



UC/FPCE\_2014

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Parentalidades e estruturas familiares: um estudo sobre o seu impacto no sucesso escolar dos adolescentes**

Inês Brites Rodrigues Rangel das Neves (ines\_brrneves@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação do Professor Doutor Pedro Urbano

## **Parentalidades e estruturas familiares: um estudo sobre o seu impacto no sucesso escolar dos adolescentes**

**Resumo:** Os resultados académicos e o desenvolvimento de competências dos jovens durante a infância e adolescência são influenciados por vários factores biológicos, psicológicos e sociais. Neste estudo analisamos o impacto que as variáveis familiares têm no sucesso escolar e no desenvolvimento das crianças. A estrutura familiar influencia o seu desenvolvimento, quer ao nível da sua estrutura e organização, quer ao nível das características individuais de cada um dos seus membros.

No nosso estudo concluímos existirem relações significativas entre as características de cada progenitor, a harmonia do casal e a estabilidade da família, com o sucesso escolar. Verificou-se também não existir nenhuma relação entre o desemprego, os factores económicos, com o sucesso escolar. Quanto ao tipo de famílias (monoparentais, reconstituídas e tradicionais) os nossos resultados sugerem não existir relações entre os vários tipos de estrutura e os resultados académicos, indicando a existência de mudanças sociais positivas ao nível dos estereótipos de boa e má família.

**Palavras-chave:** Parentalidade, adolescência, família, sucesso escolar, desemprego.

## **Parenthoods and family structures: a study of their impact on the adolescents' academic success**

**Abstract:** Academic achievement and skills development of young people during childhood and adolescence are influenced by various biological, psychological and social factors. This study analysed the impact that family variables have on academic success and development of children. Family structure influences their development in terms of its structure and organization, as well as at the level of the individual characteristics of each of its members.

In our study we conclude there are significant relationships between the characteristics of each parent, the couple's harmony and stability of the family, with school success. There was also no relationship between unemployment, economic factors, with school success. Regarding the type of families (single parent, reconstructed and traditional) our results suggest there is no relationship between the various types of structure and academic outcomes, indicating the existence of positive social changes in terms of stereotypes of good and bad family.

**Key-Words:** Parenting, adolescence, family, academic success, unemployment

## **Agradecimentos**

Este espaço é dedicado a todos aqueles que deram a sua contribuição para que a realização desta tese de mestrado se tornasse possível. A todas essas pessoas deixo aqui o meu agradecimento sincero e infindável.

Começo por agradecer ao Professor Doutor Pedro Urbano por estar sempre disponível e por acompanhar este meu tão longo percurso, permitindo o meu desenvolvimento pessoal.

Agradeço também a todos os meus amigos que me acompanharam, apoiaram e ajudaram nesta fase, dando-me sempre ânimo e força. Em particular mostro-me grata às minhas colegas Mariana Duarte Rosana Volpati por tantas vezes me darem conselhos preciosos e por estarem sempre presentes e disponíveis para me ajudar.

À minha família dedico os mais especiais e principais agradecimentos. À minha avó Ana pela companhia e boa disposição. Ao meu avô António pela presença e apoio, à minha avó Luísa agradeço do fundo do meu coração por estar ao meu lado sempre, pelo alento, pelas palavras, pela força, por todos os momentos em que, embora ela possa não saber, a presença dela se tornou inspiradora, obrigada por ajudares a tornar este percurso possível. A todos os meus que já partiram mas que sempre presentes no pensamento me deram força para continuar nos momentos mais difíceis.

Obrigada pai por sempre me aconselhares, por sempre me ajudares, por estares sempre lá. Obrigada mãe por me aturares, por me compreenderes, por me ajudares, por não me deixares desistir, por me motivares a trabalhar sempre que percebias quando eu perdia o ânimo.

Obrigada Joana, a melhor irmã que eu podia ter, é impossível conseguir-te agradecer o suficiente. Obrigada por seres a irmã mais velha que todos querem mas que só eu tenho o privilégio de ter, obrigada por estares sempre ao meu lado, por te preocupares tanto comigo, por teres feito parte deste trajeto de alma e coração, pela dedicação, pelas palavras, pelo apoio, por nunca desistires de mim, pela tua ajuda incondicional, por fazeres por mim muito mais do que uma irmã faria.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao João Pedro Alves pela incansável e desmedida ajuda que me deu, pelo empenho, pela dedicação, pelo apoio dia após dia. Obrigada por partilhares comigo o teu

enorme conhecimento, a tua visão das coisas, as tuas claras e esclarecedoras explicações que tanto “nós” desfizeram na minha cabeça. Obrigada pela orientação, por nunca teres desistido, por nunca teres desesperado quando eu deseperei e por não teres deixado que desesperasse mais. Agradeço-te eternamente tudo o que fizeste por mim. És um amigo excepcional, raro e digno de tudo de bom que a vida te possa dar.

## Índice

Introdução	3
I - Enquadramento Conceptual	4
Adolescência	4
Família	6
(Des)Emprego dos pais	14
Família e escola	15
(In)Sucesso escolar	16
II – Objetivos	17
III – Metodologia	18
Sujeitos	18
Instrumentos	19
Procedimento	20
IV- Resultados	20
V – Discussão	23
Bibliografia	26
Anexos	30

**Lista de Anexos**

Anexo A- Autorização da Escola para aplicação do Questionário;

Anexo B- Exemplar de autorização dos Encarregados de Educação para aplicação do Questionário aos seus educandos;

Anexo C- Exemplar do questionário aplicado aos alunos (questionário Sócio-Demográfico e QRPE: Questionário sobre as Relações Pais-Filhos).

## Introdução

A presente dissertação surge como trabalho final do Mestrado Integrado de Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento com o objetivo de analisar quantitativamente o impacto de vários fatores familiares no desempenho académico das crianças e adolescentes.

Pretendeu-se, através da aplicação do Questionário Sobre as Relações Pais-Filhos (Questionnaire des Relations Parents-Enfants, QRPE) e da recolha de dados acerca das características da família dos vários jovens da amostra, compreender de que forma é que as características dos progenitores, as condições económicas e as habilitações académicas influenciaram ou não o sucesso escolar dos jovens da amostra em causa.

Este estudo surge da necessidade de compreender as razões que levam ao desinteresse e insucesso escolar nas escolas portuguesas. Face às recentes mudanças económicas, culturais e sociais a que as famílias portuguesas têm sido sujeitas, e face a importância inquestionável que estas têm no desenvolvimento das crianças e adolescentes, torna-se inevitável o questionar da possível responsabilidade que as mesmas possam ter na atual crise académica nacional.

O trabalho estará dividido em três partes: na primeira iremos explorar os dados existentes na literatura acerca da adolescência, as suas características, diferenças em relação à infância e formas de interagir com o meio, seguindo-se uma revisão da família nas suas várias estruturas tradicionais, monoparentais e reconstituídas, de forma a analisar as várias influências, impactos e teorias existentes acerca da forma como interagem com os seus vários constituintes e em específico com os seus adolescentes e crianças. Pretende-se também, numa perspetiva sistémica, analisar a influência que as estruturas da família e os tipos de parentalidade possam ter nos filhos destas famílias. Por último, estudaremos as várias características individuais dos progenitores e os impactos que estas têm ao nível do autoconceito e desenvolvimento académico.

Na segunda parte descrevem-se os objetivos do estudo, a sua população e os métodos utilizados para a recolha de dados, procedendo-se por fim à apresentação dos resultados obtidos através da análise estatística

dos mesmos.

Na terceira e última fase discutem-se os resultados obtidos face à literatura existente, analisando as relações de significância obtidas de forma a compreender o impacto que as várias variáveis estudadas possuem nos resultados académicos, terminando-se esta tese com a conclusão na qual se analisam as possíveis falhas e benefícios desta investigação, bem como potenciais estudos posteriores ou novas direções a tomar como consequência da mesma.

## **I – Enquadramento conceptual**

### **Adolescência**

Segundo Sprinthall & Collins (2011,p.5-11) a adolescência é considerada como um constructo sociocultural com o objetivo de preparar a transição entre a infância e a vida adulta e, como tal, terminando no momento em que a criança se torna um adulto completo, ou seja, quando o adolescente se torna independente. Esta definição de adolescência gera em si uma dificuldade em enquadrar cronologicamente esta “fase”. É assumido que tem início aquando das primeiras mudanças fisiológicas da criança, na rapariga a menarca e no rapaz a ejaculação (Sprinthall & Collins, 2011, p.43), no entanto no que diz respeito ao seu término, fica em aberto, visto que o término depende de fatores psicológicos e sociais relacionados com a aquisição de competências que possibilitem a autonomia total do adolescente (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes, 2007, p.73). Por questões metodológicas respeitantes à seleção da amostra do estudo, procurámos limitar a adolescência como o período compreendido entre os 11 e os 21 anos (Tavares et al., 2007, p.66).

