

Contextualizar o (in)sucesso escolar: proposta de uma metodologia de avaliação bioecológica

DIANA DIAS^I

RAQUEL BARROSO^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i36.2730>

Resumo

São múltiplas as variáveis que a investigação tem relacionado com o (in)sucesso escolar. Considerando o modelo bioecológico de Bronfenbrenner como mapa conceitual e as tendências das políticas educativas, emerge a necessidade de conhecer mais e melhor a realidade escolar, com especial incidência no 1º ciclo do ensino básico. O presente estudo tem como objetivo apresentar um desenho de investigação com o intuito de ajudar a compreender como é que as múltiplas variáveis e contextos se influenciam, por forma a construir um modelo explicativo do (in)sucesso escolar, considerando os fatores protetores do sucesso e os fatores de risco do insucesso, que permita definir um modelo de intervenção precoce. Para tal, incluíram-se variáveis intrapessoais, familiares e contextuais, estudadas numa perspetiva temporal, acompanhando alunos ao longo do 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. As implicações teóricas e práticas da presente investigação serão discutidas à luz das tendências de investigação em psicologia da educação.

Palavras-chave: Psicologia da educação. (In)sucesso escolar. Aprendizagem. modelo compreensivo e sistémico.

Submetido em: 18/02/2020

Aprovado em: 27/07/2020

^I Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Portugal; <http://orcid.org/0000-0003-2067-5243>; e-mail: Diana.Dias@universidadeuropeia.pt.

^{II} Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-1724-1826>; e-mail: raquelfcbarroso@gmail.com.

Contextualizing school success/failure: proposal for a bioecological methodology assessment

Abstract

There are multiple variables that research has related to school success/failure. Considering Bronfenbrenner's bioecological model as a conceptual map and the trends of educational policies, the need to get to know more and better the reality of Portuguese schools emerges, with special focus on the primary school. Consequently, this research aims to present a research design in order to help understand how the multiple variables and contexts influence each other, in order to build an explanatory model of school success/failure, which allows to define a model of early intervention. For this, we included intrapersonal, family and contextual variables, studied from a temporal perspective, accompanying students throughout the 3rd and 4th year of the primary school. The theoretical and practical implications of this research will be discussed in the light of research trends in educational psychology.

Keywords: Educational psychology. School success/failure. Learning. comprehensive and systemic model.

Contextualizar el éxito y el fracaso escolar: propuesta para de metodología de evaluación bioecológica

Resumen

Hay múltiples variables que la investigación ha relacionado con el éxito o el fracaso escolar. Considerando el modelo bioecológico de Bronfenbrenner como mapa conceptual y las tendencias de las políticas educativas, surge la necesidad de conocer más y mejor la realidad escolar, con especial énfasis en el 1er ciclo de educación básica. El presente estudio tiene como objetivo presentar un diseño de investigación para ayudar a comprender cómo las múltiples variables y contextos se influyen entre sí, con el fin de construir un modelo explicativo del éxito y el fracaso escolar, considerando los factores protectores del éxito y los factores de riesgo de falla, lo que permite definir un modelo de intervención temprana. Para ello, se estudiaron variables intrapersonales, familiares y contextuales, estudiadas desde una perspectiva temporal, acompañando a los estudiantes a lo largo del 3º y 4º curso del 1º ciclo de la educación básica. Las implicaciones teóricas y prácticas de esta investigación se discutirán a la luz de las tendencias de investigación en psicología educativa.

Palabras clave: Psicología educacional. Éxito y fracaso escolar. Aprendizaje. Modelo integral y sistémico.

Introdução

A aprendizagem inclui duas dimensões indivisíveis: o aprendido (o resultado) e o como se aprende (o processo) (MARTON, 1988), implicando, portanto, uma natureza relacional. A forma como aprendemos exprime as relações que existem entre nós e o mundo que nos rodeia. Consequentemente, o que influenciará, na realidade, os resultados de aprendizagem? O estilo de ensino do professor? A performance do aluno? Os processos de aprendizagem? As suas características familiares? O contexto sociocultural de onde o indivíduo cresceu? Ou serão as suas características individuais? Por certo todos, mas em que medida? Compreender as variáveis que se relacionam e que interferem com a aprendizagem e com o (in)sucesso escolar tem-se revelado um desafio para múltiplos autores e disciplinas (ARROYO, 2000; FENOLLAR; ROMÁN; CUESTAS, 2007; PHAN, 2010; ROBBINS *et al.*, 2004; DIAS, 2018).

A investigação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser estruturada em duas linhas teóricas. A primeira é a Teoria do Processamento da Informação (IP), que considera que a aprendizagem ocorre no interior do aluno (DYNE; TAYLOR; BOULTON-LEWIS, 1994), não tendo, assim, em conta a importância do contexto; a segunda, designada SAL ou Abordagens dos Alunos à Aprendizagem defende perspectivas fundeadas no contexto de aprendizagem (BIGGS, 1978; CHALETA, 2002; ENTWISTLE, 1990; 2000; ENTWISTLE; WATERSTON, 1988; ROSÁRIO, 1999; ROSÁRIO; ALMEIDA, 2005; ROSÁRIO *et al.*, 2005). O marco teórico das Abordagens dos Alunos à Aprendizagem transformou-se num tipo de metateoria, conceptualizando a aprendizagem e o ensino em duas direcções: a Fenomenografia, abrangendo os estudos de Säljö, Marton, Trigwell e Prosser (RICHARDSON, 2000), e a Teoria dos Sistemas e o Construtivismo, englobando os estudos de Biggs, Boulton-Lewis, Dart, Entwistle, Watkins (BIGGS, 1996; BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001). Segundo esta lógica fenomenográfica, é improdutivo qualquer tentativa de modificar o processo de aprendizagem que considere somente uma alteração nos contextos escolares. É imprescindível trabalhar as perceções individuais sobre esses contextos, para que esse fim possa ser conseguido (ROSÁRIO, 1999). Neste ponto de vista, não faz sentido estabelecer princípios gerais da aprendizagem sem ter em consideração o conteúdo da aprendizagem, o seu contexto específico de aprendizagem e as características dos alunos, das suas famílias e do contexto onde o ensino ocorre. Os processos de ensino devem, portanto, centrar-se sobretudo no desenvolvimento de uma mudança

