

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Aprender na interação: Efeitos dos estilos parentais na
capacidade de aprendizagem com base em feedback**

Alexandre Fialho de Góis Horácio

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/ Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica)

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Aprender na interação: Efeitos dos estilos parentais na
capacidade de aprendizagem com base em feedback**

Alexandre Fialho de Góis Horácio

Dissertação orientada pelo Professor Doutor João Manuel Rosado de Miranda Justo

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/ Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica)

2018

Agradecimentos

Começo por agradecer ao meu orientador de tese, o Professor Doutor João Justo, por todo o respeito, pelo apoio, pela sua constante disponibilidade e pela sua paciência infinita. Agradeço a liberdade que me concedeu ao permitir-me investigar um tema por mim escolhido, apesar de todas as adversidades que daí sucederam, foram ultrapassadas em conjunto.

Não posso deixar de agradecer à Doutora Inês Mendonça, sempre disponível e incansável, pelo seu papel indispensável à concretização deste estudo. Agradeço também às professoras Catarina e Liliana por se terem mobilizado e permitido que os seus meninos e meninas fossem participantes neste estudo. A todos eles, um muito obrigado pelas horas que passámos juntos.

Agradeço muito aos meus colegas e amigos, por todos momentos que passámos juntos e que nos trouxeram até aqui.

Á minha família, aos meus pais, aos meus irmãos, à minha namorada, agradeço por tudo. Por lutarem por mim e comigo, por me fazerem sentir que nunca estarei sozinho.

Por último quero agradecer, do fundo do meu coração, aos meus avós. Obrigado por todo o amor que me deram, pelos valores me que transmitiram, pela vossa presença assídua em todos os momentos da minha vida. Em especial, obrigado avô, por teres sido o meu modelo a seguir, por me teres amado incondicionalmente e por teres feito de mim a pessoa que sou hoje. Obrigado pela tua sabedoria, por teres estado comigo, pela tua alegria, pelo teu sorriso, pelas tuas piadas, pelos teus sermões, pelas tuas histórias, por tudo o que aprendi contigo. Espero que te orgulhes de mim. Dedico-te este trabalho, que de forma alguma pode representar tudo aquilo que significas para mim.

Ao avô Zé Luís, com muita saudade.

Resumo

Objetivo: Com esta investigação pretendeu-se verificar se existem relações entre os diversos estilos educativos parentais e a capacidade da criança de aprender com base em feedback. Adicionalmente, estudou-se o sucesso académico destas crianças enquanto possível preditor da capacidade de aprendizagem.

Amostra: Os participantes deste estudo foram alunos do ensino básico, com idades entre os 9 e os 10 anos, que estavam a frequentar o 4º ano de escolaridade. As escolas onde foram recolhidos os dados encontram-se no Concelho de Cascais, sendo uma de ensino público e outra de ensino privado.

Instrumentos: Foi utilizado um protocolo constituído por 3 instrumentos: um Questionário Sociodemográfico a ser preenchido pelos educadores da criança, e uma escala de autorrelato EMBU-C e uma prova de avaliação psicológica WCST, ambas aplicadas aos alunos.

Hipóteses: Os diferentes estilos parentais têm consequências distintas na capacidade das crianças de aprender com base em feedback e são as perceções das crianças de maior suporte emocional por parte dos pais, que se associam a uma maior capacidade de aprendizagem com base em feedback e sucesso académico.

Resultados e conclusão: Segundo os resultados encontrados neste estudo, a influência da família na capacidade de a criança aprender com base em feedback e no seu desempenho académico parece verificar-se. No entanto, não são os estilos parentais que alimentam esta relação, mas sim o nível socioeconómico da família. Nesta linha, uma criança com uma família com um nível socioeconómico mais elevado apresenta uma tendência para frequentar o ensino privado e aparenta ter uma maior capacidade de aprendizagem com base em feedback e melhor desempenho académico.

Palavras-chave: Estilos parentais; Aprendizagem com base em feedback; Desempenho académico; Ensino.

Abstract

Objective: This research aimed to verify if there is a relationship between the different parenting styles and the child's ability to learn from feedback. In addition, the academic success of these children was studied as a possible predictor of learning ability.

Sample: Participants in this study were primary school students aged between 9 and 10 who were attending the 4th year of schooling. The schools where the data was collected are in the Municipality of Cascais, one of them belonging to the public system and the other private.

Instruments: A protocol was used consisting of three instruments: a Sociodemographic Questionnaire, to be completed by the child's educators, and an EMBU-C self-report scale and a WCST psychological assessment test, both applied to the students.

Hypotheses: Different parenting styles have distinct effects on the children's ability to learn from feedback, and it is the children's perceptions of increased emotional support from parents that associate with increased feedback-based learning ability and academic success.

Results and conclusion: According to the results found in this study, the family's influence on the child's ability to learn based on feedback and academic performance seems to be verified. However, it is not the parental styles that feed this relationship but the socioeconomic level of the family. In this line of thought, a child belonging to a family with a higher socioeconomic level tends to attend private education and appears to have a greater capacity for feedback-based learning and better academic performance.

Keywords: Parenting styles; Feedback based learning; Academic achievement; Teaching.

Índice

1. Introdução.....	1
1.1. Nota Introdutória	1
1.2. Família.....	2
1.2.1. Influência da família na aprendizagem.....	2
1.2.2. Parentalidade e coparentalidade.....	2
1.2.3. Clima emocional.....	3
1.3. Estilos Parentais.....	3
1.3.1. Estilos parentais vs. práticas parentais.....	3
1.3.2. Tipologia e consequências do estilo parental.....	4
1.3.3. Dimensões dos estilos parentais.....	7
1.3.4. Influência do género nos estilos parentais.....	8
1.4. Aprendizagem.....	9
1.4.1. Aprendizagem e desenvolvimento.....	9
1.4.2. Aprendizagem com base em feedback.....	11
1.4.3. Feedback interno e autorregulação.....	11
1.4.4. Feedback externo.....	12
1.4.5. Manutenção da aprendizagem.....	13
1.4.6. O autoconceito na aprendizagem.....	14
1.4.7. Fatores contextuais que podem influenciar a aprendizagem.....	14
1.5. Nota de Encerro	15
2. Método	17
2.1. Pergunta de Investigação e Definição de variáveis	17
2.2. Objetivos e Hipóteses do Estudo	17
2.2.1. Definição de variáveis das hipóteses gerais.....	19
2.3. Instrumentos	20
2.3.1. Questionário sociodemográfico.....	21
2.3.2. EMBU-C : Egna Minnen Besträffande Uppfostran – C.....	21
2.3.3. WCST: Wisconsin Card Sorting Test.....	23
2.4. Hipóteses Específicas	27
2.5. Participantes.....	29
2.6. Procedimento	30
2.7. Procedimento Estatístico	33

3. Resultados	35
3.1. Testagem da Hipótese Específica 1	35
3.2. Testagem da Hipótese Específica 2	36
3.2. Testagem da Hipótese Específica 3	36
3.4. Testagem da Hipótese Específica 4	41
3.5. Testagem da Hipótese Específica 5	42
4. Discussão.....	47
5. Conclusão.....	53
5.1. Limitações do estudo	53
5.2. Questões para estudos futuros	54
6. Bibliografia.....	55

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Estilos Parentais e suas Dimensões</i>	8
Tabela 2. <i>Descrição dos resultados do EMBU-C da amostra do estudo</i>	23
Tabela 3. <i>Descrição dos resultados do WCST da amostra do estudo</i>	26
Tabela 4. <i>Contexto familiar das crianças</i>	29
Tabela 5. <i>Desempenho académico das crianças: notas escolares</i>	29
Tabela 6. <i>Estatuto conjugal dos pais</i>	30
Tabela 7. <i>Nível socioeconómico das famílias: classificação no Índice de Graffar</i>	30
Tabela 8. <i>Diferenças nas variáveis do EMBU-C consoante o sexo dos progenitores</i>	35
Tabela 9. <i>Correlação entre variáveis EMBU-C mãe e EMBU-C pai</i>	36
Tabela 10. <i>Regressão linear aplicada à aprendizagem com base em feedback (VD) relativamente às variáveis EMBU-C do Pai (VI)</i>	38
Tabela 11. <i>Regressão linear aplicada à aprendizagem com base em feedback (VD) relativamente às variáveis EMBU-C da Mãe (VI)</i>	39
Tabela 12. <i>Regressão linear aplicada ao desempenho académico das crianças (VD) relativamente às variáveis EMBU-C do pai (VI)</i>	40
Tabela 13. <i>Regressão linear aplicada ao desempenho académico das crianças (VD) relativamente às variáveis EMBU-C da mãe (VI)</i>	41
Tabela 14. <i>Correlação entre notas escolares e as variáveis do EMBU-C dos pais</i>	42
Tabela 15. <i>Regressão linear aplicada à aprendizagem com base em feedback (VD) relativamente às variáveis notas escolares (VI)</i>	44
Tabela 16. <i>Correlação entre notas escolares e as variáveis da aprendizagem com base em feedback</i>	46
Tabela 17. <i>Diferenças na capacidade de aprendizagem com base em feedback e no desempenho académico consoante o nível socioeconómico familiar</i>	49
Tabela 18. <i>Correlações entre o nível socioeconómico familiar e os constructos: capacidade de aprendizagem com base em feedback e desempenho académico</i>	50

Tabela 19. <i>Diferenças na capacidade de aprendizagem com base em feedback e no desempenho académico consoante o género da criança</i>	51
Tabela 20. <i>Correlações entre o género da criança e os constructos capacidade de aprendizagem com base em feedback e desempenho académico</i>	51

Índice de anexos (CD)

- Anexo 1 – Consentimento Informado
- Anexo 2 – Folha de Informação ao Participante
- Anexo 3 – Carta dirigida aos Diretores
- Anexo 4 – Questionário Sociodemográfico
- Anexo 5 – Autorização para o uso do EMBU-C
- Anexo 6 – Autorização para o uso do WCST
- Anexo 7 – Folha de Protocolo EMBU-C
- Anexo 8 – Folha de Protocolo WCST
- Anexo 9 – Outputs Estatística Descritiva e Frequências
- Anexo 10 – Outputs EMBU-C Consistência Interna
- Anexo 11 – Outputs Distribuição Normal
- Anexo 12 – Testagem da Hipótese Específica 1
- Anexo 13 - Testagem da Hipótese Específica 2
- Anexo 14 - Testagem da Hipótese Específica 3
- Anexo 15 - Testagem da Hipótese Específica 4
- Anexo 16 - Testagem da Hipótese Específica 5
- Anexo 17 – Teorias de aprendizagem e desenvolvimento

1. Introdução

1.1. Nota Introdutória

Com esta investigação pretende-se verificar se existem relações entre os diversos estilos educativos parentais e a capacidade da criança de aprender com base em feedback. Segundo a revisão de literatura verificou-se que para ocorrer uma aprendizagem com base em feedback é necessário que exista autorregulação e perseverança do próprio, assim como, capacidade de reação adaptada à interação com o outro. Postula-se que estas variáveis sejam afetadas pelas relações das crianças com os pais e que a natureza desta relação seja modulada pelos estilos parentais.

A existência de uma relação entre a influência parental nas crianças e as suas capacidades de aprendizagem e estabilidade emocional têm sido demonstradas na literatura (Baumrind, 1966; Baumrind, 1967; Baumrind, 1971; Baumrind, 1978; Baumrind, 1991; Baumrind, 2005; Baumrind, 2012; Baumrind, Larzelere & Owens, 2010; Cardoso & Veríssimo, 2013; Correia & Ribeiro, 2012; Carreiro, 2015; Cumming & Davies, 1996; Darling & Steinberg, 1993; Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998; Fonseca, 2014; Frizzo, Kreutz, Schmidt, Piccinini & Bosa, 2005; Giusta, 2013; Llorca-Mestre, Samper-García, Malonda-Vidal & Cortés-Tomás, 2017; Mokrova, O'Brien, Calkins, Leerkes & Marcovitch, 2012; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007; Pinquart, 2017; Russell et al., 1998; Smetana, 2017; Sorkhabi & Middaugh, 2014; Sroufe, 2002; Vygotsky, 1988).

Os estilos parentais têm sido utilizados para representar o estilo de relação estabelecido entre pais-filhos(as) (Albuquerque, 2016; Baumrind, 1966; Baumrind, 1967; Baumrind, 1971; Baumrind, 1978; Baumrind, 1991; Baumrind, 2005; Baumrind, 2012; Baumrind, Larzelere & Owens, 2010; Cardoso & Veríssimo, 2013; Correia & Ribeiro, 2012; Carreiro, 2015; Darling & Steinberg, 1993; Llorca-Mestre et al., 2017; Maccoby & Martin, 1983; Morris et al., 2007; Pinquart, 2017; Russell et al., 1998; Sorkhabi & Middaugh, 2014), com consequências na capacidade adaptativa das crianças aos ambientes em que se inserem. Nomeadamente no ambiente escolar e familiar, que implicam a interação com outros (Baumrind, 1978; Baumrind, 1991; Cardoso & Veríssimo, 2013; Butler & Winne, 1995; Darling & Steinberg, 1993; Frizzo et al., 2005; Mokrova et al., 2012; Morris et al., 2007).

A aprendizagem, na sua relação com o desenvolvimento, é potenciada por estas interações (Butler & Winne, 1995; Fonseca, 2014; Giusta, 2013; Mokrova et al., 2012; Vygotsky, 1988), promovendo, em conjunto com os estilos parentais, a autorregulação na criança (Baumrind,

1966; Butler & Winne, 1995; Howard-Rose & Winne, 1993; Mokrova et al., 2012; Vassallo, 2012) que assim estabelece os seus próprios objetivos, através da monitorização do seu comportamento e progresso, modulado consoante o seu feedback interno e a adaptação ao feedback externo (Butler & Winne, 1995; Carver & Scheier, 1990; Hounsell, 2003; Mokrova et al., 2012).

1.2. Família

1.2.1. Influência da família na aprendizagem.

A família da criança é tida como o seu primeiro contexto de socialização, este contexto tem um papel fundamental no desenvolvimento da mesma e nos comportamentos que ela manifesta (Baumrind, 1991). São as relações precoces que têm mais influência sobre o desenvolvimento infantil (Baumrind, 1978), sendo a qualidade dos cuidados parentais uma variável determinante no desenvolvimento saudável da criança (Sroufe, 2002). Assim, a família pode ser considerada como o ambiente principal no qual as crianças estabelecem modelos de comportamento e de ajustamento social e é com base nestes modelos que estas vão fazer a sua transição para a idade adulta.

1.2.2. Parentalidade e coparentalidade.

A parentalidade é um fenómeno biológico e social no qual as interações dos elementos implicados (de diferentes gerações) proporcionam recursos. Neste fenómeno existe uma função em termos de sobrevivência, reprodução, cuidado/educação e socialização (Carreteiro, 2015). A coparentalidade é um conceito que conjuga a relação entre a parentalidade e a relação conjugal (ver Frizzo et al., 2005). Existem, segundo Minuchin (1982, citado por Frizzo et al., 2005), pelo menos dois subsistemas dentro do sistema familiar: a relação conjugal entre os pais e a relação destes com a criança. Pretende-se que o primeiro subsistema permita à criança aceder a modelos de relação, de manutenção de conflitos e expressão emocional e que o segundo subsistema assuma como principais funções a educação e socialização da criança.

Nesta lógica, a coparentalidade distingue-se dos subsistemas anteriormente referidos pois desloca o foco da díade para a tríade pais-crianças, enquanto compromisso entre os pais em relação à conjugação das suas responsabilidades parentais e modelo educativo (Frizzo et al., 2005). Logo, para que ocorra uma coparentalidade ajustada, deve existir uma clara distinção entre as díades familiares e a tríade pais-criança. Assim, um elemento do casal pode ser construtivo em relação às suas funções de parentalidade (e.g. responsivo), na díade pai/mãe-criança, mas ter uma atitude de denegrir o parceiro perante a criança (dimensão relação triádica)

(Frizzo et al., 2005). Concluindo, a coparentalidade realça a importância da família enquanto sistema de interações, no desenvolvimento da criança (Frizzo et al., 2005).