A adolescência é uma das alturas mais conturbadas, difíceis e complexas do desenvolvimento humano, sendo uma fase da vida em que ocorrem profundas transformações a vários níveis (Tavares et al, 2007, p.66-67). “A adolescência tem uma característica específica que a define, a qual está relacionada com as acentuadas transformações corporais que ocorrem durante a segunda década da vida” (Sprinthall & Collins, 2011, p.43). O adolescente vê o seu corpo a mudar, ao mesmo tempo que também muda a forma como este se vê a si próprio, aos outros e aos seus pais, como vê a

sociedade e a vida, presenciando-se um crescimento ao nível pessoal e social, sendo “as alterações biológicas que parecem influenciar o desenvolvimento psicológico, devido ao significado que têm para os próprios adolescentes, para os adultos e para os colegas à sua volta” (Sprinthall & Collins, 2011, p.66). Esta fase é caracterizada pela existência de conflitos e pela dificuldade que o adolescente tem em lidar com todas as mudanças com que se depara, é considerada uma etapa de “crise/mudança, situando-se entre dois pólos importantes: Dependência (proteção) e Independência (autonomia), caracterizando-se por contradições, confusões, ambivalências, conflitos com os pais e com a função parental, e de procura de identidade e autonomia” (Correia e Alves, 1990, cit in Silva, 2004, p.26).

Também a relação com os pais muda significativamente, os adolescentes passam muito menos tempo com estes e mais tempo com o seu grupo de pares, procurando a sua identidade, independência e espaço (Sampaio, 1994, p.41-42). É uma fase de mudança, tanto para os adolescentes, que procuram entender este processo de transição, como para a sua família, nomeadamente os pais, que muitas vezes mostram incapacidade em compreender e lidar com a situação e com as mudanças comportamentais dos seus filhos (Relvas, 2000, p.52). “A família passa (...) por uma das crises normativas do seu desenvolvimento (...) pelo que o sistema passa por uma adaptação estrutural que permite a continuidade funcional e organizacional” (Relvas, 2000, p.52). Um bom acompanhamento parental é uma importante base de apoio que ajuda em muito o adolescente neste processo (Sampaio, 1994, p.42).

Para além das transformações físicas, cognitivas e de personalidade inerentes, é vivida uma maturação no relacionamento interpessoal, o que constitui uma outra etapa fulcral para o desenvolvimento do adolescente (Tavares et al, 2007, p.72). “As mudanças que se operam no pensamento do indivíduo vão refletir-se na forma como ele concebe e organiza a relação com os outros” (Tavares et al, 2007, p.72). A aquisição de maturidade social, aliada ao desenvolvimento físico e cognitivo do adolescente, está implícita no processo de passagem da infância para a fase adulta, sendo, portanto, fundamentais mudanças psicossociais, como “a independência em relação aos pais, a aproximação dos amigos/grupo de pares, a assunção de novas responsabilidades perante a sociedade e uma nova autoperceção” (Tavares et

al, 2007, p.73). Nesta fase o indivíduo adquire a capacidade para tomar as suas próprias decisões influenciando desta forma a construção da sua personalidade (Tavares et al, 2007, p.73). Surgem aqui, com grande influência, o grupo de pares, onde as relações adquirem características de simetria em contraste com as previamente assimétricas que possuíam com os pais (Relvas 1996, p. 115) assumindo assim uma grande relevância na construção da identidade. “A busca de identidade leva à aquisição e hierarquização dos diferentes papéis permitindo-lhe formar um novo eu que lhe é próprio e característico” (Silva, 2004, p.35).

Apesar de existir variabilidade de indivíduo para indivíduo na experimentação da adolescência, todos os indivíduos passam por experiências comuns (Silva, 2004, p.27), todos “são confrontados com as mesmas tarefas desenvolvimentais, tais como a readaptação à sua nova imagem e estrutura corporais, o despertar da sexualidade e a aquisição de novas formas de pensamento” (Tavares et al, 2007, p.66). Esta semelhança na diferença, “oferece ao adolescente um suporte importante na contenção de muitas das suas angústias, na experimentação de diversos papéis, na vivência de certos afetos e no desenvolvimento de atitudes, valores e ideias, num processo de reorganização recursiva entre o que o adolescente experimentou no passado, vive no presente e deseja no futuro” (Alarcão, 2000, p.171). Perante a importância evidente do grupo de pares, que se assume de forma determinante e dominante na vida do adolescente, a ciência tendeu ao longo dos anos a ignorar e dedicar pouco esforço à importância que a família ainda tem nesta fase da vida dos jovens, quer ao nível do seu desenvolvimento emocional e social, quer ao nível educativo, não sendo valorizado suficientemente este fator determinante do (in)sucesso escolar (Oliveira, 2010, p.233). Apesar da importância central dos pares no desenvolvimento do adolescente, os pais, adultos significativos, continuam a desempenhar um papel central em todos os aspetos, não desaparecendo a ligação com a família, independentemente do grau de autonomia do adolescente (Relvas, 1996, p.155; Alarcão, 2000, p.171-172).

### **Família**

A família entende-se como sendo um conjunto de pessoas que mantém parentesco entre si e que vivem na mesma casa, construindo um lar,

sendo, para além de um grupo de pessoas, a “teia relacional que os unifica” (Relvas, 1996, p.10). Sampaio (1985, p.11-12) define a família como “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”. Esta instituição é, na sua configuração tradicional e nuclear, constituída pelo casal (pai e mãe) e pelo(s) filho(s) resultante(s) dessa união. É aqui que os seus elementos devem vivenciar um ambiente de proteção, afeto, harmonia, amor, confiança, conforto e bem-estar, recebendo da unidade familiar todo o apoio necessário na resolução de problemas e conflitos (Alarcão, 2000, p.91; Salvador, Mestres, Goñi & Gallart, 1999, p.158-159). É neste contexto que os seus elementos mais novos começam o processo de internalização dos seus papéis primários e dos valores sociais (Alves, 2007). Deste modo, a família providencia o primeiro espaço de socialização e influência, sendo sem dúvida a mais privilegiada de todas as instituições onde a criança se movimenta (Fontain, 1988, p.14), influenciando o comportamento do indivíduo em situações e meios sociais, transmitindo valores, tradições e costumes entre gerações (Alarcão, 2000, p.54).

Através dos seus pais ou das suas figuras de referência, a criança está em constante aprendizagem, quer seja com o que estes lhe contam, mas fundamentalmente pelo que a criança vê, ou seja, pelas atitudes e formas de responder aos problemas, sendo que a criança observa e reproduz a postura dos seus pais perante a vida. A verdadeira educação em relação aos valores e atitudes é feita por transmissão pais-filhos desde o dia em que estes nascem (Rudy & Grusec, 2001). Segundo Veiga (1988) as interações dos pais com a criança vão definir de forma determinante o autoconceito da mesma, podendo a qualidade deste variar em função do tipo de parentalidade exercida pelos pais.

O género das crianças, o género dos progenitores, a relação mãe-pai, a relação filho-progenitor e as características da criança foram aspetos da relação pais-filhos que Vaz-Serra, Firmino e Matos (1987) estudaram. Nesta investigação, os autores averiguaram o papel que os pais têm no processo de ligação da criança com a realidade envolvente. No mesmo estudo Vaz-Serra observou que tende a ocorrer uma maior interação entre os pais e os filhos

do mesmo género (Vaz-Serra, Firmino e Matos, 1987).

Um dos problemas da sociedade atual reside no facto de as famílias já não terem tempo para conviver e para comunicar. Cada vez mais os pais tendem a trabalhar mais e cada vez mais o tempo de permanência dos filhos na escola aumenta (Sampaio, 1994, p.33).

“A imagem de que os pais de hoje não dialogam o suficiente com os filhos, criando entre ambos uma barreira de silêncio, porque vivem concentrados no *stress* quotidiano e na necessidade de «fazer dinheiro», é confrontada com outra que requer cada vez mais o seu empenhamento em termos de competitividade, parcialmente justificada, precisamente, pela necessidade de criar as condições económicas necessárias à educação e proteção dos filhos (hoje em dia também cada vez mais exigente e prolongada no tempo” (Relvas, 1996, p.148).

A existência de diálogo familiar com qualidade entre pais e filhos, é um fator importante para a consistência familiar, verificou-se mesmo que tipos de comunicação deficitários e com processos de desqualificação da comunicação, nos quais os pais invalidam ou empobrecem a comunicação com os filhos, resultam no surgimento de dificuldades ao nível das competências sociais (Wichstrom, Holte, Husby & Wynne, 1994). Segundo Costa (2005) a coerência de valores, o estabelecimento de limites e práticas educacionais promove um melhor desenvolvimento psicoemocional na criança, refletindo-se posteriormente em resultados académicos favoráveis.

Hoje em dia, com as grandes transformações a nível social e cultural, é de notar o crescimento da existência de famílias não tradicionais (famílias monoparentais e reconstituídas) ou seja, com uma estrutura familiar diferente da das famílias nucleares (Salvador et al., 1999, p.156).

