



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

***‘De pequenino se torce o destino’ - O
envolvimento na escola de crianças de meios
socioeconómicos desfavorecidos.***

Ana Cristina da Silva

Orientação: Prof.^a Doutora Madalena Melo

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Psicologia
Especialização em Psicologia da Educação

Dissertação

'De pequenino se torce o destino' - O Envolvimento na escola de crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos.

Ana Cristina da Silva

Orientadora:
Prof.^ª Doutora Madalena Melo

Évora, Junho de 2014

Agradecimentos

Gostaria de começar por partilhar, que a realização deste trabalho de investigação não seria possível sem o apoio e envolvimento daquelas pessoas que me são próximas e que nunca duvidaram de que eu seria capaz de concretizar esta dissertação.

O meu primeiro agradecimento vai para a Prof.^a Doutora Madalena Melo que me guiou neste longo caminho, que em certos momentos pareceu intransponível. Agradeço-lhe pelo apoio, disponibilidade, exigência, rigor e objetividade ao longo de todo este processo. Sem si isto não seria possível, obrigado por não desistir de mim!

Agradeço igualmente à Prof.^a Norma da Luz Ferranini do fundo do coração, por ter sido “a luz que me ilumina”. A sua perspetiva foi revigorante e o seu feedback foi fundamental para me manter no caminho que levou à conclusão deste trabalho. O seu apoio foi sem dúvida inestimável e fortalecedor quando eu estava com dificuldades e prestes a desistir. Não tenho palavras para descrever o quão importante foi o seu suporte.

Aos meus pais, Ana e Silvestre pelo vosso apoio, boa disposição e ânimo, compreensão, carinho e amor incondicional. Obrigada pelo apoio emocional, por nunca duvidarem das minhas capacidades e competências para realizar este trabalho e concretizar os meus objetivos. Obrigada pelo privilégio de ser vossa filha, por todos os valores e ensinamentos que me transmitiram, pela vossa humildade e honestidade. Sem vocês o meu sucesso não seria possível!

Agradeço ao Vasco, meu amigo, companheiro e marido! Este sucesso é tanto meu, quanto teu! Obrigada pelo carinho e sorriso nos dias mais difíceis e pelos abraços apertados quando estive à beira de um “colapso nervoso”, só tu me compreendes! Sem a tua amizade, amor, companheirismo e cumplicidade, nada disto seria possível. Obrigada por sempre investires em mim, por seres exigente comigo, quando eu não o fui e por sempre, mas sempre acreditares em mim. Amo-te profundamente...

Obrigada Débora Saúde e Diana Gutierrez por me acompanharem neste processo. Agradeço a partilha de ideias, emoções e conhecimentos, o vosso contributo foi enriquecedor.

Por último, quero também agradecer às crianças e pais que tornaram possível a realização deste trabalho, a vós um muito obrigada.

‘De pequenino se torce o destino’ - O envolvimento na escola de crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos.

Resumo

As crianças com baixo estatuto socioeconómico são consideradas crianças mais vulneráveis e em risco de insucesso escolar. A literatura tem demonstrado que, no âmbito dos contextos de desenvolvimento são vários os fatores que parecem contribuir para um bom desempenho académico ou inversamente, para um baixo desempenho e em consequência para o insucesso escolar. Com o intuito de identificar quais os fatores de risco e proteção que permitem diferenciar os/as alunos/as com sucesso e insucesso escolar, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas a 16 alunos/as do 3º e 4º ano do ensino básico. As respostas dos/as participantes foram examinadas de forma “artesanal” e com recurso à técnica de análise de conteúdo. Os resultados desta investigação destacam a preponderância do contexto familiar enquanto fator de proteção contra o insucesso escolar. As características da criança e o seu nível de envolvimento na escola, emergiram igualmente enquanto fatores preditores da realização escolar, observando-se em simultâneo a influência dos pares e do/a professor/a sobre o desempenho académico dos/as alunos/as, no entanto ambos estes fatores revelaram um impacto menor que a família ou a própria criança sobre a realização escolar. Assim, esperamos contribuir para clarificar quais os fatores de risco e proteção da realização escolar e definir estratégias de intervenção que possam concorrer para reduzir o insucesso e abandono escolar.

Palavras-chave: Baixo estatuto socioeconómico; contextos de desenvolvimento; fatores de risco e proteção; realização escolar.

'De pequenino se torce o destino' – The school engagement of children from disadvantaged background.

Abstract

Children from low socioeconomic status are considered more vulnerable and at risk of school failure. Literature has shown that, within the contexts of development are several factors that appear to contribute to a successful academic performance or on the contrary, for a low performance and consequently for school failure. Aiming to identify the risk and protective factors that allow differentiating the successful from the unsuccessful students, semi-structured interviews were held with 16 students of the 3rd and 4th grades of primary school. The answers of the participants were analyzed manually and using the technique of content analysis. The results of this research, highlight the influence of family context as a protective factor against school failure. The children's characteristics and their level of engagement in school, also emerged as predictors of school achievement, observing simultaneously the influence of peers and teacher on the academic performance of students, however both these factors revealed a minor impact that the family or the child itself on academic achievement. Thus, we hope to contribute to clarify which risk and protective factors influences school achievement, defining at the same time intervention strategies that may contribute to minimize school failure and dropout.

Keywords: low socioeconomic status, contexts of development, risk and protective factors, academic achievement.

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice Geral	v
Índice de Figuras e Tabelas.....	vi
Parte I. Enquadramento Teórico.....	5
Capítulo I. Contextos de Desenvolvimento, Estatuto Socioeconómico e Realização Escolar	7
1.1. Contextos de Desenvolvimento – O Modelo Bioecológico	8
1.2. Realização Escolar e Estatuto Socioeconómico	10
1.3. Fatores de Risco e Proteção.....	20
Capítulo II. O Envolvimento do/a Estudante na Escola.....	23
2.1. Envolvimento – Um Constructo Complexo e Multidimensional.....	23
2.2. Envolvimento do/a Estudante na Escola – O Modelo de Lam e Jimerson (2008)	27
Parte II. Estudo Empírico.....	43
Capítulo I. Metodologia	45
1.1. Natureza e Objetivos do Estudo.....	46
1.2. Participantes	46
1.3. Instrumentos	48
1.4. Procedimentos Gerais	50
1.4.1. Procedimentos de Recolha de Dados	50
1.4.2. Procedimentos de Análise de Dados.....	52
Capítulo II. Apresentação e Análise dos Resultados	57
Tema I. A Família	58
Tema II. A Criança.....	68
Tema III. A Escola	78
Parte III – Discussão Global e Conclusões	89
Discussão Global e Conclusões.....	91
Referências Bibliográficas	113

Anexos	129
Anexo I.Perfil Sociodemográfico dos/as Participantes e Respetivas Famílias	131
Anexo II.Guião de Entrevista Semiestruturada	135
Anexo III.Relação entre A Estrutura de Investigação e as Questões de Entrevista	139
Anexo IV.Pedido de Autorização à Escola	141
Anexo V.Pedido de Autorização aos Pais/Encarregados de Educação	143
Anexo VI.Grelhas de Análise Temática e Categorical	145
Anexo VII.Grelhas de Análise de Conteúdo	149
Anexo VIII.Transcrição de Entrevistas.....	159

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 1 – Antecedentes e Resultados do Envolvimento dos/as Estudantes na Escola.....	29
Figura 2 - O Modelo de Suporte Social e Competência na Sala de Aula	34
Tabela 1 - Perspetiva global dos temas, categorias e subcategorias de análise	57
Tabela 2 - Estilo educativo parental em função do desempenho académico	60
Tabela 3 - Nível de comunicação pais/filho/a em função do desempenho académico.	61
Tabela 4 - Apoio na realização dos TPC's e monitorização em função do desempenho académico	63
Tabela 5 - Expetativas parentais em função do desempenho académico	64
Tabela 6 - Presença e participação dos pais em atividades escolares em função do desempenho académico	66
Tabela 7 - Suporte Familiar em função do desempenho académico	68
Tabela 8 - Perceção de Competência em função do desempenho académico	70
Tabela 9 - Motivação em função do desempenho académico	71
Tabela 10 - Expetativas do/a aluno/a em relação ao seu futuro académico	73
Tabela 11 - Participação, atenção e comportamento em função do desempenho académico	76
Tabela 12 - Hábitos de Leitura em função do desempenho académico	78
Tabela 13 - Relacionamento com o/a professor/a por turma.....	81
Tabela 14 - Expetativas do/a professor/a em função do desempenho académico ...	83
Tabela 15 - Motivação do grupo de pares para a aprendizagem em função do desempenho académico do/a aluno/a	86
Tabela 16 – Tema I. Diferenças entre bons/boas e maus/más alunos/as	95
Tabela 17 – Tema II. Diferenças entre bons/boas e maus/más alunos/as	101
Tabela 18 – Tema III. Diferenças entre bons/boas e maus/más alunos/as	105
Tabela 19 - Fatores de Risco e Proteção da Realização Escolar	106

Introdução

Diariamente as crianças e jovens estão expostas a uma variedade de situações adversas e potenciais fatores de risco, que podem afetar o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Felizmente, a investigação realizada no âmbito do desenvolvimento infantil vêm demonstrar que, apesar das dificuldades com que muitas crianças são confrontadas e das situações de risco às quais são expostas, elas não abandonam a escola e tornam-se adultos responsáveis, competentes e bem-sucedidos (Hutz, Koller & Bandeira, 1996).

Em termos históricos, as crianças com um baixo estatuto socioeconómico (E.S.E.), são consideradas crianças em risco de insucesso académico (Natriello, McDill & Pallas, 1990 *in* Borman & Rachuba, 2001) e neste âmbito a literatura é extensa, indiciando uma relação entre o E.S.E. e a realização escolar, (Bradley & Corwyn, 2002; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Eamon, 2001; Finn, 1989; Horn, Chen & Adelman, 1998; Pereira & Martins, 1978; Sirin, 2005; Zappalá & Considini, 2001), aqui entendida enquanto sucesso ou insucesso escolar/académico.

Não obstante os casos de insucesso escolar, as evidências empíricas indicam igualmente a existência de inúmeros casos de sucesso de crianças/jovens que apesar das adversidades, superam os fatores de risco a que estão expostas, demonstrando envolvimento na escola e bom desempenho académico (Milne & Plourde, 2006; Reschly & Christenson, 2006; Klem & Connell, 2004). Por conseguinte, urge compreender quais os fatores/elementos que atuam de forma a inibir ou promover o sucesso escolar, atuando enquanto fatores mediadores do E.S.E.

Embora numa fase inicial de investigação, o sucesso e o insucesso escolar fosse abordado e analisado de forma mais reducionista, presentemente é visto como um fenómeno complexo e sistémico. Os resultados obtidos ao longo das décadas de investigação demonstram que são vários os fatores ou mecanismos de risco, proteção e mediação do (in)sucesso académico e que estes interagem entre si, num processo dinâmico, recíproco e bidirecional. Na realidade, este fenómeno pode resultar da conjugação de diferentes fatores, elementos ou circunstâncias e compreende contextos tão diversos como as características individuais da criança (Almeida, Miranda & Guisande, 2008; Akey, 2006; Barros & Almeida, 1991; Saavedra, 2001), a família (Bradley & Corwyn 2002; Baumrind, 1966; Fan & Chen, 2001; Fan & Williams, 2009; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004) e a escola (Borman & Rachuba, 2001; Horn, Chen & Adelman, 1998; Hughes & Kwok, 2007; Wong & Taylor, 1996).

Compreender o (in)sucesso escolar implica necessariamente analisar o risco e a proteção, pois estes podem influenciar quer de forma positiva ou negativa, o desenvolvimento e realização escolar do/a aluno/a. Neste contexto de análise, o risco é entendido em termos de vulnerabilidade, entretanto a proteção é percebida enquanto mediadora do risco, pois permite modificar e/ou melhorar a resposta do sujeito ao dito risco. Com efeito ambos interagem entre si, num processo complexo, dinâmico e bidirecional.

Atualmente, a investigação no âmbito dos fatores de risco salienta a ação negativa de diversos fatores. Ainda que inicialmente o risco fosse considerado algo estático, hoje é compreendido enquanto processo, em que se destaca a importância do número de fatores de risco, do contexto em que ocorre e do momento e duração da exposição (Engle, Castle & Menon, 1996), ou seja, é sobretudo relevante, a acumulação e cronicidade destes eventos de risco que aumentam a probabilidade da criança vir a obter resultados negativos a nível do seu desenvolvimento (Masten & Wright, 1998; Rutter, 1979, 1990). Apesar dos inúmeros fatores de risco que abundam na literatura acerca do insucesso escolar, é possível circunscrevê-los à priori a três categorias que apesar de distintas, emergem relacionadas entre si de forma incontornável, designadamente a família, as características individuais da criança e a escola.

O envolvimento do/a estudante na escola (E.E.E.), pode configurar-se como um fator de proteção contra o insucesso escolar. Este é um constructo extremamente relevante pois os estudos empíricos revelam que, é um excelente fator protetor e preditor do desempenho e realização escolar (Moreira & Dias, 2009 *in* Moreira, Vaz, Dias & Petracchi, 2009), capaz de superar variáveis tão importantes como o E.S.E. do/a estudante e respetiva família. Embora a revisão da literatura no âmbito do envolvimento denote alguma falta de consenso e sobreposição de alguns conceitos, a maioria dos investigadores concorda quanto ao facto deste ser um constructo multidimensional (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004) e que o mesmo é composto por três dimensões ou subtipos, nomeadamente: *a dimensão cognitiva*, *a afetiva ou emocional* e *a comportamental* (Frederick *et al.*, 2004; Jimerson, Campos & Grief, 2003).

Desde modo, importa compreender em que consistem esses fatores/elementos ou circunstâncias, descrevendo-os e diferenciando-os enquanto fatores de risco ou proteção que exercem influência sobre a adaptação e realização escolar, especialmente no caso das crianças com baixo E.S.E.

Por conseguinte, visto que o insucesso escolar continua a ser uma temática relevante que assola as escolas e os/as seus/suas estudantes, particularmente aqueles/as que apresentam um baixo E.S.E., considerou-se pertinente investigar *quais os fatores de risco e proteção que influenciam o insucesso/sucesso escolar das crianças com baixo estatuto social e económico*. Com efeito, foi conduzido um estudo que teve como objetivo geral, identificar fatores de risco e proteção implicados no sucesso/insucesso escolar de crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos. Para que fosse possível analisar de forma aprofundada esta questão, propusemo-nos analisar qual a influência das seguintes categorias na realização escolar: o suporte parental e familiar, as características da criança, o nível de envolvimento do/a estudante na escola e a importância do/a professor/a e dos pais.

Face aos objetivos supracitados, foi desenvolvido um estudo de carácter exploratório, tendo como base uma metodologia qualitativa de investigação. A opção sobre este tipo de metodologia esteve relacionada com os objetivos de investigação e com a população em estudo.

O trabalho de investigação em causa encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira parte, apresentamos o enquadramento teórico, desenvolvido através da revisão da literatura e composto por dois capítulos: primeiro capítulo – *Contextos de Desenvolvimento, Estatuto Socioeconómico e Realização Escolar* e segundo capítulo - *Envolvimento do/a Estudante na Escola*. No primeiro capítulo abordámos a importância do modelo bioecológico de Bronfenbrenner e dos contextos de desenvolvimento, a relação entre o E.S.E. e a realização escolar e conceptualizamos o risco e a proteção. No segundo capítulo, explorámos o envolvimento enquanto fator de proteção contra o insucesso, analisamos a complexidade do constructo e o modelo explicativo de Lam e Jimmerson.

Na segunda parte, apresentamos o estudo empírico. No capítulo 1 tratamos da conceptualização das categorias analisadas a partir da fundamentação teórica adotada. Apresentamos a natureza e objetivos de investigação, os/as participantes, os instrumentos e os procedimentos gerais. No capítulo 2, apresentamos e analisamos os resultados do estudo com recurso à metodologia qualitativa, mais especificamente a análise de conteúdo.

A terceira parte do estudo compreende a discussão dos resultados e as conclusões. Esta componente reflete a contribuição específica deste estudo, para melhor compreender quais os fatores de risco e proteção presentes e que permitem distinguir os/as alunos/as com sucesso escolar, dos que apresentam insucesso escolar. Por último, damos lugar à reflexão acerca das limitações do estudo, aliada a sugestões para futuras investigações.

Parte I. Enquadramento Teórico

Capítulo I. Contextos de Desenvolvimento, Estatuto Socioeconómico e Realização Escolar

A literatura no âmbito da realização escolar têm sido prolífera e os resultados obtidos ao longo das décadas de investigação comprovam isso mesmo. Os estudos empíricos demonstram que muitos são os fatores, elementos e circunstâncias que parecem contribuir para o sucesso académico ou inversamente para um baixo desempenho e abandono escolar. Não obstante a diversidade de fatores/elementos que emergiram ao longo do percurso dedicado ao estudo do sucesso/insucesso escolar, destacam-se três dimensões que apesar de distintas, encontram-se irremediavelmente correlacionadas: o contexto familiar, as características individuais da criança e o contexto escolar.

Ainda que o fenómeno do insucesso escolar seja transversal a toda a sociedade, em termos históricos, as crianças/jovens com um estatuto económico de pobreza e/ou que pertencem a uma classe social mais baixa, são consideradas crianças mais vulneráveis e em risco de insucesso académico (Grácio & Miranda, 1977; Pereira e Martins, 1978; Natriello, McDill & Pallas, 1990 *in* Borman & Rachuba, 2001; Zappalá & Considini, 2001). A investigação têm demonstrando que o E.S.E. da família, afeta de forma direta ou indireta, a saúde física, mental e socioemocional da criança (Eamon, 2001; Yates, Egeland & Sroufe, 2003). Não obstante a influência por vezes devastadora do E.S.E., as evidências parecem indiciar que esta pode ser mediada com recurso a outros fatores ou variáveis, como sejam as características individuais da própria criança, as características ou contexto familiar e os sistemas de apoio externo (*e.g.* escola e a comunidade) (Bradley & Corwyn, 2002).

Com o intuito de compreender melhor quais os mecanismos envolvidos no desenvolvimento e desempenho académico das crianças, iremos ao longo deste capítulo abordar de forma breve a teoria bioecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, utilizando este modelo de forma a promover uma análise dos diferentes contextos em que o desenvolvimento ocorre. Para além disso, será analisado de forma mais aprofundada a relação existente entre o E.S.E. e a realização escolar e serão conceptualizados de forma breve mas minuciosa, os conceitos de risco e proteção. Este processo será feito com base na perspetiva ecológica, o que irá proporcionar uma visão e compreensão integradora da criança em desenvolvimento.

1.1. Contextos de Desenvolvimento – O Modelo Bioecológico

O modelo bioecológico do desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner, foi dado a conhecer pela primeira vez, na década de 70 e desde então evoluiu, tendo sido alvo de algumas alterações na sua forma e conteúdo, sendo atualmente conhecido como modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (P-P-C-T).

Segundo Bronfenbrenner (1994), existem duas proposições que definem o modelo: 1) o desenvolvimento ocorre mediante processos de interação recíproca, que com o passar do tempo se tornam mais complexos e que ocorrem entre a criança/jovem em desenvolvimento e as pessoas, os objetos e os símbolos que compõem o seu ambiente/contexto imediato; porém, para que este processo de interação, denominado de processo proximal, possa ser eficaz e bem-sucedido, têm de ocorrer de forma regular e durante longos períodos de tempo; 2) O conteúdo, a força, a forma, bem como a direção do processo proximal, pode variar em função das características da criança e do contexto/ambiente imediato, em que o processo ocorre. Por outras palavras, o desenvolvimento resulta de um processo de interação, em que existe reciprocidade entre a criança e o seu ambiente imediato, bem como as pessoas, objetos e símbolos nele contidos.

Desde modo e com base em ambas as proposições, que são claramente interdependentes, é possível identificar as quatro componentes fundamentais do modelo: o *processo*, a *pessoa* (em desenvolvimento), o *contexto* (imediato ou não) e o *tempo*. A primeira dimensão do modelo é o *processo*, que envolve as diferentes formas de interação que ocorrem entre a pessoa e o seu ambiente (processo proximal). Segundo Bronfenbrenner e Morris (2006), o poder ou força do processo proximal, pode variar de acordo com as características da pessoa, do ambiente imediato ou remoto e em função dos contextos com os quais a criança interage e dos períodos de tempo em que ocorre. A segunda componente do modelo é a *pessoa* e nesta dimensão estão incluídas não apenas as suas características biopsicológicas, mas também as características desenvolvidas/adquiridas com base na interação com o(s) ambiente(s) imediatos (Amparo, Galvão, Cardenas & Koller, 2008). Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998) existem três categorias de características individuais que podem influenciar o desenvolvimento da criança e que por sua vez, podem exercer uma ação positiva ou negativa sobre os processos proximais, designadamente: as *disposições*; os *recursos* e as *demandas*.

A terceira dimensão refere-se ao *contexto* e engloba a interação entre quatro níveis ambientais ou contextos distintos: o *microsistema*, o *mesosistema*, o *exosistema* e o *macrosistema*. O *microsistema* refere-se ao ambiente/contexto

imediatamente à criança/jovem e é caracterizado por um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais vividos pela pessoa em desenvolvimento, num determinado contexto com características físicas, sociais e simbólicas muito específicas. Um exemplo claro de microsistema é o contexto familiar. Neste, a criança, os seus pais e outros elementos da família, envolvem-se em processos proximais e em trocas recíprocas, o que contribuirá para o seu desenvolvimento e para o próprio desenvolvimento do microsistema que é a família.

O *mesosistema* refere-se ao conjunto de microsistemas, bem como às interações que ocorrem entre estes (e.g. relação escola - família) (Bronfenbrenner, 1994). No que diz respeito ao *exosistema*, este refere-se às interações que se estabelecem entre dois ou mais ambientes/contextos, porém em pelo menos um desses contextos, a criança não interage, nem se envolve de forma direta em relações recíprocas. Embora esse(s) ambiente(s) em causa, não exerçam uma ação direta, afetam os microsistemas com os quais esta estabelece relações proximais (Bronfenbrenner, 1993 *in* Bhering & Sarkis, 2009). Por último, mas não menos relevante surge o *macrosistema*, que engloba todos os outros sistemas e que por sua vez inclui características tão diversas como os valores culturais, padrões económicos, ideologias políticas, entre outros (Siraj-Blatchford, Mayo, Melhuish, Taggart, Sammons & Sylva, 2011).

A última componente do modelo P.P.C.T. é o *tempo*. A abordagem bioecológica tem em consideração as mudanças e transições que ocorrem ao longo do ciclo de vida da pessoa em desenvolvimento. Esta dimensão permite assim, analisar a ação que estas mudanças exercem ao nível do desenvolvimento, pois estas mudanças que ocorrem não são meros produtos do desenvolvimento, mas são igualmente promotoras de mudança (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Em conclusão, Bronfenbrenner (1994) conceptualiza o ambiente bioecológico ou o contexto em que ocorre o desenvolvimento, como uma série de estruturas aninhadas entre si, ou seja, estruturas ou sistemas interdependentes entre os quais existe reciprocidade. Em consequência, o desenvolvimento da criança é influenciado pelas interações que ocorrem entre estes diversos contextos/ambientes e vice-versa.

Seguidamente iremos abordar a relação entre o E.S.E. e a realização escolar, utilizando o modelo bioecológico com o intuito de analisar os vários fatores que de forma direta ou indireta, estão associados ao E.S.E. e influenciam a realização escolar dos/as estudantes.

1.2. Realização Escolar e Estatuto Socioeconómico

Ao efetuar uma revisão da literatura acerca do desenvolvimento e realização escolar, surge com frequência correlacionado um elemento importante, ou seja, o E.S.E. do/a estudante (Bradley & Corwyn, 2002; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Parker, Schoon, Tsai, Trautwein & Eccles, 2012; Sirin, 2005; Stull, 2013). Este é um fator importante para o envolvimento e desempenho académico dos/as alunos/as, pois os estudos empíricos demonstram que um baixo E.S.E. está muitas vezes associado a resultados negativos tanto a nível desenvolvimental, como académico (Zappala & Considine, 2001). Consistentemente os dados revelam que, os/as estudantes com baixo E.S.E. continuam a apresentar um desempenho académico relativamente baixo em comparação com os seus pares de diferentes classes sociais (Goodman, Miller & West-Olatunji, 2012; Morales, 2010; Von Secker, 2004). Porém esta relação não aparenta ser direta (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000).

O E.S.E. é uma importante variável sociodemográfica e pode ser definido como o lugar que a pessoa ou família ocupam na sociedade, ou seja a classe social a que pertencem, remetendo em simultâneo para o que atingiram ou realizaram tanto no domínio social, como económico (Ainley *et al.* 1995 *in* Zappalà & Considine, 2001). Assim, esta variável compreende três dimensões: o rendimento da família, o nível de escolaridade dos pais e as respetivas profissões (Dutton & Levine, 1989 *in* Adler *et al.*, 1994).

Em presença de um contexto ecológico, a investigação demonstra que existe uma relação dinâmica entre o E.S.E. e o desenvolvimento do indivíduo ao longo do tempo (Conger & Donnellan, 2006). Por conseguinte, são vários os fatores que influenciam o sucesso escolar dos/as estudantes e como tal, iremos debruçar-nos sobre os vários ambientes imediatos nos quais a criança envolve-se em processos proximais.

O Contexto Familiar

Através da trajetória de desenvolvimento da criança, está interage de forma direta com diferentes contextos ou microssistemas. De todos eles, aquele que se destaca com maior relevância sobretudo nos primeiros anos de vida da criança, é sem dúvida o contexto familiar. Este microssistema é considerado no âmbito da investigação, como um dos mais importantes contextos para o desenvolvimento global da criança (Siraj-Blatchford *et al.*, 2011). Efetivamente são vários os fatores

que surgem associados ao E.S.E. e que exercem a sua ação (direta ou indireta) sobre o bem-estar e realização escolar da criança.

O E.S.E. pode ter uma influência negativa no bem-estar e desenvolvimento na medida em que, o rendimento/salário destas famílias reflete o seu potencial para adquirir recursos a nível social e económico (Sirin, 2005). Observou-se em muitos casos que, estas crianças apresentam uma maior probabilidade de vir a vivenciar atrasos a nível do crescimento, bem como um inadequado desenvolvimento neurológico, ainda durante os meses de gestação (DiPietro *et al.* 1999, Kramer 1987 *in* Bradley & Corwin, 2002). É inegável que o E.S.E. afeta o desenvolvimento da criança, pois limita o seu acesso a necessidades básicas, tais como alimentação e habitação, o que está fortemente relacionado com um baixo desempenho académico (Carter & Murdock, 2001 *in* Dass-Brailsford 2005).

A investigação revela que, o E.S.E. da família está associado ao desenvolvimento cognitivo das crianças/jovens. De forma generalizada, os estudantes com este estatuto, estão expostas a menos estimulação cognitiva e enriquecimento cultural. Na interação familiar, estes pais comunicam com menos frequência e utilizam uma linguagem e discurso menos sofisticado e à medida que estes estudantes crescem, reduz-se a probabilidade destes pais virem a desenvolver atividades de enriquecimento cultural, tal como ler em família ou visitar livrarias (Evans, 2004).

O E.S.E. da família aparenta igualmente estar relacionado com a estrutura familiar. Em média, famílias monoparentais apresentam um menor rendimento e por norma são “geridas” por apenas um elemento (pai, mãe ou outro) com baixo nível de escolaridade e com menos propensão para ser ativo a nível profissional (Rich, 2000). Em termos comparativos, as crianças/jovens que vivem numa família monoparental, apresentam um maior risco de obter baixos resultados escolares, face aos/as alunos/as que vivem com ambos os pais (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987). Associado à questão da monoparentalidade surge outro fator, o nível de monitorização parental. Com frequência, o pai ou mãe solteiro/a que assume a educação dos filhos, não têm capacidade para monitorizar devidamente o comportamento dos seus filhos, utilizando estratégias menos eficazes para implementar e manter a disciplina (Ram & Hou, 2003).

Milne e Plourde (2006) postulam igualmente que, a falta de monitorização poderá estar relacionada com as longas horas que os pais com baixo E.S.E. são “obrigados” a trabalhar para compensar a redução do rendimento da família. Todavia, estes comportamentos parentais afetam de forma negativa a realização escolar da criança. Verifica-se igualmente que os pais com baixo E.S.E. não monitorizam o

número de horas e a qualidade dos programas de televisão a que os/as seus/suas educandos/as assistem. Na realidade, estas crianças são encorajadas a ver televisão por longos períodos de tempo de forma a manterem-se sossegadas e não interromperem as tarefas dos adultos (Bradley & Corwyn, 2002).

O baixo nível de escolaridade, bem como o baixo estatuto ocupacional ou desemprego dos pais, são fatores que geram resultados negativos. Por um lado, surge a importância do nível de escolaridade da mãe no desempenho académico. Os dados revelam que este fator exerce uma ação direta sobre a realização escolar dos/as estudantes (Ferguson, Jimerson & Dalton, 2001; Smith, 1989) sendo o baixo nível de escolaridade da mãe considerado um fator de risco, pois surge associado a problemas no âmbito da aprendizagem (Zill, 1995). Em consequência, quanto menor for o nível de escolaridade da mãe/encarregada de educação, maior é a desvantagem do/a estudante face aos seus pares (Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson & Dalton, 2002). Os estudos sugerem também uma associação entre o nível de escolaridade de ambos os pais e as expectativas em relação ao desempenho dos/as seus/suas educandos/as, ao afirmar que pais com baixo nível de escolaridade, revelam tendencialmente baixas expectativas em relação ao desempenho escolar das suas crianças (Benner & Mistry, 2007).

O baixo estatuto ocupacional ou desemprego, é igualmente outro fator sociodemográfico relevante e gerador de efeitos negativos. Os pais são na realidade modelos através dos quais os/as seus/suas filhos/as aprendem e de acordo com Haveman, Wolfe e Spaulding (1991), quando os pais estão dependentes do Estado, isto leva ao desencorajamento e à redução da motivação das crianças para atingir sucesso a nível escolar. Para além disso, tanto o baixo nível de escolaridade da mãe, como o baixo estatuto ocupacional ou o desemprego dos pais, estão relacionados com a rejeição por parte dos pares e baixo desempenho e realização escolar, nomeadamente em adolescentes (Felner *et al.*, 1995).

Outro fator que surge associado de forma menos positiva com o E.S.E. é o envolvimento parental (Evans, 2004; Prelow & Loukas, 2003). Este conceito é definido como a participação dos pais na vida escolar dos/as filhos/as e visa promover o seu sucesso académico e integração social (Fishel & Ramirez, 2005). Na realidade, o envolvimento parental compreende uma série de comportamentos e práticas que os pais exercem, com o intuito de promover a realização escolar dos/as seus/suas educandos/as. Segundo Jeynes (2005), este é um constructo complexo, ainda assim, parece existir algum consenso relativamente às dimensões ou componentes mais comumente utilizadas para avaliar o envolvimento dos pais no percurso escolar dos seus filhos, designadamente a comunicação, o apoio na

realização e monitorização dos trabalhos de casa, as expectativas parentais, a leitura, a presença e participação em atividades escolares e o estilo parental.

As evidências empíricas indiciam que, a ausência de envolvimento parental, gera resultados negativos. O E.S.E. afeta o nível de envolvimento dos pais na medida em que estes não têm por hábito voluntariar-se, participam menos ou com pouca frequência nas atividades que ocorrem na escola e revelam pouca atenção ou apoio na realização dos trabalhos para casa e outras tarefas relacionadas, isto face a famílias com diferente estatuto socioeconómico (Evans, 2004). A investigação demonstra que, a ausência de envolvimento parental está associada ao desinvestimento e à desvinculação do/a estudante face à escola (Abd-El-Fattah, 2006 *in* Lanza & Taylor, 2010).

As evidências apontam para uma relação entre estilo educativo parental autoritário, realização escolar e o E.S.E. da família (Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Segundo Baumrind (1966) a autoridade ou estilo educativo parental pode ser classificado de três formas distintas: permissivo ou *laissez faire*, autoritário e democrático. O estilo permissivo/*laissez faire* é caracterizado pelo baixo nível de monitorização, pela falta de firmeza e autoridade na implementação de regras/limites e pela facilidade em ceder às solicitações dos/as filhos/as. O estilo autoritário distingue-se do anterior, pois neste os pais/encarregados de educação são demasiado controladores e excessivamente rígidos na implementação de regras e limites. Já no estilo democrático, os pais/encarregados de educação definem normas e aplicam regras mas de forma clara, flexível e racional. Fazem-no com carinho e demonstram interesse pelas atividades que os/as alunos/as desenvolvem, mantendo sempre espaço para o diálogo (Baumrind, 1966).

Verifica-se que, no seio das famílias com baixo E.S.E., os pais apresentam uma maior probabilidade de utilizar um estilo mais autoritário e punitivo, em comparação com famílias de classe média (Aunola, Nurmi, Onatsu-Arviolommi, & Pulkkinen, 1999 *in* Tynkkynen, Vuori & Salmela-Aro, 2012; Conger & Donnellan, 2007), o que por sua vez têm consequências negativas no desempenho escolar dos/as alunos/as (Aiyappa & Acharya, 2012; Fortin *et al.*, 2004).

Noutro sentido, surge uma correlação entre o E.S.E., as expectativas parentais e a realização escolar dos/as estudantes. A investigação demonstra que o E.S.E. exerce uma ação direta ou indireta sobre o desempenho escolar (Stull, 2013). A revisão da literatura indica que, os pais cujas famílias são mais carenciadas ou apresentam um baixo rendimento, apresentam também expectativas mais baixas em relação ao desempenho académico dos/as estudantes (Alexander *et al.* 1994, Balboni & Pedrabissi, 1998 *in* Yamamoto & Holloway, 2010). Quando os pais

desenvolvem um baixo nível de expectativas, o que na prática se traduz num baixo nível de exigência e de valorização da própria escola, as crianças tendem a não atingir sucesso escolar. (Yamamoto & Holloway, 2010). Assim, os estudos empíricos destacam a ação preponderante das baixas expectativas e do estilo educativo parental permissivo, no aumento do risco de abandono escolar (Reschly & Christenson, 2006).

O bairro que a criança habita é outro elemento que emerge associado com o E.S.E. da família. Neste contexto, as evidências apontam para uma relação entre residir num bairro com baixo E.S.E., problemas comportamentais e insucesso escolar. Os dados revelam que, as famílias com menos recursos económicos estão limitadas na suas escolhas em relação à habitação, pois o baixo rendimento familiar pode levar a residir em bairros ou comunidades mais pobres, tipicamente caracterizadas pela desorganização a nível social (e.g. crime, menor monitorização por parte de adultos responsáveis) e menos recursos que promovam o desenvolvimento infantil (e.g. parques infantis, infantários, cuidados de saúde) (Wilson, 1987, Sampson & Morenoff, s.d. *in* Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

A residência num bairro ou comunidade com baixo nível socioeconómico, significa com frequência uma exposição direta ou indireta a vários fatores de risco, dos quais se destacam elevado nível de pobreza, baixo número de residentes com emprego estável (Ensminger, Lamkin & Jacobson, 1996, Plunkett, Abarca-Mortensen, & Behnke, 2007, Schwartz & Gorman, 2003, Shumow, Vandell, & Posner, 1999 *in* Emory, Caughy, Harris, & Franzini, 2008), exposição a armas de fogo, drogas, facas, atos de violência aleatória (Osofsky, 1999) e por conseguinte, isto reflete-se no desempenho académico dos/as alunos/as.

O suporte no contexto comunitário é outro fator que surge associado com o E.S.E. da família. A literatura revela que, não obstante a necessidade destas famílias em obter apoio, na realidade observa-se que possuem poucas redes de suporte e beneficiam de pouco apoio e suporte material e social por parte da comunidade em que residem (Eamon, 2001).

Características da Criança

No modelo bioecológico, a criança é considerada um indivíduo em desenvolvimento, dotado de características únicas e complexas. Ao longo deste processo, ela interage com diferentes ambientes de forma proximal, participando da sua construção e definição. Em consequência, participa igualmente do seu próprio desenvolvimento, na medida em que se envolve de forma dinâmica e recíproca em

trocas constantes, contribuindo para mudanças contínuas nos diferentes contextos em que passa e em si mesma (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ao focar a nossa atenção no indivíduo, eis que emergem variáveis de carácter individual que influenciam o bem-estar e realização escolar, todavia estes fatores não surgem de forma isolada, mas sim em relação com o E.S.E. da família.

O E.S.E. do/a estudante e respectiva família parece influenciar de forma distinta o género. As evidências salientam que, esta característica demográfica é um importante preditor do desenvolvimento psicossocial (Bolger, Patterson, Thompson & Kupersmidt, 1995), da realização académica (Jones, 2004; Jussim & Eccles, 1992) e do abandono escolar (Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson & Dalton, 2002). Todavia, os resultados que surgem nos diversos artigos não são conclusivos. Por um lado, as estatísticas indicam que as raparigas superam os rapazes a todos os níveis, atingindo um nível superior de escolaridade (Alton-Lee & Praat 2001, House of Representatives Standing Committee on Education and Training, 2002, Mullis et al., 2003, Office for Standards in Education, 2003 *in* Gibb, Fergusson & Horwood, 2008) e revelando maior esforço e persistência, porém, tradicionalmente os rapazes apresentam melhores resultados à disciplina de matemática (Jussim & Eccles, 1992), embora esta vantagem aparentemente esteja a ser ultrapassada. Outro estudo revela ainda que, os rapazes são descritos pelos professores como desatentos, inquietos, agressivos e antissociais, face às raparigas (Gibb *et al.*, 2008).

O E.S.E. do/a estudante surge também relacionado com um baixo nível de assiduidade escolar e participação nas atividades extracurriculares. Estes estudantes apresentam uma taxa elevada de faltas escolares, o que afeta o seu desempenho escolar (Zappala & Considine, 2002). Além disso, a literatura também demonstra que, revelam menor envolvimento e participação nas atividades extracurriculares (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993, Hollingshead, 1949 *in* Mahoney & Cairns, 1997). Vale também a pena registar que, na generalidade as crianças com baixo E.S.E. são com mais frequência suspensas, reprovadas, colocadas em turmas abaixo do seu nível de escolaridade ou em turmas de educação especial. A exposição a estas experiências tem as suas consequências, contribuindo para a desvinculação do/a aluno/a perante a escola e possivelmente encaminhando-o para o abandono escolar (Finn, 1989).

O E.S.E. é um reconhecido preditor do desenvolvimento cognitivo e das funções executivas (Noble, McCandliss & Farah, 2007). A investigação postula que, as crianças com baixo E.S.E. apresentam uma *performance* abaixo dos seus pares de classe média, nomeadamente nos testes de inteligência e na realização escolar (Ramey & Campbell, 1991, Smith, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1997 *in* Arán-Filippetti

& Richaud De Minzi, 2012), revelando igualmente mais dificuldades na interpretação fonológica e nas competências linguísticas (Farkas & Beron, 2004, Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, & Rashotte, 2000, Locke, Ginsborg, & Peers, 2002 *in* Sorhagen, 2013).

Devido à falta de recursos económicos por parte destas famílias, estas crianças têm por vezes um acesso mais limitado a materiais educativos, didáticos e a uma variedade de atividades recreativas e estimulantes (Bradley 1994, Brooks-Gunn et al. 1995, Entwisle *et al.* 1994, Guo & Harris 2000 *in* Bradley & Corwyn 2002; Yap & Enoki, 1995). O E.S.E. exerce assim uma ação negativa sobre funções tais como: o controlo inibitório, a memória de trabalho, a fluência verbal, o planeamento e a atenção executiva do/a aluno/a (Aran-Filippetti & Richaud De Minzi, 2012).

No contexto do domínio cognitivo verifica-se também que, as crianças com baixo E.S.E. apresentam um vocabulário mais reduzido e menos desenvolvido do que outros alunos cuja origem social e económica é distinta (Stull, 2013). O desempenho no âmbito da matemática é igualmente distinto e esta variância parece ser explicada pela ansiedade e baixa autoeficácia (Cheema & Galluzzo, 2013). Além disso, estes alunos revelam uma maior dificuldade em manter a concentração no contexto de sala aula, sendo por vezes caracterizados como mais impulsivos ou agressivos face aos seus pares de classe média ou alta (Breznitz & Norma, 1998).

Os alunos com baixo E.S.E, apresentam baixas expectativas e crenças negativas em relação ao seu desempenho académico (Benner & Mistry, 2007). Neste âmbito os estudos comprovam que, os pais e professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e manutenção das crenças de competência, o que inclui o autoconceito e as expectativas de desempenho académico (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). Na prática os professores influenciam não só as expectativas, mas também o comportamento dos/as estudantes. Quanto às expectativas dos/as estudantes, estas desenvolvem-se tendo por base as comparações de desempenho social que o/a professor/a e o próprio aluno fazem, bem como através das crenças de competência pessoal do/a aluno/a e dos pais e professores face a ele/a (Good & Nichols, 2001).

Ao considerar que a autoeficácia e o autoconceito académicos são fatores preditores do sucesso escolar (Choi, 2005), é previsível que baixos níveis de ambos estejam relacionados com baixo desempenho académico. Por conseguinte, um baixo autoconceito académico e autoeficácia traduz-se numa perceção negativa acerca das competências escolares. Ou seja, quando os/as alunos/as acreditam ter menos competências académicas do que os seus pares, apresentam níveis mais elevados de insucesso escolar (Miguel, Rijo & Lima, 2012).

Verifica-se também que, o nível de motivação acadêmica varia em função do E.S.E. da família. A investigação demonstra que, estes/as alunos/as exibem baixas expectativas relativamente ao seu sucesso escolar (Mahoney, Lord & Carril, 2005). Muitos investigadores reconhecem que eles apresentam uma atitude negativa em relação à escola, revelam pouca motivação face à aprendizagem e apresentam dificuldades na realização das tarefas escolares (Saavedra, 2001). Demonstram também menor envolvimento, mais problemas comportamentais e uma perceção mais negativa do seu contexto motivacional. Em consequência, a taxa de abandono escolar é superior no caso de estudantes com baixo E.S.E. (Murdock, 1999) e sobretudo nos rapazes (Simões, Fonseca, Formosinho, Vale Dias & Lopes, 2008).

O Contexto Escolar

Para além do contexto familiar, existem outros ambientes ecológicos com um papel fundamental sobre o desenvolvimento e a realização escolar da criança, designadamente a escola.

A escola é um contexto essencial para a socialização da criança pois, é nele que ela passa longas horas dos seus dias uma vez iniciado o seu percurso escolar, vivenciado diferentes experiências com os seus professores, pares e com a própria escola (Polleto & Koller, 2008). Neste contexto ecológico, destaca-se o tipo de relacionamento professor/a-aluno/a e a sua influência sobre o desempenho académico. A investigação demonstra que o tipo de relacionamento professor/a-aluno/a é influenciado pelo E.S.E. e etnia. Os dados revelam uma tendência bem evidente, os professores desenvolvem relacionamentos menos positivos com os/as estudantes, quando estes apresentam um baixo E.S.E. ou pertencem a uma minoria étnica (Hughes & Kwok, 2007).

As crenças e expectativas do/a professor/a face ao desempenho académico do/a estudante são outro fator que surge associado ao E.S.E. da família. As crenças afetam de forma direta a experiência académica do/a estudante e as expectativas dos professores influenciam o desenvolvimento intelectual dos/as estudantes (efeito pigmalião) (Rosental & Jacobson, 1968). Todavia, as expectativas afetam sobretudo os/as alunos/as mais vulneráveis, dos quais se destacam os com baixo E.S.E. (Sorhagen, 2013). Segundo Ryan e Patrick (2001 *in* Archambault, Janosz & Chouinard, 2012), os estudantes são sensíveis à forma como o/a professor/a reage ao seu desempenho escolar. Logo, quando o/a professor/a comunica e interage com os/as estudantes, veicula atitudes e comportamentos, transmitindo uma mensagem, direta ou indireta, acerca do seu comportamento e desempenho, o que afeta

posteriormente, a sua realização escolar. Efectivamente, importa destacar a preponderância das baixas expectativas do/a professor/a, pois estas exercem um efeito disruptivo nos resultados escolares (Benner & Mistra, 2007).

No que se refere às crenças, o/a professor cria determinadas expectativas, porém com alguma frequência, estas são desenvolvidas com base em informação desadequada. São vários os fatores nos quais os docentes se baseiam e que os leva a desenvolver baixas expectativas, designadamente o género, o E.S.E. do/a aluno/a, a raça ou pertença a uma minoria étnica, o tipo de escola frequentada, entre outros fatores (Brookover *et al.*, 1982, Cooper, 1984, Good, 1987 *in* Cotton, 1989). De acordo com a investigação, os professores são propensos a desenvolver atitudes e expectativas negativas em relação aos estudantes com baixo E.S.E., no entanto este facto é especialmente verdadeiro, no caso dos rapazes (Auwarter & Arugete, 2008).

A investigação revela igualmente que, os professores interagem de forma diferente com os estudantes que apresentam um baixo desempenho académico. Na prática, estes apresentam expectativas mais baixas, menor satisfação com o seu trabalho e comportamento e mantêm crenças negativas para com eles, isto em comparação com alunos com elevado desempenho escolar (Caprara *et al.*, 2006 *in* Archambault *et al.*, 2012). Isto é especialmente evidente em estudantes com dificuldade académicas e baixo E.S.E., que desta forma apresentam uma menor probabilidade de receber o suporte de que tanto necessitam para aprender e demonstrar envolvimento (Hughes & Kwok, 2007).

No contexto escolar, observa-se também uma associação entre a perceção dos(as) professores(as), o desempenho académico dos estudantes e o E.S.E. Em conformidade com a investigação os dados revelam que, desde muito cedo no percurso escolar dos/as alunos/as (e.g. jardim-de-infância ou 1º ano de escolaridade), os professores apresentam uma tendência clara, ou seja, eles percebem as crianças com baixo E.S.E. de forma menos positiva, com menos competências autorregulatórias e menor maturidade (McLoyd, 1998 *in* Gut, Reimann, & Grob, 2013). Por conseguinte, este processo poderá levar o/a professor/a a proporcionar a este estudante menor atenção positiva, reduzidas oportunidades de aprendizagem e menor reforço positivo (Gut *et al.*, 2013).

O relacionamento com o grupo de pares é outro fator importante na realização escolar e emerge associado ao E.S.E. Neste contexto, as atitudes e comportamentos do grupo de pares, exercem influência na motivação do/a aluno/a. Em concordância com a investigação, os/as estudantes tendem a reunir-se com um grupo de pares que tenha expectativas ou aspirações semelhantes. Por conseguinte, aqueles estudantes que apresentam uma maior probabilidade de abandonar a escola, irão juntar a outros

colegas que partilhem o mesmo tipo de experiências negativas (Murdock, 1999), influenciando-se mutuamente e desenvolvendo um comportamento de alienação.

Segundo Bolger, Patterson, Thompson e Kupersmidt (1995), os/as estudantes provenientes de famílias com baixo E.S.E. revelam também maior dificuldade em estabelecer relações positivas com os seus pares e em simultâneo apresentam uma maior probabilidade de desenvolver problemas comportamentais e de exibir um baixo nível de autoestima. Isto é particularmente evidente, no caso dos rapazes com baixo E.S.E., que apresentam sérias dificuldades na interação com os seus pares e na resolução de conflitos interpessoais, em comparação com os pares cujo E.S.E. é diferente (Rubin & Krasnor 1986 *in* Bryant & Donnellan, 2007).

Outra questão relevante no âmbito do contexto escolar, refere-se à localização e o tipo de escola frequentada, na medida em que ambas as características em causa podem atuar como fator de risco do sucesso escolar e está fortemente correlacionada com o E.S.E. do/a estudante. Os estudos empíricos revelam que, os/as estudantes que frequentam as escolas em áreas urbanas mais desfavorecidas apresentam um baixo desempenho académico (Balfanz, Herzog & Iver, 2007). Amiúde, os/as alunos/as provenientes de um contexto socioeconómico mais desfavorecido frequentam escolas com menos qualidade, pois na maioria dos casos as melhores escolas e/ou colégios privados selecionam os/as seus/suas alunos/as em função das elevadas competências académicas e/ou dos recursos financeiros (Sparkes, 1999), o que reduz a probabilidade dos alunos com baixo E.S.E. virem a frequentar este tipo de escola.

Em síntese, a abordagem bioecológica considera sempre a pessoa em transformação em relação com o contexto em mudança, em que todos se influenciam de forma recíproca. Na prática, o risco resulta da acumulação de fatores e da interação que ocorre entre estes diferentes elementos que compõem os diferentes sistemas. Rutter (1979), Garmezy, Masten e Tellegen (1984), explicam isto mesmo e propõem um modelo que reconhece que índices distais de risco (*e.g.* E.S.E., monoparentalidade, baixo nível de escolaridade dos pais, desemprego, escolas em bairros carenciados), bem como variáveis mais proximais (*e.g.* a falta de suporte parental, falta de suporte social) tendem a aglomerar-se num mesmo indivíduo, algo patente na relação entre a realização escolar e o E.S.E.

Em seguida, iremos abordar de forma mais específica e aprofundada a conceptualização dos fatores de risco e proteção, com o propósito de depreender de que forma a interação entre os diferentes microsistemas com os quais a criança interage, poderão ter uma ação preponderante sobre a sua realização escolar.

1.3. Fatores de Risco e Proteção

Como previamente referido, perante uma perspectiva bioecológica o desenvolvimento humano ocorre através do processo complexo, que é a interação entre o indivíduo e os diferentes contextos em que este se movimenta. Estes múltiplos contextos a que Bronnfenbrenner (1979) se refere, incluem características relativas à criança, família e escola (grupo pares e professores) e que por sua vez influenciam o seu desenvolvimento. A análise dos diferentes elementos envolvidos no sucesso/insucesso académico, implica necessariamente a conceptualização do risco e da proteção, pois só desta forma é possível compreender o insucesso/sucesso, bem como os fatores ou circunstâncias que atuam de forma a inibir, promover ou mediar a realização escolar.

A relação que se estabelece entre fatores de risco e de proteção, pode afetar o processo de desenvolvimento do indivíduo. Neste contexto, os fatores de risco são interpretados em termos de vulnerabilidade e surgem não raras vezes, associados à ausência de adaptação. Em contrapartida, os fatores ou mecanismos de proteção, são analisados enquanto mediadores do risco, pois permitem modificar a resposta do indivíduo ao perigo, diminuindo a possibilidade deste vir a obter um desenvolvimento negativo. Assim risco e proteção interagem entre si, ao integrar o ecossistema da pessoa em desenvolvimento.

O conceito de risco deriva inicialmente da área da medicina e incorpora a noção de que, a exposição a determinadas condições ou fatores de risco, aumentam a probabilidade da pessoa exposta vivenciar certas condições adversas (Finn & Rock, 1997). Estes fatores ou mecanismos de risco remetem para acontecimentos negativos e stressantes de vida, aumentando a vulnerabilidade do indivíduo e consequentemente a probabilidade deste vir a apresentar a curto, médio ou longo prazo problemas a nível social, emocional ou físico (Rutter, 1987 *in* Garcia, Brino & Williams, 2009). Estes fatores/mecanismos de risco são na prática, acontecimentos ou situações adversas que surgem frequentemente associados a resultados negativos e desadaptativos (Smith-Osborne, 2007), ou seja, aumentam os efeitos negativos da condição de risco. Ao efetuar uma revisão da literatura é possível circunscrever os fatores de risco do insucesso escolar a três categorias, que embora distintas, estão irremediavelmente correlacionadas, são elas: as características individuais da criança, a família e a escola (Miguel *et al.*, 2012; Winne & Nesbit, 2010).

Embora numa fase inicial, os fatores de risco fossem considerados eventos estáticos, uma análise mais aprofundada revela que, o risco é um processo complexo

e que o número de fatores de risco, o contexto, momento e duração da exposição apresenta uma maior relevância, do que uma única exposição grave (Engle *et al.*, 1996). A investigação demonstra que a coocorrência ou acumulação dos fatores de risco, quer seja num determinado momento ou ao longo do tempo, está fortemente correlacionada com o aumento do risco para o indivíduo ou com a obtenção de resultados negativos a nível do desenvolvimento (Masten & Wright, 1998; Rutter, 1979, 1990; Seifer & Sameroff, 1987 *in* Masten, 2001). Pearling (1989 *in* Garmezy, 1996) reforça esta ideia ao afirmar que, os acontecimentos ou eventos stressantes/adversos raras vezes ocorrem de forma isolada, pelo contrário, parecem formar cadeias de eventos stressantes. Garmezy e Masten (1994 *in* Garmezy, 1996) afirmam ainda que, o perigo para as crianças encontra-se sobretudo na acumulação de situações adversas ou de risco, sobretudo em famílias com baixo E.S.E., em que o risco é claramente desproporcional face famílias com classe social mais elevada.

Rutter (1981 *in* Pesce Assis, Santos, & Oliveira, 2004) destaca ainda a importância da cronicidade dos eventos ao mencionar que, acontecimentos ou eventos agudos e graves podem surtir efeitos negativos a curto prazo, mas nem sempre a longo prazo. O período de vida ou momento em que a exposição ao risco ocorre, é também um fator relevante neste processo. Em termos desenvolvimentais é inegável que existem períodos sensíveis para que a criança faça certas aquisições e o mesmo é válido para a exposição ao risco, o que significa que as crianças encontram-se mais vulneráveis ao risco em determinadas alturas do seu desenvolvimento. Neste sentido, o nível individual de tolerância ao stress parece variar em função do período de vida em que ocorre e da situação de stress enfrentada. Isto implica que, a mesma criança possa apresentar maior ou menor capacidade de resistência em várias situações e em diferentes períodos da sua vida, algo que pode sofrer alterações em função da interação entre as características individuais da criança e o ambiente (Brooks & Goldstein, 2002 *in* Brackenreed, 2010).

Em “oposição” ao conceito de risco, surge o conceito de proteção. De acordo com Rutter (1985), quando se fala de fator ou mecanismo de proteção, na realidade referimo-nos a acontecimentos ou variáveis que permitem modificar ou melhorar a resposta de um indivíduo ao perigo ambiental que o predispõe a riscos de desadaptação. O fator de proteção é na realidade definido como uma variável que diminuiu a probabilidade de uma criança vir a obter resultados negativos no seu futuro (Durlak, 1998; Gutman *et al.* 2002 *in* Gross, 2011).