conceptual dos alunos face a um determinado objeto, pelo que se torna indispensável que os professores estejam familiarizados com as conceções de aprendizagem dos seus alunos, para, a partir dessa grelha, possam trabalhar a sua (des)construção conceptual (WATKINS, 1996). Assim, autores como Marton (1988), enunciam operacionalmente a aprendizagem como a variabilidade no modo de compreender a realidade. Desta forma, defendem que qualquer tentativa de aperfeiçoar a aprendizagem não se deve centrar nos sujeitos isolados, mas sim nas relações como um todo (MARTON, 1988). Todavia, para ocorrer o aperfeiçoamento da aprendizagem, é necessário conhecer-se as variáveis que influenciam as aprendizagens dos alunos. Para Marton e Booth (1996; 1997), é fundamental a história de vida dos indivíduos, no entanto, se os alunos consideram o estudo como algo imposto terão dificuldades em revelar um bom rendimento no que diz respeito à execução das tarefas. Se, em contrapartida, os alunos olham para as tarefas como uma forma de descobrir e incrementar os seus conhecimentos sobre a realidade, mais facilmente conseguirão alcançar bons resultados de aprendizagem (MARTON; DALL'ALBA; BEATY, 1993). Neste sentido, Marton, Hounsell e Entwistle (1997) defendem, como já referido, que se se quiser produzir melhorias significativas na aprendizagem, não se deve tentar alterar duma forma avulsa o indivíduo ou o ambiente, mas antes as relações que existem entre os vários contextos onde o indivíduo se insere.

De facto, é extensa a literatura que se debruça sobre as variáveis que explicam a aprendizagem e o (in)sucesso escolar. Múltiplos estudos verificam que as características intraindividuais dos sujeitos, como as suas aprendizagens prévias, competências socioemocionais, crenças face ao desempenho, habilidades cognitivas e dimensões motivacionais se associam à aprendizagem (HODIS; MEYER; MCCLURE; WEIR; WALKEY, 2011; LEMOS; ALMEIDA; PRIMI, 2007; BARCA-LOZANO; ALMEIDA; PORTO-RIOBOO; PERALBO-USQUIANO; BRENLLA-BLANCO, 2012; ROSÁRIO, 1999); outros debruçam-se nas variáveis associadas à família, tais como variáveis sociodemográficas das mesmas, o envolvimento parental e os estilos educativos parentais (CARNEIRO; MEGHIR; PAREY, 2013; CEREZO; CASANOVA; TORRE; VILLA CARPIO, 2011; CRUZ *et al.*, 2011; DUFUR; PARCEL; TROUTMAN, 2013; WILDER, 2013); por fim, outros focam-se nas variáveis referentes ao efeito escola e ensino, nomeadamente no clima escolar, práticas pedagógicas, estrutura da sala de aula ou os sistemas de apoio e recursos utilizados (SOARES; FERNANDES; FERRAZ; RIANI, 2010; VALLE *et al.*, 2003). De facto, considera-se que todas estas variáveis devem ser perspectivadas e analisadas quando se tenta explicar a aprendizagem e o respetivo

in(sucesso) dos alunos, uma vez que possivelmente será a interação entre os vários fatores enunciados que explicam, em cada momento, determinado resultado obtido (STAFF; KREAGER, 2008).

Com o objetivo de realizar uma sistematização sobre todas estas variáveis, Jihyun e Shute (2010) realizaram uma revisão teórica da literatura na qual analisaram estudos realizados na área da psicologia escolar, social e cognitiva sobre esta temática. Da análise dos vários estudos emergiram quatro categorias: as influências individuais, as influências familiares, as influências sociais e o clima escolar como fatores explicativos do fenômeno que as autoras ressaltam que são interdependentes, pois influenciam-se reciprocamente.

Considerando, portanto, os múltiplos fatores que interferem com o processo de aprendizagem e com os resultados obtidos parece vantajosa a utilização do modelo de Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT) da perspectiva de sistemas bioecológicos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006) que postula que os processos proximais são os motores que impulsionam o desenvolvimento, para a compreensão da aprendizagem e do (in)sucesso acadêmico ou de Pianta, Hamre e Stuhlman (2003) que oferece uma perspectiva similar sobre a teoria dos sistemas bioecológicos aplicada às salas de aula. De acordo com esta perspectiva, os relacionamentos são "padrões duradouros de interação entre crianças e adultos" (PIANTA; HAMRE; STUHLMAN, 2003, p. 204) que contribuem criticamente para o desenvolvimento infantil e existem dentro do contexto de sistemas maiores, como a sala de aula. Isso sugere que ambos os sistemas proximais (por exemplo, relacionamentos professor-criança) e os sistemas mais distais nos quais eles estão inseridos (por exemplo, o contexto emocional da sala de aula) têm o potencial de exercer influência sobre o desenvolvimento individual e, como consequência, na aprendizagem (PIANTA; HAMRE; STUHLMAN, 2003).