Sendo o divórcio marcado pelo fim de um projeto a dois, envolve sentimentos como desilusão, frustração e *stress* no casal em vias de se separar, e também à própria família. O sistema familiar e a sua estrutura vão ser inevitavelmente afetados, uma vez que tal provoca uma interrupção no ciclo de vida familiar, trazendo implicações a vários níveis, nomeadamente ao nível da parentalidade (Leme, Marturano & Fontaine, 2010). Os filhos podem sofrer um desajustamento psicossocial e *stress* (Alarcão, 2000, p.213), sendo muito importante que estes não se tornem num “objeto” de

manipulação entre o casal, que se esquece de salvaguardar a criança/adolescente (Alarcão, 2000, p.215).

Num estudo de Wall (2003), baseado nos dados do INE (Instituto Nacional de Estatística) respeitantes ao período de 1991 a 2001, verificou-se a existência de um aumento de famílias monoparentais, verificando-se também que parte das famílias monoparentais mais jovens tendem a estar agregadas ou inseridas em outros meios familiares mais amplos, indicando provavelmente uma necessidade destas famílias em colmatar falhas económicas. As famílias monoparentais caracterizam-se como sendo famílias “onde a geração dos pais está apenas representada por um único elemento” (Alarcão, 2000, p.213). O estudo de Faria (1995) vem concluir que alunos provenientes de famílias dissociadas apresentam uma maior probabilidade de desenvolver problemas de realização e mau ajustamento escolar do que crianças de famílias intactas.

Segundo Leme, Marturano & Fontaine (2010) apesar de haver ausência de um dos membros do casal, a criança/adolescente apenas sofre consequências graves na sua vida emocional e psicológica e no seu desenvolvimento educativo quando o progenitor responsável altera o seu estilo de parentalidade de forma a compensar a mudança na estrutura familiar. Nas situações em que o progenitor utiliza práticas educativas positivas monitorizando a atividade da criança e providenciando os afetos necessários, bem como estabelecendo uma negociação correta do tempo com o ex-cônjuge, a criança não sofre as consequências negativas comumente associadas ao processo de separação (Leme, Marturano & Fontaine, 2010). Quando em caso de falha nos processos de parentalidade, surgem nas crianças problemas comportamentais e ou académicos que, no entanto, tendem a verificar-se de forma mais intensa durante os primeiros três anos após a separação, deixando de se manifestar com a passagem do tempo (Leme, Marturano & Fontaine, 2010).

No seu estudo, Leme, Marturano & Fontaine, (2010) observaram existir com frequência nas famílias monoparentais uma tendência por parte das mães a não darem tanto afeto nem dedicarem tanto tempo às atividades escolares dos filhos, justificando essas falhas com a possibilidade do surgimento de sintomas de depressão e ou a necessidade de compensar economicamente a ausência do cônjuge, tendo estes fatores tendência para

desaparecer após a nova estrutura familiar se ter reajustado.

Quando após um divórcio (ou falecimento de um dos cônjuges), os progenitores voltam a encontrar um parceiro e a formar uma família, estamos perante as chamadas famílias reconstituídas. Estas caracterizam-se pelo “facto de, na atual configuração, existirem pessoas que, num passado mais ou menos próximo, tiveram outras famílias (nucleares, entenda-se), em parte agora reunidas neste novo sistema” (Alarcão, 2000, p.204).

A partir do estudo de 1987 realizado por Vaz-Serra, Firmino e Matos, verificou-se que quando a relação pais-filhos comporta as características “de tolerância, de compreensão, de ajuda e de incentivo para vencer as dificuldades, tanto da parte da mãe como do pai” (Vaz-Serra, Firmino & Matos, 1987a, p.141), esse facto contribui para o surgimento de um bom autoconceito no filho, levando a que este alcance a aceitação, permitindo-lhe desenvolver a autoestima, a aprender, a explorar o mundo e a contactar com outras pessoas, de um modo mais fácil, positivo, confiante e adequado. Para além destas características relacionais dos pais, também, neste estudo, se reveste de importância a existência de uma boa atmosfera familiar e de uma positiva relação do filho com a mãe e com o pai como contributo para a construção de um bom autoconceito (Vaz-Serra et al., 1987a).

Resultados de um estudo realizado por Borges indicaram que habilitações académicas altas e a pertença a um nível sociocultural elevado foram fatores comuns aos pais de alunos sem reprovações (Borges, 1992, p.69-70). Também este estudo demonstrou que os pais que tendem a invocar fatores individuais e incontroláveis como explicação para o insucesso dos filhos são precisamente aqueles cujos filhos apresentam insucesso escolar, observando-se o oposto nos pais de filhos bem-sucedidos academicamente; os pais dos alunos com sucesso escolar são aqueles que mais conversam com os seus filhos acerca do futuro destes, apresentando expectativas mais elevadas de sucesso e tendendo a considerar a escola como um meio de realização pessoal (Borges, 1992, p.71-72).

Embora as famílias sejam compreendidas como um sistema composto por vários elementos, foi possível, através de vários estudos, perceber as várias configurações e práticas educacionais adequadas ao desenvolvimento correto das crianças e harmonia da família.

Segundo Growve (1980, cit in Veiga, 1988), a autoridade materna é

uma variável fundamental no desenvolvimento do autoconceito da criança. A relação vinciativa e de dependência da criança para com a mãe faz com que certas características desta passem para a criança, como sendo as percepções gerais de si mesma e a criação de padrões comportamentais específicos. O estudo de Growve realizado em 1980 acrescenta que o comportamento das mães apresenta correlações negativas com o autoconceito das raparigas, mas que, no entanto, no autoconceito dos rapazes esta correlação é nula (Veiga, 1988). No seu estudo de 1988, Veiga chegou a resultados que indicaram que o tipo de autoridade materna está de facto significativamente relacionada com o autoconceito dos filhos, concluindo também que o autoconceito mantém uma relação com o rendimento escolar dos mesmos.

No que diz respeito ao papel do pai, Lamb conclui que os pais, por dedicarem mais tempo aos seus filhos do sexo masculino, influenciam-nos de forma mais significativa do que às filhas. Os filhos por questões de modelagem tendem a retirar dos pais características importantes da sua própria personalidade e da sua forma de resolver problemas e perceber o Mundo, possuindo como tal uma maior importância no seu desenvolvimento cognitivo. Lamb concluiu também que pais com estilos de parentalidade democrático e que permitem aos filhos ter autonomia produzem filhos com resultados académicos mais elevados, não se verificando tal efeito se o pai não for a figura parental dominante aos níveis das relações de poder Lamb (1981, p.385; 392; 393; 395). Em 2007, Koronaiou referiu que, como consequência do aumento do tempo das mulheres no trabalho, os homens passaram a ter um papel mais importante na educação e no desempenho de tarefas domésticas, tornando estas capacidades do homem parte integrante da conceptualização de bom pai, sendo que, portanto, o homem moderno passa a ser um bom pai quando, para além de contribuir para o sustento da família, desempenha um papel ativo e dinâmico na educação e promoção do crescimento dos filhos e na melhoria da qualidade de vida da família, dividindo equalitariamente as tarefas com a mulher (Koronaiou, 2007, p.18-21).

Relativamente a ambos os pais, a investigação de Veiga (1988) evidenciou uma significativa associação entre um elevado autoconceito das crianças e altos níveis de interação entre pais e filhos. Segundo dados do

estudo de Growve (1980, cit in Veiga, 1988), a atitude de proteção por parte dos pais tem associação a um baixo autoconceito apenas nos rapazes, não se verificando tal associação nas raparigas.

O rendimento escolar é uma das variáveis associadas com o autoconceito dos alunos, sendo que o rendimento escolar anterior, ou seja, o sucesso ou fracasso experienciado, tem impacto no autoconceito que, por sua vez, cria no aluno certas expectativas de rendimento escolar, dando origem a diversas motivações para o sucesso (Fontaine, 1985).

Na sociedade ocidental, como é o caso da portuguesa, os resultados académicos apresentam grande impacto no autoconceito como afirma Veiga (1988) quando refere que “em termos de promoção psicológica dos alunos, dever-se-á ter em conta que o rendimento escolar, o autoconceito e a disciplina familiar são variáveis altamente associadas e que a intervenção psicológica em qualquer uma delas poderá causar benefícios nas restantes” (Veiga, 1988, p.54).