Segundo Garmezy (1985 *in* Masten & Powell, 2003), é possível classificar os fatores de proteção/promoção do desenvolvimento, em três grandes dimensões: 1)

diferenças ou atributos individuais (e.g. autoconceito positivo, boas competências intelectuais, temperamento positivo e afetuoso, autonomia), 2) características/qualidades a nível do contexto familiar (e.g. elevadas expectativas, coesão, envolvimento) e 3) sistemas de apoio externo (e.g. redes de apoio social e o contexto escolar). Apesar de existir concordância entre a maioria dos investigadores relativamente a esta classificação e as evidências empíricas assim o demonstram, outros há que discordam desta categorização, pois consideram que esta tende a obscurecer a relevância das interações entre o indivíduo e o meio (Gore & Eckenrode, 1996).

De acordo com a literatura, os fatores ou mecanismos de proteção operaram de quatro formas distintas, o que permite à criança/jovem superar o risco e obter um desenvolvimento positivo. Com efeito, estes mecanismos têm quatro funções essenciais: 1) reduzir o impacto do risco, 2) minimizar as reações em cadeia de acontecimentos negativos, 3) promover traços resilientes, tais como a autoestima ou autoeficácia e 4) proporcionar oportunidades para a criança ser bem-sucedida, revertendo desta forma os efeitos negativos do stresse (Rutter, 1987 *in* Smith-Osborne, 2006). Tal como no caso dos fatores ou mecanismos de risco, os fatores de proteção podem variar em função do tipo de adversidade e resultado obtido e do momento ou período de vida em que ocorre (Rutter, 1999, Ungar, 2004 *in* Smith-Osborne, 2006).

Ao estabelecer um paralelismo com o modelo bioecológico do desenvolvimento, os fatores de risco e/ou de proteção poderão ter origem em diferentes microsistemas (e.g. família, escola, grupo de pares). Ao considerar que estes sistemas ou contextos de desenvolvimento não são independentes entre si, a análise dos fatores de risco e proteção implica necessariamente analisar as ligações que se estabelecem entre estes diferentes microsistemas, nos quais a criança se envolve e participa de forma assídua. Em síntese, o desenvolvimento é um processo dinâmico e bidirecional, no qual as pessoas, objetos e símbolos contidos na constelação de sistemas, efetuam trocas significativas, contribuindo assim para a promoção ou inibição de um desenvolvimento emocional, social e cognitivo equilibrado.

Capítulo II. O Envolvimento do/a Estudante na Escola

A escola enquanto instituição é um contexto central de desenvolvimento para a criança e como tal é por excelência o espaço ideal para adquirir competências sociais e desenvolver laços afetivos com os seus pares, professores e com a própria escola. Associado à instituição escolar, surge incontornavelmente o conceito de envolvimento do/a estudante na escola (E.E.E.). Este é um fenómeno complexo, sendo ele próprio condicionado por outros fatores, elementos e/ou circunstâncias presentes nos diversos contextos ou sistemas nos quais a criança está inserida, se movimenta e com os quais interage.

Não obstante a dificuldade em atingir consenso no que diz respeito à definição acerca do conceito de E.E.E., algo inerente à complexidade que lhe está associada, a literatura indica que existe algum tipo de concordância e na generalidade os investigadores concordam que este é um constructo multidimensional (Jimerson *et al.*, 2003; Appleton, Christenson & Furlong, 2008) e flexível, pois presume-se que este seja função, não apenas do indivíduo, mas igualmente do contexto (Fredericks *et al.*, 2004). Os dados empíricos revelam que, o envolvimento é um fator protetor e preditor do sucesso académico, tanto em populações largamente representadas e estudadas, como nas menos representadas (Moreira & Dias, 2009 *in* Moreira *et al.*, 2009). Aliás, são vários os estudos que apresentam evidências acerca da relação entre o E.E.E. e o sucesso académico, demonstrando deste modo que este constructo é capaz de superar o E.S.E. do/a estudante e respectiva família, entre outras variáveis (e.g. Klem & Connell, 2004; Reschly & Christenson, 2006).

Assim, com o propósito de assimilar melhor a relação entre o envolvimento e o sucesso escolar, ao longo deste capítulo será feita uma breve mas minuciosa revisão da literatura. Desta forma serão analisados os seguintes elementos: conceptualização do fenómeno do E.E.E., as dimensões que o compõem, os conceitos e fatores associados e um dos modelos explicativos do envolvimento, mais especificamente o modelo de Lam e Jimerson (2008). Este processo de revisão permitirá uma melhor compreensão do fenómeno enquanto fator de proteção, na sua relação com os bons resultados académicos obtidos pelos/as alunos/as.

2.1. Envolvimento – Um Constructo Complexo e Multidimensional

O E.E.E. é um constructo complexo e relativamente recente e surgiu como o principal modelo teórico que visava explicar o fenómeno do insucesso escolar,

denominado de modelo de *Participação-Identificação* (Finn, 1989). Embora o insucesso escolar seja um fenómeno que transcende a classe ou estatuto social, a tradição teórica postula que, a raça e a classe social afetam a relação destes estudantes com a escola. Neste âmbito, a investigação desenvolvida em diversas áreas da psicologia alega que, os alunos provenientes de minorias étnicas ou com baixo E.S.E apresentam níveis mais baixos de envolvimento na escola (Connell, Spencer & Aber, 1994; Fullarton, 2002; Kelly, 2008). Por outro lado, as evidências também revelam que, muitas crianças provenientes de minorias étnicas e/ou com baixo E.S.E. estão envolvidas na escola (Klem & Connell, 2004) e demonstram ser extremamente resistentes perante as adversidades a que estão expostas diariamente (Werner & Smith, 1992 *in* Willms, 2003). A investigação demonstra igualmente a importância dos ativos escolares enquanto fatores promotores ou protetores do sucesso escolar, não somente em estudantes em risco e com poucos recursos a nível familiar, mas igualmente em toda a população escolar (Sharkey, You & Schnobelen, 2008).

Perante todo este contexto é natural que, o fenómeno do E.E.E. tenha vindo a despertar a atenção dos investigadores no campo da psicologia da educação pois na realidade, este é visto como uma forma de resolução para o baixo desempenho académico e/ou insucesso e abandono escolar, algo característico em muitas escolas (Veiga *et al.*, 2009; Melo & Pereira, 2011; Klem & Connell, 2004). Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004, p. 59) chegam mesmo a referir-se ao envolvimento como, o “*possível antídoto para o declínio da motivação e desempenho académico*”. Em suma, o envolvimento é considerado uma fator de proteção contra o insucesso e abandono escolar, pois permite reduzir ou suprimir as influências negativas de estar exposto ao risco. Efetivamente importa compreender este fenómeno em toda a sua complexidade e que influxo tem sobre o desempenho e resultados escolares.

Através de uma revisão da literatura acerca do E.E.E., é evidente a miríade de definições existentes. Neste âmbito, vários investigadores destacam a falta de consistência relativamente aos conceitos e terminologia utilizada nos mais variados estudos empíricos (Fredericks *et al.*, 2004; Furlong, Whipple, Simental, Soliz & Punthuna, 2003; Jimerson *et al.*, 2003), bem como a discordância na forma como o constructo é operacionalizado e medido (Appleton *et al.*, 2008). Não obstante a falta de consenso, consistência e justaposição de alguns conceitos subjacentes a este constructo, existe uma constante observada entre a generalidade dos investigadores, nomeadamente o facto de concordarem que este é um constructo multidimensional (Jimerson *et al.*, 2003; Fredericks *et al.*, 2004). Ora, embora a maioria deles postulem a ideia de um constructo multidimensional, observa-se novamente a falta de

consenso quanto ao número de dimensões que o compõem. Uma vez mais, isto parece resultar da complexidade adjacente à interação dos diferentes fatores que influenciam o envolvimento (Moreira *et al.*, 2009). Com efeito e após uma revisão dos diferentes estudos empíricos realizados é possível afirmar que, o envolvimento possui entre duas a quatro dimensões, o que varia em função dos investigadores, modelo e constructo proposto.

A título de exemplo, Norris, Pignal e Lipps (2003 *in* Moreira *et al.*, 2009) propõem um modelo com duas dimensões: *envolvimento académico* e *envolvimento social*. Segundo os autores, o *envolvimento académico* pressupõe que, o/a estudante assume um compromisso/entrega a nível comportamental, identificando-se em simultâneo com os diferentes aspetos académicos. Por outro lado, surge o *envolvimento social* e neste âmbito os autores consideram como variáveis relevantes para o envolvimento, uma relação positiva com os pares e a participação nas atividades extracurriculares.

Em seguida, surgiram outros autores que conceptualizam o envolvimento como um constructo tripartido. Furlong, Whipple, Simental, Soliz e Punthuna (2003) e Jimerson, Campos e Greif (2003) postulam que, o envolvimento é um constructo multifacetado e que engloba dimensões afetivas (*e.g.* interesse, identificação, sentimento de pertença), cognitivas (*e.g.* objetivos e investimento perante a aprendizagem) e comportamentais (*e.g.* esforço, participação nas atividades extracurriculares, comportamento positivo). Por outras palavras, estes autores referem que estar envolvido na escola é, desenvolver um sentimento de pertença e de identificação com a instituição escolar, demonstrando interesse através do seu esforço/empenho, da participação nas atividades curriculares e extracurriculares e do comportamento e desempenho positivos (entre outros), definindo em última análise, objetivos para si mesmo e investindo na sua aprendizagem (Furlong *et al.* 2003; Jimerson *et al.*, 2003). Aliás, importa destacar que, é com base nesta conceptualização que Lam e Jimmerson (2008) desenvolvem posteriormente o seu modelo explicativo do envolvimento, modelo este que será abordado de forma detalhada, mais à frente na revisão da literatura.

Por conseguinte verifica-se que, tipicamente o envolvimento é descrito como um constructo que inclui duas ou três dimensões ou subtipos. Todavia, numa fase posterior um grupo de investigadores propôs uma definição cuja composição contém quatro dimensões/subtipos. Esta nova taxionomia engloba as seguintes dimensões: envolvimento afetivo, cognitivo, comportamental e psicológico (Furlong & Christenson, 2008). A diferença desta definição face às conceptualizações antecedentes reside no facto desta adicionar mais um elemento ao constructo inicial,

nomeadamente a dimensão psicológica, que remete por exemplo, para os sentimentos do/a estudante perante a escola e a aprendizagem. Ou seja, estes autores consideram que o envolvimento enquanto constructo, implica muito mais do que a mera participação em determinada atividade ou disciplina, exige necessariamente sentimentos para com a escola e com a aprendizagem (e.g. sentimento de pertença).

Recentemente, foi ainda proposto um novo aspeto ou dimensão do E.E.E., o *envolvimento agenciativo*. Os autores que apresentaram esta nova dimensão, definem o envolvimento agenciativo como “*a contribuição construtiva dos alunos para o fluxo da instrução que recebem*” (Reeve & Tseng, 2011, p.2). Este novo conceito, além de incluir as dimensões comportamental, emocional e cognitiva, propõe uma dimensão agenciativa. Este novo elemento do envolvimento sugere que, os/as estudantes no contexto de sala de aula tentam personalizar e enriquecer o seu contexto instrucional, influenciando a aprendizagem e as condições e circunstâncias em que esta ocorre. Assim, os/as alunos/as envolvem-se neste processo de forma intencional e proativa (Reeve & Tseng, 2011). Em suma, este novo conceito propõe três novas funções para o E.E.E.: 1) o envolvimento atua como mediador na relação entre a motivação e o desempenho, 2) o envolvimento modifica o contexto de aprendizagem e 3) o envolvimento altera a motivação (Reeve, 2012).

Exploradas que estão as diferentes dimensões do E.E.E., debruçamo-nos agora sobre a operacionalização e os resultados associados ao constructo. A investigação acerca do envolvimento demonstra que, existem inúmeras formas de operacionalizar e avaliar o constructo. Jimerson, Campos & Greif (2003) na sua investigação acerca do E.E.E. postulam que, os investigadores que se propõem medir o constructo utilizam instrumentos e itens que avaliam o desempenho e a realização do/a estudante nas seguintes áreas: desempenho académico (e.g. resultados obtidos nos testes, realização dos trabalhos de casa, nº de horas de estudo) comportamento na sala de aula (e.g. nível de atenção, participação, comportamento, assiduidade, pontualidade), envolvimento extracurricular (e.g. participação e gosto pelas atividades extracurriculares), relações interpessoais (e.g. relação com os professores e grupo de pares) e comunidade escolar (e.g. sentimento de pertença). Todavia, o tipo de instrumento e itens utilizados depende do objetivo da investigação.

Quanto aos resultados escolares obtidos pelos/as estudantes, estes surgem incontornavelmente associados ao desempenho académico, comportamento e funcionamento emocional (Lam e Jimerson, 2008). Na generalidade a revisão da literatura indica que, o envolvimento do/a aluno/a têm sido positivamente

correlacionado com diversas variáveis tais como, o desempenho académico (Appleton, Christenson & Furlong, 2008), os resultados escolares obtidos nas fichas de avaliação ou testes (Finn & Rock, 1997) e a aprendizagem (Ainley, 1993). Os dados empíricos revelam que, o envolvimento é um excelente mediador dos resultados escolares, contribuindo para importantes resultados a nível social e emocional, ajudando a prevenir em simultâneo o insucesso e abandono escolar (Appleton *et al.*, 2008).

Em oposição ao constructo do envolvimento emerge o conceito de *alienação escolar ou desvinculação*. Sempre que os/as estudantes revelam ausência de afeto pelo escola, verifica-se que estes apresentam sentimentos e comportamentos de alienação, rebeldia ou apatia, rejeitando deste modo a oportunidade de aprender (Furrer & Skinner, 2003). Porém, esta *desvinculação* ou *alienação* observada, não é apenas um resultado mas sim um processo desenvolvimental que ocorre ao longo do tempo (Perdue, Manzeske & Estell, 2009; Bempechat & Shernoff, 2012). A investigação demonstra que, determinado tipo de experiências académicas e sociais que ocorrem no 1º ciclo, podem levar os/as alunos/as a um desinvestimento gradual e em consequência ao abandono (Finn, 1989), por outras palavras, o desinvestimento ou desvinculação do/a estudante é um precursor do abandono escolar (Balfanz *et al.*, 2007).

Após esta breve reflexão acerca da abrangência e complexidade do constructo em causa, iremos em seguida abordar e analisar o modelo de Lam e Jimerson (2008). Ao debruçarmo-nos sobre este modelo, será possível obter uma visão mais global e esclarecedora do fenómeno do envolvimento, na medida em que este modelo engloba várias dimensões e componentes e compreende os fatores que antecedem o fenómeno.

2.2. Envolvimento do/a Estudante na Escola – O Modelo de Lam e Jimerson (2008)

O E.E.E. é definido como um constructo multifacetado que inclui três dimensões dinâmicas e fundamentais para a adaptação do/a estudante à escola, são elas a dimensão *afetiva, cognitiva e comportamental* (Lam & Jimerson, 2008).

O *envolvimento afetivo*, como o próprio nome indica, refere-se aos afetos ou sentimentos do/a estudante para com a aprendizagem (Skinner & Belmont, 1993), a escola, os professores e os seus pares (Fredericks *et al.*, 2004). O *envolvimento cognitivo* remete para a ideia de investimento por parte do/a estudante, mais especificamente, refere-se à forma como este processa as cognições perante as

tarefas escolares (Walter, Greene, & Mansell, 2006). Esta dimensão engloba conceitos tais como autoeficácia, autoconceito académico, motivação, expectativas, aspirações, entre outras (Jimerson *et al.*, 2003). Em seguida surge o *envolvimento comportamental*. Esta dimensão remete para comportamentos ou ações observáveis, designadamente participação em atividades extracurriculares (e.g. desportos ou clubes), realização dos trabalhos para casa, médias, notas e/ou resultados obtidos nas fichas de avaliação (Jimerson *et al.*, 2003). Na realidade, esta dimensão avalia a persistência, esforço e empenho que o estudante emprega no processo de aprendizagem (Birch & Ladd, 1997).

É com base nesta conceptualização do envolvimento que Lam e Jimerson (2008) desenvolvem o seu modelo conceptual. O modelo em causa (Fig. 1) inclui as três dimensões acima descritas, os antecedentes e os resultados que derivam do E.E.E., porém neste âmbito iremos inclinar-nos sobre a análise dos fatores que antecedem ou influenciam o constructo.

De forma sucinta, Lam e Jimerson (2008) sugerem que o envolvimento é composto pelas seguintes dimensões e componentes: a) o *envolvimento afetivo*, que compreende duas componentes, 1) gosto pela aprendizagem e 2) gosto pela escola, b) o *envolvimento comportamental*, cujas componentes são 1) o esforço para aprender e 2) envolvimento nas atividades escolares (curriculares e extracurriculares) e por fim, mas não menos relevante, surge o *envolvimento cognitivo*, que engloba somente uma componente, 1) o processamento profundo ou significativo. Em seguida, será então explorado o modelo em todas as suas dimensões e elementos que o compõem, numa tentativa de compreender quais os fatores que influenciam o E.E.E..

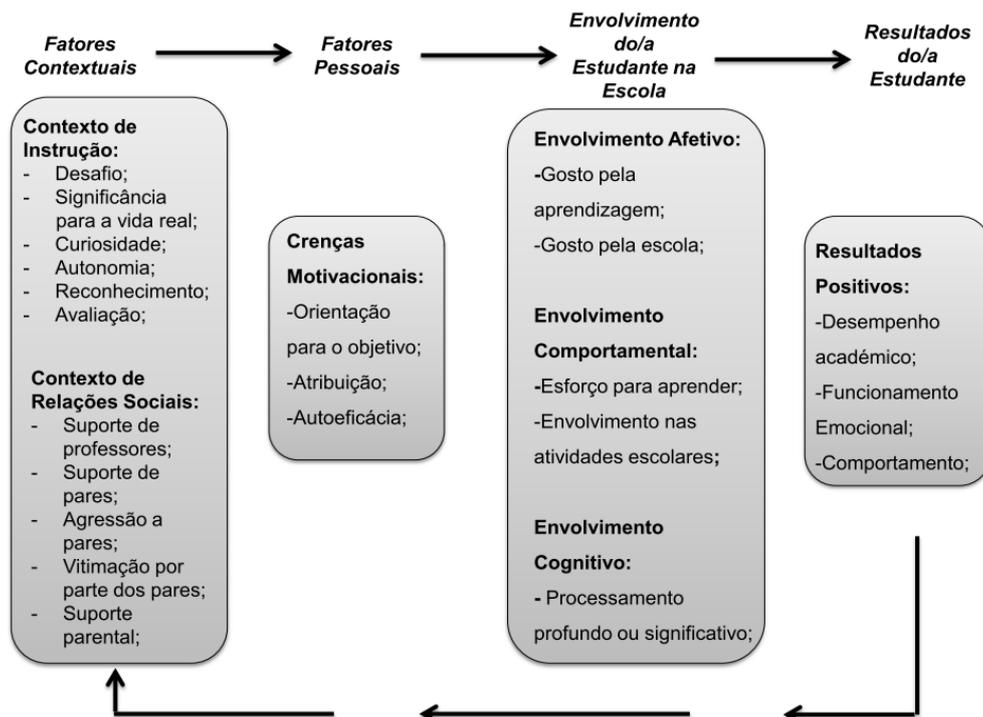


Figura 1. Antecedentes e Resultados do Envolvimento dos/as Estudantes na Escola (Lam & Jimerson, 2008)

Fatores Contextuais e Pessoais do Envolvimento

A pesquisa sobre os antecedentes do envolvimento, envolve naturalmente um olhar sobre a literatura acerca das características da criança (e.g. motivação, autoconceito acadêmico, autoeficácia, atribuições causais, expectativas, sentimento de pertença), suporte e envolvimento parental, relação com a escola, professores e pares, entre outras. No presente modelo, os autores consideram dois conjuntos de fatores protetores com influência inegável sobre o envolvimento, são eles: os *fatores contextuais e pessoais* (Lam & Jimerson, 2008).

De acordo com os autores (Lam & Jimerson, 2008), no contexto escolar existem pelo menos dois conjuntos de fatores capazes de exercer a sua influência sobre a motivação e em consequência sobre o E.E.E., são eles o *contexto instrucional* e o *contexto de relações sociais*, ambos *fatores contextuais*. O *contexto instrucional* está incontornavelmente relacionado com a investigação no âmbito da motivação e diversos autores têm dedicado a sua atenção à relação entre o envolvimento, motivação e desempenho/sucesso acadêmico (Ainley, 2012; Green, Martin & Marsh, 2007; Liam & Martin, 2012; Ryan & Deci, 2000; Reschly & Christenson, 2012).

Martin (2007) define a motivação como a energia que compele o indivíduo a aprender, a trabalhar de forma eficaz e a atingir o seu potencial e Ryan e Deci (2000),

destacam a presença de dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca é conceptualizada como a realização de determinada atividade pela puro prazer ou satisfação que o indivíduo retira dela, ou seja, quando uma pessoa está motivada de forma intrínseca, ela é impelida a agir pelo prazer, desafio ou curiosidade que determinada atividade desperta em si. Em contrapartida, a motivação extrínseca é impelida por algo ou alguma variável exterior ao indivíduo. A título de exemplo, um/a aluno/a pode ser impelido/a a realizar determinada tarefa escolar, pois os seus pais prometeram algum tipo de recompensa ou prémio. Ou seja, os/as alunos/as podem realizar determinada tarefa com ressentimento, resistência ou desinteresse, pois naquele dado momento a sua motivação é extrínseca.

Neste âmbito, Lam, Pak e Ma (2007 *in* Lam & Jimerson, 2008) identificaram um importante conjunto de componentes, denominado de contexto de instrução motivacional. As componentes identificadas são seis na totalidade e designam-se como: Desafio, Significância para a vida real, Curiosidade, Autonomia, Reconhecimento e Avaliação. Em suma, os autores postulam que a motivação intrínseca é influenciada pela presença destes elementos no contexto escolar, especialmente na sala de aula. Por exemplo, observa-se que, quando os alunos relatam com frequência que os seus professores atribuem tarefas desafiantes, bem como exercícios que integram atividades ou acontecimentos da vida real e significativos, apoiam a sua autonomia, estimulam a sua curiosidade, reconhecem e reforçam o seu esforço e empenho e recorrem a avaliação formativa, como forma de avaliar os seus conhecimentos, competências e aptidões, mais motivados estão os alunos face à aprendizagem (Lam, Pak & Ma, 2007 *in* Lam & Jimerson, 2008).

Neste sentido é relevante salientar que, a generalidade dos investigadores que se debruçam sobre esta questão apresentam uma visão mais sistémica e ecológica desta problemática. Eles aceitam que tanto a motivação, como o envolvimento, são influenciados pelo(s) (diferentes) contexto(s) e que existem diferenças individuais na forma como os/as estudantes reagem ao ambiente que os rodeia. Em consequência, isto afeta os resultados obtidos por eles/as a nível académico (Reschly & Christenson, 2012).

Por outro lado, surge o *contexto das relações sociais*. Esta componente engloba vários fatores que influenciam o envolvimento do/a estudante, das quais se destacam o *suporte dos professores, o suporte dos pares e o suporte parental*.

O Suporte dos Professores e Pares

O *suporte dos professores* (Pianta, Hamre & Allen, 2012) é considerado um fator fundamental para o E.E.E.. Sob uma perspectiva ecológica, o contexto escolar é por excelência um contexto privilegiado para a socialização e desenvolvimento da criança/jovem, pois com a entrada na escola, a criança envolve-se num maior número de processos proximais, ou seja, esta passa a interagir com um maior número de pessoas, objetos e símbolos contidos neste sistema dinâmico.

Neste contexto destaca-se a importância do *suporte dos professores*. Os dados de investigação demonstram que, o relacionamento professor/a-aluno/a e o ambiente escolar, estão ambos correlacionados com o envolvimento e rendimento do/a estudante na escola. Quando a criança estabelece um bom relacionamento com o/a professor/a e sente que este/a se preocupa com ela, verifica-se uma melhoria no seu rendimento académico (Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004, Stewart, 2008 *in* Demi, Jensen & Snyder, 2010; Klem & Connell, 2004). Ao vivenciar um sentimento de pertença positivo em relação à escola e um relacionamento professor/a –aluno/a em que existe apoio e atenção, a criança desenvolve um maior nível de motivação, o que a leva a participar de forma mais ativa nas atividades escolares (Anderman & Anderman, 1999, Birch & Ladd, 1997, Skinner & Belmont, 1993 *in* Hughes & Kwok, 2007). Uma relação de proximidade entre ambos, pode significar a diferença entre o sucesso e o insucesso escolar, sobretudo quando a população em causa são crianças e jovens em risco (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995, Resnick et al., 1997 *in* Pianta et al., 2012).

Outra variável com influência sobre o E.E.E., são as expectativas do/a professor/a. As expectativas referem-se às inferências que os professores fazem relativamente ao futuro comportamento e desempenho académico dos/as alunos (Good, 1987 *in* Trouilloud, Sarazin, Martinet & Guillet, 2002), sendo este um processo complexo, pois envolve a interação professor/a-estudante, que ao se envolverem num processo proximal, influenciam-se mutuamente. Por sua vez, a investigação demonstra que, quando os estudantes percecionam que os docentes têm expectativas elevadas em relação ao seu desempenho académico, há uma maior probabilidade destes apresentarem envolvimento escolar (Klem & Connell, 2004).

O *feedback* por parte do/a professor/a, face ao desempenho do/a estudante, é outra variável importante no envolvimento e sucesso escolar. É fundamental para os/as alunos/as receberem *feedback* em relação à sua aprendizagem. A investigação neste campo, focou-se maioritariamente no *feedback* comportamental ou *feedback* atribucional, através do qual os professores reforçam os alunos pelo seu

desempenho e atribuem-no às suas competências (e.g. tiveste uma boa nota porque és um aluno inteligente) ou ao seu esforço e empenho (e.g. passaste de ano porque mostraste muito empenho) (Burnett, 2003, Dohrn & Bryan, 1994, Mueller & Dweck, 1998 *in* Pianta *et al.*, 2012). Neste sentido, a investigação demonstra uma vez mais, a importância desta componente no envolvimento dos estudantes com baixo E.S.E. (Hamre & Pianta, 2005).

Com efeito, quando os professores proporcionam um ambiente positivo de sala de aula, são sensíveis às necessidades dos/as estudantes, têm em consideração as suas perspectivas, permitindo-lhes partilhar ideias, opiniões e ter um papel relevante na sua própria aprendizagem, estimulando assim, a sua autonomia e competência, estes revelam um maior nível de envolvimento na escola (Pianta *et al.*, 2012).

O *suporte dos pares* é outro fator relevante no envolvimento dos/as estudantes. Quando as crianças entram na escola, as amizades adquirem outra importância e o grupo de pares passa a ter um papel ativo no seu nível de envolvimento escolar. É durante o ensino básico que se verifica uma consolidação dos pares como agentes de socialização, pois estes compartilham entre si experiências importantes, promovendo em simultâneo o desenvolvimento de competências sociais com influência sobre as cognições e ajustamento escolar (Hartup, 1996 *in* Moreno, 2004). A investigação demonstra que, a relação com o grupo de pares pode atuar como fator de motivação para o envolvimento dos estudantes tanto a nível curricular, como extracurricular (Juvonen, Espinoza, Knifsend, 2012). Kinderman (1993 *in* Wong & Taylor, 1996) afirma que, o nível de motivação do grupo de pares para a realização das tarefas escolares, afeta o nível de motivação do/a aluno/a.

Para além disso, a investigação aponta para uma relação entre o grupo de pares, a identificação com a escola e o desempenho/rendimento académico do/a estudante (Jennings, 2003). Os estudos empíricos revelam a importância de um relacionamento positivo com o grupo de pares, ao destacar a influência deste fator sobre a identificação com a escola. Por sua vez, um relacionamento positivo com o grupo de pares contribui para um sentimento de pertença positivo e para o envolvimento do(a) estudante (Juvonen *et al.*, 2012).

Finn, postula que o conceito de *identificação* com a escola compreende duas ideias fundamentais: 1) a internalização do conceito de pertença e 2) a valorização do sucesso escolar. Assim, com o passar do tempo, a *identificação* transforma-se num importante recurso motivacional para que o(a) estudante mantenha o seu nível de envolvimento na escola (Voelkl, 2012). Ademais, o sentimento de pertença é um fator importante na prevenção de problemas comportamentais, nomeadamente, a delinquência (Berrueta & Clement, 1984 *in* Finn, 1989). Os estudos empíricos

destacam que, este é um importante fator promotor do envolvimento académico, particularmente em estudantes provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos (Juvonen *et al.*, 2012).

A investigação sobre o bullying e vitimização no contexto escolar demonstra igualmente que, os/as alunos/as que apresentam um maior leque de amizades, que são aceites pelos seus pares e revelam baixos níveis de vitimização, gostam mais da escola (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997 *in* Lam & Jimerson, 2008). Para além disso, a relação com o grupo de pares está também relacionada com a aquisição e desenvolvimento de competências sociais (Melo, 2008) e por conseguinte, com o nível de escolaridade que os estudantes atingem. A literatura indica que, os alunos que tem amigos com elevadas expectativas em relação a frequentar o ensino superior, apresentam eles próprios uma maior probabilidade de vir a frequentar a universidade (Horn *et al.*, 1998).

No âmbito deste(s) contexto(s), Wentzel (2012) propõe um modelo interessante que compreende vários dos fatores supracitados e analisados e que visa explicar a influência das relações interpessoais sobre o envolvimento do/a estudante na escola (Cf. Figura 2). De acordo com a autora, este modelo prevê que a presença de vários tipos de suporte social, promovem o envolvimento positivo do/a aluno/a na vida académica e social da sala de aula, o que em parte ocorre devido à influência sobre o seu funcionamento psicológico e emocional (Wentzel, 2012). Este modelo compreende quatro componentes relevantes para o envolvimento do/a aluno/a, denominadas de *provisões de relacionamento (relationship provisions)*: 1) os professores e pares proporcionam informação relativa ao que é esperado e valorizado na sala de aula; 2) na tentativa de facilitar a realização destes objetivos académicos e sociais é proporcionado aos estudantes ajuda ou apoio prático, aconselhamento e instruções; 3) esta(s) tentativa(s) de atingir os resultados esperados devem ser realizados num espaço seguro, sensível às suas necessidades e não ameaçador e por fim, 4) todo este processo deve ocorrer num espaço em que se verifica a valorização da criança enquanto membro do grupo, ou seja, em que esta é acarinhada e onde recebe apoio emocional (Wentzel, 2012).

Efectivamente este modelo demonstra que, a qualidade dos relacionamentos estabelecidos e os vários aspetos do suporte social no contexto de sala de aula podem contribuir para o envolvimento do/a aluno/a através do impacto que tem sobre as suas próprias crenças (Wentzel, 2012), das quais se destacam as crenças de autoeficácia (Bandura, 1986), o controle percebido e a autonomia (Ryan & Deci, 2000) e o afeto associado aos objetivos académicos (Pekrun, 2009), por outras palavras, sobre os seus processos individuais.

Em consequência prevê-se que, os diferentes tipos de *suporte social proporcionado*, bem como o conjunto de *processos individuais*, afetam os resultados escolares do/a aluno/a através do impacto que têm sobre o seu nível de envolvimento na escola, quer este seja social ou académico (Wentzel, 2012). Estes resultados podem assumir diferentes formas, tais como: revelar um comportamento pró-social e socialmente responsável, demonstrar uma atenção focada na compreensão e domínio da matéria e na aprendizagem ou revelar esforço e empenho na realização das tarefas escolares (Wentzel, 1998; 2002). Em síntese, as interações aluno/a-professor/a e pares, pode contribuir para a promoção da motivação e da realização escolar.

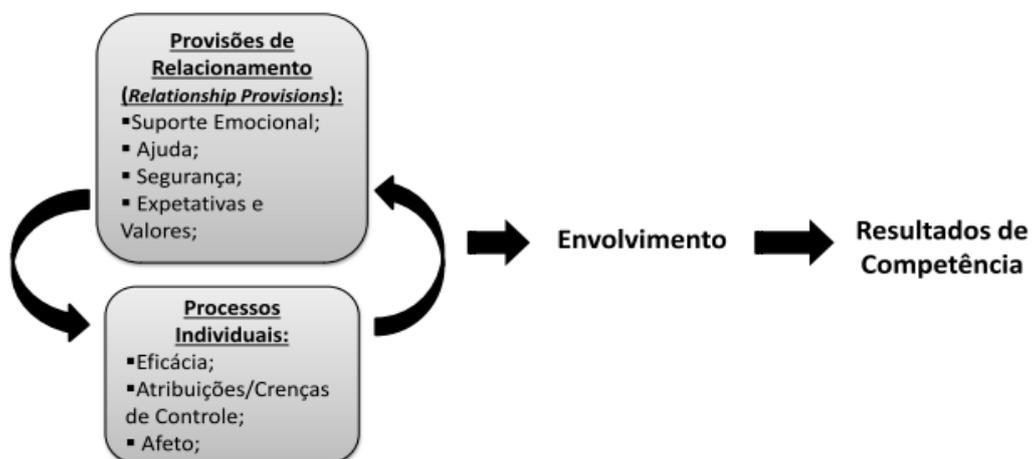


Figura 2. O Modelo de Suporte Social e Competência na Sala de Aula (Wentzel, 2012)

O Suporte Parental

Outro fator contextual extremamente relevante no contexto das relações sociais é o *suporte parental*. O contexto familiar é reconhecido pela grande maioria dos investigadores, como um dos microsistemas que maior relevância tem no seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Siraj-Blatchford *et al.* 2011), pois na prática os pais são os primeiros a orientar a criança através das suas experiências escolares e como tal exercem um papel fundamental na mediação e/ou proteção do risco e do baixo desempenho escolar (Bempechat & Shernoff, 2012). O envolvimento parental é essencial para o envolvimento e realização escolar, principalmente quando estão em causa populações específicas, designadamente, crianças/jovens mais desfavorecidos e/ou cuja pertença são as minorias étnicas (Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006, Hara, 1998 *in* Raftery, Grolnick & Flamm, 2012).

Os dados empíricos revelam a importância do nível de envolvimento parental sobre uma variedade de resultados acadêmicos positivos. Na prática, o envolvimento por parte dos pais na vida acadêmica dos seus filhos, traduz-se em participar nas atividades extracurriculares e reuniões escolares, ajudar na realização dos trabalhos de casa e voluntariar-se para assumir papéis de liderança na escola (Spera, 2005). Efetivamente observou-se que, quanto mais intenso e alargado for o envolvimento parental no percurso escolar, melhor será o rendimento dos alunos. Quando os pais participam e demonstram envolvimento, não só no contexto familiar, mas também na vida escolar dos/as seus/as filhos/as, estes atingem melhores resultados (Fin & Ishak, 2013; Henderson & Berla, 1997 *in* Gianzero, 1999).

O nível de comunicação existente entre pais e filhos acerca das atividades escolares, parece exercer um papel relevante no desempenho académico. Sempre que os pais demonstram interesse acerca das atividades desenvolvidas pelos seus filhos em casa e na escola (Paulson, 1994), através da promoção e encorajamento da aprendizagem (Rich, 2000) e conversam com eles acerca dos seus progressos educativos (Peng & Wright, 1994) isto gera resultados positivos. A forma como os pais se relacionam e comunicam com os seus filhos pode assim atuar como fator de mediação ou proteção face à adversidade e risco.

O apoio e nível de monitorização na realização dos trabalhos de casa (TPC's) é outra das componentes que revelam o nível de envolvimento parental. As evidências indicam que a participação dos pais a este nível, aumenta a probabilidade dos alunos realizarem e finalizarem os TPC's (Muller & Kerbow, 1993 *in* Spera, 2005), promovendo em simultâneo a sua aprendizagem e a aquisição de competências, designadamente, gestão de tempo e resolução de problemas (Bempechat & Shernoff, 2012). Neste âmbito, é também importante que os pais monitorizem os seus filhos e lhes proporcionem um espaço adequado para que a criança possa estudar de forma tranquila (Yap & Enoki, 1995). Práticas tais como, ter um espaço e horário específico para realizar os TPC's, são um fator preditor das crenças de autoeficácia e da responsabilidade perante a aprendizagem (Bempechat, Li, Neier, Gillis & Holloway, 2011). Na prática, um maior envolvimento parental na realização dos TPC's, significa um melhor aproveitamento escolar e maior competência académica (Epstein, 2001 *in* Rosário *et al.*, 2005). Porém, esta ação particular, não apresenta resultados tão significativos a nível do sucesso académico, como outras variáveis (Jeynes, 2005).

A regularidade com que os pais leem aos seus filhos, parece estar igualmente relacionada com o rendimento escolar. Quando os pais estimulam a leitura nos seus filhos, através de atividades tais como visitar livrarias, comprar livros, ler livros em família (e.g. os pais lerem aos filhos ou vice-versa), influenciam o interesse dos

alunos pela escola e o seu rendimento académico (Siraj-Blatchford *et al.* 2011). Observou-se também que, crianças que leem para os seus pais e discutem acerca dos temas de leitura, apresentam maiores competências a nível da leitura (Becher, 1984 *in* Yap & Enoki, 1995; Hewison & Tizard 1980 *in* Rich, 2000). Na generalidade, o desenvolvimento de atividades em família (*e.g.* ler, jogar jogos, fazer atividades no computador, praticar desporto ou atividades ao ar livre, entre outras) parece exercer uma influência positiva no desempenho escolar dos alunos, independentemente do E.S.E. da família (Siraj-Blatchford *et al.* 2011).

A presença e participação dos pais em atividades no âmbito escolar, é outra dimensão reveladora do nível de envolvimento e suporte parental. Quando se verifica um nível considerável de envolvimento parental nas atividades que decorrem na escola, tais como participar nas reuniões de pais, desenvolver trabalho voluntário, (Ho Sui-Chu & Willms, 1996), participar em eventos desportivos ou sociais, ajudar com a recolha de fundos para a escola (Stevenson & Baker, 1987; Grolnick & Slowiackez, 1994) isto poderá contribuir para o um maior envolvimento por parte dos alunos e conseqüente sucesso escolar.

Outro fator determinante para o envolvimento do/a estudante, é o estilo educativo parental. Um estilo parental *democrático*, caracterizado por demonstrações de carinho, atenção, apoio, interesse, em conjunto com regras claras e limites bem definidos, tem um efeito positivo sobre o aproveitamento escolar dos alunos (Donrbush *et al.*, 1987; Fulton & Turner, 2008; Spera, 2005; Kordi & Baharudin, 2010). Na realidade, as crianças cujos pais utilizam este estilo parental, são mais ativas e independentes, apresentam maiores níveis de maturidade e de comportamento pró-social (Baumrind, 1967 *in* Spera, 2005) e maior motivação e sucesso académico (Baumrind, 1971) em comparação com alunos de pais com diferente estilo parental. Não obstante a importância do estilo educativo parental, importa salientar que a sua influência não é consistente e pode variar em função do género da criança/jovem (Bronfenbrenner, 1961 *in* Baumrind, 1966) da etnia, da cultura ou do E.S.E. da família (Spera, 2005).

As aspirações/expectativas parentais são outra variável relevante no desempenho escolar e envolvimento dos estudantes. Quando os pais estabelecem padrões elevados para os seus filhos, estes empenham-se e trabalham mais arduamente e por sua vez, obtêm um melhor desempenho escolar (Natriello & McDill, 1986 *in* Magdol, 1992). As elevadas expectativas parentais, não só contribuem para a motivação (intrínseca) dos alunos na escola, como também aumentam os seus níveis de resistência escolar e social e as suas aspirações em relação a frequentar o ensino

superior (Peng & Wright, 1994; Hossler & Stage 1992, Reynolds, 1998 *in* Yamamoto & Holloway, 2010).

As expectativas parentais, são igualmente consideradas um forte preditor da autoeficácia da criança/jovem. Segundo Fan e Williams (2010), quando os alunos percebem que os seus pais valorizam a escola e têm grandes expectativas em relação ao seu aproveitamento e sucesso escolar, isto aumenta a probabilidade destes se sentirem interessados, envolvidos e confiantes no seu esforço e sucesso académico. Ou seja, as próprias expectativas parentais, podem ser interpretadas pelos alunos, como uma forma de comunicação, que traduz o quão os pais valorizam (ou não) o seu desempenho escolar. Com efeito, isto vai afetar a forma como os alunos percebem as normas e valores dos seus progenitores, internalizando-os como um padrão, que eles se empenham em atingir (Yamamoto & Holloway, 2010). Verifica-se que, mesmo na presença de um baixo E.S.E. ou de pobreza extrema por parte da família, as elevadas expectativas parentais em relação ao desempenho académico dos alunos, podem atuar enquanto fator mediador e/ou de proteção, face ao risco (Williams & Kornblum, 1985, Clark, 1983 *in* Bernard, 1991).

Com respeito à importância do contexto familiar, importa também salientar que os pais enquanto modelos, exercem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Segundo Bandura (1971), em termos disposicionais existe uma propensão, quer seja intencional ou inadvertida, para as pessoas apresentarem comportamentos aprendidos através do exemplo, ou seja, tendencialmente as crianças apresentam comportamentos adquiridos através da observação de modelos adultos. Assim como as crianças/jovens observam os adultos com o objetivo de determinar se um comportamento é aceitável e adequado, todavia estes modelos tanto podem ser positivos como negativos, sendo que alguns adultos exercem uma maior influência que outros (Hurd, Zimmerman & Xue, 2009).

Werner (1995, 2005) postula que, as crianças que têm um modelo adulto apresentam resultados positivos a nível desenvolvimental. Ao longo do seu estudo longitudinal com as crianças do Kauai o autor concluiu que, a presença de um modelo adulto positivo na vida destas crianças atuava enquanto fator protetor, especialmente em casos de crianças/jovens em risco. O autor refere ainda que, estes modelos positivos observados podem ter diferentes origens (e.g. elementos da família, vizinhos, professores, membros de algum grupo religioso) e que independentemente da fonte em causa, interessa sobretudo a presença de um adulto na modelagem de um comportamento positivo. Neste âmbito de ação, os resultados obtidos por Hurd, Zimmerman e Xue (2009), vão de encontro aos resultados obtidos por Werner (1995, 2005). De forma coletiva, os dados obtidos pelos autores indicam

que, a presença de um modelo adulto positivo parece atuar enquanto fator de proteção, permitindo às crianças/jovens superar o risco a que estão expostos.

Ainda que o modelo de Lam e Jimmerson apenas contemple a importância do suporte dos pais, professores e pares na realização escolar, a investigação também sublinha a importância de outro tipo de suporte social a um nível mais comunitário, especialmente no caso de famílias com baixo E.S.E. As redes de suporte, tais como a família alargada, vizinhos ou amigos, desempenham um papel importante, pois muitas vezes são estes que tomam conta das crianças quando os pais não estão presentes, concedendo-lhes em simultâneo apoio prático e emocional (Lareau, 2003 *in* Siraj-Blatchford *et al.* 2011). Vale igualmente a pena salientar que, a existência de uma relação de apoio com um adulto fora da família imediata, está associado com a adaptação positiva em crianças e jovens em risco de apresentarem resultados negativos (Baker, 1998 *in* Murray & Murray, 2004).

Fatores Pessoais

Uma vez analisada a influência dos *fatores contextuais* no E.E.E., seguem-se os *fatores pessoais*. Enquanto pessoa em desenvolvimento, com características muito próprias, a criança envolve-se em processos proximais com outros sistemas (*e.g.* família, escola), participando de forma ativa, na construção destes e no seu próprio desenvolvimento. À semelhança do microsistema familiar, existem uma série de variáveis centradas na criança que podem contribuir para um bom desempenho e sucesso escolar.

Neste âmbito, Lam e Jimmerson (2008) salientam a importância das crenças motivacionais, sobre o interesse intrínseco dos estudantes, o que por sua vez, influencia o seu nível de envolvimento na escola. Com efeito, os autores destacam três fatores fundamentais: a *orientação para os objetivos*, as *crenças atribucionais* e as *crenças de autoeficácia*.

No que concerne à *orientação para os objetivos*, Dweck (1986) postula que, a motivação para o desempenho escolar encontra-se dependente de dois tipos distintos de objetivos, a) os *objetivos de aprendizagem* e b) os *objetivos de desempenho*. No primeiro caso, os estudantes pretendem aumentar os seus níveis de competência e compreender ou dominar uma determinada temática, porém, no segundo caso os objetivos diferem. Os estudantes têm como propósito, receber a aprovação de outrem acerca da sua competência ou então, pretendem simplesmente evitar algum tipo de julgamento negativo (Dweck & Elliott, 1983, NichoUs, 1984, Nicholls & Dweck, 1979 *in* Dweck, 1986). Na prática, os dados empíricos revelam

que os estudantes que apresentam *objetivos de aprendizagem* e que têm como fim último, a mestria de determinado assunto ou tema, apresentam níveis mais elevados de esforço e persistência, não desistindo facilmente dos seus objetivos (Dweck, 1986; Lam, Yim, Law, & Cheung, 2004).

Outro fator saliente são as *crenças atribucionais* ou *atribuições causais*. Este processo de atribuição está relacionado com a forma como a pessoa em desenvolvimento percebe e interpreta o seu ambiente social (Barros & Almeida, 1991), com o qual estabelece relações de reciprocidade, ou seja, na realidade este processo deriva da necessidade do indivíduo conferir significado e causalidade às situações/acontecimentos. As *crenças atribucionais/atribuições causais* do sucesso/insucesso podem ser classificadas de acordo com três dimensões: locus de causalidade, em que os alunos atribuem a causas internas ou externas o sucesso ou insucesso académico, a estabilidade, ou seja, em que medida consideram que as causas são estáveis ou instáveis ao longo do tempo e a controlabilidade, que se refere à distinção efetuada entre as causas controláveis ou incontroláveis (Weiner, 1979, 1982 in Barros & Barros, 1990). Entre as atribuições mais frequentemente utilizadas pelos alunos para explicar o sucesso/insucesso a nível académico estão, a inteligência/capacidade, a sorte, o esforço e a dificuldade da tarefa (Weiner, 1985), todavia o que importa é a forma como o aluno percebe essas atribuições de sucesso ou fracasso.

Verifica-se que, quando o/a aluno/a atribui o sucesso/insucesso a causas que apresentam estabilidade ao longo do tempo, este desenvolve expectativas de sucesso/insucesso em relação ao seu desempenho no futuro (Barros & Almeida, 1991). Pelo contrário, se o aluno confere o sucesso/fracasso a causas instáveis, irá duvidar do seu próprio desempenho no futuro, pois tanto poderá ser bem-sucedido, como fracassar. A atribuição do sucesso/insucesso a causas que estão sobre o controlo do aluno (e.g. esforço), também revelam resultados positivos, pois aumentam os seus níveis de persistência e motivação e conseqüentemente o seu rendimento.

A *autoeficácia* é outro fator a nível cognitivo que influencia o E.E.E. e a realização escolar. Segundo Bandura (1977), a autoeficácia compreende dois tipos de expectativas: a *expectativa de resultado* e a *expectativa de eficácia pessoal*. A primeira faz alusão à crença do indivíduo, de que um determinado comportamento pode ou não gerar um determinado resultado. Já a segunda, diz respeito à avaliação que o indivíduo faz da sua própria competência ou capacidade e é com base nesta, que ele gere e executa o seu comportamento de forma a alcançar o rendimento desejado.

Desta forma, uma autoeficácia elevada leva o aluno a aumentar a sua persistência e esforço na realização das tarefas (Barros & Almeida, 1991) e a desenvolver expectativas mais elevadas tanto a nível educativo, como ocupacional (Bandura, 2001 *in* Demi *et al.*, 2010) o que por sua vez poderá significar um melhor rendimento escolar. Por outro lado, os alunos com um baixo nível de autoeficácia, acreditam que, mesmo que persistam e se empenhem na tarefa, não serão capazes de a realizar, logo isto leva a uma diminuição do seu investimento nas atividades desenvolvidas em contexto escolar (Miguel *et al.*, 2012).

A nível cognitivo, existe ainda outra variável ou fator pessoal que influencia o desenvolvimento positivo da criança e o E.E.E.. A literatura indica que, o *autoconceito académico* é um forte preditor do rendimento escolar. Neste caso, o *autoconceito académico* refere-se à perceção de competência escolar que, o/a estudante desenvolve com base nas experiências positivas ou negativas que vivencia no contexto escolar. Esta perceção, pode também exercer influência sobre outras características individuais, designadamente nos níveis de confiança e motivação face ao processo de aprendizagem (Fin & Ishak, 2013). Verificou-se que, as crianças que mesmo apesar das adversidades apresentam bons resultados a nível académico, são descritas pelos seus pais e professores como crianças capazes de se adaptar de forma positiva às exigências que lhes impostas pela escola, apresentando uma autoconceito académico positivo, o que por sua vez as leva a obter bons resultados académicos (Siraj-Blatchford *et al.* 2011). Neste âmbito, a literatura é prolífera e destaca a importância do autoconceito, como fator mediador do E.S.E. do/a estudante (Parker, Schoon, Tsai, Trautwein & Eccles, 2012).

Por outro lado e no que se refere às características sociodemográficas, é possível referir a importância do género no envolvimento e sucesso académico. As evidências empíricas sugerem que, em termos educacionais as raparigas superam os rapazes (Saavedra, 2001), especialmente no que diz respeito ao desempenho no âmbito da leitura (Eurydice, 2010) e ao nível de envolvimento na escola (Fullarton, 2002). Todavia, esta relação entre o género e o desempenho académico, não é específica dos alunos com baixo E.S.E., apresentando-se como uma característica transversal a todas as classes sociais (Teese *et al.* 1995 *in* Zappalà & Considine, 2001).

Vale a pena registar que entre todos estes elementos, designadamente pais, professores, pares e estudantes, existe reciprocidade e bidirecionalidade (Hughes & Kwok, 2006, Pianta & Stuhlman, 2004 *in* Melo & Pereira, 2011). A título de exemplo, os/as estudantes estão envolvidos devido ao que fazem na sala de aula, porém o seu nível de envolvimento é influenciado pelo contexto ou pelos microsistemas nos

quais se movem, o que inclui o contexto instrucional proporcionado pelos professores e o suporte, apoio e motivação facultados pelos pais (Christenson & Thurlow, 2004 *in* Furlong & Christenson, 2008).

Em síntese, o envolvimento é considerado um constructo multidimensional (Appleton *et al.*, 2008) maleável/flexível, ou seja, sensível aos fatores contextuais e pessoais e passível de promover alterações no meio ambiente, ou vice-versa (Fredricks *et al.*, 2004). Ou seja, ao analisar este modelo com recurso a uma abordagem ecológica e sistémica isto significa que, a relação entre fatores contextuais, pessoais e E.E.E., é uma relação de reciprocidade e bidirecionalidade e determinada ação por parte de um elemento ou componente de um sistema, afeta toda uma constelação de fatores que compõem os diversos sistemas.

Parte II. Estudio Empírico

Capítulo I. Metodologia

A escolha da metodologia de investigação nas ciências sociais é um passo fundamental no sucesso do estudo empírico em causa. A opção por um determinado tipo de metodologia é um processo que exige longa reflexão, pois depende em última análise do objeto de estudo, das questões de investigação, da população-alvo e da amostra. Perante estes pressupostos, a decisão foi a de utilizar uma metodologia qualitativa de carácter exploratório.

Não é fácil definir o conceito de pesquisa ou investigação qualitativa na medida em que, este abrange uma grande variedade de abordagens, métodos e/ou técnicas (Yin, 2011). Quer isto dizer que, quando nos referimos à utilização de uma metodologia qualitativa, existe uma grande panóplia de métodos, abordagens e técnicas que podem ser utilizadas para atingir os objetivos a que nos propomos. Face à diversidade da investigação qualitativa, revela-se mais frutífero considerar as principais características que a definem, ao invés de tentar defini-la de forma singular.

Alguns autores destacam como aspetos fundamentais e preferenciais na escolha deste tipo de metodologia de investigação, as seguintes características: a perspectiva geral de investigação, a flexibilidade do desenho de investigação, a importância do quadro de referência dos/as participantes, o volume e riqueza presente nos dados qualitativos e as abordagens distintas no que se refere à análise e interpretação dos dados obtidos (Bryman, 1988, Denzin & Lincoln, 2000, Hammersley & Atkinson, 1995, Holloway & Wheeler, 1996, Mason, 2002, Miles & Huberman, 1994, Patton, 2002 *in* Snape & Spencer, 2003). Yin (2011) destaca ainda cinco características ou traços deste tipo de investigação, que a torna bastante apelativa, 1) permite investigar o significado da vida das pessoas num contexto real, 2) apresenta a perspectiva dos participantes em estudo, 3) têm em consideração o contexto em que os participantes vivem, 4) visa explicar o comportamento humano através de conceitos existentes ou emergentes e por último, 5) empenha-se em reunir, integrar e apresentar dados provenientes de várias fontes. Ao considerar estas características, bem como os objetivos a que este estudo empírico se propôs, a utilização deste tipo de metodologia revelou-se o mais indicado.

Com efeito, revela-se fundamental explicar quais os procedimentos realizados e que conduziram aos resultados obtidos. Assim, ao longo deste capítulo, serão descritos de forma detalhada todos os procedimentos específicos realizados, bem

como a fundamentação teórica face às decisões metodológicas tomadas pela investigadora. Iniciamos o capítulo com uma breve descrição da natureza e objetivos do estudo, após o que fazemos menção à questão da seleção dos participantes, os instrumentos utilizados e por fim fazemos referência a todos os procedimentos utilizados na recolha e análise de dados.

1.1. Natureza e Objetivos do Estudo

A definição dos objetivos é fundamental num processo de investigação na medida em que estes permitem nortear o desenvolvimento do estudo empírico. Com efeito e ao considerar a temática desta investigação – **fatores de risco e proteção do insucesso/sucesso escolar em crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos** – formulámos como objetivo geral e objetivos específicos para este estudo empírico, os seguintes:

Objetivo Geral

- 1) Identificar quais os fatores de risco e proteção implicados no sucesso e insucesso escolar de crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos;

Objectivos Específicos

- 1) Analisar a influência do suporte parental e familiar na realização escolar dos/as alunos/as;
- 2) Avaliar o efeito das características individuais da criança no seu desempenho académico;
- 3) Determinar se o grau de envolvimento do/a estudante/a na escola afeta seu o desempenho académico;
- 4) Perceber a influência do/a professor/a na realização escolar dos/as alunos/as;
- 5) Analisar a importância dos pares no desempenho académico dos/as estudantes.

1.2. Participantes

A pesquisa qualitativa concentra-se na descrição das qualidades ou características dos dados, valorizando sobretudo a riqueza, a extensão e o detalhe dos dados em si mesmos (Howitt & Cramer, 2011), como tal, no ato de seleção da amostra para um estudo desta natureza, importa sobretudo a sua qualidade e não a quantidade da amostra. Patton (1990) corrobora isto mesmo ao declarar que, a validade e o significado dos dados gerados pela pesquisa qualitativa, depende

fundamentalmente da riqueza dos casos selecionados e das capacidades/competências do investigador, em detrimento do tamanho da amostra.