De facto, o modelo bioecológico já foi estudado em muitas disciplinas e é amplo o suficiente para captar influências proximais e distais da aprendizagem dos alunos, atendendo às suas variações individuais e às interações aluno-ambiente. Constitui-se como um quadro de referência para compreender o desenvolvimento humano, que inclui características únicas dos indivíduos, as interações estabelecidas com os ambientes, os contextos nos quais direta e/ou indiretamente o indivíduo se insere e o tempo. O modelo integra as influências proximais e distais no desenvolvimento humano, tendo em conta como os fatores pessoais e contextuais interagem para

produzir resultados variados. Em outras palavras, esta perspectiva teórica considera a “pessoa inteira” situada no contexto.

Neste modelo os processos proximais são definidos como interações recíprocas progressivamente mais complexas entre um organismo humano biopsicológico ativo, em evolução, e as restantes pessoas, objetos e símbolos que circundam o seu ambiente externo imediato. Estes processos caracterizam-se, por isso, pela sua crescente complexidade, natureza recíproca, base interativa e regularidade (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 797; JAEGER, 2016). Em relação à aprendizagem estes processos podem incluir as expectativas dos pais sobre a escola, o envolvimento dos pais no contexto escolar, a relação estabelecida entre professor-aluno, as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, entre outros, tornando-se as investigações que exploram as ligações entre as várias influências de particular interesse (DELGADO GAITAN, 2012; ZUZE; REDDY, 2014). No entanto, Bronfenbrenner reconheceu que caracterizar o desenvolvimento como uma função apenas dos contextos em que a criança se inseria era tão problemático como os modelos que apenas incluíam os atributos individuais da criança (BRONFENBRENNER; CROUTER, 1983). Para este autor, os fatores pessoais e contextuais eram igualmente importantes, visto que os ambientes mudam as pessoas (o externo é internalizado e transacionado) e as pessoas mudam de ambiente (o interno é exteriorizado e transacionado) (BRONFENBRENNER; CECI, 1994), daí que valorize igualmente a necessidade de se ter em consideração as características individuais de cada criança (exemplo: temperamento, género, idade).

O tempo é a outra dimensão a ter em consideração neste modelo bioecológico e que faz ainda mais sentido na compreensão das variáveis que afetam a aprendizagem e o (in)sucesso, uma vez que a investigação demonstrou que os desempenhos escolares prévios explicam 30 a 60% da variância dos desempenhos escolares posteriores (HAILIKARI; NEVGI; KOMULAINEN, 2008; RIBEIRO; ALMEIDA; GOMES, 2006; SOARES; LEMOS; ALMEIDA; PRIMI, 2015; DOCHY; SEGERS; BUEHL, 1999) e que a capacidade de predição dos desempenhos escolares aumenta quando esta variável é considerada a par de outras variáveis intraindividuais e contextuais (LEMOS; ABAD; ALMEIDA; COLOM, 2014), ressaltando portanto a importância de se realizarem estudos longitudinais.

Considerando o modelo bioecológico de Bronfenbrenner como mapa conceitual e a existência de uma multiplicidade de variáveis pessoais, familiares e

contextuais que influenciam as aprendizagens escolares, com o objetivo de desenhar uma investigação sistemática e compreensiva e de operacionalizar o modelo PPCT, com este estudo apresenta-se uma investigação que tem como objetivo contribuir para aumentar o conhecimento acerca do processo da aprendizagem e do (in)sucesso escolar, enfatizando o impacto de dimensões psicológicas e sociofamiliares no desenvolvimento da aprendizagem. Incluem-se variáveis intrapessoais (performance académica, variáveis cognitivas, de desenvolvimento e conhecimento socioemocional, de desenvolvimento moral, de criatividade, de autoconceito académico, de autoeficácia escolar, estilos de aprendizagem, resiliência e estratégias de *coping* utilizadas), variáveis familiares (variáveis sociodemográficas, envolvimento parental com a escola, estilos educativos parentais) e contextuais (clima escolar, práticas educativas, estilos de gestão da sala de aula) numa perspetiva temporal, visto que se trata de um estudo longitudinal que acompanha os estudantes ao longo do 3º e 4º ano da escola primária. Como objetivo final, pretende-se compreender como é que as múltiplas variáveis e contextos se influenciam mutuamente, construindo um modelo explicativo do (in)sucesso escolar, que permita definir um modelo de intervenção precoce que, por um lado, estimule o sucesso escolar e, por outro lado, permita reduzir o insucesso escolar.

Metodologia

Design do projeto

Considerando que o objetivo deste estudo é contribuir para a compreensão dos fenómenos do (in)sucesso no 1º ciclo do ensino básico, numa perspetiva longitudinal, é necessário: (i) identificar os fatores explicativos do (in)sucesso escolar; e (ii) construir um modelo explicativo do (in)sucesso com o objetivo de definir um modelo de intervenção precoce que, por um lado, estimule o sucesso escolar e, por outro lado, permita reduzir o insucesso escolar.