Para compreender toda esta dinâmica, é importante referenciar os estilos educativos parentais. Em 1965, Diana Baumrind realizou um estudo que lhe permitiu diferenciar diversos tipos de pais de acordo com o modo como estes expressavam a sua autoridade sobre os seus filhos e no tipo de afabilidade e tolerância que tinham para com eles, demonstrando a existência de uma relação a longo prazo entre o tipo de comportamento dos adolescentes e o ambiente familiar em que estes se inserem (Sprinthall & Collins, 2011, p.298). De acordo com esta classificação, foram então encontrados três tipos de pais: pais autoritários, pais permissivos e pais autorizados. Os pais autoritários distinguem-se por serem rígidos e controladores, transmitindo aos filhos padrões irrepreensíveis de comportamento, adotando formas de punição agressivas de forma a impor respeito perante atitudes e convicções contrárias às suas, coagindo como forma de prevenção de tais condutas (Baumrind, 1968, cit in Sprinthall & Collins, 2011, p.298); os pais permissivos são o oposto, ou seja, são pais que não exigem muito dos filhos, muito raramente utilizam a força e o poder em prol do uso da razão e da persuasão no alcance dos seus objetivos educacionais e na interação que estabelecem com os seus filhos (Sprinthall & Collins, 2011, p.299); já os pais autorizados, embora firmes nos limites e expectativas que têm a respeito do comportamento dos filhos, despendem

esforços no sentido de os orientar através da razão e de regras, utilizando recompensas e punições de um modo sensato e pertinente, mostrando-se também sensíveis e atentos às necessidades e interesses dos seus filhos. Desta forma este tipo de famílias gera um ambiente familiar caloroso onde existe respeito mútuo e empenho dos pais em escutar e compreender os filhos (Sprinthall & Collins, 2011, p.299). Como reflexo destas características, Baumrind concluiu que as crianças “que pertenciam às famílias autoritárias eram submissas, dependentes, pouco responsáveis e não pareciam ter objetivos definidos” (Baumrind, 1967 cit in Sprinthall & Collins, 2011, p.299); “as crianças das famílias permissivas, embora fossem autoconfiantes e independentes aos quatro anos de idade, mostravam-se menos responsáveis em termos sociais e menos orientadas para a realização do que as que pertenciam às famílias autorizadas” (Baumrind, 1967 cit in Sprinthall & Collins, 2011, p.299); relativamente as estas últimas, Baumrind verificou que “a autoconfiança, o autocontrolo, a curiosidade e a satisfação, eram aspetos presentes em maior grau nas crianças oriundas de famílias autorizadas” (Baumrind, 1967 cit in Sprinthall & Collins, 2011, p.299). Uma outra classificação dos estilos educativos parentais é feita por Glen Elder, que também isola três tipos de pais, semelhantes aos descritos por Baumrind, sendo estes, respetivamente, autocráticos, permissivos e democráticos (Sprinthall & Collins, 2011, p.300). Congruentemente com os resultados de Baumrind, Elder (Elder, 1963 cit in Sprinthall & Collins, 2011, p.300) demonstrou que a autoconfiança e independência eram características de crianças de famílias democráticas, equivalentes às famílias autorizadas segundo Baumrind, assim como os seus resultados evidenciaram que:

“quanto mais os pais respeitavam as opiniões dos adolescentes e se esforçavam por motivá-los a debater e a explicar as suas decisões, maior era a vontade destes «de querer ser como eles», e mais tendência manifestavam para escolher amigos e atividades, que fossem aprovados por eles” (Elder, 1963, p.57 cit in Sprinthall & Collins, 2011, p.301),

o que mais uma vez veio indicar os benefícios de um estilo familiar democrático (Sprinthall & Collins, 2011, p.301).

O estudo de Borges evidencia também que os alunos com insucesso escolar mais frequentemente se inserem em famílias onde o estilo diretivo é dominante, comparativamente aos alunos com sucesso escolar, onde é o

estilo autorizado exercido pelos pais (Borges, 1992, p.72-73).

Respeitante aos estilos educativos da mãe, Veiga (1988), no seu estudo, infere que o autoconceito dos filhos decresce significativamente nos que classificam a sua mãe como sendo autoritária, contrariamente àqueles que têm uma mãe permissiva, nos quais o autoconceito é mais elevado.

Um outro fator importante a relacionar com o autoconceito prende-se com a atmosfera familiar em que criança/ adolescente se insere. No estudo de Cooper (1983) concluiu-se que os alunos que apresentavam níveis mais baixos de autoconceito eram aqueles que percecionavam o ambiente familiar de forma negativa, ao invés daqueles que tinham um maior autoconceito, percecionando a família como fonte de apoio e proximidade. Assim, segundo um estudo de Geoffrey (1984), esta proximidade, traduzida em altos níveis de interação pais-filhos, encontra-se relacionada com um autoconceito elevado e, também, embora em menor grau, com um maior rendimento escolar. Também o grau de concordância entre os pais mostra ser um importante fator, sendo que, segundo os resultados do estudo de Borges, os alunos com maior sucesso escolar beneficiavam de uma coerência educativa entre o casal (Borges, 1992, p.96-99).

### **(Des)Emprego dos pais**

O processo educativo sofreu, nos últimos anos, mudanças para as quais as estruturas educativas poderiam não estar preparadas. A entrada das “mães” no mercado de trabalho a tempo inteiro e com igual remuneração à dos pais fez com que ambos os cuidadores se vissem forçados a sair do lar de forma a manterem o sustento do grupo (Koronaίου, 2007, p. 18-20). No entanto, esta saída, especialmente da parte da mãe, levou a um acumular de funções que pode ter repercussões a nível da sua saúde e que pode levar a uma negligência ao nível da tutela (Vicente e Sousa, 2007). Segundo o estudo de Bogenschneider e Steineberg (1994) verificou-se que em crianças de classe média e média alta existia uma relação negativa entre as mães que trabalhavam a tempo inteiro e o sucesso escolar dos filhos.

No que diz respeito ao impacto dos pais trabalhadores ou desempregados, ou com baixo rendimento, nos resultados académicos, podemos dividir em dois tipos de opiniões. As que defendem que a presença do trabalho bem remunerado possibilita aos pais um investimento

económico superior nos seus filhos, melhorando dessa forma as suas hipóteses de sucesso (Mayer, 1997). Em oposição, as teorias da boa parentalidade defendem que o problema reside no facto de as famílias com poucos recursos económicos verem reduzida a sua capacidade de serem bons pais (Mayer, 2002). Esta teoria divide-se em duas hipóteses, sendo a primeira a de que o stress elevado gerado pelas fracas condições económicas impossibilita os pais de serem consistentes e afetuosos e, como tal, impacta e limita as possibilidades educativas da criança (Mayer, 2002). A segunda denominada teoria do modelo defende que não é a falta de investimento económico mas sim os valores e crenças subjacentes aos baixos rendimentos que induzem nas crianças através da modelação uma forma desmotivada de ver a educação (Wilson, 1987).

### **Família e escola**

A escola tem por missão fornecer educação tanto académica como socio-relacional.

“Numa sociedade estratificada a escola desempenha a função de instrumento de reprodução social e coopera na implícita aceitação tanto da estrutura social existente como da crença de que o sucesso escolar é um facto ligado aos dotes individuais e aos méritos do aluno bem-sucedido” (Sil, 2004, p.15).

No entanto, para além da escola, também a família é um agente bastante importante. Estas duas instituições (escola e família) têm por base comum o poder das funções sociais, políticas e educacionais (e emocionais), sendo responsáveis pela construção do “mundo” envolvente da criança/adolescente, implicando conceitos, ideias, valores e crenças embutidos num sistema cultural muito próprio, sendo subsequente a influência que tal exerce no funcionamento psicológico do indivíduo (Sprinthall & Collins, 2011).

A entrada das crianças na escola provoca na família uma mudança na sua estrutura e na percepção acerca da criança, visto que traz para o seio familiar um novo espaço potenciador de independência e crescimento para além do meio familiar (Relvas, 1996, p.113-126). Os elementos culturais que a criança e o adolescente levam para a escola vão em grande medida influenciar o espaço e a forma deste agir na mesma, mas na mesma medida

também os acontecimentos da escola e as mudanças provocadas através das experiências lá vividas, vão alterar constantemente a estrutura da família que tem de se rearranjar de forma a conseguir incorporar as novas mudanças a decorrer no seu membro adolescente, fazendo com que a díade escola família tenha de trabalhar de forma algo simbiótica na construção do adolescente (Relvas, 2000 p.113-126).

Quando a família não mantém uma participação ativa na vida escolar do aluno, tal reflete-se no seu desempenho escolar, o que prediz que o contexto familiar é fulcral na formação multidimensional do aluno/filho. Ou seja, só se torna possível alcançar uma educação diferenciada com resultados satisfatórios quando a família demonstra interesse pela vida escolar, demonstrando este interesse através do diálogo, análise e discussão do dia-a-dia da criança (Costa, 2005). Apesar de parecer ser do senso comum a ideia de que o sucesso escolar está diretamente ligado ao tempo que os pais passam na escola e o grau de envolvimento que estes têm na escola dos filhos, a verdade é que estudos como o de Borges (1992, p.84) vieram demonstrar que os pais de crianças com bons resultados passam tanto tempo na escola como os pais de crianças com maus resultados académicos, tendo apenas diferenças no grau de interesse que manifestam pela vida escolar dos filhos.

O tempo e a quantidade de experiências que o adolescente vive na escola, bem como a importância social que ser aluno possui nos dias de hoje faz com que os adolescentes “vão progressivamente ganhando, o estatuto/papel/posição de aluno, de maneira a que eles se transformam na sua identidade número um sendo em função disso que com eles nos relacionamos prioritariamente” (Relvas, 2000, p.67) deixando de ser identitariamente apenas os filhos dos seus pais e passando a ser algo mais que incorpora a pertença ao grupo externo à família que é a escola (Relvas, 2000, p.68).

### **(In)Sucesso escolar**

O insucesso escolar define-se como a incapacidade de atingir os objetivos mínimos requeridos para a transição de ano.