Com efeito, no estudo em causa valorizou-se não a representatividade da amostra, mas sim a qualidade da informação disponibilizada pelos/as participantes. Assim, a abordagem de amostragem utilizada foi não probabilística, mais especificamente uma amostra de conveniência. Neste estudo participaram um total de 16 estudantes de duas escolas, nove do sexo feminino e sete do sexo masculino, com uma idade média de 9 anos e a frequentarem o 3º e 4º ano de escolaridade. Para cumprir os objetivos deste estudo de investigação, a seleção dos participantes esteve subjacente aos seguintes critérios: a) foram escolhidas crianças com baixo estatuto socioeconómico e que beneficiassem do Escalão A ou B de Ação Social Escolar¹, b) classificados/as pelos respectivos professores titulares de turma, como bons/boas ou maus/más alunos/as², c) a frequentar o 3º ou 4º ano de escolaridade e por fim, d) com idades compreendidas entre os 7 e 10 anos.

Ao considerar a globalidade dos/as participantes deste estudo, existem dois denominadores comuns, designadamente o baixo estatuto socioeconómico dos/as alunos/as e respetivas famílias e a frequência de uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). As escolas TEIP são caracterizadas pelo elevado número de alunos/as em risco de exclusão social e escolar, pertencentes a meios particularmente desfavorecidos. Como tal, os programas TEIP visam na sua generalidade, a promoção do sucesso educativo destes/as alunos/as. Verifica-se que ambas as escolas, os/as alunos/as tem acesso a vários equipamentos lúdico-didáticos (e.g. biblioteca, sala de computadores, campo de futebol, parque) e ambas oferecem uma variedade de atividades extracurriculares, tais como a língua gestual portuguesa (LGP), ginástica, inglês, *Hip-Hop* e natação, sendo que estas atividades não possuem um carácter obrigatório

Embora ambas as escolas frequentadas pelos/as participantes se encontrem em meio suburbano, apenas uma delas está situada num bairro carenciado. A escola em causa está localizada num bairro caracterizado pela menor organização a nível social (e.g. tráfico de droga, crime, violência doméstica), menos recursos que promovam o desenvolvimento infantil (e.g. equipamentos lúdico-didáticos) e maior prevalência de população desempregada.

¹ Os escalões de apoio existentes na Ação Social Escolar são determinados pelo posicionamento do agregado familiar nos escalões de rendimento (anual) para atribuição de abono de família. Escalão A - A família ofereu rendimentos até 2.934,54€; Escalão B - A família ofereu rendimentos entre 2.934,54€ e 5.869,08€.

² A diferenciação entre os bons/boas e maus/más alunos/as foi realizada pelos respectivos professores com base nas notas e comportamento/atenção/participação em sala de aula

Em anexo (*cf.* anexo I), apresentamos uma tabela que permite analisar o perfil sociodemográfico dos/as alunos/as que participaram desta investigação e respetivas famílias, tendo por base os dados recolhidos através dos/as participantes e dos professores titulares de turma.

1.3. Instrumentos

Os dados recolhidos com recurso à investigação qualitativa são relevantes na medida em que, proporcionam ao investigador uma visão mais abrangente da interpretação que os indivíduos fazem das suas próprias crenças e comportamentos, permitindo-lhe deste modo aceder ao significado que estes lhes atribuem. Não obstante a diversidade de métodos disponíveis para a recolha de dados, a escolha recai com maior frequência sobre a entrevista, pois esta permite investigar com maior detalhe as perspetivas individuais dos/as participantes, o que nós permite compreender o contexto pessoal no qual ocorre(m) o(s) fenómeno(s) em estudo (Lewis, 2003). Com efeito, foi utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada.

Esta forma de recolha de dados é caracterizada pelo recurso a um guião de entrevista ou questionário formal, do qual constam as questões que o investigador considera mais relevantes face ao objeto de estudo (Yin, 2011). Este tipo de instrumento é útil pois combina estrutura e flexibilidade. Embora as entrevistas estruturadas ou semiestruturadas tenham como base um conjunto de temas, tópicos ou questões a serem exploradas, a sua estrutura é suficientemente flexível, permitindo ao investigador alterar a sequência dos tópicos ou questões e mesmo introduzir ou explorar novos tópicos que possam surgir de forma espontânea no decurso das entrevistas (Legard, Keegan & Ward, 2003 *in* Ritchie, 2003).

a) Ficha de Identificação Sociodemográfica

Previamente à recolha de dados com recurso à entrevista semiestruturada, foi preenchida a ficha de identificação sociodemográfica com o auxílio dos/as participantes e dos professores titulares de turma. Esta ficha de identificação, consta do guião final de entrevista semiestruturada e visava obter dados dos participantes que são relevantes para o estudo, nomeadamente: idade, sexo, número de reprovações escolares, nº de irmãos/irmãs, profissão, estado civil e grau de escolaridade dos pais, com quem reside o/a aluno/a e qual a localidade de residência. Estes dados permitiram obter um panorama geral da caracterização dos/as participantes.

b) Entrevista Semiestruturada

Neste caso específico, a nossa escolha de instrumento de avaliação incidiu sobre a entrevista semiestruturada, o que tornou necessário a elaboração de um guião de entrevista com questões e tópicos previamente desenhados com base na teoria que sustenta este estudo. Este tipo de entrevista é útil quando o investigador identificou *à priori* vários aspetos que considera fundamentais para o seu estudo e que como tal pretende ver incluídos no seu guião (Hancock, 2002). Desta forma, as perguntas do guião de entrevista foram desenvolvidas tendo em mente as questões de investigação, visando obter dados coerentes e fiáveis para análise *à posteriori*. Apesar das questões pré-definidas, as entrevistas foram conduzidas com flexibilidade, permitindo assim que outros tópicos relevantes pudessem emergir e ser explorados no decurso das respetivas entrevistas, garantindo igualmente aos participantes uma maior liberdade de expressão.

Com o objetivo de verificar a relevância/pertinência, clareza, exatidão e adequação das perguntas e respetivo vocabulário à população-alvo, numa primeira fase foram realizadas entrevistas-piloto. Esta primeira versão da entrevista final, foi realizada a três estudantes do 3^a e 4^a ano de escolaridade e visava analisar o envolvimento dos pais na vida escolar e extraescolar dos/as alunos/as, o nível de envolvimento do/a aluno/a na escola, bem como a sua relação com a escola, com os professores e com os pares. Esta entrevista-piloto estava organizada em três grandes temas e abordava as seguintes questões: 1) *a relação do aluno com a escola*, onde exploramos a importância do relacionamento com o/a professor/a e pares, a perceção do/a aluno/a acerca das suas competências e capacidades e o seu nível de envolvimento na escola; 2) *o envolvimento dos pais na escola e no processo de aprendizagem*, no qual analisamos a participação dos pais nas atividades escolares e o quão implicados ou envolvidos estão na vida escolar do/a seu/sua educando/a e por fim 3) *as vivências familiares*, através do qual analisamos o estilo educativo parental, as atividades desenvolvidas em família, os *hobbies* do/a aluno/a, a presença de redes de suporte social e de modelos comportamentais.

Uma vez concluídas e analisadas as entrevistas-piloto, surgiu a necessidade de alterar um pouco a estrutura do guião e em consequência foram ajustadas e melhoradas algumas questões e adicionadas outras que pareceram relevantes perante os objetivos desta investigação. Com efeito, partiu-se do estudo exploratório e das indicações por ele fornecidas para desenvolver a versão final do guião de entrevista. Desta forma, foi possível obter um guião mais adequado e fiável face aos objetivos do estudo e à população-alvo (*cf.* Anexo II).

O guião final de entrevista era constituído por cinco temas que visavam explorar as seguintes temáticas: a escola, o professor, o aluno, os colegas e a família. O *tema 1 – A Escola*, visava avaliar não apenas a identificação e sentimento de pertença do/a aluno/a em relação à escola, mas também a sua pontualidade e assiduidade. O *tema 2 – O/a professor/a*, tinha como objetivos compreender o relacionamento do/a professor/a com o/a aluno/a, o tipo de apoio/acompanhamento proporcionado no contexto de sala de aula, bem como as suas expectativas face ao desempenho do/a aluno/a. O *tema 3 – O aluno/a*, versava sobre o nível de envolvimento do/a aluno/a nas atividades curriculares e extracurriculares, a perceção de si mesmo enquanto aluno/a e as suas expectativas académicas. O *tema 4 – Os colegas*, visava compreender a relação do/a aluno/a com os seus pares, o tipo de atividades desenvolvidas em grupo, bem como a identificação e o sentimento de pertença dos pares face à escola. Por fim, o *tema 5 – A família* tinha como propósito analisar as rotinas do/a aluno/a no contexto familiar, o nível de participação parental na vida escolar dos/as alunos/as (e.g. através da monitorização, acompanhamento, interesse pelas atividades desenvolvidas e valorização da escola), o estilo educativo parental, as expectativas parentais, os tempos livres do/a aluno/a, bem como o suporte familiar e a presença de modelos comportamentais.

Todas as questões incluídas no guião final de entrevista, foram baseadas nos modelos teóricos abordados previamente na primeira parte deste trabalho de investigação, incluindo os vários aspetos que, de acordo com a literatura podem influenciar a realização escolar dos/as alunos/as. No anexo III, explicita-se a relação entre a estrutura de investigação e as questões de entrevista (cf. anexo III).

1.4. Procedimentos Gerais

1.4.1. Procedimentos de Recolha de Dados

Numa fase inicial do processo de recolha de dados, foi efetuado o contacto formal com um dos agrupamentos de escolas do distrito de Évora com o propósito de realizar a recolha de dados. Aquando deste primeiro contacto, foi entregue um documento síntese que explicava o domínio de investigação e solicitava autorização para a realização do mesmo (Anexo IV). Em seguida, foi solicitado pela diretora do agrupamento, acesso ao guião final de entrevista com o intuito de ser analisado à *posteriori* em conselho pedagógico. Após a análise do guião de entrevista, foi dada autorização por parte da diretora para que fossem recolhidos os dados de investigação e conseqüentemente foram contactadas as duas escolas selecionadas. Note-se que esta seleção da amostra não foi aleatória, mas sim de conveniência e

resultou do facto de a investigadora ter realizado o estágio curricular neste agrupamento de escolas no ano letivo anterior, o que permitiu agilizar todo o processo de autorização e recolha de dados.

Seguidamente e com o apoio da psicóloga do agrupamento em causa, procedeu-se à seleção das turmas de terceiro e quarto ano de escolaridade, num total de quatro turmas (duas do terceiro ano e duas do quarto ano), que vieram a fazer parte deste estudo. Depois de realizada esta seleção prévia, foram contactados os professores das respetivas turmas, a fim de fazer um breve exposição acerca dos objetivos da investigação e de verificar a sua disponibilidade e abertura para participar do estudo. Saliente-se que ao longo deste contacto com os docentes, mostrámos disponibilidade para esclarecer quaisquer dúvidas que estes pudessem ter acerca do estudo. Face à aprovação por parte dos docentes, procedeu-se então à seleção dos participantes. Este processo esteve a cargo dos professores titulares de turma e apesar da liberdade que lhes foi conferida no processo de seleção, a constituição da amostra esteve subjacente a dois critérios fundamentais, designadamente, a) pertencer a um baixo estatuto socioeconómico e beneficiar do Escalão A ou B de Ação Social Escolar e b) serem considerados/as pelos professores como bons/boas ou maus/más alunos/as.

Durante a realização do processo de seleção, os/as alunos/as escolhidos foram questionados quanto à sua vontade de participar no estudo, após o que foi distribuído um pedido de autorização (Anexo V) para posteriormente ser entregue aos pais/encarregados de educação. Uma vez recebidas as autorizações devidamente preenchidas e assinadas, procedeu-se ao agendamento das entrevistas. Desta forma a realização das entrevistas decorreu entre os dias, 4 de Novembro e 15 de Dezembro de 2013. Antes de iniciarmos as entrevistas, os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos do estudo e foi-lhes garantido o anonimato e confidencialidade da informação recolhida. Solicitou-se igualmente autorização para gravar as entrevistas. As entrevistas foram realizadas num espaço calmo, apropriado e previamente reservado para o efeito. Ao longo destas, manteve-se uma postura de escuta ativa, proporcionando liberdade e tempo para que os/as participantes pudessem ponderar e refletir sobre as questões colocadas. As entrevistas tiveram uma duração variável entre trinta e cinco minutos e uma hora e vinte minutos. Esta variabilidade esteve dependente do grau de extroversão, capacidade de comunicação e da riqueza e complexidade do discurso utilizado pelos/as participantes.

Depois de realizadas todas as entrevistas, estas foram transcritas para suporte papel e codificadas. A primeira letra da codificação corresponde à turma em causa

(A, B, C ou D), a segunda letra reflete o grau de desempenho/realização acadêmica de cada participante (S para sucesso e I para insucesso) e o número atribuído (1 ou 2) espelha a ordem em que os(as) participantes com sucesso ou insucesso foram entrevistados/as, face à turma à que pertenciam. Ao efetuar a transcrição das entrevistas, houve o cuidado de transcrever o discurso dos/as alunos/as na íntegra, incluindo expressões, erros linguísticos, gaguez, pausas, suspiros, entre outros.

1.4.2. Procedimentos de Análise de Dados

Perante as características deste estudo e ao considerar o seu carácter exploratório e qualitativo, revela-se fundamental discriminar todo o processo que envolveu a análise de dados. Uma vez transcritas todas as entrevistas de forma cuidada e minuciosa, estas foram submetidas a um escrutínio com recurso à técnica da análise de conteúdo. Bardin define a análise de conteúdo como um “*conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (Bardin, 1977, p. 31), por outras palavras, não se trata apenas de um instrumento, mas sim de um conjunto de instrumentos adaptáveis a um campo de análise alargado, ou seja, as comunicações nas suas diversas formas. Outros autores postulam ainda que, este tipo de análise é uma técnica de investigação que permite descrever de forma objetiva e sistemática, o conteúdo da comunicação (Berelson, 1952 *in* Vala, 2003), proporcionando ao investigador a possibilidade de realizar inferências válidas e replicáveis (Krippendorff, 1980 *in* Vala, 2003).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo do tipo exploratório, desenvolve-se em três fases distintas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Com efeito, na fase da *pré-análise*, foi efetuada a leitura flutuante de todo o material que compunha o nosso *corpus* de investigação, mais especificamente, todas as entrevistas previamente submetidas ao processo de transcrição. Depois de realizada a leitura flutuante, ou seja, a leitura intuitiva, aberta a reflexões, ideias e definição de hipóteses, passou-se à segunda fase da análise de conteúdo, mais precisamente à *exploração do material*, onde foram definidos os temas emergentes, bem como as categorias e subcategorias que os compunham. No que diz respeito à exploração dos dados obtidos, o critério utilizado para a categorização foi semântico, na medida em que o material analisado foi agrupado por temas.

A categorização, ou simplesmente “classificação”, é um passo fundamental na fase de exploração do material. Esta é na prática uma operação essencial à análise de conteúdo, pois visa simplificar determinado assunto para potenciar a perceção do

mesmo e em última análise, a sua explicação (Vala, 2003). Segundo Bardin (1977, p. 37), as categorias são “(...) *rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem.*” Em suma, as categorias permitem agrupar caracteres em função dos elementos que estes partilham ou têm em comum, sob um título mais geral denominado de tema. No que diz respeito à construção do sistema de categorias e subcategorias, este tanto pode ser desenvolvido à *priori* e com base em pressupostos teóricos, como à *posteriori* ou ainda com recurso à combinação de ambos. Porém, apesar da existência de um quadro de referência teórico, este não foi utilizado para elaborar o nosso sistema de categorias. Neste caso específico, o sistema foi desenvolvido à *posteriori* e emergiu de leituras sucessivas, o que quer dizer que a construção das categorias e subcategorias esteve isenta (ainda que não totalmente) da influência dos pressupostos teóricos (Vala, 2003).

Seguidamente à construção do sistema de categorias mais significativas, foi desenvolvida uma grelha de análise temática e categorial (Anexo VI) com o propósito de organizar as categorias por temas e definir critérios de inclusão da informação contida nas entrevistas, nas respectivas subcategorias. Atendendo às características das categorias, designadamente a *homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e adequação/pertinência* (Bardin, 1977), tornou-se crucial a elaboração desta grelha de análise, contendo indicadores que permitiram a inclusão das unidades de análise, ou seja, das verbalizações mais importantes ou evidentes dos/as participantes, nas respetivas categorias e subcategorias, evitando desta forma a falta de rigor na classificação da informação e assegurando a sua validade interna.

Uma vez desenvolvida a grelha de análise temática e categorial, veio a etapa do processo de codificação denominada de “corte” (Vala, 2003), caracterizada pela escolha das unidades de registo (U.R.) que queríamos codificar. Ao considerar a definição de unidade de análise e no caso específico das U.R., o tipo de unidade selecionada foi formal e o segmento escolhido foi a frase (Vala, 2003), por considerar-se que, caso o tipo de segmento utilizado fosse reduzido (e.g. palavra), isto conduziria a uma perda de riqueza de informação e em consequência afetaria a interpretação dos dados.

Para realizar o processo de “corte”, foi desenvolvida uma grelha de análise de conteúdo³, que permitia introduzir e classificar as U.R. em função da sua pertença temática e categorial. Este processo foi realizado para todas as entrevistas de forma

³ Em anexo encontra-se uma grelha de análise de conteúdo que reúne diversos exemplos de verbalizações (U.R.) dos/as vários participantes. Estas verbalizações foram selecionadas e classificadas em função da sua pertença temática e categorial (cf. Anexo VII).

individual e permitiu sistematizar os dados e respostas dos/as participantes ao guião de entrevista, facilitando desta forma a análise individual da globalidade das entrevistas. Ou seja, a decomposição do discurso dos/as participantes, favoreceu a posterior interpretação dos dados em função da sua significação. Todo este processo de análise e classificação das entrevistas foi realizado de forma “artesanal”, o que na prática significa que não foi utilizado qualquer tipo de *software* ou programa estatístico de análise de dados. Quanto às U.R. estas foram sublinhadas com cores distintas, o que permitia identificar a sua pertença a determinada categoria/subcategoria, como tal este foi um processo moroso e que implicou a releitura sucessiva de todas as entrevistas.

Importa salientar que o sistema de categorias, subcategorias e respetivos indicadores, foram definidos por acordo inter-codificadores, o que permitiu assegurar a *validade* e *fidelidade* da fase de exploração dos dados. Parece-nos igualmente importante referir que, ao longo de todo este processo, a investigadora submeteu as entrevistas transcritas a leituras sucessivas e exaustivas, com o fim último de se deixar invadir por impressões significativas perante o contacto contínuo com os dados, mantendo desta forma o rigor na análise das entrevistas.

Finalmente e uma vez percorridas as fases de *pré-análise* e de *exploração do material*, chegou-se à última etapa do processo de análise de conteúdo, nomeadamente a de *tratamento, inferência e interpretação dos dados*. Esta etapa foi caracterizada pelo tratamento dos dados, de forma a torná-los válidos e significativos, com efeito foi possível refletir acerca das categorias, subcategorias e respetivas U.R. selecionadas. Este processo permitiu igualmente analisar diferenças nos dados e realizar inferências. Neste contexto, como ao longo de todo este processo, o investigador assume um papel fundamental, visto que a análise dos dados está dependente das suas competências para escrutinar as pequenas nuances de significado presentes nos dados e que frequentemente são subtis (Strauss & Corbin, 1990).

Com efeito e no que diz respeito ao tratamento dos dados, optou-se por não recorrer a operações estatísticas para quantificar as U.R.. Esta decisão foi tomada por acordo inter-codificadores em conclusão das várias tentativas de quantificação dos dados, o que os levou a considerar que as respostas dos/as participantes perderiam riqueza e que em suma, isto afetaria as inferências e interpretação dos dados. Ainda que numa fase inicial do desenvolvimento da análise de conteúdo, Bardin (1977) tenha enfatizado veemente a necessidade de quantificar os dados, através do cálculo de frequências e como forma de garantir a validade dos mesmos, mais tarde a própria autora parece retroceder nesta retórica ao afirmar que, a análise

de conteúdo enquanto “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31), tanto pode ser utilizada para a análise de dados qualitativos com recurso à enumeração (processo este através do qual se procede à quantificação dos dados), como não. A diferença reside no facto de no primeiro caso, o investigador recorrer aos dados ou informação recolhida, com vista à contagem de frequências para posterior análise. No segundo caso a aplicação dos dados diverge. Na realidade, é a ausência ou presença de determinada(s) característica(s) num segmento de comunicação (U.R.) que vai ser analisado e tido em consideração na fase de interpretação dos dados finais (Bardin, 1977). Krippendorf (1980 *in* Vala, 2003) corrobora também esta nova abordagem ao afirmar que, a quantificação não é sinónimo de rigor, nem garante por si só, a validade e fidedignidade dos dados.

Com base neste pressuposto e depois de sistematizadas as respostas dos participantes, procedeu-se então a uma análise individual de cada entrevista. Este procedimento foi o momento final da análise de conteúdo. Culminou numa reflexão profunda de cada entrevista de forma a escrutinar a informação que se revelou mais significativa, o que permitiu realizar uma síntese individual de todas as entrevistas. Uma vez concluído este processo, a globalidade dos resultados foram analisados com o objetivo de detetar a presença ou ausência de determinadas características relevantes para a investigação em causa, o que possibilitou refletir sobre as pequenas nuances ou grandes disparidades existentes entre os/as participantes e realizar inferências acerca dos dados. No anexo VIII, apresenta-se então a transcrição de duas entrevistas escolhidas aleatoriamente, sendo que uma delas corresponde à transcrição de entrevista de uma boa aluna e outra corresponde a de um mau aluno (*cf.* anexo VIII).

Em suma, é importante destacar uma vez mais, que ao longo da análise e de todo o processo de investigação, foi fundamental a perspetiva de outro perito e codificador⁴, para além da própria investigadora, o que contribuiu de forma significativa para assegurar a *validade, fidelidade e rigor* da investigação em causa.

⁴ Os meus sinceros agradecimentos vão para a professora Norma, que enquanto perita teve um papel fundamental no desenrolar do processo de análise de conteúdo deste estudo.

Capítulo II. Apresentação e Análise dos Resultados

No presente capítulo, serão apresentados os resultados obtidos com recurso ao método da análise de conteúdo e que derivam de uma análise minuciosa e escrutinada da produção de dados, que teve por base as entrevistas efetuadas. Os dados que consistem nos discursos dos participantes foram reunidos de forma sistemática e classificados em temas, categorias, subcategorias e respetivas unidades de registo, o que permitiu conseqüentemente organizar os dados, com o intuito de alcançar as respostas às questões de investigação.

Seguidamente, apresenta-se uma tabela síntese dos temas, categorias e subcategorias (Tabela 1) que emergiram da análise de dados e que vão de encontro ao nosso referencial teórico. Ao longo deste capítulo, será demonstrado de forma breve o que cada tema, categoria e subcategoria significam e visam analisar. Com o intuito de perceber quais as diferenças manifestas entre os/as participantes deste estudo, será igualmente realizada uma análise individual e minuciosa de cada categoria e respetivas subcategorias que a compõem.

Tabela 1 – Perspetiva global dos temas, categorias e subcategorias de análise

Tema	Categorias	Subcategorias
I. A família	Suporte Parental e Familiar	<ul style="list-style-type: none">• Estilo Educativo Parental;• Nível de comunicação Pais/Filho/a;• Apoio na realização dos trabalhos para casa e monitorização;• Expetativas parentais em relação ao desempenho escolar do/a aluno/a;• Atividades Lúdicas Desenvolvidas em Família;• Presença e Participação dos Pais em Atividades Escolares;• Hobbies/Atividades de Tempos Livres;• Suporte Familiar;
II. A Criança	Características da Criança	<ul style="list-style-type: none">• Perceção de Competência e Atribuições Causais de Realização Escolar;• Motivação para a aprendizagem;• Autonomia/Independência;• Expetativas do/a Aluno/a;• Modelos;

II. A Criança (cont)	Envolvimento do/a Estudante na Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de Pertença à Escola; • Assiduidade e Pontualidade; • Participação, atenção e comportamento na sala de aula; • Notas; • Participação/Interesse pelas Atividades Extracurriculares; • Hábitos de leitura;
III.A Escola	O/a Professor/a	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento Aluno/a-Professor/a; • Suporte do/a Professor/a; • Expetativas do/ Professor/a em relação ao desempenho do/a aluno/a;
	Os Pares	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento Aluno/a-Grupo de Pares; • Motivação do Grupo de Pares para a Aprendizagem; • Atividades Lúdico-Pedagógicas;

Tema I. A Família

No que diz respeito ao primeiro tema **A família**, este engloba as verbalizações dos/as estudantes face à perceção que tem do envolvimento e suporte proporcionado pelos pais (e restante família, amigos e vizinhos) no âmbito das atividades escolares e extraescolares. Este tema reúne uma categoria e oito subcategorias que permitem avaliar vários aspetos da vida familiar, aspetos estes que demonstram o nível de interesse e implicação dos pais no desenvolvimento dos/as seus/as educandos e consequente realização escolar.

Categoria 1. Suporte Parental e Familiar

Esta categoria, como o próprio nome indica está relacionada com o grau de participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar e não escolar do/a aluno/a. Todas as subcategorias aqui inseridas, num total de sete, permitem analisar o tipo e grau de envolvimento parental, que se manifesta através da prática de determinados comportamentos e atitudes.

No que se refere à subcategoria 1.1. Estilo Educativo Parental, esta avalia qual o estilo educativo colocado em prática pelos pais/encarregados de educação. Esta subcategoria pode ser classificada de três forma distintas: estilo autoritário, democrático e permissivo/*laissez faire*. O estilo autoritário é caracterizado pela rigidez e controlo excessivo por parte dos pais, pela imposição de demasiadas regras e pela

pouca flexibilidade na implementação das mesmas, o que pode conduzir à falta de autonomia/independência das crianças. Relativamente ao estilo democrático, este caracteriza-se pela definição e implementação de regras e limites claros, pela abertura ao diálogo, acompanhado por demonstrações práticas de carinho, atenção e apoio. No caso do estilo permissivo/*laissez faire*, verifica-se uma omissão na definição de regras e limites ou então um reduzido número e falta de monitorização e/ou interesse parental. Seguidamente, exemplificamos os diferentes estilos parentais, com recurso às verbalizações dos/as participantes.

Estilo Educativo Parental

Estilo Autoritário – “Os meus pais são muito rígidos (...) Eles dizem, não podes fazer isto, não podes fazer aquilo e não podes fazer o outro.” (criança D.I.2.)

Estilo Democrático - “(...) A minha mãe diz que só posso brincar no fim-de-semana, nos dias de semana é para estudar.” (criança D.S.1.)

Estilo permissivo/*laissez faire* - “Dizem “António, vai-te deitar” e eu digo “não me apetece pai, deixa-me lá ver televisão” e ele diz “vais-te deitar ou não? Olha vou-me deitar” e eu digo “ok pai, podes ir (...)”. (criança B.I.2.)

Face aos dados, verifica-se uma tendência clara no caso dos/as bons/boas e maus/más alunos/as. No caso específico dos/as bons/boas alunos/as, foi possível observar que o estilo educativo parental predominante foi o democrático. No caso destes participantes, a maioria dos pais definem regras e limites claros que os alunos têm de cumprir diariamente e que beneficiam o seu desempenho escolar. Apesar das regras implementadas, existe uma abertura por parte dos pais/encarregados de educação para ouvir e dialogar com os alunos e as regras são acompanhadas de demonstrações de interesse, carinho e atenção.

Em contrapartida, no caso dos/as participantes considerados pelos professores/as como maus/más alunos/as, não existe apenas um estilo parental predominante, mas sim dois estilos, nomeadamente o estilo permissivo/*laissez faire* e autoritário. Verifica-se que, no caso dos/as participantes cujos pais/encarregados de educação exercem um estilo autoritário, as verbalizações permitem inferir pais demasiados rígidos, que impõem muitas regras e demonstram pouca flexibilidade, o que parece conduzir à falta de autonomia/independência por parte de alguns destes/as alunos e alunas. No caso dos pais que exercem um estilo permissivo/*laissez faire*, é possível observar a reduzida implementação de regras e limites, ausência de monitorização e alguma falta de interesse parental pelo/a aluno/a. Ou seja, as crianças nesta situação padecem de carência de monitorização parental e/ou os pais definem regras/limites, no entanto são pouco firmes em fazer

cumprir os mesmos, cedendo facilmente perante alguma pressão por parte dos/as alunos/as.

Além disso, em pelo menos um dos casos, o estilo educativo posto em prática pelos pais é ambíguo e difícil de definir, pois as verbalizações da participante apontam para um estilo democrático, porém com inclinação para um estilo permissivo. Verificou-se somente uma exceção no caso dos/as alunos/as com um baixo desempenho, em que o estilo educativo parental é claramente democrático (A.I.2). A tabela que surge em seguida (tabela 2), permite analisar de forma clara as variações observadas entre estudantes em relação ao estilo educativo parental.

Tabela 2. Estilo educativo parental em função do desempenho acadêmico

Estilo Educativo Parental	N	
	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as
Autoritário	0	3
Democrático	7	1
Permissivo/ <i>Laissez Faire</i>	0	3
Não Passível de Identificação	1	1
Total	8	8

No que diz respeito à subcategoria 1.2. Nível de comunicação Pais/Filho/a, esta consente analisar o tipo e grau de comunicação que se observa entre pais/encarregados de educação e filho/a. Esta subcategoria compreende o nível de interesse que os pais revela acerca das atividades relacionadas com o contexto escolar e que as crianças desenvolvem na escola e em casa. Envolve a promoção e encorajamento da aprendizagem no presente e futuro dos/as alunos/as e a comunicação sobre os progressos a nível escolar. Neste sentido, o diálogo entre pais e filhos/as é um processo constante e recíproco. Mesmo estando implícita a comunicação na subcategoria prévia, considerou-se que o nível de comunicação é um fator de destaque na realização escolar, daí importância de defini-la como subcategoria.

Consideramos três níveis de comunicação entre pais e crianças acerca da escola: 1) *elevado* – é caracterizado pelo interesse parental acerca das atividades relacionadas com o contexto escolar, o que na prática significa que existe a preocupação diariamente em questionar e escutar como correu o dia da criança, que tipo de atividades desenvolveu, o que aprendeu; os pais falam sobre a importância da aprendizagem e da escola para o futuro das crianças e reforçam a nível verbal e material as suas aprendizagens e sucesso escolar; 2) *médio* – observa-se algum interesse parental acerca das atividades relacionadas com o contexto escolar, o que se traduz em questionar algumas vezes como correu o dia da criança, que tipo de atividades desenvolveu, o que é que aprendeu e por vezes os pais abordam junto

das crianças a importância da escola e do aprender, e 3) *baixo/reduzido* – verifica-se pouco ou nenhum interesse por parte dos pais acerca das atividades escolares, os pais questionam esporadicamente ou nunca acerca do cotidiano da criança na escola, não falam sobre a importância da aprendizagem e apresentam pouco ou nenhum tipo de encorajamento ou reforço face ao desempenho escolar. A título de exemplo, seguem-se algumas verbalizações que demonstram estes diferentes níveis:

Nível de comunicação Pais/Filho/a

Elevado – “Os meus pais dizem que a escola é muito importante para mim e para o meu irmão, para termos um emprego bom.” (criança A.S.2.)
 “(...) o meu pai tá sempre a perguntar como correu o dia e essas coisas.” (criança D.S.2.)

Médio – De vez em quando falo do que aprendo, do que é que fiz hoje, se gostei do dia, o que é que foi o almoço.” (criança D.I.1.)
 “(...) às vezes perguntam sobre a escola.” (criança B.I.2.)

Baixo/Reduzido – “Não falo sobre as coisas que acontecem na escola (...) eles também não perguntam.” (criança B.I.1.)
 “Dizem às vezes para eu fazer tabuadas, contas de dividir, que é para eu saber mais...” (criança C.I.1.)

Efectivamente os dados analisados revelam diferenças importantes (cf. tabela 3). Nos/as alunos/as com sucesso escolar, é evidente um elevado nível de comunicação. Na maioria das situações analisadas (sete casos), existe diálogo entre os pais/encarregados de educação e os/as alunos/as. Estes demonstram interesse pelas atividades que os/as alunos/as desenvolvem na escola e chegam mesmo a partilhar as suas experiências positivas em relação à escola. Do mesmo modo, destacam a importância que a escola têm no futuro destas crianças e reforçam o seu bom desempenho académico. Por outro lado, no caso dos/as alunos/as com uma baixa *performance* escolar, seis apresentam níveis médios de comunicação com a família e os/as restantes dois verbalizam um baixo nível de comunicação. A maioria destes/as alunos/as, partilham algum tipo de informação com os pais/encarregados de educação relativa ao contexto escolar e por sua vez, estes revelam algum interesse, ainda que de forma pouco evidente. Além disso, alguns destes pais alertam os/as alunos/as para o seu comportamento, atenção e notas, porém não abordam com eles a importância da escola no seu futuro.

Tabela 3. Nível de comunicação pais/filho/a em função do desempenho académico

Nível de Comunicação	N	
	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as
Elevado	6	0
Médio	1	6
Baixo/Reduzido	1	2
Total	8	8

No âmbito da subcategoria 1.3. Apoio na realização dos trabalhos para casa e monitorização, esta remete para as verbalizações relacionadas com o tipo e grau de apoio e monitorização que os/as participantes recebem dos pais/encarregados de educação. Com o intuito de diferenciar os resultados obtidos, consideramos três níveis de apoio e monitorização: 1) *elevado* - é caracterizado pelo interesse parental acerca dos TPC's, os pais questionam diariamente a criança se têm trabalhos para fazer, prestam apoio ou auxílio na sua realização, proporcionam um espaço adequado à sua realização e monitorizam-na nesta e noutras atividades (e.g. ir pôr e buscar à escola), o que contribui para a assiduidade da criança na realização desta tarefa; 2) *médio* - este nível é caracterizado pelo interesse dos pais pelos TPC's, porém o apoio ou ajuda é reduzida ou inexistente, as crianças não dispõem de um espaço apropriado para fazer os TPC's, são pouco monitorizadas nesta e noutras atividades e são menos assíduas do que o grupo anterior na realização dos TPC's; por fim 3) temos o nível *baixo*, neste contexto os pais não revelam interesse pelos TPC's, não ajudam as crianças com esta tarefa, não lhes proporcionam um espaço conveniente para a realizar, não as monitorizam, o que se traduz em reduzida assiduidade na realização dos trabalhos. De seguida, demonstramos estes diferentes níveis, com recurso às verbalizações dos/as participantes.

Apoio na realização dos trabalhos para casa e monitorização

Elevado - “A minha mãe pergunta sempre se tenho trabalhos, chegámos a casa e ela pergunta sempre.” (criança B.S.2.)

“Quando a minha mãe vai trabalhar (...) ajuda-me a minha irmã ou a minha avó e às vezes o meu avô (...).” (criança D.S.1.)

Médio - “Algumas vezes não tenho e outras tenho ajuda do pai e da mãe.” (criança C.I.1.)

“Às vezes...é quase sempre sozinha que faço os trabalhos.” (criança B.I.1.)

Baixo/Reduzido - “Enquanto estou a fazer os trabalhos, vejo televisão (...) por exemplo, há um exercício, dois problemas, eu acabo de fazer um problema e vejo um bocadinho de televisão e depois faço o outro e vejo o resto de televisão.” (criança D.I.1.)

“(...) normalmente levo trabalhos de casa, mas eles não me ensinam (...) Dizem (...) fazes sozinho, fazes o que souberes fazer.”(B.I.2.)

Efetivamente, a análise de dados revela diferenças entre bons/boas e maus/más alunos/as (cf. Tabela 4). No caso dos participantes com sucesso escolar é incontornável o apoio parental e a monitorização. Existe um interesse óbvio por parte dos pais em saber, se os/as alunos/as têm ou não trabalhos para fazer e se os fazem na realidade. O apoio parental é comum nestas crianças, no entanto muitas deles são autónomas, o que na prática significa que na maioria das situações fazem os trabalhos sozinhas, apenas solicitando ajuda quando necessitam. Neste âmbito, os dados corroboram também que estes/as alunos/as são assíduos na realização dos trabalhos para casa, têm apoio por parte de outros membros da família (e.g. avôs)

para além dos pais, têm um local silencioso onde realizar os trabalhos e fazem-no de forma espontânea, com prazer e sem que seja necessário os pais/encarregados de educação os chamarem à atenção. Quanto aos restantes participantes deste estudo, a produção de dados revela que alguns pais/encarregados de educação demonstram interesse, todavia na maioria dos casos analisados estes não apoiam ou acompanham os/as alunos/as na realização dos trabalhos, nem tão pouco lhes proporcionam um local adequado para realizar os mesmos. Verifica-se igualmente falta de monitorização parental, falta de assiduidade por parte dos/as alunos/as na realização dos trabalhos. Neste contexto, é passível de observar apenas uma exceção, em que de facto se verifica monitorização, apoio e acompanhamento parental (A.I.2).

Tabela 4. Apoio na realização dos TPC's e monitorização em função do desempenho académico

Nível de Apoio e monitorização	N Bons/Boas Alunos/as	N Maus/Más Alunos/as
Elevado	7	1
Médio	1	4
Baixo	0	3
Total	8	8

A subcategoria 1.4. Expetativas parentais em relação ao desempenho escolar do/a aluno/a, como o próprio nome indica, permite analisar a perceção que os/as participantes têm das expetativas e aspirações dos pais/encarregados de educação, em relação ao seu desempenho no contexto escolar. Perante os dados obtidos, analisamos os resultados de acordo com três níveis distintos de expetativas: 1) *Positivas e a Longo prazo* – neste nível os pais esperam que as crianças tenham um bom comportamento em sala de aula, estejam atentos, sejam participativos e que tenham boas notas a todas as disciplinas, esperando que os/as seus educandos venham a frequentar o ensino secundário ou mesmo o ensino superior; 2) *Positivas e a Curto Prazo* – os pais têm como expetativas que as crianças apresentem uma melhoria no seu desempenho escolar e que passem de ano letivo; por fim 3) *Baixas/Reduzidas*, esperam que as crianças não falem às aulas e que não reprovem de ano. As seguintes verbalizações exemplificam isto mesmo:

Expetativas Parentais

Positivas e a Longo prazo – “(...) esperam que eu seja um boa aluna e que passe, que me porte bem, que tenha boas notas a todas as disciplinas (...)”. (criança B.S.1.)

“(...) a minha mãe diz que a decisão é só minha, até que ano eu quero estudar e eu disse que quero seguir o mesmo que a minha mãe (...) ficar até ao 12º ano...” (criança D.S.1.)

Positivas e a Curto Prazo - “(...) a mãe sempre queria que eu tivesse notas melhores...” (criança C.I.1) “Esperam que eu passe de ano e que tenha boas notas, porque eles confiam em mim (...)”. (criança C.I.2.)

Baixas/Reduzidas – “Eles esperam...que eu teja na sala de aula.” (criança D.1.2.)

Uma vez mais, os dados relevam resultados distintos entre os/as participantes, algo bem evidente através da observação da tabela 5. Perante os bons/boas alunos/as, existe uma tendência clara, os pais/encarregados de educação têm expectativas positivas e a longo prazo. Além disso, alguns destes pais reforçam e encorajam o seu bom desempenho académico. Em relação aos/às maus/más alunos/as, na generalidade dos casos escrutinados, as expectativas parentais são positivas mas a curto prazo. A título de exemplo, num grupo preponderante destes alunos/as, mais especificamente em relação a cinco destes/as participantes, os pais/encarregados de educação aspiram apenas a que estes apresentem melhores resultados escolares e passem de ano letivo. Apenas num destes casos, se verificou que os pais apresentavam baixas/reduzidas expectativas.

Tabela 5. Expetativas parentais em função do desempenho académico

Expetativas Parentais	N	
	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as
Positivas e a Longo Prazo	7	0
Positivas e a Curto Prazo	0	6
Baixas/Reduzidas	0	1
Não fez referência	1	1
Total	8	8

Quanto à subcategoria 1.5. Atividades Lúdicas Desenvolvidas em Família e como o próprio nome permite elucidar, esta reúne as verbalizações dos/as alunos/as em relação ao tipo de atividades que estes desenvolvem em família. Neste âmbito, não se observam diferenças evidentes entre os/as alunos/as com sucesso ou insucesso escolar, exceto que, no caso dos/as participantes com uma boa *performance* académica, as atividades são um pouco mais frequentes, diversificadas e com um carácter lúdico-pedagógico. Em pelo menos dois dos casos de alunos/as com sucesso, a produção de dados permite inferir elevada coesão familiar. Independentemente do grau de desempenho académico dos/as alunos/as, observam-se alguns casos em que a família não desenvolve qualquer tipo de atividades lúdicas. Os exemplos que se seguem permitem verificar que não se observaram grandes diferenças entre os/as participantes.

Atividades Lúdicas Desenvolvidas em Família

Bons/Boas Alunos/as

“Passeamos, brincamos, vemos filmes, passeamos os cães, muitas coisas, até lemos juntos.” (criança A.S.2.)

“De vez em quando, vou passear com os meus pais (...) Aos jogos (...)eles acham (...) Queeee, eu sou um bom jogador!” (criança D.S.2.)

Maus/Más Alunos/as

“Às vezes vamos ao café, ao parque, às vezes vamos dar uns passeios pela cidade de autocarro e isso.” (criança C.I.2.)

“Às vezes aos fins-de-semana, costumo ir à Praça do Giraldo à noite e costumo ir com os meus padrinhos.” (criança D.I.1.)

No que diz respeito à subcategoria 1.6. Presença e Participação dos Pais em Atividades Escolares, o título da subcategoria é por si só esclarecedor e permite inferir que esta inclui as verbalizações dos/as participantes face à presença e participação dos pais nas atividades relacionadas com a escola. Por conseguinte, esta subcategoria pode ser dividida em três situações distintas: a) os pais/encarregados de educação *comparecem sempre* às reuniões e/ou festas escolares, b) os pais *comparecem ocasionalmente* às reuniões e/ou festas escolares, por diferentes motivos (e.g. trabalho, família numerosa e/ou monoparental, limitações físicas) e c) os pais/encarregados de educação *não comparecem* de todo às reuniões e/ou festas escolares por diferentes motivos (e.g. trabalho, família numerosa e/ou monoparental, limitações físicas). As verbalizações que surgem imediatamente a seguir, permitem inferir isto mesmo.

Presença e Participação dos Pais em Atividades Escolares

Comparecem sempre – *“(…) os meus pais participam sempre nas reuniões que acontecem na escola.” (criança C.S.2.)*

“A minha mãe nunca falta a uma reunião (…) e aos espetáculos que nós fazemos (…) Ela só falta mesmo se não puder mas isso nunca aconteceu.” (criança D.S.1.)

Comparecem ocasionalmente – *“(…) costumavam vir às reuniões, mas agora é raro (…) antigamente, quando a minha mãe ainda não tinha o pé partido (…)” (criança A.I.2.)*

“A minha mãe quando pode, vêm com a minha irmã pequenina e tudo! (…) Eu fico com ela e a minha mãe vai à reunião.” (criança B.S.1.)

Não comparecem - *“Não costumam vir, porque os meus pais tão sempre a trabalhar (…)” (criança D.I.1.)*

“Não participam, porque o meu pai tá a fazer fisioterapia (…)” (criança B.I.2.)

A análise dos dados aponta para pequenas diferenças entre os/as participantes (cf. tabela 6). Segundo as verbalizações dos bons/boas alunos/as, é passível de observar três situações distintas. Em pelo dois casos, os/as alunos/as não fizeram referência a essa questão mesmo quando questionados, quatro outros/as participantes mencionaram que os seus pais nunca faltam às reuniões escolares e os restantes dois afirmaram que os pais/encarregados de educação nem sempre comparecem, pois têm de tomar conta dos membros mais novos da família. Quanto aos/às alunos/as com insucesso escolar, três referem que os pais/encarregados de educação comparecem às reuniões escolares, duas alunas não fizeram qualquer menção à presença/participação dos pais mesmo quando questionadas, dois

participantes referem que não comparecem devido a limitações físicas e ainda outra aluna refere que os pais não participam pois trabalham constantemente.

Tabela 6. Presença e participação dos pais em atividades escolares em função do desempenho acadêmico

Presença e Participação	N Bons/Boas Alunos/as	N Maus/Más Alunos/as
Comparecem Sempre	4	3
Comparecem Ocasionalmente	2	0
Não Comparecem	0	3
Não fez referência	2	2
Total	8	8

Face à análise da subcategoria 1.7. Hobbies/Atividades de Tempos Livres, esta agrupa as verbalizações que manifestam a prática de atividades de tempos livres, o que nos permite avaliar o tipo e diversidade de atividades praticadas pelos/as alunos/as. A título de exemplo apresentamos algumas verbalizações que permitem analisar esta subcategoria.

Hobbies/Atividades de Tempos Livres

“(...) ando nos tempos livres (...) temos lá uma sala onde ajudam a fazer os trabalhos de casa, depois temos lá uma senhora (...) dá-nos francês, literacia digital, desenho, dá outras aulas mais.” (criança A.S.1.)

“Ao fim-de-semana de semana vou à catequese (...)” (criança C.S.1.)

“Pratico, futebol (...) Às 3º e 5º feiras (...) Porque gosto (...) tenho jogos aos sábados.” (criança D.S.2.)

“Vejo muita televisão.” (A.I.1.)

“Brinco ou vejo televisão ou jogo computador.” (criança B.I.1.)

“Temos algumas atividades lá no meu bairro, aos sábados vou à catequese e à missa aos domingos (...)”(criança D.I.1.)

Ao examinar de forma cuidada os dados, as diferenças são bem evidentes entre bons/boas e maus/más alunos/as. Perante uma análise minuciosa das verbalizações dos/as participantes com sucesso escolar, destaca-se a diversidade de atividades que estes alunos/as praticam, que vão desde a frequência dos tempos livres (e.g. incluem literacia digital, matemática, francês, inglês, língua portuguesa) à prática desportiva e mesmo nos casos em que, os/as alunos/as não praticam uma grande diversidade de atividades de tempos livres, verifica-se pelo menos a prática de um tipo de atividade desportiva e/ou a utilização do computador como recurso para pesquisa relacionada com o contexto escolar. Outro aspeto relevante e comum a metade destes/as alunos/as, é o gosto pela escrita enquanto *hobbie*. Quanto aos/as alunos/as com insucesso, não existe um padrão ao nível desta subcategoria. Enquanto alguns não têm hobbies e praticam poucas atividades de tempos livres, passando muitas horas a ver televisão, outros há que praticam desporto (e.g.

natação), frequentam a catequese e a missa ou os tempos livres, entre outras atividades.

Em último lugar surge a subcategoria 1.8. Suporte Familiar. Esta reúne a informação partilhada pelos/as alunos/as que se refere ao apoio e monitorização percebidos e recebidos através da família alargada ou da vizinhança, perante a ausência dos pais/encarregados de educação. Esta subcategoria é caracterizada por por duas situações: no primeiro caso observa-se a presença de suporte familiar, recebido sobretudo através do apoio prático, emocional e pela monitorização proporcionada pela família alargada (e.g. avós, tios, primos) ou vizinhos, no segundo caso, as crianças não beneficiam de qualquer tipo de suporte familiar na ausência dos pais. Partilhamos alguns exemplos de verbalizações que revelam respetivamente a presença e ausência de suporte familiar.

Suporte Familiar

Presença de Suporte Familiar – “(...) quando a minha mãe não pode ficar comigo (...) Fico com a minha avó São.” (criança C.B.2.)

“(...) quando os meus pais não estão em casa (...) Vou pra da madrinha da minha irmã mais pequena.” (criança D.I.2.)

Ausência de Suporte Familiar - “Quando os meus pais não tã ou precisam sair costumam ficar em casa sozinha.” (criança C.I.2.)

“Às vezes a minha mãe tem de sair ou ir ao minimercado e fico um bocado de tempo sozinha em casa, porque não tenho ninguém que fique comigo!” (criança D.I.1.)

Perante a análise dos dados, são evidentes as diferenças entre bons/boas alunos/as e maus/más alunos/as (cf. tabela 7). Face aos/às participantes com sucesso escolar, os dados são notórios e incontornáveis. Todos os/as alunos/as, salvo um dos participantes do sexo masculino, afirmaram ter algum tipo de suporte social. Este suporte social surge sobretudo através da figura dos avós, tios, vizinhos/as e padrinhos e sob a forma de acompanhamento e monitorização destes alunos na ausência dos pais/encarregados de educação. No caso dos/as participantes com insucesso escolar, a situação diverge. Destes/as oito alunos/as, dois referem não ter qualquer tipo de apoio/suporte/acompanhamento e ainda outros quando questionados acerca deste tipo de suporte ou acompanhamento não verbalizaram qualquer tipo de resposta ou afirmação. Ora do total dos oito participantes, apenas quatro revelaram algum tipo de apoio/suporte/acompanhamento na ausência dos pais/encarregados de educação. Segundo eles, este suporte deriva especialmente da família alargada (e.g. avós) e dos padrinhos.

Tabela 7. Suporte Familiar em função do desempenho acadêmico

Suporte Social	N	N
	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as
Presença de Suporte	7	4
Ausência de Suporte	1	2
Não fez referência	0	2
Total	8	8

Tema II. A Criança

Este segundo tema engloba as verbalizações dos participantes relativamente à percepção que tem de si mesmos enquanto indivíduos e estudantes, com características que os distinguem das outras crianças, bem como as verbalizações que permitem avaliar qual o seu nível de envolvimento nas atividades escolares. Desta forma, as componentes do discurso foram divididas em duas categorias principais: (1) Características da Criança e (2) Envolvimento do/a Estudante na Escola.

Categoria 1. Características da Criança

Esta categoria engloba, as verbalizações dos participantes quanto à avaliação que fazem de si mesmos enquanto alunos/as, mas também enquanto pessoas dotadas de competências/capacidades, vontade própria, autonomia e expectativas em relação ao seu futuro escolar. Esta categoria é composta por quatro subcategorias que nos permitem examinar o acima referido.

No que se refere à primeira subcategoria 1.1. Percepção de Competência e Atribuições Causais da Realização Escolar, esta engloba a informação relativa à autoavaliação que os/as participantes fazem de si mesmos enquanto alunos/as, das suas competências/capacidades globais e por fim, a que é que atribuem o seu sucesso/insucesso escolar. Com o intuito de melhor compreender os dados, caracterizamos a percepção de competência de três formas distintas: 1) *elevada* – quando as crianças apresentam uma percepção positiva/elevada das suas competências escolares e capacidades globais e revelam segurança e confiança em si mesmas; *média* - quando as crianças apresentam uma percepção positiva das suas competências escolares e capacidades globais, porém consideram-se alunos/os medianos, ou seja, nem muito bons, nem maus, e por fim *baixa*, sempre que as crianças apresentam uma percepção negativa e/ou reduzida das suas competências escolares e capacidades globais e revelam insegurança e dúvida acerca das mesmas. Relativamente às atribuições de realização escolar, estas são também diferenciadas, podendo o sucesso/insucesso escolar ser atribuído à

inteligência/capacidade, a sorte, o esforço e a dificuldade da tarefa. Com efeito, apresentamos verbalizações que demonstram os diferentes tipos de percepção de competência e atribuições causais observadas.

Percepção De Competência

Elevada - “Sou bom aluno (...) Porque tenho boas notas... (...) Faço os trabalhos de casa, ouço o professor...(...)(...) faço muitas contas em casa.” (criança B.S.2.)

Média - “Acho que sou uma aluna razoável (...) Esforço-me (...) Mais ou menos... (...) algumas vezes, não presto atenção às aulas (...) Há vezes que é mais difícil.” (criança C.I.1.)

Baixa – (...) não consigo compreender algumas coisas, chegar às conclusões disso... às vezes consigo mas há uma coisa que me impede de perceber! (criança C.I.2.)

Atribuições causais

“Tenho boas notas (...)Porque me esforço e porque sou inteligente.” (criança A.S.1.)

“(…) Às vezes esforço-me muito, outras vezes pouco. No muito é quando às vezes tenho muitas coisas difíceis, muitas e às vezes é pouco porque penso que não vale a pena, porque já sei que vai tar errado e às vezes tenho razão porque às vezes isso tá errado!”. (criança C.I.2.)

Assim, nesta subcategoria são visíveis as diferenças observadas na percepção de competência entre os/as participantes (cf. tabela 8). Quanto aos bons/ alunos/as, todos eles sem exceção, apresentam uma percepção de competência elevada. Estes/as alunos/as apresentam uma percepção positiva das suas competências escolares, confiança e/ou segurança nas suas capacidades globais e muitos deles revelam uma característica importante, a persistência. No que concerne às atribuições causais do seu sucesso escolar, a maioria dos/as alunos/as afirmaram que este deriva do seu empenho/esforço, inteligência/capacidades e facilidades das tarefas.

Ora em contraste, os/as maus/más alunos/as, apresentam uma média ou baixa percepção de competência. Seis destes participantes, fazem uma autoavaliação negativa e/ou baixa do seu desempenho académico, revelam insegurança, duvidam das suas próprias capacidades/competências para realizar determinadas tarefas (escolares e não escolares) ou seja, apresentam baixas expectativas em relação à sua eficácia e revelam pouca persistência. Neste contexto, somente dois participantes referem-se a si mesmos/as com alunos/as razoáveis ou medianos. Quanto às atribuições causais do seu insucesso escolar, estas recaem sobre a falta de capacidades/inteligência, a dificuldade das tarefas e ausência de esforço/empenho da sua parte.

Tabela 8. Percepção de Competência em função do desempenho académico

N	N
---	---

Percepção de Competência	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as
Elevada	8	0
Média	0	2
Baixa	0	6
Total	8	8

A subcategoria 1.2. *Motivação para a aprendizagem*, inclui as verbalizações relacionadas com o interesse e gosto dos/as participantes pela aprendizagem em geral, ou seja, engloba as verbalizações que demonstram na realidade o que é que motiva as crianças a estudar e aprender. Com o propósito de analisar e compreender melhor os dados, caracterizamos a motivação em três níveis: 1) *elevado* – os/as alunos/as manifestam interesse profundo e genuíno pela aprendizagem, para eles/as aprender é em simultâneo desafiante, divertido e útil; 2) *médio* - para estes/as alunos/as a aprendizagem assume a mesma importância/peso que outros elementos (e.g. as brincadeiras e as amizades) e/ou sofre a influência de outros fatores (e.g. dificuldade das tarefas, insegurança da criança), logo o investimento neste processo é menor do que o necessário para um bom desempenho escolar, e 3) *baixo* - estes/as alunos/as apresentam um reduzido interesse pela aprendizagem, não encontrando utilidade neste processo, este reduzido interesse está também associado a vários fatores (e.g. dificuldade das tarefas, conteúdos programáticos pouco adequados à realidade, horário de aulas muito extenso). A seguir exibimos alguns exemplos que demonstram estes diferentes níveis.