Com o objetivo de identificar os fatores que potenciam situações de (in)sucesso escola, inicialmente será realizada uma análise a um nível mais macro, na qual se procurará encontrar os fatores explicativo do (in)sucesso escolar utilizando as características académicas do aluno, partindo posteriormente para uma análise mais micro em que fatores regionais e escolares serão tidos em consideração. Para

tal, serão utilizadas ferramentas que potenciam a descoberta automática de regularidades e relações entre as variáveis no conjunto de dados.

Para a realização da segunda parte do projeto, construir um modelo explicativo do (in)sucesso com o objetivo de definir um modelo de intervenção precoce que, por um lado, estimule o sucesso escolar e, por outro lado, permita reduzir o insucesso escolar, será realizada uma avaliação das características do aluno, do seu contexto familiar, assim como do contexto escolar.

Planeamento da investigação

Com base em variáveis que caracterizam a performance (resultados nos exames de 4º ano anteriores), condições socioeconómicas e situação geográfica das escolas será realizada uma estratificação das mesmas e uma amostra de escolas, com um N previsto de 2000 alunos do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, será selecionada.

Para cada aluno participante, pretende-se explorar os fatores (efeito alunos, família professor e escola) que funcionem por si só, ou em interinfluência, como bons indicadores de fatores de risco de insucesso e fatores protetores do sucesso. Assim, constituir-se-ão como participantes da presente investigação, além dos alunos, os seus encarregados de educação, professores e coordenadores do 1º ciclo do ensino básico, sendo para tal, utilizados um conjunto de instrumentos adaptados à população alvo. No momento inicial de recolha de dados, será igualmente solicitado aos professores, as notas anteriores de todos os alunos participantes, assim como a indicação dos alunos em risco de insucesso que justifiquem a sua sinalização para acompanhamento por dificuldades de aprendizagem.

Tendo em conta a grande variabilidade da taxa de retenção entre as escolas do 1º ciclo, que provavelmente reflete diferentes políticas de retenção, considera-se ser importante dispor de um instrumento que permita a comparação dos resultados académicos dos alunos das diferentes escolas. Assim, o desempenho escolar dos alunos participantes será analisado através da realização de uma prova final comum a todos os alunos da amostra, que acontecerá no final do 3º ano de escolaridade e novamente no final do 4º ano de escolaridade.

Com base nas características apresentadas por cada aluno, respetivas famílias, professores e coordenadores do 1º ciclo do ensino básico, obtidas através da aplicação de vários instrumentos de recolha de dados, serão identificados os preditores do (in)sucesso escolar, que permitam posteriormente a construção de um modelo concetual assim como a definição de planos de intervenção.

Recolha de dados

O processo de recolha de dados será antecedido pela identificação das escolas que constituirão a amostra e por toda a preparação logística que implica a sua realização, nomeadamente o contacto prévio com as escolas, a obtenção da sua aceitação para participar, assim como pela recolha dos consentimentos informados por parte de todos os participantes. Salienta-se o carácter voluntário da participação, podendo cada participante integrar a investigação de forma total ou parcial (sendo possível desistir a qualquer momento, ou não responder a parte do protocolo de recolha de dados), assim como a confidencialidade e a proteção de dados, incluindo o anonimato dos participantes assim como de todos os seus dados recolhidos.

Na escolha dos instrumentos de recolha de dados ponderou-se a sua adequabilidade às variáveis a medir, assim como a sua adaptação para a população portuguesa. Assim, os dados serão recolhidos através de medidas recolhidas junto das crianças (em aplicação coletiva em contexto de sala de aula), encarregados de educação, dos professores e dos coordenadores do 1º ciclo do ensino básico, no 3º ano do 1º ciclo do ensino básico e posteriormente no 4º ano do 1º ciclo do ensino básico.

O protocolo de recolha de dados aplicado aos vários participantes, no primeiro momento de recolha, ou seja, no 3º ano do 1º ciclo do ensino básico está presente na tabela 1.

Tabela 1 – Protocolo de avaliação psicopedagógica (1º momento da recolha de dados)

| Efeito Aluno |
|---|
| Questionário sociodemográfico |
| Matrizes Progressivas Coloridas de Raven |
| A minha sala de aula (ALENCAR; FLEITH, 2009) |
| Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (ALVES; CRUZ; DUARTE; MARTINS, 2008) |
| Escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes (MARTINS; PEIXOTO; MATA; MONTEIRO, 1995) |
| Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral - Versão para crianças (PESSOTTI, 2010) |
| Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão Filhos (PEREIRA; CANAVARRO; CARDOSO; MENDONÇA, 2002) |
| Escala de Estilos Parentais – Versão Filhos (BARROS, 1994) |
| Ditado |
| Prova de deteção de erros |
| Prova final de conhecimentos |

Continua

| Conclusão | |
|---|--|
| Efeito Família | |
| Questionário sociodemográfico | |
| Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão Pais (PEREIRA; CANAVARRO; CARDOSO; MENDONÇA, 2002) | |
| Escala de Estilos Parentais – Versão Pais (BARROS, 1994) | |
| Efeito Professor | |
| Questionário sociodemográfico | |
| Questionário de gestão da sala de aula (LOPES, 2003) | |
| Efeito Escola | |
| Entrevista semiestruturada sobre o clima escolar | |

Fonte: As autoras (2019).