1.2.3. Clima emocional.

O clima emocional da família reflete-se na qualidade e tipo de relações nela presentes. Quando este é negativo, as crianças correm o risco de ter uma reatividade emocional elevada, devido a descargas emocionais inesperadas ou manipulações emocionais. Nestes ambientes as crianças observam a desregulação emocional dos pais e estão menos seguras emocionalmente (Cumming & Davies, 1996). Em contraste, quando vivem num meio consistente e responsivo no qual se sentem aceites e acarinhadas, sentem-se emocionalmente seguras e livres para expressar as suas emoções, ao saberem que as suas necessidades emocionais serão reconhecidas (Cumming & Davies, 1996).

Segundo Morris et al. (2007), o contexto familiar afeta o desenvolvimento da regulação emocional da criança, e, por conseguinte, a sua capacidade de ajustamento. Estes autores identificam três fatores que resultam da interação entre estas variáveis: O primeiro fator traduz-se na observação por parte da criança de comportamentos e reações emocionais parentais; O segundo refere-se aos comportamentos e às práticas parentais específicas relacionadas com a socialização das emoções; O terceiro implica o clima emocional da família, refletido na qualidade das relações de vínculo, dos estilos parentais, da expressividade familiar e da qualidade emocional da relação conjugal.

De acordo com este modelo, o desenvolvimento emocional depende do clima emocional da família que integra e é moldado pelo estilo parental (Darling & Steinberg, 1993). Os estilos parentais, ao modularem o clima emocional no qual se insere a criança, exercem influência na regulação emocional da mesma e na sua capacidade de ajustamento (e.g. comportamentos externalizantes) (Morris et al., 2007).

1.3. Estilos Parentais

1.3.1. Estilos parentais vs. práticas parentais.

Dentro das dimensões que constituem a parentalidade, é possível demarcar o estilo parental e o tipo de vinculação como fatores preponderantes no desenvolvimento da criança. As relações precoces e os padrões educativos, reforçam a importância dos estilos parentais (Cardoso & Veríssimo, 2013), tema de destaque neste estudo.

Assim, torna-se necessário fazer a distinção entre estilo parental e práticas parentais, apesar de ambas as dimensões serem relativas à interação pais-criança (ou cuidadores-criança). De acordo com Darling e Steinberg (1993), a primeira traduz as interações pais-criança que permanecem constantes numa variedade de situações inseridas em diversos contextos de socialização e a segunda representa os comportamentos dos pais dirigidos à criança, de modo a que esta seja capaz de atingir um determinado resultado numa situação inserida num domínio de desenvolvimento específico. O estilo parental é constante e pode influenciar o desempenho da criança em todas as situações. A prática parental varia, e aplica-se à obtenção de um resultado num domínio específico.

Segundo Carreiro (2015), as práticas parentais têm uma influência direta no desenvolvimento de comportamentos da criança. Os estilos parentais têm uma influência indireta. Assim, as práticas representam os mecanismos utilizados pelos pais de modo a contribuir diretamente para a socialização da criança. O estilo, sendo indireto, modula a influência das práticas parentais (Darling & Steinberg, 1993) e tem a capacidade de modificar a sua eficácia e de alterar a capacidade de socialização das crianças (Carreiro, 2015). É o estilo parental que pode transformar a natureza da interação pais-criança e de influenciar a própria personalidade da criança. Concluindo, segundo Darling e Steinberg (1993), o impacto das práticas parentais num domínio específico, depende da influência exercida na criança como um todo pelo estilo parental.

1.3.2. Tipologia e consequências do estilo parental.

A principal contribuição para a definição e compreensão dos estilos parentais e seus efeitos, foi dada pela autora Baumrind, que criou uma abordagem tipológica de modo a catalogar os diferentes estilos (Cardoso & Veríssimo, 2013). Segundo Darling e Steinberg (1993), o foco no controlo e sua organização enquanto modelo de relação, a distinção qualitativa dos estilos e a perspetiva configuracional na definição do estilo parental, foram as principais características que fizeram este modelo sobressair. Segundo Baumrind (1967) inicialmente foi possível identificar três estilos parentais: Autoritativo, Autoritário e Permissivo. Mais tarde, a mesma investigadora identifica um quarto estilo parental: Rejeitante-Negligente (Baumrind, 1971). Estas categorias são prototípicas, exemplificam a constelação de comportamentos característicos de cada estilo, e permitem fazer a distinção entre eles (Baumrind, 1967).

O estilo parental autoritativo é caracterizado segundo Baumrind (1967, 1971) como o resultado de um padrão de controlo elevado e de encorajamento positivo por parte dos pais. O controlo

autoritativo permite à criança agir em conformidade com os padrões do grupo, de forma responsável, sem que haja perda da autonomia ou assertividade individual (Baumrind, 1967; Baumrind, 1971). Estes pais são assertivos, mas também calorosos, sensíveis à comunicação da criança, permitem e encorajam o diálogo. Incluem a criança no processo de decisão, reconhecem os direitos de ambas as partes, comunicam os seus valores de modo claro e esperam uma resposta que esteja de acordo com as normas impostas. Não exageram nas restrições e explicam as razões das suas decisões (Baumrind, 1966). São pais que investem na educação dos filhos e que lhes proporcionam um ambiente cognitivamente estimulante (Mokrova et al., 2012). Estas crianças revelam níveis superiores de estabilidade emocional (Llorca-Mestre et al., 2017), autoconfiança, autocontrolo, autoestima, autorregulação, persistência e criatividade, melhores competências pró-sociais (Baumrind, 1966; Vassallo, 2012) e apresentam melhor desempenho académico (Mokrova et al., 2012). Têm menos problemas de externalização, e níveis reduzidos de ansiedade, depressão e problemas de comportamento (Baumrind, 1967; Baumrind, 1971; ver Cardoso & Veríssimo, 2013).

O estilo parental autoritário é caracterizado segundo Baumrind (1967, 1971) como o resultado de um controlo e restrição em excesso, aliados à punição e a afetividade reduzida. O controlo autoritário visa modular o comportamento da criança de modo a que esta aja de acordo com um perfil de comportamentos e atitudes absolutas determinados por uma autoridade superior, privilegiando a obediência enquanto virtude com reduzida sensibilidade à vontade da mesma. Estes pais tentam inculcar à criança valores tradicionais como o respeito pela autoridade, trabalho, tradição e preservação da ordem (Cardoso & Veríssimo, 2013). Neste sentido, desencorajam a exploração autónoma, a independência e a individualidade da criança (Baumrind, 1967; Baumrind, 1971; Vassallo, 2012; ver Cardoso & Veríssimo, 2013). Estas são mais descontentes, retiradas e agitadas. Apresentam maior instabilidade emocional (Llorca-Mestre et al., 2017), e baixa autoestima aliada a sentimentos de insegurança, receio, agressividade, dependência, inibição social, dificuldade na regulação das emoções, comportamentos de externalização e delinquência, e níveis reduzidos de responsabilidade social (Baumrind, 1967; ver Cardoso & Veríssimo, 2013), reduzida competência social e cognitiva, e pobre desempenho escolar de forma duradoura (Carreteiro, 2015).

O estilo parental permissivo é caracterizado segundo Carreteiro (2015) como o resultado de um padrão de comportamento não punitivo e aceitante perante os impulsos, desejos, e ações da criança. Estes pais evitam tomar posições de autoridade ou impor controlo ou restrições. Assim, permitem que a criança regule os seus próprios comportamentos e decisões, definindo poucos

limites e regras de rotina (Baumrind, 1966; Baumrind, 1967; Baumrind, 1971). Estas crianças são pouco exploratórias, mais imaturas, e apresentam menos autoconfiança, autocontrole e autoestima. Podem ainda apresentar dificuldades no desenvolvimento e desempenho académico e social (Baumrind, 1966; Baumrind, 1967). São impulsivas e apresentam maior propensão para assumir comportamentos de risco (Baumrind, 2005).

O estilo parental rejeitante-negligente é caracterizado segundo Baumrind (1971) como característica do comportamento dos pais que, sendo rejeitantes, tornam-se permissivos, e não cumprem o critério de autoritários. Estes pais não encorajam a independência da criança nem a sua individualidade e desencorajam a sua dependência emocional dos progenitores. Adicionalmente, não tentam fornecer à criança um ambiente rico e estimulante no qual esta se possa desenvolver (Baumrind, 1971).

Assim, de acordo com Baumrind (1967, 1971, 2005) é possível identificar diferenças entre os diferentes estilos parentais: As maiores diferenças ao nível das competências e capacidade adaptativa da criança verificam-se entre o estilo autoritativo e os restantes, e os piores resultados verificam-se na presença do estilo negligente-rejeitante (Baumrind, 1967; Baumrind, 1971; Baumrind, 2005); Os comportamentos autoritativos estão, comparativamente com os restantes, mais associados positivamente ao desenvolvimento sócio emocional e cognitivo, ao funcionamento adaptativo da criança, a maior responsabilidade e competência social, menor número de problemas do foro psicológico e melhor autoestima, autocontrole, desempenho escolar e capacidade adaptativa (Baumrind, 1967; Baumrind, 1971; Baumrind, 2005; ver Carreteiro, 2015); Ainda em contraste com os estilos permissivo e autoritário, os pais autoritativos fornecem condições ideais para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança e fazem-no alterando e equilibrando as suas exigências, conforme as restrições sociais, de modo a legitimá-las, consoante as exigências assertivas da criança e as suas necessidades e preferências (Baumrind, 1966; Baumrind, 2005; Baumrind, 2012). As famílias permissivas e autoritárias diferem essencialmente, no que concerne às crianças, em dois pontos: as primeiras associam-se a maiores dificuldades de obediência e as segundas a baixa autoestima (Carreteiro, 2015).

Concluindo, Baumrind (1971) verifica que o padrão autoritativo é o que permite um desenvolvimento da criança de modo a adquirir um comportamento mais independente e responsável, e que este resulta numa maior competência. A autora sugere que este estilo parental autoritativo aumenta a eficácia da parentalidade.

1.3.3. Dimensões dos estilos parentais.

Posteriormente à definição tipológica de Baumrind dos estilos parentais, Maccoby e Martin (1983) analisaram os diferentes estilos e reorganizaram a teoria, dividindo-os em duas dimensões, responsividade e exigência. A dimensão responsividade é descrita por Baumrind (1991) e mais tarde por Baumrind, Larzelere e Owens (2010), como capacidade de os pais promoverem intencionalmente a individualidade, autorregulação e autoafirmação da criança, através do apoio, afeto, suporte emocional, complacência e sintonia com as necessidades da criança. Nesta linha, Maccoby e Martin (1983) afirmam que esta dimensão se refere à sensibilidade e adaptação dos pais à criança e à sua individualidade. A exigência, definida pelos mesmos autores, refere-se à disciplina, ao confronto com a desobediência, mas também às exigências da maturidade, de forma a integrar a criança no seu contexto familiar (Baumrind, 1991; Baumrind, Larzelere & Owens, 2010).

Neste sentido, cada estilo parental é considerado em termos da exigência e responsividade exercida pelos pais. O estilo autoritativo manifesta níveis elevados nas duas dimensões, no entanto o estilo autoritário apresenta níveis reduzidos de responsividade. Pode-se fazer a distinção entre dois níveis de baixa exigência, sendo os pais permissivos, responsivos, mas pouco exigentes, e os rejeitantes, pouco responsivos e pouco exigentes (Maccoby & Martin, 1983).

Neste seguimento, Baumrind (2012) identifica a dimensão assertividade como fulcral na distinção entre os diferentes estilos (autoritativo, autoritário e permissivo) e o seu impacto no nível de competências e bem-estar das crianças. Segundo a autora (Baumrind, 2012), os pais permissivos evitam o confronto através da aceitação incondicional e da manipulação subtil dos filhos; os pais autoritários impõem uma obediência inquestionável sem explicarem as suas razões; contrariamente aos anteriores, os pais autoritativos justificam as regras impostas e permitem que a criança inicie os seus próprios afazeres (ver Cardoso & Veríssimo, 2013).

Assim, apesar de ambos os estilos, autoritário e autoritativo, serem assertivos no controlo, o primeiro é prejudicial, coercivo (com o objetivo de marcar a hierarquia de poder) e o segundo é positivo, confrontativo (com o objetivo de regular o comportamento) (Baumrind, 2012; Sorkhabi & Middaugh, 2014).

Na Tabela 1 pode observar-se o modo como os diferentes estilos parentais se manifestam consoante as dimensões anteriormente referidas.

Tabela 1. *Estilos Parentais e suas Dimensões*

	Estilos Parentais			
	Autoritativo	Autoritário	Permissivo	Rejeitante
Dimensões				
Responsividade	Elevada	Reduzida	Elevada	Reduzida
Exigência	Elevada	Elevada	Reduzida	Reduzida
Assertividade	Elevada	Elevada	Reduzida	Reduzida

1.3.4. Influência do gênero nos estilos parentais.

A adoção de um determinado estilo parental pode também variar consoante o sexo dos pais e dos filhos (Canavarro & Pereira, 2007; Correia & Ribeiro, 2012; Llorca-Mestre et al., 2017; Russell et al., 1998). Apesar de as mães se avaliarem consistentemente como mais autoritativas (Correia & Ribeiro, 2012; Russell et al., 1998), estes estudos sugerem uma possível transição na identificação dos pais (masculino), de autoritários (Russell et al., 1998) para autoritativos (Correia & Ribeiro, 2012). Segundo Correia e Ribeiro (2012), apesar de não existir diferença significativa, os pais (masculino) avaliam-se como mais autoritários e as mães como mais permissivas.

Em relação às diferenças dos estilos consoante o sexo da criança, neste estudo (Correia & Ribeiro, 2012) as mães consideram-se a si e aos seus conjugues como mais autoritários com os rapazes (Correia & Ribeiro, 2012), o que está de acordo com a perceção dos rapazes (Llorca-Mestre et al., 2017), as raparigas percebem menos controlo por parte dos pais (masculino), menos rejeição por parte de ambos os progenitores, e mais suporte emocional da mãe (Canavarro & Pereira, 2007).

O uso, pela mãe, de um estilo parental de controlo e hostilidade predizem instabilidade emocional nos rapazes e nas raparigas, sendo que, no caso das últimas, a falta de afeto e suporte emocional dos pais prediz o mesmo resultado (Llorca-Mestre et al., 2017). As raparigas, comparadas com os rapazes, têm mais capacidade para se porem na posição do outro, o que lhes permite ter mais facilidade em entender as intenções, sentimentos e motivos dos outros, que podem ser diferentes dos seus (Llorca-Mestre et al., 2017), também apresentam maior autocontrolo em situações de tensão (Carlo et al., 2010a, citado por Llorca-Mestre et al., 2017). Os rapazes, por sua vez, apresentam tendencialmente maior instabilidade emocional, que se

reflete em impulsividade e falta de autocontrolo, com dificuldade na gestão das emoções e em receber gratificação tardia (Del Barrio & Roa, 2006, citado por Llorca-Mestre et al., 2017).

Portanto, de acordo com o estudo realizado por Llorca-Mestre et al. (2017), descobriu-se que os efeitos dos estilos parentais têm impacto diferente consoante o sexo dos pais e da criança, concluindo que o estilo parental da mãe tem um maior impacto na instabilidade emocional da criança independentemente do género. Nesta linha, no estudo de Canavarro e Pereira (2007) os resultados apontam para uma diferença significativa em função do sexo dos progenitores, sendo que as crianças percecionam as mães como tendo níveis superiores de suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo (quando comparadas com os pais). Contrariamente a estes resultados, num estudo de Albuquerque (2016), não foram encontradas diferenças nos estilos parentais em função do sexo da criança, nem em função do sexo dos pais.

Concluindo, ainda não existe uma opinião consensual em relação à presença ou ausência de diferenças neste parâmetro (sexo) em relação aos estilos parentais adotados e ao modo como são percecionados pelas crianças.

Adicionalmente, existem fatores exteriores ao núcleo familiar, como a cultura, e o contexto (e.g. nível socioeconómico), que determinam a natureza do estilo parental empregue numa determinada família. Apesar de existirem estudos que apresentem resultados contrários a esta perspetiva (Smetana & Ahmad, 2017), segundo Smetana (2017), na literatura, o estilo autoritário é tido como mais comum em culturas não ocidentais, em contextos de baixo nível socioeconómico, e em minorias étnicas presentes nos Estados Unidos. Ainda que possa existir nestes contextos um fator adaptativo justificativo do estilo autoritário, não existe consenso em relação ao benefício destes comportamentos (Smetana, 2017; ver Lansford et al., 2014). Nesta linha, pais com baixo nível socioeconómico tendem a assumir um estilo parental mais autoritário, contrariamente aos pais com nível socioeconómico mais elevado, que assumem um estilo mais autoritativo (ver Mokrova et al., 2012).