Nível de Motivação

Elevado - *“Matemática (...) é interessante e faz-nos pensar (...) não basta olhar para o problema e já está! É preciso pensar e raciocinar para poder chegar ao resultado.” (criança D.S.1.)*

Médio - *“O que eu mais gosto de fazer? É matemática (...) Porque se não estudar matemática, quando for já velhote, já, já, não compreendo à contar.” (criança D.I.2)*

Baixo - *“Devia ser cinco dias tar em casa e dois dias na escola, podia ser assim, ao contrário (...) assim tinha mais tempo para descansar. Era bom se fosse assim, ficava todos os dias a dormir, até me acordarem.” (criança B.I.2)*

Neste sentido, a análise dos dados é clara e demonstra diferenças revelantes entre bons/boas e maus/más alunos/as (cf. tabela 9). Os bons/boas alunos/as, manifestam um elevado nível de motivação. Isto está patente no interesse e prazer que os/as alunos/as retiram da aprendizagem das diversas disciplinas que frequentam. Estes referem gostar de aprender porque é divertido, desafiante, importante e útil para o seu futuro. É evidente que para este grupo aprender é um prazer e não uma obrigação, o que permite inferir que a motivação no caso destes/as alunos/as é intrínseca. Além disso, verifica-se também que, para pelo menos três

dos/as participantes, a disciplina de eleição é a matemática, por ser divertida e desafiante.

No que diz respeito aos/às alunos/as com insucesso, o nível de motivação é inferior à do grupo anterior. Estes/as alunos/as apresentam inegavelmente níveis mais baixos de motivação, porém o baixo grau de motivação não é transversal a todas estas crianças e algumas revelam níveis medianos de motivação. Segundo os/as próprios/as alunos/as, são várias as razões apresentadas para a sua baixa motivação, designadamente a dificuldade das tarefas, os horários demasiado extensos e o facto de as aulas serem aborrecidas.

Tabela 9. Motivação em função do desempenho académico

Nível de Motivação	N	
	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as
Elevado	8	0
Médio	0	4
Baixo	0	4
Total	8	8

Outra característica individual importante e que remete para a subcategoria em causa é a 1.3. Autonomia/Independência. Esta subcategoria permite-nos avaliar se os/as participantes manifestam ou não comportamentos e atitudes reveladoras de independência e autonomia. Considera-se que o/a aluno/a é autónomo/a-independente quando realiza/desenvolve determinadas atividades sem o auxílio dos pais ou outros adultos. Nestas atividades incluem-se a realização de tarefas/escolares ou associadas e tarefas domésticas. A título de exemplo apresentamos algumas verbalizações.

Manifestações de Autonomia/independência

“Aprendi a jogar xadrez (...) Vi na internet. O meu irmão explicou-me mas eu não percebi muito bem e fui ao computador e aprendi.” (criança B.S.1.)

“Não preciso de ajuda para fazer os trabalhos de casa(...)” (criança D.S.2.)

“(...) tenho oito anos e já me deixam sair de casa sozinha(...)” (criança C.I.2.)

Uma vez mais, a análise de dados apresenta diferenças manifestas. Todos/as os/as alunos/as com sucesso escolar, revelam um elevado nível de autonomia/independência, quer seja na realização das tarefas/escolares ou não escolares. Alguns destes/as alunos/as auxiliam os pais nas tarefas domésticas, ajudam a tomar conta dos seus irmãos mais novos ou ainda, auxiliam noutras matérias. Verifica-se igualmente que, muito deles/as demonstram outro tipo de comportamentos autónomos, a título de exemplo, realizam os TPC's sozinhos pois não necessitam de ajuda, fazem pesquisa no computador ou vão à biblioteca

requisitar livros. Quanto ao grupo de alunos/as com insucesso escolar, quatro partilharam verbalizações que indiciam autonomia/independência reduzida e os restantes quatro participantes não demonstraram qualquer indício de comportamentos/attitudes de autonomia. Neste último caso, estes/as alunos/as não conseguiram nomear quaisquer atividades que realizassem sozinhos e que apontassem para a autonomia ou independência, mesmo quando questionados acerca do assunto.

Relativamente à categoria 1.4. Expetativas do/a Aluno/a, esta engloba as verbalizações dos/as alunos/as em relação às suas expetativas e aspirações académicas e/ou profissionais. Caracterizamos as expetativas dos/as alunos/as em dois tipos: 1) *Positivas e a Longo prazo* – quando as crianças têm como expetativas um bom desempenho escolar a todas as disciplinas e vir a frequentar o ensino secundário ou mesmo o ensino universitário; e 2) *Positivas e a Curto Prazo* – sempre que as crianças têm como expetativas continuar a estudar, vir a melhorar o seu desempenho académico e/ou passar de ano letivo. Exemplificamos então os dois de situações:

Expetativas do/a Aluno/a

Positivas e a Longo prazo - *“Quero continuar a estudar!(...) Porque no futuro eu gostava de ser médica e a minha mãe disse que para ser médica é preciso estudar muito (...).” (criança C.S.1.)*
“(...) tenho de ir para a universidade, para ter um profissão boa, que é para não andar na rua a varrer folhas.” (criança C.S.2.)

Positivas e a Curto prazo - *“(...) agora gosto mais de estudar e parece-me que se eu continuar a estudar, quando for maior posso ter uma vida melhor.” (criança A.I.2.)*
“Gostava de ir (....) Pró 4º ano (...) Porqueeee...assim aprendemos mais e não temos más notas, temos boas.” (criança C.I.1.)

Neste âmbito e após uma análise minuciosa dos dados, são incontornáveis as diferenças factuais entre bons/boas e maus/más alunos/as (*cf.* Tabela 10). Os/as participantes considerados pelos professores como alunos/as com sucesso escolar, apresentam expetativas positivas em relação ao seu futuro académico. Todos eles sem exceção pretendem dar continuidade aos seus estudos. Do grupo de oito crianças, pelo menos três referem querer vir a frequentar a universidade e duas mencionam ainda querer exercer medicina no seu futuro. Observou-se igualmente que dois destes participantes consideram que, um maior nível de escolaridade lhes proporcionará mais e melhores oportunidades no mercado de trabalho, logo estudar é uma mais-valia.

Já os/as restantes participantes do estudo, manifestam expetativas académicas positivas, mas a curto prazo. As suas verbalizações permitem deduzir que, em termos de dar continuidade dos estudos, estes/as alunos/as pensam a curto prazo e manifestam baixas aspirações académicas. Do grupo de oito participantes, apenas

uma criança mencionou querer estudar até ao 11^o ano e outra referiu que a sua aspiração ou sonho era tornar-se médica ou polícia, tal como a sua prima. Mesmo em termos de profissões, estes/as alunos/as têm dificuldade em idealizar algo que gostavam de vir a fazer/ser no futuro.

Tabela 10. Expetativas do/a aluno/a em relação ao seu futuro académico

Expetativas	N	
	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as
Positivas e a Longo Prazo	8	1
Positivas e a Curto Prazo	0	7
Total	8	8

Por fim surge a subcategoria 1.5. Modelos, que contempla as verbalizações dos/as participantes relacionadas com a presença de um modelo ou figura de referência na vida destes/as alunos/as. Estes modelos podem ser caracterizados como positivos ou negativos e consequentemente ter uma influência sobre a vida das crianças. As verbalizações que surgem imediatamente a seguir, são exemplos distintos dos dois tipos de modelos:

Modelos

Modelo Positivo - “Gostava de ser como o Jorge, que anda na natação e no triatlo (...) é inteligente, é um bom desportista, os pensamentos dele são bons.” (criança A.S.2.)

Modelo Negativo - “Gostava de ser como (...) Um ator que morreu num acidente de carro (...) Porque ele era rico e como eu disse, eu não quero ser pobre (...)” (criança B.I.2)

Após a análise dos dados, é possível afirmar que existem diferenças relevantes entre os dois grupos de alunos/as. No caso do grupo de bons/boas alunos/as, verificou que seis dos/as oito participantes mencionaram a presença de um modelo positivo ou de uma figura de referência na sua vida, o que parece contribuir para um melhor desempenho escolar ou expectativas académicas mais elevadas. Do grupo em causa, somente duas crianças não referiram a presença de um modelo.

Relativamente ao grupo dos/as maus/más alunos/as, as diferenças são notórias. Dos oito participantes, seis não fizeram menção à presença de um modelo ou figura de referência (positiva ou negativa) na sua vida mesmo quando abordados, o que é sem dúvida inquietante e apenas dois destes participantes fizeram referência a um modelo, ainda que negativo. No primeiro caso (B.I.2), verifica-se a presença de um modelo negativo na medida em que, o aluno refere que quer ser como um ator que morreu recentemente num trágico acidente de viação, o que indubitavelmente têm uma influência negativa sobre o aluno. No segundo caso (C.I.2), o modelo é

negativo porém parece ter um efeito dissuasor, pois a aluna refere que não quer ser como os seus progenitores, que não concluíram os estudos.

Categoria 2. Envolvimento do/a Estudante na Escola

Esta categoria privilegia as verbalizações que demonstram o grau e nível de envolvimento dos/as participantes na escola. Na totalidade reúne seis subcategorias, entre elas sentimento de pertença à escola, assiduidade e pontualidade, atenção, comportamento e participação na sala de aula, participação nas atividades extracurriculares, notas obtidas às diferentes disciplinas e por último, hábitos de leitura.

A subcategoria 2.1.) Sentimento de Pertença à Escola foca-se no sentimento de pertença do/a estudante face à escola e refere-se às emoções/sentimentos que a escola desperta no/a aluno/a, refletindo também o seu gosto/interesse pela escola e as razões que o levam a desenvolver esses sentimentos. A categoria inclui assim, as verbalizações dos estudantes em relação à forma como se sentem no contexto escolar. Seguem-se algumas verbalizações:

Sentimento de Pertença

“Eu gosto de cá andar, porque posso aprender e brincar porque tenho cá os meus amigos (...)”. (criança A.S.1.)

“É divertida, os meus amigos e os professores tratam-me bem (...) gosto de cá estar.” (criança B.I.1.)

“Heeee, sinto-me bem! Tenho muitos amigos e tenho boas notas (...)”(criança D.S.2.)

Neste âmbito, as diferenças entre estudantes com sucesso e insucesso são subtis. Independentemente do desempenho académico dos/as participantes, todos eles sem exceção apresentam um sentimento de pertença positivo. A diferença, ainda que subtil mas relevante, reside no facto dos/as alunos/as com sucesso escolar apresentarem um sentimento de pertença relacionado com a aprendizagem e com o grupo de pares. Porém, no caso dos/as alunos com insucesso escolar, este sentimento é focado não apenas no grupo de pares, mas também no lazer/diversão.

A subcategoria 2.2.) Assiduidade e Pontualidade, visa avaliar se os/as participantes frequentam a escola diariamente e se são pontuais neste processo. Esta subcategoria é caracterizada pelas verbalizações que revelam o nível de assiduidade e pontualidade das crianças, bem como as causas associadas. Observam-se abaixo alguns exemplos.

Assiduidade e Pontualidade

“Às vezes chego um pouco antes de tocar e outras chego à escola e toca logo.”(criança B.S.1.)

“Venho todos os dias (...) Sim, a menos que tenha... que fique doente ou que tenha uma consulta (...). (D.S.2.)

“(...) de vez em quando, chego a horas. Porque às vezes o despertador não toca, às vezes deito-me tarde porque não me apercebo das horas.” (criança C.I.2.)

Neste subcategoria, as diferenças entre alunos/as com sucesso e insucesso escolar aparentam ser pouco evidentes. Os dados revelam que no grupo dos/as alunos/as com sucesso escolar, seis são assíduos e pontuais e somente dois deles mencionaram que a sua pontualidade é variável. Quanto aos/as alunos/as com insucesso escolar, não se verificam diferenças evidentes no nível de assiduidade, pois todos eles/as afirmaram ser assíduos. Não obstante, observam-se pequenas nuances no que diz respeito à pontualidade, isto face ao grupo anterior, pois seis destes participantes referiram o facto de não serem pontuais. De entre o grupo de crianças com insucesso escolar, somente uma delas mencionou não ser assídua, nem pontual.

A subcategoria **2.3. Participação, atenção e comportamento na sala de aula**, engloba as verbalizações relativas ao nível e grau de participação e atenção dos/as alunos/as e comportamento no contexto de sala de aula. Esta subcategoria pode ser caracterizada em três níveis distintos: a) *positivo/adequado*, quando as crianças estão envolvidas e participam nas atividades que ocorrem na sala de aula, estão maioritariamente atentas e cumprem as regras de sala de aula; b) *moderado/aceitável*, sempre que os/as alunos/as participam de forma moderada nas atividades que ocorrem na sala de aula, revelam algum grau de atenção e cumprem algumas regras de sala de aula e c) *negativo/desadequado*, quando as crianças revelam um reduzido envolvimento/participação nas atividades de sala de aula, estão frequentemente distraídas e apresentam dificuldade em cumprir as regras de sala de aula. As verbalizações que se seguem permitem analisar isso mesmo.

Participação, atenção e comportamento na sala de aula

Positivo/Adequado - *“Acho que o meu comportamento é bom (...) ter um bom comportamento (...) É estar atenta, não responder ao professor, ser pontual... saber fazer as coisas, estar atenta às explicações do professor, para saber responder quando o professor perguntar.” (criança B.S.1)*
“Com as notas que eu tenho, vê logo se tou ou não com atenção às aulas.” (criança D.S.1.)

Moderado/Aceitável – *“Obedeço á professora.” (criança A.I.2.)*

Negativo/Desadequado – *“O professor chama-me à atenção (...) Porque tou desatento (...) Não tou a pensar em nada! Tou é com sono, normalmente (...) às vezes bato com a cabeça na mesa porque fico com a cabeça mole (...) Mas depois bato com a cabeça e acordo logo!” (criança B.I.2).*
“Levo recado muitas vezes (...) porque me porto mal (...) falo mal.” (criança A.I.1)

Em suma, os dados revelam diferenças importantes entre alunos/as com sucesso e insucesso escolar (cf. tabela 11). A generalidade dos/as participantes com sucesso escolar apresentam elevados níveis de participação, estão com frequência atentos e o seu comportamento é adequado e em diversas situações elogiado e reforçado. Face aos estudantes com insucesso escolar, os resultados divergem do grupo anterior. Dos/as oito participantes, sete revelam que participam pouco na sala de aula, frequentemente estão distraídos ou desatentos e o comportamento é pouco desejável ou negativo. Todavia, uma vez mais verifica-se uma exceção de um destes participantes (A.I.2), pois apesar do seu baixo nível de participação, este está atento e apresenta um bom comportamento no contexto de sala de aula.

Tabela 11. Participação, atenção e comportamento em função do desempenho académico

Nível de Participação, Atenção e Comportamento	N	
	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as
Positivo/Adequado	8	1
Razoável	0	0
Negativo/Desadequado	0	7
Total	8	8

Em relação à categoria 2.4. Notas e como o próprio nome permite antever, esta reúne as verbalizações dos/as alunos/as relativas às notas que estes/as obtêm às diferentes matérias que frequentam, bem como os sentimentos/emoções associadas às mesmas. Através da análise de dados, é possível afirmar que as notas assumem uma grande amplitude, podendo começar no “*não satisfaz*” e terminar no “*excelente*”. Assim, apresentamos algumas verbalizações que demonstram esta variabilidade.

Notas

“Matemática é (...) Satisfaz e algumas vezes é não satisfaz (...)Sinto-me mal quando isso acontece... (criança C.I.1.)

“Língua Portuguesa é (...) Satisfaz pouco (...).” (criança A.I.2.)

“É sempre satisfaz bem ou excelente, as minhas notas.” (criança D.B.1.)

“Quando tenho boas notas sinto que vou passar de ano (...) sinto que estou contente.” (C.S..1.)

A análise de dados revela que, no caso dos/as participantes com bom desempenho escolar é fácil deduzir que os resultados académicos são indubitavelmente positivos e elevados. De acordo com a maioria destes/as participantes, mais precisamente seis, as suas notas variam entre o “*satisfaz bem*” e o “*excelente*” e somente dois mencionaram já ter tido “*satisfaz*” e/ou “*satisfaz mais*”. Porém, no caso dos/as alunos/as com insucesso escolar, estes apresentam resultados académicos que variam entre o negativo e o positivo. Na realidade observa-se uma grande amplitude nos resultados obtidos nas fichas de avaliação,

que vão desde o “*satisfaz bem*” ao “*não satisfaz*”, no entanto apenas dois participantes mencionaram já ter recebido um “*satisfaz bem*” e as notas que os alunos referem mais obter às diferentes matérias é o “*satisfaz*” e “*satisfaz pouco*”.

A subcategoria 2.5. Participação/Interesse pelas Atividades Extracurriculares, reúne todas as verbalizações que remetem para o nível de envolvimento dos/as alunos/as neste tipo de atividades e qual a percepção que eles têm das mesmas, o que permite avaliar o seu grau de interesse e as causas/razões associadas à sua participação. Através da análise de dados, foi possível identificar a prática de várias atividades extracurriculares, designadamente LGP (língua gestual portuguesa), inglês, *Hip-Pop* e ginástica. A título de exemplo, apresentamos algumas verbalizações que expressam esta subcategoria.

Participação/Interesse pelas Atividades Extracurriculares

“Gosto do inglês e da ginástica (...) gosto de cantar músicas em inglês (...) e... também gosto de dizer os números em inglês (...).” (criança C.B.2.)

“Participo nestas atividades porque os meus pais me inscreveram e porque eu quero e gosto.” (criança B.S.1.)

“Inglês(...) Acho que é muito bom (...) Porque aprendo novas línguas, a professora não é má, até é divertida(...)”. (criança B.I.1.)

Ginástica (...) Gosto muito porquee...pra nos mantermos em forma. (criança D.I.2.)

Perante a análise de dados, as diferenças entre os/as alunos/as com sucesso e insucesso escolar são apenas subtis. Quanto aos/às participantes com sucesso académico, as suas verbalizações indicam que todos eles sem exceção participam de forma ativa nas atividades extracurriculares. Participam sobretudo porque estas atividades lhes despertam o interesse, permitem aprender coisas novas e são divertidas. No que diz respeito aos/às alunos/as com insucesso escolar, todos eles/as participam exceto um dos alunos, que apenas participa na ginástica, pois segundo ele, não gosta de ficar muitas horas na escola. Além disso, duas das alunas com insucesso escolar beneficiam ainda de apoio ao estudo, como forma de reforçar as suas aprendizagens e minimizar as suas dificuldades. Na generalidade este grupo afirma que, o seu interesse e participação nas atividades extracurriculares está relacionado com o facto de estas serem aulas divertidas e mais ativas, sobretudo a ginástica, o *Hip-Pop* e o inglês.

Por último, surge a subcategoria 2.6. Hábitos de Leitura. Esta subcategoria proporciona a oportunidade de analisar as verbalizações dos/as participantes, no que diz respeito ao seu interesse pela leitura. Aqui englobam-se também as verbalizações relativas à presença de livros no contexto familiar, destacando sobretudo a frequência

com que as crianças leem. Seguidamente apresentamos algumas verbalizações que exemplificam esta subcategoria.

Hábitos de Leitura

Leio muitas vezes, é o que eu mais gosto! É de fazer contas, ler e criar textos.” (criança A.S.2.)

“Tenho livros que a minha irmã requisitou na biblioteca para mim (...) Leio todos os dias.” (criança C.S.2.)

“De vez em quando (...) os pais leem pra nós.” (criança A.I.2.)

“(...) tenho os livros das princesas (...) (...) leio algumas vezes, é só ao fim-de-semana.” (criança C.I.1.)

Ao analisar as respostas de cada participante aos hábitos de leitura, é possível avaliar o seu gosto e interesse pela leitura e a frequência com que leem (cf. Tabela 12). Os/as bons/boas alunos/as, apresentam elevados hábitos de leitura. Dos oito participantes, sete mencionaram ler diariamente ou várias vezes por semana, para além disso, alguns deles partilham este hábito positivo com os seus pais e/ou irmãos. Destes oito participantes, apenas um mencionou não ter grandes hábitos de leitura, limitando-se quase em exclusivo à leitura dos materiais escolares, todavia esta questão aparenta estar mais relacionada com a ausência de livros no contexto familiar, do que propriamente com os hábitos de leitura do aluno. Face aos/às maus/más alunos/as, as diferenças são notórias. Dos/as oito participantes, somente um deles refere ler diariamente. Os restantes sete participantes afirmam ler com pouca frequência, recorrendo à leitura apenas ao fim-de-semana ou simplesmente quando não têm nada para fazer. Outros leem somente por obrigação dos pais ou professor/a e pelo menos uma das participantes referiu que ler é uma tarefa aborrecida.

Tabela 12. Hábitos de Leitura em função do desempenho académico

Hábitos de Leitura	N	
	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as
Lê diariamente	3	1
Lê várias vezes por semana	3	0
Lê ao fim-de-semana	1	2
Lê algumas vezes por mês	0	5
Não fez referência	1	0
Total	8	8

Tema III. A Escola

O tema III – A escola, engloba as verbalizações dos/as participantes alusivas às experiências vivenciadas na escola, sobretudo na interação com os vários elementos que partilham este espaço. O discurso dos/as alunos/as permite avaliar a perceção que estes têm do seu relacionamento com o/a professor/a e do suporte

proporcionado por este/esta, das expectativas do/a professor/a em relação ao seu desempenho escolar, do seu relacionamento com o grupo de pares, do nível ou grau de motivação destes para com a aprendizagem e que tipo de atividades lúdico-pedagógicas desenvolvem. O tema em causa foi dividido em duas categorias e seis subcategorias.

Categoria 1. O/a Professor/a

Esta categoria foca-se no tipo de relacionamento que o/a aluno/a desenvolve com o/a professor/a titular de turma, permitindo avaliar em simultâneo o suporte que o/a professor/a proporciona à criança, bem as suas expectativas face ao desempenho desta, enquanto aluno/a no contexto de sala de aula.

No que diz respeito à subcategoria 1.1.) *Relacionamento Aluno/a-Professor/a*, esta remete para as verbalizações dos/as alunos/as acerca do tipo de relacionamento que estes desenvolvem com o/a professor/a, nas quais se destacam a ligação afetiva. Ora, isto permite traçar um perfil do/a professor/a baseado na perceção que os/as participantes têm do/a mesmo/a e que lhes permite inferir um determinado tipo de relacionamento. Expomos agora algumas verbalizações:

Relacionamento Aluno/a-Professor/a

"(...)gosto da professora, das opiniões dela, gosto muito dela (...) Porque as opiniões dela são muito corretas." (criança A.S.2.)

- "O professor é calmo, não grita muito, ele gosta de ouvir as nossas opiniões (...)" . (criança B.S.1.)

"Aiiii...gosto da professora (...) ela sacrifica-se para me explicar as coisas, para eu ver o lado positivo das coisas (...)" (criança C.I.1.)

"Professora (...) Gosto (...) Mais ou menos (...) Tá sempre a ralhar connosco. Nós tamos calados (...) e a professora virasse para trás e começa a gritar connosco sem nós termos a fazer nada!" (criança D.I.1.)

Com recurso à análise de dados verifica-se que, as respostas das crianças variam em função do/a professor/a e independentemente do desempenho escolar do/a participante (cf. tabela 13). Ao analisar as verbalizações destes/as alunos/as, importa salientar que as diferenças são evidentes, mas em função do/a professor titular de turma, que perante o seu comportamento e atitudes explícitas e implícitas desenvolve uma relacionamento mais ou menos positivo e afetivo com os/as respetivos/as alunos/as.

Os/as participantes codificados com a sigla A., apresentam coerência na forma como descrevem a professora. Segundo os/as participantes classificados com a sigla A.I., a sua relação com a professora titular de turma é positiva e referem-se a ela como uma figura simpática. Não obstante, estes não divulgaram muitos detalhes que permitam traçar um perfil minucioso da professora. Quanto aos/às participantes

descritas com a sigla A.S., as opiniões divergem um pouco. Um deles revela um sentimento de admiração pela professora, valorizando as suas opiniões, já a outra participante nutre um sentimento ambíguo, ao considerar que existem aspetos positivos (e.g. é amiga e é fixe), no entanto, desagrada-lhe certas atitudes da professora (e.g. grita com frequência e ralha muito).

Relativamente às crianças codificadas com a sigla B., as respostas estão em conformidade. No caso dos/as participantes com a sigla B.S., as opiniões são coerentes. Ambos referem uma relação positiva com o professor e uma das alunas traça um perfil muito positivo, descrevendo-o como uma figura calma, que têm em consideração a opinião dos alunos. No que diz respeito aos/às alunos/as com a sigla B.I., as suas verbalizações tornam possível inferir um relacionamento positivo com o professor. Ambos afirmam gostar do professor e descrevem-no de forma positiva, sobretudo como um professor divertido, simpático e atencioso.

Quanto aos/às alunos/as codificados com a sigla C., verifica-se novamente unanimidade na forma como descrevem a professora e as respostas indicam um ligação afetiva forte com ela. Os/as participantes com a sigla C.S., mencionam ter uma relação positiva e uma ligação de grande proximidade com a professora. Eles/as afirmam gostar muito da professora e descrevem-na como atenciosa, generosa e preocupada com as necessidades das crianças. Quanto aos/às participantes com a sigla C.I., as respostas revelam igualmente um relacionamento aluno/a-professora muito positivo. As crianças referem um genuíno interesse por parte desta professora com o seu bem-estar e sucesso escolar e mencionam que, esta sacrifica-se por elas mesmo quando não está bem fisicamente.

No que se refere às crianças classificadas com a sigla D., estas descrevem um relacionamento com a professora bem menos positivo do que os/as participantes anteriores. No caso dos/as participantes com a sigla D.S., as respostas refletem que dos dois participantes, uma refere abertamente um relacionamento negativo, afirmando que não nutre grande afeto pela professora e outro afirma um relacionamento mais positivo com a professora, referindo-se a ela como simpática. Apesar de existirem divergências acerca da perceção que ambos/as os/as alunos/as têm da sua relação com a professora, as suas verbalizações indicam um perfil negativo da mesma. Ao traçarem um perfil pormenorizado da professora, as crianças referem-se a ela como injusta, sarcástica e que ralha frequentemente e de forma indiscriminada. Quanto aos/as participantes identificados com a sigla D.I., estes divergem também nas suas respostas. Uma das alunas retrata a professora, como uma figura austera, pois ralha constantemente e de forma indiscriminada e afirma não sentir grande afeto para com a professora, o que permite inferir uma relação

negativa ou pelo menos algo conturbada. Porém para outro aluno, o seu relacionamento com a professora é aparentemente positivo. O aluno descreve-a como simpática não obstante, ela repreende-o frequentemente devido ao seu nível de atenção.

Tabela 13. Relacionamento com o/a professor/a por turma

Tipo de Relacionamento	Identificação do /Professor/a-Turma							
	A		B		C		D	
	Bons/Bons Alunos/as	Maus/Más Alunos/as	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as
+ (positivo)	++	++	++	++	++	++		
- (negativo)							--	--
Total	4 +++++		4 +++++		4 +++++		4 - - - -	

Relativamente à subcategoria 1.2.) Suporte do/a Professor/a, esta engloba as verbalizações dos/as alunos/as relativas ao tipo de suporte e apoio prestado pelo/a professor/a no contexto de sala de aula. Neste sentido, caracterizamos o suporte do professor/a através da disponibilidade deste para ajudar as crianças, dos reforços ou elogios apresentados, do pedido ou estimulação à participação dos/as alunos/as nas atividades escolares e tendo por base o feedback dado pelo/a professor/às crianças acerca da sua atenção, comportamento e desempenho escolar global. Em seguida exemplificamos esta subcategoria.

Suporte do/a Professor/a

“A professora manda-me ir ao quadro (...) ajuda-me a fazer os trabalhos de casa (...).” (criança A.I.2.)

“(...) às vezes eu não percebo, o professor vai ao pé de mim e pergunta-me o que é que eu não percebo.” (criança B.I.1.).

“Às vezes no 2º ano, ela fazia uma cara sorridente aqui na mão, um smile e agora dá uns beijinhos aqueles que têm mais dificuldades e a professora está orgulhosa deles por terem aprendido.” (criança C.S.1.)

“Umaz vezes ajuda mas outras vezes, quando temos uma dificuldade ela não ajuda e diz “que tivessem estudado!”, umas vezes disse isso.” (criança D.S.1.)

Ao analisar as verbalizações dos/as alunos/as observam-se diferenças evidentes. Através da análise das respostas das crianças é possível inferir que, a sua perceção acerca do suporte na sala de aula, varia em função do/a professor/a e independentemente do seu desempenho escolar.

As crianças codificadas com a letra A. revelam coerência na forma como percecionam o suporte. Com recurso às respostas classificadas com a sigla A.S., a professora estimula a sua criatividade através de atividades distintas, ajuda-os, reforça o seu bom desempenho escolar através de reforços verbais ou materiais e

solicita a sua participação nas aulas. Os/as alunos/as com a sigla A.I., partilham da mesma visão e afirmam que a professora disponibiliza-se para ajudá-los e solicita a sua participação nas aulas.

Face aos/às participantes com a sigla B., segue-se o mesmo padrão e é evidente a concordância entre alunos/as. De acordo com as crianças classificadas com a sigla B.S., o professor mostra-se sempre disponível para auxiliá-las nas suas dúvidas e dificuldades, elogia o seu esforço e empenho, explica sucessivas vezes até que elas compreendam a matéria, têm em consideração a sua opinião e proporciona feedback acerca do seu desempenho. Já as crianças codificadas com a sigla B.I., partilham da mesma percepção. Referem que o professor ajuda imenso e revela uma disponibilidade constante para explicar a matéria e auxiliá-las, dando exemplos práticos que estas possam compreender, reforçando as suas aprendizagens e sucessos.

No que se refere às crianças classificadas com a sigla C., as verbalizações estão também em conformidade. Os/as alunos/as com a sigla C.S. afirmam que a professora desafia-as em termos intelectuais, reforça e encoraja o bom comportamento e desempenho escolar, proporcionando-lhes em simultâneo apoio prático e emocional às crianças. Segundo os/as participantes codificados com a sigla C.I., a professora ajuda, proporciona feedback em relação ao seu desempenho, reforça as suas aprendizagens, estimula a sua autonomia e deposita confiança nas suas competências apesar das dificuldades.

Quanto aos/às alunos/as codificados com a sigla D, observa-se uma vez mais coerência na sua percepção de suporte. De acordo com os/as alunos/as codificados com a sigla D.S. a professora ralha constantemente, é sarcástica, ajuda pouco na sala de aula e os reforços verbais são reduzidos, o que vai de encontro às respostas das crianças com a sigla D.S. que afirmam que a professora ralha muito, ajuda pouco e os reforços são reduzidos.

Quanto à subcategoria 1.3.) Expetativas do/a Professor/a em relação ao desempenho do/a aluno/a e como a própria nomenclatura explicita, esta engloba as verbalizações dos/as participantes em relação às expetativas do/a professor/a sobre o seu desempenho escolar. Esta subcategoria reflete a percepção que os/as participantes têm das expetativas do/a professor/a face ao seu desempenho global enquanto alunos/as. Com o intuito de analisar e melhor compreender os dados, caracterizamos as expetativas do/a professor/a em três níveis distintos: 1) *expetativas positivas/elevadas* – quando o/a professor/a apresenta na globalidade expetativas positivas quanto ao desempenho escolar da criança, o que inclui elevado nível de atenção e participação, um comportamento adequado em sala de aula e

boas notas a todas as disciplinas; 2) *expetativas positivas/médias* - quando o/a professor/a apresenta expetativas positivas mas medianas em relação ao desempenho académico da criança, designadamente atenção, participação e comportamento razoáveis e notas positivas, e 3) *expetativas baixas/negativas* – sempre que o/a professor/a revela expetativas baixas e/ou negativas em relação ao desempenho escolar do/a aluno/a, nomeadamente atenção/participação reduzida no contexto de sala de aula, comportamento disruptivo e notas baixas ou negativas. As verbalizações abaixo refletem os diferentes níveis.

Expetativas do/a Professor/a

Expetativas Positivas/Elevadas – “Acho que espera tudo de bem de mim (...) pelo meu comportamento e as minhas notas (...) não têm razões para tar desiludida de mim.” (criança D.S.1.)
 “Ela espera que eu seja um aluno aplicado e que tenha um bom comportamento.” (criança A.S.2.)

Expetativas Positivas/Médias – “Eu acho que sim, ela espera que eu participe (...) em relação às notas (...) eu acho que é mais ou menos (...) por causa do Português e do Estudo do Meio.” (criança A.I.2.)
 “(...) o professor espera de mim (...) Notas mais ou menos e boas.” (criança B.I.1.)

Expetativas Baixas/Negativas - “Espera que eu tenha melhores notas do que aquelas que tenho tido, para poder passar de ano.” (C.I.1.).
 “Acho que a professora espera de mim que eu me aplique mais e que tenho de estudar mais (...). (criança D.I.1.)

De acordo com a análise de dados verifica-se uma tendência clara entre bons/boas e maus/más alunos/as (cf. tabela 14). No caso específico dos/as alunos/as com sucesso escolar, as expetativas do/a professor/a são positivas e elevadas, sem qualquer exceção. Na generalidade o/a professor/a desenvolve como expetativas para estes/as alunos/as um comportamento adequado, elevado nível de atenção, empenho/esforço e boas notas. Quanto aos alunos e alunas com insucesso, as expetativas do/a professor/a não seguem um padrão como no caso anterior, mas são variáveis. Destes oito participantes quatro mencionaram que, o/a professor/a apresenta expetativas medianas, três referem que as expetativas são baixas devido ao comportamento/atenção na sala de aula e às notas, e de todos os participantes, apenas um não fez qualquer referência às expetativas do/a professor/a.

Tabela 14. Expetativas do/a professor/a em função do desempenho académico

Expetativas do/a Professor/a	N	
	Bons/Boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as
Elevadas/Positivas	8	0
Médias/Positivas	0	4
Baixas/Negativas	0	3
Não fez referência	0	1
Total	8	8

Categoria 2. Os Pares

Esta categoria foca-se sobretudo no tipo de relacionamento que os estudantes estabelecem com os seus pares, o que permite analisar a presença ou ausência de suporte proporcionado pelos pares. Além disso, engloba as verbalizações dos estudantes relativas à sua perceção do nível de interesse e motivação dos seus colegas face à escola e à aprendizagem, abordando em simultâneo o tipo de atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas pelos/as alunos/as e os seus pares.

No que diz respeito à subcategoria 2.1.) *Relacionamento Aluno/a-Grupo de Pares*, esta remete para as verbalizações dos/as alunos/as face ao seu relacionamento com o grupo de pares. Ou seja, permite avaliar se as crianças têm ou não amigos e o tipo de relacionamento que estabelecem com os colegas/amigos dentro e fora da sala de aula. Assim, exemplificamos algumas verbalizações.

Relacionamento Aluno/a-Grupo de Pares

“Todos os colegas são meus amigos, não há ninguém com quem eu não me dê bem.” (criança B.S.1.)

“(...) metem comigo e chamam-me nomes (...) sinto-me mal (...) Sinto-me triste.” (criança A.I.1.)

“(...) trabalhos a pares (...) fazemos de vez em quando (...) Gosto (...) Porqueeee...então, é mais divertido.” (criança D.S.2.)

(...) pelo menos há três pessoas, não cinco pessoas com quem eu me dou bem (...) são as minhas amigas, são as únicas que me perdoam, que me pedem oportunidade e que são sinceras (...) (criança C.I.2.)

Perante a análise de dados é possível afirmar que, não se observaram diferenças entre bons/boas e maus/más alunos/as. Quando analisamos os dados referentes aos/às participantes com sucesso escolar, cinco dos oito apresentam um relacionamento positivo e saudável com o grupo de pares, um comportamento pró-Social e afirmam ter muitos amigos. Do total de oito participantes, dois mencionam ter uma relação algo conturbada e negativa com o grupo de pares, sendo alvo de alguma violência física e verbal por parte dos colegas (e.g. empurram, dão pontapés, chamam nomes, apalpm). Por último, um destes participantes revela ainda uma relação menos positiva com o grupo de pares. Embora não seja alvo de violência física ou verbal, perante as discussões e conflitos que ocorrem no contexto escolar, o aluno opta por isolar-se, refugiando-se na companhia de adultos (pessoal docente e não docente) e/ou na biblioteca. Relativamente aos/às participantes com insucesso escolar, não se observam diferenças relevantes. Dos oito participantes, cinco mencionaram ter vários amigos, com exceção de um colega que referiu ter poucos amigos e os dados demonstram também uma relação positiva para com o grupo de

pares. Os restantes três participantes mencionaram ter uma relação menos positiva e instável com o grupo de pares, pois são alvo de intimidação/agressividade física e verbal (e.g. chamam-lhes nomes, provocam, empurram) e/ou de coação ou pressão para ter determinados comportamentos na escola.

Quanto à subcategoria 2.2.) *Nível de Motivação do Grupo de Pares para a Aprendizagem*, esta engloba a informação mais revelante acerca da perceção dos/as participantes face ao interesse, vontade e gosto do seu grupo de pares para aprender. A fim de analisar mais detalhadamente esta subcategoria, a motivação dos colegas foi classificada em três níveis: a) *Elevada* – Os colegas revelam interesse e gosto genuíno pela aprendizagem, na sala de aula são empenhados/esforçados, participativos, atentos e cumprem as regras da sala de aula; b) *Média* – os colegas gostam de aprender e estar na escola, no entanto revelam dificuldade em manter a atenção, são pouco participativos e nem sempre cumprem as regras de sala de aula, e c) *Baixa* – os colegas não gostam de frequentar as aulas ou de aprender, em sala de aula estão quase sempre desatentos, a participação nas atividades em sala de aula são reduzidas e o comportamento é disruptivo (e.g. falam e levantam-se sem pedir permissão, brincam na sala e atiram objetos, metem-se com os colegas e chamam nomes, desrespeitam a professora). Seguidamente apresentamos algumas das respostas das crianças, que demonstram os diferentes níveis de motivação percebida.

Nível de Motivação do Grupo de Pares

Elevada Motivação - “(...) os meus amigos mais próximos gostam mesmo da escola (...) eles levam as coisas a sério, esforçam-se muito (...)”. (criança C.I.2.)

Média Motivação - “Acho que sim, gostam da escola (...) Porque elas às vezes mostram-se interessadas, dão as suas opiniões (...)”. (criança B.S.1.)

Baixa Motivação - “(...)eu vejo na cara deles que nas aulas eles estão desinteressados, como a professora às vezes diz, eles não querem saber.”(criança A.S.1.)

Da análise de dados depreende-se que as diferenças existem e são evidentes (cf. tabela 15). Relativamente aos/às bons/boas alunos/as, de um total de oito crianças, quatro referem que o seu grupo de pares encontra-se pouco motivado para a aprendizagem. As suas verbalizações tornam possível inferir que, os colegas/amigos/as não gostam da escola, pois não demonstram interesse ou atenção e apresentam um comportamento negativo em contexto de sala de aula. Outros dois participantes referem que, o seu grupo de pares gosta da escola porquanto demonstram interesse e pedem ajuda e os/as restantes dois afirmam que o seu grupo gosta mais ou menos. Quanto aos/às alunos/as com insucesso escolar, a situação inverte-se. A análise de dados permite concluir que, dos oito participantes,

cinco percecionam que o seu grupo de pares está motivado para a aprendizagem. Estes referem que os seus colegas/amigos/as são empenhados/as, demonstram interesse, estudam muito e levam a escola a sério. Destes oito participantes, apenas dois alunos/as afirmam que, o seu grupo de pares está mais ou menos motivado e apenas um aluno refere que não gostam quer da escola, quer de estudar.

Tabela 15. Motivação do grupo de pares para a aprendizagem em função do desempenho académico do/a aluno/a

Nível de Motivação do Grupo de Pares	N Bons/Boas Alunos/as	N Maus/Más Alunos/as
Elevado	2	5
Médio	2	2
Baixo	4	1
Total	8	8

A subcategoria 2.3. Atividades Lúdico-Pedagógicas agrupa as respostas das crianças relativas ao tipo de atividades lúdico-pedagógicas que estas desenvolvem ao longo dos intervalos e na sala de aula, designadamente trabalhos de grupo e/ou pares ou atividades com uma vertente mais lúdica. Exemplificamos algumas das respostas dadas pelos/as alunos/as.

Atividades Lúdico-Pedagógicas

(...)ainda hoje fomos à biblioteca entregar uns laços que fizemos individual e vai ser para um concurso (...) são uns laços contra a SIDA e tivemos de fazer com material reciclado.” (criança D.S.1.)

“(...) trabalhos a pares (...) fazemos de vez em quando (...) Gosto (...) Porqueeee...então, é mais divertido.” (criança D.S.2.)

“Fazemos corridas, brincamos aos polícias e ladrões, jogamos futebol e outros jogos.” (criança A.I.2.)

Às vezes fazemos trabalhos a pares, porque alguns têm mais dificuldades (...) Sim, gosto! Agora vejo que uns são mais espertos, outros não...mas duas cabeças pensam melhor que uma! (C.I.2.)

Com base na análise de dados empreendida, conclui-se que existem algumas diferenças entre os/as participantes, ainda que subtis. Independentemente do nível de sucesso/insucesso académico, todos os participantes desenvolvem o mesmo tipo de atividades lúdicas durante o recreio (e.g. jogar futebol, jogar à apanhada, jogar ao “lobo e às ovelhas”, ao berlinde, entre outras). A diferença reside no facto de pelo menos, quatro das crianças com sucesso escolar visitarem com regularidade o espaço da biblioteca durante os intervalos. Isto ocorre com o intuito de ler, jogar jogos ou utilizar o computador para efetuar pesquisa relacionada com a escola. Para além disso, verifica-se igualmente que dos/as oito participantes, dois demonstram interesse em frequentar a biblioteca, porém o acesso é-lhes vedado e só podem aceder com autorização. Já no caso dos/as alunos/as com insucesso escolar, o mesmo não

acontece. Dos/as oito participantes, somente dois mencionaram ir por vezes à biblioteca, no entanto os dados indiciam que isto está relacionado com o facto do seu grupo de pares ir à biblioteca e não propriamente com a iniciativa dos/as alunos/as. Importa ainda salientar que destes/as oito participantes, quatro mencionam o gosto pelos trabalhos a pares ou em grupo, enfatizando a importância da partilha e facilidade das tarefas, perante o apoio dos/as colegas.

Parte III – Discussão Global e Conclusões

Discussão Global e Conclusões

Na sucessão da análise de dados previamente empreendida no capítulo anterior, segue-se a reflexão acerca dos resultados obtidos, utilizando como recurso os temas e o sistema de categorias e subcategorias que emergiram da análise. A discussão ocorrerá em torno dos objetivos propostos neste estudo e ao longo desta reflexão iremos centrar-nos nas diferenças observadas entre os estudantes com sucesso e insucesso escolar. Por último, serão abordadas as conclusões obtidas e serão discutidas quais as limitações deste estudo empírico, bem como questões para futuras investigações.

Discussão

O **tema I – A família**, emergiu ao longo da análise de dados como um fator de extrema relevância para a realização escolar do/a aluno/a, sendo que através da análise de cada subcategoria, manifestaram-se resultados distintos entre bons/as e maus/más alunos/as. No contexto deste tema, evidenciou-se a categoria – **Suporte Parental e Familiar**, categoria esta que expressa a percepção que os/as estudantes têm do grau de envolvimento dos pais e família alargada na sua vida escolar e extraescolar. Este envolvimento foi percebido através das atitudes e comportamentos parentais para com os educandos e os resultados indicam diferenças claras e singulares entre alunos/as com sucesso e insucesso escolar. Concomitantemente observou-se que, **um elevado ou baixo nível de suporte parental e familiar afeta** de forma indubitável **a realização escolar**.

O estilo educativo posto em prática pelos pais, é um fator influente na realização académica dos/as estudantes. É de salientar que, no caso dos estudantes com sucesso escolar, é prevalente o estilo educativo parental democrático, porém na situação dos/as estudantes com insucesso predomina não um, mas sim dois estilos, designadamente o estilo permissivo/*laissez faire* e o autoritário. Estes resultados estão de acordo com a literatura que postula que, a utilização de um estilo educativo demasiado autoritário ou permissivo, afeta de forma negativa o desempenho escolar (Aiyappa & Acharya, 2012; Fortin *et al.*, 2004). Em oposição, o estilo educativo democrático, caracterizado sobretudo por regras e limites claros e bem definidos, por apoio, atenção e carinho parental, exerce uma ação positiva sobre os resultados escolares (Donrbush *et al.*, 1987; Fulton & Turner, 2008; Spera, 2005; Kordi & Baharudin, 2010) e sobre a motivação académica (Baumrind, 1971).

Ao considerar o nível de comunicação entre pais/filho/a as diferenças são claras entre estudantes com sucesso e insucesso. No primeiro caso, é patente a presença de um elevado nível comunicação no contexto familiar. Os resultados vão de encontro à literatura que afirma que, quando os pais encorajam a aprendizagem (Rich, 2000), comunicam sobre os progressos educativos (Peng & Wright, 1994) e demonstram interesse pelo trabalho desenvolvido na escola e em casa (Paulson, 1994), isto têm efeitos positivos na realização escolar. Já no caso dos estudantes com insucesso escolar, o nível de comunicação é médio ou baixo/reduzido. Embora os pais demonstrem algum interesse pelas atividades que estes desenvolvem na escola, não conversam com eles acerca da importância da aprendizagem e da escola no seu futuro, o que veicula uma mensagem de indiferença em relação ao contexto escolar. Vale a pena salientar que, os pais são na realidade modelos para os seus/as filhos e filhas e este desinteresse poderá refletir-se neles, reduzindo o seu nível de motivação e encorajamento.

O apoio na realização dos TPC's e a monitorização são elementos importantes no desempenho escolar. Na situação dos estudantes com sucesso escolar, existe um interesse óbvio por parte dos pais relativamente a esta questão. Eles demonstram proatividade no que diz respeito aos TPC's, apoiando-os e monitorizando-os na sua realização. Observa-se também, um elevado nível de autonomia e motivação por parte destes/as alunos/as na realização dos TPC's, sendo que os pais proporcionam um espaço adequado e estipulam um horário para a realização dos mesmos (e.g. antes de ir brincar e antes do jantar). Em suma, o nível de participação e envolvimento destes pais nos TPC's traduz-se num melhor aproveitamento escolar por parte destes estudantes, o que é observável através do seu desempenho académico e vai de encontro à literatura (Epstein, 2001 *in* Rosário *et al.*, 2005).

Quanto aos/às participantes com insucesso, os dados revelam que na generalidade dos casos, o apoio parental na realização dos TPC's e a monitorização é mediana ou reduzida. Na prática isto significa que, os pais demonstram pouco interesse pelas atividades que a criança realiza no âmbito do contexto escolar, o seu apoio na realização dos TPC's é reduzido ou inexistente, estes não proporcionam um espaço adequado para a sua realização, nem tão pouco monitorizam o que as crianças fazem e por conseguinte, estes/as alunos/as demonstram também reduzida assiduidade na realização dos TPC's. Esta conjuntura parece assim influenciar a motivação da criança.

As expectativas dos pais emergem enquanto fator influente sobre o desempenho académico destas crianças e neste sentido os resultados são distintos, sendo que no caso dos/as participantes com sucesso, os pais apresentam

expectativas elevadas, porém no que diz respeito aqueles com insucesso, as expectativas parentais são igualmente positivas, mas medianas ou baixas. A literatura corrobora estes resultados ao afirmar que, quando os pais revelam expectativas elevadas estão a contribuir para a motivação académica dos estudantes e para as aspirações positivas e elevadas, em contrapartida, perante as baixas expectativas parentais, os/as alunos/as tendem a não atingir sucesso escolar (Yamamoto & Holloway, 2010). Por consequência, as elevadas expectativas permitem inferir o interesse dos pais pelo bem-estar presente e futuro dos seus educandos, possivelmente na expectativa de uma vida melhor para eles, enquanto no caso dos pais com baixas expectativas, os dados indiciam um sentimento de conformismo com a sua situação social e económica.

De uma forma geral verificou-se que, a maioria dos/as participantes deste estudo não desenvolvem muitas atividades lúdicas em família. Os resultados indicam que independentemente do seu desempenho escolar, as atividades desenvolvidas em família ocorrem com pouca frequência e são pouco diversificadas, com a exceção de dois participantes. Estes dados são corroborados pelos estudos empíricos que afirmam que, os estudantes de famílias com baixo E.S.E. estão expostos a menos atividades de enriquecimento cultural (Evans, 2004).

A presença e participação dos pais em atividades escolares, não parece ser uma fator relevante na diferenciação dos/as estudantes, observando-se somente pequenas nuances. De todos os/as participantes com sucesso escolar, apenas quatro mencionaram a presença constante dos pais nas reuniões escolares e/ou festas escolares. Quanto aos/as participantes com insucesso escolar, somente três referiram a comparecimentos dos pais nas reuniões e/ou festas escolares. Esta é sem dúvida uma dimensão importante pois, o nível de envolvimento parental nas atividades escolares é revelante para o envolvimento e sucesso escolar dos/as alunos/as (Fin & Ishak, 2013). Quando inquiridos os participantes cujos pais não comparecem às atividades escolares (e.g. reuniões de pais, festas escolares), estes associaram a sua ausência a vários fatores, designadamente família numerosa e/ou monoparental com crianças pequenas, excesso de trabalho ou preocupação parental com outros assuntos mais prementes (e.g. emprego, saúde, entre outros).

A prática de atividades de tempos livres por parte dos/as participantes difere também de forma expressiva. Todos os/as estudantes com sucesso escolar têm um leque alargado de interesses (e.g. literacia digital, inglês, francês, língua portuguesa) e praticam diversas atividades (e.g. natação, futebol). No âmbito dos *hobbies* que praticam, destaca-se o gosto pela escrita. A preferência por esta atividade criativa permite deduzir o seu interesse pela leitura e pelas matérias desenvolvidas no

contexto escolar (e.g. língua portuguesa, estudo do meio), algo patente no próprio discurso dos/as estudantes e no entusiasmo com que abordaram esta e outras temáticas. No entanto, no caso dos/as alunos/as com insucesso, não se verificou um padrão. Alguns têm *hobbies* e praticam atividades de tempos livres (e.g. desporto, catequese, missa), porém outros praticam poucas ou nenhuma atividades de tempos livres, limitando o seu tempo livre às brincadeiras em casa ou a assistir televisão.

O suporte familiar emerge também enquanto importante fator de risco ou proteção para o envolvimento e desempenho escolar e neste enquadramento as diferenças são claras. Quando inquirido o grupo dos/as bons/boas alunos/as, na generalidade estes mencionaram receber algum tipo de suporte familiar. Este suporte manifesta-se sobretudo a nível da família alargada e da comunidade, através do apoio dos avós, tios, vizinhos/as e padrinhos e sob a forma de acompanhamento e/ou monitorização. Os resultados obtidos estão em sintonia com os estudos empíricos já realizados que postulam que, estes desenvolvem um papel importante na ausência dos pais ao prestar apoio prático e emocional aos/às alunos/as (Lareau, 2003 *in* Siraj-Blatchford *et al.* 2011).

Relativamente ao grupo de participantes com insucesso, apenas metade referiu beneficiar deste suporte, o que permite inferir que talvez os restantes não beneficiam deste tipo de suporte ou não mencionaram, o que pode influenciar de forma negativa o seu envolvimento e desempenho escolar. É de salientar que estes resultados estão de acordo com a literatura, ao revelar que apesar da necessidade premente das famílias com baixo E.S.E., frequentemente estas recebem menos apoio/suporte no contexto da comunidade (Eamon, 2001).

Em síntese, verifica-se que o baixo E.S.E. não implica necessariamente menor suporte parental e familiar. Os nossos resultados permitem inferir, que algumas destas crianças recebem um elevado suporte parental e familiar, ou seja, as práticas familiares permitem superar a influência negativa de estar exposto ao risco e exercem um efeito protetor, o que pode contribuir para a promoção da realização escolar destes/as alunos/as.

Perante a discussão global dos resultados obtidos no âmbito do **tema I - A família**, é possível apresentar uma síntese das diferenças observadas entre bons/boas e maus/más alunos/as em função das subcategorias analisadas (*cf.* Tabela 16).

Tabela 16. Tema I - Diferenças entre bons/boas e maus/más alunos/as

Subcategorias	Bons/boas Alunos/as	Maus/más alunos/as
Estilo Educativo Parental	Predomina o estilo democrático	Predomina 2 estilos – permissivo e autoritário
Nível de comunicação Pais/Filho/a	Elevado nível de comunicação	Médio/baixo nível de comunicação
Apoio na realização dos TP's e monitorização	Elevado nível de apoio/monitorização	Médio/baixo nível de apoio/monitorização
Expetativas parentais	Positivas e a longo prazo	Positivas e a curto prazo
Atividades Lúdicas em Família	Não se observam diferenças evidentes	
Presença/ Participação dos Pais em Atividades Escolares	Não se observam diferenças evidentes	
Hobbies/Atividades de Tempos Livres	Diversidade de atividades e hobbies praticados	Não existe uma padrão ao nível das atividades/hobbies praticados
Suporte Familiar	Presença de Suporte familiar	Quatro participantes referem a presença de suporte familiar

O tema II – a criança, engloba duas categorias principais e os resultados obtidos revelam diferenças irrefutáveis entre estudantes com sucesso e insucesso escolar. Este tema emergiu de forma incontornável como um tema com influência sobre a realização escolar do/a estudante.

A primeira categoria - *características da criança*, elucidou-nos acerca dos fatores internos à criança com influência no seu desempenho escolar. Dos resultados obtidos depreende-se que, **as características individuais da criança afetam a sua realização escolar**.

A literatura revela-nos que, subjacente à realização escolar está a perceção de competência e as atribuições causais de realização escolar, sendo estes fatores fortes preditores do rendimento académico. A análise dos relatos permitiu concluir que, alunos/as com sucesso e insucesso apresentam resultados opostos. Ora, os/as alunos/as com sucesso, apresentam um elevado nível de perceção de competência e expetativas positivas/elevadas, por outro lado, os/as alunos/as com insucesso demonstram uma perceção de competência média ou baixa, bem como expetativas mais baixas face ao grupo anterior.