Com o objetivo de se analisar o efeito aluno, serão utilizadas as seguintes medidas: (a) questionário sociodemográfico construído para o presente estudo; (b) CPM-P: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, que medem a capacidade de educação de relações dos sujeitos; (c) A Minha Sala de Aula (ALENCAR; FLEITH, 2009), que é um questionário de autorrelato que avalia o clima de criatividade em sala de aula através de cinco fatores: (1) suporte do professor à expressão das ideias do aluno, (2) autopercepção do aluno em relação à sua criatividade, (3) interesse do aluno pela aprendizagem, (4) autonomia do aluno e (5) estímulo do professor à produção de novas ideias do aluno; (d) a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (ALVES; CRUZ; DUARTE; MARTINS, 2008), que é a adaptação portuguesa da *Assessment of Children's Emotion Skills* (SCHULTZ; IZARD; BEAR, 2004) e avalia o conhecimento emocional das crianças. É composta por três subescalas: expressões faciais, situações emocionais e comportamentos emocionais. Em cada uma das subescalas pretende-se avaliar a capacidade da criança para associar corretamente a cada estímulo (expressão facial, situação ou comportamento) um de cinco sentimentos possíveis: alegria, tristeza, medo, zanga e "normal"; (e) a Escala de Autoconceito para crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter, adaptada por Alves-Martins *et al.* (1995), que é a adaptação portuguesa da *Self Perception Profile for Children* (HARTER, 1985) e avalia as características ou atributos do *self* que são conscientemente percebidas/descritas pelo indivíduo através da linguagem (HARTER, 1999), distribuídas por cinco domínios: competência acadêmica, aceitação social, competência atlética, aparência física, e comportamentos. Avalia também a percepção de valor próprio global/autoconceito ou autoestima; (f) o Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral - Versão para crianças (PESSOTTI, 2010), que avalia o nível moral de crianças entre os 5 e os 10 anos, utilizando histórias/cenários apontados por Piaget (1954) como fundamentais para a

construção da moralidade; (g) o Questionário de Envolvimento Parental na Escola – versão Filhos (PEREIRA; CANAVARRO; CARDOSO; MENDONÇA, 2002), com o objetivo de avaliar a comunicação entre a escola e a família, o envolvimento da família em atividades na escola e o envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa. É composto por dois fatores, particularmente, o primeiro fator, que revela uma associação entre a dimensão envolvimento em atividades de aprendizagem em casa e a dimensão comunicação escola-família. O segundo fator compreende o envolvimento parental em atividades na escola. Este questionário inclui uma versão para filhos e outra para pais, sendo que na presente investigação serão utilizadas as duas versões; e, por fim, a (h) Escala de Estilos Parentais – versão Filhos (BARROS, 1994), que foi construída tendo por base os quatro estilos parentais propostos por Baumrind (1966): democrático ou autoritativo, indulgente ou permissivo, autoritário e negligente. Esta escala tem uma versão dirigida a pais e outra, decalcada da primeira, dirigida aos filhos onde estes refletem acerca da percepção que têm da educação praticada pelos seus pais. Na presente investigação serão utilizadas as duas versões; (i) a Elaboração de um ditado (texto do manual do 2º ano, previamente selecionado); (j) a Detecção de erros (texto do manual do 2º ano, previamente selecionado). No final do 3º ano letivo, os alunos serão ainda sujeitos a uma prova final de conhecimentos que será replicada no final do 4º ano de escolaridade.

Para se analisar o efeito família, serão aplicados os seguintes instrumentos: (a) Questionário sociodemográfico construído para o presente estudo; (b) Questionário de Envolvimento Parental na Escola – versão Pais (PEREIRA; CANAVARRO; CARDOSO; MENDONÇA, 2002); e Escala de Estilos Parentais – versão Pais (BARROS, 1994).

Os seguintes instrumentos: (a) Questionário Sociodemográfico construído para o presente estudo e o (b) Questionário de Estilos de Gestão da Sala de Aula (LOPES, 2003), que têm como objetivo identificar o estilo de gestão utilizado pelo professor em sala de aula, entre quatro estilos: estilo autoritário, estilo persuasivo, estilo permissivo e estilo indiferente, serão utilizados para analisar o efeito professor.

Por fim, o efeito escola será analisado através da realização de uma entrevista semiestruturada que será realizada junto do coordenador do 1º ciclo do ensino básico sobre clima escolar. O clima escolar pode ser compreendido como um conjunto de percepções dos diferentes membros da comunidade escolar acerca da qualidade das relações interpessoais presentes na instituição. Consequentemente, o

mesmo emerge de toda a comunidade escolar e influencia todos os membros da mesma. Para Thapa, Cohen, Guffey e Higgins-D'Alessandro (2013), baseando-se no *National School Climate Council*, um clima positivo e desejável é aquele que proporciona aprendizagem, e no qual as pessoas se sentem seguras e disponíveis para estabelecer relações interpessoais positivas.

Visto tratar-se de um estudo longitudinal, os alunos serão novamente avaliados no 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. O protocolo de recolha que será utilizado nesta fase de recolhas está presente na tabela 2.

Tabela 2 – Protocolo de avaliação psicopedagógica (2º momento da recolha de dados)

| Efeito Aluno |
|--|
| Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ) (FLEITLICH; LOUREIRO; FONSECA; GASPAS, 2005) |
| Índice de estilos de aprendizagem (LITZINGER; SANG; WISE; FELDER, 2007) |
| Questionário de avaliação do <i>coping</i> em crianças e adolescentes (CARONA; SILVA; BARROS; CANAVARRO, 2010) |
| Questionário de autoeficácia (MEDEIROS; LOUREIRO; LINHARES; MATURANO, 2000) |
| Questionário de resiliência (construído no âmbito da presente investigação) |
| Prova final de conhecimentos |

Fonte: As autoras (2019).