O insucesso escolar pode ter na sua origem vários fatores e variáveis, individuais ou contextuais, assim como processos e condicionantes (Abreu,

1996, p.41). Para além da eventual existência de dificuldades de aprendizagem ou incapacidade cognitiva do aluno, fatores como distúrbios familiares e um mau acompanhamento parental podem levar a uma desvalorização da escola e do sucesso escolar, e subsequente insucesso escolar dos filhos (Costa, 2005).

A realização pessoal e profissional do aluno passa grande parte pelo seu sucesso escolar, que contribui para a construção de um autoconceito positivo e de uma boa autoestima

O sucesso escolar também trará implicações futuramente, sendo que um aluno bem-sucedido ao nível escolar tem mais oportunidades profissionais no futuro (Cusworth, 2006), o que é muito importante para o seu sentido de realização pessoal.

## **II - Objectivos**

Este estudo tem como objetivo estudar o impacto da condição económica, tipo de família e características parentais dos progenitores no sucesso académico de um grupo de adolescentes do 3º ciclo e ensino secundário. Pretendendo-se desta forma inferir quais as variáveis mais importantes para o processo de motivação e aquisição de aprendizagens da crianças e adolescentes portugueses com o intuito de poder proceder aos ajustes necessários no apoio às famílias, de forma a potenciar uma melhoria geral no sucesso académico dos seus filhos. Após revisão bibliográfica acerca da temática em causa levantaram-se as seguintes hipóteses:

H0: não existe qualquer relação de significância entre parentalidade e características familiares e os resultados académicos.

H1: existe uma relação positiva entre harmonia e coerência familiar nos bons resultados académicos.

H2: as condições económicas familiares possuem uma relação significativa com o sucesso académico.

H3: o tipo de parentalidade do pai não apresenta significância para com o sucesso escolar.

H4: o tipo de parentalidade da mãe influencia o sucesso escolar.

H5: as características parentais que influenciam o autoconceito

também influenciam o sucesso escolar.

H6: as habilitações académicas dos pais influenciam positivamente o sucesso escolar dos filhos.

H7: o tipo de família influencia o aproveitamento dos alunos.

H8: as crianças com famílias monoparentais têm piores resultados académicos.

Estas hipóteses foram formuladas com o intuito de realizar uma inferência estatística, ou seja “inferir acerca dos valores dos parâmetros da população teórica de onde foram obtidas as amostras e ou de validar hipóteses (nas quais se fundamentam as teorias) acerca desses parâmetros” (Maroco, 2007, p.55).

### **III - Metodologia**

#### **Sujeitos**

Para a presente investigação foram recolhidos dados numa escola secundária, na cidade de Ílhavo. Foi usada uma amostra representativa que, tal como o nome indica, “é representativa de uma população, relativamente a um carácter, se não houver qualquer razão para pensar que o valor desse carácter possa diferir da amostra para a população” (D’Hainaut, 1997, p.17). Maroco (2007, p.30) caracteriza esta amostragem como sendo probabilística ou aleatória, ou seja, onde “as amostras são obtidas de forma aleatória” (Maroco 2007, p.30) sendo “preciso que todos os indivíduos da população tenham a mesma probabilidade de ser selecionados” (D’Hainaut, 1997, p.21) e em que “todas as amostras selecionadas são igualmente prováveis” (Maroco, 2007, p. 30). Deste modo, o nosso estudo é classificado como sendo não-experimental, ou seja, “não há «manipulação», não há tentativa deliberada e controlada de produzir efeitos diferentes através de diferentes manipulações. As relações entre fenómenos são estudadas sem intervenção experimental” (Kerlinger, 1979, p.3). Neste tipo de pesquisa, “a manipulação das variáveis independentes não é possível. Esta é a característica fundamental da pesquisa não-experimental: variáveis independentes chegam ao pesquisador como estavam, já feitas. Já exerceram os seus efeitos, se os havia” (Kerlinger, 1979, p.131).

A amostra utilizada no presente estudo foi composta por 145 alunos, 79 (54,5%) do sexo masculino e 66 (45,5%) do sexo feminino. As idades variaram entre os 12 e os 20 anos, com um média de 14,5 +/- 1,7 anos. Dos sujeitos 66 (45,5%) frequentavam o 10º ano, 32 (22,1%) no 8º ano e 47 (32,4%) no 7º ano. Relativamente ao agregado familiar 72,4% (n=105) pertencem a uma família tradicional e 27,6% (n=40) a uma família não tradicional (famílias monoparentais, reconstituídas e outros agregados).

### **Instrumentos**

Foram aplicados dois questionários, um questionário sociodemográfico e o Questionário Sobre as Relações Pais-Filhos (Questionnaire des Relations Parents-Enfants, QRPE).

O questionário sociodemográfico, elaborado no âmbito desta investigação, caracteriza a população em estudo quanto a sexo, idade, ano de escolaridade, área de residência, estrutura familiar, situação dos pais, habilitações literárias e profissão destes, número de irmãos, aproveitamento escolar e hábitos de estudo.

O Questionário Sobre as Relações Pais-Filhos é uma adaptação Portuguesa de Vaz Serra (1987) do *Questionnaire des Relations Parents-Enfants* (QRPE) de Bastin e Delrez (1976). É um questionário que avalia o modo como o sujeito percebe a sua relação com os pais. É constituído por 63 questões, 28 das quais correspondentes ao pai, 27 à mãe e 8 relativas ao ambiente global. A sua cotação permite obter quatro tipos de dados: uma nota geral sobre a atmosfera familiar (subdividida em 2 factores: F1 – Comunhão de ideias e sentimentos e F2 - Consistência/Inconsistência), uma nota relativa às relações com o pai e uma com a mãe, cada uma subdividida em sete factores (F1- Tolerância/ Dominância, F2 – Aceitação/Rejeição, F3 – Apreciativa/Inferiorizante, F4 – Autonomia/Sobreproteção, F5 – Não conflituosa/Conflituosa, F6 – Confiança/Desconfiança, F7 – Educador/Não educador), e uma nota global, reflectindo a soma de todos os factores mencionados. Foi atribuída uma pontuação de 2 quando a resposta indica uma relação favorável, 1 para quando a resposta é o ponto de interrogação e 0 para quando a resposta indica uma relação desfavorável.

### **Procedimento**

Foram realizados os inquéritos a alunos de turmas do 7º, 8º e 10º ano do Agrupamento de Escolas de Ílhavo - Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes, após autorização escrita dos Encarregados de Educação dos alunos consentindo a participação dos seus educandos na investigação.

Foi pedido aos alunos que classificassem o seu aproveitamento em insuficiente, suficiente, bom/muito bom. Dos alunos, 6,9% (n=10) respondeu ter aproveitamento insuficiente, 33,8% (n=49) aproveitamento suficiente e a maioria, 59,3% (n=86) aproveitamento bom/muito bom.

Para a análise dos dados recorreu-se ao teste de *t* de student de diferença de médias para duas amostras independentes e ao teste one-way ANOVA para análise de variância, considerando um nível de significância de 0,05, para um intervalo de confiança de 95%, para avaliar a relação entre o aproveitamento escolar e a relação entre pais-filhos (Maroco, 2007).

### **IV - Resultados**

Apresentação da informação obtida a partir do tratamento dos dados. Com base nas pontuações obtidas no QRPE foi feita a comparação entre as médias das pontuações obtidas nos dois sexos. Na tabela 1 mostram-se as diferenças entre as médias e os desvio padrão para a pontuação total das questões gerais, das questões relacionadas com o pai e com mãe e a pontuação total do questionário. Verificou-se que apenas a pontuação total do pai apresentou diferença estatisticamente significativa entre ambos os sexos ( $t$  2,599,  $p < .05$ ), tendo sido obtida uma média maior no grupo do sexo masculino. Na tabela 2 foi feita uma análise detalhada pelos 7 fatores do pai e da mãe, tendo-se verificado, com a utilização do teste *t* de Student, que os fatores 1 (tolerância/ dominância), 2 (aceitação/rejeição), 7 (educador/não educador) para o pai e 4 (autonomia/sobreproteção) para a mãe, apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os sexos.

**Tabela 1. Comparação das médias dos totais do QRPE entre os dois sexos**

	Total (n=145)		Rapazes (n=79)		Raparigas (n=66)		t	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Total Geral	11,5	2,9	11,5	2,9	11,4	2,9	,220	,826
Total Pai	29,0	8,0	30,5	8,0	27,1	8,0	2,599	,010
Total Mãe	27,4	5,3	27,3	5,3	27,5	5,3	,331	,741
Total	67,8	13,3	69,3	13,3	66,1	13,3	1,455	,148

**Tabela 2. Teste t de Student para os fatores do pai e da mãe discriminados**

	Fatores Pai		Fatores Mãe	
	t	p	t	p
F1 (tolerância/dominância)	2,160	,032	-,078	,938
F2 (aceitação/rejeição)	1,975	,050	-1,055	,293
F3 (apreciativa/inferiorizante)	1,602	,111	-,849	,397
F4 (autonomia/sobreproteção)	1,693	,093	2,439	,016
F5 (não conflituosa/conflituosa)	0,186	,853	,544	,588
F6 (confiança/desconfiança)	1,472	,143	,052	,958
F7 (educador/não educador)	1,965	,050	-,452	,652

No âmbito das hipóteses formuladas foi feita uma avaliação das pontuações totais do QRPE nos 3 níveis de aproveitamento em que os alunos se autoclassificaram. Foi feita previamente uma análise comparativa, usando o teste Anova, que correlacionou favoravelmente o aproveitamento dado pelos alunos e o número de negativas obtidas no último ano e no último período (F 11,338 e 23,063, respetivamente, com  $p < ,001$ ).