Os/as alunos/as com um bom desempenho escolar revelaram na globalidade uma perceção positiva das suas competências e capacidades, o que vai de encontro aos estudos empíricos já realizados (Fin & Ishak, 2013). Eles/as acreditam que são capazes de executar as tarefas escolares que lhes são propostas e gostam de desafios, como tal demonstram persistência na sua realização (Barros & Almeida, 1991), atribuindo o seu sucesso a causas estáveis, tais como o seu empenho, inteligência e facilidades das tarefas, o que é corroborado pela literatura (Barros & Barros, 1990). No que concerne os/as estudantes com insucesso, verifica-se que

fizeram uma autoavaliação baixa e/ou negativa de si mesmos/as e das suas competências em comparação com os seus colegas. No seu discurso foi patente o desânimo, a dúvida e a insegurança em relação às suas competências académicas, o que poderá estar associado à redução do seu investimento e envolvimento nas atividades escolares, resultado este que vai de encontro à literatura (Miguel *et al.*, 2012). Muitos deles descreveram-se de forma depreciativa (*e.g.* distraída/o, cabeça no ar, não inteligente) e foi possível observar em alguns, sobretudo através dos seus relatos, um baixo nível de autoestima. De forma semelhante ao grupo anterior, atribuem o seu insucesso ou baixo desempenho a causas estáveis.

Por outro lado, os alunos com um baixo nível de autoeficácia, acreditam que, mesmo que persistam e se empenhem na tarefa, não serão capazes de a realizar, logo isto leva a uma diminuição do seu investimento nas atividades desenvolvidas em contexto escolar (Miguel *et al.*, 2012).

A motivação para a aprendizagem, surge também como um fator determinante na realização escolar. Segundo as crianças com sucesso escolar, aprender é interessante, divertido e desafiante. Para estes/as alunos/as aprender é sem dúvida prazeroso e existe a perceção de que a aprendizagem é útil e fundamental para o seu futuro, o que nos permite deduzir um elevado nível de motivação intrínseca. Vale a pena registar o entusiasmo transmitido no seu discurso, como quando questionados acerca das suas preferências pelas diferentes disciplinas. Era evidente que no caso destes/as alunos/as, aprender era uma descoberta diária e que eles/as estavam ansiosos/as por adquirir novos conhecimentos, sendo o seu objetivo dominar determinada matéria. Este resultado é congruente com estudos previamente realizados que afirmam que, quando os/as estudantes apresentam *objetivos de aprendizagem*, ou seja, que pretendem dominar determinado assunto ou tema, revelam maior persistência e empenho (Dweck, 1986; Lam *et al.*, 2004), logo revelam maior motivação. Em termos comparativos, os/as estudantes com insucesso demonstram níveis mais baixos de motivação, algo confirmado pela literatura (Saavedra, 2001). Para a generalidade destes/as alunos/as a aprendizagem assume a mesma importância que outros elementos (*e.g.* brincadeiras e amizades) e/ou então é considerada uma tarefa agradável que são “obrigados” a realizar. Dos relatos destes/as alunos/as depreende-se que a sua desmotivação está aliada a vários fatores, nomeadamente a falta de interesse que as diversas disciplinas lhes despertam, as longas horas de aulas e a dificuldades das tarefas.

No campo da autonomia e independência as diferenças são bem evidentes. Relativamente ao grupo de alunos/as com sucesso, foram observados comportamentos autónomos, quer na realização das tarefas escolares (*e.g.* trabalho

em sala de aula ou TPC's), quer noutras tarefas (e.g. ajudar os pais nas tarefas domésticas, arrumar o quarto, tomar conta dos irmãos mais novos). Deduz-se dos testemunhos dos/as participantes que estes tipos de comportamentos são inerentes à própria criança mas também estimulados pelos pais. É de salientar que, estes resultados aparentam também estar relacionados com o estilo educativo parental, o que é corroborado por outros estudos, que demonstram que alunos/as cujos pais utilizam um estilo democrático (como é o caso) revelam maior maturidade, são mais ativos e independentes (Baumrind, 1967 *in* Spera, 2005). No que diz respeito aos/as alunos/as com insucesso, os seus relatos demonstram pouca autonomia/independência. Alguns participantes, cujos pais praticam um estilo parental mais autoritário, afirmaram que os seus pais não lhes permitem realizar determinadas atividades, “castrando” o desenvolvimento desta competência.

Relativamente às expetativas dos/as participantes, estas são claramente diferenciadas. Os/as alunos/as com sucesso académico apresentam expetativas positivas e elevadas face ao seu futuro académico e alguns referem mesmo o ensino superior. Isto está relacionado com a sua perceção de competência visto que, quando os/as alunos/as fazem uma autoavaliação positiva de si mesmos, apresentam também expetativas mais elevadas, o que está em concordância com outros estudos empíricos (Bandura, 2001 *in* Demi, Jensen & Snyder, 2010). Vale a pena registar que, os pais e professores contribuem igualmente para o desenvolvimento das expetativas dos estudantes (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998), o que por consequência afeta a realização escolar.

Quanto aos restantes participantes com insucesso escolar, as suas respostas manifestaram expectativas académicas mais baixas do que o grupo anterior, resultados corroborados pela literatura que postula que, o baixo E.S.E. influencia as expectativas (Benner & Mistry, 2007; Mahoney *et al.*, 2005). Na generalidade deduz-se dos relatos obtidos que, estes/as alunos/as não revelam grandes aspirações e apresentam crenças negativas, demonstrando em simultâneo dificuldades em idealizar o que aspiram vir a ser e fazer no futuro.

Relativamente à presença de um modelo ou figura de referência na vidas destas crianças, as diferenças são também notórias. A análise dos relatos dos/as bons/as alunos/as permitiu inferir que, a presença de um modelo positivo ou de uma referência positiva em alguns destes casos, parece contribuir para um aumento das suas expectativas e do seu desempenho escolar. Na realidade, estes modelos observados revelam comportamentos positivos a vários níveis, o que leva estes/as alunos/as a olhar para além da sua situação socioeconómica, promovendo em simultâneo aspirações e expetivas elevadas. Estes resultados estão em consonância

com outros estudos já realizados (Hurd *et al.*, 2009; Werner, 1995, 2005). No que diz respeito ao grupo de alunos/as com insucesso, os resultados são desanimadores. Somente dois/duas participantes referiram a presença de um modelo nas suas vidas, porém negativo, o que aparentemente contribui para o seu desinteresse face à escola e consequente baixo desempenho escolar. Estes resultados são inquietantes, pois permitem afirmar que talvez os restantes participantes não tenham qualquer referência positiva na sua vida, que sirva como modelo comportamental.

Efetivamente, *as características da criança* são uma categoria de extrema importância e influência sobre a sua própria realização escolar. Fatores tão diversos como a percepção de competência, as atribuições causais de realização escolar, as expectativas, a motivação, a autonomia/independência da criança e a presença de um modelo na sua vida, desempenham um papel determinante no seu desempenho enquanto aluno/a.

Na análise da categoria *o envolvimento do/a estudante na escola* verificou-se que, **o grau de envolvimento do/a estudante** influencia claramente **o desempenho académico**, sendo este um fator protetor na superação de um meio socioeconómico mais desfavorecido. Com efeito, foi observado que um elevado nível de E.E.E. têm um efeito protetor contra o insucesso, porém um baixo nível é considerado como risco para o/a aluno/a.

O *sentimento de pertença* surge enquanto elemento relevante para o desempenho escolar, pois é um bom indicador do envolvimento emocional/afetivo dos/as estudantes e da sua ligação com a escola. Neste sentido as diferenças são subtis. No caso do grupo de estudantes com sucesso, o seu afeto encontra-se focado na aprendizagem e no grupo de pares, enquanto que para os/as estudantes com insucesso, este sentimento está relacionado com o grupo de pares e com a escola como espaço de lazer e diversão. Contrariamente à literatura que indica que os estudantes com baixo E.S.E. revelam uma atitude ou sentimento negativo em relação à escola (Saavedra, 2001), os resultados obtidos indicam que, todos os participantes sem exceção revelaram um sentimento positivo.

O nível de assiduidade e pontualidade, revela o quão envolvidas as crianças estão na escola. Efetivamente, este não parece ser um fator diferenciador entre os/as alunos/as. Face ao grupo de alunos/as com sucesso, na generalidade estes são assíduos e pontuais. Estes comportamentos denotam interesse e preocupação com as atividades escolares e permitem deduzir a importância que estes estudantes atribuem à escola e à aprendizagem. Quanto aos estudantes com insucesso, a diferença reside na pontualidade, visto que vários participantes mencionaram a falta de pontualidade. Aqui não está em causa a distância de casa à escola, visto que de

acordo com o perfil sociodemográfico, a maioria dos/as participantes reside perto da escola. Os resultados permitem assim inferir, reduzida monitorização e algum desinteresse por parte dos pais face à escola.

Face ao nível de participação, atenção, comportamento e notas, as diferenças manifestam-se entre ambos os grupos. Os estudantes com sucesso denotam um elevado envolvimento comportamental, observável através da participação, atenção, comportamento e notas distintas. Dos relatos destes/as participantes é possível inferir que, as características acima referidas são a sua “imagem de marca” e demonstram o seu grau de interesse e seriedade com que encaram a escola e a aprendizagem, como claramente se reflete nas suas boas notas às diferentes disciplinas. Estes resultados são coerentes com os estudos previamente realizados acerca do envolvimento que postulam que, o nível de envolvimento está positivamente correlacionado com os resultados escolares obtidos nas fichas de avaliação (Finn & Rock, 1997), com o desempenho académico (Appleton *et al.*, 2008) e com a aprendizagem (Ainley, 1993).

Por sua vez, a generalidade dos/as estudantes com insucesso apresentam um baixo/reduzido envolvimento e participação nas atividades escolares, estão com frequência desatentos, o comportamento é pouco apropriado ou desejável e as notas são baixas. Do discurso dos/as participantes deduz-se que, estes revelam pouco interesse pelas aulas, como tal o seu nível de atenção é reduzido, levando-os a comportamentos pouco apropriados e desajustados (*e.g.* agressões, distúrbios), sendo estes frequentemente alvo de sanções por parte dos/as professores/as. O nível de participação é baixo, porém este facto aparenta estar mais relacionado com a dificuldade das tarefas. Perante o receio de errar e ser alvo de humilhação por parte dos colegas, muito destes/as alunos/as evitam participar nas aulas. Aliado a todos estes elementos, as notas são baixas, porém verifica-se alguma amplitude neste campo. Estes resultados são congruentes com a literatura que postula que, alunos com baixo E.S.E. demonstram maior dificuldade em manter a concentração na sala de aula e são por vezes descritos como mais agressivos ou impulsivos face a estudantes de classe média ou alta (Breznitz & Norma, 1998). Além disso, o facto de apresentarem um baixo desempenho escolar aparenta estar relacionado ainda que de forma indireta, com o baixo nível de escolaridade da mãe, que em geral é inferior em relação ao grupo de estudantes com sucesso escolar. Isto é patente através da observação do perfil sociodemográfico dos estudantes e corroborado por estudos prévios (Jimerson *et al.*, 2002).

A participação nas atividades extracurriculares é também um importante indicador do nível de envolvimento comportamental, não obstante este facto as

diferenças entre ambos os grupos foram apenas subtis. Na generalidade, todos os/as participantes destes estudo mencionaram que participam sobretudo porque estas atividades são interessantes e divertidas. Estes resultados contrariam outros estudos já realizados que afirmam que, os estudantes com baixo E.S.E. demonstram um menos envolvimento nas atividades extracurriculares (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993, Hollingshead, 1949 *in* Mahoney & Cairns, 1997).

Os hábitos de leitura são igualmente um elemento importante, relacionado com o envolvimento e desempenho escolar. Neste sentido, as diferenças entre ambos os grupos são mais que evidentes. No grupo das crianças com sucesso escolar, verificam-se níveis elevados de hábitos de leitura. A análise dos resultados permitiu inferir que a generalidade do grupo lê diariamente ou várias vezes por semana. Com efeito, intui-se a sede de conhecimento que estes estudantes revelam, pois para eles/as ler é uma atividade que lhes proporciona novos saberes, estimula a sua imaginação e lhes dá prazer. Vale a pena registar que alguns deles partilham este hábito com a sua família, o que vai de encontro aos estudos empíricos realizados que postulam que, quando os pais estimulam e promovem a leitura nos seus educandos, influenciam de forma positiva o seu interesse pela escola e o seu rendimento académico (Siraj-Blatchford *et al.* 2011). Em oposição, o grupo das crianças com insucesso revelam poucos hábitos de leitura. Leem apenas ao fim-de-semana, quando não tem nada para fazer ou por obrigação, o que nos permite deduzir a influência (in)direta sobre o seu desempenho escolar, sobretudo no âmbito da leitura e interpretação. Estes resultados são corroborados pela literatura, ao afirmar que os estudantes com baixo E.S.E. revelam mais dificuldades na interpretação fonológica e nas competências linguísticas (Farkas & Beron, 2004, Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, & Rashotte, 2000, Locke, Ginsborg, & Peers, 2002 *in* Sorhagen, 2013).

Em suma, o elevado nível de envolvimento do/a estudante na escola parece atuar como fator protetor perante o risco, promovendo o sucesso académico de um dos grupos de participantes deste estudo, ultrapassado desta feita o baixo E.S.E. da família, algo corroborado pelos estudos empíricos (Klem & Connell, 2004; Reschly & Christenson, 2006). Efectivamente um baixo nível de envolvimento, tal como verificado no grupo de estudantes com insucesso, poderá transformar-se em alienação escolar e a longo prazo poderá culminar em abandono escolar. Este resultado é igualmente congruente com a literatura que revela que, a desvinculação com a escola é um precursor do abandono escolar (Balfanz *et al.*, 2007).

Após a discussão dos resultados obtidos no âmbito do **tema II - A Criança**, é então possível apresentar uma síntese das diferenças observadas entre bons/boas e maus/más alunos/as em função das subcategorias analisadas (*cf.* Tabela 17).

Tabela 17. Tema II - Diferenças entre bons/boas e maus/más alunos/as

Subcategorias	Bons/boas Alunos/as	Maus/más alunos/as
Percepção de Competência/Atribuições Causais de Realização Escolar	Elevada percepção de competência Atribuições: empenho/esforço, inteligência/capacidades e facilidades das tarefas	Média/baixa percepção de competência Atribuições: falta de capacidades/inteligência, dificuldade das tarefas e reduzido esforço/empenho
Motivação para a aprendizagem	Elevado nível de motivação	Médio/baixo nível de motivação
Autonomia/Independência	Elevado nível de autonomia/independência	Autonomia/independência reduzida
Expetativas do/a Aluno/a	Positivas e a longo prazo	Positivas e a curto prazo
Modelos	Presença de um modelo positivo/figura de referência	Dois alunos/as fizeram referência a um modelo negativo
Sentimento de Pertença à Escola	Não se observam diferenças evidentes	
Assiduidade e Pontualidade	Não se observam diferenças evidentes	
Participação, Atenção e Comportamento na sala de aula	Elevados níveis de participação/atenção e comportamento adequado	Baixos níveis de participação/atenção e comportamento desajustado
Notas	Resultados positivos e elevados	Grande amplitude nos resultados obtidos
Participação/Interesse pelas Atividades Extracurriculares	Não se observam diferenças evidentes	
Hábitos de Leitura	Elevados hábitos de leitura	Reduzidos hábitos de leitura

Por último, surgiu o **tema III – a escola**, tema este que engloba as verbalizações dos/as alunos/as relativas às suas experiências no contexto escolar e à percepção que têm das mesmas. Os resultados indicam que, embora os/as professores/as e pares sejam consideradas categorias importantes para o desempenho escolar e sucesso académico dos/as alunos/as, neste estudo aparentam ter uma influência menos relevante do que a família ou a própria criança.

A primeira categoria deste tema – *O/a professor/a*, esclareceu-nos acerca da percepção das crianças face ao tipo de relacionamento estabelecido com o/a professor/a, o suporte proporcionado e quais as suas expectativas para com os/as alunos/as. Os resultados permitem concluir que, **o professor/a exerce influência sobre a realização escolar dos/as alunos/as**, pois pode contribuir para agravar, mediar ou superar o baixo E.S.E. dos/as estudantes.

Verifica-se que, a percepção que as crianças têm do relacionamento que estabelecem *com o/a professor/a* varia em função do/a professor/a titular de turma e de modo independente do seu nível de realização escolar. Neste sentido as diferenças são claras, pois o/a professor/a veicula determinadas mensagens, umas mais explícitas e conscientes que outras, através do seu comportamento e atitude para com os/as alunos/as, desenvolvendo desta forma um relacionamento mais ou

menos positivo/afetivo com estes. Em síntese observou-se que, as crianças codificadas com as siglas A, B, C, são congruentes na forma como descrevem o seu relacionamento com o/a professor/a, relatando uma relação positiva e de grande proximidade. Do relato destes/as estudantes depreende-se que estes professores são simpáticos, generosos, solidários e sensíveis para com as suas necessidades e opiniões. Para estas crianças, existe uma preocupação genuína por parte destes professores com o seu bem-estar e desempenho escolar. Em contrapartida, as crianças classificadas com a sigla D. descrevem o seu relacionamento com a professora de forma negativa e pouco afetuosa, referindo-se a ela como injusta e sarcástica. A percepção destas crianças face à professora, revelam um figura austera, distante, pouco afetuosa e interessada em ouvir as opiniões dos/as seus/suas alunos/as. Apesar de tudo, os participantes do sexo masculino traçaram um perfil menos negativo da professora, porém deduz-se que este facto esteja relacionado com a sua atitude para com os rapazes em geral.

O suporte do/a professor/a emerge também como um fator importante na realização escolar. Tal como na subcategoria anterior, observou-se que a percepção que as crianças têm de suporte parece variar em função do/a professor/a e independentemente do seu desempenho académico. É de salientar que, a generalidade das crianças classificadas com as siglas A., B. e C., relevam concordância na percepção de suporte do/a professor/a. Todas referem a disponibilidade constante do/a professor/a para ajudar, a capacidade para escutar e aceitar as opiniões das crianças, os elogios, o encorajamento, o feedback, o desafio, em suma, o apoio prático e emocional proporcionado pelo/a professor/a. Em oposição, as crianças classificadas com a sigla D. relevam uma baixa e/ou negativa percepção de suporte. Estes/as alunos/as destacam a pouca disponibilidade da professora para ajudá-los ou auxiliá-los perante as tarefas, os reduzidos reforços verbais e as repreensões constantes. Embora este comportamento por parte da professora pareça não afetar os bons/boas alunos/as, poderá contribuir para reduzir ainda mais o médio/baixo nível de motivação dos alunos/as com revelam mais dificuldades e um baixo desempenho escolar.

Em suma, estes resultados indicam a importância da figura do/a professor/a para as crianças que aprendem com ele/a. Efetivamente, temos de nos preocupar com estes/as alunos/as que aprendem graças ao/à professor/a, pois estes/as precisam necessariamente dele/a para adquirir conhecimentos e competências. Neste sentido importa lembrar que, de acordo com a literatura quando as crianças estabelecem um relacionamento de proximidade com o/a professor/a e percebem apoio e atenção nesta relação, isto poderá contribuir para aumentar a sua motivação

face às tarefas escolares (Anderman & Anderman, 1999, Birch & Ladd, 1997, Skinner & Belmont, 1993 *in* Hughes & Kwok, 2007) e para melhorar o seu rendimento académico (Klem & Connell, 2004), o que pode significar a diferença entre o sucesso e insucesso, particularmente em crianças em risco (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995, Resnick *et al.*, 1997 *in* Pianta *et al.*, 2012).

Quanto às expetativas do/a professor/a em relação ao desempenho do/a aluno/a, os resultados revelam diferenças evidentes entre bons/boas e maus/más alunos/as. De forma sucinta, os resultados permite-nos inferir que no caso das crianças com sucesso escolar, as expetativas do/a professor/a são indubitavelmente positivas e elevadas face ao seu desempenho global. Através da análise minuciosa dos resultados, é possível afirmar que as elevadas expetativas dos professores parecem contribuir para manter o elevado nível de motivação destes/as alunos/as e para aumentar o seu nível de envolvimento nas tarefas escolares. Estes resultados afiguram-se congruentes com outros estudos, nos quais as elevadas expetativas do/a professor/a ajudam a promover o nível de envolvimento dos estudantes e contribuem para a sua realização académica (Klem & Connell, 2004), superando mesmo o baixo E.S.E.

No que diz respeito aos/às alunos/as com insucesso, as expetativas do/a professor/a não seguem um padrão como no caso anterior. Neste caso, a perceção que estas crianças desenvolvem das expetativas do/a professor/a variam entre médias e baixas e estão sobretudo relacionadas com o comportamento/atenção na sala de aula e com o seu desempenho às diferentes matérias. Esta justificação permite-nos inferir que, os/as próprios/as estudantes aceitam estas médias e/ou baixas expetativas como consequência pelo seu desempenho na sala de aula, o que por sua vez talvez possa contribuir para confirmar e fortalecer as expetativas desenvolvidas inicialmente pelo/a professor/a, reduzindo a motivação e o envolvimento destas crianças nas atividades escolares. Estes resultados são em certa medida corroborados pela literatura, pois esta postula que as crianças são suscetíveis à forma como o/a professor/a reage ao seu desempenho na sala de aula (Ryan & Patrick, 2001 *in* Archambault *et al.*, 2012), logo, quando o/a professor/a veicula baixas expetativas através do seu comportamento e atitudes para com os/as alunos/as, isto afeta os seus resultados escolares (Benner & Mistra, 2007).

A categoria os *Pares* expressa a perceção que os/as estudantes têm da sua relação com os colegas, do seu nível de interesse e motivação face à aprendizagem e das atividades desenvolvidas em grupo. Os resultados permitem concluir **a importância dos pares no desempenho académico dos/as estudantes**, ainda que

este efeito não seja transversal a todos os participantes deste estudo empírico e que esta categoria não tenha tanto peso quanto outras previamente mencionadas.

O *relacionamento aluno/a-grupo de pares* é um elemento importante para o envolvimento e desempenho acadêmico dos/as alunos/as. Neste sentido não se evidenciaram muitas diferenças entre ambos grupos, pois independentemente do seu nível de desempenho escolar, mais de metade dos participantes relatam uma relação positiva com o seu grupo de pares. Por conseguinte, os/as restantes participantes referem uma relação mais conturbada e instável com os seus pares, sendo por vezes alvo de alguma violência física e verbal. No caso das crianças com sucesso escolar, esta questão não aparenta ter grande impacto sobre elas, pois continuam a apresentar um bom desempenho escolar, desenvolvendo estratégias para lidar com esta situação. Já no caso das crianças com insucesso escolar, os seus relatos permitem inferir que esta instabilidade contribui de forma indireta para afetar o seu desempenho, o que é congruente com estudos já realizados previamente por Wentzel (2012) que demonstrou que, o tipo de suporte social proporcionado, designadamente através da qualidade dos relacionamentos estabelecidos na sala de aula, influenciam a realização escolar através do impacto que têm sobre o nível de envolvimento na escola. Por conseguinte, corrobora também outros estudos que afirmam que as crianças provenientes de famílias com baixo E.S.E. apresentam maior dificuldade em estabelecer relações equilibradas com os seus colegas, desenvolvendo mais problemas comportamentais e baixa autoestima (Bolger *et al.*, 1995).

No que diz respeito à percepção de *motivação do grupo de pares para a aprendizagem*, observou-se uma inversão da situação entre os grupos. Metade dos/as alunos/as com sucesso mencionou que, os seus pares estão pouco motivados para a aprendizagem. Vale a pena salientar que, o baixo nível de motivação dos colegas surge aliado à falta de interesse, atenção e ao comportamento negativo. De um total de oito participantes apenas dois referiram que, os seus pares gostam verdadeiramente da escola e de aprender. Os resultados obtidos contrariaram os estudos já realizados, em que os estudantes tendem a reunir-se com um grupo de pares que tenha expectativas ou aspirações semelhantes (Murdock, 1999). Inversamente, o grupo de alunos/as com insucesso menciona que, na sua maioria (cinco num total de oito participantes) o seu grupo de pares encontra-se motivado para aprender, algo patente através do seu empenho e interesse demonstrado na sala de aula, o que uma vez mais refuta a literatura (Murdock, 1999). Da análise dos resultados depreende-se que, a percepção que as crianças têm do nível de motivação do grupo de pares, poderá estar relacionado com a percepção que têm do seu próprio

nível de interesse e motivação face à aprendizagem e perante este contexto os resultados fazem sentido.

As atividades lúdico-pedagógicas são igualmente um importante indicador do nível de envolvimento do/a estudante na escola, pois com recurso aos testemunhos dos/as participantes é possível perceber o tipo de atividades desenvolvidas. Em termos de atividades lúdicas não existem diferenças, pois ambos os grupos desenvolvem o mesmo tipo de atividades, porém em presença das atividades lúdico-pedagógicas as diferenças são evidentes. No grupo de alunos/as com sucesso escolar, metade têm por hábito frequentar a biblioteca durante os intervalos e tempos livres, o que possibilita inferir o seu gosto pela aprendizagem, pela leitura e pelo saber. Este comportamento denota de forma incontornável, o seu interesse pelas atividades relacionadas com o contexto escolar. Quanto ao grupo de alunos/as com insucesso, somente dois participantes mencionaram ir algumas vezes à biblioteca, todavia os relatos consentem inferir que isto ocorre por relação com o grupo de pares e não por iniciativa ou vontade própria destes alunos e alunas.

Assim, a tabela que se segue (*cf.* Tabela 18), representa as diferenças observadas entre bons/boas e maus/más alunos/as em função das subcategorias analisadas no **tema III. A escola.**

Tabela 18. Tema III - Diferenças entre bons/boas e maus/más alunos/as

Subcategorias	Bons/boas Alunos/as	Maus/más alunos/as
Relacionamento Aluno/a-Professor/a	As diferenças variam em função do/a professor titular de turma e não do desempenho académico dos/as alunos/as: Turma A e B – Relacionamento positivo; Turma C – Relacionamento positivo e de grande proximidade; Turma D – Relacionamento menos/positivo e/ou negativo e conturbado.	
Suporte do/a Professor/a	As diferenças variam em função do/a professor titular de turma e não do desempenho académico dos/as alunos/as: Turma A, B e C – Perceção de suporte positiva; Turma D - Perceção de suporte negativa.	
Expetativas do/a professor/a em relação ao desempenho do/a aluno/a	Expetativas positivas e elevadas	Expetativas variam entre médias e baixas
Relacionamento Aluno/a-Grupo de Pares	Não se observam diferenças evidentes	
Motivação do Grupo de Pares para a Aprendizagem	Quatro participantes referem que os pares apresentam um baixo nível de motivação	Cinco participantes referem que os pares apresentam um elevado nível de motivação
Atividades Lúdico-Pedagógicas	Quatro alunos/as visitam com regularidade a biblioteca	Dois alunos/as por vezes visitam a biblioteca

Em suma e após esta discussão detalhada dos resultados, parece-nos possível sintetizar quais os fatores de risco e proteção da realização escolar detetados nesta investigação. Com efeito, apresentamos em seguida a tabela que permite sumariar os fatores que mais se evidenciaram (*cf.* Tabela 19).

Tabela 19. Fatores de Risco e Proteção da Realização Escolar

Fatores de Risco	Fatores de Proteção
<ul style="list-style-type: none"> • Estilo Educativo Autoritário ou Permissivo/<i>Laissez Faire</i>; • Baixo/reduzido nível de comunicação entre pais e filhos/as acerca da escola; • Ausência de apoio na realização dos TPC's e monitorização; • Expetativas parentais positivas e a curto prazo e/ou baixas; • Poucas atividades de tempos livres/<i>hobbies</i>; • Ausência de suporte familiar; • Baixa perceção de competência; • Motivação razoável ou baixa; • Ausência de autonomia/independência; • Expetativas positivas e a curto prazo por parte do/a aluno/a; • Ausência de um modelo positivo/figura de referência ou presença de um modelo negativo; • Baixo/reduzido nível de participação/atenção e comportamento desadequado na sala de aula; • Baixo/reduzido desempenho escolar nas fichas de avaliação; • Reduzidos hábitos de leitura; • Relacionamento negativo com o/a professor/a; • Ausência de suporte do/a professor/a; • Médias/Baixas expetativas por parte do/a professor/a; • Relacionamento conflituoso ou negativo com os pares; 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo Educativo Democrático; • Elevado nível de comunicação entre pais e filhos/as acerca da escola; • Apoio na realização dos TPC's e monitorização; • Expetativas parentais positivas e a longo prazo; • Diversidade de hobbies e atividades de tempos livres; • Presença de suporte familiar; • Elevada perceção de competência; • Elevada motivação; • Manifestações de autonomia/independência; • Expetativas positivas e a longo prazo por parte do/a aluno/a; • Presença de um modelo positivo/figura de referência; • Elevado nível de participação/atenção e comportamento adequado na sala de aula; • Bom desempenho escolar nas fichas de avaliação; • Elevados hábitos de leitura; • Relacionamento positivo e de grande proximidade com o/a professor/a; • Presença de suporte do/a professor/a; • Expetativas positivas/elevadas por parte do/a professor/a; • Relacionamento positivo com os pares; • Desenvolvimento de atividades com carácter pedagógico durante o recreio e intervalos.

Conclusões

De uma forma geral, procurou-se através desta investigação identificar quais os fatores de risco e proteção implicados na realização escolar das crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos. Era nosso objetivo identificar que fatores diferenciam os/as alunos/as com sucesso, dos/as alunos/as com insucesso escolar. Por conseguinte, os dados obtidos permitem-nos tecer algumas considerações finais.

O suporte parental e familiar apresenta de forma incontestável uma ação preponderante sobre o desempenho escolar dos/as estudantes, particularmente quando se têm em consideração a faixa etária em causa. Nesta idade as crianças são mais permeáveis e suscetíveis de “serem influenciadas pelos pais”, por isso as atitudes e comportamentos veiculados por eles, podem ter um efeito positivo ou negativo na realização escolar. Após uma análise e discussão detalhada e minuciosa dos dados é possível afirmar que, um elevado nível de envolvimento e suporte parental, nos quais se incluem uma série de comportamentos e atitudes focados na promoção do bem-estar e desenvolvimento equilibrado da criança, contribui para o

sucesso acadêmico dos/as alunos/as. Embora a literatura mencione frequentemente a influência do baixo E.S.E. na realização escolar (Bradley & Corwyn, 2002; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Parker, Schoon, Tsai, Trautwein & Eccles, 2012; Sirin, 2005; Stull, 2013), muitos pais superam esta característica sociodemográfica, proporcionado aos/às seus/suas educandos/as o espaço físico e emocional adequado a um desenvolvimento favorável, facultando em simultâneo o suporte parental essencial a um bom desempenho escolar.

Em contrapartida, a ausência de suporte parental e familiar, é um duro golpe para os/as alunos/as já de si expostos a outros fatores de risco, tais com o baixo E.S.E. Estes alunos/as percebem o contexto familiar de forma menos positiva, sendo este caracterizado por menor envolvimento e suporte parental, reduzido apoio e monitorização no âmbito da realização das tarefas escolares, menor abertura à comunicação sobre a escola, aprendizagem e outras temáticas, menos atividades desenvolvidas em família e baixas expectativas face aos participantes com sucesso escolar. Os resultados permitem inferir que, estas várias dimensões que compõem o contexto familiar “contagam-se” mutuamente, ou seja, neste caso verificou-se que os fatores de risco não ocorrem de forma isolada, mas sim em simultâneo, formando desta forma cadeias de eventos que aumentam a probabilidade da criança vir a obter resultados negativos (Masten & Wright, 1998; Rutter, 1979, 1990; Seifer & Sameroff, 1987 *in* Masten, 2001), nomeadamente insucesso escolar.

Ora da análise de dados depreende-se igualmente que, a criança é um elemento importante no seu próprio desenvolvimento e desempenho académico e tanto as suas características individuais, como o seu nível de envolvimento na escola, revelam um impacto significativo na realização escolar. É inegável que ao longo do seu percurso de vida, a criança desenvolve determinadas características e competências que podem promover ou inibir o seu bem-estar e sucesso escolar. Neste estudo empírico ficou claro que determinadas características individuais, destacam-se como fatores de proteção contra o insucesso escolar, designadamente uma percepção de competência positiva, atribuições causais/crenças atribucionais positivas e estáveis, expectativas elevadas, manifestações comportamentais de autonomia, sendo a presença de um modelo positivo ou figura de referência igualmente importante. Por conseguinte, verificou-se que baixos níveis ou ausência das características supracitadas, demonstram ter o efeito oposto, ou seja, contribuem para um baixo desempenho académico e insucesso escolar. É de salientar que estas características individuais que aqui abordamos, encontram-se também dependentes dos fatores de socialização, nomeadamente do relacionamento com o/a professor/a

e pares, pois ambos proporcionam feedback a estas crianças, no que diz respeito ao seu desempenho enquanto alunos/as.

Por sua vez, um elevado nível de envolvimento escolar (E.E.E.), o que compreende as dimensões cognitiva, comportamental e emocional, manifestou-se como um fator protetor contra o insucesso, sendo este um excelente mediador dos resultados escolares, o que nos permite concluir que um elevado nível de envolvimento é sinónimo de sucesso académico. Em contrapartida, a presença de um baixo nível de E.E.E., revelou ser um fator de risco na realização escolar dos/as alunos/as, sendo este um fator precursor da desvinculação face à escola e do abandono escolar (Balfanz *et al.*, 2007).

Importa também salientar o papel relevante que a escola detém, enquanto instituição cujo objetivo é promover a aprendizagem e em última análise o sucesso escolar dos/as seus/suas alunos/as, com vista a sua futura integração na sociedade. De acordo com os resultados conclui-se que, professores e pares atuam também como elementos promotores ou inibidores da realização escolar, ainda que estes resultados não sejam lineares. No caso específico dos professores, o relacionamento positivo e de proximidade desenvolvido com os/as alunos/as, o suporte proporcionado na sala de aula e as expectativas elevadas e positivas em relação ao seu desempenho, emergem como fatores fundamentais para o sucesso escolar, superando mesmo o baixo E.S.E. da e da sua família. Por outro lado, constatou-se que um relacionamento negativo e distante, a ausência de suporte e as baixas expectativas do/professor/a face ao/à aluno/a, teve o efeito oposto, contribuindo para um baixo desempenho escolar.

Por outro lado, destaca-se a importância dos pares. Os colegas e amigos são importantes agentes de socialização, pois com a entrada na escola as amizades passam a ter um papel preponderante no desempenho escolar dos/as alunos/as. Embora a literatura saliente a importância e influência de um relacionamento positivo e aceitação por parte dos pares, com a identificação e envolvimento do/a estudante com a escola (Jennings, 2003), com a motivação (Kinderman 1993 *in* Wong & Taylor, 1996) e a redução do bullying e vitimização no contexto escolar (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997 *in* Lam & Jimerson, 2008), os resultados obtidos neste estudo empírico são inconclusivos, pois estes são pouco expressivos e até contraditórios. Desta forma, não é possível inferir com exatidão, qual a influência do relacionamento e motivação dos pares no desempenho escolar do/a aluno/a.

Não obstante a importância do/a professor/a e dos pares, os resultados deste estudo empírico revelam que estes fatores exercem uma influência menos evidente do que a família ou a própria criança.

Em suma, importa registar que o sucesso escolar não resulta da presença de um só fator de proteção. Neste sentido, destaca-se a importância da coocorrência de múltiplos fatores de proteção, que se verificam ao nível da própria criança, do microsistema familiar e escolar. Estes fatores de proteção reduzem na realidade o impacto do risco, nomeadamente a condição de estar exposto a um baixo E.S.E., minimizando as reações em cadeia de eventos de risco, promovendo em simultâneo competências cognitivas essenciais à adaptação social e escolar e proporcionando à criança a oportunidade de ser bem-sucedida (Rutter, 1987 *in* Smith-Osborne, 2006).

Ao analisar estes resultados sob a perspetiva bioecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994) e ao considerar que os diferentes contextos ou microsistemas nos quais a criança está presente não são independentes entre si, é possível afirmar que o sucesso escolar destas crianças mais desfavorecidas, resulta da interação entre estes diferentes sistemas. À luz do modelo bioecológico, o desenvolvimento da criança e em consequência a sua realização escolar, dependem do dinamismo que ocorre entre estes microsistemas nos quais ela se envolve. Este processo ocorre de forma recíproca e bidireccional, no qual a criança realiza trocas com os elementos (e.g. pais, professores e pares) que compõem os microsistemas. Consequentemente, seria positivo repensar a relação escola- família e desenvolver na escola um espaço de reflexão sobre o papel que cada um destes elementos tem no bem-estar e desempenho académico dos alunos, promovendo desta forma uma relação de maior proximidade entre a escola e a família, com o propósito último de proporcionar ao/à aluno/a melhores condições para atingir o sucesso escolar.

Em síntese, é possível afirmar que neste estudo empírico demonstrou-se que a presença e coocorrência de fatores de proteção em crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos contribuem de forma incontornável para o sucesso escolar destes/as alunos/as. Podemos inferir que neste grupo específico de alunos/as o suporte e envolvimento parental, as características individuais da criança, o seu nível de envolvimento na escola, o suporte do/a professor, bem como a relação e suporte dos pares, são fatores determinantes para que estes/as possam ser bem-sucedidos não apenas na escola, mas também como futuros cidadãos, dotados de competências que lhes permitirão continuar a evoluir de forma positiva enquanto pessoa e indivíduo inserido na sociedade.

Limitações e Sugestões para Estudos Futuros

Após a conclusão deste trabalho, estamos certos que este apresenta as suas limitações. Estas surgem sobretudo associadas ao carácter exploratório desta

investigação e ao número e idade dos/as participantes que compunham a amostra, algo que se deve maioritariamente aos constrangimentos temporais e logísticos subjacentes à realização de um estudo qualitativo e à temática sob investigação.

No que diz respeito ao número total da amostra (N-16), acreditámos que uma amostra mais elevada poderia levar a diferentes resultados ou mais consistentes, ainda que os resultados obtidos sejam válidos e fiáveis. Por outro lado, consideramos igualmente que a idade média da amostra (9 anos) foi também um constrangimento, na medida em que algumas destas crianças revelaram alguma dificuldade em expressar-se e em abordar determinados temas (o/a professor/a, os colegas, a família), apresentando-se algo introvertidas e respondendo por vezes de forma muito curta e lacónica, facto que poderia ter sido contornado caso os/as participantes tivessem uma idade superior.

No futuro seria interessante realizar um estudo semelhante, porém com uma amostra mais elevada e com participantes cuja idade fosse superior, utilizando também como fonte de recolha de dados, não apenas as crianças mas os pais/encarregados de educação e os professores, com o intuito de analisar se existem diferenças na forma como estes percecionam as categorias/subcategorias abordadas. Na realidade, seria recorrer aos diferentes microsistemas (e.g. família e escola) como fontes de informação e com o objetivo de analisar como os diferentes elementos que os compõem, percecionam a realização escolar do/a aluno/a e as causas associadas.

Outro constrangimento que surgiu ao longo deste trabalho foi sem dúvida a construção do instrumento de investigação. O desenvolvimento de um guião de entrevista semiestruturada é um processo rigoroso, principalmente quando a população-alvo são crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade. Este facto contribuiu para que a entrevista tivesse de passar por um longo processo de alterações/modificações, para que na fase final estivesse adaptado às características das crianças e respondesse aos objetivos de investigação.

Outra limitação observada, está relacionada com o facto de termos utilizado várias turmas e diferentes professores. Esta situação poderá ter contribuído para a dispersão dos resultados, pois deixámos passar algumas questões que poderiam estar relacionadas com os professores, designadamente a influência do relacionamento do professor/a com o/a aluno/a e o suporte proporcionado. Com efeito, seria pertinente realizar este tipo de estudo no futuro utilizando somente um/a ou dois/duas professores/as e comparar os resultados para verificar se iriam ou não emergir outros elementos com fatores de risco ou proteção.

Não obstante as limitações, julgamos que este estudo contribuiu para uma melhor compreensão dos fatores de risco e proteção que contribuem para promover ou inibir o sucesso/insucesso escolar de crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos.

Implicações Práticas

Perante o paradigma atual de uma sociedade em constante mudança, importa refletir que escola teremos no futuro e qual o papel do/a psicólogo/a na promoção do sucesso escolar e prevenção do processo de desvinculação e abandono dos/as alunos/as face à escola.

É importante repensar formas de atuação do psicólogo, que possam incluir a prevenção e intervenção nos diferentes microsistemas, sobretudo o familiar e com vista a reduzir o insucesso escolar, mas como? Reconhecendo a dificuldade que surge quando está em causa trabalhar a intervenção na família, como pode o/a psicólogo/a intervir de forma relevante neste microsistema cuja influência é fundamental na realização escolar das crianças? Poderá a intervenção passar pela promoção da relação escola-família ou poderão ser incluídos outros contextos ao nível do mesosistema e macrosistema? Ou será preferível e mais produtivo focar a intervenção na criança e na promoção de competências cognitivas, emocionais e comportamentais, que promovam características tais como o autoconceito académico, a autoeficácia, a autonomia ou o comportamento pró-social, entre outras? Ou será que devemos centrar-nos na intervenção junto do/a professor/a e dos pares?

Perante os resultados obtidos através desta investigação e ao considerar o papel da família na realização escolar dos/as alunos/as, seria útil e relevante despertar o interesse dos pais face à escola e estimular a sua participação enquanto agentes promotores da aprendizagem dos seus/suas educandos/as. Isto poderia contribuir para aumentar a valorização da escola por parte dos pais e o seu nível de participação e envolvimento na vida escolar dos/as seus/suas filhos/as, intensificando em consequência a motivação, esforço e empenho destes/as perante a aprendizagem. Além disso, parece-nos importante a promoção de um estilo parental democrático, o que contribuirá para um maior nível de responsabilidade e autonomia dos/as alunos/as.

Outro foco importante de intervenção é a própria criança. Ao considerar que nem sempre é fácil a intervenção no contexto familiar, a intervenção junto dos/as alunos/as é uma ferramenta poderosa. Neste sentido seria positivo desenvolver e implementar programas de promoção de competências pessoais e sociais. No âmbito

das competências pessoais seria importante trabalhar o autoconceito, a autoeficácia, a autoestima e o autocontrole, o que poderia contribuir para aumentar a motivação e envolvimento do/a aluno/a na escola. Face às competências sociais, destaca-se a relevância de desenvolver a assertividade e outras capacidades de relacionamento interpessoal, o que poderia melhorar o seu relacionamento com os colegas, o seu bem-estar e nível de realização escolar.

Enquanto futuros psicólogos, sabemos também que por vezes é difícil a colaboração entre a escola e a família, o que na sua essência prejudica sobretudo a criança e o seu desempenho escolar. Em suma os professores não querem os pais na escola e os pais não querem ir à escola. Com o propósito de minimizar esta situação e à luz dos resultados obtidos, seria importante fomentar o diálogo entre os pais e a escola, visando acima de tudo o bem-estar da criança.

O/a professor/a tem igualmente um peso importante no nível de realização escolar da criança, logo a intervenção deve também contemplá-lo/a. Verifica-se que por vezes os professores “esquecem-se” do impacto significativo que têm na vida dos/as alunos/as, percecionando-os/as apenas como meros recetores/as de informação e não enquanto agentes promotores/as da sua própria aprendizagem. Neste sentido, seria importante trabalhar junto dos professores a importância do *envolvimento agenciativo*, processo este que poderá mediar o nível de motivação do/a aluno/a e o seu desempenho na escola.

Em suma, considera-se que uma intervenção bem-sucedida no insucesso escolar deverá sempre ter em consideração a criança na sua globalidade e a inclusão dos diferentes microsistemas nos quais ela se movimenta, pois só assim será possível uma mudança significativa no seu desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L., & Syme, S. L. (1994). Socioeconomic status and health: the challenge of the gradient. *American Psychologist*, *49*, 15-24.
- Ainley, M. (2012). Students' Interest and engagement in classroom activities. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on students engagement* (pp. 283-302). Springer: New York.
- Aiyappa, S. & Acharya, B. (2012). Parenting styles on academic achievement of adolescents. *International Journal Of Scientific Research*. *1* (5), 120 – 122.
- Akey, T. M. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York: MDRC.
- Almeida, L. S., Miranda, L. & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, *25* (2), 169-176.
- Amparo, D.M., Galvão, A.F.C., Cardenas,C. & Koller, S.H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *12* (1), 69 – 88.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, *45*, 369-386. DOI: 10.1002/pits.20303.
- Aran-Filippetti, V. & Richaud De Minzi, M. C. (2012). A structural analysis of executive functions and socioeconomic status in school-age children: Cognitive factors as effect mediators. *The Journal of Genetic Psychology*, *173*(4), 393–416.
- Archambault, I., Janosz, M., & Chouinard, R. (2012). Teacher beliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in mathematics. *Journal of Educational Research*, *105*(5), 319-328. DOI 10.1080/00220671.2011.629694.
- Auwarter, A., & Aruguete, M. (2008b). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal for Educational Research*, *101* (4), 242-246.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, *42*(4), 223–235.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward's a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191 – 215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice- Hall.
- Bardin, I. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Barros, A. M., & Almeida, L.S. (1991). Dimensões sócio-cognitivas do desempenho escolar. In L.S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar* (pp. 87-97). Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Barros, A. M. & Barros, J. H. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119 – 138.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887 – 907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1–103.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315-342). New York: Springer.
- Bempechat, J., Li, J., Neier, S. M., Gillis, C. A. & Holloway, S. D. (2011). The homework experience: perceptions of low-income youth. *Journal of Advanced Academic*, 22 (2), 250–278.
- Benard, B. (1992). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Helena: Office of Public Instruction and the Montana Board of Crime Control. Retrieved from <https://archive.org/details/fosteringresilie00benarich>.
- Benner, A. D. & Mistra, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99, (1), 140–153. DOI: 10.1037/0022-0663.99.1.140.
- Bhering, E; Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: Implicações para as pesquisas na área da educação Infantil. *Horizontes*, 27 (2), p.7-20.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early adjustment. *Journal of School Psychology*, 92, 568-582.
- Borman, G.D., Rachuba, L.T. (2001). *Academic success among poor and minority students: An analysis of competing models of school effects*. CRESPAR: U.S. Department of Education. Retrieved from <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/report52.pdf>.

- Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. W. & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development*, 66 (4), 1107–1129.
- Brackenreed, B. (2010). Resilience and Risk. *International Education Studies*, 3 (3), 111-121.
- Bradley, R. H. Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Breznitz, Z. & Norma, G. (1998). Differences in concentration ability among low and high-SES israeli students: A follow-up study. *The Journal of Genetic Psychology*. 159 (1), 82 -93.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Oxford, England: Pergamon Press/ Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner and W. Damon (Eds.), *Theoretical Models of Human Development*. Vol. 1 of the *Handbook of Child Psychology* (5th ed.) New York: Wiley.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997) The effects of poverty on children. *The future of children*, 7 (2) 55-76.
- Bryant, B. K. & Donnellan, M. (2007). The Relation between socio-economic status concerns and angry peer conflict resolution is moderated by pet provisions of support. *Anthrozoös*, 20 (3), 213-223.
- Cotton, K. (1989). Expectations and Student Outcomes. *School Improvement Research Series*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved from <http://teachingurbanchildren.cceaprofessional.wikispaces.net/file/view/TESA.pdf>
- Cheema, R. J. & Galluzzo, G. (2013). Analyzing the gender gap in Math achievement: Evidence from a large-scale US sample. *Research in Education*, 90(1), pp. 98-112.

- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205. DOI: 10.1002 / pits.20048.
- Conger, R. C & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175–99. DOI 10.1146/annurev.psych.58.110405.085551.
- Connell, J. p., Spencer, M. B. & Aber, J.L. (1994). educational risk and resilience in african-american youth: context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506.
- Dass-Brailsford, P. (2005). An exploration in resiliency: Academic achievement among disadvantaged Black youth in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 35(3), 571-594.
- Demi, M. A. Jensen, A. C. & Snyder, A. R. (2010). The rural context and post-secondary school enrollment: An ecological systems approach. *Journal of Research in Rural Education*, 25(7), 1 – 26.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987).The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244–1257.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eamon, M. K. (2001). The Effects of poverty on children's socioemotional development: an ecological systems analysis. *Social Work* 46 (3), 256-266.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology : Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017–95). New York: Wiley.
- Engle, P. L., Castle, S. & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science Medicine*, 43(5), 621-635.
- Emory, R., Caughy, M.O., Harris, T.R., & Franzini, L. (2008). Neighborhood social processes and academic achievement in elementary school. *Journal of Community Psychology*, 36 (7), 885-898.
- Eurydice, (2010). *Diferenças de Género nos Resultados Escolares: Estudo sobre as Medidas Tomadas e a Situação Actual na Europa*. Lisboa: GEPE. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/20PT.pdf.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92.

- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fan, W., & Williams, C. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53 -74.
- Felner R.D., Brand, S., DuBois, D. L., Adan, A. M., Mulhall, P. F., & Evans, E. G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-777.
- Ferguson, P., Jimerson, S. R., & Dalton, M. J. (2001). Sorting out successful failures: Exploratory analyses of factors associated with academic and behavioral outcomes of retained students. *Psychology in the Schools*, 38, 327 – 341. DOI: 10.1002/pits.1022.
- Fin, L.S. & Ishak, Z. (2013). Direct and indirect effects of self-concept and socioeconomic status on students' academic achievement. *Educational Research International*. 1 (2), 40 - 49.
- Fin, J. D. & Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117 – 142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs93/93470.pdf>.
- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20, 371–402.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36 (3), 219-231.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Fulton, E. & Turner, L. A. (2008). Students' academic motivation: relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology*. 28 (5), 521–534.

- Fullarton, S. (2002) *Student Engagement With School: Individual And School-Level Influences*. LSAY: The Australian Council for Educational Research. Retrieved from http://research.acer.edu.au/lsay_research/31.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148 –162.
- Furlong, M. J. & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-68. DOI: 10.1002/pits.20302.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8, 99 – 114.
- Garcia, S.C., Brino, R. & Williams, L.C.A. (2009). Risco e resiliência em escolares: Um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicologia da Educação*, 28, 23-49.
- Garnezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience and development. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garnezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions* (2nd ed., pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garnezy N., Masten, A.S. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97–111.
- Gianzero, G. (1999). *Promoting Parental Involvement, Improving Student Outcomes*. Working Paper. Prepared for San Diego Dialogue - Research Fellow. Retrieved from <http://www.sandiegodialogue.org/pdfs/Parental%20Involvement%20doc.pdf>
- Gibb, S.J., Fergusson, D.M. & Horwood, L.J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education* 52, 63-80.
- Good, T. L. & Nichols, S. L. (2001). Expectancy Effects in the Classroom: A Special Focus on Improving the Reading Performance of Minority Students in First-Grade Classrooms. *Educational Psychologist*, 36(2), 113–126.
- Goodman, R. D., Miller, M. D. & West-Olatunji, C. A. (2012). Traumatic stress, socioeconomic status, and academic achievement among primary school students. *Psychological trauma: Theory, research, practice, and policy*, 4 (3), 252–259. DOI: 10.1037/a0024912
- Grácio, S. & Miranda, S. (1977) Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito-piloto. *Análise Social*, XIII (51), 721-726.

- Green, J., Martin, A. J., Marsh, H. W. (2007) Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17 269 – 279.
- Grolnick, W.S. & M.L. Slowiaczek (1994). Parents' Involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Gross, I. M. (2011). *Predictors of Academic Achievement and Failure Among Low-Income Urban African American Adolescents: An Ecological Perspective*. Dissertation of Master's Degree in Clinical Psychology (published). Loyola University, Chicago.
- Gore, S. & Eckenrode, J. (1996). Context and process in research on risk, resilience and development. Em R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions* (pp. 19-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gut, J., Reimann, G; Grob, A. (2013). A contextualized view on long-term predictors of academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 436-443. DOI: 10.1037/a0031503.
- Hancock, B. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. Nottingham: Trent Group Focus for Research and Development in Primary Health Care. Retrieved from acufty.cbu.ca/pmacintyre/course_pages/MBA603/MBA603_files/IntroQualitativeResearch.pdf.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949–967.
- Haveman, R., Wolfe, B. & Spaulding J.(1991). Circumstances influencing high school completion. *Demography* 28(1), 133-157.
- Horn, L. J., Chen, X. & Adelman, C. (1998). *Toward resiliency: at-risk students who make it to college* (Vol. 1). U.S. Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.
- Ho Sui-Chu, E., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126–141.
- Howitt, D. & Cramer, D. (Eds.) (2011). *Introduction to Research Methods in Psychology* (3rd ed.). England: Pearson Education Limited.

- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*, 39–51.
- Hurd, N.M., Zimmerman, M.A., & Xue, Y. (2009). Negative adult influences and the protective effects of role models: A study with urban adolescents. *Youth Adolescence, 38*, 777-789.
- Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. S. (1996). *Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco*. Coletâneas da ANPEPP 1(12), 79-86.
- Jennings, G. (2003). An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement. *The California School Psychologist, 8*, 43-52.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic. *Urban Education, 40*(3), 237-269.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist, 8*, 7 – 27.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525-549.
- Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G. E., & Dalton, M. J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *The California School Psychologist, 7*, 51-62.
- Jones, H. (2004) A research-based approach on teaching to diversity. *Journal of Instructional Psychology, 31* (1), 12-19.
- Jussim, L., & Eccles, J. (1992). Teacher expectations ii: construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*. 947-961.
- Juvonen, J., Espinoza, J & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Students Engagement* (pp. 387-402). Springer: New York.
- Kelly, S. (2008) Race, social class, and student engagement in middle school English classrooms. *Social Science Research, 37*, 434–448. DOI:10.1016/j.ssresearch.2007.08.003.
- Klem, A., & Connel, J. (2004). relationship matter: linking teacher support to student engagement an achievement. *Jornal of School Health, 74* (7), 262-273.