Na segunda fase de recolha de dados apenas se analisarão medidas respeitantes ao efeito aluno, nomeadamente: (a) o Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ) (FLEITLICH; LOUREIRO; FONSECA; GASPAS, 2005), adaptado do *Strengths and Difficulties Questionnaire* (GOODMAN, 1997), que permite inquirir os alunos sobre as suas dificuldades e capacidades, exploradas através de 25 itens, pontuados numa escala *Likert* de três pontos (1 = não é verdade, 2 = é um pouco verdade, 3 = é muito verdade) e distribuídos por cinco escalas: sintomas emocionais, problemas de relacionamento com os pares, problemas de comportamento, hiperatividade e comportamento pró-social. As pontuações resultantes das quatro subescalas de problemas que compõem o SDQ formam o Índice Total de Dificuldades; (b) o Índice de estilos de aprendizagem (LITZINGER; SANG; WISE; FELDER, 2007), que é um instrumento constituído por 44 questões utilizado para avaliar as preferências dos alunos no que respeita a quatro estilos de aprendizagem distintos: ativo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal e sequência/global. Os resultados obtidos fornecem uma indicação dos pontos fortes e de possíveis tendências e hábitos que podem propiciar as dificuldades de aprendizagem; (c) o Questionário de avaliação do *coping* em crianças e adolescentes (KIDCOPE) (CARONA; SILVA;

BARROS; CANAVARRO, 2010), constituído por 15 itens, com o objetivo de avaliar as estratégias de *coping* dos alunos participantes. O KIDCOPE avalia as seguintes estratégias de *coping*: distração, isolamento social, reestruturação cognitiva, autocrítica, culpabilização, resolução de problemas, regulação emocional, pensamento desiderativo, apoio social e resignação; (d) o Questionário de autoeficácia (MEDEIROS; LOUREIRO; LINHARES; MATURANO, 2000), constituído por 20 afirmações, 12 relacionadas com a autoperceção da capacidade de desempenho académico (compreendendo seis itens com valor positivo e seis com valor negativo) e oito com a autoperceção de desempenho escolar em comparação com os pares com a avaliação dos outros (compreendendo quatro itens com valor positivo e outros quatro com valor negativo); (e) o questionário de resiliência construído no âmbito da presente investigação tendo por base o conceito de resiliência, assim como a investigação científica sobre a temática. Por fim, tal como se verificou no final do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, também no final do 4º ano todos os alunos responderão à mesma prova final de conhecimentos.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo apresentar um desenho de investigação com o intuito de ajudar a compreender como é que as múltiplas variáveis e contextos se influenciam ao longo do tempo, por forma a construir um modelo explicativo do (in)sucesso escolar, que permita definir um modelo de intervenção. O *design* longitudinal assim como a perspetiva sistémica da investigação pretendem contribuir para que as múltiplas dimensões pessoais, sociais e contextuais do processo de aprendizagem sejam incluídas na concretização do sucesso escolar, valorizando a sua multidimensionalidade e multideterminação, assim como a importância que os vários contextos devem ter na intervenção (BRONFENBRENNER, 1979; 1986), que se considera que deve atender às características singulares dos alunos, respondendo às suas necessidades e fragilidades e fortalecendo as suas potencialidades. Consequentemente, a presente investigação pretende constituir-se como um contributo para a mudança de paradigma dos agentes educativos e para a definição de estratégias educativas orientadas para as idiosincrasias dos estudantes.

Referências

- ALENCAR, E. S. de; FLEITH, D. de S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Ed. UnB, 2009.
- ALVES, D.; CRUZ, O.; DUARTE, C.; MARTINS, R. Escala de avaliação do conhecimento emocional (EACE). In: NORONHA, A. P. et al. (coord.). *Avaliação psicológica: formas e contextos*. Braga: Psiquilibrios Edições, 2008.
- ALVES-MARTINS, M.; PEIXOTO, F.; MATA, L.; MONTEIRO, V. Escala do autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In: ALMEIDA, L. S.; SIMÕES, M. R.; GONÇALVES, M. M. (ed.). *Provas psicológicas em Portugal*. Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses, 1995.
- ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 17, n. 71, p. 33-44, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i71.2100>. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100/2069>. Acesso em: 28 out. 2019.
- BARCA-LOZANO, A.; ALMEIDA, L. S.; PORTO-RIOBOO, A. M.; PERALBO-UZQUIANO, M.; BRENLLA-BLANCO, J. C. Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficácia. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 28, n. 3, p. 848-859, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61918873.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2019.
- BARROS, J. *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.
- BAUMRIND, D. The discipline controversy revisited. *Family Relations*, [S. l.], v. 45, n. 4, p. 405-414, 1966.
- BIGGS, J. B. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, [London], v. 32, n. 3, p. 347-364, 1996.
- BIGGS, J. B. Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, Leicester, v. 48, n. 3, p. 266-279, 1978.
- BIGGS, J.; KEMBER, D.; LEUNG, D. Y. D. The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-SF. *British Journal of Educational Psychology*, Leicester, v. 71, n. 1, p. 133-149, 2001.
- BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, Washington, DC, v. 22, n. 6, p. 723-742, 1986.
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, Washington, DC, v. 101,

n. 4, p. 568-586, 1994. Disponível em:
<https://pdfs.semanticscholar.org/147f/215c79b21e07998c6ceac9c2ffc5b7b0592a.pdf>
f. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRONFENBRENNER, U.; CROUTER, A. C. The evolution of environmental models in developmental research. In: MUSSEN, P. H.; KESSEN, W. (ed.). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 1983.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: DAMON, W.; LERNER, R. (ed.). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley & Sons, 2006.