Observou-se uma relação significativamente estatística entre o modo como o aluno percebe a relação com a mãe, e o ambiente geral com o nível de aproveitamento.

**Tabela 3. Comparação das médias dos totais do QRPE e o nível de aproveitamento escolar**

	Insuficiente		Suficiente		Bom/Muito Bom		F	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Total Pai	27,90	6,420	27,18	8,691	30,13	7,665	2,236	,111
Total Mãe	24,00	5,457	26,63	5,298	28,21	5,097	3,728	,026
Total Geral	9,60	2,591	11,08	2,827	11,93	2,918	3,682	,028
Total	61,50	11,965	64,90	13,331	70,27	13,059	3,892	,023

Para um melhor esclarecimento da relação pais-filhos com o nível de aproveitamento foi feita uma comparação isolada apenas entre dois grupos. Objetivou-se que entre os alunos com suficiente ou bom/muito bom é a relação com o pai que aparece com significância estatística, enquanto que a relação com a mãe e ambiente geral apresentam significância entre os alunos com insuficiente e bom/muito bom (tabela 4).

**Tabela 4: Teste t de Student para amostras independentes (medias dos totais do QRPE e aproveitamento escolar)**

	Insuficiente Vs Bom/Muito Bom		Insuficiente Vs Suficiente		Suficiente Vs Bom/Muito Bom	
	t	p	t	p	t	p
Total Pai	-,883	,380	,247	,806	2,043	,043
Total Mãe	2,455	,016	-1,425	,160	1,704	,091
Total Geral	2,415	,018	-1,530	,132	1,643	,103
Total	2,025	,046	-,746	,459	2,280	,024

Numa análise discriminada entre os diferentes fatores foram os fatores 2 (aceitação/ rejeição) e 3 (apreciativa/inferiorizante) do pai que tiveram relevância ( $t$  2,315 e  $t$  2,727 para  $p < 0,05$ , respectivamente) entre o aproveitamento de suficiente ou bom/muito bom. Para a diferença entre o insuficiente e o bom/muito bom foram os fatores 3 (apreciativa/inferiorizante) e 7 (educador/não educador) da mãe os que obtiveram maior implicância ( $t$  3,522 e  $t$  2,120 para  $p < 0,05$ , respectivamente).

**Tabela 5: Análise discriminada dos fatores do pai e da mãe nos diferentes tipos de aproveitamento.**

	Fatores Pai (Suficiente Vs. Bom/Muito Bom)		Fatores Mãe (Insuficiente Vs Bom/Muito Bom)	
	t	p	t	p
F1 (tolerância/dominância)	1,405	,162	1,710	,090
F2 (aceitação/rejeição)	2,315	,022	1,346	,181
F3 (apreciativa/inferiorizante)	2,727	,007	3,522	,001
F4 (autonomia/sobreproteção)	,582	,562	,869	,387
F5 (não conflituosa/conflituosa)	,617	,538	,401	,689
F6 (confiança/desconfiança)	1,423	,157	,158	,875
F7 (educador/não educador)	,945	,346	2,120	,037

Quanto à influência do tipo de família no aproveitamento escolar observou-se que na amostra estudada não há influência entre o tipo de família (tradicional ou não tradicional) do aluno e o seu aproveitamento escolar ( $t$  0,882,  $p$  0,379).

Da avaliação feita com base na situação profissional dos pais obteve-se que em 13% ( $n=19$ ) dos alunos a mãe está desempregada e o pai em 12% ( $n=14$ ). Não foi encontrado significado estatístico que correlacione o aproveitamento escolar com a situação profissional dos pais (empregado/desempregado) ( $t$  0,807 e  $t$  1,002 com  $p > 1$ ) para a mãe e para o pai, respectivamente). Em relação ao nível de escolaridade dos pais e aproveitamento dos alunos, foi encontrada significância estatística para o pai ( $F$  5,873,  $p$  ,004), não tendo sido verificada esta relação para a mãe ( $F$  2,701;  $p$  ,071). Da análise da correlação entre o emprego/desemprego dos pais e o nível de escolaridade verificou-se que não existia relação estatisticamente significativa ( $t$  1,731 e  $t$  1,895, com  $p > 0,6$ , respectivamente referente à mãe e ao pai), o que mostra uma heterogeneidade ao nível do grau académico na população desempregada nos dias atuais.

## V - Discussão

Através dos resultados obtidos verificámos, em primeiro lugar, uma significância da pontuação geral do pai em relação aos alunos do sexo masculino, indicando uma preferência dos pais no estabelecimento da relação com os filhos, o que vai ao encontro dos resultados obtidos por Lamb (1981) ou por outro lado, que devido ao processo de identificação com o parente do mesmo sexo, o resultado tenha sido enviesado, afastando um pouco a percepção da qualidade da relação, da realidade da mesma.

No que diz respeito à relação familiar e ao desempenho académico verificou-se a existência de uma correlação positiva indicadora da importância da harmonia e coerência de valores, normas e limites entre os cônjuges, no que diz respeito à educação das crianças, indo como tal ao encontro do estudo de Borges (1992, p.96-99) confirmando a nossa hipótese (1).

Também de acordo com Costa (2005) podemos verificar que a relação com a mãe, no global, apresenta significância positiva com os resultados académicos, confirmando a hipótese (4). Na análise dos fatores

específicos verifica-se que os fatores “apreciativa” e “educadora” (factor 3 e 7, respetivamente) são os que apresentam maior significância com o desempenho académico, parecendo indicar que o reconhecimento e apreciação dos méritos académicos bem como um papel ativo no processo de aprendizagem do filho, auxiliando diretamente na aprendizagem, origina melhores desempenhos.

Na análise dos fatores do pai, em relação aos resultados académicos, verificou-se primeiramente que estes apenas têm significado nos resultados de suficiente a muito bom, contrariamente à mãe que abrange todo o espectro. Estes dados parecem entrar em concordância com os encontrados na literatura que demonstram que a mãe apresenta uma maior e mais transversal importância no progresso académico da criança (Costa, 2005).

Quando efetuada a análise individual dos fatores do pai verifica-se que estes são “aceitação/rejeição” e “apreciativa /inferiorizante” (fator 2 e 3). Estes resultados em relação à importância do pai vêm rejeitar a hipótese (3) de ser irrelevante ou não significativo para os resultados académicos da criança o tipo de parentalidade do pai, estando, contudo, de acordo com os resultados analisados por Lamb (1981) que verifica que os pais democráticos e promotores de autonomia têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo dos rapazes. No entanto, no nosso estudo, esse impacto apresenta-se transversal a ambos os sexos.

Ambos estes fatores são elementos de estruturação direta de autoconceito através da comunicação (Vaz-Serra, 1987a), podendo indicar que, à semelhança do descrito por Veiga (1988), existe uma associação entre a qualidade da autoestima e autoconceito e o desempenho parecendo de acordo com os nossos dados que é a existência da primeira que condiciona o desenvolvimento da segunda, confirmando desta forma a nossa hipótese (5). Associado a esta variável determinamos também que a variável grau académico dos pais apenas apresenta significância no que diz respeito ao pai, não sendo significativo em relação à mãe, este resultado vem confirmar apenas parcialmente a nossa hipótese (6) em que esperávamos que ambos os níveis académicos do pai e da mãe fossem relevantes para o sucesso académico dos filhos.

Não foi verificada qualquer diferença significativa entre os pais desempregados e empregados, contrariando a hipótese (2) por nós levantada.

No entanto, a ausência de significância vem confirmar a teoria de que não é a existência de mais ou menos capital monetário que influencia os resultados académicos, mas sim o tipo de parentalidade e a qualidade dos valores dos pais (Wilson, 1987). A não ocorrência de significância deve-se em grande parte ao facto de, com a recente crise económica, a população desempregada se ter heterogeneizado, criando dessa forma uma população estatística de pais sem recursos financeiros ou com recursos baixos mas com valores, práticas parentais e graus académicos muito distintos. Como tal, verifica-se que são as características dos pais e não os seus valores económicos que influenciam os resultados das crianças, provando desta forma a teoria da boa parentalidade na hipótese do modelo, como descrita por Wilson (1987).

Quanto às últimas duas hipóteses (7,8) verificámos que contrariamente ao esperado e analisado na literatura (Alarcão, 2000; Leme et al, 2010) não se observou qualquer correlação entre o tipo de família (monoparental, reconstituída ou tradicional) e os resultados académicos.