1.4. Aprendizagem

1.4.1. Aprendizagem e desenvolvimento.

Recorrendo ao dicionário de psicologia, o conceito de aprendizagem define-se como uma alteração do comportamento de um organismo que resulta de uma interação com o meio, que se traduz por um aumento do repertório do indivíduo (Doron & Parot, 2001). Por sua vez, o desenvolvimento, é uma noção geral que designa o conjunto de processos de transformação que afetam os organismos vivos e as suas diferentes propriedades, conduzindo o indivíduo de um

estado inicial, até um estado final mais complexo, estável e definitivo (Doron & Parot, 2001). Nesta linha, considerando a proximidade entre os conceitos, surgem teorias referentes à relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (anexo 17), sendo dado destaque à teoria de Vygotsky (1988), que reforça que sempre existiu uma relação entre o desenvolvimento da criança e a aprendizagem, contrário à teoria que representa o desenvolvimento como coincidente, ou precedente, à aprendizagem.

A aprendizagem tem que ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança, assim, existe uma relação entre esse nível e a capacidade potencial de aprendizagem. A inovação trazida por Vygotsky propõe que na verdade existem dois níveis de desenvolvimento, não apenas um. Deste modo, existe o nível efetivo de desenvolvimento da criança e o nível potencial. Do ponto de vista tradicional, o comportamento independente da criança é aquele que reflete o seu nível atual de desenvolvimento. No entanto, com o auxílio da imitação, ao estar inserida uma atividade coletiva com adultos (zona de desenvolvimento proximal), a criança passa a ser capaz de fazer coisas que não lhe seriam possíveis se as tentasse fazer de modo independente (sem auxílio). Assim conclui-se que a criança não está limitada pelo nível de desenvolvimento já adquirido, é o processo de aprendizagem que direciona, potencia e promove o desenvolvimento, e esta depende da interação com outros mais capazes. Logo, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, estimulando-o, não aquele que o limita ao seu nível atual (Vygotsky, 1988). Assim, Vygotsky (1988) apresenta a sua teoria da zona de desenvolvimento proximal, na qual postula que a criança se desenvolve em interação com outros. A zona de desenvolvimento proximal define o nível que se encontra entre o conhecimento atual da criança, e o conhecimento potencial da mesma. É através da interação com um outro que ocorre a aprendizagem e que a criança passa a ter como seu, o conhecimento resultante da interação. Deste modo, a criança fica disponível para adquirir novos conhecimentos, progressivamente mais avançados, através da interação com indivíduos com funções psicointelectuais, progressivamente superiores. Assim, o desenvolvimento só é possível com recurso a aprendizagem através da interação e estimulação da criança, com vista a atingir o seu conhecimento potencial (Vygotsky, 1988).

Concluindo, segundo Giusta (2013), as práticas pedagógicas que visam promover a aprendizagem devem apoiar-se em dois fundamentos: o conhecimento provém da prática social e retorna à mesma de forma recíproca; e o conhecimento é um empreendimento coletivo que não se produz sem interação. Torna-se importante conhecer o funcionamento do cérebro de

modo a compreender e potenciar o processo de ensino-aprendizagem, que só pode ocorrer através da interação (Fonseca, 2014).

1.4.2. Aprendizagem com base em feedback.

Segundo Hounsell (2003), o feedback, desempenha um papel essencial no desenvolvimento e na aprendizagem. Embora seja possível o indivíduo fazer recurso da sua capacidade para monitorizar e refletir sobre a sua performance, existem situações onde a aprendizagem pode ser potenciada pelo feedback. Em concordância com a teoria da zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 1988), o feedback deve vir de alguém com conhecimento superior ao do próprio, com respeito pelo potencial atual do aluno.

Segundo Laurillard (2002), o feedback pode ser interno ou externo. O primeiro é uma consequência inerente dum ação e resulta do ingresso numa tarefa. O segundo, toma a forma dum ação ou comentário exterior, emitido por um tutor ou professor, e está associado a uma tarefa específica. Este feedback ocorre após a realização da tarefa e não se limita à atribuição de uma nota, podendo também consistir, na atribuição de um comentário em relação à qualidade do trabalho produzido pelo aluno.

1.4.3. Feedback interno e autorregulação.

De acordo com Butler e Winne (1995), a autorregulação da aprendizagem consiste num estilo de aprendizagem no qual os próprios alunos estão conscientes das valências dos seus pensamentos, conhecimentos, crenças, motivações e processamento cognitivo. Deste modo, usam a consciência dos seus processos de modo a se adaptarem às exigências exteriores e a modularem a sua aprendizagem de acordo com os seus objetivos. Assim, estes alunos têm a capacidade de avaliar a sua performance e de a modular de modo a atingir uma aprendizagem bem-sucedida e eficaz (Howard-Rose & Winne, 1993). Desta forma, a aprendizagem autorregulada, constitui um processo deliberado, crítico e adaptativo (Butler & Winne, 1995).

O feedback interno existe como um catalisador inerente ao emprego da autorregulação numa atividade. O aluno ao monitorizar a sua performance numa tarefa está a gerar feedback interno através desse processo. Esse feedback descreve a qualidade e resultados desse processo, e é também ele, autorregulador. Se ocorrer discrepância entre a performance atual e a desejada, o aluno autorregulado vai procurar feedback externo, de modo a receber um auxílio dessa fonte externa que lhe permita equilibrar o seu desempenho, e potencialmente criar novos processos mais adaptados à tarefa em questão (Butler & Winne, 1995).

Neste sentido, Butler e Winne (1995) desenvolveram um modelo de aprendizagem autorregulada que contempla a presença do feedback interno e externo. Segundo os autores, ao envolver-se numa tarefa académica, um aluno autorregulado usa os seus conhecimentos e crenças de modo a construir uma interpretação das propriedades e exigências da tarefa em questão. É com base nessa interpretação que define os seus objetivos. Por sua vez, para serem atingidos estes objetivos requerem a aplicação de determinadas táticas e estratégias que geram um produto, mental (cognitivo e emocional) e comportamental. A monitorização deste processo de criação e dos produtos obtidos, gera o feedback interno. A informação fornecida por este feedback permite a reinterpretção da natureza, exigência e modos de abordar a tarefa. Assim, o aluno pode alterar ou ajustar os objetivos definidos, e escolher novas estratégias de abordagem, podendo mesmo gerar novos processos com vista a novos produtos. Se após este processo, for providenciado algum feedback externo, este pode confirmar, completar ou entrar em conflito com as interpretações do aluno sobre a tarefa e o seu processo de aprendizagem. Concluindo, como consequência da utilização da monitorização, o aluno pode alterar os seus conhecimentos e crenças, que por sua vez, podem influenciar a sua autorregulação no futuro.

1.4.4. Feedback externo.

De acordo com Ellis (2009), o feedback externo pode ser positivo ou negativo. Feedback positivo consiste na afirmação de que a resposta do aluno a uma atividade está correta (e.g. assinalar a veracidade ou correção da resposta). Na teoria pedagógica, o feedback positivo é importante por fornecer ao aluno suporte afetivo, e promover motivação para continuar a aprender. O feedback negativo assinala, de uma maneira ou de outra, que a resposta do aluno não está correta, é um feedback intencionalmente corretivo. Segundo Ellis, Loewen e Erlam (2006), o feedback corretivo assume a forma de resposta a um erro cometido pelo aluno.

O feedback corretivo pode diferir entre implícito ou explícito (Ellis, Loewen & Erlam, 2006; Bitchener, Young & Cameron, 2005). No primeiro não existe indicador específico de que foi cometido um erro, no segundo, existe. O feedback direto ou explícito, ocorre quando o professor identifica um erro cometido, e fornece uma correção, através da demonstração da forma correta. As estratégias indiretas, referem-se a situações em que o professor indica que foi cometido um erro, mas não fornece uma correção, fazendo com que o aluno tenha que diagnosticar e corrigir o erro autonomamente (Ellis et al., 2006; Bitchener et al., 2005).

Apesar de alguns estudos revelarem que tanto os alunos quanto os professores preferem fazer recurso do feedback direto em prol do feedback indireto (Ferris & Roberts, 2001), outros

estudos demonstram que, ao longo do tempo, o último conduz a resultados melhores ou semelhantes (Ferris et al., 2000). Num estudo de Ferris e Roberts (2001), foi demonstrado que os grupos de alunos com feedback tiveram melhores resultados do que o grupo de controlo (sem feedback).

1.4.5. Manutenção da aprendizagem.

Se uma criança tiver a capacidade de explorar ativamente o seu ambiente e de abordar as suas tarefas com entusiasmo, considera-se que esta está pronta para aprender (US Department of Education, 2005, citado por Mokrova et al., 2012). Nesta linha, o papel da motivação para aprender assume um papel crítico durante o percurso escolar, visto estar associada ao sucesso académico. Assim, são identificados como componentes da motivação, o esforço, a perseverança, o uso de estratégias cognitivas e a autorregulação. Destes componentes, destaca-se a perseverança da criança em tarefas desafiantes (capacidade de manter o empenho, não desistir face a novos obstáculos), considerada indispensável para que a aprendizagem ocorra, através da aquisição de novos conhecimentos e competências (Mokrova et al., 2012).

De acordo com Carver e Scheier (1990), ao analisar o modo como o aluno reage ao encontrar um obstáculo que o separa do seu objetivo, os autores postulam que este impedimento dá lugar a uma reavaliação da situação por parte do indivíduo, com vista a estimar a sua probabilidade de sucesso e capacidade de adaptação (com recurso ao feedback). A reavaliação contempla a situação de acordo com o conceito de autoeficácia do aluno (conceito que se refere às crenças do indivíduo em relação ao controlo que tem sobre o seu funcionamento e sobre os eventos que afetam a sua vida (Bandura, 1993, citado por Butler & Winne, 1995), que por sua vez, influencia a sua confiança e motivação. Neste seguimento, a realização da tarefa vai despoletar uma emoção, e esta vai depender da existência ou não, de discrepâncias entre o progresso real, e a expectativa do aluno relativamente ao ritmo desse progresso (Carver & Scheier, 1990).

Assim, os objetivos traçados, aliados à motivação e à emoção despoletada, modulam a autorregulação. O aluno tende a reduzir essa discrepância através do ajuste ou da adoção de novas estratégias, ou ainda do abandono da tarefa (Carver & Scheier, 1990). Para o desenvolvimento da perseverança, é necessário que a criança seja encorajada (e.g. pelos pais, através do exemplo, comportamento perseverante diário) a trabalhar em tarefas difíceis, sem desistir face ao primeiro obstáculo (Mokrova et al., 2012).

1.4.6. O autoconceito na aprendizagem.

Segundo Serra (1988) o autoconceito pode ser classificado em diversos tipos, como os autoconceitos académico, emocional, social ou físico. Pode definir-se o autoconceito como sendo a perceção que o indivíduo tem de si, e o modo como essa perceção modela o seu próprio conceito, o seu autoconceito. Este permite compreender aspetos importantes de si e do seu comportamento, como a uniformidade, a noção de identidade e a sua manutenção no tempo. O seu principal constituinte é a autoestima, que deriva dos processos de avaliação que o indivíduo faz em relação a si próprio e às suas capacidades e desempenho (Serra, 1988). Como foi referido anteriormente a autoestima das crianças é influenciada pelos estilos parentais dos seus progenitores (Baumrind, 1966; Baumrind, 1967). Assim, o autoconceito da criança como preditor do desempenho académico (Cia & Barham, 2008), é também identificado como uma variável que tem em conta o papel da perseverança e da motivação no sucesso académico, aliados ao desenvolvimento socio emocional da criança (Cia & Barham, 2008). Assim conclui-se que as crianças com maior autoconceito sejam mais autorreguladas, perseverantes e motivadas, e estejam mais adaptadas desde o início da sua vida académica (Cia & Barham, 2008; Mokrova et al., 2012).

1.4.7. Fatores contextuais que podem influenciar a aprendizagem.

Além dos fatores individuais e familiares já referidos anteriormente, fatores contextuais como o nível socioeconómico da família e o tipo de ensino ao qual o aluno tem acesso têm sido considerados como variáveis com influência no sucesso académico da criança (Thomson, 2018). Segundo Palardy (2008) e Perry e McConney (2010), o ambiente escolar, em particular o contexto social no qual se inserem os colegas/pares do aluno, está relacionado com o sucesso escolar deste último. Quando o nível socioeconómico da escola é mais baixo esta tende a possuir menos recursos físicos e educacionais, estando associada a níveis mais baixos de expectativa e exigência dos professores, pais, e do próprio aluno, assim como dos seus níveis de autoeficácia, motivação e satisfação, entre outros (Thomson, De Bortoli & Underwood, 2017). Nesta linha, de acordo com Schmidt, Burroughs, Zoido e Houang (2015), evidencia-se que a oportunidade de aprendizagem não é independente do nível socioeconómico da escola. Responsabilizando as escolas por este facto, os autores (Schmidt, Burroughs, Zoido & Houang, 2015), revelam que os métodos de ensino destas instituições exacerbam as desigualdades entre diferentes níveis socioeconómicos na qualidade do ensino que é providenciado aos alunos. Assim, em média, comparando com um estatuto socioeconómico baixo, um aluno que frequenta uma escola onde

o estatuto socioeconómico é mais elevado tem um melhor aproveitamento escolar (Palardy, 2008; Perry & McConney, 2010; Thomson, 2017).

1.5. Nota de Encerro

Em jeito de conclusão, de acordo a bibliografia mencionada nesta introdução, espera-se encontrar resultados concordantes com a perspetiva de que os diferentes estilos parentais vão ter consequências diferentes na capacidade da criança de aprender com base em feedback, visto que estes afetam variáveis que auxiliam a performance da criança, assim como a sua capacidade de socialização (Baumrind, 1991; Carreteiro, 2015; Darling & Steinberg, 1993; Morris et al., 2007; Vygotsky, 1988) estabilidade emocional (Baumrind, 1966; Baumrind, 1967; Baumrind, 1971; Darling & Steinberg, 1993; Llorca-Mestre et al., 2017; Pinquart, 2017), autorregulação (Baumrind, 1966; Butler & Winne, 1995; Howard-Rose & Winne, 1993) e perseverança (Baumrind, 1966; Mokrova et al., 2012). Foi também demonstrado que é o estilo parental autoritativo, caracterizado pelo suporte emocional, que conduz tendencialmente à aquisição das valentes positivas das variáveis referidas anteriormente (Baumrind, 1966; Baumrind, 1967; Baumrind, 1971; Baumrind, 1978; Baumrind, 1991; Baumrind, 2005; Baumrind, 2012; Cardoso & Veríssimo, 2013; Carreteiro, 2015; Llorca-Mestre et al., 2017; Mokrova et al., 2012; Sorkhabi & Middaugh, 2014) culminando na motivação da criança para aprender e no seu sucesso académico. Sendo por isso expectável, que os melhores resultados na tarefa que as crianças vão realizar estejam em conformidade com as suas perceções de maior suporte emocional por parte dos pais, e que reflitam uma maior capacidade de aprendizagem com base em feedback e sucesso académico.

2. Método

2.1. Pergunta de Investigação e Definição de variáveis

A perceção que as crianças têm dos estilos parentais dos seus progenitores influencia a sua capacidade de aprender com base em feedback? E será que esta influência também se verifica no seu desempenho académico?

Neste estudo, foram tidas em consideração duas variáveis centrais, a variável independente, perceção da criança acerca do estilo parental dos progenitores e a variável dependente, capacidade de a criança aprender com base em feedback.

Além destas, foram também tidas em consideração variáveis independentes sociodemográficas, entre elas: sexo da criança, idade da criança, idade do pai e da mãe, estatuto conjugal dos pais e índice de Graffar (1956). Foi também considerada a variável desempenho académico da criança, enquanto variável dependente e independente.

2.2. Objetivos e Hipóteses do Estudo

Objetivo 1:

Visa-se determinar se existe diferença entre o grupo pais e o grupo mães, relativamente ao estilo parental predominante nos dois grupos, de acordo com a perceção das crianças em relação aos estilos parentais empregues pelos seus progenitores.

Hipóteses:

- 1. As mães são percecionadas pelas crianças como assumindo um estilo parental de cariz mais controlador, rejeitante e sensível do que os pais.