CARNEIRO, P.; MEGHIR, C.; PAREY, M. Maternal education, home environments, and the development of children and adolescents. *Journal of the European Economic Association*, [S. l.], v. 11, p. 123-160, 2013. DOI: 10.1111/j.1542-4774.2012.01096.x. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1542-4774.2012.01096.x>. Acesso em: 26 out. 2019.

CARONA, C.; SILVA, N.; MOREIRA, H.; BARROS, L. CANAVARRO, S. Pediatric health related stress, coping and quality of life. *Paediatrics Today*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 112-128, 2014. Disponível em:
<https://eg.uc.pt/bitstream/10316/45403/1/Pediatric%20health-related%20stress%2c%20coping%20and%20QoL.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

CEREZO, M. T.; CASANOVA, P. F.; TORRE, M. J. de la; VILLA CARPIO, M. de la. Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Psychology*, [Lisboa], v. 4, n. 1, p. 51-61, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129318734004.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

CHALETA, M. E. R. *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior*. Orientadora: Margarida Alves Martins. 2002. 393 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Évora, Évora, Portugal, 2002. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=yf5hl6kAAAAJ&hl=en>. Acesso em: 14 nov. 2019.

CRUZ, O. et al. Parenting scales: contributions to the factorial validity of the portuguese version. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación y Avaluación Psicológica*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 157-176, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15719>. Acesso em: 29 out. 2019.

DELGADO GAITAN, C. Culture, literacy, and power in family-community-school relationships. *Theory into Practice*, Columbus, Ohio, v. 51, n. 4, p. 305-311, 2012.

DIAS, D. *Psicologia da aprendizagem*. Lisboa: Edições Síbaló, 2018.

DOCHY, F.; SEGERS, M.; BUEHL, M. M. The relation between assessment practices and outcomes of studies: the case of research on prior knowledge. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 69, n. 2, p. 145-186, 1999.

- DUFUR, M. J.; PARCEL, T. L.; TROUTMAN, K. P. Does capital at home matter more than capital at school?: social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, [S. l.], v. 31, p. 1-21, 2013.
- DYNE, A. M.; TAYLOR, P. G.; BOULTON-LEWIS, G. M. Information processing and the learning context: an analysis from recent perspectives in cognitive psychology. *British Journal of Educational Psychology*, Leicester, v. 64, n. 3, p. 359-372, 1994.
- ENTWISTLE, N. Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In: SMART J. C. (ed.). *Higher education: handbook of theory and research: volume XV*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 2000.
- ENTWISTLE, N. Student learning and classroom environment. In: JONES, N.; FREDERICKSON, N. (ed.). *Refocusing educational psychology*. London: Falmer Press, 1990. p. 8-30.
- ENTWISTLE, N.; WATERSTON, S. Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, Leicester, v. 58, n. 3, p. 258-265, 1988.
- FENOLLAR, P.; ROMÁN, S.; CUESTAS, P. J. University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, Leicester, v. 77, n. 4, p. 873-91, 2007.
- FLEITLICH, B.; LOUREIRO, M.; FONSECA, A.; GASPAR, M. F. *Questionário de capacidades e de dificuldades (SDQ-Port)*. [S. l.: s. n.], 2005.
- GOODMAN, R. The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v. 38, n. 5, p. 581-586, 1997.
- HAILIKARI, T.; NEVGI, A.; KOMULAINEN, E. Academic self-beliefs and prior knowledge as predictors of student achievement in mathematics: a structural model. *Educational Psychology*, Dorchester, Inglaterra, v. 28, n. 1, p. 59-71, 2008.
- HARTER, S. *Manual for de self-perception profile for children*. Denver: University of Denver, 1985.
- HARTER, S. *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press, 1999.
- HODIS, F. A.; MEYER, L.; MCCLURE, J.; WEIR, K. F.; WALKEY, F. H. A longitudinal investigation of motivation and secondary school achievement using growth mixture modelling. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, Virgínia, v. 103, n. 2, p. 312-323, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232585738_A_Longitudinal_Investigation_of_Motivation_and_Secondary_School_Achievement_Using_Growth_Mixture_Modeling. Acesso em: 10 nov. 2019.

JAEGER, E. L. Negotiating complexity: a bioecological systems perspective on literacy development. *Human Development*, Basel, Suíça, v. 59, n. 4, p. 163-187, 2016.

JIHYUN, L.; SHUTE, V. J. Personal and social-contextual factors in K-12 academic performance: an integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, Hillsdade, v. 45, n. 3, p. 185-202, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228347256_Personal_and_Social-Contextual_Factors_in_K-12_Academic_Performance_An_Integrative_Perspective_on_Student_Learning. Acesso em: 14 out. 2019.

LEMOS, G. C.; ABAD, F. J.; ALMEIDA, L. S.; COLOM, R. Sex differences on g and non g intellectual performance reveal potential sources of STEM discrepancies. *Intelligence*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 11-18, 2013.