- Kordi, A. & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2, (2); 217 – 222.
- Lam, S. & Jimerson, S. (2008). *Exploring student engagement in school internationally*. Consultation Paper, 1-13.
- Lam, S., Yim, P., Law, J., & Cheung, R.. (2004). The Effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 281-296.
- Lanza & Taylor, (2010). Parenting in moderation: family routine moderates the relation between school disengagement and delinquent behaviors among african american adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, (4), 540–547. DOI:10.1037/a0021369.
- Liam & Martin, (2012). The motivation and engagement scale: theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47, 3–13.
- Luthar, S. S, & Zigler E., (1991) Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 6–22.
- Magdol, L. (Ed.)(1992). *Risk Factors for Adolescent Academic Achievement*. Wisconsin :University of Wisconsin-Madison. Retrieved from http://www.familyimpactseminars.org/s_wifis11c01.pdf.
- Masten, A.S. & Powell, J.L. (2003). A Resiliency Framework for Research, Policy and Practice. In Luthar, S. (Ed.) *Resiliency and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversity* (pp. 1 – 29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masten A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238.
- Masten, A. S. & Wright, M. O. (1998). Cumulative risk and protection models of child maltreatment. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 2(1), 7-30.
- Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?. *Developmental Psychology*, 33 (2), 241-253.
- Mahoney, Lord, H. & Carril, E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76(4), 811 – 825.
- Melo, M. & Pereira, T. (2011). Envolvimento dos Estudantes na Escola: Contributos para a sua Conceptualização, Caracterização, Avaliação e Promoção. In J.-M. Román Sánchez, M.-A. Carbonero Martín & J.-D. Valdivieso Pastor (comp.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una*

- Sociedad Multicultural* (pp. 8301 – 8316). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Melo, C. F. P. (2008). *Construção De Um Instrumento De Diagnóstico De Crianças E Jovens Em Risco De Abandono Escolar*. Dissertação de Mestrado em Intervenção Comunitária e Protecção de Menores (não publicada). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 413–440. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.11.003.
- Miguel, R. R; Rijo, D. & Lima L. N.(2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*; 1, 127-143.
- Milne, A. & Plourde, L. A. (2006). Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement? *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 183-93.
- Morales, E. E. (2010). Linking strengths: identifying and exploring protective factor clusters in academically resilient low-socioeconomic urban students of color linking strengths. *Roeper Review*, 32, 164–175. DOI: 10.1080/02783193.2010.485302.
- Moreira, P. A. S., Vaz, F. M., Dias, P. C. & Petracchi, P. (2009). Psychometric Properties of the Portuguese Version of the Student Engagement Instrument. *Canadian Journal of School Psychology*. 24(4) 303–317. DOI: 10.1177/0829573509346680.
- Moreno, M. D. C. (2004). Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (Vol. 1, pp.287-305). Porto Alegre: Artmed.
- Murray, C. & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751 – 762.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 62-75.
- Noble, K. G., McCandliss, B.D. & Farah M. J. (2007) Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental science*, 10 (4), 464-480.
- Osofsky JD. 1999. The impact of violence on children. *Future Child*, 9(3), 33–49.

- Parker, P.D., Schoon, I., Tsai, Y., Trautwein, G. N. U., & Eccles, J. S. (2012). Achievement, Agency, Gender, and Socioeconomic Background as Predictors of Postschool Choices: A Multicontext Study. *Developmental Psychology*, 48 (6), 1629–1642.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Paulson, S. E. (1994). Parenting style and parental involvement: Relations with adolescent achievement. *Mid-Western Educacional Researcher*, 7, 6–11.
- Peng, S. S., & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *Journal of Educacional Research*, 87, 346–352.
- Pereira, F. & Martins, M. A. (1987). O Insucesso escolar e as suas explicações. Crítica de algumas teorias. *Análise Psicológica*, II, 33 – 56.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P. & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097. DOI: 10.1002/pits.20446.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. C., (2004). Risco e protecção: em busca de um equilíbrio. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 20 (2),135-143.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575–604). New York: Taylor & Francis.
- Pianta, R.C. , Hamre, B. K, Allen, J. P. (2012) Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on students engagement* (pp. 365-386). Springer: New York.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e protecção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Prelew H. M. & Loukas A. (2003). The role of resource, protective and risk factors on academic achievement-related outcomes of economically disadvantaged Latino youth. *Journal of Community Psychology*. 31, 513–529. DOI: 10.1002/jcop.10064.
- Rafferty, J.N. Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: toward a home-school partnership model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on Students Engagement* (pp. 343-364). Springer: New York.
- Ram, B, & Hou, F, (2003). Changes in family structure and child outcome: Roles of economic and familial resources. *Policy Studies Journal*. 31, 309.

- Reeve, J. (2012). A Self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Students Engagement* (pp. 149-172). Springer: New York.
- Reeve, J. & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.
- Reschly A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Students Engagement* (pp. 3-20). Springer: New York.
- Reschly A. L. & Christenson, S. L. (2006). prediction of dropout among students with mild disabilities - a case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*. 27 (5), 276-292.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In Rolf, J., Masten, A. S., Cicchetti, D., Nüchterlein, K. H. & Weintraub, S. (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1996). Stress research: accomplishments and tasks ahead. In Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Garmezy, N. & Rutter, M. (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents. Processes, Mechanisms and Interventions* (pp. 354-386). New York: Cambridge University Press.
- Rich, A. (2000). *Beyond the Classroom: How parents influence their children's education*. Published monograph, St Leonards University, Australia. Retrieved from <http://www.cis.org.au/publications/policy-monographs/article/1209-beyond-the-classroom-how-parents-influence-their-childrens-education>.
- Ritchie, J. (2003). The applications of qualitative methods to social research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 24-34). London: Sage Publications.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., (...) & Gonzalez-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10 (3), 343-351.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.W. Kent & J.E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of*

- psychopathology - Social competence in children* (Vol.3, pp. 49–74). Hanover, NH: University of New England Press.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, *147*, 598 – 611.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, *14*(8), 626-633.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/Insucesso Escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, *XV* (1), 67 – 92.
- Sharkey, J. D., You, S. & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 402–418. DOI: 10.1002/pits.20305.
- Simões, M. C. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Vale Dias, M. L. & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia* *1* (42) 135 – 141.
- Siraj-Blatchford, I., Mayo, A., Melhuish, E.C., Taggart, B., Sammons, P. & Sylva, K. (2011). *Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSE 3-16 study*. London: Department for Education.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, *75* (3), 417–453.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85*, 571-581.
- Smith, T.E. (1989). Mother-Father differences in parental influence on school grades and educational goals. *Sociological Inquiry* *59* (1), 88-98.
- Smith-Osborne, A. (2007). Life span and resiliency theory: A critical review. *Advances in Social Work*, *8* (1), 152-168.
- Snape, D. & Spencer, L. 2003. The foundations of qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 2-10). London: Sage Publications.
- Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, *105* (2), 465–477. doi:10.1037/a0031754.

- Sparkes, J. (1999). *Schools, education and social exclusion*. CASE Paper 29, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Spera, C. (2005). A Review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125 – 146.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: grounded theory and thecniques*. London: Sage Publications.
- Stevenson, D.L. & Baker, D.P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357.
- Stull, J. C. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education*, 90, 53 -67.
- Taborda Simões, M. C., Castro Fonseca, A., Formosinho, M. D., Vale Dias M. L. & Lopes, M. L. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 135-151.
- Trouilloud, D. O., Sarazin, P. G., Martinet, T. G. & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on students achievement in physical education. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591 – 607.
- Tynkkynen, L., Vuori, J. & Salmela-Aro, K. (2012). The role of psychological control, socioeconomic status and academic achievement in parents' educational aspirations for their adolescent children. *European Journal Of Developmental Psychology*, 9 (6), 695–710.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (12^a ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Veiga, F. H., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., (...) & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projecto de investigação. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp.4272-4281). ISBN- 978-972-8746-71-1.
- Voelkl, K. E. (2012). School Identification. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on Students Engagement* (pp. 193-218). Springer: New York.
- Von Secker, C. (2004). Science achievement in social contexts: Analysis from national assessment of educational progress. *The Journal of Educational Research*, 29, 67–78.

- Walter, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16*, 1-12.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548–73.
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202–209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Interpersonal predictors of school adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*, 287–301.
- Wentzel, K. R. (2012). Socio-Cultural Contexts, Social Competence and Engagement at School. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on Students Engagement* (pp. 479 – 490). Springer: New York.
- Werner, E.E. (1995) Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science, 4* (3), 81–85.
- Werner, E.E. (2005) Resilience And Recovery: Findings From The Kauai Longitudinal Study. *Research, Policy and Practice in Children's Mental Health, 19* (1), 11-14.
- Willms, J. (2003). Students engagement at school – A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000. *Organisation for Economic Co-operation and Development*.
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology, 61*, 653-678. DOI 10.1146/annurev.psych.093008.100348.
- Wong, C. A. & Taylor, E. D. (1996). *The effects of peer influences and negative peer orientation on African American and European American students' values and achievement*. Poster presented at Biennial Meeting of The Society for Research on Adolescents. Boston: Massachusetts.
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010) Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review, 22*, 189 - 214.
- Yap. K. O. & Enoki, D. Y. (1995). In Search of the Elusive Magic Bullet: Parental Involvement and Student Outcomes. *School Community Journal, 5*, 49-58.
- Yates, T., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2003). Rethinking resilience. A developmental process perspective. In S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of adversity* (pp. 243-266). New York: Cambridge University Press.
- Yin, R. (2011). *Qualitative Research From Start To Finish*. New York: The Guilford Press.

- Zappalà, G. & Considine, G. (2001). *Educational performance among school students from financially disadvantaged backgrounds* (4th ed.). New South Wales: Research & Advocacy Team, The Smith Family.
- Zill, N. (1995). *School readiness and children's developmental status*. Retrieved from <http://eric.ed.gov>.

Anexos

Anexo I

Perfil Sociodemográfico dos/as Participantes e Respetivas Famílias

O perfil sociodemográfico dos/as alunos/as e respetivas famílias foi recolhido com recurso ao preenchimento da ficha de identificação sociodemográfica e com a ajuda dos/as participantes e dos respetivos professores titulares de turma. Esta ficha tinha como propósito reunir informações importantes para o nosso estudo, tais como: sexo, idade, reparações escolares, nº de irmãos/irmãs, profissão, estado civil e grau de escolaridade dos pais, com quem reside o/a participante e ainda a localidade de residência. Com o intuito de preservar a identidade dos/as participantes e a confidencialidade da informação recolhida, optámos por não fazer aqui referência à localidade e tipo de residência, ainda que esta informação se tenha revelado fundamental na descrição do bairro onde residem muito dos/as participantes deste estudo e onde está localizada a escola que muitos deles/as frequentam. Em síntese, estes dados foram úteis na medida em que, permitiram obter um panorama geral da caracterização dos/as alunos/as que participaram desta investigação.

<i>Participantes</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>Ano de Escolaridade</i>	<i>Nº de Reprovações</i>	<i>Profissão dos Pais/Encarregados de Educação</i>	<i>Habilitações dos Pais/ Encarregados de Educação</i>	<i>Nº de Irmãos</i>	<i>Situação Marital dos Pais</i>	<i>Com partilha Habitação</i>	<i>quem a</i>
A.S.1	Fem.	8 anos e 11 meses	3º Ano	0	Pai – Camionista Mãe Desconhecida	Pai - 9º Ano Mãe - Desconhecido	0	Separados	Pai e Avó	
A.S.2	Mas.	8 anos e 9 meses	3º Ano	0	Pai – Pedreiro Mãe - Técnica de Desenho (Ambos Desempregados)	Pai - 6º Ano Mãe -11º Ano	1	Casados	Pai, mãe e irmão	
A.I.1	Fem.	10 anos e 2 meses	3º Ano	1	Pai – Jardineiro (Desempregado) Mãe – Vendedora Cabovisão	Pai - 9º Ano Mãe - 6º Ano	3	Casados	Pai, mãe e irmão	
A.I.2	Mas.	9 anos e 1 mês	3º Ano	1	Pai – Pintor de Automóveis (Desempregado) Mãe - Empregada de Limpeza	Pai - 9º Ano Mãe - 6º Ano	1	Casados	Pai, mãe e irmão	
B.S.1	Fem.	9 anos e 7 meses	4º Ano	0	Pai – Servente da Construção Civil Mãe - Empregada Doméstica (Ambos Desempregados)	Pai - 4º Ano Mãe - 4º Ano	3	Separados	Pai, mãe e 3 irmãos	
B.S.2	Masc.	10 anos e 4 meses	4º Ano	1	Pai – Pintor da Construção Civil Mãe - Doméstica	Pai - 9º Ano Mãe - 6º Ano	5	Separados	Mãe, padrasto e 2 irmãos	
B.I.1	Fem.	10 anos e 2 meses	4º Ano	1	Pai – Servente de Obras Mãe – Doméstica	Pai - 9º Ano Mãe - 3º Ano	3	Separados	Mãe e 2 irmãos	
B.I.2	Masc.	9 anos e 5 meses	4º Ano	0	Pai – Montador de Silos (Desempregado) Mãe – Auxiliar de Geriatria	Pai - 4º Ano Mãe – Desconhecido	0	Casados	Pai e mãe	
C.S.1	Fem.	9 anos e 1 mês	3º ano	0	Pai – Empregado de Balção Mãe – Auxiliar de Infância (Atualmente doméstica)	Pai - 12º Ano Mãe – 12º Ano	5	Casados	Pai, mãe e 5 irmãos	
C.S.2	Masc.	8 anos e 10 meses	3º ano	0	Pai – Operário Fabril Mãe – Doméstica	Pai – 12º Ano Mãe – 12º Ani	1	Separados	Mae e irmã	
C.I.1	Fem.	8 anos e 10	3º ano	0	Pai – Taxista - Reformado Mãe – Doméstica	Pai - 4º Ano Mãe - 4º Ano	5	Casados	Pai e mãe	

C.I.2	Fem.	8 anos e 11 meses	3º ano	0	Pai – Sapateiro Mãe – Doméstica	Pai - 4º Ano Mãe - 4º Ano	0	União de Facto	Pai, mãe e tio materno
D.S.1	Fem.	9 anos e 9 meses	4º ano	0	Pai – Vendedor Imobiliário Mãe – Caixaera no Minipreço	Pai - 10º Ano Mãe - 12º Ano	1	Separados	Mãe, Irmã e Avós Maternos
D.S.2	Masc.	9 anos e 11 meses	4º ano	0	Pai – Empregado de Balcão (Desempregado) Mãe – Empregada de Limpeza	Pai - 4º Ano Mãe - 4º Ano	2	Casados	Pai, mãe e irmão
D.I.1	Fem.	9 anos e 4 meses	4º ano	0	Pai – Pedreiro Mãe – Vendedora Imobiliária	Pai - 4º Ano Mãe - 12º Ano	3	Casados	Pai, mãe, tio e irmã
D.I.2	Masc.	8 anos e 9 meses	4º ano	0	Pai – Servente de Obras Mãe – Auxiliar de Geriatria	Pai - 4º Ano Mãe - Desconhecido	4	União de Facto	Pai, mãe e 4 irmãos

Anexo II

Guião de Entrevista Semiestruturada



Guião de Entrevista Semiestruturada

Ficha de Caracterização Sociodemográfica

1 - Dados do/a Aluno/a

Codificação: _____

Idade: _____ **Ano de Escolaridade:** _____ **Nº de Reprovações:** _____

Assiduidade - (Vêm à escola diariamente/Falta à escola alguns dias por mês/Falta à escola alguns dias por semana/Outro) _____

Pontualidade - (Cumpe o horário de entrada/Às vezes cumpe o horário de entrada/Não cumpe o horário de entrada/Outro) _____

2 - Dados da Família

Pai - Profissão: _____ **Habilitações Literárias:** _____

Mãe - Profissão: _____ **Habilitações Literárias:** _____

Irmãos: _____ **Idades:** _____

Estado Civil dos Pais: Casados/Separados/Divorciados

Se atualmente estão separados ou divorciados, com quem reside atualmente _____

Localidade de Residência: _____

Tipo de Residência: Casa/Apartamento/Outro _____

Nº de Pessoas que habitam a Residência: _____

Guião de Entrevista

<u>Questões</u>	<u>Objetivos</u>
1 - "Fala-me um pouco sobre a tua escola. Como é que te sentes aqui? O que é que	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar a identificação/sentimento de pertença em relação à escola;

<i>mais gostas e o que menos gostas de cá fazer? Porquê?</i>	
<i>2 - "Já que estamos a falar da escola, conta-me, vens todos os dias? E chegas sempre a horas?"</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar o nível de assiduidade e de pontualidade da criança;
<i>3 - "Fala-me um pouco sobre o/a teu/tua professor/a. Como é ele/ela? Gostas muito ou pouco dele/dela? Porquê?"</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tipo de relacionamento desenvolvido com professor/a; • Determinar o nível de apoio/suporte proporcionado pelo/a professor/a (e.g. solicita a sua participação, distribui tarefas, ajuda na realização dos trabalhos, reforça verbalmente, dá feedback acerca do seu desempenho);
<i>4 - "O que achas que o teu/tua professor/a espera de ti enquanto aluno/a?"</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as expetativas do/a professor/a em relação ao/à aluno/a nas seguintes componentes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação na aula; ✓ Atenção; ✓ Comportamento; ✓ Notas;
<i>5 - "Em relação à sala de aula, como achas que é o teu comportamento?"</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o nível de envolvimento do/a aluno/a nas seguintes componentes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação; ✓ Atenção; ✓ Comportamento; ✓ Notas;
<i>6 - "O que achas das atividades que acontecem na escola (e.g. Hip Pop, a Língua Gestual, o Inglês e outras)? Porque pensas isso?" "Quando não estás na escola, praticas algum desporto (e.g. futebol, basquetebol, natação, ballet) ou fazes parte de algum grupo/clube (e.g. escuteiros)?"</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar o envolvimento do aluno/a nas atividades extracurriculares: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação; ✓ Interesse e gosto pelas Atividades; • Identificar a prática de atividades de tempos livres/hobbies;
<i>7 - "Em geral, como achas que és enquanto aluno/a? Porquê?"</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a perceção de competência do/a aluno/a e determinar as atribuições causais de realização escolar;
<i>8 - "Como é que imaginas a tua vida nos próximos dois anos? Queres continuar a estudar?"</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar as expetativas académicas do/a aluno/a;
<i>9 - "Agora fala-me sobre os/as teus/tuas colegas de escola. Como são? Tens cá amigos? Como são os teus amigos?"</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o relacionamento do/a aluno/a com o grupo de pares;
<i>10 - "O que é que os teus amigos pensam e sentem acerca da escola? O que é que fazem quando estão juntos no recreio (e.g. jogar à bola, apanhada ou berlinde, ir à biblioteca, ir à sala de computadores)?"</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o nível de motivação do grupo de pares face à aprendizagem; • Identificar o tipo de atividades desenvolvidas com os colegas;
<i>11 - "Quando chegas a casa da escola, o que é que costumavas fazer? Fazes os trabalhos"</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar as rotinas/hábitos do/a aluno/a em contexto familiar;

<p><i>de casa (TPC's)? Tens um local próprio para fazer os TPC's? Tens ajuda para fazê-los? Quem te ajuda (e.g. pai, mãe, irmãos, alguém da família, vizinho (s))?</i></p> <p><i>Os teus pais perguntam se tens TPC's para fazer? Eles insistem para que faças ou tu faz independentemente deles mandarem?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o nível de apoio parental na realização dos TPC's e a monitorização; • Determinar a autonomia do/a aluno/a na realização dos TPC's;
<p>12 - <i>"Falas com os teus pais sobre as coisas que fazes na escola?"</i></p> <p><i>"O que é que eles pensam acerca da escola?"</i></p> <p><i>"Os teus pais costumam participar nas atividades que acontecem nas escola? Participam nas reuniões de final de período e/ou nas festas da escola(e.g. Natal, Páscoa e Final de Ano)?"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o nível de envolvimento parental na vida escolar do/a aluno/a; • Investigar a participação/presença dos pais nas atividades escolares; • Determinar a valorização que os pais atribuem à escola e à aprendizagem;
<p>13 - <i>"O que é que os teus pais esperam de ti enquanto aluno/a?"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar as expectativas parentais em relação ao /à aluno/a nas seguintes dimensões: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Atenção, ✓ Participação, ✓ Comportamento; ✓ Notas;
<p>14 - <i>"Como são os teus pais? Eles são muito rígidos ou deixam-te fazer tudo o que tu queres? Eles falam contigo sobre as coisas que podes ou não fazer?"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar o estilo educativo parental: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Democrático; ✓ Rígido ✓ Laissez Faire;
<p>15 - <i>"O que fazes nos teus tempos livres quando estás em casa (ver T.V., ler, brincar com bonecos, jogar computador, jogar futebol)?"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar <i>hobbies/atividades de tempos livres</i>; • Identificar a presença de materiais lúdico-didáticos no contexto familiar: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Livros (se tem, se lê, que tipo); ✓ Brinquedos (se têm, que tipo, se brinca); ✓ Computador (se têm, se utiliza, com que finalidade); ✓ Outros;
<p>16 - <i>"Quando estás com os teus pais, que tipos de atividades costumam fazer juntos (e.g. ler, ir ao parque, jogar jogos, ir passear, jogar futebol, ir ao museu ou ao cinema)?"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar as atividades desenvolvidas em família;
<p>17 - <i>"Quando os teus pais não estão em casa ou não podem tomar conta de ti, com quem ficas?"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a presença/ausência de suporte familiar;
<p>18 - <i>"Diz o nome de uma pessoa que tu admires muito. Quem é e porquê?"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a presença de modelo(s) ou de uma figura de referência na vida do/a aluno/a.

Anexo III

Relação entre A Estrutura de Investigação e as Questões de Entrevista

Tema	Questões
I. A Escola	<p>1 - Fala-me um pouco sobre a tua escola. Como é que te sentes aqui? O que é que mais gostas e o que menos gostas de cá fazer? Porquê?</p> <p>2 - Já que estamos a falar da escola, conta-me, vens todos os dias? E chegas sempre a horas?</p>
II. O/a Professor/a	<p>3 - Fala-me um pouco sobre o/a teu/tua professor/a. Como é ele/ela? Gostas muito ou pouco do/a teu/tua professor/a? Porquê?</p> <p>4 - O que achas que o teu/tua professor/a espera de ti enquanto aluno/a?</p>
III. O/a Aluno/a	<p>5 - Em relação à sala de aula, como achas que é o teu comportamento?</p> <p>6 - O que achas das atividades que acontecem na escola (e.g. Hip-Pop, Língua Gestual, o Inglês, ginástica e outras)? Porque pensas isso? Quando não estás na escola, praticas algum desporto (e.g. futebol, basquetebol, natação, ballet) ou fazes parte de algum grupo/clube (e.g. escuteiros)?</p> <p>7 - Em geral, como achas que és enquanto aluno/a? Porquê?</p> <p>8 - Como é que imaginas a tua vida nos próximos dois ano, queres continuar a estudar?</p>
IV – Os Colegas	<p>9 - Agora fala-me sobre os teus colegas de escola. Como são? Tens cá amigos? Como são os teus amigos?</p> <p>10 - O que é que os teus amigos pensam e sentem acerca da escola? O que é que fazem quando estão juntos no recreio?</p>
V – A família	<p>11 - Quando chegas a casa da escola, o que é que costumas fazer? Fazes os trabalhos de casa (TPC's)? Tens um local próprio para fazer os TPC's? Tens ajuda para fazê-los? Quem te ajuda? Os teus pais perguntam se tens TPC's para fazer? Eles insistem para que faças ou tu faz independentemente deles mandarem?</p> <p>12 - Falas com os teus pais sobre as coisas que fazes na escola? O que é que eles pensam acerca da escola?</p> <p>13 - O que é que os teus pais esperam de ti enquanto aluno/a?</p> <p>14 - Como são os teus pais? Eles são muito rígidos ou deixam-te fazer tudo o que tu queres? Eles falam contigo sobre as coisas que podes ou não fazer?</p> <p>15 - O que fazes nos teus tempos livres quando estás em casa?</p> <p>16 - Quando estás com os teus pais, que tipos de atividades costumam fazer juntos?</p> <p>17 - Quando os teus pais não estão em casa ou não podem tomar conta de ti, com quem ficas?</p> <p>18 - Diz o nome de uma pessoa que tu admires muito. Quem é e porquê?</p>

Anexo IV

Pedido de Autorização à Escola



Universidade de Évora
Mestrado em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação

Pedido de Autorização para Participação em Trabalho de Investigação

Exmo.(a) Sr.(a). Diretor(a)

Eu, Ana Cristina da Silva, estudante do Mestrado em Psicologia - especialização em Psicologia da Educação - da Universidade de Évora, encontro-me atualmente a desenvolver um trabalho de investigação, sob orientação da professora Madalena Melo. Para a elaboração deste estudo é fundamental a colaboração dos/as alunos/as do 1.º ciclo, uma vez que o tema é *“De pequenino se torce o destino - o envolvimento na escola de crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos”*.

A presente investigação visa compreender que fatores ou elementos contribuem e atuam como mediadores, para que crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, alcancem o sucesso escolar apesar das adversidades. A recolha de dados será realizada com base numa entrevista previamente construída para o efeito.

A fim de possibilitar a execução deste estudo, venho por este meio solicitar a Vª Ex.ª a autorização para que os/as alunos/as da sua escola possam participar como voluntários/as nas entrevistas que pretendo realizar. Estas destinam-se à recolha de dados sobre a investigação em causa e os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais, não se identificando em nenhum momento a escola e/ou os/as alunos/as.

Na expectativa de poder contar com a Vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

A Mestranda

A Orientadora

Ana Cristina da Silva

Madalena Melo

Anexo V

Pedido de Autorização aos Pais/Encarregados de Educação



Universidade de Évora
Mestrado em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação

Pedido de Autorização para Participação em Trabalho de Investigação

Exmo.(a) Sr.(a). Encarregado(a) de Educação

Eu, Ana Cristina da Silva, estudante do Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação, da Universidade de Évora, encontro-me atualmente a desenvolver um trabalho de investigação, sob orientação da Prof. Dra. Madalena Melo. Para a elaboração deste estudo é fundamental a colaboração dos/as alunos/as do 1º ciclo, uma vez que o tema do meu estudo é *“De pequenino se torce o destino - o envolvimento na escola de crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos”*.

A fim de possibilitar a concretização deste estudo, venho por este meio solicitar a Vª Ex.ª a autorização para que o/a seu/sua educando/a possa participar como voluntário/a na(s) entrevista(s) que pretendo realizar. As mesmas destinam-se à recolha de dados sobre o estudo em causa e os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais, não se identificando em nenhum momento a escola e/ou os/as alunos/as.

Na expectativa de poder contar com a Vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Évora, ____ de _____ de 2013.

Ana Cristina da Silva

Autorização

Eu, _____ (nome) _____,
Encarregado(a) _____ de _____ Educação _____ do(a)
aluno(a) _____, autorizo a sua participação na
entrevista realizada no âmbito do presente estudo.

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Anexo VI

Grelhas de Análise Temática e Categorical

A grelha de análise temática e categorial foi desenvolvida pelos investigadores desta dissertação, com o intuito de analisar as entrevistas recolhidas. Permitiu sistematizar as verbalizações dos/as participantes, organizando a informação por temas, categorias e subcategorias, definindo em simultâneo critérios/indicadores de inclusão da informação contida nas entrevistas, nas respectivas subcategorias. No que diz respeito à definição dos indicadores, este processo esteve subjacente ao enquadramento teórico e à leitura das entrevistas e respetivas verbalizações das crianças, o que permitiu definir critérios claros que facilitassem o processo posterior de corte e inclusão das unidades de análise (U.R.) nas categorias e subcategorias adequadas, contribuindo desta forma para o rigor, consistência e validade interna da análise.

Tema I. A Família

Neste primeiro tema, era nosso propósito analisar a perceção dos/as alunos/as face à participação e suporte proporcionado pelos pais e família no contexto das atividades escolares e extraescolares. Engloba as verbalizações dos/as estudantes relativas às vivências familiares, o que permite avaliar o nível de interesse, participação e implicação dos pais no desenvolvimento pessoal e escolar dos/as seus/suas educandos/as.

Categoria 1- Suporte Parental e Familiar

As verbalizações dos/as participantes nesta categoria, remetem-nos para o nível de participação e envolvimento dos pais na vida escolar e extraescolar dos/as seus/as educandos e é analisada através dos diversos comportamentos e atitudes veiculadas pelos pais face aos/às participantes. Com efeito, esta categoria divide-se em **oito subcategorias**:

1.1. Estilo Educativo Parental

As verbalizações incluídas nesta subcategoria referem-se à prática de diferentes estilos educativos parentais (democrático, permissivo/laissez faire e autoritário), observados através da definição e implementação de normas e regras no contexto familiar (e.g. o tipo de atividades que pode desenvolver em casa, a presença de horários para levantar e deitar, o número de horas que pode assistir à televisão e/ou jogar computador), através de reforços verbais e materiais pelo seu comportamento e desempenho e através de demonstrações de carinho, atenção e apoio parental.

1.2. Nível de comunicação Pais - Filho/a

As verbalizações abrangidas nesta subcategoria, remetem-nos para o nível de comunicação que ocorre entre pais e aluno/a acerca da escola e da aprendizagem, mais especificamente acerca da importância de aprender e frequentar a escola, sobre o tipo de atividades desenvolvidas na escola e o seu conteúdo e acerca das notas, comportamento e atenção no contexto de sala de aula.

1.3. Apoio na realização dos trabalhos para casa e monitorização

Nesta subcategoria enquadram-se as verbalizações relativas ao apoio/suporte parental no âmbito da realização dos TPC's, bem como o nível de monitorização no contexto familiar. Tentamos perceber se os pais demonstram interesse e prestam apoio aos/as alunos/as na realização deste tipo de atividades, se proporcionam um espaço adequado à sua realização e se os/as monitorizam nesta e noutras atividades. Estas verbalizações indicam também se os/as alunos/as são assíduos na realização dos TPC's.

1.4. Expetativas parentais em relação ao desempenho escolar do/a aluno/a

As verbalizações que compõem esta subcategoria indicam quais as expetativas dos pais (a curto, médio ou longo prazo) para com os/as seus/suas educandos/as em termos académicos, designadamente em função do seu comportamento, atenção e notas/resultados escolares.

1.5. Atividades Lúdicas Desenvolvidas em Família

As verbalizações dos/as participantes nesta subcategoria remetem para a realização e tipo de atividades desenvolvidas em família, enquanto atividades de lazer.

1.6. Presença e Participação dos Pais em Atividades Escolares

Como o próprio nome indica, as verbalizações aqui incluídas remetem para a presença e participação parental em atividades no âmbito escolar, entre as quais se destacam a presença/participação nas reuniões de pais, eventos desportivos ou sociais, trabalho voluntário, entre outras.

1.7. Hobbies/Atividades de Tempos Livres

Nesta subcategoria enquadram-se as verbalizações relativas aos *hobbies*/atividades de tempos livres desenvolvidas pelos/as alunos/as. Tentamos perceber o que fazem os/as alunos/as nos seus tempos livres: se praticam desporto, que tipo e com que frequência, se veem televisão, que tipo de programas e com que frequência (muitas ou poucas horas); se têm brinquedos (muitos ou poucos), de que tipo, brinca sozinho/a ou acompanhado/a; se têm computador, com que frequência utiliza e em que circunstâncias; que outro tipo de atividade pratica ou frequenta (e.g. missa, catequese, escuteiros), entre outras.

1.8. Suporte Familiar

As verbalizações aqui incluídas, referem-se aos níveis de apoio emocional/prático e à monitorização, percecionados e recebidos pelos/as alunos/as através da família alargada, amigos ou vizinhos, aquando da ausência de curta duração dos pais.

Tema II. A Criança

Neste segundo tema, tivemos como objetivo agrupar as verbalizações que focassem de forma mais específica a criança. Com efeito, este tema engloba não apenas as verbalizações dos/as participantes face à perceção que têm das suas competências e capacidades enquanto alunos/as, mas também as verbalizações associadas ao seu nível de envolvimento na escola.

Categoria 1. Características da Criança

As verbalizações incluídas nesta categoria reportam à autoavaliação que as crianças fazem de si mesmas enquanto alunos/as e pessoas dotadas de competências/capacidades, motivação para aprender e adquirir novos conhecimentos, autonomia e expectativas relativamente ao seu futuro académico. Assim, esta categoria é composta por **cinco subcategorias**:

1.1. Perceção de Competência e Atribuições Causais de Realização Escolar

Nesta subcategoria estão incluídas as verbalizações relativas a forma como a criança perceciona e avalia o seu desempenho enquanto aluno/a e indivíduo dotado de competências e capacidades para realizar determinadas tarefas escolares e extraescolares. Para além disso, incluíram-se as verbalizações que se referem às atribuições do seu sucesso/insucesso escolar.

1.2. Motivação para a aprendizagem

Nesta subcategoria enquadram-se as verbalizações relacionadas com o interesse e gosto pela aprendizagem em geral e de forma mais específica. Estas verbalizações remetem para a identificação ao nível das preferências dos/as alunos/as face às atividades desenvolvidas na escola e mais especificamente sala de aula, reconhecendo em simultâneo as razões ou causas que levam as crianças a gostar de aprender.

1.3. Autonomia/Independência

As verbalizações abrangidas nesta subcategoria referem-se ao tipo de atividades que o/a aluno/a realiza ou desenvolve de forma independente e/ou autónoma e com que frequência isto ocorre, quer seja no contexto escolar ou familiar.

1.4. Expetativas do/a aluno/a

Esta subcategoria engloba as verbalizações que espelham as expetativas e aspirações dos/as alunos/as face ao seu futuro académico e/ou profissional e as causas associadas às expetativas.

1.5. Modelos

Esta subcategoria contempla as verbalizações relativas à presença de um modelo ou figura de referência na vida destes/as estudantes.

Categoria 2. Envolvimento do/a Estudante na Escola

Esta categoria agrupa as verbalizações que revelam o grau de envolvimento dos/as estudantes na escola e neste sentido o envolvimento é observado através da expressão de comportamentos, atitudes e afetos do/a aluno/a para com a aprendizagem e a escola em geral. Esta categoria reúne no total **seis subcategorias**:

2.1. Sentimento de Pertença à Escola

As verbalizações incluídas nesta subcategoria, referem-se às emoções/sentimentos que a escola desperta no/a aluno/a e refletem o seu gosto/interesse pela escola, bem como os motivos associados.

2.2. Assiduidade e Pontualidade

As verbalizações incluídas nesta subcategoria, estão relacionadas com a frequência com que os/as alunos/as vão à escola, com o seu nível de pontualidade e com as causas face à ao níveis de assiduidade e pontualidade.

2.3. Participação, atenção e comportamento na sala de aula

As verbalizações abrangidas nesta subcategoria remetem para os níveis de participação e atenção dos/as estudantes e para o seu comportamento na sala de aula. Esta reúne assim, as verbalizações relativas ao grau de atenção, participação e comportamento, à frequência com que ocorrem e às causas associadas.

2.4. Notas

As verbalizações aqui incluídas referem-se às notas obtidas pelos/as alunos/as às diferentes disciplinas (língua portuguesa, matemática e estudo do meio), bem como as suas emoções/ sentimentos face ao seu desempenho académico.

2.5. Participação/Interesse pelas Atividades Extracurriculares

Nesta subcategoria, as verbalizações dos/as estudantes remetem-nos para a participação nas atividades extracurriculares, clarificando também o seu nível de interesse e causas associadas à sua participação.

2.6. Hábitos de Leitura

Esta subcategoria engloba as verbalizações relacionadas com os hábitos de leitura do/a aluno/a e família, destacando-se a presença de livros no contexto familiar e a frequência dos hábitos de leitura.

Tema III. A Escola

Este tema engloba as verbalizações dos/as alunos/as no que diz respeito às experiências vividas na interação com os diferentes elementos que compõem o contexto escolar, nomeadamente professores e pares. As verbalizações dos/as estudantes relatam na realidade a percepção destes face ao relacionamento, suporte e expectativas dos professores e ao relacionamento/suporte dos pares, o seu nível de motivação face à aprendizagem e o tipo de atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas.

Categoria 1. O/a Professor/a

Esta categoria reúne as verbalizações dos/as estudantes face à percepção que este têm da interação com o/a seu/sua professor/a. Destacam-se as verbalizações que dizem respeito ao tipo de relacionamento desenvolvido com esta figura de autoridade para a criança, com o suporte que esta proporciona e com as suas expectativas face ao desempenho do/a aluno/a. Neste sentido definiram-se **três subcategorias**:

1.1. Relacionamento Aluno/a-Professor/a

Esta subcategoria reúne as verbalizações que remetem para a ligação afetiva que a criança tem ou desenvolve para com o/a professor/a, bem como as razões ligadas a esta relação.

1.2. Suporte do/a Professor/a

No caso desta subcategoria, esta reúne as verbalizações relacionadas com o tipo de suporte e apoio proporcionado pelo/a professor/ao/à aluno/a no contexto de sala de aula. Engloba o apoio ou ajuda prestada, os reforços/elogios apresentados, a solicitação para a participação nas aulas e o feedback em relação ao comportamento, atenção e desempenho.

1.3. Expectativas do/a Professor/a em relação ao desempenho do aluno/a;

As verbalizações abrangidas nesta subcategoria contemplam a percepção que a criança tem acerca das expectativas do/a professor/a face ao seu desempenho global enquanto aluno/a, o que inclui o comportamento, atenção, participação, notas e futuro académico.

Categoria 2. Os Pares

Nesta categoria enquadram-se as verbalizações relacionadas com a percepção que os/as alunos/as têm do tipo de relacionamento desenvolvido com os seus colegas e pares, o que permite analisar o suporte proporcionado pelos pares, o seu nível de interesse e motivação face à escola e à aprendizagem, bem como o tipo de atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas durante as aulas, os intervalos e tempos livres. Destacam-se desta forma **três subcategorias**:

2.1. Relacionamento Aluno/a-Grupo de Pares

Esta subcategoria agrupa as verbalizações que revelam o tipo de relacionamento que a criança desenvolve com os seus pares. Destaca-se o número de amigos e o envolvimento em/ou a gestão de situações de conflito entre a criança e os colegas.

2.2. Motivação do Grupo de Pares para a Aprendizagem

Nesta subcategoria as verbalizações relacionam-se com o interesse e gosto dos pares face à escola e à aprendizagem. Para além disso, dizem respeito as causas associadas às emoções/comportamentos para com a escola e o aprender.

2.3. Atividades Lúdico-Pedagógicas

No caso desta subcategoria, esta reúne as verbalizações relativas ao tipo de atividades lúdicas e pedagógicas que os/as alunos/as e os seus pares desenvolvem durante as pausas, intervalos e aulas (trabalhos de grupo), com que frequência desenvolvem este tipo de atividades e quais as causas.

Anexo VII

Grelhas de Análise de Conteúdo

O modelo de grelha de análise de conteúdo que se segue, serviu de modelo de base para realizar uma classificação/codificação individual e minuciosa de cada entrevista, porém nesta situação, o modelo em causa foi utilizado com o intuito de exemplificar as verbalizações mais representativas do nosso grupo de participantes. Efetivamente, os exemplos de verbalizações que apresentamos em seguida foram organizados por pertença categorial (por categoria e subcategoria) e diferenciados em função do desempenho académico dos/as participantes (bons/boas e maus/más alunos/as).

Categorias	Subcategorias	Exemplos de Verbalizações	
		Bons/boas Alunos/as	Maus/Más Alunos/as
Suporte Parental e Familiar	Estilo Educativo Parental	<p>“Às vezes não me deixam fazer o que eu quero, olha paciência!” (criança A.S.2.)</p> <p>(...)a minha mãe não me deixa ir brincar enquanto não fizer os trabalhos de casa, por isso eu primeiro faço os trabalhos (...) (criança B.S.1.)</p> <p>“Eles não me deixam fazer tudo o que eu quero (...) Nos dias de escola não posso jogar consola, porque tenho de me deitar cedo.” (criança B.S.2.)</p> <p>(...) a minha mãe dá-me abraços e beijinhos quando chego a casa e digo que tive bom. (criança C.S.1.)</p>	<p>“A minha mãe deixa-me fazer tudo o que eu quero!”(criança B.I.1.)</p> <p>“Às vezes levanto-me para ir à casa de banho e depois tento-me deixar dormir, mas não consigo (...) se não consigo, então vejo televisão enquanto os meus pais não acordam (...)”(criança B.I.2.)</p> <p>“Os meus pais são muito rígidos (...) Se eu quero ir brincar para a rua eles dizem que não e eu digo “mas eu tenho de me habituar, senão assim pareço uma menina da pré-escola, sempre trancada em casa!” (criança D.I.1.)</p> <p>“(...) são muito rígidos (...) Eles dizem, não podes fazer isto, não podes fazer aquilo e não podes fazer o outro.” (criança D.I.2.)</p>
	Nível de comunicação Pais - Filho/a	<p>“Perguntam como foi o dia, eu conto-lhes e também eu digo sempre as fichas de avaliação (...) perguntam sempre como é que correu a ficha. (criança D.S.1.)</p> <p>“(...)o meu pai tá sempre a perguntar como correu o dia e essas coisas.(criança D.S.2.)</p> <p>“Os meus pais dizem que a escola é muito importante para mim e para o meu irmão, para termos um emprego bom. Os meus avós também tão sempre (...) por causa da escola.”(A.S.2.)</p>	<p>“Não falo sobre as coisas que acontecem na escola (...) eles também não perguntam.” (criança B.I.1.)</p> <p>“(...)às vezes perguntam sobre a escola.” (criança B.I.2.)</p> <p>“(...) perguntam (...) “Maria, como é que correu o dia?” e eu digo “correu bem”. (criança C.I.1.)</p> <p>“De vez em quando falo do que aprendo, do que é que fiz hoje, se gostei do dia, o que é que foi o almoço e depois também pergunto aos meus pais o que fizeram.” (criança D.I.1.)</p>
	Apoio na realização dos trabalhos para casa e monitorização	<p>“A minha mãe pergunta sempre se tenho trabalhos, chegámos a casa e ela pergunta sempre”(criança B.S.2.)</p> <p>“Quando tenho dúvidas peço à mãe(...)”(criança C.S.2.)</p> <p>“(...) todos os dias os meus pais perguntam se tenho trabalhos (...)” (criança D.S.2.)</p> <p>“A minha avó vêm-me trazer todos, todos, todos os dias à escola.” (criança A.S.1.)</p>	<p>“Faço os trabalhos quando eles mandam (...) se eles não mandarem (...) Não faço.” (criança A.I.1.)</p> <p>“(...) normalmente levo trabalhos de casa, mas eles não me ensinam(...)” (criança B.I.2.)</p> <p>“Algumas vezes o pai e a mãe têm que chatear (...) às vezes não me apetece fazer (...) é difícil. (criança C.I.1.)</p> <p>“Enquanto estou a fazer os trabalhos, vejo televisão (...)”(criança D.I.1.)</p>

			“A minha mãe costumaaa...pergunta sempre se tenho trabalhos, mas a minha irmã e o meu pai nunca perguntam.” (criança D.I.2.)
Expetativas parentais em relação ao desempenho escolar do/a aluno/a	<p>“Esperam... enquanto aluno esperam que eu seja aplicado, que eu tenha boas notas e essas coisas.” (criança A.S.2.)</p> <p>“(...) esperam que eu seja um boa aluna e que passe, que me porte bem, que tenha boas notas (...) (criança B.S.1.)</p> <p>“(...) eles querem que eu tenha boas notas (...) Para ser um aluno inteligente e quando eu for adulto saber muitas coisas, para ter uma profissão e ir para a universidade.” (criança C.S.2.)</p>	<p>“(...)esperam que seja com atenção nas aulas.” (criança A.I.1.)</p> <p>(...) a mãe sempre queria que eu tivesse notas melhores... (criança C.I.1.)</p> <p>Esperam que eu passe de ano (...) porque eles confiam em mim, têm fé em mim para fazer as coisas(...).(criança C.I.2.)</p> <p>“Eu acho que eles esperam (...) que eu tenha boas notas (...) Porque eles perguntam como é que correu o dia e o que é que eu fiz.” (criança D.I.2.)</p>	
Atividades Lúdicas Desenvolvidas em Família	<p>“(...) costumo brincar em casa com a minha irmã e com a minha mãe e com a minha avó...eu costumo ser a professora e depois costumo-lhes dar aulas e (...) dizer as tabuadas...e é uma maneira de estudar (...)(criança D.S.1.)</p> <p>De vez em quando, vou passear com os meus pais (...) Aos jogos (...) eles acham (...) Queeee, eu sou um bom jogador!(criança D.S.2.) “Passeamos, brincamos, vemos filmes, passeamos os cães, muitas coisas, até lemos juntos.” (criança A.S.2.)</p>	<p>“Vamos passear ao jardim e mais nada”. (criança A.I.1.)</p> <p>“Não fazemos nada!” (criança A.I.2.)</p> <p>“Algumas vezes vou ver o Bruno (...) vou vê-lo a jogar futebol e às vezes também vou jogar bowling.” (criança C.I.1.)</p> <p>“(...)vamos ao café, ao parque, às vezes vamos dar uns passeios pela cidade de autocarro e isso.” (criança C.I.2.)</p>	
Presença e Participação dos Pais em Atividades Escolares	<p>(...) quando o meu pai não pode, vêm a minha mãe com a minha irmã pequenina(...). (criança B.S.1.)</p> <p>“(...) os meus pais participam sempre nas reuniões que acontecem na escola.” (criança C.B.2.)</p> <p>“(...) a minha mãe nunca falta a uma reunião (...) e aos espetáculos que nós fazemos (...) Ela só falta mesmo se não puder, mas isso nunca aconteceu. (criança D.B.1.)</p>	<p>“(...)costumam vir às reuniões (...) às vezes.” (criança A.I.1.)</p> <p>“A minha mãe vêm às reuniões (...) vêm às festas (...)” (criança B.I.1.)</p> <p>“Não participam, porque o meu pai tá a fazer fisioterapia(...)” (criança B.I.2.)</p> <p>“Não costumam vir, porque os meus pais tão sempre a trabalhar (...)” (criança D.I.1.)</p>	
Hobbies/Atividades de Tempos Livres	<p>Pratico, futebol (...) às 3º e 5º feiras (...) Porque gosto (...) tenho jogos aos sábados.(criança D.B.2.)</p> <p>“(...) às vezes quando saio da escola, vamos às compras e ao</p>	<p>“Jogo consola, jogo à bola, faço desenhos, gosto muito...” (criança A.I.2.)</p> <p>“Brinco ou vejo televisão ou jogo computador.” (criança B.I.1.)</p> <p>“(...)vejo muito bonecos (...) vejo muita televisão, principalmente de manhã. (criança B.I.2.)</p>	

		<p>domingo às vezes vamos ao parque (...) vou andar de bicicleta ao fim-de-semana, quando tenho tempo.(criança C.B.2.)</p> <p>“Nos tempos livres jogo consola, brinco, faço músicas, canto, desenho, outras vezes vou brincar com o meu cão.” (criança A.S.2.)</p> <p>“Ao sábado não tenho assim tanto tempo (...) às cinco e um quarto vou para a catequese, depois ainda tenho a missa.(...)(criança A.S.1.)</p>	<p>“Vou ao facebook, vejo músicas da “Violeta”, heee...vejo vídeos “Mankraft” e do “Feromonas.” (criança C.I.1.)</p> <p>“(…) temos algumas atividades lá no meu bairro, aos sábados vou à catequese e à missa aos domingos (...)” (criança D.I.1.)</p>
	<p>Suporte Familiar</p>	<p>“Às vezes a minha avó têm de ir ao supermercado ou à lenha e ela pede à minha vizinha de baixo para me vir buscar à escola.” (criança A.S.1.)</p> <p>“(…) quando a minha mãe não tá em casa (...) Há a vizinha (...)” (criança B.S.2.)</p> <p>“(…)quando a minha mãe não pode ficar comigo (...) Fico com a minha avó São.” (criança C.B.2.)</p> <p>“(…) quando os meus pais não podem tomar conta de mim, fico com a minha madrinha (...)”. (D.S.2.)</p>	<p>“(…)quando a minha mãe está a trabalhar, fico na casa da minha avó até às dez da noite.” (criança A.I.1.)</p> <p>“Quando o pai foi parar ao hospital, a minha mãe teve de me deixar com a madrinha.” (criança C.I.1.)</p> <p>“Quando os meus pais não tão (...) Vou para a da minha avó.” (criança D.I.1.)</p> <p>“(…) quando os meus pais não estão em casa (...) Vou pra da madrinha da minha irmã mais pequena.” (criança D.I.2.)</p>
<p>Características da Criança</p>	<p>Perceção de Competência e Atribuições Causais de Realização Escolar</p>	<p>“Acho que sou um bom aluno (...) Porque tenho boas notas, aprendo melhor e sei fazer as coisas apesar dos outros não saberem e terem más notas e coisas assim.” (criança A.S.2.)</p> <p>Acho que sou boa aluna (...) Porque às vezes tenho excelentes, porque sei explicar as coisas, porque sou pontual (...)_Porque me esforço. (criança B.S.1.)</p> <p>“Sou bom aluno (...) Porque tenho boas notas... (...) Faço os trabalhos de casa, ouço o professor...(…)(…)faço muitas contas em casa.” (criança B.S.2.)</p> <p>Considero-me um boa aluna! Acho que estou capaz de passar para o 5º ano (...) como eu disse, não paro até ter uma solução. (criança D.S.1.)</p>	<p>“Quando o professor dá um exercício para fazer, faço, mas às vezes deixo um ou dois por fazer porque não percebo (...) não pergunto (...) tenho medo que os colegas gozem comigo.” (criança B.I.1.)</p> <p>“(…)enquanto aluno sou (...) mais ou menos (...)Porque... as coisas são mais ou menos difíceis e é também por causa de não me esforçar.” (criança B.I.2.)</p> <p>“Acho que sou uma aluna razoável (...) Esforço-me (...) Mais ou menos...(…) algumas vezes, não presto atenção às aulas (...) Há vezes que é mais difícil.” (criança C.I.1.)</p> <p>“(…) às vezes não compreendo as coisas mas percebo outras... eu não sei onde vão buscar essas coisas, os números. (...) não me encaixa na cabeça (...) nem o resultado nem nada, nem onde vão buscar aquele</p>

			número, nem isso!" (criança C.I.2.)
Motivação para a aprendizagem	<p>"Gosto do estudo do meio (...)falamos sobre o nosso corpo, sobre os animais e as plantas...(...)" (criança A.S.1.)</p> <p>"O que mais gosto de fazer é Matemática (...) porque faço contas e as que eu mais prefiro são as contas de dividir...(...) é mais interessante." (criança B.S.2.)</p> <p>"Matemática (...) é interessante e faz-nos pensar (...) não é uma coisa simples, não basta olhar para o problema e já está! É preciso pensar e raciocinar para poder chegar ao resultado (...)" (criança D.S.1.)</p> <p>(...) Gosto muito de matemática, têm muito interesse (...) é muito divertida! (...). (criança D.S.2.)</p>	<p>"Antes tava mais interessado nas brincadeiras e nos amigos do que em estudar."(criança A.I.2.)</p> <p>"Não gosto de estudo do Meio (...)porque não compreendo às vezes as perguntas, mas tenho vergonha de perguntar porque depois fica tudo a olhar (...)Sinto-me parva." (criança B.I.1.)</p> <p>"Tou, tou contente, porque 3ª feira é o último dia de aulas (...)" (criança B.I.2.)</p> <p>"O que eu mais gosto de fazer?? É matemática (...) Porque se não estudar matemática, quando for já velhote, já, já, não compreendo à contar." (criança D.I.2.).</p>	
Autonomia	<p>"Eu às vezes acordo à noite. Por exemplo, hoje ninguém me acordou pra vir para escola, eu já tinha acordado de noite." (criança A.S.2.)</p> <p>"Não preciso de ajuda para fazer os trabalhos de casa(...)" (criança D.S.2.)</p> <p>"Aprendi a jogar xadrez(...) Vi na internet. O meu irmão explicou-me mas eu não percebi muito bem e fui ao computador e aprendi." (criança B.S.1.)</p>	<p>"Há dias que venho sozinha pra escola porque quero (...)" (criança B.I.1.)</p> <p>"(...) tenho oito anos e já me deixam sair de casa sozinha(...)" (criança C.I.2.)</p>	
Expetativas do/a aluno/a	<p>"(...) eu ainda não sei bem como é que será até à Universidade, mas deve ser para aprender outras línguas, ciências, desenho... eu queria ir para professora ou então médica." (criança A.S.1.)</p> <p>"(...) quero continuar a aprender, porque quero ir longe quando for grande, não quero ficar em casa sem fazer nada, porque depois o nosso país fica em crise, por causa das pessoas que não trabalham e andam a receber dinheiro das outras pessoas e eu não quero ser assim." (B.S.1.)</p> <p>"Quero continuar a estudar!(...) Porque no futuro eu gostava de ser</p>	<p>"(...) agora gosto mais de estudar e parece-me que se eu continuar a estudar, quando for maior posso ter uma vida melhor." (criança A.I.2.)</p> <p>"Quero continuar a estudar! (...) não quero ser burro." (criança B.I.2.)</p> <p>"Gostava de ir (...) Pró 4º ano (...) Porqueeee...assim aprendemos mais e não temos más notas, temos boas." (criança C.I.1.)</p> <p>Gostava de estudar (...) Até ao 11º (...) vai ser no 11º que eu vou tirar o curso e depois vou começar a trabalhar. (criança D.I.1.)</p> <p>Quero continuar a estudar, (...) mas é assim de vez em quando, para não perder coisas (...) Até ao 6º (...),"(criança D.I.2.)</p>	

		<p>médica e a minha mãe disse que para ser médica é preciso estudar muito (...).” (criança C.B.1.)</p> <p>“Quero estudar até ao 12º, como a minha mãe (...) gosto de aprender coisas interessantes e acho que vai ser importante para a minha vida ficar até ao 12º ano.” (criança D.S.1.)</p>	
	Modelos	<p>“Gostava de ser como o Jorge, que anda na natação e no triatlo.” (criança A.S.2.)</p> <p>Gostava de ser como o meu pai que trabalha... com os computadores, arranja computadores (...)(criança C.S.2.)</p> <p>(...) eu tenho orgulho na minha mãe (...) não é como ela é por fora, é como ela é por dentro(...).(criança D.S. 1.)</p>	<p>“Gostava de ser como (...) Um ator que morreu num acidente de carro (...) Porque ele era rico e como eu disse, eu não quero ser pobre (...).” (criança B.I.2)</p> <p>“Gostava de ser como (...) a Violeta, uma estrela Pop! (...).”(criança D.I.2.)</p>
Envolvimento do/a Estudante na Escola	Sentimento de Pertença à Escola	<p>“Eu gosto de cá andar, porque posso aprender e brincar porque tenho cá os meus amigos(...)”. (criança A.S.1.)</p> <p>“(...) gosto da escola, de estar com os amigos e de aprender coisas novas.” (criança B.S.1.)</p> <p>Sinto-me bem (...) Sinto-me feliz porque estamos a fazer coisas de que gostamos. (C.B.1.)</p> <p>Sinto-me bem. Quase sempre vou a biblioteca, gosto de ler, gosto de ver filmes e ir ao computador (...)(criança C.B.2.).</p>	<p>“Sim gosto de andar nesta escola. Antigamente não gostava muito de ler mas agora passei a gostar mais.”(criança A.I.2.)</p> <p>“É divertida, os meus amigos e os professores tratam-me bem (...) gosto de cá estar.” (criança B.I.1.)</p> <p>“Sinto-me bem, tenho muitos amigos... gosto muito desta escola, dos professores, das contínuas, dos meus amigos ...prontos gosto muito da escola.” (criança B.I.2.)</p>
	Assiduidade e Pontualidade	<p>“(...) só falto quando estou doente.” (criança A.S.1.)</p> <p>“Às vezes chego um pouco antes de tocar e outras chego à escola e toca logo.”(criança B.S.1.)</p> <p>“Venho todos os dias.” (criança C.S.2.)</p> <p>“Venho todos os dias (...) Sim, a menos que tenha... que fique doente ou que tenha uma consulta (...). (D.S.2.)</p>	<p>“Venho todos os dias à escola.” (criança A.I.1.)</p> <p>“(...) de vez em quando, chego a horas. Porque às vezes o despertador não toca, às vezes deito-me tarde porque não me apercebo das horas.” (criança C.I.2.)</p> <p>“Venho todos os dias à escola (...) Só falto se vomitar, se tiver maldisposta, essas situações.” (criança D.I.2.)</p>
	Participação, atenção e comportamento na sala de aula	<p>“O meu comportamento é praticamente bom.” (A.S.1.)</p> <p>“Às vezes peço para ir ao quadro. Quando são contas de dividir, situações problemáticas.” (criança B.S.1.)</p> <p>“(...) participo porque estou atenta, porque a professora me faz</p>	<p>“Vou poucas vezes ao quadro.” (criança A.I.1.)</p> <p>“O professor chama-me à atenção (...) Porque tou desatento (...) Não tou a pensar em nada! Tou é com sono, normalmente.” (criança B.I.2.)</p> <p>Às vezes tenho o nome no quadro(...) algumas vezes falo alto e também</p>