Objetivo 2:

Determinar se os estilos parentais educativos dos pais e das mães variam em função do sexo das crianças, de acordo com a perceção das mesmas em relação aos estilos parentais empregues pelos seus progenitores.

Hipóteses:

- 2 a). Os pais e as mães são percecionados pelas crianças como assumindo um estilo parental mais controlador e autoritário com os rapazes do que com as raparigas;
- 2 b). Os pais e as mães são percecionados pelas crianças como assumindo um estilo parental mais sensível e compreensivo com as raparigas do que com os rapazes.

Objetivo 3:

Averiguar se a percepção das crianças em relação aos estilos parentais empregues pelos seus progenitores é um preditor da capacidade de aprendizagem com base em feedback das crianças.

Hipóteses:

- 3 a). A percepção da criança em relação aos estilos parentais dos progenitores oferece um contributo significativo para explicar a variância da aprendizagem com base em feedback;
- 3 b). A percepção da criança em relação aos estilos parentais dos progenitores oferece um contributo significativo para explicar a variância do desempenho académico.

Objetivo 4:

Pretende-se determinar se os resultados académicos das crianças estão associados de forma linear aos resultados da capacidade de a criança aprender com base em feedback e se têm relação com a percepção da criança acerca dos estilos parentais dos seus progenitores.

Hipóteses:

- 4 a). O suporte parental percebido pelas crianças em relação ao estilo parental empregue pelos seus progenitores tem uma associação positiva com melhores resultados académicos da criança e com a capacidade de a criança aprender com base em feedback;
- 4 b). O exercício da parentalidade com um propósito controlador percebido pelas crianças em relação ao estilo parental empregue pelos seus progenitores tem uma associação positiva com melhores resultados académicos da criança, mas não com a capacidade de a criança aprender com base em feedback;
- 4 c). A comunicação parental de tipo rejeitante percebida pelas crianças em relação ao estilo parental empregue pelos seus progenitores tem uma associação negativa com os resultados académicos da criança e com a capacidade de a criança aprender com base em feedback.

Objetivo 5:

Averiguar se o desempenho académico das crianças é um preditor da sua capacidade de aprendizagem com base em feedback e se aquele está relacionado com a última.

Hipóteses:

- 5 a). O desempenho académico da criança oferece um contributo significativo para explicar a variância da aprendizagem com base em feedback;
- 5 b). O desempenho académico da criança tem uma associação positiva com a capacidade de a criança aprender com base em feedback.

2.2.1. Definição de variáveis das hipóteses gerais.

Hipótese 1:

Variável independente:

- Sexo dos progenitores.

Variáveis dependentes:

- Estilo parental do pai e da mãe (dimensões EMBU-C: “suporte emocional”, “tentativa de controlo” e “rejeição”).

Hipótese 2 a) e b):

Variável independente:

- Sexo da criança (masculino ou feminino).

Variáveis dependentes:

- Estilo parental do pai e da mãe (Dimensões EMBU-C: “suporte emocional”, “tentativa de controlo” e “rejeição”).

Hipótese 3 a) e b):

Variável independente:

- Estilo parental do pai e da mãe (Dimensões EMBU-C: “suporte emocional”, “tentativa de controlo” e “rejeição”);
- Variáveis sociodemográficas (sexo da criança; idade da criança; idade do pai e da mãe; estatuto conjugal dos pais; e índice de Graffar).

Variável dependente:

- (a). Capacidade de aprendizagem com base em feedback da criança (Dimensões WCST: “duração da realização da prova”, “número de ensaios realizados”, “percentagem de respostas perseverativas”, “número de categorias completas”, “número de ensaios para completar a 1ª categoria”, “fracasso em manter o contexto” e “aprender a aprender”).

- (b). Desempenho académico das crianças (notas de português, matemática e estudo do meio).

Hipótese 4 a), b) e c):

Variável independente:

- Estilo parental do pai e da mãe (Dimensões EMBU-C: “suporte emocional” (a), “tentativa de controlo” (b) e “rejeição” (c)).

Variável dependente:

- Capacidade de aprendizagem com base em feedback da criança (Dimensões WCST: “duração da realização da prova”, “número de ensaios realizados”, “percentagem de respostas perseverativas”, “número de categorias completas”, “número de ensaios para completar a 1ª categoria”, “fracasso em manter o contexto” e “aprender a aprender”);
- Desempenho académico das crianças (notas de português, matemática e estudo do meio).

Hipótese 5 a) e b):

Variáveis independentes:

- (a). Variáveis sociodemográficas (sexo da criança; idade da criança; idade do pai e da mãe; estatuto conjugal dos pais; e índice de Graffar);
- (a) e (b). Desempenho académico das crianças (notas de português, matemática e estudo do meio).

Variável dependente:

- Capacidade de aprendizagem com base em feedback da criança (Dimensões WCST: “duração da realização da prova”, “número de ensaios realizados”, “percentagem de respostas perseverativas”, “número de categorias completas”, “número de ensaios para completar a 1ª categoria”, “fracasso em manter o contexto” e “aprender a aprender”).

2.3. Instrumentos

Para a realização deste estudo procedeu-se à aplicação de um protocolo que inclui três instrumentos, o Questionário Sociodemográfico, a Escala EMBU-C e a prova WCST.

2.3.1. Questionário sociodemográfico.

Este questionário foi criado propositadamente para esta investigação, pretende reunir informações relativas às crianças, aos seus progenitores e contexto familiar. Assim, são recolhidas informações relativamente: ao sexo e idade da criança; à idade, contexto familiar (pessoas com quem vive), estatuto conjugal (casados, união de facto, namorados, divorciados, separados, viúvo) e laboral (empregado(a) por conta/outrem, empregado(a) conta/própria, desempregado(a), reformado(a)) dos progenitores; à classe social à qual a criança e a sua família pertencem de acordo com o índice de Graffar (1956) (profissão dos pais, nível de instrução, fonte de rendimento familiar, conforto do alojamento e aspeto do bairro habitado). A informação relativa ao desempenho académico/escolar das crianças (notas de português, matemática e estudo do meio) foi recolhida junto das professoras das respetivas turmas.

2.3.2. EMBU-C : Eгна Minnen Bestraffende Uppfostran – C.

O Eгна Minnen Bestraffende Uppfostran – C (EMBU-C), consiste num questionário de autorrelato que foi utilizado nesta investigação com o objetivo de avaliar a perceção das crianças em relação aos estilos parentais educativos dos seus progenitores.

Este instrumento foi desenvolvido com base no EMBU (Eгна Minnen Beträffande Uppfostran) original de Perris, Jacobsson, Lindstrom, Von Knorring e Perris (1980) que foi criado com o propósito de avaliar as memórias dos adultos em relação aos estilos parentais dos seus progenitores. O EMBU-C de Castro e colaboradores (Castro, Toro, van der Ende & Arrindell, 1993; Castro, Toro, van der Ende, Arrindell & Puig, 1990) difere da versão original por avaliar os estilos parentais educativos percebidos pela criança enquanto esta ainda vive com os pais.

A versão portuguesa do EMBU-C foi desenvolvida por Canavarro e Pereira (2007) num estudo com 456 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos e a frequentarem o 3º ou o 4º ano de escolaridade. Com recurso a Análises de Componentes Principais e rotação Varimax, foi possível destacar três fatores do instrumento: “suporte emocional”, “tentativa de controlo” e “rejeição”. Sendo que estes fatores permitem explicar 31.68% da variância do EMBU-C quando respondido em relação ao pai e 30.32% em relação à mãe.

Assim, o EMBU-C pode ser aplicado a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Este instrumento é composto por 32 itens, avaliados numa escala tipo Likert de 4 pontos (1: “não, nunca”; 2: “sim, às vezes”; 3: “sim, frequentemente”; 4: “sim, sempre”), sendo que, para cada pergunta, existem duas alíneas de resposta, uma referente ao comportamento do pai

e outra referente ao comportamento da mãe, sendo solicitado à criança que responda consoante a sua perceção dos comportamentos de cada progenitor.

Continuando, em semelhança ao EMBU, o EMBU-C é composto por três escalas: “suporte emocional”, “tentativa de controlo” e “rejeição”. A escala de “suporte emocional” é composta por 14 itens (1, 3, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 24, 27, 29, 32) e pretende avaliar a disponibilidade afetiva e física dos progenitores, a comunicação dos afetos e os comportamentos que manifestam a aceitação da criança por parte dos pais. O fator “tentativa de controlo”, composto por 10 itens (4, 5, 6, 8, 15, 18, 19, 22, 23, 30), avalia os comportamentos dos pais que têm por objetivo o controlo do comportamento da criança, e que visam a adesão do comportamento da criança às expectativas dos pais, com recurso a estratégias de indução de culpa e comportamentos de sobre proteção. Por último, a escala de “rejeição”, é composta por 8 itens (2, 10, 11, 17, 25, 26, 28, 31) e visa avaliar comportamentos de “rejeição” e de hostilidade física e verbal dos pais para com a criança.

De seguida, estão apresentados os resultados do EMBU-C, obtidos no estudo de Canavarro e Pereira (2007), em relação aos valores médios dos itens de cada subescala relativa aos pais e às mães: níveis elevados de “suporte emocional”, pai = 3.10, mãe = 3.18; níveis moderados a elevados de “tentativa de controlo”, pai = 2.35, mãe = 2.46 e níveis baixos a moderados de “rejeição”, pai = 1.49, mãe = 1.51.

A fiabilidade do EMBU-C foi estabelecida através de análises de consistência interna e de estabilidade temporal para as diferentes subescalas, considerando em separado, as respostas relativas aos pais e às mães. Os valores do coeficiente alpha ($\alpha = .62-.85$) foram considerados aceitáveis para efeitos de investigação. Na análise de consistência interna, os valores alpha de Cronbach para as subescalas, “suporte emocional”, “rejeição” e “tentativa de controlo”, assumiram, respetivamente, valores de .85, .62 e .65 para os pais e .83, .63 e .63 para as mães.

Tal como se pode observar na Tabela 2, na amostra deste estudo encontraram-se níveis questionáveis/aceitáveis/bons ($\alpha > .6$) de consistência interna, com exceção da subescala “tentativa de controlo” da mãe ($\alpha = .595$). Nas subescalas “rejeição” do pai e da mãe, foi retirado o item 11 de modo a otimizar a consistência interna das subescalas. É de notar o valor de consistência interna mais elevado encontrado no estudo de Canavarro e Pereira (2007) na subescala “suporte emocional”.

Tabela 2. Descrição dos resultados do EMBU-C da amostra do estudo

		Estatística Descritiva e Consistência Interna					
		N	M	DP	Mín	Máx	α
Subescala							
SE*	Pai	30	47.23	7.22	18	56	.882
	Mãe	31	49.23	4.02	39	56	.664
TC*	Pai	30	23.93	5.30	10	35	.665
	Mãe	31	26.58	4.68	18	40	.595
R*	Pai	30	9.50	2.27	7	14	.720
	Mãe	31	9.87	2.50	7	16	.627

SE* – “suporte emocional”. TC* – “tentativa de controlo”. R* – “rejeição”.

2.3.3. WCST: Wisconsin Card Sorting Test.

O Wisconsin Card Sorting Test (WCST) consiste numa prova de avaliação psicológica que foi utilizada neste estudo com o propósito de avaliar a capacidade de aprendizagem com base em feedback das crianças.

A prova WCST avalia a capacidade de o indivíduo ter um raciocínio abstrato e de modificar as suas estratégias cognitivas conforme as alterações das contingências ambientais. Esta é uma medida de função executiva, avalia a capacidade de desenvolver e manter uma estratégia adaptada ao problema em questão. Isto requer capacidades de planeamento e exploração através de feedback ambiental de modo a alterar contextos cognitivos, direcionando o comportamento para alcançar um objetivo e modular a resposta impulsiva (Gnys & Willis, 1991). Existem diferentes métodos de aplicação deste instrumento, o mais utilizado e aqui considerado, é o modelo desenvolvido por Heaton (1981).

O WCST é constituído por 4 cartas-estímulo e 128 cartas-resposta, com figuras representadas que variam em três dimensões/categorias: forma (cruzes, círculos, triângulos ou estrelas), cor (vermelho, azul, amarelo ou verde) e número (uma, duas, três ou quatro figuras). De acordo com o modelo de Heaton (1981), é entregue ao participante o baralho de 128 cartas-resposta e aquele é instruído a associar cada carta consecutiva do baralho com uma das cartas-estímulo que estão dispostas à sua frente, de acordo com o seu próprio critério, de forma a que as cartas combinem (sem lhe serem reveladas as 3 categorias consideradas na prova). As respostas do participante são classificadas oralmente pelo examinador consoante estão certas ou erradas, nunca sendo revelado ao participante o princípio correto de classificação (uma das 3 categorias).

Assim que o participante completa 10 ensaios corretos consecutivos numa determinada categoria, o princípio de classificação é mudado – eg. de forma para número – sem aviso, exigindo que o participante utilize o feedback do examinador para desenvolver uma nova estratégia de classificação. A prova termina assim que o participante consiga completar 6 categorias (duas voltas de cor, forma e número), ou aquando do término dos 128 ensaios correspondentes ao número de cartas-resposta disponíveis.

Este instrumento permite obter um largo espectro de resultados correspondentes a diferentes dimensões de avaliação tais como: o “número de ensaios realizados”, o “número de categorias completas”, o “número de ensaios para completar a 1ª categoria”, o “fracasso em manter o contexto”, o “aprender a aprender” e “percentagens de respostas certas”, “erradas”, “perseverativas”, “erros perseverativos” e “não perseverativos” e ainda “respostas de nível conceptual”. Destas dimensões, destacam-se apenas seis como relevantes para este estudo, descritas de acordo com o manual de utilização do WCST (Gnys & Willis, 1991):

1. Número de ensaios realizados: 128 como valor máximo (60 no mínimo), o valor será menor que 128 apenas se o participante for capaz de completar as 6 categorias antes de finalizar o baralho. Um número menor de ensaios revela maior eficácia na realização da tarefa e rapidez na adaptação à mesma.
2. Número de categorias completas: o valor pode variar entre 0 e 6, reflete o número de categorias completadas com êxito pelo participante (o número de 10 ensaios corretos consecutivos de acordo com o critério de classificação vigente). Um número maior de categorias completas revela maior eficácia na realização da tarefa e na adaptação à mesma, através da capacidade de utilização de diferentes estratégias.
3. Ensaios para completar a 1ª categoria: o valor pode variar entre 10 e 128. Permite observar a capacidade de adaptação do participante a uma nova tarefa, o modo como conceptualiza numa fase inicial antes de ser requerida a mudança de contexto. Valores mais elevados revelam mais dificuldades na adaptação inicial a uma tarefa nova.
4. Fracasso em manter o contexto: ocorre um “fracasso” quando um participante realiza 5 ou mais ensaios corretos consecutivos e comete um erro antes de atingir os 10 ensaios. Um número maior de “fracassos” pode revelar dificuldades de atenção ou concentração refletidos na capacidade de o participante se manter fiel ao mesmo critério durante um período correspondente à realização de 10 ensaios.
5. Aprender a aprender: só pode ser calculado se o participante tiver completado 2 categorias e tentado (pelo menos 10 ensaios) uma terceira, podendo assumir valores

negativos, positivos e de zero. Reflete a capacidade de mudança do participante na eficiência conceitual, ao longo da sequência de categorias consecutivas e é calculado através da média da diferença das percentagens de erros verificados na série de ensaios necessários para completar cada categoria. Um valor positivo indica que a eficácia do participante melhorou ao longo das categorias consecutivas, presumivelmente por causa da aprendizagem. Logo, um resultado mais elevado nesta dimensão reflete uma maior capacidade e potencial de aprendizagem, através de uma redução na percentagem de erros dados, de uma categoria para outra.

6. Percentagem de respostas perseverativas: representa a insistência do participante numa categoria errada e a sua falta de flexibilidade para se adaptar a um novo critério e adotar outra estratégia. Uma percentagem maior revela menor flexibilidade cognitiva.

O WCST é comumente utilizado como medida de avaliação neuropsicológica, nomeadamente na avaliação das funções do lobo frontal e pré-frontal. Este instrumento tem sido utilizado como uma medida potencial da função executiva entre crianças em idade escolar (Pennington & Groisser, 1991).