## **VI - Conclusões**

Concluimos no presente estudo a importância que as relações pais-filhos têm para o desenvolvimento da criança/adolescente. Observámos que apesar de poderem ocorrer muitas mudanças quer a nível económico quer ao nível da estrutura da família (como no caso do divórcio), se a forma de interagir for positiva e promover a confiança, tomada de responsabilidade e o trabalho, estas mudanças não afetam o percurso académico da criança. Neste sentido, parece-nos cada vez mais pertinente que sejam implementadas medidas de apoio aos pais no sentido de colmatar estas falhas que estão tão frequentemente mal associadas à falta de tempo, excesso de trabalho ou falta de capacidade económica, quando na realidade são uma questão de interesse, disponibilidade e afeto por parte dos pais.

Observamos também uma relação não esperada entre o grau académico do pai e o sucesso escolar da criança. Julgamos ser pertinente em estudos posteriores uma análise mais profunda deste evento que a nosso ver pode dever-se ao facto de o trabalho e o sucesso académico merecerem uma maior relevância para a formulação do self do pai em relação ao da mãe, possivelmente devido à quantidade inferior de papéis que o pai realiza. Como tal parece-nos possível que o mesmo transmita com mais intensidade

aos filhos valores associados à importância do ensino para o sucesso profissional.

Parece-nos também importante analisar em estudos posteriores a não existência de significância quanto à variável relativa aos tipos de famílias, visto que esta pode implicar uma mudança na perspectiva da sociedade quanto ao tipo de famílias, tornando-as menos estigmatizantes e mais apoiadas pelo meio sociocultural, quer a nível relacional/ emocional, quer económico. Esta mudança poderá também ter influenciado a perspectiva acerca do casamento, podendo este mesmo merecer uma abordagem exploratória no que diz respeito ao sentido atual dado ao matrimónio na perspectiva de “casamento até que a morte nos separe”.

Pensamos que esta nova visão acerca do casamento pode ter minimizado o impacto que o divórcio está a ter nas famílias da atualidade, encurtando o tempo de luto e possíveis patologias depressivas, não afetando os jovens fruto destes casamentos.

Por último, gostaríamos de referir a pertinência da aplicação de um inquérito onde pudéssemos analisar o autoconceito da amostra visto que essa informação iria possibilitar, na nossa opinião, a consolidação de bastante informação, alguma da qual trouxemos à discussão sob a forma de ilações com o apoio da literatura revista, como foi o caso da associação entre o próprio autoconceito e o desempenho académico.

### **Bibliografia**

Abreu, M.V. (1996). *Pais, professores e psicólogos. Contributo para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.

Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares, uma visão sistémica*. Coimbra. Quarteto Editora.

Almeida, A.N., André, I. & Cunha, V. (2005). *Filhos e filhas: uma diferente relação com a escola*. In. Wall, K. (Org.). *Famílias em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Alves, S. (2007). *Filhos da Madrugada*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

Bogensneider, K. & Steinberg, L. (1994). Maternal employment

and adolescents' academic achievement: A developmental analysis. *Sociology of Education*, 1 (vol.67), 60-77.

Borges, M.G. (1992). *Interação familiar e rendimento escolar*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Cooper, J. E. et al. (1983). Self-esteem and family cohesion: the child's perspective and adjustment. *Journal of Marriage and the Family*. February, 153-159.

Costa, J.J. (2005). Práticas educativas familiares e escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39, Nº2, 301-312.

Cusworth, L. (2006). The impact of parental employment and unemployment on children and young people. Ph.D. Thesis, University of Nottingham, United Kingdom.

D'Hainaut, L. (1997). *Conceitos e métodos da estatística* (2ªed). Volume 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Faria, L. (1995). Estudo dos efeitos diferenciais da configuração familiar na realização escolar e atribuições causais de adolescentes. *Psychologica*, 14 (59-64).

Fontaine, A.M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Pedagógica*, 4, 13-30.

Geoffrey, N. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction, and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*, 12(3), 276-287.

Kerlinger, F.N. (1979). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais. Um tratamento conceptual*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda.

Koronaïou, A. (2007). *O papel dos pais no equilíbrio da vida laboral e familiar pessoal*. Atenas: Centro de Pesquisa sobre Temas de Igualdade.

Lamb, M. E. (1981). *The role of the father in child development* (2ªed). Utah: John Wiley & Sons.

Leme, V.B., Marturano, E.M. & Fontaine, A.M. (2010) Relação da separação conjugal com as práticas parentais e o comportamento dos filhos. *Psychologica*, 52 (Vol. 1), 19-40.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*.

(3ªed.).Lisboa: Edições Silabo.

Mayer, S. (1997). *What Money Can't Buy: Family Income and Children's Life Chances*. Cambridge: Harvard University Press.

Mayer, S. (2002). *The influence of parental income on children's outcomes*. Wellington: Ministry of Social Development.

Oliveira, B. (2010). *Psicologia da educação*. (3ªed.). Volume 1. Porto: Legis Editora.

Relvas, A.P. (1996). *O ciclo da vida da família*. Porto: Edições Afrontamento

Relvas, A.P. (2000). *Adolescente (s), família (s) e escola (s)*. In M. T. Medeiros & A. I. Serpa (Org.), *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 48-77). Açores: Direção Regional da Educação.

Salvador, C.C., Mestres, M.M., Goni, J. O., Gallart, I.S. (1999). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. (4ªed). Lisboa: Caminho.

Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Silva, A.M. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.

Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (2011). *Psicologia do adolescente. Um abordagem desenvolvimentista*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Vaz Serra, A., Firmino, H. & Matos, A.P. (1987a). Influência das relações pais/filhos no auto-conceito. *Psiquiatria clinica*, 8 (3), 137-141.

Vaz Serra, A., Firmino, H. & Matos, A.P. (1987b). Relações pais/filhos: alguns dados sobre as dimensões subjacentes. *Psiquiatria clinica*, 8 (3), 127-136.

Veiga, F.H. (1988). Disciplina maternal, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.

Vicente, H.T. & Sousa, L. (2007). Família multigeracional: Estruturas típicas. Contributo para a avaliação do sistema familiar. *Psychologica*, 46,

143-166.

Wall, K. (2003). Famílias monoparentais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 43, 9-11.

Wichstrom, L., Holte, A., Husby, R., & Wynne, L. C. (1994). Disqualifying family communication as a predictor of changes in offspring competence: a 3-year longitudinal study of sons of psychiatric patients. *Journal of Family*, 8(1), 104-108.

Wilson, W. (1987) *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass, and public policy*. Chicago: University of Chicago Press.

## Anexos

## **Anexo A- Autorização da Escola para aplicação do Questionário**

Exma. Senhora Diretora da CAP do Agrupamento de Escolas de Ílhavo,

Sou estudante da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Mestrado Integrado em Psicologia, Área de Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, encontrando-me a desenvolver a minha tese de final de curso no presente ano letivo (2012/2013). Pretendo estudar a relação entre pais e filhos na adolescência e entre as práticas educativas familiares e a escola, abordando o impacto que o ambiente familiar e as ações dos encarregados de educação causam nos comportamentos e atitudes dos seus educandos face ao ensino, assim como o modo como as suas características pessoais (cognitivas e afetivas) são influenciadas pelo ambiente familiar vivido. Para tal, é necessária a utilização de um questionário como instrumento de medida, o QRPE: Questionário sobre as relações pais-filhos", da autoria de Adriano Vaz-Serra, Horácio Firmino e Ana Paula Matos, sendo esta versão portuguesa de 1987 uma tradução do questionário de Bastin e Delrez, 1976. Este instrumento engloba 63 questões relativas ao pai e à mãe e ao ambiente familiar em geral.

Posto isto, peço autorização para a aplicação do referido questionário aos alunos da Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes, garantindo, desde já, a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos e a sua utilização apenas para fins académicos.

A psicóloga estagiária,

Inês Neves

Inês Brites Rodrigues Rangel das Neves  
(ines\_brrneves@hotmail.com; 910660267)

Despacho:  
Referido a petição de representante após  
parecer favorável do Conselho Pedagógico,  
Realizado em 5 de junho de 2013.  
A Diretora  
Lucia Rodrigues  
6/6/2013

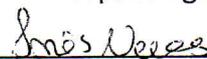
**Anexo B- Exemplo de autorização dos Encarregados de Educação para aplicação do Questionário aos seus educandos**

Caro Encarregado de Educação,

Sou estudante da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Mestrado Integrado em Psicologia, Área de Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, encontrando-me a desenvolver a minha tese de final de curso no presente ano letivo (2012/2013). Pretendo estudar a relação entre pais e filhos na adolescência e entre as práticas educativas familiares e a escola, abordando o impacto que o ambiente familiar e as ações dos encarregados de educação causam nos comportamentos e atitudes dos seus educandos face ao ensino, assim como o modo como as suas características pessoais (cognitivas e afetivas) são influenciadas pelo ambiente familiar vivido. Para tal, é necessária a utilização de um questionário como instrumento de medida, o *QRPE: Questionário sobre as relações pais-filhos*, da autoria de Adriano Vaz-Serra, Horácio Firmino e Ana Paula Matos, sendo esta versão portuguesa de 1987 uma tradução do questionário de Bastin e Delrez, 1976. Este instrumento engloba 63 questões relativas ao pai e à mãe e ao ambiente familiar em geral.