		<p>perguntas e também porque gosto de responder.” (C.S.1.)</p> <p>“Com as notas que eu tenho, vê logo se tou ou não com atenção às aulas.” (criança D.S.1.)</p>	<p>porque às vezes chamo os meus colegas e converso com eles. (criança C.I.1.)</p> <p>O comportamento é (...) mais ou menos (...) Algumas vezes tou a pensar noutras coisas que não têm nada a ver com a escola e outras, tou, tou a fazer outros trabalhos.(criança D.I.2.)</p>
	Notas	<p>“Tenho mais vezes excelente, muito bom e bom. Satisfaz tenho poucas vezes.” (criança A.S.2.)</p> <p>“Á matemática costuma ser (...) satisfaz bem e excelente.” (criança B.S.1.)</p> <p>“É sempre satisfaz bem ou excelente, as minhas notas.” (criança D.B.1.)</p> <p>“Nunca tive nenhuma nota de não satisfaz!” (criança D.S.2.)</p>	<p>“Língua Portuguesa é (...) Satisfaz pouco (...).” (criança A.I.2.)</p> <p>“Já tive não satisfaz na matemática (...) E na língua portuguesa Satisfaz.” (criança B.I.2.)</p> <p>“Matemática é (...) Satisfaz e algumas vezes é não satisfaz (...)Sinto-me mal quando isso acontece... (criança C.I.1.)</p> <p>“A matemática...o ano passado tava muito mau. O primeiro ano correu mal, ao segundo tava um bocadinho melhor e agora no terceiro tá muito melhor. Já tenho boa apresentação nos textos, já tenho coisas boas.” (criança C.I.2.)</p>
	Participação/Interesse pelas Atividades Extracurriculares	<p>“Participo nestas atividades porque os meus pais me inscreveram e porque eu quero e gosto.” (criança B.S.1.)</p> <p>“Gosto muito. No hip-pop dançamos e aprendemos coisas novas e na ginástica fazemos jogos, jogámos à bola... (...) (criança B.S.2.)</p> <p>“Gosto do inglês e da ginástica (...) gosto de cantar músicas em inglês (...) e... também gosto de dizer os números em inglês (...).” (criança C.B.2.)</p>	<p>“Inglês(...) Acho que é muito bom (...) Porque aprendo novas línguas, a professora não é má, até é divertida(...)”. (criança B.I.1.)</p> <p>“A ginástica é a minha AEC preferida porque gosto de correr, de jogar futebol, andebol, basquetebol, de treinar os passos e gosto de fazer muitas coisas.” (criança D.I.1.)</p> <p>Ginástica (...) Gosto muito porqueee...pra nos mantermos em forma. (criança D.I.2.)</p>
	Hábitos de Leitura	<p>“Leio muitas vezes, é o que eu mais gosto! É de fazer contas, ler e criar textos.” (criança A.S.2.)</p> <p>“Às vezes os meus pais leem para minha irmã e eu aproveito.” (criança B.S.1.)</p> <p>“Leio à noite, para adormecer.” (criança C.S.1.)</p> <p>“Tenho livros que a minha irmã requisitou na biblioteca para mim (...) Leio todos os dias.” (criança C.S.2.)</p>	<p>“Costumo ler (...) aos sábados.” (criança A.I.1.)</p> <p>“De vez em quando (...) os pais leem pra nós.” (criança A.I.2.)</p> <p>“Gosto pouco de ler(...) é aborrecido.” (criança B.I.1.)</p> <p>“(...) tenho os livros das princesas (...) (...) leio algumas vezes, é só ao fim-de-semana.” (criança C.I.1.)</p>

O/a Professor/a	<i>Relacionamento Aluno/a-Professor/a</i>	<p>“Gosto muito da professora (...) ela é amiga, fixe, chata, manda muitos trabalhos de casa e mais nada.” (criança A.S.1.)</p> <p>“O professor é calmo, não grita muito, ele gosta de ouvir as nossas opiniões (...)” (criança B.S.1.)</p> <p>“Gosto muito da minha professora (...) graças a ela tenho excelente a matemática e sou boa aluna.” (criança C.S.1.)</p> <p>“Não gostamos nem da 4ª, nem da 5ª, nem da 2ª. À 2ª feira é quando começam as aulas e a professora começa a ralar connosco, à 4ª e 5ª é um dia em que só estamos com a professora e adoramos a 6ª feira porque só temos uma horinha com a professora.” (criança D.S.1.)</p>	<p>Eu gosto da professora (...) Porque é simpática comigo....” (criança A.I.2.)</p> <p>“(...) é divertido, não é daqueles professores que estão sempre a gritar com os alunos, trata-nos bem...” (criança B.I.1.)</p> <p>Aiiii...gosto da professora (...) ela sacrifica-se para me explicar as coisas, para eu ver o lado positivo das coisas (...) (criança C.I.1.)</p> <p>Professora (...) Gosto (...) Mais ou menos (...) Tá sempre a ralar connosco. Nós temos calados (...) e a professora virasse para trás e começa a gritar connosco sem nós termos a fazer nada! (criança D.I.1.)</p>
	<i>Suporte do/a Professor/a</i>	<p>“A professora ajuda muito (...)” (criança A.S.2.)</p> <p>“Ajuda-nos (...) Ensina-nos... (...) Às vezes até mete filmes, como agora estávamos a ver na sala...” (criança B.S.2.)</p> <p>“(...) às vezes dá-nos beijinhos porque nós damos-lhe desenhos e outras coisas.”(criança C.S.2.)</p> <p>“Umaz vezes ajuda mas outras vezes, quando temos uma dificuldade ela não ajuda e diz “que tivessem estudado!”, umas vezes diz isso.” (criança D.S.1.)</p>	<p>“A professora manda-me ir ao quadro (...) ajuda-me a fazer os trabalhos de casa (...)”. (criança A.I.2.)</p> <p>“(...) às vezes eu não percebo, o professor vai ao pé de mim e pergunta-me o que é que eu não percebo.” (criança B.I.1.)</p> <p>(...) quando eu digo que fui eu sozinha a fazer e eu consegui chegar lá e aí a professora já diz isso, elogia (...)”. (criança C.I.2.)</p> <p>“(...) peço ajuda à professora e ela depois começa a desatinar connosco porque não tivemos com atenção!” (criança D.I.1.)</p>
	<i>Expetativas do/a Professor/a em relação ao desempenho do aluno/a</i>	<p>“Ela espera que eu seja um aluno aplicado e que tenha um bom comportamento.”(criança A.S.2.)</p> <p>“Que seja uma boa aluna, que passe, que tire boas notas no exame.” (criança B.S.1.)</p> <p>“Acho que espera tudo de bem de mim (...) pelo meu comportamento e as minhas notas (...) não têm razões para tar desiludida de mim.” (criança D.S.1.)</p>	<p>“Eu acho que sim, ela espera que eu participe (...) em relação às notas (...) eu acho que é mais ou menos (...) por causa do Português e do Estudo do meio.” (criança A.I.2.)</p> <p>“(...) o professor espera de mim (...) Notas mais ou menos e boas.” (criança B.I.1.)</p> <p>“Espera que eu tenha melhores notas do que aquelas que tenho tido, para poder passar de ano.” (C.I.1.)</p> <p>“Acho que a professora espera de mim que eu me aplique mais e que tenho de estudar mais (...). (criança D.I.1.)</p>
Os Pares	<i>Relacionamento Aluno/a-Grupo de</i>	<p>“(...)o Eduardo chama-me nomes e às vezes quer implicar comigo e depois entramos em modo confusão, brigamos. Parece uma luta de</p>	<p>“(...) metem comigo e chamam-me nomes (...) sinto-me mal (...) Sinto-me triste.” (criança A.I.1.)</p>

	<p><i>Pares</i></p>	<p><i>homens.” (criança A.S.2.)</i></p> <p><i>“Todos os colegas são meus amigos, não há ninguém com quem eu não me dê bem.” (criança B.S.1.)</i></p> <p><i>“São bons mas às vezes também são maus para mim e dão-me apoio quando tou com dificuldades, quando caio e choro (...). (criança C.S.2.)</i></p> <p><i>“Alguns são simpáticos mas os mais crescidos não (...) Acho que eles não são lá muito simpáticos para as crianças (...)(criança D.S.1.)</i></p>	<p><i>(...) pelo menos há três pessoas, não cinco pessoas com quem eu me dou bem (...) são as minhas amigas, são as únicas que me perdoam, que me pedem oportunidade e que são sinceras (...). (criança C.I.2.)</i></p> <p><i>“Eu gosto dos colegas da minha sala (...) há já quatro anos que ando com eles e eles vão ser sempre meus amigos.” (criança D.I.1.)</i></p> <p><i>“ os colegas (...) São simpáticos, haaa...alegres e alguns refilões.” (criança D.I.2.)</i></p>
	<p><i>Motivação do Grupo de Pares para a Aprendizagem</i></p>	<p><i>“(...)eu vejo na cara deles que nas aulas eles estão desinteressados, como a professora às vezes diz, eles não querem saber.”(criança A.S.1.)</i></p> <p><i>“Acho que sim, gostam da escola (...) Porque elas às vezes mostram-se interessadas, dão as suas opiniões (...).” (criança B.S.1.)</i></p> <p><i>“A Margarida só gosta dos recreios (...) como ela só gosta dos recreios diz que, é melhor nem falar da escola.” (criança D.S.1.)</i></p>	<p><i>“Eu acho que não (...)Já os ouvi dizer que vão sair ao meio-dia ou às quatro e isso é um mau sinal porque significa que não gostam da escola (...). (criança A.I.2.)</i></p> <p><i>“Alguns dizem que a escola é uma seca (...) As meninas gostam, as meninas são diferentes dos rapazes.” (criança B.I.2.)</i></p> <p><i>“(...) os meus amigos mais próximos gostam da escola (...) eles levam as coisas a sério, esforçam-se muito (...).” (criança C.I.2.)</i></p> <p><i>Eu acho que eles gostam muito, porque sabem muito, estudam, (...) tão muito interessados.” (criança D.I.1.).</i></p>
	<p><i>Atividades Lúdico-Pedagógicas</i></p>	<p><i>“Quando tou no recreio gosto de contar coisas às minhas amigas (...) Segredos, coisas que eu escrevo no meu diário.” (criança B.S.1.)</i></p> <p><i>“Vamos á biblioteca ver filmes e também ler. Eu e o João. Costumamos pintar, fazer desenhos...” (criança C.S.1.)</i></p> <p><i>(...)ainda hoje fomos à biblioteca entregar uns laços que fizemos individual e vai ser para um concurso (...) são uns laços contra a SIDA e tivemos de fazer com material reciclado.” (criança D.S.1.)</i></p> <p><i>“(...) trabalhos a pares (...) fazemos de vez em quando (...) Gosto (...) Porqueeee...então, é mais divertido.” (criança D.S.2.)</i></p>	<p><i>“Fazemos corridas, brincamos aos polícias e ladrões, jogamos futebol e outros jogos.” (criança A.I.2.)</i></p> <p><i>Às vezes fazemos trabalhos a pares, porque alguns têm mais dificuldades (...) Sim, gosto! Agora vejo que uns são mais espertos, outros não...mas duas cabeças pensam melhor que uma! (C.I.2.)</i></p> <p><i>“Brincamos à apanhada, jogamos futebol (...) gosto muito de brincar com os rapazes(...)”. (criança D.I.1.)</i></p> <p><i>“Eu costumo ir à biblioteca (...) quando não tenho nada pra fazer e apetece-me ver um filme (...).” (criança D.I.2.)</i></p>

Anexo VIII

Transcrição de Entrevistas



Transcrição de Entrevista

1 - Dados do/a Aluno/a

Identificação: B.M.2 **Sexo:** Masculino

Idade: 9 anos e 5 meses **Ano de Escolaridade:** 4º Ano **Nº de Reprovações:** 0

Entrevistadora – *Então com te tinha dito há pouco, vamos falar sobre a escola e eu gostava que tu me contasses como é que te sentes aqui.*

Aluno – *Sinto-me bem, tenho muitos amigos... gosto muito desta escola, dos professores, das contínuas, dos meus amigos ...prontos gosto muito da escola.*

Entrevistadora – *Em geral como é que te sentes aqui na escola?*

Aluno – *Sinto-me bem.*

Entrevistadora – *E o que é que mais gostas de fazer na escola?*

Aluno – *Brincar com os meus amigos, fazer as coisas nas aulas e comer.*

Entrevistadora – *E comer, então porquê?*

Aluno – *Porque há pessoas que passam fome e eu não quero passar fome!*

Entrevistadora – *Achas que passas fome?*

Aluno – *Eu não.*

Entrevistadora – *E o que é que menos gostas de fazer?*

Aluno – *O que é que eu menos gosto de fazer? Nada.*

Entrevistadora – *E quando estás na sala de aula, o que é que mais gostas de fazer?*

Aluno – *Dos professores, de fazer os trabalhos, hummm... de fazer as coisas... e ajudar os meus amigos.*

Entrevistadora – *E o que é isso de ajudar os amigos, dá-me um exemplo.*

Aluno – *Por exemplo, já acabei e os meus amigos têm dificuldade, depois eu posso ir lá ajudá-los, ensino-os.*

Entrevistadora – *Então tu, ensina-os, é isso?*

Aluno – *É.*

Entrevistadora – *E em relação à língua portuguesa, como é, tu gostas, não gostas, mais ou menos?*

Aluno – *Gosto!*

Entrevistadora – *Porque é que gostas?*

Aluno – *Dá para ler, para fazer fichas, para ouvir o professor, gosto muito... de estudo do meio, de matemática, por aí a fora.*

Entrevistadora – *E que notas costumas ter a língua portuguesa?*

Aluno – *Satisfaz, satisfaz bem.*

Entrevistadora – *Já alguma vez tiveste não satisfaz?*

Aluno – *Já tive não satisfaz na matemática.*

Entrevistadora – *E na língua portuguesa?*

Aluno – *Satisfaz.*

Entrevistadora – *E de estudo do meio, gostas?*

Aluno – *Gosto.*

Entrevistadora – *Porquê?*

Aluno – *Porque posso aprender coisas do esqueleto humano, a História de Portugal, haaa...mais...*

Entrevistadora – *E mais?*

Aluno – *Mais nada!*

Entrevistadora – *E o que é que achas dessas coisas?*

Aluno – *Acho inter... gosto muito das coisas, do esqueleto humano, a História de Portugal, etc.*

Entrevistadora – *Achas que essas coisas são importantes ou não?*

Aluno – *Sim, principalmente o esqueleto e a História de Portugal, porque se calhar quando eu passar para o 5º ou para 6º se calhar tenho de saber a História de Portugal.*

Entrevistadora – *E que notas costumavas ter a estudo do meio?*

Aluno – *Estudo do meio...satisfaz, acho eu.*

Entrevistadora – *E em relação ao ano passado, sabes?*

Aluno – *O ano passado?*

Entrevistadora – *Sim porque as notas deste ano ainda não sabem, certo?*

Aluno – *Já tivemos umas.*

Entrevistadora – *De quê?*

Aluno – *De estudo do meio, língua portuguesa e matemática, acho eu!*

Entrevistadora – *E que nota é que tiveste a estudo do meio?*

Aluno – *Acho que foi satisfaz ou satisfaz bem, acho eu!*

Entrevistadora – *E a língua portuguesa e matemática?*

Aluno – *A língua portuguesa foi satisfaz e a matemática foi não satisfaz, acho eu!*

Entrevistadora – *E com é que te sentes quando tens notas mais baixas?*

Aluno – *Sinto-me... triste... sinto...os meus pais vão ralhar, sinto essas coisas todas.*

Entrevistadora – *E porque é que achas que tens notas mais baixas a matemática e a estudo do meio?*

Aluno – *Bem, sou um bocado preguiçoso, esqueço facilmente do que o professor tá a falar... quando a professora Tita tá cá, ela pergunta “Fabiano, o que é que o professor acabou de dizer?” e depois não consigo dizer porque já me esqueci, é por isso... sou mais ou menos bom aluno.*

Entrevistadora – *Achas que acontece muitas vezes estares distraído?*

Aluno – *Humm... não sei.*

Entrevistadora – *Costumas estar distraído a pensar noutras coisas ou a conversar com os teus colegas?*

Aluno – *Os meus colegas fazem palhaçadas nas aulas e depois dá-me vontade de rir e o professor ralha!*

Entrevistadora – *Hum... e tu estavas a dizer que achas que és um pouco preguiçoso... o que é para ti ser preguiçoso?*

Aluno – *Pra mim ser preguiçoso é uma criança não estudar e depois não saber e depois não passa de ano.*

Entrevistadora – *E achas que não estudas e não sabes as coisas da escola...*

Aluno – *Principalmente é o que a professora diz: “Fabiano estuda, tens de te esforçar!”*

Entrevistadora – *E em relação ao ano passado, que notas é que tiveste?*

Aluno – *A língua portuguesa foi satisfaz bem, a estudo do meio foi satisfaz e matemática foi satisfaz pouco ou não satisfaz, já não me lembro!*

Entrevistadora – *E agora vamos falar um pouco sobre o teu professor, o que é que tu achas, gostas não gostas...*

Aluno – *É um bom professor, quando temos dúvidas perguntamos e ele explica, como agora na ficha de avaliação... é um professor muito simpático, ajuda as crianças, pronto ajuda-nos.*

Entrevistadora – *Por exemplo, quando estão na sala de aula e tem alguma dúvida o professor ajuda?*

Aluno – *Sim, ele explica.*

Entrevistadora – *O que é que ele faz?*

Aluno – *Ele faz no quadro mas com nomes diferentes, pra nós percebermos. Por exemplo, faz connosco diferentes para a gente perceber. Agora na ficha de matemática, nós tivemos uma dúvida, pronto para arranjar estratégias e ele escreveu no quadro. Não foi nenhum número de lá, senão nós já tínhamos copiado. Pronto, depois podíamos copiar, mas com outro número.*

Entrevistadora – *Para além do professor vos ajudar com os exercícios, como tu tinhas dito, que mais é que ele faz na sala de aula?*

Aluno – *Ralha connosco, diz isto está mal, isto está bem...*

Entrevistadora – *Achas que o professor ralha muito com vocês?*

Aluno – *Não.*

Entrevistadora – *E o professor costuma chamar-te muitas vezes à atenção?*

Aluno – *Mais ou menos.*

Entrevistadora – *E porque é que ele te chama à atenção?*

Aluno – *Porque tou desatento.*

Entrevistadora – *Quando estás desatento, estás a pensar em quê?*

Aluno – *Não tou a pensar em nada! Tou é com sono, normalmente.*

Entrevistadora – *E porque é que estás com sono?*

Aluno – *Chego da escola, deito-me tarde e depois à noite não tenho sono! Depois deixo-me dormir... e depois quando acordo de manhã sinto-me mole, com sono e bocejo e não posso bocejar nas aulas.*

Entrevistadora – *Pois...Então achas que te deitas tarde e por essa razão quando acordas de manhã estás cansado e com sono...*

Aluno – *Eu costumo acordar às vezes às cinco ou às três da manhã...*

Entrevistadora – *E depois voltas a adormecer ou não?*

Aluno – *Não, vou para a sala ver televisão.*

Entrevistadora – *E o que é que os teus pais dizem acerca disso? Ou não dizem nada?*

Aluno – *Não! Eles normalmente a essa hora costumam estar a dormir!*

Entrevistadora – *E eles sabem que costumam acordar a essas horas?*

Aluno – *Não, só quando acordam é que me veem...depois pensam que eu acordei à mesma hora mas não, acordei mais cedo que eles!*

Entrevistadora – *E isso acontece muitas vezes?*

Aluno – *Sim.*

Entrevistadora – *Por isso é que quando chegas às aulas estás cansado, com sono e não consegues estar atento...*

Aluno – *Foi como hoje. Acordei às sete da manhã e às vezes posso acordar a outras horas.*

Entrevistadora – *Hum... olha Fabiano, agora vamos regressar à sala de aula. Quando fazes bem um exercício na sala de aula, o professor costuma elogiar, como por exemplo “muito bem” ou “estás de parabéns Fabiano” ou não?*

Aluno – *Diz-me!*

Entrevistadora – *Dá-me um exemplo de um elogio que ele tenha feito.*

Aluno – *Já acabei um exercício, se tiver bem o professor diz “muito bem Fabiano”, pronto.*

Entrevistadora – E *como é que te sentes quando o professor diz isso?*

Aluno – *Sinto-me bem, sinto-me contente...*

Entrevistadora – *Humhum...*

Aluno – *Se os meus pais tivessem lá ficavam satis... satisfeitos.*

Entrevistadora – *Então porquê?*

Aluno – *Porque eles pensam que eu sou muito preguiçoso, mas só sou mais ou menos.*

Entrevistadora – *Os teus pais pensam que tu és muito preguiçoso porque...*

Aluno – *Porque eu normalmente levo trabalhos de casa, mas eles não me ensinam mas pensam que eu sou preguiçoso nas aulas, mas sou mais ou menos.*

Entrevistadora – *E o que é que eles dizem?*

Aluno – *Haaa...fazes sozinho, fazes o que souberes fazer e depois tenho de ficar no intervalo a fazer e eles não se preocupam com isso.*

Entrevistadora – *Achas que os teus pais não se preocupam com os teus trabalhos de casa, nem te ajudam...*

Aluno – *Não! A minha mãe fica sentada no sofá a ver novelas e o meu pai vai ao facebook! Monitorização*

Entrevistadora – *E tu queres fazer os trabalhos e precisas de ajuda mas eles não ajudam, é isso?*

Aluno – *Pois.*

Entrevistadora – *E o que é que tu achas que o professor espera de ti na sala de aula, por exemplo em relação ao comportamento, ele diz para estares atento?*

Aluno – *Se ele espera... se ele espera não sei, mas ele diz para estar com atenção.*

Entrevistadora – *E em relação à tua participação na sala, achas que ele espera que participes muito, pouco ou mais ou menos?*

Aluno – *Muito, ele espera que eu participe muito, como alguns dos meus amigos participam.*

Entrevistadora – *O que é para ti participar na sala de aula?*

Aluno – *É dizer as coisas certas, fazer tudo certo e tiver certo.*

Entrevistadora – *E ter certo é isso?*

Aluno – *E ter excelentes nas notas, isso é que é o mais importante.*

Entrevistadora – *E a nível das notas, o que é que achas que o professor espera de ti? Achas que ele espera que tenhas boas notas, notas mais ou menos, ou notas baixas?*

Aluno – *Boas notas, ele quer que eu tenha boas notas para passar de ano.*

Entrevistadora – *Então, achas que o professor espera que tenhas boas notas para passar de ano... E em relação à sala de aula como é que achas que é o teu comportamento?*

Aluno – *Na sala de aula??*

Entrevistadora – *Sim.*

Aluno – *O do professor?*

Entrevistadora – *Não, o teu comportamento. Como achas que é o teu comportamento, é bom, mais ou menos ou mau.*

Aluno – *Mau não pode ser, mas às vezes rio-me porque fazem palhaçadas...acho que é mais ou menos ou bom...*

Entrevistadora – *Para ti, o que é um comportamento mais ou menos?*

Aluno – *Hummm... ser mais ou menos é às portar-se bem e outras portar-se mal.*

Entrevistadora – *Então, tu achas que há alturas em que te portas bem e outras em que te portas mal... E o que é que fazes quando te portas mal na sala de aula?*

Aluno – *Hummm... rio-me...hummm...*

Entrevistadora – *Por exemplo, tu falas muito com os colegas?*

Aluno – *Sim, falo, mas eles também falam comigo.*

Entrevistadora – *Costumas faltar ao respeito ao professor ou falas mal com ele?*

Aluno – *Não.*

Entrevistadora – *E costumavas levantar-te sem pedir autorização?*

Aluno – *Não. Eu peço para ir beber água ou para ir à casa de banho e ele às vezes deixa-me ir beber ou ir à casa de banho.*

Entrevistadora – *E como é o teu nível de participação na sala de aula, participas muito e respondes às perguntas do professor?*

Aluno – *É mais ou menos.*

Entrevistadora – *Por exemplo, costumavas ir ao quadro?*

Aluno – *Costumo.*

Entrevistadora – *Em que situações é que vais ao quadro, dá-me um exemplo.*

Aluno – *Ir fazer as contas...acho que é só para ir fazer as contas e mais nada (riso).*

Entrevistadora – *E tu vais ao quadro porque pedes ao professor ou porque ele manda-te ir ao quadro?*

Aluno – *Não. Ele diz assim “Fabiano vai ao quadro, se faz favor”, eu fui e ele agradeceu-me.*

Entrevistadora – *Então tu não costumavas pedir para ir ao quadro, são mais as vezes em que o professor te manda, é isso?*

Aluno – *Sim. Costuma ser mais ou meus amigos do que eu.*

Entrevistadora – *E porque é que achas que os teus amigos vão ao quadro mais vezes do que tu?*

Aluno – *Eu acho, porque o professor quer.*

Entrevistadora – *Achas que é porque o professor quer que eles vão mais vezes, é isso?*

Aluno – *Fogo, já tou a bocejar, tou cheio de sono!*

Entrevistadora – *Estás com sono?*

Aluno – *Hoje acordei às sete da manhã.*

Entrevistadora – *E a que horas é que te deitaste?*

Aluno – *Às vezes costumo deitar-me às onze, onze e meia outras é às dez e quarenta e cinco ou dez e meia... e às vezes costumo-me deitar à meia-noite, como disse.*

Entrevistadora – *E porque achas que te deitas tão tarde?*

Aluno – *Porque às vezes eu tenho de ir sair.*

Entrevistadora – *Quando saís, o que é que vais fazer?*

Aluno – *Hummm... porque tenho de ir a sítio urgente...por exemplo, a Alfundão, sabe onde é que é Alfundão?*

Entrevistadora – *Sei!_E o que é que costumavas ir lá fazer?*

Aluno – *Tenho de ir visitar ou meus avós, as minhas primas e as minhas tias.*

Entrevistadora – *E costumavas ir lá muitas vezes?*

Aluno – *Mais ou menos.*

Entrevistadora – *E que mais coisas fazes, que faz com que te deites mais tarde?*

Aluno – *Vejo televisão até mais tarde, jogo no computador (eu sei que faz mal jogar computador), eu acho que é mais nada!*

Entrevistadora – *E os teus pais dizem alguma coisa?*

Aluno – Dizem “Fabiano, vai-te deitar” e eu digo “não me apetece pai, deixa-me lá ver televisão” e ele diz “vais-te deitar ou não? Olha vou-me deitar” e eu digo “ok pai, podes ir”. Estilo educativo parental

Entrevistadora – Então, eles avisam-te uma ou duas vezes, como tu não vais para a cama, eles vão deitar-se, é isso?

Aluno – Depois a seguir é minha vez. Eles deitam-se e a seguir é a minha vez, apago a televisão, apago as coisas e a seguir é a minha vez.

Entrevistadora – Então normalmente, apagas a televisão e vais sozinho para a cama, é isso?

Aluno – É.

Entrevistadora – Então agora Fabiano, vamos regressar novamente à sala de aula e vamos continuar a falar do teu comportamento. Tinhas dito que às vezes estás distraído e falas...achas que estás muitas vezes distraído ou mais ou menos?

Aluno – Mais ou menos. Às vezes estou mais distraído por causa do sono, como agora eu tou.

Entrevistadora – Então, há certas alturas em que estás distraído ou desatento porque estás cansado ou com sono, é isso?

Aluno – Sim.

Entrevistadora – E em geral como achas que és enquanto aluno, achas que és um bom aluno, mais ou menos ou um mau aluno?

Aluno – Mais ou menos.

Entrevistadora – Achas que o facto de seres um aluno mais ou menos, têm a ver com quê?

Aluno – Com as respostas!?!

Entrevistadora – Com o quê?

Aluno – Com as respostas e com o comportamento.

Entrevistadora – E porque é que achas que és um aluno mais ou menos, achas que está relacionado com as tuas capacidades ou inteligência, achas que é porque não te esforças, será que os exercícios são difíceis, é o quê?

Aluno – Porque... são mais ou menos difíceis e é também por causa de não me esforçar.

Entrevistadora – O que é para ti esforçar-se?

Aluno – É estudar muito, é ter as respostas certas, tudo certo e o professor dizer “muito bem, olha vais passar”.

Entrevistadora – Hum...E achas que isso acontece muitas ou poucas vezes?

Aluno – Poucas vezes e no 3º ano passei à rasca!

Entrevistadora – Então, passaste mas foi por pouco.

Aluno – Ainda bem que passei para o 4º ano, senão ficava de castigo o verão todo até ao Natal! Porque eu ia chumbar e os meus pais não queriam que eu chumbasse.

Entrevistadora – Então o ano passado foi por pouco...

Aluno – A pensar que não ia passar e quando cheguei lá tava todo nervoso. Pronto não parava, de um lado pró outro, de um lado pró outro, nem sequer me sentava!

Entrevistadora – Estavas nervoso, era isso? _Porquê?

Aluno – Porque eu tinha medo que chumbasse!

Entrevistadora – Para não ficares de castigo, é isso?

Aluno – Mas depois eu vi a ficha e passei e depois já fiquei menos preocupado.

Entrevistadora – E diz uma coisa, tu achas que teres notas mais baixas têm a ver com o facto de os exercícios serem difíceis ou não?

Aluno – Uuufff... alguns são difíceis, que ainda não estudamos.

Entrevistadora – Mas achas que as tuas notas estão mais relacionadas com o facto de os exercícios

serem difíceis ou porque não te esforças e estás cansado?

Aluno – Acho que é mais de tar cansado, porque às vezes bato com a cabeça na mesa porque fico com a cabeça mole, pronto.

Entrevistadora – Porque estás com sono e adormeces...

Aluno – Mas depois bato com a cabeça e acordo logo!

Entrevistadora – Tu costumavas adormecer nas aulas?

Aluno – Nunca. Há um amigo meu que a professora o deixava dormir nas aulas.

Entrevistadora – E quando uma tarefa é mais difícil, o que é que tu costumavas fazer?

Aluno – Pergunto ao professor.

Entrevistadora – E quando o professor não te pode ajudar naquele momento, o que é que fazes?

Aluno – Espero e... vou fazer os outros exercícios.

Entrevistadora – E quando um exercício é difícil tentas muitas vezes ou passas à frente?

Aluno – Não, eu tento muitas vezes, penso, penso muito para ver se consigo fazer mas depois não consigo.

Entrevistadora – E ainda em relação ao teu comportamento Fabiano, costumavas levar recados para casa ou não?

Aluno – Não, não... acho que era só no 2º ano, porque eu costumava falar mal com a professora Tita. comportamento

Entrevistadora – E o que é que fazias?

Aluno – Eu dizia “não faço!” e a professora “Fabiano!” e eu dizia “não faço, não faço!”, fechei os livros e guardei dentro da mochila e agora não posso fazer isso.

Entrevistadora – E agora, costumavas levar recados na caderneta?

Aluno – Agora no 4º e no 3º ano não. Levo mas é quando eu falto e a minha mãe.

Entrevistadora – Achas que melhoraste o teu comportamento do 2º para o 3º e 4º ano?

Aluno – Sim! Às vezes os meus colegas dizem “hã” quando o professor tá a fazer uma pergunta e eu digo “hã, não!, têm que dizer, diga Professor, pode repetir a pergunta?”

Entrevistadora – Então agora, vou pedir-te que me ajudes a construir o teu horário. A pouco tu disseste que há dias em que acordas às três, às cinco ou às sete da manhã... varia. Porque é que achas que isso acontece?

Aluno – Hummm... não sei! Quando é assim às três, acordo de repente.

Entrevistadora – E porque é achas que acordas assim tão cedo, tens pesadelos?

Aluno – Não, não tenho pesadelos. Às vezes levanto-me para ir à casa de banho e depois tento-me deixar dormir, mas não consigo.

Entrevistadora – E o que é que fazes quando isso acontece, vais ver televisão, como tinhas dito?

Aluno – Sim. Tento dormir, se não consigo, então vejo televisão enquanto os meus pais não acordam.

Entrevistadora – E vais para a sala ver televisão...

Aluno – Sim, mas às vezes também vejo no meu quarto. Também tenho uma televisão no meu quarto.

Entrevistadora – Então há alturas em que acordas mais cedo e ou vês televisão no quarto ou na sala, até à hora de...

Aluno – Dos meus pais acordarem.

Entrevistadora – Então normalmente, a que horas é que chegas à escola?

Aluno – Normalmente é às quase nove e meia porque os meus pais, hummm... os meus pais, haaa... com o meu pai agora tá de moletas, custa-lhe a descer as escadas e demorasse um bocadinho de tempo.

Entrevistadora – E normalmente, quem é que te acorda de manhã?

Aluno – É o meu pai e a minha mãe.

Entrevistadora – E tu vens todos os dias à escola ou costumavas faltar?

Aluno – Às vezes falto!

Entrevistadora – E quando faltas é porquê?

Aluno – Porque há dias que tou muito cansado. Devia ser cinco dias tar em casa e dois dias na escola, podia ser assim, ao contrário!

Entrevistadora – Preferias que fosse assim?

Aluno – Sim, dois dias de escola e cinco dias em casa.

Entrevistadora – Porquê é que preferias que fosse assim?

Aluno – Porque assim tinha mais tempo para descansar. Era bom se fosse assim, ficava todos os dias a dormir, até me acordarem.

Entrevistadora – Mas há dias em que faltas à escola...

Aluno – Por exemplo, 4º, 5º feira, porque... porque a minha mãe tá de folga e nós temos de ir a Alfundão ou a Beja, tratar duns papéis.

Entrevistadora – Então, há alturas em que faltas porque tens de ir com os teus pais.

Aluno – Sim, porque não tenho ninguém que me venha buscar e levar, porque o meu tio trabalha no hotel e a minha tia trabalha num café. Pronto, o meu pai agora tá de moletas, só que ele têm de conduzir, porque a minha mãe já conduziu quando ele tinha o pé de gesso, pronto e nós tivemos que ir a Beja, sei lá, qualquer coisa assim... uufff, tou farto de viagens!

Entrevistadora – Estás farto de viagens, então?

Aluno – Vejo mal um bocado da passagem e deixo-me dormir, vejo mais um bocado da passagem e deixo-me dormir outra vez, mais-valia tar em casa.

Entrevistadora – Apetecia-te tar em casa, é isso?

Aluno – Agora quando chegar às seis, já posso tar em casa duas semanas e meia.

Entrevistadora – O quê?

Aluno – Vou tar em casa duas semanas e meia.

Entrevistadora – Por causa das férias?

Aluno – Haaa...entro dia 6 de Janeiro.

Entrevistadora – E tu estás ansioso por ir de férias, é isso?

Aluno – Tou, tou contente, porque 3ª feira é o último dia de aulas e... também gosto das aulas e vou ter um bocado de saudades dos meus amigos mas pronto.

Entrevistadora – Mas preferes estar na escola ou estar de férias?

Aluno – Tar de férias, porque assim posso dormir mais tempo. Uma vez dormi das três até às oito horas.

Entrevistadora – Então, deitaste-te às três da tarde e acordaste às oito da noite, foi isso?

Aluno – Não! Deitei-me de manhã e fiquei o dia todo a dormir até à noite e no outro dia acordei.

Entrevistadora – Olha Fabiano, para além da língua portuguesa, da matemática e do estudo do meio, tens outras disciplinas?

Aluno – O que é isso, disciplinas?

Entrevistadora – Por exemplo, tens inglês?

Aluno – Tenho à 2ª e à 6ª feira.

Entrevistadora – E também tens ginástica?

Aluno – Tenho.

Entrevistadora – Em que dias?

Aluno – 5ª e 6ª feira.

Entrevistadora – *E hip-pop, tens?*

Aluno – *Tenho.*

Entrevistadora – *Em que dias?*

Aluno – *Não me lembro, tenho de ver no meu horário.*

Entrevistadora – *E porque é que participas nestas aulas?*

Aluno – *Só participo na ginástica.*

Entrevistadora – *Então não participas nem no inglês, nem no hip pop. E porque é que não participas nessas aulas? Não queres?*

Aluno – *Não, é porque depois tenho de sair mais tarde e não me apetece, mas... 5º faço ginástica.*

Entrevistadora – *Não participas na ginástica à 6ª feira, é isso?*

Aluno – *Sim.*

Entrevistadora – *Então a que horas costumas sair?*

Aluno – *Na 2ª feira saio às 4h, à 3ª, 4ª e 5ª saio às cinco e meia e à 6ª, como é hoje, saio ao meio-dia e meia.*

Entrevistadora – *Então, na 6ª feira saís ao meio-dia e meia porque não participas na ginástica e no inglês e na 2ª feira saís às 4h porque não participas no hip pop, é isso?*

Aluno – *Sim.*

Entrevistadora – *E tinhas dito há pouco que não participavas porque...*

Aluno – *Porque não me apetece sair muito tarde. Depois eu tenho trabalhos de casa e se sair às cinco e meia da tarde, já é de noite e depois os meus pais já não podem ajudar. Tou cheio de sono, fogo!*

Entrevistadora – *E os teus pais, queriam que tu participasses nestas atividades ou para eles é igual que tu participes ou não?*

Aluno – *O meu pai principalmente queria mas... a minha mãe também queria, a minha mãe assinou um papel que era para eu poder ir mas... depois tinha que sair mais tarde.*

Entrevistadora – *Foste tu que disseste à tua mãe que não querias sair tão tarde?*

Aluno – *Sim, mas eu também faço a ginástica e também era para sair às cinco e meia na 6ª feira mas a minha mãe foi falar com o professor e disse para 6ª e 2ª sair mais cedo.*

Entrevistadora – *Agora vamos voltar novamente ao teu horário e queria de me contasses, quando saís da escola vais diretamente para casa ou não?*

Aluno – *Às vezes tenho de ir a um stand.*

Entrevistadora – *Fazer o quê?*

Aluno – *Às vezes tenho de ir lá falar com o homem do stand, para me dar o papel do carro meu carro para ver se eu faço negócios, pronto.*

Entrevistadora – *Tu e o teu pai?*

Aluno – *Não, às vezes faço negócios sem o meu pai saber, troca por troca.*

Entrevistadora – *E tu tens carros para trocar?*

Aluno – *Mas, do meu pai sem ele saber.*

Entrevistadora – *E quem é que faz esses negócios, são os teus pais?*

Aluno – *Não! Sou eu!*

Entrevistadora – *Fazes negócios a brincar, é isso?*

Aluno – *Não é a brincar!*

Entrevistadora – *Como é que fazes esses negócios, sendo que és uma criança...*

Aluno – *O homem conhece-me e é meu amigo.*

Entrevistadora – *E tens dinheiro para comprar carros?*

Aluno – *Não, mas posso pagar em cinco ou seis meses.*

Entrevistadora – *Mas onde é que vais arranjar o dinheiro?*

Aluno – *Peço aos meus pais!*

Entrevistadora – *(riso) Fabiano, vamos avançar...*

Aluno – *Às vezes também tenho de ir às compras e depois vou logo para casa.*

Entrevistadora – *Agora gostava que me contasses onde é que te imaginas daqui a 2 anos, queres continuar a estudar?*

Aluno – *Quero! A minha avó quando era pequena não estudava porque vivia numa cabana. Pronto, vivia na rua e... eu não quero ser assim, não quero ser burro.*

Entrevistadora – *E achas que é importante estudar...*

Aluno – *É! Para a gente ter um emprego e tirar a carta de condução.*

Entrevistadora – *Agora vamos falar um bocadinho sobre os colegas aqui da escola, como é que são?*

Aluno – *Bem, as meninas nunca brincam com os rapazes, os rapazes jogam logo à bola e as meninas vão brincar coisas de meninas e às vezes os meninos e meninas brincam aos polícia e ladrões. Normalmente as meninas são os polícia e os rapazes são os ladrões.*

Entrevistadora – *E tu achas que te dás bem com a maioria dos colegas aqui da escola?*

Aluno – *Sim!*

Entrevistadora – *E tens muitos amigos aqui na escola?*

Aluno – *Sim.*

Entrevistadora – *Quem são?*

Aluno – *São todos.*

Entrevistadora – *Todos quem?*

Aluno – *Os da minha turma.*

Entrevistadora – *E dás-te bem com todos eles ou costumam haver brigas?*

Aluno – *Não.*

Entrevistadora – *Mas conta-me quem são os teus amigos.*

Aluno – *É a Madalena, a Luana, é mais ou menos, o Tomás, o Hugo, o Rui...são todos, agora não me lembro de mais nomes.*

Entrevistadora – *E o que é que tu achas que os teus amigos pensam acerca escola, achas que eles gostam, não gostam...*

Aluno – *Alguns dizem que a escola é uma seca, tar a ouvir o professor, não sei quê, não sei que mais. As meninas gostam, as meninas são diferentes dos rapazes.*

Entrevistadora – *Então tu achas que são mais os rapazes que acham que a escola é uma seca, é isso?*

Aluno – *Sim, tar a ouvir o professor... quando a professora Tita tá cá, vêm-na e depois dizem “bolas, a professora Tita tá cá, mas valia tar nas aulas a rir, sem o professor saber!”*

Entrevistadora – *E tu concordas com eles?*

Aluno – *Às vezes.*

Entrevistadora – *Porque é que há vezes em que concordas com eles...*

Aluno – *Às vezes tou aborrecido ou então não sei as coisas e os meus amigos também não... e quando o professor nos vê a rir, põe-nos de castigo.*

Entrevistadora – *Então há alturas em que tu achas que as coisas são difíceis. Dá-me um exemplo.*

Aluno – *De rir nas aulas?*

Entrevistadora – *Não, dá-me um exemplo de algo difícil para ti. O que é para ti algo difícil?*

Aluno – *É uma coisa complicada.*

Entrevistadora – *Dá-me um exemplo.*

Aluno – *Por exemplo matemática, as contas decimais, de dividir, que não consigo fazer contas de dividir e por ai fora.*

Entrevistadora – *Achas que essas contas são difíceis e complicadas para ti...*

Aluno – *Sim!*

Entrevistadora – *E como é que te sentes quando não consegues fazer?*

Aluno – *Haaa, eu espero que os meus colegas vão ao quadro fazer.*

Entrevistadora – *Sim, mas como é que te sentes, sentes-te triste, chateado...*

Aluno – *Triste.*

Entrevistadora – *Agora gostava que me contasses o que é que fazes quando estás com os teus amigos no recreio?*

Aluno – *Brincamos, jogamos à bola, aos polícias e ladrões, conversamos, haaa...vamos correr...*

Entrevistadora – *E vocês costumam ir à biblioteca ou não?*

Aluno – *Não, os professores não deixam.*

Entrevistadora – *E quando estão na sala de aula, costumam fazer trabalhos de grupo ou trabalhos a pares...*

Aluno – *Haaaa... por exemplo, as meninas costumam fazer mas é às escondidas.*

Entrevistadora – *Fazem sem o professor saber, é isso?*

Aluno – *É, dizem baixinho “olha, diz-me como é que se faz esta conta aqui!”.*

Entrevistadora – *Mas tirando isso, o professor manda-vos fazer trabalhos de grupo ou a pares?*

Aluno – *Haaa... às vezes para fazer textos, haaaa...que é...haaa... a minha coisa mais preferida de fazer. motivação para a aprendizagem*

Entrevistadora – *Então o que tu mais gostas de fazer são os textos...*

Aluno – *Textos? Não tenho ideias nenhuma!*

Entrevistadora – *Então o que é que estavas a dizer que gostavas de fazer?*

Aluno – *Textos não, língua portuguesa, mas sem fazer textos porque não tenho ideias nenhuma na cabeça.*

Entrevistadora – *E porque é que achas isso?*

Aluno – *Porque tenho o livro e o lápis à minha frente e depois tenho de tar sempre a pensar e os meus amigos todos já acabaram menos eu e eu depois não sei o que escrever.*

Entrevistadora – *Humhum... então achas que tens falta de ideias e imaginação.*

Aluno – *E às vezes tenho ideias e mas depois tenho de passar a limpo. Depois faço um texto grande no caderno, mas depois faço um texto pequenininho numa folha e depois tenho de entregar ao professor e ele diz “tá incompleto” e eu digo “mas eu fiz dez linhas ou vinte ” e o professor diz “ o que importa é entregar e não o fazer”, o que importa é o que entregar.*

Entrevistadora – *E em relação aos trabalhos, fiquei sem perceber se fazes trabalhos de grupo ou a pares...*

Aluno – *Normalmente o meu amigo Hugo tava ao meu lado e ele ensinava-me as coisas, sem o professor saber...*

Entrevistadora – *Porque pedias ajudas ou ele queria ajudar-te...*

Aluno – *Às vezes eu não sabia e ele ajudava-me.*

Entrevistadora – *Olha, agora que já falamos da escola e dos amigos, vamos voltar ao teu horário...*

Aluno – *Ainda vamos falar mais?!?*

Entrevistadora – *Vamos. Tu tinhas dito que há dias à 2ª e à 6ª feira saís mais cedo, certo?*

Aluno – *Sim, para não tar até mais tarde na escola, senão deixo-me dormir.*

Entrevistadora – *Fabiano, à tarde quando saís da escola ou ao fim de semana, praticas algum*

desporto, como futebol ou natação ou pertences a algum clube?

Aluno – *Eu pertencia no 3º ano.*

Entrevistadora – *E agora?*

Aluno – *Agora já não, porque eu tava com tosse e agora já devo tar lá despedido.*

Entrevistadora – *Então já não praticas futebol?*

Aluno – *Pratico é em casa, com o meu tio.*

Entrevistadora – *Mas não jogas em nenhuma equipa?*

Aluno – *Não.*

Entrevistadora – *E quando chegas a casa da escola, o que é que costumas fazer?*

Aluno – *Costumo ver um bocadinho de televisão, fazer os trabalhos de casa e depois brincar e depois tenho de jantar. Tudo o que tá no prato tenho de comer. Por exemplo, o jantar é costeletas do cachaço e o prato tá cheíssimo, o meu pai diz “olha, não podes sair daí sem comer tudo”.*

Entrevistadora – *E em relação aos trabalhos de casa, tu fazes todos dos dias ou não?*

Aluno – *Faço todos dias mas há dias, como távamos a falar, em que não sei as coisas e os meus pais não me ensinam, às vezes.*

Entrevistadora – *Em que situações é que eles te ajudam a fazer os trabalhos?*

Aluno – *Língua Portuguesa (bocejo)...*

Entrevistadora – *E a estudo do meio e matemática, eles ajudam?*

Aluno – *Língua portuguesa é mais ou menos e estudo do meio e matemática é também mais ou menos.*

Entrevistadora – *E tu tavas a dizer há pouco que os teus pais dizem para fazeres sozinho, porque é que achas que isso é?*

Aluno – *Porque eles ajudavam-me muito e... eles não querem que eu seja burro, por isso para não me tarem sempre a ensinar, é por isso e...depois quando for grande, pronto, pra ter um curso e fazer sozinho.*

Entrevistadora – *E os teus pais costumam perguntar se tens trabalhos para fazer?*

Aluno – *Perguntam!*

Entrevistadora – *E perguntam todos os dias ou é só de vez em quando?*

Aluno – *Todos dias!*

Entrevistadora – *E eles insistem contigo para fazeres os trabalhos de casa ou tu fazes independentemente deles dizerem alguma coisa?*

Aluno – *Desculpe, importa-se de repetir à pergunta, é que tava desatento.*

Entrevistadora – *Eles precisam insistir contigo ou não?*

Aluno – *Eu às vezes faço sem eles dizerem nada! A minha mãe depois diz assim, Fabiano, vai fazer os trabalhos de casa e eu digo “não me apetece, vou dormir!”. Depois eles pensam que eu não tenho feito, depois venho no outro dia a seguir à escola e tenho tudo feito! Mas depois os meus pais vão perguntar ao professor “o Fabiano fez os trabalhos de casa” e ele diz, “fez!”.*

Entrevistadora – *Tu falas com os teus pais sobre as coisas que a acontecem aqui na escola ou não?*

Aluno – *Sim!*

Entrevistadora – *Dá-me um exemplo.*

Aluno – *Por exemplo, hoje na escola fomos à praça do Giraldo ou hoje fomos dar um passeio de autocarro. comunicação*

Entrevistadora – *E os teus pais costumam perguntar o que é que fizeste na escola, o que é que aprendes ou não?*

Aluno – *Eles às vezes perguntam.*

Entrevistadora – *E o que é que os teus pais pensam acerca da escola?*

Aluno – *Haaaaa, o que eles pensam...haaa...pensam que a escola é boa, que têm bons professores, que tenho bons amigos e outras coisas.*

Entrevistadora – *E os teus pais costumam participar nas reuniões da escola ou nas festas da escola, como no Natal, na Páscoa, ou no final do ano...*

Aluno – *Não, porque o meu pai tá a fazer fisioterapia e vão-lhe por uns parafusos para ligar a uma máquina e agulhas pequenas pra furar e encaixar o osso e têm de ficar não sei quanto tempo com aquela máquina.*

Entrevistadora – *Então eles não costumam vir... Olha e o que é que os teus pais esperam de ti enquanto aluno na sala de aula? Achas que eles esperam que tenhas boas notas ou não?*

Aluno – *Esperam, esperam que eu tenha boas notas.*

Entrevistadora – *E a nível do comportamento, o que é que achas que eles esperam?*

Aluno – *A nível do comportamento... a nível do comportamento, também esperam que eu me porte bem.*

Entrevistadora – *E eles dizem alguma coisa em relação a isso? Em relação às notas ou ao comportamento...*

Aluno – *Hummm...dizem só...quando o professor vai levar a sua sogra ao lar, na 6ª feira, hoo já tenho a minha cabeça louca, no domingo, quando a minha mãe for trabalhar, o professor vai levar a sua sogra e depois o professor diz como eu porto-me.*

Entrevistadora – *Ele conta à tua mãe como é o teu comportamento, é isso?*

Aluno – *Sim. A minha mãe pergunta isso tudo ao professor e depois ela conta-me. Se for tudo mentira fico de castigo e de for tudo verdade, não fico!*

Entrevistadora – *E isso acontece muitas vezes, ficas de castigo?*

Aluno – *Hummm, não.*

Entrevistadora – *Então porque é que disseste isso?*

Aluno – *Haa... normalmente não fico de castigo em casa, às vezes porto-me bem, mas às vezes sou um bocado malandro para ir despejar o lixo ou ir à loja, haaa... às vezes deixo-me dormir além na rua...*

Entrevistadora – *Às vezes deixaste dormir na rua?*

Aluno – *Sim, ao pé da minha casa.*

Entrevistadora – *E porque é que te deixas dormir no meio da rua?*

Aluno – *Porque tou com sono e os meus pais têm de me obrigar a fazer essas coisas!*

Entrevistadora – *E como é que são os teus pais, tu achas que eles são muito rígidos ou deixam-te fazer tudo o que tu queres?*

Aluno – *Eles não me deixam fazer tudo o que tu quero! Primeiro tenho de perguntar e se eles me deixarem faço, se não me deixarem não faço! Estilo educativo parental*

Entrevistadora – *Por exemplo dão-te regras de coisas que podes e não podes fazer?*

Aluno – *Haaa, mas primeiro têm de ser assim! Eu pergunto à minha mãe “mãe posso jogar consola?” e ela responde “sim, mas não é até à hora de dormir, porque senão não jantas e ficas com dores de barriga e depois na escola queixaste!” Estilo educativo parental*

Entrevistadora – *Então podes ou não jogar consola até à hora de jantar?*

Aluno – *Não posso! Porque depois o meu pai começa a mandar vir comigo e com a minha mãe... a tanto tempo que os pais se zangaram bué da vezes, voltara a fazer as pazes e depois zangaram-se... a vida tá má para mim, mas não é só para mim, a vida tá má pra toda a gente, toda a gente tá pobre.*

Entrevistadora – *E que mais regras é que os teus pais te dão?*

Aluno – Quando eu fico em casa e os meus pais têm de sair, eles dizem “fabiano não mexas no fogão e não mexas em nada, podes fazer um incêndio”.

Entrevistadora – E em relação à escola eles dizem-te o que não e não podes fazer ou não dizem nada...

Aluno – Dizem! Eles dizem “não te podes portar mal”... aiii, vida!

Entrevistadora – E quando estás em casa o que é que fazes nos teus tempos livres?

Aluno – Quando tou em casa? Vejo televisão, jogo consola, principalmente quando não tenho trabalhos para fazer.

Entrevistadora – E computador, tens?

Aluno – Tenho o Magalhães.

Entrevistadora – E costumavas utilizar ou não?

Aluno – Não, uso o do meu pai porque o meu não apanha net, não sei porque se calhar não consegue apanhar aquela net.

Entrevistadora – E tu utilizas muito o computador?

Aluno – Não, o meu pai é que sim. Porque agora temos de mudar de casa e o meu pai tá sempre no computador a ver se acha uma casa pra gente comprar.

Entrevistadora – E das poucas vezes que utilizas o computador é para quê?

Aluno – É para jogar ou para ir ao facebook falar com as minhas primas. Mas o meu pai diz, não fales com ninguém, se eu souber que falas, levas.

Entrevistadora – O teu pai não quer que fales com pessoas estranhas, é isso?