A amostra normativa do WCST reúne 899 sujeitos com idades compreendidas entre os 6 anos e meio e os 89 anos, sendo a primeira amostra constituída por 453 crianças entre os 6 anos e 6 meses e os 17 anos e 11 meses. Os dados normativos para as diferentes variáveis foram determinados para os diferentes intervalos de idade. A validade do uso do WCST, com crianças, foi examinada em ensaios de campo clínicos, comparando o desempenho de sujeitos normais com o de sujeitos diagnosticados como tendo diferentes transtornos clínicos (lesões cerebrais/défices cognitivos). Num estudo de Heaton (1981), os resultados de uma análise estatística (ANOVA) demonstraram que o grupo normal diferia (em relação aos resultados brutos do WCST e nível de inteligência) dos grupos localização da lesão: frontal e não-frontal. Foi, então, realizada uma análise (MANOVA) para determinar se existe diferença entre os diferentes grupos já identificados (frontal; frontal plus; difuso; não frontal;) na performance no WCST. Estes resultados indicaram que existia uma diferença significativa entre os grupos de localização da lesão, $L = .81$, $F_{MULT.}(241857.14) = 4.68$, $p < .0001$. A identificação dos grupos explicou, aproximadamente, 19% da variância dos resultados do WCST (Heaton, Chelune, Talley, Kay & Curtiss, 1993). Além destes dados foi realizada uma análise de fidedignidade inter-avaliadores e intra-avaliadores para os dados obtidos no WCST de crianças e adolescentes. Com a exceção da dimensão “aprender a aprender” ($r = .658$), os coeficientes de fidedignidade inter-avaliadores variaram entre os valores .895 e 1.000, para as 11 dimensões do WCST e os

coeficientes de fidedignidade intra-avaliadores variaram entre os valores .828 e 1.000. Estes resultados revelam níveis elevados de fidedignidade.

Para este estudo foram consideradas seis dimensões do WCST: “número de ensaios realizados” (WCST_2), “percentagem de respostas perseverativas” (WCST_3), “número de categorias completas” (WCST_4), “número de ensaios para completar a 1ª categoria” (WCST_5), “fracasso em manter o contexto” (WCST_6) e “aprender a aprender” (WCST_7). E foi tida em conta uma dimensão adicional: “duração da realização da prova” (WCST_1). Num primeiro passo procedeu-se a uma análise dos resultados da amostra nas diferentes dimensões de modo a determinar a existência e possível eliminação de outliers. De acordo com Hoaglin e Iglewicz (1987), deve-se considerar a presença de um outlier quando o valor do multiplicador do intervalo interquartil (IQR) é > 2.2 . No programa utilizado neste estudo (SPSS), só estão disponíveis os valores 1.5 e 3 de multiplicador, por esta razão foi considerado como outlier o valor que se encontrasse acima de 3 IQR's, ficando ao critério do investigador a eliminação de outliers que se encontrassem abaixo de 3 IQR's (e.g. com recurso à análise de histograma). Na Tabela 3 estão representados o número de outliers identificados e eliminados nas diferentes dimensões, assim como os dados descritivos relativos à às mesmas. De realçar a dimensão WCST_5 onde foram eliminados 9 outliers, facto que pode ser justificado pela aparente arbitrariedade da categoria que inicia a prova, e a ter em atenção na interpretação dos resultados.

Tabela 3. Descrição dos resultados do WCST da amostra do estudo

	Estatística Descritiva e análise de outliers						
	N	N.M.*	M	DP	Mín	Máx	O.E.*
Dimensões							
WCST_1	30	16	14.67	4.50	9	27	1
WCST_2	31	17	113.97	17.30	81	128	0
WCST_3	30	16	16.27	8.77	6	43	1
WCST_4	31	17	4.52	1.88	0	6	0
WCST_5	22	11	11.59	1.33	10	14	9
WCST_6	31	17	.90	.75	0	3	0
WCST_7	25	12	-2.08	6.43	-16.11	13.95	3

O.E.* – Número de outliers eliminados. N.M.* – Participantes do sexo masculino.

2.4. Hipóteses Específicas

Para as Hipóteses Gerais 1, 2 a) e 2 b) serão analisados os dados recolhidos com recurso ao questionário de autorrelato EMBU-C, relativos às dimensões/escalas: “suporte emocional”, “rejeição” e “tentativa de controlo”.

Hipóteses específicas:

1:

- Existe uma diferença significativa entre as variáveis: a) “suporte emocional” do pai e “suporte emocional” da mãe, b) “tentativa de controlo” do pai e “tentativa de controlo” da mãe, c) “rejeição” do pai e “rejeição” da mãe e d) que nessas diferenças o valor mais elevado pertence à segunda variável (relativa à mãe).
- Existe uma correlação positiva significativa entre as variáveis: e) “suporte emocional” do pai e “suporte emocional” da mãe, f) “tentativa de controlo” do pai e “tentativa de controlo” da mãe, g) “rejeição” do pai e “rejeição” da mãe

2:

- Existem diferenças significativas, consoante o sexo das crianças, nas variáveis: a) “suporte emocional” da mãe, b) “tentativa de controlo” do pai, c) “rejeição” do pai e d) “rejeição” da mãe.

Para as Hipóteses Gerais 3 a), 3 b), 4 a), 4 b), 4 c), 5 a) e 5 b) serão analisados adicionalmente os dados recolhidos com recurso à prova WCST, relativos às dimensões/escalas: “duração da realização da prova” (WCST_1), “número de ensaios realizados” (WCST_2), “percentagem de respostas perseverativas” (WCST_3), “número de categorias completas” (WCST_4), “número de ensaios para completar a 1ª categoria” (WCST_5), “fracasso em manter o contexto” (WCST_6) e “aprender a aprender” (WCST_7). Além destas dimensões, será feito recurso aos dados relativos aos resultados académicos das crianças nas disciplinas: português, matemática, e estudo do meio. E ainda os dados sociodemográficos relativos aos pais e à criança: sexo da criança, idade da criança, idade do pai e da mãe, estatuto conjugal dos pais e índice de Graffar (1956).

Hipóteses específicas:

3:

- As variáveis “suporte emocional” pai e mãe, “tentativa de controlo” pai e mãe, e “rejeição” pai e mãe, são explicativas da variância das variáveis pertencentes ao construto: a) capacidade de aprendizagem com base em feedback, representado pelas seguintes variáveis: “WCST_1”, “WCST_2”, “WCST_3”, “WCST_4”, “WCST_5”, “WCST_6” e “WCST_7”; e b) desempenho académico, representado pelas variáveis: notas de português, matemática e estudo do meio.

4:

- As variáveis: “WCST_1”, “WCST_2”, “WCST_3”, “WCST_5” e “WCST_6”; têm uma correlação significativa: a) em sentido negativo com as variáveis “suporte emocional” do pai e da mãe; b) em sentido positivo com as variáveis tentativa de controlo” do pai e da mãe e c) em sentido positivo com as variáveis “rejeição” do pai e da mãe.
- As variáveis: “WCST_4” e “WCST_7” têm uma correlação significativa: d) em sentido positivo com “suporte emocional” do pai e da mãe; e) em sentido negativo com as variáveis “tentativa de controlo” do pai e da mãe; f) em sentido negativo com as variáveis “rejeição” do pai e da mãe.
- As variáveis: notas de português, matemática e estudo do meio, têm uma correlação significativa: g) em sentido positivo com as variáveis “suporte emocional” do pai e da mãe; h) em sentido positivo com as variáveis “tentativa de controlo” do pai e da mãe; i) em sentido negativo com as variáveis “rejeição” do pai e da mãe.

5:

- a) O desempenho académico/escolar das crianças representado pelas variáveis: notas de português, matemática e estudo do meio; é explicativo da variância das variáveis pertencentes ao construto capacidade de aprendizagem com base em feedback, representado pelas seguintes variáveis: “WCST_1”, “WCST_2”, “WCST_3”, “WCST_4”, “WCST_5”, “WCST_6” e “WCST_7”;
- Prevê-se que as variáveis notas de português, matemática e estudo do meio tenham uma correlação significativa: b) em sentido negativo com as variáveis “WCST_1”, “WCST_2”, “WCST_3”, “WCST_5” e “WCST_6”; c) em sentido positivo com as variáveis “WCST_4” e “WCST_7”.

2.5. Participantes

Os dados referentes à amostra deste estudo foram recolhidos com recurso ao Questionário Sociodemográfico, criado especificamente para este trabalho. A amostra é composta por 31 alunos (rapazes, $n = 17$) do 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 9 (74.19%) e 10 anos ($M = 9.26$, $DP = .45$). A maioria destas crianças (93.5%) vive com os pais e os irmãos (Tabela 4).

Tabela 4. *Contexto familiar das crianças*

	Frequências	
	N	%
Vive com 1 progenitor	2	6.5
Vive com 2 progenitores	29	93.5

O desempenho académico destas crianças está representado na Tabela 5, pelas notas nas disciplinas de português, matemática e estudo do meio, de realçar que a maioria das crianças apresenta resultados satisfatórios ou bons.

Tabela 5. *Desempenho académico das crianças: notas escolares*

	Disciplinas					
	Português		Matemática		Estudo do Meio	
	N	%	N	%	N	%
Notas						
Insuficiente	0	0	2	6.5	0	0
Suficiente	7	22.6	13	41.9	6	19.4
Bom	17	54.8	12	38.7	16	51.6
Muito Bom	7	22.6	4	12.9	9	29.0

As mães apresentam idades compreendidas entre os 27 e os 54 anos ($M = 42.00$, $DP = 5.06$), na sua maioria (93.5%, $n = 29$) encontram-se no ativo/empregadas. Os pais destas crianças apresentam uma média de idades compreendidas entre os 32 e os 62 anos ($M = 44.03$, $DP = 6.00$) e, na sua maioria (96.8%, $n = 30$), encontram-se no ativo/empregados.

O estatuto conjugal indica que a maioria dos casais parentais (64.5%) estão casados (Tabela 6) e o nível do agregado familiar medido pelo índice de Graffar (1956) situa todas estas famílias entre a III (16.1%) e a I (41.9%) classe (Tabela 7).

Tabela 6. *Estatuto conjugal dos pais*

	Frequências	
	N*	%
Casados	20	64.5
União de Facto	6	19.4
Divorciados	2	6.5
Separados	3	9.7

N* – Número de casais parentais

Tabela 7. *Nível socioeconómico das famílias: classificação no Índice de Graffar*

Classe	Frequências	
	N*	%
I	13	41.9
II	13	41.9
III	5	16.1

N* – Número de agregados familiares (correspondentes ao N (=31) de participantes)

A amostra foi recolhida em duas escolas distintas situadas no concelho de Cascais. Num momento inicial, foi estabelecido um contato com as duas escolas que disponibilizaram o local para fazer a recolha da amostra. Numa das escolas, foram recolhidos dados de 15 alunos (ensino privado) e na outra de 16 alunos (ensino público).

2.6. Procedimento

Após a autorização das respetivas Diretoras das escolas e da Professora responsável pela turma de 4º ano dessas instituições, procedeu-se à entrega dos envelopes. Como critério de exclusão, as crianças já identificadas com dificuldades de aprendizagem não poderiam fazer parte da amostra do estudo. A Professora ficou encarregue de distribuir os envelopes pelos seus alunos e de os informar que estes continham um pedido de autorização para a participação no estudo bem como um questionário a ser preenchido pelos pais. Em cada envelope, constava uma Folha de Informação ao Participante, um Consentimento Informado e um Questionário

Sociodemográfico. Este último, deveria ser preenchido pelo encarregado de educação (pai ou mãe) e pretendia reunir informações referentes à criança e ao seu agregado familiar.

Num segundo momento, após a confirmação das Professoras de que os envelopes haviam sido entregues de volta às mesmas, verificou-se se os alunos estavam autorizados a participar no estudo.

Na terceira fase, procedeu-se à aplicação dos instrumentos junto das crianças. Para tal, foi disponibilizada, pela escola, uma sala que reunia as condições necessárias à proteção da privacidade das crianças e à aplicação do protocolo de avaliação.

O processo de aplicação do protocolo de avaliação tem o seu início com o primeiro contacto entre investigador e aluno. O investigador deslocava-se fisicamente à sala de aula para ir buscar o aluno e tentava conversar com este no caminho para a sala onde ia decorrer a avaliação de modo a que o aluno se sentisse mais confortável na sua presença (eg. “olá, como é que te chamas?”, “está tudo bem contigo?”). Assim que entravam na sala o investigador indicava à criança o local onde se devia sentar (de frente para o investigador com uma mesa entre os dois). A primeira questão feita à criança tinha o propósito de perceber se esta conhecia o protocolo que lhe ia ser aplicado, devido à possibilidade de ter sido informada pelos seus pares (que já haviam realizado a sua avaliação), o que inviabilizaria os dados recolhidos na presente avaliação. No caso de resposta negativa à questão, e.g. “sabes o que vamos fazer aqui os dois?”, dava-se seguimento à aplicação do protocolo.

Nesta fase pretende-se obter o consentimento da criança em relação à sua participação no estudo, para tal é feita uma breve descrição do protocolo a aplicar: “Hoje vamos fazer duas coisas diferentes, primeiro, eu vou pedir-te que respondas a um questionário, pequeno, com perguntas em relação ao comportamento que os teus pais têm contigo, se te dão um beijinho antes de ires para a cama, se te dão abraços, coisas do género, e a segunda parte é a mais divertida, vamos fazer um jogo com estas cartas que eu trouxe (dispostas em cima da mesa, viradas com a figura para baixo). Tens alguma dúvida? Queres participar? Então vamos a isso”. Se a criança der o seu consentimento então procede-se ao início da avaliação.

A avaliação tem o seu início com o preenchimento do questionário EMBU-C, o investigador mostra à criança os dois lados da folha de resposta, e após captar a atenção da mesma, lê o formulário em voz alta, sublinhando com o lápis as opções de resposta (e.g. nunca; às vezes; etc.) correspondentes aos números da escala de likert. O item exemplo é lido em voz alta pelo investigador que realça as diferentes opções de resposta, “na linha de cima, respondes em

relação ao pai, na linha de baixo respondes em relação à mãe, pode ser igual, ou pode ser diferente”, “se a tua resposta for nunca, pões uma bolinha à volta do 1, se for às vezes, pões uma bolinha à volta do 2, etc.”, “Percebeste? Então faz este (item exemplo)”. O investigador auxilia a criança no caso de esta apresentar alguma dúvida ou engano no preenchimento das opções e, se necessário, volta a ler-lhe o formulário e a explicar o que for necessário. Se a criança preencher corretamente o item exemplo inicia-se o preenchimento da escala, “ok, tens alguma dúvida? Então eu vou deixar-te a preencher o resto do questionário, se tiveres alguma dúvida, não conheceres ou compreenderes o significado de uma palavra ou de uma questão, perguntas-me e eu ajudo-te, pode ser? Então força, podes começar, leva o tempo que precisares e responde a todos os itens”. Após o preenchimento do questionário o investigador faz uma breve revisão do mesmo para se certificar que todos os itens foram respondidos e volta a questionar a criança, “obrigado, tens alguma dúvida ou algo que me queiras perguntar? Então vamos seguir para o jogo das cartas”.

Neste momento tem início a explicação em relação à prova WCST, o investigador dá à criança o baralho de cartas-resposta e inicia a explicação enquanto dispõe as cartas-estímulo em cima da mesma, “Como estás a ver eu estou a pôr estas cartas em cima da mesa, elas são todas diferentes entre si e vão ficar aqui durante o jogo todo, não vamos mexer-lhes. A ideia é que tu faças uma combinação entre a primeira carta do baralho, sempre a que está no topo, e uma destas que estão aqui em cima da mesa, tu é que sabes qual é a combinação que queres fazer. No entanto eu não vou poder dar-te muitas ajudas, só te posso dizer se a tua resposta está certa ou errada, o objetivo é tu tentares perceber qual é a combinação que eu quero que tu faças. Tens alguma dúvida? Este jogo só tem uma regra, tens que esperar que eu diga se a resposta está certa ou errada antes de poderes avançar para a próxima carta. Não existe limite de tempo e tens muitas cartas para jogar, podes pensar com calma nas tuas jogadas, a ideia é teres o maior número possível de respostas certas. Vamos começar?”. Após a finalização da aplicação a criança é questionada em relação a alguma dúvida ou pergunta que lhe possa ter surgido e finaliza-se com um agradecimento e um pedido, “muito obrigado pela tua ajuda, eu ia-te pedir que não contasses aos teus colegas aquilo que nós estivemos aqui a fazer, assim deixa de fazer sentido eu fazer isto com eles, todos vão ter oportunidade de participar e quando todos tiverem participado já podem falar à vontade sobre aquilo que estivemos aqui a fazer”.