LEMOS, G. C.; ALMEIDA, L. S.; PRIMI, R. Habilidades cognitivas, desempenho académico e projectos vocacionais: Estudo com alunos portugueses do 5º ao 12º ano. In: BARCA-LOZANO, A. et al. (ed.). *Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Braga: Universidade do Minho, 2007. p. 1784-1793.

LITZINGER, T.; SANG, H. L.; WISE, J. C.; FELDER, R. M. A psychometric study of the Index of Learning Styles. *Journal of Engineering Education*, Oxfordshire, Inglaterra, v. 96, n. 4, p. 309-319, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228939628_A_Psychometric_Study_of_the_Index_of_Learning_StylesC. Acesso em: 21 ago. 2020

LOPES, J. *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

MARTON, F. Describing and improving learning. In: SCHMECK, R. R. (ed.). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, 1988. p. 53-82.

MARTON, F.; BOOTH, S. A. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997.

MARTON, F.; BOOTH, S. A. The learner's experience of learning. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (ed.). *The handbook of education and human development: new models of learning, teaching and schooling*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

MARTON, F.; DALL'ALBA, G.; BEATY, E. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, Oxford, v. 19, n. 3, p. 277-300, 1993.

MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press Limited, 1997.

MARTON, F.; QIUFANG, W.; NAGLE, A. Views on learning in different cultures: comparing patterns in China and Uruguay. *Anales de Psicología*, v. 12, n. 2, p. 123-132, 1996. Disponível em: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/30361/29551>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a02.pdf>. Acesso em: 21/08/2020

PEREIRA, A. I. de F.; CANAVARRO, J. M. P.; CARDOSO, M. F.; MENDONÇA, D. V. Desenvolvimento da versão para professores do questionário de envolvimento parental na escola (QEPE-VPR). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 37, n. 2, p. 109-132, 2002.

PESSOTTI, A. M. *Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos*. Orientador: Antonio Carlos Ortega. 2010. 166 f. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3004/1/tese_3215_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Pessotti%20%282010%29.pdf. Acesso em: 6 nov. 2019.

PHAN, H. P. Students' academic performance and various cognitive processes of learning: An integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology*, Dorchester, Inglaterra, v. 30, n. 3, p. 297-322, 2010.

PIAGET, J. *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books, 1954.

PIANTA, R. C.; HAMRE, B.; STUHLMAN, M. Relationships between teachers and children. In: WEINER, I. B.; REYNOLDS, W. M.; MILLER, G. E. (ed.). *Handbook of psychology: volume 7: educational psychology*. New York: Wiley & Sons, 2003. p. 199-234.

RIBEIRO, I. S.; ALMEIDA, L. S.; GOMES, C. Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1o para o 2o ciclo do ensino básico. *Avaliação Psicológica*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 127-133, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n2/v5n2a02.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

RICHARDSON, J. T. E. *Researching student learning: approaches to studying in campus-based and distance education*. Buckingham: Open University Press, 2000.

ROBBINS, S. B. et al. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes?: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Washington, DC, v. 130, v. 2, p. 261-88, 2004. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/dbbe/e277c6c9e73b09c37b239cb4fc61a51ab355.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

ROSÁRIO, P. As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e suas inter-relações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 43-61, 1999. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11912>. Acesso em: 4 nov. 2019.

ROSÁRIO, P.; ALMEIDA, L. Leituras construtivistas da aprendizagem. In: MIRANDA, G. L.; BAHIA, S. (org.). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água, 2005. p. 141-165.

ROSÁRIO, P. *et al.* Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 10, n. 3, p. 343-351, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a01.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. *Comprometer-se com o estudar na universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Almedina, 2006.

SCHULTZ, D.; IZARD, C. E.; BEAR, G. Children emotion processing: relations to emotionality and aggression. *Development and psychopathology*, New York, v. 16, n. 2, p. 371-387, 2004.

SOARES, D. L.; LEMOS, G. C.; ALMEIDA, L. S.; PRIMI, R. The relationship between intelligence and academic achievement throughout middle school: the role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences*, [S. l.], v. 41, p. 73-78, 2015.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. da S.; FERRAZ, M. S. B.; RIANI, J. de L. R. de. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 157-170, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a18v26n1.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

STAFF, J.; KREAGER, D. A. Too cool for school?: violence, peer status and high school dropout. *Social Forces*, Chapel Hill, v. 87, n. 1, p. 445-471, 2008.

THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. A review of school climate research. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258183185_A_Review_of_School_Climate_Research. Acesso em: 23 out. 2019.

VALLE, A. *et al.* Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning: an empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, New York, v. 44, n. 5, p. 557-580, 2003.

WATKINS, D. Learning theories and approaches to research: a cross-cultural perspective. In: WATKINS, D.; BIGGS, J. B. (org.). *The chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: Cerc and Acer, 1996. p. 3-24.

WILDER, S. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, [Edinburgh], v. 66, n. 3, p. 377-397, 2013. Disponível em: <http://parented.wdfiles.com/local--files/family-engagement/Parent%20Inv%20and%20achieve.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

ZUZE, T. L.; REDDY, V. School resources and the gender reading gap in South African schools. *International Journal of Educational Development*, [S. l.], v. 36, p. 100-107, 2014. Disponível em: <https://daneshyari.com/article/preview/356125.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.