Aluno – Não, não é com pessoas estranhas é com as minhas primas! E depois quando o meu pai vai ver, tenho de fechar tudo a correr e pumba sai a correr. Ele depois vai logo ver o que é que eu fiz no facebook e depois ele diz, “fostes tu que mandaste esta mensagem e eu digo “não, “foi ela que se meteu!”.

Entrevistadora – E tu costumavas utilizar o computador para fazer trabalhos de casa ou não?

Aluno – Não, não posso utilizar o computador!

Entrevistadora – Porquê?

Aluno – Porque eu ainda sou criança e não posso utilizar o computador, ainda tou em aprendizagem!

Entrevistadora – E quando estás em casa, costumavas ler?

Aluno – Costumo, um livro de futebol.

Entrevistadora – E lêes todos os dias, aos fins-de-semana ou de vez em quando?

Aluno – Quase todos os dias.

Entrevistadora – Então em que dias costumavas ler?

Aluno – Ao fim-de-semana.

Entrevistadora – E tens muitos ou poucos livros em casa?

Aluno – Tenho poucos.

Entrevistadora – Que tipo de livros tens?

Aluno – Haaa...tenho uns para fazer fichas...

Entrevistadora – Mas esses são relacionados com a escola?

Aluno – Não, não são daqui, são da editora!

Entrevistadora – Sim...

Aluno – (suspiro) humm, tenho um que é “se queres acordá-lo”, eu li esse livro...

Entrevistadora – E costumavas ler para os teus pais?

Aluno – Não.

Entrevistadora – E os teus pais, leem para ti?

Aluno – Não, eles não querem. A minha mãe quer é relaxar no sofá e o meu pai quer é tar no facebook. E depois eu digo “pai, mãe, querem ouvir uma estória ou querem brincar?” e eles “não, não queremos!”.

Entrevistadora –Então achas que não fazes muitas coisas com os teus pais, é isso?

Aluno – Normalmente o meu pai brinca comigo. Quando o meu pai tá de moletas, vou ao pé da minha mãe dar uns mimitinhos e ao meu pai digo “bom dia” e depois o meu pai pega na moleta e não me deixa passar e depois eu digo “pai, deixas-me passar ou não?” e ele “não, não deixo!” e eu tiro a moleta e passo e digo “sou campeão, toma!”

Entrevistadora – E em casa tens brinquedos?

Aluno – Tenho.

Entrevistadora – Muitos, poucos ou mais ou menos?

Aluno – Tenho muitos carros e não tenho bonecos, odeio bonecos.

Entrevistadora – E brincas sozinho ou acompanhado?

Aluno – Às vezes brinco com o meu primo bebé e ele tira-me tudo. E às vezes ele vai lá a casa e... quer uma coisa que não é dele, pronto, e eu digo “não, não levas” e ele diz “ não me deixas, toma, toma!” e depois um penso, este miúdo era tão meiguinho e agora tá-me a bater, aí o caneco!

Entrevistadora – E com os teus pais, que tipo de atividades é que fazem em família?

Aluno – Atividades...

Entrevistadora – Por exemplo, saem para passear ou para fazer outras coisas em família?

Aluno – Sim, costumo ir visitar os meus avós...

Entrevistadora – E para além disso, fazem mais alguma coisa juntos?

Aluno – Vamos ao parque municipal.

Entrevistadora – E há pouco estavas a dizer que vês muita televisão...

Aluno – Sim, vejo muito bonecos!

Entrevistadora – O que é que costumavas ver?

Aluno – Principalmente o Canal Panda, haaa... também vejo a SIC e a RTP2, haaaan... vejo o Ben10.

Entrevistadora – E tu achas que vês muita ou pouca televisão.

Aluno – Muita, principalmente de manhã.

Entrevistadora – Faltam quantos minutos para eu ir embora??

Aluno – Mais 2 ou 3 minutos.

Entrevistadora – Mais 1 minuto.

Aluno – Mais 2 ou 3 minutos, estamos mesmo a terminar.

Entrevistadora – Quando os teus pais não estão em casa, ficas com quem?

Aluno – Às vezes o meu primo vai lá a casa e brincamos.

Entrevistadora – Mas que idade é que têm o teu primo?

Aluno – Têm 25 e também anda num curso, como você (riso)!

Entrevistadora – (riso)E só para terminar Fabiano, há assim alguma pessoas que tu admires muito e que gostavas de ser como essa pessoa quando fosses grande ou não?

Aluno – Sim!

Entrevistadora – Quem?

Aluno – O Justin Bieber, porque é o melhor cantor e também gostava de ser outra pessoa. Um ator que morreu num acidente de carro e que abriu isto aqui, da testa para baixo e o lábio e ficou cheio de arranhões.

Entrevistadora – Onde é que tu viste isso?

Aluno – Haaaa...foi no youtube, mas foi mesmo a sério.

Entrevistadora – *E porque é que gostavas de ser como ele?*

Aluno – *Porque ele era rico e como eu disse, eu não quero ser pobre.*

Entrevistadora – *E mais alguma coisa?*

Aluno – *Porque ele tinha muitas meninas (riso).*

Entrevistadora – *Ele tinha muitas namoradas, é isso?*

Aluno – *Sim.*

Entrevistadora – *E tu querias ter muitas meninas?*

Aluno – *Sim. Quando for grande quero ser como ele, quero ter o mesmo corte de cabelo, a mesma cara e os mesmos carros que ele, assim pensam que eu sou ele, um morto-vivo.*

Entrevistadora – *Está bem, vamos ficar por aqui. Obrigada pela tua participação e espero que tenhas gostado da entrevista.*



Transcrição de Entrevista

1 - Dados do/a Aluno/a

Identificação: D.B.1 **Sexo:** Feminino

Idade: 9 anos e 9 meses **Ano de Escolaridade:** 4º Ano **Nº de Reprovações:** 0

Entrevistadora- *Então Carolina, como te tinha dito vamos falar sobre a escola e eu gostava que me contasses como é que te sentes aqui.*

Aluna – *Sinto-me bem.*

Entrevistadora- *Então, porque é que te sentes bem?*

Aluna – *Por causa dos meus amigos, sinto-me em casa.*

Entrevistadora- *Achas que tens muitos amigos aqui na escola?*

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *E achas que te dás bem com a maioria dos colegas da escola e da tua turma?*

Aluna – *Sim mas com os que não conheço é que não me dou.*

Entrevistadora- *E de tudo o que fazes na escola, o que é que mais gostas de fazer?*

Aluna – *De disciplinas?*

Entrevistadora- *Sim, podemos falar sobre o que gostas de fazer na sala de aula.*

Aluna – *Gosto de fazer trabalhos manuais, gosto de matemática, de língua portuguesa e de estudo do meio, gosto das três. Mas a que eu mais gosto é de português, porque quando for adulta quero ser escritora.*

Entrevistadora- *O que é que há de fascinante em escrever?*

Aluna – *Porque quando eu começo a escrever, já não consigo mais parar e gosto muito de escrever histórias. Quando for grande de certeza que vou escrever livros muito compridos!*

Entrevistadora- *Mas o que é que há de interessante e fascinante em escrever?*

Aluna – *Posso fazer as crianças felizes com os livros, haaa e mais nada!*

Entrevistadora- *Gostavas de escrever livros infantis, porque achas que farias as crianças felizes com os teus livros?*

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *Tu mencionaste também que gostavas de língua portuguesa, o que é que há na nessa disciplina que faz com que tu gostes?*

Aluna – *Porque nós na língua portuguesa temos um livro e todos os dias lemos uma lição e é isso que eu gosto, porque os escritores é que escrevem as lições. Motivação*

Entrevistadora- *E tu um dia gostavas de ser escritora...*

Aluna – *Sim e também gostava de escrever os livros com as lições.*

Entrevistadora- *E que notas é que costumavas ter a língua portuguesa?*

Aluna – *Satisfaz bem ou excelente.*

Entrevistadora- *Então em geral, tens sempre boas notas a língua portuguesa?*

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *Gostava que me contasses o que é que menos gostas de fazer na escola e na sala de aula?*

Aluna – *O que menos gosto é de ficar de castigo, mas é raramente.*

Entrevistadora- *Mas isso acontece raramente...*

Aluna – *É que por um pagam todos! Porque às vezes o Ricardo porta-se mal e a professora diz “por um pagam todos”, mas isso não acontece muitas vezes.*

Entrevistadora- *Então como esse vosso colega se porta mal, a professora põe-vos todos de castigo, é isso?*

Aluna – *Às vezes! Não têm acontecido mas por acaso aconteceu ontem.*

Entrevistadora- *O que é que aconteceu? O Ricardo portou-se mal?*

Aluna – *Sim! Já não me lembro o que é que aconteceu, acho que se tinha portado mal no intervalo.*

Entrevistadora- *O que é que aconteceu, qual foi o castigo?*

Aluna – *Ficamos 5 minutos do intervalo na sala e depois saímos.*

Entrevistadora- *Então, o que aconteceu é que ficaram todos de castigo durante alguns minutos na sala de aula. E o que é que tu achaste disso?*

Aluna – *Não gostei, é injusto. Ele é que se portou mal, não fomos nós por isso ele é que devia ficar de castigo.*

Entrevistadora- *Então, o que menos gostas é de ficar de castigo e isso acontece poucas vezes e a responsabilidade não é tua, certo?*

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *E em relação às outras disciplinas, neste caso o estudo do meio e a matemática, tu gostas, não gostas...*

Aluna – *Gosto.*

Entrevistadora- *Fala-me um pouco sobre isso. Porque é que gostas por exemplo, do estudo do meio.*

Aluna – *Do estudo do meio gosto porque têm muita história, fala sobre os nossos antepassados e dá muitas informações, para as pessoas ficarem a saber.*

Entrevistadora- *E porquê que achas isso importante?*

Aluna – *Porque por exemplo, podia cá vir um turista e ver o livro de estudo do meio e ficar a conhecer a história de Évora.*

Entrevistadora- *E tu achas que é importante ficar a conhecer a história do país?*

Aluna – *Acho! Porque nós não vivemos nesse tempo e assim podemos ficar a saber coisas que aconteceram nesse tempo. E eu sou curiosa, por isso gosto também de estudo do meio (sorriu).*

Entrevistadora- *Então, têm também a ver com a tua curiosidade...*

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *E em relação à matemática, também gostas?*

Aluna – *Gosto.*

Entrevistadora- *E porque é que gostas da matemática?*

Aluna – *Porque é interessante e faz-nos pensar.*

Entrevistadora- *E na matemática, o que é que te faz pensar?*

Aluna – *Bem, não é uma coisa simples, não basta olhar para o problema e já está! É preciso pensar e raciocinar para poder chegar ao resultado.*

Entrevistadora- *A matemática dá-te trabalho, faz-te pensar...*

Aluna – *Hoo, dá trabalho mas é divertido, é assim que fica divertido!*

Entrevistadora- *Porque se fosse fácil encontrar a solução, não tinha tanta graça...*

Aluna – *Sim, porque também gosto de descobrir.*

Entrevistadora- *És curiosa, gostas de descobrir coisas...*

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *E que notas costuma ter a matemática?*

Aluna – *Satisfaz bem e no 3º ano, tinha muitas fichas de excelente a matemática.*

Entrevistadora- *Então, tens boas notas.*

Aluna – *É sempre satisfaz bem ou excelente, as minhas notas.*

Entrevistadora- *A todas as matérias?*

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *Consideraste um boa aluna?*

Aluna – *Considero-me um boa aluna! Acho que estou capaz de passar para o 5º ano.*

Entrevistadora- *Sim, com essas notas com certeza que passas.*

Aluna – *A professora diz que mesmo que tenhamos 3,3,3 mas chegamos ao teste e temos 2, não passamos. Pelo menos um 4 ou um 5 temos de ter!*

Entrevistadora- *Porque depois, a nota que vale mais é a nota do exame.*

Aluna – *E também nós temos um colega que têm sempre excelentes a tudo, que é o Diogo e é assim, ele é bom ,as no comportamento... e a professora diz que o comportamento também conta, porque ele pode ter cinco cincos mas no comportamento ter um dois.*

Entrevistadora- *Pois, estou a perceber. E tu achas que isso acontece contigo ou não?*

Aluna – *Não!*

Entrevistadora- *Achas que as tuas notas são tão boas como o teu comportamento?*

Aluna – *Sim. Sou pouco faladora.*

Entrevistadora- *E falas muito durante as aulas?*

Aluna – *Não, tou com atenção.*

Entrevistadora- *E em relação às aulas, tu vens todos os dias?*

Aluna – *Venho todos os dias, sim. Ontem é que faltei porque estava com uma gastroenterite.*

Entrevistadora- *Então só faltas mesmo quando estás doente, é isso?*

Aluna – *Sim ou quando a minha irmã me vêm visitar. Só faltei um dia porque a minha irmã me veio visitar, porque passou um ano e eu não a vi. Mas a minha mana têm cá tado, vai para Lisboa este fim-de-semana.*

Entrevistadora- *Como era uma ocasião especial, tu faltaste. E agora, vais deixar de vê-la?*

Aluna – *Não! Porque agora Lisboa é mais perto, porque dantes ela estava na Alemanha e eu até consegui ir sozinha de avião. Autonomia*

Entrevistadora- *Foste sozinha de avião?*

Aluna – *Sim e quando vou a Lisboa ter com o meu pai também vou sozinha de autocarro.*

Entrevistadora- *Então és uma menina bastante independente... e consegues ir sozinha até Lisboa?*

Aluna – *Sim, eu vou!*

Entrevistadora- *E vais de comboio ou de autocarro?*

Aluna – *Para Lisboa vou de autocarro e para a Alemanha fui de avião.*

Entrevistadora- *E quantas vezes fostes à Alemanha?*

Aluna – *Só uma vez.*

Entrevistadora- *E foste sozinha para a Alemanha?*

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *E o que é que sentiste?*

Aluna – *Estava nervosa, quando é a subir e a descer dá um barulho e quando cheguei tava com uma*

dor de ouvidos.

Entrevistadora- *E estavas nervosa por ires sozinha ou por ser um sítio diferente e desconhecido...*

Aluna – *Não. Porque tava lá a minha irmã e eu sentia-me bem e como eu já disse há bocado também me sinto em casa. Mas é uma sensação muito boa, andar de avião e até dão almoço, perguntaram se eu queria carne ou peixe e eu disse carne e trouxeram a minha comida preferida que é esparquete à bolonhesa (sorriso).*

Entrevistadora- *Então, gostaste muito dessa experiência.*

Aluna – *E quando voltei também jantei.*

Entrevistadora- *Foi uma experiência que te marcou.*

Aluna – *Até escrevi uma estória sobre isso e dei à minha irmã.*

Entrevistadora- *E o que é que a tua irmã achou da estória?*

Aluna – *Ela gostou.*

Entrevistadora- *E sobre o que é que escreveste? Sobre os sítios que visitaste, sobre o que sentiste...*

Aluna – *Hum...escrevi sobre o que senti no voo, haaa, se estava nervosa ou não...disse que tinha comido uma boa refeição, que me tinha divertido muito com a minha irmã, que tínhamos ido ao ring de patinagem e então... também disse o que tínhamos comido lá na Alemanha e depois também disse como voltámos.*

Entrevistadora- *E como é que foi para ti essa experiência, visitaste muitos sítios...*

Aluna – *Fomos ao ring de patinagem e estava a nevar...*

Entrevistadora- *Já vi que gostaste muito dessa viagem, que foi algo diferente para ti.*

Aluna – *Hum, hum.*

Entrevistadora- *Agora Carolina, vamos voltar à sala de aula e há pouco estavas a dizer que vens todos os dias à escola e só faltas em caso de doença. E em relação à hora, tu chegas sempre a horas ou não?*

Aluna – *Chego! Costumo vir haaa... mais ou menos chego às 8h, chego às 8h e as aulas só começam às 9h.*

Entrevistadora- *E porque é que vens tão cedo para a escola?*

Aluna – *Eu tenho uma vizinha minha e a minha mãe só entra mais tarde, entra ao meio-dia e aproveito que a mãe da minha amiga vai às 7.30h da manhã trabalhar e vou com ela, que é minha colega lá na sala de aula e minha vizinha. Suporte social*

Entrevistadora- *Então normalmente essa tua vizinha vêm deixar-te á escola?*

Aluna – *A minha mãe aproveita que só vai ao meio-dia e assim como a mãe dela vai mais cedo, assim eu vou com ela...*

Entrevistadora- *Então normalmente vens com a tua vizinha para escola?*

Aluna – *Sim, sim.*

Entrevistadora- *E normalmente a que horas é que te deitas Carolina? Deitaste muito tarde ou não?*

Aluna – *Só nos fins-de-semana deito-me às 11,30h.*

Entrevistadora- *E durante a semana?*

Aluna - *Durante a semana deito-me às 9,30h.*

Entrevistadora- *Agora, vamos falar um bocadinho sobre a tua professora. Eu gostava que tu me contasses com é que ela é, se tu gostas ou não gostas dela...*

Aluna – *Gosto! Têm o seu feitio.*

Entrevistadora- *Podés dizer o que quiseres, porque tudo o que falarmos é confidencial e fica entre nós, por isso a tua professora não vai saber sobre o que é que conversamos.*

Aluna – *Heeee...eu acho queeee...pronto ela têm os seus motivos para ralhar mas eu acho que ela*

até ralha de mais.

Entrevistadora- *Achas que ela ralha de mais...*

Aluna – *Sim porque é mesmo só fazermos uma pergunta e a professora começa a ralhar.*

Entrevistadora- *Tu achas que muitas vezes ela ralha connosco e não têm razões para isso.*

Aluna – *E acho que não têm motivos para isso!*

Entrevistadora- *Achas que normalmente se portam bem na sala de aula?*

Aluna – *Sim! Portamo-nos bem mas a professora acha que não...mas bem, não mandamos nas opiniões de ninguém.*

Entrevistadora- *Pois quando estão na sala, têm de respeitar à professora.*

Aluna – *Por isso é que nós gostamos da 6ª feira. Não gostamos nem da 4ª, nem da 5ª, nem da 2ª. À 2ª feira é quando começam as aulas e a professora começa a ralhar connosco, à 4ª e 5ª é um dia em que só estamos com a professora e adoramos a 6ª feira porque só temos 1 horinha com a professora. Depois é LGP, haaa... a ginástica e o Inglês.*

Entrevistadora- *Então gostam menos dos outros dias porque a professora ralha muito com vocês.*

Aluna – *Sim mas não deixo de gostar da escola.*

Entrevistadora- *Mas tu gostas da escola na mesma, uma coisa não têm a ver com a outra, é isso?*

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *Tu realmente achas que a professora ralha muito com vocês?*

Aluna – *Sim, acho.*

Entrevistadora- *E mais alguma coisa?*

Aluna – *Haaaa...então, já tinha dito tudo o que eu achava.*

Entrevistadora- *Está bem.*

Aluna – *Mas umas vezes até é simpática...mas só é simpática quando nós fazemos bem os trabalhos.*

Entrevistadora- *Por exemplo, quando tu estás na sala de aula e fizeste bem um exercício de português ou de língua portuguesa, a professora costuma elogiar ou não?*

Aluna – *Sim, costuma.*

Entrevistadora- *O que é que ela diz?*

Aluna – *Quando me está a elogiar a mim, diz que as minhas roupas são muito giras (riso)...*

Entrevistadora- *Sem falar na roupa... em relação às notas, o que é que ela diz?*

Aluna – *Haaa, dá os parabéns.*

Entrevistadora- *E quando estás na sala de aula e tens alguma dúvida, o que é que fazes?*

Aluna – *Haaaa, digo à professora que tenho uma dúvida e ela explica-me.*

Entrevistadora- *Então, quando estás na sala e tens alguma dificuldade a professora costuma ajudar?*

Aluna – *Heee...mais ou menos. Umhas vezes ajuda mas outras vezes quando temos uma dificuldade ela não ajuda e diz que “tivessem estudado!”, umas vezes diz isso.*

Entrevistadora- *Há é? Quando vocês não percebem e pedem ajuda ela diz isso?*

Aluna – *Sim mas raramente.*

Entrevistadora- *E em relação aos trabalhos, a professora costuma distribuir trabalhos para vocês fazerem?*

Aluna – *É muito raro, muito raro.*

Entrevistadora- *Então como é que é?*

Aluna – *A professora raramente nos dá materiais para fazermos desenhos. É quase sempre, quase sempre as disciplinas como a língua portuguesa, o estudo do meio e a matemática. Por isso é que há alunos que não gostam, porque a professora também têm de ser simpática, não é só à maneira dela! Nós temos de ter respeito por ela mas ela também têm de ter respeito por nós!*

Entrevistadora- *E tu achas que isso não acontece?*

Aluna – *Sim, acho. Só agora na época do Natal é que nós fizemos uns duendes mas mais nada!*

Entrevistadora- *Então normalmente só fazem mesmo o conteúdo dos livros e alguns exercícios que a professora dá, é isso?*

Aluna – *Só no Halloween é que ela nos deu uns monstros para fazer e mais nada, mas foi depois de já termos feito tudo.*

Entrevistadora- *Então para além da matéria das disciplinas a professora não vos dá mais nenhum tipo de atividades para fazer, é isso?*

Aluna – *É.*

Entrevistadora- *Carolina, o que é que tu achas que a professora espera de ti enquanto aluna?*

Aluna – *Haaa...*

Entrevistadora- *Por exemplo a nível do comportamento, achas que a professora espera que estejas atenta, corretamente sentada na cadeira...*

Aluna – *Acho que espera tudo de bem de mim.*

Entrevistadora- *E porquê?*

Aluna – *Porque não têm razões para tar desiludida de mim.*

Entrevistadora- *E o que é que faz com que a professora espere boas coisas de ti?*

Aluna – *Então, pelo meu comportamento e as minhas notas.*

Entrevistadora- *Explica-me o que é para ti um bom comportamento.*

Aluna – *Hoo, é um comportamento satisfatório, como a maioria das outras crianças. É uma criança normal, nem sossegada nem aos trambolhões.*

Entrevistadora- *Costumas falar muito com os teus colegas durante as aulas?*

Aluna – *Não.*

Entrevistadora- *Achas que estás atenta ao que a professora diz na sala de aula?*

Aluna – *Sim. Com as notas que eu tenho, vê logo se tou ou não com atenção às aulas.*

Entrevistadora- *Achas que as tuas notas são um reflexo do teu comportamento?*

Aluna – *Sim mas no caso do Diogo não, porque ele têm boas notas mas o seu comportamento... parece que reflete mas não.*

Entrevistadora- *Olha Carolina, achas que és uma aluna participativa ou não?*

Aluna – *Sim, participo muito.*

Entrevistadora- *Explica-me o que é isso de participar muito.*

Aluna – *Participar muito é mais ou menos... até ontem, quando fizemos um exercício dizem todos que é uma e eu digo “espera” e digo depois doutra forma e também...*

Entrevistadora- *Por exemplo, tu costumavas ir muitas vezes ao quadro?*

Aluna – *Sim, ainda hoje fui umas três ou quatro vezes.*

Entrevistadora- *E tu vais ao quadro porque pedes para ir ou porque a professora diz para ires ao quadro?*

Aluna – *Não. Só uma vez é que pedi e a professora disse “então vêm lá Carolina”.*

Entrevistadora- *Então normalmente a professora pede-te para ir ao quadro e porque é que achas que isso acontece?*

Aluna – *Porque como disse há pouco ela espera boas coisas de mim.*

Entrevistadora- *Ela já sabe que tu sabes, achas que têm a ver com isso?*

Aluna – *Hummm...acho que quando isso acontece ela tá confusa, não sabe se eu sei ou não e então para ter a certeza manda-me ir ao quadro e assim já têm a certeza.*

Entrevistadora- *E Carolina, achas que colocas muitas perguntas à professora, não...*

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *E tu perguntas porque tens dúvidas ou porque achas interessante uma matéria e queres saber mais acerca dela?*

Aluna – *Pergunto. Umhas vezes quando tamos a fazer as fichas de avaliação como eu já disse e depois até pergunto mais quando tá um pergunta e eu pergunto mais sobre isso.*

Entrevistadora- *Porque achas interessante ou importante e fazes mais perguntas, é isso?*

Aluna – *Sim e porque aquela pergunta não me satisfaz.*

Entrevistadora- *Já percebi, quando achas interessante fazes mais perguntas à professora.*

Aluna – *Sim e quando a professora não sabe responder ou vou à internet ver. Quando eu meto uma coisa na cabeça, até ao fim do dia não a consigo tirar. autonomia*

Entrevistadora- *Achas que és persistente? Sabes o que quer dizer?*

Aluna – *Não! Pedinchona?*

Entrevistadora- *Não, é uma pessoa que não desiste facilmente e que insiste em algo, até obter essa coisa ou até ficar a saber o queria.*

Aluna – *Não.*

Entrevistadora- *Achas que não?*

Aluna – *Não.*

Entrevistadora- *Então vou tentar explicar-te um pouco melhor. Por exemplo, eu quero muito uma coisa, então vou trabalhar muito e não vou desistir até ter essa coisa.*

Aluna – *Já percebi, sim, sim, sou. Pois foi como eu disse, não paro até ter uma solução.*

Entrevistadora- *Achas que isso só acontece na sala de aula ou também acontece noutras ocasiões, como por exemplo em casa ou quando queres muito saber uma coisa...*

Aluna – *Não percebi a pergunta.*

Entrevistadora- *Por exemplo, estás em casa e leste algo de interessante mas não ficaste satisfeita, procuras saber mais sobre esse assunto?*

Aluna – *Sim. Por até tou em casa e já tenho as coisas ao meu lado.*

Entrevistadora- *Agora, vamos retomar a chegada à escola e gostavas que me contasses a que horas acordas de manhã para vir para as aulas?*

Aluna – *Às 7h.*

Entrevistadora- *E normalmente vens com a tua vizinha e chegas às 8 horas.*

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *E enquanto não começam as aulas, o que é que tu fazes das 8h às 9H?*

Aluna – *Então, o que é que eu faço...umas vezes quando eu chego à escola já estão cá alguns colegas e umas vezes brincamos à caça ao tesouro. Agora como tá frio, um colega trás sempre o gorro, escondemos e depois encontramos. Umhas vezes também brincamos às corridas e também jogamos ao berlinde.*

Entrevistadora- *Às 9h começam as aulas e tens português, matemática e estudo do meio e para além destas tens o inglês, certo...*

Aluna – *À 2ª feira à tarde temos o inglês, à 3ª temos a ginástica, depois como eu tinha dito na 4ª e na 5ª é só com a professora Delfina e na 6ª feira à tarde temos o LGP, a ginástica e o inglês.*

Entrevistadora- *E o que é que achas da língua gestual, tu gostas?*

Aluna – *Não.*

Entrevistadora- *Então porquê?*

Aluna – *Acho aborrecido.*

Entrevistadora- *O que é que é aborrecido na língua gestual?*

Aluna – Não gosto lá muito de fazer gestos.

Entrevistadora- Explica-me isso um pouco melhor.

Aluna – Então, como eu tinha dito, gosto muito de falar e assim não posso. E acho aborrecido porque também a professora, a professora é muito simpática, gosto muito dela, mas quando tamos a repetir as mesmas coisas nas aulas torna-se aborrecido. Porque eu já sei, os outros é que ainda não! Se houvesse duas professoras é que era, assim era uma para cada grupo.

Entrevistadora- Então, tu achas que a professora repete muitas vezes os mesmos gestos porque há meninos que não percebem, certo?

Aluna – Sim e como eu disse acho injusto, como a professora Delfina com os castigos. E também por um pagam todos, como um não sabes, vamos ter de dar a matéria toda outra vez.

Entrevistadora- E tu como és uma menina curiosa, não gostas de estar sempre a dar as mesmas coisas...

Aluna – Sim, eu disse que gostava de aprender coisas novas o que não é sinónimo de coisas do passado.

Entrevistadora- E em relação à ginástica, tu gostas?

Aluna – Gosto, só tenho medo quando as bolas vão muito altas.

Entrevistadora- E porque é que gostas da ginástica?

Aluna – Porque fico em forma e acho divertido, acho uma boa experiência e é saudável.

Entrevistadora- E em relação ao inglês, gostas?

Aluna – Gosto.

Entrevistadora- Porquê?

Aluna – Porque gosto de aprender coisas novas.

Entrevistadora- Desde quando é que tens inglês?

Aluna – Desde o primeiro ano e também acho que é como o estudo do meio, têm a particularidade de ficarmos a saber como é que as pessoas do outro lado do mundo falam, a língua delas e assim e acho também que é muito interessante.

Entrevistadora- Eu gostava que tu me dissesses onde é que te imaginas nos próximos dois anos, tu queres continuar a estudar?

Aluna – Quero, até ao 12º como a minha mãe. Expectativas do aluno

Entrevistadora- E porque é que queres continuar a estudar?

Aluna – Hooo, já tinha dito! Eu gosto de aprender coisas interessantes e acho que vai ser importante para a minha vida ficar até ao 12º ano.

Entrevistadora- E porque é que achas que vai ser importante estudares até ao 12º ano?

Aluna – Eu quero estudar para saber mais e por exemplo, se uma amiga minha estudasse até ao 4º ano e se no 5º ano já não fosse, mesmo que passasse... e se eu estudasse até ao 12º ano depois podia ajudar os filhos dessa minha amiga, explicar-lhes as coisas ou assim...

Entrevistadora- E mais...

Aluna – Porque vou descobrir muitas coisas e se calhar até posso vir a perceber que não quero ser escritora e se calhar até vou querer ser outra coisa. expectativas

Entrevistadora- Achas que se estudares até ao 12º ano, podes vir a alterar a tua opinião em relação ao facto de queres ser escritora.

Aluna – Sim, mas não é só a nível de profissões, assim também posso ver a vida doutra forma.

Entrevistadora- Eu também gostava que me falasses um pouco acerca dos teus amigos e dos colegas cá da escola. Como é que são?

Aluna – Todos?

Entrevistadora- Não precisas de falar de ninguém em específico, podes falar no geral. Como é que são os colegas, se são simpáticos ou não.

Aluna – Alguns são simpáticos mas os mais crescidos não.

Entrevistadora- Explica-me isso um pouco mais.

Aluna – Acho que eles não são lá muito simpáticos para as crianças.

Entrevistadora- O que é que eles fazem?

Aluna – Ameaçam. Uma vez no primeiro ano, uma cigana deu-me um estalo.

Entrevistadora- E o que é que tu fizeste nessa situação?

Aluna – Disse à minha mãe e ela mandou um recado na caderna e a professora disse que ia ver. Era uma que se chamava Bruna. Foi assim, a situação que se passou foi assim, a minha melhor amiga tava com a prima e a tal Bruna estava a fazer umas Hello Kittys e não quis dar à prima dela e a prima dela foi-me dizer a mim e eu fui lá e disse-lhe, porque é que não lhe dava e ela foi-se embora e depois quando me apanhou no corredor, puxou-me os cabelos e deu-me um estalo. E até à minha melhor amiga lhe arrancou um lacinho da blusa.

Entrevistadora- E tu achas que essas situações acontecem muitas vezes cá na escola?

Aluna – Sim.

Entrevistadora- E tu envolvereste muitas vezes nesses tipo de situações?

Aluna – Não, quando é assim vou-me logo embora para depois não me tarem a culpar “ai a Carolina não sei quê...”

Entrevistadora- Então evitas essas situações?

Aluna – Sim mas só me meto quando sou uma testemunha, quando vejo o que aconteceu. Pronto, se forem os da minha sala, e se eu tiver visto e depois me for embora e se algum deles tiver a mentir, eu digo o que vi! Não vou ficar ali calada e depois a pessoa que não fez mal é que têm a culpa!

Entrevistadora- Estou a perceber. E tens muito amigos cá na escola?

Aluna – Tenho.

Entrevistadora- Diz-me quem são os teus amigos.

Aluna – Os amigos de quem eu mais gosto?

Entrevistadora- Sim, podem ser os amigos com quem te dás melhor.

Aluna – A Margarida é a minha melhor amiga.

Entrevistadora- E porque é que consideras a Margarida a tua melhor amiga?

Aluna – Porque somos muito simpáticas uma para a outra. Desde o 1º ano que nós nos conhecemos e começamos a brincar muito juntas...

Entrevistadora- E quando estão no recreio, a que é que costumam brincar, o que é que fazem?

Aluna – Haaa, a que é que costumamos brincar... a minha amiga Margarida gosta de um rapaz (riso) e depois diz que eu tou a espiar. É assim, uma vez eu quero brincar às professoras e outras vezes ela quer brincar à espia-lo.

Entrevistadora- E brincam a mais alguma coisa?

Aluna – Às vezes lá no polivalente, ouvimos as músicas e fazemos concursos de dança. Eu e a minha melhor amiga somos os júris e as outras amigas são as concorrentes e nós depois decidimos quem ganha.

Entrevistadora- E costumam ir à biblioteca ou não?

Aluna – Sim, ainda hoje fomos à biblioteca entregar uns laços que fizemos individual e vai ser para um concurso mas é individualmente, que são uns laços contra a SIDA e tivemos de fazer com material reciclado.

Entrevistadora- E vocês participaram nessa atividade porque a professora vos disse que tinham de

participar ou participaram porque quiseram?

Aluna – Não, não é obrigatório mas a professora disse que era melhor fazer porque...

Entrevistadora- Mas todos os colegas fizeram ou só fizeram alguns?

Aluna – Todos fizeram menos dois colegas, o Rodrigo e o Ricardo.

Entrevistadora- E tu achas que é importante participar nessa atividade ou não?

Aluna – Sim, é uma boa experiência e acho que eles deviam participar, quem fica a perder são eles!

Entrevistadora- E porque é que tu achas que é uma boa experiência?

Aluna – Porque a SIDA é uma doença muito grave e se eu participar porventura posso vir a ganhar e quem sabe, vir a descobrir mais coisas sobre essa doença e poder ajudar esses meninos. motivação

Entrevistadora- Então fizeste isso por achas que é uma forma de ajudar, é isso?

Aluna – Sim.

Entrevistadora- E em relação aos teus amigos mais próximos, tu achas que eles gostam deles, o que é que eles dizem?

Aluna – A Margarida só gosta dos recreios.

Entrevistadora- E ela fala contigo sobre a escola?

Aluna – Não, porque como ela só gosta dos recreios diz que é melhor nem falar da escola porque já têm de aturar a professora Delfina.

Entrevistadora- E quando estão na sala de aula costumam fazer trabalhos de grupo ou pares?

Aluna – Não, como eu já tinha dito a professora não faz isso, mas por acaso, não foi bem um trabalho de grupo, tínhamos de fazer a pares, que a professora até disse que eu ficava sozinha porque tinha demasiada criatividade, mas depois fiquei com um colega meu, o Rodrigo, pronto, para ver se o ajudava a ter a mesma criatividade que eu. Fizemos um convite sobre a estória do Rouxinol e era como se o imperador do Japão nos tivesse convidado para a festa de Natal.

Entrevistadora- E ganhavam algum prémio, é isso?

Aluna – Não, não era de ganhar nada mas a professor disse qual o que achava mais bonito, foi o meu, o do Rosmaninho e o do Diogo.

Entrevistadora- Já percebi então que não costumam fazer trabalhos de grupo ou a pares...

Aluna – Sim foi só aquele. Mas no 1º ano é que fazíamos mais porque ainda eramos muito novos.

Entrevistadora- E vocês costumam ir à biblioteca ler?

Aluna – Eu costumo ir à biblioteca, a Margarida é que não gosta mas às vezes nós vamos e ela fica a desenhar porque podemos fazer desenhos e eles desenha e eu fico a ler um livro.

Entrevistadora- E vais lá muitas vezes?

Aluna – Não, raramente mas hoje fui.

Entrevistadora- E que livro leste?

Aluna – Já não me lembro...não, "Perdida de Riso". A estória baseava-se numa menina que nunca conseguia rir, só chorava e não sabia rir e toda a gente elogiava e diziam graças só que ela nunca se ria. Só que no fim da estória, havia um menino de quem ela gostava que lhe dizia baixinho "porque é que tu não falas?" e ela ficou perdida de riso.

Entrevistadora- Agora vamos regressar novamente ao teu horário e quando saís da escola quem é que te vêm buscar, é também a tua vizinha ou é a tua mãe?

Aluna – Haaa, a minha mãe entra ao meio-dia e sai às dez da noite, por isso o pai dela, da menina, sai às cinco e meia e se for mãe dela só vamos embora às sete.

Entrevistadora- Então o pai dessa tua amiga, que também é tua colega vêm vós buscar?

Aluna – Sim, a mim e a ela.

Entrevistadora- E ele vêm vos buscar às cinco e meia, é isso?

Aluna – Não, vêm nos buscar às seis, ainda ficamos cá meia hora.

Entrevistadora- E quando saís da escola tens alguma atividade?

Aluna – A minha mãe agora diz que me vai meter na Zara, como a minha irmã vai para lá trabalhar a minha mãe diz que tá a pensar-me meter lá num book, para tirar fotografias lá na Zara...porque a minha irmã conhece lá a dona ou o dono da Zara e diz que vai falar com ele e a minha mãe diz também que quer que eu faça aulas de violino.

Entrevistadora- Mas neste momento, tens alguma atividade ou praticas algum desporto?

Aluna – Não mas em Fevereiro vamos para a natação com a professora de ginástica.

Entrevistadora- E ao fim-de-semana praticas alguma atividade ou algum desporto?

Aluna – Não mas costumo brincar com a minha vizinha, não é a Raquel. Lá nós somos 14 crianças, lá na rua e eu costumo brincar com a minha amiga Tamara.

Entrevistadora- E fazes parte dos escuteiros ou vais à catequese...

Aluna – Não.

Entrevistadora- E quando chegas a casa da escola, qual é a primeira coisa que fazes?

Aluna – A primeira coisa que faço é ir lanchar, depois costumo ver televisão, a minha série favorita que é a "Violeta", que da na Disney e depois quando já tou farta de ver televisão, heee...quando é à 6ª feira e depois tenho o fim-de-semana todo e não preciso-me deitar assim mesmo às horas certinhas, posso ir brincar. Porque a minha mãe diz que só posso brincar no fim-de-semana, nos dias de semana é para estudar. Estilo educativo parental

Entrevistadora- E durante a semana, como é?

Aluna – Depois de ver televisão costumo brincar com as minhas bonecas "Monster High" e depois de fazer os TPC's e estudar durante meia hora posso ir chamar a minha amiga. Chamo as minhas amigas e ficamos lá a cantar que tenho um microfone.. e também ao fim-de-semana, não raras vezes, muito frequentemente costumo ir ao Macdonald's almoçar.

Entrevistadora- Vais com a tua mãe?

Aluna – Sim e quando a minha irmã tá cá, também vai. Vou eu, a minha mãe e a minha avó.

Entrevistadora- Costumam ir ao Macdonald's...

Aluna – Sim mas este fim-de-semana fomos ao Chinês.

Entrevistadora- E tu gostas de ir ao restaurante chinês?

Aluna – Adoro! A comida é mesmo deliciosa. A única coisa que não gosto é de massas chinesas e de banana frita.

Entrevistadora- E em relação aos trabalhos Carolina, não percebi se fazes os trabalhos antes ou depois do jantar...

Aluna – Antes. Eu lancho, depois faço os trabalhos e depois é que vou ver televisão.

Entrevistadora- E tu fazes os trabalhos sozinha ou acompanhada?

Aluna – Faço sozinha, só quando tenho dificuldades numa coisa que seja mesmo difícil é que tenho de pedir ajuda à mãe mas também é raro precisar de ajuda da mãe, só quando tenho um trabalho muito difícil - Autonomia, como por exemplo nós no 3º ano tivemos o trabalho de fazer um presépio e a minha mãe teve de ajudar. monitorização

Entrevistadora- Então achas que na maioria das vezes não precisas de ajuda para fazeres os trabalhos, consegues fazê-los sozinha?

Aluna – Sim.

Entrevistadora- E para além da tua mãe, a tua irmã também te ajuda com os trabalhos ou não?

Aluna – Não, a minha mãe sabe porque ela teve até ao 12º e é difícil esquecer.

Entrevistadora- Então normalmente a tua mãe sabe e consegue ajudar-te?

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *E para além da tua mãe, há mais alguém que te ajude a fazer os trabalhos?*

Aluna – *Quando a minha mãe vai trabalhar, porque aos dias de folga é que ela me ajuda, ajuda-me a minha irmã ou a minha avó e às vezes o meu avô.*

Entrevistadora- *E eles percebem?*

Aluna – *Percebem! Quando são os sinónimos o meu avô nem precisa ir ver ao dicionário, ele sabe.*

Entrevistadora- *Olha carolina, a tua mãe costuma perguntar se tens trabalhos para fazer?*

Aluna – *Sim pergunta sempre. Quando eu chego a casa, antes do lanche a minha mãe pergunta.*

Entrevistadora- *E a tua mãe precisa insistir para tu fazeres os trabalhos ou tu fazes independentemente dela dizer?*

Aluna – *Não! A minha mãe nem precisa dizer para eu os ir fazer, eu vou logo! A minha mãe só me pergunta. autonomia*

Entrevistadora- *A tua mãe não precisa dizer “Carolina vai fazer os trabalhos”??*

Aluna – *Não.*

Entrevistadora- *E em relação aos livros e materiais da escola, do preparas a mochila no dia anterior ou de manhã, antes de ir para a escola?*

Aluna – *No dia anterior, depois de lanchar, fazer os TPC’s, de brincar e antes de me ir deitar, arrumo as coisas.*

Entrevistadora- *Os teus pais costumam perguntar coisas acerca da escola, como é que correu o dia, o que é que fizeste, se correu bem ou não?*

Aluna – *Hum, hum.*

Entrevistadora- *O que é que eles te perguntam?*

Aluna – *Perguntam como foi o dia, eu conto-lhes e também eu digo sempre as fichas de avaliação e quando eles me vêm buscar, quando a minha mãe está de folga, perguntam sempre como é que correu a ficha. comunicação*

Entrevistadora- *Perguntam se a ficha correu bem ou não, esse tipo de perguntas...*

Aluna – *E eu digo que sim e quando eu digo a nota que tive...por exemplo, a professora não tinha dado nota, só tinha marcado os certos e os errados e ainda no outro dia tive duas erradas e tive um satisfaz bem e a minha mãe disse assim: “duas erradas como assim? Se fossem três e tu tivesses duas erradas eras uma burra” (riso) e eu disse que eram três páginas.*

Entrevistadora- *E o que é que tu achas que os teus pais pensam acerca da escola?*

Aluna – *A minha mãe, até quando tinha a febre máxima, que era 42 graus, ia à escola e a professora dela insistia para ela ir para casa e ela recusava.*

Entrevistadora- *Então, tu achas que a tua mãe gostava muito da escola?*

Aluna – *Gostava muito, estava pelo menos duas ou três horas a estudar. Por isso é que chegou até ao 12º sem chumbar nenhum ano. Tinha sempre cinco e uma vez quando fomos ao continente, fomos lá ver as prendas de Natal e a minha mãe foi lá comprar o jantar e quando lá estávamos encontramos o professor que era da minha mãe, o professor de 5º ano de ginástica da minha mãe e o professor disse que a minha mãe tinha sempre cinco. Só teve quatro, quando partiu o braço e mesmo quando partiu o braço, podia ter dito um dois mas teve um quatro!*

Entrevistadora- *Então a tua mãe, era muito boa aluna.*

Aluna – *E o meu pai é que não sei porque não tou muito contactável com o meu pai, porque ele vive em Lisboa.*

Entrevistadora- *E costumavas passar algum tempo com o teu pai?*

Aluna – *No Natal costumo passar com a minha família e no final do ano vou ao meu pai e nas férias*

tive uma semana antes de começar a escola com o meu pai e fui furar as orelhas. E o meu pai têm uma namorada, é a Cláudia que trabalha numa loja de joias no Dolce Victa.

Entrevistadora- E tu achas que tanto o teu pai como a tua mãe, acham que a escola é importante, que é importante estudar ou não?

Aluna – Acham. A minha mãe é 100%.

Entrevistadora- O que é que a tua mãe te diz?

Aluna – Haaa... a minha mãe diz que a decisão é só minha, até que ano eu quero estudar e eu disse que quero seguir o mesmo que a minha mãe. O que ela fez, eu quero fazer também, vou-me esforçar para ter as mesmas notas que a minha mãe tinha. comunicação

Entrevistadora- Porque é que gostavas de ter as mesmas notas que a tua mãe?

Aluna – Então, porque eu tenho orgulho na minha mãe (sorriso).

Entrevistadora- Tens muito orgulho na tua mãe...conta-me porque é que tens orgulho na tua mãe.

Aluna – Então... não é como ela é por fora, é como ela é por dentro e acho que os estudos também...pronto, acho que os estudos também fazem um pouco com que sejamos simpáticos e isso...

Entrevistadora- E por exemplo, quando existem atividades na escola, a tua mãe ou o teu pai, neste caso a tua mãe, costuma participar?

Aluna – Sim.

Entrevistadora- E quando são as reuniões, ela participa?

Aluna – Sempre, a minha mãe nunca falta.

Entrevistadora- Ela vêm sempre às reuniões?

Aluna – Sim e aos espetáculos que nós fazemos.

Entrevistadora- Pois, eu ia perguntar se a tua mãe vinha às festas e espetáculos da escola.

Aluna – Sim. Ela só falta mesmo se não puder mas isso nunca aconteceu. Só um dia, porventura se faltar, só mesmo pelo trabalho.

Entrevistadora- Só falta mesmo se estiver a trabalhar e não puder de forma nenhuma...

Aluna – Só que foi uma sorte, todos os dias que há reuniões ela estar de folga.

Entrevistadora- É possível que ela peça folga para esses dias porque sabe que há reunião.

Aluna – Pois.

Entrevistadora- E o que é que achas que os teus pais esperam de ti enquanto aluna?

Aluna – Eles não sabem o que esperam de mim.

Entrevistadora- Os teus pais costumam dizer se esperam que, tenhas um bom comportamento na sala de aula ou que tenhas boas notas ou não dizem nada?

Aluna – Siimmm, isso dizem ou pronto, não estão ali a insistir se eu acho que vou passar mas eu às vezes digo que sim mas eles não começam a fazer mais perguntas.

Entrevistadora- E ao nível da atenção e do comportamento, achas que a tua mãe espera que estejas atenta e que tenhas um bom comportamento ou não...

Aluna – Acho que sim.

Entrevistadora- Porque é que achas isso...

Aluna – Haaa... acho que sim, porque eu já lhe disse, já lhe disse muitas vezes que vou seguir o mesmo que a minha mãe e que eu vou seguir o mesmo que ela e não a vou desiludir.

Entrevistadora- Achas que têm a ver com o facto de não queres desiludir a tua mãe?

Aluna – Sim.

Entrevistadora- Queres que a tua mãe esteja orgulhosa de ti, é isso?

Aluna – Sim, assim como eu estou orgulhosa dela!

Entrevistadora- E porque é que tens orgulho na tua mãe? Têm a ver com as coisas que ela fez, com o

que atingiu?

Aluna – Bem, mais ou menos, é também porqueeee... eu gosto como é a minha mãe, é simpática, divertida, umas vezes têm de ralar comigo quando precisa.

Entrevistadora- A tua mãe ralha contigo?

Aluna – É quando o Ricardo se porta mal e temos de ficar de castigo e levamos recado para casa mas a minha mãe só ralha por isso e eu digo-lhe que é o Ricardo e ela acredita!

A minha mãe não têm de desconfiar de mim, a minha mãe acredita em mim! É o que a minha mãe diz, que acredita em mim e que eu digo a verdade e às vezes a minha mãe até manda assinaturas para a professora a dizer que, só porque um se porta mal, não quer dizer que temos todos de nos portar mal, heee que nós também temos de levar recado para casa!

Entrevistadora- E tu achas que a tua mãe é muito rígida ou deixa-te fazer tudo o que tu queres?

Aluna – Heee, ela só é rígida quando precisa. Ela não pode dizer que sim a tudo, se eu dizer “mãe posso-me atirar para um poço?”, ela não vai dizer que sim!

Entrevistadora- E em casa, a tua mãe estabelece regras, diz “podes fazer isto e não podes fazer aquilo”?

Aluna – Sim, dá-me regras.

Entrevistadora- Que regras é que a tua mãe te dá?

Aluna – Por exemplo, quando ela está a cozinhar diz-me que não posso ir para a cozinha porque posso-me queimar. Quando o chão está molhado, diz que não posso andar porque posso escorregar. Porque uma vez já aconteceu isso, quando eu tinha quatro anos e não percebia muito bem o que a minha mãe dizia e ia a andar e depois escorreguei e o bico do sofá, bati com o pé e fiquei com um buraco e tive de ir para o hospital.

Entrevistadora- E em relação ao estudo e à escola a tua dá-te regras, diz-te podes fazer aquilo, mas não podes fazer isto...

Aluna – Ela diz queeeee...ela diz queeeee... não tenho de ser igual, igual a ela mas diz que em algumas coisas tenho de ser como ela.

Entrevistadora- Dá-me um exemplo.

Aluna – Haaa, como eu disse, ficar até ao 12º ano...

Entrevistadora- A tua mãe quer que tu estudes pelo menos até ao 12º ano, é isso?

Aluna – Ela não me está a obrigar, ela está só a dar-me um conselho, o conselho de ficar até ao 12º ano.

Entrevistadora- E mais coisas, ela diz o que podes fazer na sala de aula ou não?

Aluna – Dá-me conselhos de bom comportamento. comunicação

Entrevistadora- Que conselhos?

Aluna – Que não devo falar muito, que tenho de estar com atenção às explicações senão é que não chego mesmo até ao 12º ano, vou-me fartar de chumbar se não estudar e prestar atenção às explicações da professora e pronto.

Entrevistadora- É esse tipo de coisas que ela te diz?

Aluna – Exatamente.

Entrevistadora- E o que é que fazes em casa, nos teus tempos livres?

Aluna – Então...costumo brincar em casa com a minha irmã e com a minha mãe e com a minha avó...eu costumo ser a professora e depois costumo-lhes dar aulas heeee e depois costumo dizer as tabuadas...e é uma maneira de estudar.

Entrevistadora- Estou a perceber.

Aluna – E umas vezes a minha mãe é a professora e eu e a minha irmã, como agora a minha irmã têm

22 anos dá uma revisão, porque a minha mãe era aluna de cinco e assim a minha irmã até dá uma revisão. E depois pergunta-nos as tabuadas e até é uma maneira de estudarmos.

Entrevistadora- *Então tu brincas aos professores com a tua mãe e a tua irmã.*

Aluna – *Sim, com os meus livros de 3º ano que também têm matéria de 4º ano, que estamos agora a dar revisões, haaaa e até usamos os meus livros para escrevê-los. Atividades em família E a minha mãe até faz problemas em folhas brancas para resolvê-los.*

Entrevistadora- *Á é?*

Aluna – *E faz-nos tabuadas e diz-nos para estudarmos até ser o recreio. O recreio é lá, que tenho eu um baloiço e um escorrega e a minha mãe até vai mandar fazer um piscina de chão que é para depois no verão nós estarmos lá e depois o meu avô, foi campeão de ténis e foi o fundador do ténis, recebeu o prémio de 5 anos de fundador lá do ténis eeee....há uns dias foram-lhe entregar um crachá e um diploma e o meu avô também já foi professor de natação. O meu avô teve a brilhante ideia de construir lá uma piscina olímpica, porque ele também foi pedreiro e ele próprio vai construir. E um dia que esteja bom tempo ele vai lá, porque ele até já têm aquelas pedras azuis que se metem na piscina e já têm as coisas que se metem para dividir nas olímpicas. Até já comprou uma toca para mim (riso)!*

Entrevistadora- *A toca dá para levars à natação em fevereiro.*

Aluna – *Eu já tive na natação e na patinagem artística.*

Entrevistadora- *E tu gostavas dessas atividades?*

Aluna – *Gostava só que na patinagem artística comecei a aborrecer-me.*

Entrevistadora- *Então porquê?*

Aluna – *Porqueee...é assim, eu achei divertido, eu tive um ano e depois convidaram-me outra vez só que eu já não quis ir e como eu gosto de experimentar coisas novas, não gosto de estar sempre na mesma coisa. motivação*

Entrevistadora- *Querias experimentar outra coisa?*

Aluna – *Sim e fui para a natação e agora vou experimentar o violino e o book na Zara.*

Entrevistadora- *São coisas diferentes, que nunca experimentaste por isso é que achas interessante, é isso?*

Aluna – *Sim e como nós távamos a falar aquilo das professoras, que o recreio costumava ser lá no meu quintal.*

Entrevistadora- *E que mais coisas é que fazes com a tua mãe, a tua irmã e os teus avós.*

Aluna – *Haaaa...heeeee...de verão costumo ir muitas vezes à praia e a piscina, heeeeeee... e também no inverno, costumamos ir ao ringue de patinagem no gelo que nós até temos lá patins e costumamos ir. E umas vezes, quando a minha irmã vêm cá na época de Natal, umas vezes a minha irmã ia a cair, agarrou-me no braço e caímos as duas (riso).*

Entrevistadora- *E quando a tua mãe não pode tomar conta de ti, com quem é que ficas?*

Aluna – *Com os meus avós porque eles já estão desempregados, hoo, não é desempregados, já tão reformados.*

Entrevistadora- *E qual era a profissão do teu avô?*

Aluna – *Era pedreiro.*

Entrevistadora- *E qual era a profissão da tua avó, tu sabes?*

Aluna – *Trabalhava numa pastelaria,, só que agora já têm outro nome, é na cidade.*

Entrevistadora- *Então normalmente ficas com os teus avós, quando a tua mãe não pode?*

Aluna – *Sim.*

Entrevistadora- *E para terminar, eu gostava que tu me contasses se existe alguém que tu admires muito e que um dia quando fosses crescida gostavas de ser como essa pessoa.*

Aluna – *A minha mãe. A minha mãe na situação das notas e a minha irmã.*

Entrevistadora- *Porque é que gostavas de ser como a tua irmã, conta-me.*

Aluna – *Porque acho a minha irmã muito bonita, gostava de ser irmã gémea dela, haaa... admiro como ela é, nem muito simpática nem antipática, é uma pessoa normal! Têm as suas razões para tar chateada ou para estar contente, pronto!*

Entrevistadora- *E mais?*

Aluna – *Gosto muito do estilo dela e já disse, admiro-a muito.*

Entrevistadora- *Que qualidades é que ela têm, que tu admiras nela?*

Aluna – *Qualidades? Entãooo... nem muito simpática nem antipática, ser normal, como eu disse. Haaaa...Umas vezes ela é um bocadinho antipática mas é raro e é por isso! E as razões, não tenho mais nada a dizer sobre ela.*

Entrevistadora- *Então, ficamos por aqui Carolina e obrigada pela tua participação.*