2.7. Procedimento Estatístico

Após a recolha dos dados procedeu-se à respetiva análise estatística através de modelos de regressão, correlação e comparação, implementados no *IBM SPSS Statistics* (v. 25, SPSS Inc., Chicago, IL).

Após as análises de frequência e de estatística descritiva, determinou-se que as variáveis estatuto laboral do pai e da mãe, e a variável contexto familiar, não seriam tidas em conta nas análises de resultados por não apresentarem uma variedade de valores pertinente à interpretação de resultados (medem o mesmo em quase todos os sujeitos).

As variáveis Estatuto Conjugal, Índice Graffar e Notas Académicas (Português, Matemática, Estudo do Meio) foram transformadas de modo a se tornarem variáveis dicotómicas: no caso da variável Estatuto Conjugal, as categorias Casados e União de Facto passam a ser consideradas uma só (1), e as categorias Separados e Divorciados tornam-se outra categoria (0); As classes II e III do Índice de Graffar juntam-se para formarem uma categoria (0), e a classe I torna-se uma outra categoria (1); As Notas Académicas/Escolares Insuficiente e Suficiente tornam-se uma só categoria (0), e as Notas Bom e Muito Bom dão origem a outra categoria (1).

Uma análise prévia à distribuição através dos valores de Assimetria/Skewness (considerada prioritária pelo investigador), do teste Shapiro-Wilk e da análise dos gráficos Q-Q Normal, permitiu verificar que nenhuma das variáveis dependentes pertencentes ao construto capacidade de aprendizagem com base em feedback, apresentavam uma distribuição normal. De acordo com o critério do investigador, foram transformadas todas as variáveis deste construto em variáveis diferentes de modo a aproximarem a sua distribuição da normalidade (*SPSS* - transformar - calcular nova variável). À exceção do “número de categorias completas” e “aprender a aprender”, que após a transformação demonstraram valores mais acentuados de Assimetria as restantes variáveis consideradas aproximaram-se de 0 no seu valor de Assimetria. As variáveis transformadas, em conjunto com as não transformadas (“número de categorias completas” e “aprender a aprender”) foram utilizadas nas análises de regressão. Para as restantes análises foram utilizadas as variáveis originais.

3. Resultados

Para a realização das análises estatísticas apresentadas neste capítulo foram utilizados os modelos de análise do programa IBM SPSS *Statistics* (v. 25, SPSS Inc., Chicago, IL) e consideraram-se como efeitos significativos aqueles com $p < .05$, e como quase significativos aqueles com $.05 < p < .1$.

De modo a evitar efeitos de multicolinearidade, verificaram-se as condições de aplicação do modelo de regressão linear hierárquica múltipla tendo em conta a estatística da Tolerância ($T > .1$) e à estatística VIF ($VIF < 10$). Adicionalmente, o número de variáveis independentes (VI) consideradas na utilização deste modelo de regressão teve que obedecer a uma regra de proporção de uma VI por cada cinco sujeitos.

A testagem da hipótese geral 1 foi realizada com recurso aos modelos de comparação de médias de amostras emparelhadas e de correlação bivariada. Para testar a hipótese geral 2 a) e b) foram realizadas análises não paramétricas de amostras independentes. As hipóteses gerais 3 a), b) e 5 a) foram testadas com recurso ao modelo de regressão linear hierárquica múltipla. No caso das hipóteses gerais 4 a), b), c) e 5 b), para a sua testagem foi utilizado um modelo de correlação bivariada.

3.1. Testagem da Hipótese Específica 1

Observando a Tabela 8, a comparação de médias de amostras emparelhadas revelou valores significativos na testagem da HE -b ($t = 3.918, p = .000$). A testagem da HE -a apresenta um valor próximo da significância estatística ($t = 1.185, p = .073$). Testada a HE -c, esta não revela valores significativos ($t = 1.216, p = .234$). A HE -d mostra-se verdadeira nas três hipóteses consideradas anteriormente ($M = -2.200$ (-a), $M = -2.633$ (-b), $M = -.267$ (-c)).

Tabela 8. *Diferenças nas variáveis do EMBU-C consoante o sexo dos progenitores*

	Diferenças Emparelhadas		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP		
Dimensões EMBU-C				
Suporte Emocional: pai – mãe	-2.200	6.488	1.857	.073
Tentativa de Controlo: pai-mãe	-2.633	3.681	3.918	.000
Rejeição: pai-mãe	-.267	1.202	1.216	.234

Na Tabela 9 podem observar-se os valores obtidos no teste de correlação bivariada, que revelam valores significativos para as HE's -e ($r = .449, p = .013$), -f ($r = .737, p = .001$) e -g ($r = .878, p = .001$).

Assim, podemos confirmar as hipóteses específicas b), d), e), f) e g), no entanto as hipóteses específicas a) e c) não podem ser aceites.

Tabela 9. Correlação entre variáveis EMBU-C mãe e EMBU-C pai

	EMBU-C pai					
	SE		R		TC	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
EMBU-C mãe						
SE*	.449	.013	-	-	-	-
R*	-	-	.878	.001	-	-
TC*	-	-	-	-	.737	.001

SE* – “suporte emocional”. R* – “rejeição”. TC* – “tentativa de controlo”. *r* = coeficiente de correlação.

p = nível de significância.

3.2. Testagem da Hipótese Específica 2

O teste U não paramétrico de Mann-Whitney de amostras independentes revela que não existem efeitos significativos na testagem da HE -a ($p = .421$), HE -b ($p = .697$), HE -c ($p = .498$) ou HE -d ($p = .468$). Assim, as hipóteses específicas em causa não podem ser aceites.

3.2. Testagem da Hipótese Específica 3

Para a testagem desta HE foi utilizada uma análise de regressão linear hierárquica múltipla e para tal foram criados 3 modelos. O modelo 1 (fatores individuais) contempla a variável sociodemográfica sexo da criança (Sexo). O modelo 2 (fatores familiares) acrescenta as variáveis sociodemográficas da família, o estatuto conjugal do casal (EC), o nível socioeconómico dos pais (Graffar) e, também, dependendo do modelo 3 considerado, a idade do pai e idade da mãe. No caso de o *n* de a amostra numa determinada variável dependente ser inferior a 30 é retirada a VI menos significativa.

De modo a determinar quais as variáveis do EMBU-C a incluir no modelo 3, realizaram-se análises de multicolinearidade e de correlação entre essas variáveis independentes. Com base nestas análises, tomou-se a decisão de realizar as análises de regressão tendo em conta as variáveis do EMBU-C relativas aos pais e às mães como dois grupos separados, constituindo, cada um deles, um modelo 3 diferente utilizado em análises de regressão distintas (EMBU-C pai: modelo 3.1 e EMBU-C mãe: modelo 3.2). Paralelamente, foram também realizadas análises de regressão que tiveram em conta as variáveis do EMBU-C em separado, constituindo,

cada uma delas, um modelo, perfazendo um total de seis modelos: modelos 4.1 (SE pai), 4.2 (SE mãe), 4.3 (TC pai), 4.4 (TC mãe), 4.5 (R pai) e 4.6 (R mãe).

Os valores encontrados nas situações modelo 3 e modelo 4 são semelhantes. Assim, neste subcapítulo, será dado destaque ao modelo 3, podendo os resultados do modelo 4 ser consultados no anexo 14.

Nas Tabelas 10 e 11 estão apresentados os valores obtidos na testagem da HE -a, considerando os modelos 3.1 e 3.2 respectivamente. Nas Tabela 12 e 13 estão apresentados os valores obtidos na testagem da HE -b, considerando os modelos 3.1 e 3.2 respectivamente. São apresentados apenas os resultados referentes às VD que apresentaram valores significativos ou quase significativos.

Pode-se observar na Tabela 10 que a regressão linear aplicada à aprendizagem com base em feedback relativamente às variáveis EMBU-C do pai não se revelou estatisticamente significativa, no entanto, considerando a dimensão “fracasso em manter o contexto”, o modelo 3.1 aproximou-se da significância (acréscimo (acr.) de $R^2 = .210$, acr. de $F = 2.633$, $p = .074$). Ainda, é de referir que os fatores familiares na situação “número de ensaios realizados” (acr. de $R^2 = .277$, acr. de $F = 5.761$, $p = .008$) e na situação “ número de categorias completas” (acr. de $R^2 = .220$, acr. de $F = 4.399$, $p = .023$), assim como os fatores individuais nesta última (acr. de $R^2 = .131$, acr. de $F = 4.232$, $p = .049$), contribuem significativamente para a explicação das variáveis - aprendizagem com base em feedback.

Tabela 10. Regressão linear aplicada à aprendizagem com base em feedback (VD) relativamente às variáveis EMBU-C do Pai (VI)

WCST	Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa	Estatísticas do Acréscimo (Acr.)				
						Acr. deR ²	Acr.deF	df1	df2	Significância do Acr.deF
1*	1	.324	.105	.072	.12509	.105	3.170	1	27	.086
	2	.472	.223	.129	.12115	.118	1.891	2	25	.172
	3.1	.493	.243	.037	.12745	.020	.197	3	22	.898
2*	1	.312	.097	.065	.06811	.097	3.022	1	28	.093
	2	.612	.375	.302	.05883	.277	5.761	2	26	.008
	3.1	.668	.446	.302	.05885	.072	.994	3	23	.413
3*	1	.089	.008	-.029	.22329	.008	.216	1	27	.646
	2	.440	.194	.097	.20917	.186	2.884	2	25	.075
	3.1	.584	.341	.161	.20168	.147	1.631	3	22	.211
4*	1	.362	.131	.100	1.791	.131	4.232	1	28	.049
	2	.592	.351	.276	1.606	.220	4.399	2	26	.023
	3.1	.599	.359	.192	1.697	.008	.096	3	23	.962
6*	1	.296	.088	.055	.16874	.088	2.695	1	28	.112
	2	.424	.180	.085	.16604	.092	1.460	2	26	.251
	3.1	.624	.390	.230	.15231	.210	2.633	3	23	.074

1* – “duração de realização da prova”. 2* – “número de ensaios realizados”. 3* – “percentagem de respostas perseverativas”. 4* – “número de categorias completas”. 6* – “fracasso em manter o contexto”.

Adicionalmente, encontram-se valores significativos (ou quase) analisando os coeficientes de regressão das variáveis do modelo 3.1 na explicação das dimensões: “duração de realização da prova”, Sexo ($\beta = .407, t = 1.823, p = .082$); “número de ensaios realizados”, Sexo ($\beta = .334, t = 1.847, p = .078$), EC ($\beta = .406, t = 2.009, p = .056$), Graffar ($\beta = -.475, t = -2.563, p = .017$); “percentagem de respostas perseverativas”, Rejeição ($\beta = -.365, t = -1.889, p = .072$); “número de categorias completas”, Sexo ($\beta = -.498, t = -2.561, p = .017$), Graffar ($\beta = .471, t = 2.362, p = .027$); “fracasso em manter o contexto”, Sexo ($\beta = -.499, t = -2.629, p = .015$), Graffar ($\beta = .363, t = 1.867, p = .075$), Suporte Emocional ($\beta = -.607, t = -2.429, p = .023$); “aprender a aprender”, Sexo ($\beta = -.453, t = -1.904, p = .074$).

Tabela 11. Regressão linear aplicada à aprendizagem com base em feedback (VD) relativamente às variáveis EMBU-C da Mãe (VI)

WCST	Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa	Estatísticas do Acréscimo (Acr.)				
						Acr. de R ²	Acr. de F	df1	df2	Significância do Acr. de F
1*	1	.343	.117	.086	.12353	.117	3.723	1	28	.064
	2	.492	.242	.154	.11880	.125	2.137	2	26	.138
	3.2	.532	.283	.095	.12288	.041	.434	3	23	.731
2*	1	.329	.108	.077	.06726	.108	3.517	1	29	.071
	2	.616	.380	.311	.05813	.272	5.915	2	27	.007
	3.2	.624	.389	.237	.06119	.009	.123	3	24	.946
3*	1	.081	.007	-.029	.21958	.007	.185	1	28	.671
	2	.431	.186	.092	.20629	.179	2.862	2	26	.075
	3.2	.535	.286	.100	.20539	.100	1.076	3	23	.379
4*	1	.378	.143	.113	1.768	.143	4.839	1	29	.036
	2	.605	.365	.295	1.576	.222	4.732	2	27	.017
	3.2	.642	.412	.265	1.610	.046	.630	3	24	.603
6*	1	.325	.106	.075	.16995	.106	3.428	1	29	.074
	2	.477	.228	.142	.16365	.122	2.138	2	27	.137
	3.2	.497	.247	.059	.17139	.019	.205	3	24	.892

1* – “duração da realização da prova”. 2* – “número de ensaios realizados”. 3* – “percentagem de respostas perserverativas”. 4* – “número de categorias completas”. 6* – “fracasso em manter o contexto”.

Tal como se pode observar na Tabela 11, a regressão linear aplicada à aprendizagem com base em feedback relativamente às variáveis EMBU-C da mãe não se revelou estatisticamente significativa. No entanto, de acordo com os resultados encontrados com o modelo 3.2, os fatores familiares na situação “número de ensaios realizados” (acr. de $R^2 = .272$, acr. de $F = 5.915$, $p = .007$) e na situação “número de categorias completas” (acr. de $R^2 = .222$, acr. de $F = 4.732$, $p = .017$), assim como os fatores individuais nesta última (acr. de $R^2 = .143$, acr. de $F = 4.839$, $p = .036$), contribuem significativamente para a explicação das variáveis - aprendizagem com base em feedback.

Adicionalmente, encontram-se valores significativos (ou quase) analisando os coeficientes de regressão das variáveis do modelo 3.2 na explicação das dimensões: “duração da realização da prova”, Sexo ($\beta = .425$, $t = 2.156$, $p = .042$); “número de ensaios realizados”, Sexo ($\beta = .430$, $t = 2.452$, $p = .022$), Graffar ($\beta = -.602$, $t = -3.096$, $p = .005$); “percentagem de respostas

perserverativas”, Graffar ($\beta = -.407, t = -1.900, p = .070$); “número de categorias completas”, Sexo ($\beta = -.557, t = -3.240, p = .003$), Graffar ($\beta = .519, t = 2.719, p = .012$); “fracasso em manter o contexto”, Sexo ($\beta = -.480, t = -2.467, p = .021$).

Concluindo, com base nos resultados encontrados *não se pode aceitar a hipótese específica a*), no entanto é de referir o poder explicativo dos fatores individuais e familiares tendo em conta ambos os modelos (3.1 e 3.2).

Tal como se pode observar na Tabela 12, a regressão linear aplicada ao desempenho académico das crianças relativamente às variáveis EMBU-C do pai não se revelou estatisticamente significativa. No entanto, de acordo com os resultados encontrados com o modelo 3.1, os fatores familiares na situação “disciplina de matemática” (acr. de $R^2 = .305$, acr. de $F = 6.040, p = .007$) contribuem significativamente para a explicação das variáveis EMBU-C do pai.

Tabela 12. Regressão linear aplicada ao desempenho académico das crianças (VD) relativamente às variáveis EMBU-C do pai (VI)

Notas	Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa	Estatísticas do Acréscimo (Acr.)				
						Acr. de R ²	Acr. de F	df1	df2	Significância do Acr. de F
	1	.196	.039	.004	.50634	.039	1.124	1	28	.298
M*	2	.586	.344	.268	.43418	.305	6.040	2	26	.007
	3.1	.670	.449	.305	.42290	.106	1.469	3	23	.249
	1	.200	.040	.006	.40564	.040	1.172	1	28	.288
EM*	2	.468	.219	.129	.37963	.179	2.984	2	26	.068
	3.1	.574	.330	.155	.37397	.111	1.264	3	23	.310

M* – “disciplina de matemática”. EM* – “disciplina de estudo do meio”.

Adicionalmente, encontram-se valores significativos (ou quase) analisando os coeficientes de regressão das variáveis do modelo 3.1 na explicação das dimensões: “disciplina de matemática”, Graffar ($\beta = .525, t = 2.842, p = .009$); “disciplina de estudo do meio”, Graffar ($\beta = .399, t = 1.961, p = .062$).