Posto isto, gostaria de pedir a colaboração do seu educando no preenchimento deste questionário, garantindo, desde já, a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos e a sua utilização apenas para fins académicos.

A psicóloga estagiária,



Inês Brites Rodrigues Rangel das Neves

Autorizo o meu filho/educando \_\_\_\_\_, da turma: \_\_\_\_\_, a participar nesta investigação, respondendo ao questionário acima descrito.

Assinatura do encarregado de educação

\_\_\_\_\_

**Anexo C- Exemplo do questionário aplicado aos alunos (questionário  
Sócio-Demográfico e QRPE: Questionário sobre as Relações Pais-  
Filhos)**

**Universidade de Coimbra**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação**

Sou estudante finalista de Psicologia, área de Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, e estou a desenvolver a minha tese de final de curso no presente ano letivo (2012/2013). Pretendo estudar a relação entre pais e filhos na adolescência e entre as práticas educativas familiares e a escola. Para tal, é necessária a utilização de um questionário como instrumento de medida, o QRPE: Questionário sobre as relações pais-filhos". Este instrumento engloba 63 questões relativas ao pai e à mãe e ao ambiente familiar em geral.

Posto isto, peço que preenchas este questionário. Não há respostas certas nem erradas, mas peço que respondas com a maior sinceridade. Garanto, desde já, a tua confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, sendo a sua utilização apenas para fins académicos.

Muito obrigada pela tua participação.

**Questionário Sociodemográfico**

Antes de começares a preencher o questionário, peço que respondas às perguntas que te coloco de seguida, tratando-se de um conjunto de questões gerais sobre a tua vida. Consoante as questões, responde ou coloca uma cruz (X) na quadrícula correspondente à opção escolhida para a tua resposta. Mais uma vez te lembro que este questionário é anónimo, sendo as tuas respostas totalmente confidenciais. Reforço que não deves escrever o teu nome em parte nenhuma deste questionário.

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: M \_\_\_ F\_\_\_

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Nº de irmãos \_\_\_\_\_

Idade dos Irmãos \_\_\_\_\_

Área de Residência \_\_\_\_\_

Naturalidade \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_

Com quem vives:

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Pai

Mãe

Irmãos

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Avós

Tios

Outros: \_\_\_\_\_

Estado Civil do Pai:

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Casado

Divorciado

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Viúvo

Solteiro

Estado Civil da Mãe:

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Casada

Divorciada

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Viúva

Solteira

Se os teus pais estão divorciados:

- Há quanto tempo se divorciaram/ separaram? \_\_\_\_\_
- Com quem vives? \_\_\_\_\_
- Com que frequências estás com o outro progenitor?

Diariamente  
Semanalmente

Mensalmente  
Anualmente

Outra: \_\_\_\_\_

Acerca do teu Pai:

- Idade: \_\_\_\_\_
- Área de Residência: \_\_\_\_\_

• Habilitações Literárias:

Sem Habilitações Literárias  
4º ano  
9º ano  
12º ano

Licenciatura  
Mestrado  
Doutoramento

• Situação profissional:

Desempregado  
Outra: \_\_\_\_\_

Empregado  
Profissão: \_\_\_\_\_

Acerca da tua Mãe:

- Idade: \_\_\_\_\_
- Área de Residência: \_\_\_\_\_

• Habilitações Literárias:

Sem Habilitações Literárias  
4º ano  
9º ano  
12º ano

Licenciatura  
Mestrado  
Doutoramento

• Situação profissional:

Desempregada  
Outra: \_\_\_\_\_

Empregada  
Profissão: \_\_\_\_\_

Sobre ti e a Escola:

• Avalia o teu aproveitamento escolar atual:

Mau  
Insuficiente  
Suficiente

Bom  
Muito Bom  
Excelente

- Quantas negativas tiveste no final do ano letivo anterior? \_\_\_\_\_
- Quantas negativas tiveste no período letivo anterior? \_\_\_\_\_
- Habitualmente, quantas horas estudas por dia (em período escolar)? \_\_\_\_\_

**QRPE: Questionário sobre as relações pais-filhos**

G. Bastin e H. Delrez (1976)

Versão Portuguesa de Adriano Vaz-Serra, Horácio Firmino e Ana Paula Matos (1987)

	Verdadeiro	?	Não Verdadeiro
1. O meu pai trata-me como a «um homenzinho» (ou «mulherzinha»).			
2. A minha mãe trata-me como a «um homenzinho» (ou «mulherzinha»).			
3. O meu pai interessa-se regularmente pelo meu trabalho escolar.			
4. A minha mãe interessa-se regularmente pelo meu trabalho escolar.			
5. O meu pai zanga-se muitas vezes.			
6. A minha mãe zanga-se muitas vezes.			
7. Eu e o meu pai falamos, por vezes, dos meus planos.			
8. Eu e a minha mãe falamos, por vezes, dos meus planos.			
9. O meu pai diz-me, frequentemente, que eu nunca serei nada na vida.			
10. A minha mãe diz-me frequentemente, que eu nunca serei nada na vida.			
11. Por melhor que eu faça, o meu pai raramente fica satisfeito.			
12. Por melhor que eu faça, a minha mãe raramente fica satisfeita.			
13. O meu pai nem é muito exigente, nem muito benevolente, é justo.			
14. A minha mãe nem é muito exigente, nem muito benevolente, é justa.			
15. O meu pai fala dos meus defeitos diante dos amigos e de pessoas conhecidas.			
16. A minha mãe fala dos meus defeitos diante dos amigos e pessoas conhecidas.			
17. Quando um dos meus pais me recusa alguma coisa, basta que eu a peça ao outro para a conseguir.			
18. O meu pai critica-me muitas vezes sem razão.			
19. A minha mãe critica-me muitas vezes sem razão.			
20. O meu pai está normalmente em casa, à noite.			
21. A minha mãe está normalmente em casa, à noite.			
22. O meu pai bate-me frequentemente.			
23. A minha mãe bate-me frequentemente.			
24. Quando os meus pais me recusam qualquer coisa, posso consegui-la sempre, se a pedir a uma outra pessoa (avós, padrinho, madrinha).			
25. O meu pai mete-se muito na minha vida.			
26. A minha mãe mete-se muito na minha vida.			
27. O meu pai não me deixava participar em associações de juventude como o escutismo, clubes desportivos etc.			
28. O meu pai diz-me muitas vezes «Devias ser como aquele teu amigo(a)».			
29. A minha mãe diz-me muitas vezes «Devias ser como aquele teu amigo(a)».			
30. Por vezes, o meu pai deixa-me tomar decisões sozinho(a).			
31. Por vezes a minha mãe deixa-me tomar decisões sozinho(a).			
32. O meu pai proíbe-me de sair ou brincar com determinados amigos(as).			

33. O meu pai sente orgulho em falar de mim a outras pessoas.			
34. A minha mãe sente orgulho em falar de mim a outras pessoas.			
35. Quando eu não obedeco rapidamente, o meu pai zanga-se logo.			
36. Quando eu não obedeco rapidamente, a minha mãe zanga-se logo.			
37. O meu pai gosta bastante de brincar comigo.			
38. A minha mãe gosta bastante de brincar comigo.			
39. O meu pai faz frequentemente observações sobre o meu aspeto (de vestir, limpeza, etc.) e sobre as minhas maneiras (de me comportar).			
40. A minha mãe faz frequentemente observações sobre o meu aspeto (de vestir, limpeza, etc.) e sobre as minhas maneiras (de me comportar).			
41. O meu pai é muito autoritário.			
42. A minha mãe é muito autoritária.			
43. O comportamento do meu pai é tão variável que eu nunca sei se o que faço está bem feito ou não.			
44. O comportamento da minha mãe é tão variável, que eu nunca sei se o que faço está bem feito ou não.			
45. Quando a minha mãe me recusa qualquer coisa, basta eu insistir, para que ela a dê.			
46. Em casa, cai tudo sobre mim.			
47. Quando um dos meus pais me repreende, o outro, quase sempre, me defende.			
48. Gosto muito de estar em casa.			
49. Acho os meus pais «botas-de-elástico» (antiquados).			
50. É ao meu pai que eu conto os meus aborrecimentos e as minhas preocupações.			
51. É à minha mãe que eu conto os meus aborrecimentos e as minhas preocupações.			
52. Acho que os meus amigos são, em sua casa, mais felizes do que eu.			
53. Beijo a minha mãe todos os dias.			
54. Beijo o meu pai todos os dias.			
55. Desejo ser grande para viver à minha vontade.			
56. É frequente falar com orgulho dos méritos do meu pai.			
57. É frequente falar com orgulho dos méritos da minha mãe.			
58. Gosto muito de ajudar o meu pai.			
59. Gosto muito de ajudar a minha mãe.			
60. Quando o meu pai me repreende, eu respondo frequentemente.			
61. Quando a minha mãe me repreende eu respondo frequentemente.			
62. Gosto muito que o meu pai me ajude nos meus trabalhos.			
63. Gosto muito que a minha mãe me ajude nos meus trabalhos.			