Conforme se pode observar na Tabela 13, a regressão linear aplicada ao desempenho académico das crianças relativamente às variáveis EMBU-C da mãe não se revelou estatisticamente significativa. No entanto, de acordo com os resultados encontrados com o modelo 3.2, os fatores familiares na situação “disciplina de matemática” (acr. de $R^2 = .306$, acr. de $F = 6.167, p = .006$) contribuem significativamente para a explicação das variáveis EMBU-C da mãe.

Tabela 13. Regressão linear aplicada ao desempenho acadêmico das crianças (VD) relativamente às variáveis EMBU-C da mãe (VI)

Notas	Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa	Estatísticas do Acréscimo (Acr.)				
						Acr. deR ²	Acr.deF	df1	df2	Significância do Acr.deF
M*	1	.159	.025	-.008	.51011	.025	.752	1	29	.393
	2	.575	.331	.257	.43801	.306	6.167	2	27	.006
	3.2	.637	.406	.257	.43788	.075	1.005	3	24	.408
EM*	1	.212	.045	.012	.39922	.045	1.361	1	29	.253
	2	.472	.223	.137	.37317	.178	3.095	2	27	.062
	3.2	.580	.337	.171	.36564	.114	1.375	3	24	.274

M* – “disciplina de matemática”. EM* – “disciplina de estudo do meio”.

Adicionalmente, encontram-se valores significativos analisando os coeficientes de regressão das variáveis do modelo 3.2 na explicação da dimensão: “disciplina de matemática”, Graffar ($\beta = .459, t = 2.396, p = .025$).

Concluindo, com base nos resultados encontrados *não se pode aceitar a hipótese específica b*), no entanto é de referir o poder explicativo dos fatores familiares tendo em conta ambos os modelos (3.1 e 3.2).

3.4. Testagem da Hipótese Específica 4

Indo de encontro aos resultados obtidos na testagem da HE 3 -a, a análise de correlações revela que não existem efeitos significativos na testagem das HE 4 -a, -b, -c, -d, -e, -f. Os valores de correlação que apenas se aproximaram da significância correspondem a correlações fracas que ocorreram entre as variáveis “suporte emocional” do pai e “fracasso em manter o contexto” ($r = -.346, p = .061$) e entre “suporte emocional” da mãe e “número de ensaios para completar a primeira categoria” ($r = .385, p = .077$). No primeiro caso, o resultado vai de encontro à HE -a, no entanto a outra correlação vai contra a mesma hipótese. Em ambos os casos, a correlação é fraca e não significativa. Outro valor que se aproxima da significância, verifica-se entre as variáveis “rejeição” mãe e “percentagem de respostas perseverativas” ($r = -.308, p = .097$) e revela uma correlação fraca, no sentido contrário ao previsto na HE -c. Concluindo, visto não existirem valores de correlação significativos, *as hipóteses específicas a), b), c), d), e) e f) não podem ser aceites*.

Tal como se pode verificar na Tabela 14, a análise de correlações revelou valores significativos (ou quase) na testagem das HE -g e -h, mas não na HE -i. Na testagem da HE -g verifica-se uma

correlação fraca, mas significativa ($r = -.364, p = .044$) entre as variáveis “suporte emocional” da mãe e notas na disciplina de estudo do meio, no entanto o sentido da correlação é contrário ao previsto na hipótese em causa. No caso da HE -h encontraram-se valores quase significativos na correlação entre a variável “tentativa de controlo” do pai e notas na disciplina de português ($r = -.358, p = .052$) e de matemática ($r = -.346, p = .061$), e entre as variáveis “tentativa de controlo” da mãe e notas na disciplina de matemática ($r = -.354, p = .050$). Em ambos os casos, a correlação é fraca, não significativa, e no sentido contrário ao previsto na hipótese em causa. Assim, as hipóteses específicas g), h) e i) não podem ser aceites.

Tabela 14. Correlação entre notas escolares e as variáveis do EMBU-C dos pais

		Notas Escolares					
		Português		Matemática		Estudo do Meio	
		r^*	p^*	r	p	r	p
Subescala EMBU-C							
SE*	Pai	-.218	.246	-.195	.301	-.171	.365
	Mãe	-.301	.100	-.173	.352	-.364	.044
TC*	Pai	-.358	.052	-.346	.061	-.262	.161
	Mãe	-.317	.082	-.354	.050	-.257	.162
R*	Pai	.286	.126	.229	.224	.286	.126
	Mãe	.191	.303	.238	.197	.306	.094

SE* – “sensibilidade emocional”. TC* – “tentativa de controlo”. R* – “rejeição”. r^* – coeficiente de correlação. p^* – nível de significância.

3.5. Testagem da Hipótese Específica 5

À semelhança da testagem da HE 3, para a testagem desta HE 5 foi utilizada uma análise de regressão linear hierárquica múltipla, para tal foram criados 3 modelos. O modelo 1 (fatores individuais) contempla a variável sociodemográfica sexo da criança (Sexo). O modelo 2 (fatores familiares) acrescenta as variáveis sociodemográficas da família, o estatuto conjugal do casal (EC), o nível socioeconómico dos pais (Graffar) e, também, dependendo do modelo 3 considerado, a idade do pai e idade da mãe. No caso de o n da amostra numa determinada variável dependente ser inferior a 30 é retirada a VI menos significativa.

De modo a determinar quais as variáveis das notas escolares a incluir no modelo 3 realizaram-se análises de multicolinearidade e de correlação entre as variáveis independentes. Com base nestas análises tomou-se a decisão de realizar estas análises de regressão tendo em conta um modelo 3 com as três variáveis pertencentes ao constructo notas escolares. Paralelamente, foram

também realizadas análises de regressão que tiveram em conta as variáveis notas escolares em separado, constituindo, cada uma delas, um modelo, perfazendo um total de três modelos: modelos 5.1 (notas português), 5.2 (notas matemática) e 5.3 (notas estudo do meio). Os valores encontrados nas situações modelo 3 e modelo 5 são semelhantes, assim, neste subcapítulo será dado destaque ao modelo 3, podendo os resultados do modelo 5 ser consultados no anexo 16.

Tal como se pode observar na Tabela 15, a regressão linear aplicada à aprendizagem com base em feedback relativamente às variáveis notas escolares revelou valores estatisticamente significativos para o modelo 3, considerando as dimensões “ensaios para completar a 1ª categoria” (acr. de $R^2 = .432$, acr. de $F = 4.140$, $p = .024$) e “aprender a aprender” (acr. de $R^2 = .355$, acr. de $F = 3.679$, $p = .030$). É também de referir que os fatores familiares na situação “número de ensaios realizados” (acr. de $R^2 = .272$, acr. de $F = 5.915$, $p = .007$), e na situação “número de categorias completas” (acr. de $R^2 = .222$, acr. de $F = 4.732$, $p = .017$), assim como os fatores individuais nesta última (acr. de $R^2 = .143$, acr. de $F = 4.839$, $p = .036$), contribuem significativamente para a explicação das variáveis- aprendizagem com base em feedback.

Tabela 15. Regressão linear aplicada à aprendizagem com base em feedback (VD) relativamente às variáveis notas escolares (VI)

WCST	Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa	Estatísticas do Acréscimo (Acr.)				
						Acr. deR ²	Acr.deF	df1	df2	Significância do Acr.deF
1*	1	.343	.117	.086	.12353	.117	3.723	1	28	.064
	2	.492	.242	.154	.11880	.125	2.137	2	26	.138
	3	.510	.260	.067	.12482	.018	.185	3	23	.906
2*	1	.329	.108	.077	.06726	.108	3.517	1	29	.071
	2	.616	.380	.311	.05813	.272	5.915	2	27	.007
	3	.629	.395	.244	.06089	.015	.201	3	24	.895
3*	1	.081	.007	-.029	.21958	.007	.185	1	28	.671
	2	.431	.186	.092	.20629	.179	2.862	2	26	.075
	3	.570	.325	.148	.19977	.139	1.575	3	23	.223
4*	1	.378	.143	.113	1.768	.143	4.839	1	29	.036
	2	.605	.365	.295	1.576	.222	4.732	2	27	.017
	3	.673	.454	.317	1.552	.088	1.289	3	24	.301
5*	1	.041	.002	-.048	.05112	.002	.034	1	20	.855
	2	.112	.013	-.091	.05217	.011	.208	1	19	.654
	3	.666	.444	.270	.04265	.432	4.140	3	16	.024
6*	1	.325	.106	.075	.16995	.106	3.428	1	29	.074
	2	.477	.228	.142	.16365	.122	2.138	2	27	.137
	3	.586	.343	.179	.16012	.115	1.401	3	24	.267
7*	1	.171	.029	-.013	6.46726	.029	.695	1	23	.413
	2	.182	.033	-.055	6.59971	.004	.086	1	22	.772
	3	.623	.388	.227	5.64809	.355	3.679	3	19	.030

1* – “Duração da prova”. 2* – “número de ensaios realizados”. 3* – “percentagem de respostas perseverativas”. 4* – “número de categorias completas”. 5* – “ensaios para completar a 1ª categoria”. 6* – “fracasso em manter o contexto”. 7* – “aprender a aprender”.

Adicionalmente, encontram-se valores significativos (ou quase) analisando os coeficientes de regressão das variáveis do modelo 3 na explicação das dimensões: “duração da realização da prova”, Sexo ($\beta = .475$, $t = 2.233$, $p = .036$); “número de ensaios realizados”, Sexo ($\beta = .393$, $t = 2.107$, $p = .046$), Graffar ($\beta = -.641$, $t = -2.878$, $p = .008$); “percentagem de respostas perseverativas”, Graffar ($\beta = -.730$, $t = -3.069$, $p = .005$), notas de português ($\beta = -.533$, $t = -1.879$, $p = .073$), notas estudo do meio ($\beta = .418$, $t = 1.724$, $p = .098$); “número de categorias

completas”, Sexo ($\beta = -.492, t = -2.779, p = .010$), Graffar ($\beta = .479, t = 2.263, p = .033$); “ensaios para completar a 1ª categoria”, notas de matemática ($\beta = -.802, t = -3.469, p = .003$); “aprender a aprender”, nota de estudo do meio ($\beta = .683, t = 2.789, p = .012$).

Concluindo, com base nos resultados encontrados pode considerar-se a hipótese específica em causa como plausível, no entanto é de referir o poder explicativo dos fatores individuais e familiares. Se só se tiver em consideração os valores significativos de explicação de cada um dos modelos, em conjunto, os modelos 1 e 2 igualam o modelo 3 no número de dimensões de aprendizagem com base em feedback explicada pelas suas variáveis. No entanto, se também se tiver em consideração os valores quase significativos, os modelos 1 e 2 suplantam o modelo 3 na sua capacidade explicativa. Deve-se ter também em consideração o facto de os coeficientes de regressão, quando o modelo 3 é significativo, apontarem apenas uma variável de notas escolares como significativa no poder preditivo do modelo. Por estas razões, *considera-se que a hipótese específica a) é parcialmente aceite.*

Tal como se pode observar na Tabela 16, na testagem das HE's -b e -c, verificou-se que a análise de correlações revelou valores significativos. No caso da HE -b verifica-se uma correlação moderada significativa ($r = -.528, p = .012$) em sentido negativo, entre as variáveis notas de matemática e “ensaios para completar a 1ª categoria”, que vai de encontro ao previsto pela hipótese em causa. Ao testar a HE c) encontraram-se valores significativos na correlação entre a variável notas de português e “número de categorias completas” ($r = .360, p = .047$) e entre as variáveis notas de estudo do meio e “aprender a aprender” ($r = .400, p = .048$). Em ambos os casos, a correlação é fraca, mas no sentido positivo, previsto na hipótese em causa. Estes resultados apontam para a plausibilidade das HE -b e -c, ainda assim, considera-se que *as hipóteses específicas b) e c) só podem ser parcialmente aceites.*

Tabela 16. *Correlação entre notas escolares e as variáveis da aprendizagem com base em feedback*

	Notas Escolares					
	Português		Matemática		Estudo do Meio	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
WCST						
4*	.360	.047	.166	.373	.314	.086
5*	.079	.728	-.528	.012	-.023	.919
7*	.170	.417	-.182	.383	.400	.048

r = coeficiente de correlação; *p* = nível de significância; 4* – “número de categorias completas; 5* – “ensaios para completar 1ª categoria”; 7* – “aprender a aprender”.

4. Discussão

Ao iniciar a análise da testagem das hipóteses, verifica-se que, na amostra deste estudo, as mães são percebidas pelas crianças como sendo mais controladoras do que os pais e demonstram uma tendência para serem também mais sensíveis e rejeitantes do que os seus companheiros. Apesar de não serem todos significativos, estes resultados (a sua tendência) vão ao encontro dos encontrados por Canavarro e Pereira (2007) que utilizaram o mesmo instrumento usado neste estudo (EMBU-C) e uma amostra semelhante (idades semelhantes e população Portuguesa). Assim, pode concluir-se que o modo como os pais e as mães são percebidos pelas crianças é diferente consoante o sexo do progenitor, podendo-se levantar a hipótese de que as mães aparentam ter uma presença mais marcada na vida das crianças, tomando o lugar de progenitor mais relevante e influente na vida da criança. Esta hipótese está na linha dos resultados encontrados por Llorca-Mestre et al. (2017) os quais levam a concluir que o estilo parental da mãe tem um maior impacto na instabilidade emocional da criança independentemente do género. Apesar de terem sido encontradas diferenças em função do sexo dos progenitores, também se verifica uma correlação significativa e positiva entre os estilos parentais dos pais e das mães, revelando que estes estão em sintonia no que toca aos estilos parentais empregues. Estes resultados vão de encontro à tendência já identificada por Correia e Ribeiro (2012) ao demonstrarem que os pais estão a transitar para um estilo mais autoritativo, assemelhando-se às mães.

Continuando, neste estudo não se verificaram diferenças na percepção dos estilos parentais consoante o sexo das crianças, revelando que, nesta amostra, os indivíduos não sentem que sejam tratados de forma diferente pelos pais por serem rapazes ou raparigas. O estudo de Albuquerque (2016) revelou resultados semelhantes em relação à ausência de diferenças neste parâmetro. Pode colocar-se a hipótese de que a uniformização dos estilos parentais dos pais na sua tendência para se aproximarem de um estilo mais autoritativo resulta numa maior compreensão, tolerância e sensibilidade dos pais para com os filhos, dando mais importância ao suporte emocional independentemente do seu género. Por outro lado, neste estudo, só se considera a percepção das crianças em relação ao comportamento dos seus progenitores. Esta percepção pode ser influenciada pela dificuldade de a criança fazer a distinção entre os progenitores, elegendo um como pior ou melhor que o outro na sua qualidade de pai ou mãe.

Agora, tendo em consideração a influência dos estilos parentais na capacidade de as crianças aprenderem com base em feedback, verificou-se que a percepção das crianças em relação ao comportamento dos seus progenitores não está relacionada com a sua capacidade de

aprendizagem com base em feedback, visto não se verificarem valores significativos de correlações entre estas variáveis, nem um poder explicativo da primeira variável sobre a segunda. Nesta linha, também se verificou que a percepção dos estilos parentais não é um preditor significativo do desempenho académico das crianças. No entanto, encontraram-se valores de correlação entre estas variáveis que permitem apontar para uma tendência onde o estilo parental da mãe com domínio de suporte emocional, assim como os estilos parentais mais controladores de ambos os progenitores, se associam a resultados académicos mais baixos.

Continuando, visto que tanto o desempenho académico com a capacidade de aprendizagem com base em feedback pretendem medir o mesmo constructo (aprendizagem), procurou-se verificar o poder preditivo do primeiro relativamente ao segundo. Os resultados foram significativos para duas das sete dimensões consideradas, nomeadamente, “ensaios para completar a 1ª categoria” e “aprender a aprender”. Estes resultados demonstram que o desempenho académico é explicativo da capacidade de adaptação da criança a um novo desafio e, também, da sua capacidade de adaptação progressiva e eficaz a esse desafio, através da aprendizagem. Ao realizar um teste de correlações, verificou-se que as notas na disciplina de matemática estão negativamente associadas à dimensão “ensaios para completar a 1ª categoria”, demonstrando que notas mais elevadas nesta disciplina refletem maior capacidade de adaptação a um novo desafio. Nesta linha, encontrou-se também uma relação entre as notas de língua Portuguesa e a dimensão “número de categorias completas”, revelando que notas mais elevadas nesta disciplina estão associadas à eficácia da capacidade de adaptação a uma nova situação. Foi, também, encontrada uma associação entre as notas de estudo do meio e a dimensão “aprender a aprender”, apontando para uma relação entre notas mais elevadas nesta disciplina e o aumento progressivo na eficácia da capacidade de adaptação a uma nova situação.

No decorrer de estas análises, foi tida em conta a influência dos fatores individuais (FI) e familiares (FF) enquanto preditores da capacidade de aprendizagem com base em feedback e no desempenho académico. Verificou-se que estes fatores aparentam ser os mais relevantes na explicação das variáveis dependentes. Este efeito significativo verifica-se ao ter em consideração os estilos parentais no poder explicativo dos fatores familiares e individuais nas dimensões “número de ensaios realizados” (FF) e “número de categorias completas” (FF e FI), e também nas notas de matemática (FF). Além destes, verificam-se efeitos quase significativos na presença das dimensões “duração da realização da prova” (FI), “número de ensaios realizados” (FI), “percentagem de respostas perseverativas” (FF), “fracasso em manter o contexto” (FI) e notas de estudo do meio (FF). Encontram-se efeitos semelhantes ao ter em

consideração o desempenho acadêmico no poder explicativo dos fatores familiares e individuais nas mesmas dimensões (relativas ao WCST).

Nesta linha, o FI considerado foi apenas um, o Sexo da criança, no caso dos FF consideraram-se duas variáveis, o estatuto conjugal dos pais e o seu nível socioeconómico determinado pelo índice de Graffar (1956). Ao analisar a influência de cada uma das variáveis dos FF no poder explicativo dos modelos que consideravam os estilos parentais, verificou-se que o nível socioeconómico é a variável que tem mais influência e que representa melhor os efeitos dos FF nos diferentes modelos, sendo que a influência do estatuto conjugal dos pais apenas se verifica uma vez na dimensão “duração de realização da prova”, considerando o estilo parental do pai; e o seu valor não chega a ser significativo.

Com isto, realizou-se outra análise, de modo a determinar se existem diferenças entre os grupos de nível socioeconómico (classe I vs. classe II e III) na capacidade de aprendizagem com base em feedback e no desempenho acadêmico. Para tal, foi utilizado o teste U não paramétrico de Mann-Whitney para amostras independentes. Os resultados significativos e os quase significativos, assim como a direção dessas diferenças (classe I - classe II e III), podem ser observados na Tabela 17. Foi também realizada uma análise de correlação bivariada (Tabela 18) entre a variável Graffar e as variáveis apresentadas na Tabela 17.

Tabela 17. *Diferenças na capacidade de aprendizagem com base em feedback e no desempenho acadêmico consoante o nível socioeconómico familiar*

	WCST			Notas Escolares		
	2*	3*	4*	P*	M*	EM*
Significância da diferença consoante grupos de classes	.051	.053	.056	.056	.004	.001
Diferença entre as médias consoante grupos de classes	-13.98	-6.17	1.37	0.53	0.86	0.90

2* – “número de ensaios realizados”. 3* – “percentagem de respostas perseverativas” 4* – “número de categorias completas. P* – notas a português. M* – notas a matemática. EM* – notas a estudo do meio.

Tabela 18. Correlações entre o nível socioeconómico familiar e os constructos: capacidade de aprendizagem com base em feedback e desempenho académico

		WCST			Notas Escolares		
		2*	3*	4*	P*	M*	EM*
Graffar	<i>r</i>	-.406	-.355	.364	.389	.531	.640
	<i>p</i>	.024	.054	.044	.031	.002	.001

2* – “número de ensaios realizados”. 3* – “percentagem de respostas perseverativas”. 4* – “número de categorias completas. P* – notas a português. M* – notas a matemática. EM* – notas a estudo do meio. *r* = coeficiente de correlação. *p* = nível de significância.

Estes resultados demonstram que se verificam diferenças na capacidade de aprendizagem com base em feedback e no desempenho académico consoante o nível socioeconómico familiar e que a classe mais elevada (I) está associada a melhores resultados académicos nas disciplinas de Português, matemática e estudo do meio e, também, a uma maior capacidade de adaptação eficaz a uma nova tarefa através do uso de diferentes estratégias, assim como a maior flexibilidade cognitiva.

Assim, devido ao facto de os dados deste estudo terem sido recolhidos em duas escolas distintas, uma pública e outra privada, surge a questão: será que o nível socioeconómico familiar está associado ao tipo de ensino das crianças? Para se testar esta hipótese, foi criada uma nova variável relacionada com o tipo de escola (0 = público, *n* = 16; 1 = privado, *n* = 15); e realizado um novo teste (U não paramétrico de Mann-Whitney para amostras independentes) de modo a averiguar se existem diferenças na variável Graffar, tendo em conta o tipo de escola e outra análise (correlação bivariada) para avaliar a relação entre as duas variáveis. Os resultados revelam que existe uma diferença significativa (*p* = .003), com direção positiva (Pública, média Graffar = 0.1250; privada, média Graffar = 0.7333) e que a correlação entre as duas variáveis é moderada, positiva e significativa (*r* = .616, *p* = .001). Portanto, conclui-se que o aumento do nível socioeconómico familiar está associado à frequência da criança numa escola com ensino privado e a níveis superiores de sucesso académico e capacidade de aprendizagem com base em feedback. Estes resultados aparentam estar de acordo com os achados por Thomson (2018), onde os fatores contextuais como o nível socioeconómico da família e o tipo de ensino ao qual o aluno tem acesso são considerados como variáveis com influência no sucesso académico, verificando-se uma desigualdade no aproveitamento escolar entre crianças pertencentes a diferentes grupos socioeconómicos (Thomson, 2017; Schmidt, Burroughs, Zoido & Houang, 2015; Palardy, 2008; Perry & McConney, 2010).

Além destas, realizou-se ainda uma outra análise, de modo a determinar se existem diferenças na capacidade de aprendizagem com base em feedback e no desempenho académico em função do género da criança. Para tal, foi utilizado o teste U não paramétrico de Mann-Whitney para amostras independentes e os resultados quase significativos, assim como a direção dessas diferenças (feminino - masculino), podem ser observados na Tabela 21. Foi realizada, também, uma análise de correlação bivariada entre a variável Sexo e as variáveis apresentadas na Tabela 19 que pode ser observada na Tabela 20.

Tabela 19. *Diferenças na capacidade de aprendizagem com base em feedback e no desempenho académico consoante o género da criança*

	WCST			Notas Escolares		
	2*	4*	6*	P*	M*	EM*
Significância da diferença consoante o Sexo	.092	.071	.084	.161	.953	.922
Diferença entre as médias consoante grupos Sexo	-11.27	-0.90	1.41	0.39	0.11	-0.05

2* – “número de ensaios realizados”. 4* – “numero de categorias completas. 6* – “fracasso em manter contexto”. P* – notas a português. M* – notas a matemática. EM* – notas a estudo do meio.

Tabela 20. *Correlações entre o género da criança e os constructos capacidade de aprendizagem com base em feedback e desempenho académico*

		WCST			Notas Escolares		
		2*	4*	6*	P*	M*	EM*
Sexo	<i>r</i>	.330	-.378	-.296	-.289	-.071	.033
	<i>p</i>	.070	.036	.106	.114	.704	.858

2* – “número de ensaios realizados”. 4* – “numero de categorias completas. 6* – “fracasso em manter contexto”. P* – notas a português. M* – notas a matemática. EM* – notas a estudo do meio. *r* = coeficiente de correlação. *p* = nível de significância.

Estes resultados mostram que só se verificam diferenças (quase significativas) na capacidade de aprendizagem com base em feedback consoante o género da criança e que são as raparigas que têm uma maior capacidade de adaptação e mais eficaz a uma tarefa através do uso de diferentes estratégias.

5. Conclusão

De acordo com os resultados encontrados neste estudo, as crianças, independentemente do seu género, tendem a perceber os estilos parentais de ambos os pais como semelhantes, apesar de considerarem que as mães são mais autoritárias do que os pais e que estes são tanto mais controladores quanto mais suporte fornecem. Assim, surge uma tendência para a uniformização na relação entre pais e crianças, independente do género de ambos os grupos.

Com base nesta amostra, a influência da família na capacidade de a criança aprender com base em feedback e no seu desempenho académico parece verificar-se. No entanto, não são os estilos parentais que alimentam esta relação, mas sim o nível socioeconómico da família. Nesta linha, uma criança com uma família com nível socioeconómico mais elevado aparenta ter uma maior capacidade de aprendizagem com base em feedback e melhor desempenho académico. Adicionalmente, o nível socioeconómico mais elevado está associado à frequência da criança no ensino privado. À semelhança do que foi referido por Thomson (2018), a relevância do contexto e do nível socioeconómico parece ser determinante, apesar de ser difícil identificar o modo como este último influencia a capacidade de aprendizagem do aluno. Existem outras variáveis não consideradas neste estudo, como a relação entre pares, que aparentam ser determinantes na sua influência; talvez até mais do que os fatores familiares (Palardy, 2008; Perry & McConney, 2010). A relação do aluno com os professores também mostra ser uma variável relevante no seu desempenho académico. Concluindo, apesar de existirem muitas questões por responder, pode-se talvez afirmar que a interação com os outros é certamente um mediador da capacidade de aprendizagem com base em feedback das crianças.

5.1. Limitações do estudo

O tamanho reduzido da amostra pode ser apontado como a principal limitação de este estudo. Seria pertinente poder repetir a investigação, mas com uma amostra mais extensa e diversificada, de modo a obter resultados mais variados e a permitir um tratamento estatístico mais fiável do que aquele utilizado neste estudo.

Este estudo transversal apenas permitiu a análise da capacidade de aprendizagem com base em feedback das crianças num espaço de tempo relativamente curto. Seria pertinente realizar uma análise longitudinal que contemplasse diferentes momentos de avaliação.

5.2. Questões para estudos futuros

- Será que o tipo de ensino é capaz de colmatar as dificuldades de aprendizagem da criança que possam surgir devido à inadequação dos estilos parentais dos progenitores? E, se sim, como deve ser o ensino?
- Quais as relações mais relevantes e que mais influenciam as crianças e a sua capacidade de aprendizagem nestas idades?
- A aprendizagem depende de fatores individuais, familiares, sociais ou culturais? Qual é o mais relevante ou como devem estar coordenados?
- A aprendizagem é essencialmente o produto do treino cognitivo ou do ambiente de aprendizagem?

6. Bibliografia

- Albuquerque, S. D. Q. (2016) *Género e estilos parentais: Um estudo sobre a relação entre género dos pais e dos filhos e práticas de estilos parentais* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. doi: 10.2307/1126611
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, pt.2), 1-103. doi: 10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, 2005(108), 61-69.
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power-assertive disciplinary practices. *Human Development*, 55(2), 35-51.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157-201.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing*, 14(3), 191-205.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Canavarro, M. C., & Pereira, A. I. (2007). A percepção dos filhos sobre os estilos educativos parentais: A versão portuguesa do EMBU-C. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(24).
- Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise psicológica*, 31(4), 393-406.

- Carreteiro, R. M. C. M. (2015). Estilos parentais, dificuldades de leitura e psicopatologia infantil.
- Carver, C. S., & Scheier, M. (1990). *Principles of self-regulation: Action and emotion*. Guilford Press.
- Castro, J. Toro, J., Van Der Ende, J., & Arrindell, W.A. (1993). Exploring the feasibility of assessing perceived parental rearing styles in Spanish children with the EMBU. *The International Journal of Social Psychiatry*, 39, (1), 47-57.
- Castro, J., Toro, J., Arrindell, W.A., van der Ende, J., & Puig, J. (1990). Perceived parental rearing style in spanish adolescents, children and parents; three new forms of the EMBU. In C.N. Stefanis, C.R. Soldatos, & A.D. Rabavillas (Eds.), *Psychiatry: a World Perspective* (pp.345-349), vol. 4. Amsterdam: Elsevier Science Publishers BV.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psico*, 39(1), 2.
- Correia, R. A., & Ribeiro, M. T. (2012). É menino ou menina: Diferenças entre pais e mães, filhos e filhas nos estilos parentais. *12º Colóquio de Psicologia e Educação*, 834-848.
- Cummings, E. M., & Davies, P. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and psychopathology*, 8(1), 123-139.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Doron R., Parot F. (2001). Dicionário de Psicologia. (1ª ed.). Lisboa: CLIMEPSI.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1).
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in second language acquisition*, 28(2), 339-368.
- Ferris, D. R., Chaney, S. J., Komura, K., Roberts, B. J., & McKee, S. (2000). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. Manuscript submitted for publication
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?. *Journal of second language writing*, 10(3), 161-184.

- Fonseca, V. D. (2014). Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 31(96), 236-253.
- Frizzo, G. B., Kreutz, C. M., Schmidt, C., Piccinini, C. A., & Bosa, C. (2005). O conceito de coparentalidade e suas implicações para a pesquisa e para a clínica: implication for research and clinical practice. *Journal of Human Growth and Development*, 15(3), 84-93.
- Giusta, A. D. S. (2013). Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, 29(1), 20-36.
- Gnys, J. A., & Willis, W. G. (1991). Validation of executive function tasks with young children. *Developmental Neuropsychology*, 7(4), 487-501.
- Graffar, M., (1956). *Un méthode de classification sociales' échantillons de population*. Courier.
- Heaton, R. K. (1981). *A manual for the Wisconsin Card Sorting Test*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hoaglin, D. C., & Iglewicz, B. (1987). Fine-tuning some resistant rules for outlier labeling. *Journal of the American Statistical Association*, 82(400), 1147-1149.
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. *Higher education and the lifecourse*, 67-78.
- Howard-Rose, D., & Winne, P. H. (1993). Measuring component and sets of cognitive processes in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 591.
- Laurillard, D. (2002). Rethinking teaching for the knowledge society. *EDUCAUSE review*, 37(1), 16-27.
- Llorca-mestre, A., Samper-García, P., Malonda-Vidal, E., & Cortés-Tomás, M. T. (2017). Parenting style and peer attachment as predictors of emotional instability in children. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 45(4), 677-694.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family. *Handbook of child psychology*: 4, 1-102.
- Mokrova, I. L., O'brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2012). Links between Family Social Status and Preschoolers' Persistence: The Role of Maternal Values and Quality of Parenting. *Infant & Child Development*, 21(6), 617-633.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.

- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: A multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(1), 21-49.
- Perris, C., Jacobsson, L., Lindstrom, H., von Knorring, L., & Perris, H. (1980). Development of a new inventory assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta PsychiatrScand, 61* (4), 265-74.
- Perry, L. B., & McConney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record, 112*(4), 1137-1162.
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In *Piaget and his school* (pp. 11-23). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental psychology, 53*(5), 873.
- Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H., & Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology, 50*(2), 89-99.
- Schmidt, W. H., Burroughs, N. A., Zoido, P., & Houang, R. T. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher, 44*(7), 371-386.
- Serra, A. S. V. (1988). O auto-conceito. *Análise psicológica, 6*, 101-110.
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current opinion in psychology, 15*, 19-25.
- Smetana, J. G., & Ahmad, I. (2017). Heterogeneity in Perceptions of Parenting Among Arab Refugee Adolescents in Jordan. *Child development*.
- Sorkhabi, N., & Middaugh, E. (2014). How variations in parents' use of confrontive and coercive control relate to variations in parent-adolescent conflict, adolescent disclosure, and parental knowledge: Adolescents' perspective. *Journal of Child and Family Studies, 23*(7), 1227-1241.
- Sroufe, L. A. (2002). From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: Prospective, longitudinal data on the role of parents in development. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Monographs in parenting. Parenting and the child's world: Influences on*

academic, intellectual, and social-emotional development (pp. 187-202). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Thomson, S. (2018). Achievement at school and socioeconomic background—an educational perspective. *Science of Learning*, 3(5).

Thomson, S., De Bortoli, L., & Underwood, C. (2017). PISA 2015: Reporting Australia's results.

Vassallo, S. (2012). Observations of a Working Class Family: Implications for Self-Regulated Learning Development. *Educational Studies*, 48(6), 501-529.

Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 10, 103-117.

Watson, J. B., & Kimble, G. A. (1997). John B. Watson's Behaviorism. *PsycCritiques*, 42(1), 23-28.

Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental neuropsychology*, 7(2), 131-149.