



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Lúcia Gonçalves Macedo

**Perspetiva fenomenográfica das conceções
dos pais sobre o seu envolvimento nos
trabalhos para casa**

Junho 2013



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Lúcia Gonçalves Macedo

**Perspetiva fenomenográfica das conceções
dos pais sobre o seu envolvimento nos
trabalhos para casa**

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Pedro Sales Luís Rosário

Junho 2013

Anexo 3

DECLARAÇÃO

Nome

Lúcia Gonçalves Macedo

Endereço electrónico: luciamacedo30@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13566861

Título dissertação

Perspetiva fenomenográfica das conceções dos pais sobre o seu envolvimento nos trabalhos para casa.

Orientador(es):

Professor Doutor Pedro Luís Sales Rosário

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento do Doutoramento:

Mestrado Integrado em Psicologia Escolar e da Educação

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 11/ 06/ 2013

Assinatura: _____

Índice

Introdução	1
<i>Propósito do Estudo</i>	2
Metodologia	3
<i>Participantes</i>	4
<i>Recolha de dados</i>	4
<i>Análise dos dados</i>	5
Resultados	7
<i>Categorias do aspeto “what”</i>	8
<i>Categorias do aspeto “how”</i>	9
Discussão	13
Conclusões	14
Referências	17

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque tudo posso n'Ele que me fortalece. Obrigada pela constante ajuda, sabedoria e amor.

Ao Professor Doutor Pedro Rosário, pela sua incansável disponibilidade, pela transmissão de inúmeros e importantes saberes e por ter tornado este ano ainda mais enriquecedor.

À minha família (mãe, pai e irmã) que sempre acreditaram em mim e me apoiaram em qualquer circunstância.

A ti, Levi, porque sempre me apoiaste. Estiveste e vais sempre estar em todas as fases importantes da nossa vida. Obrigada!

Às minhas amigas de curso (Olga, Maria Zé, Joanas), que apesar de mais ausentes neste ano, ajudaram-me, de uma forma ou de outra, a chegar até aqui com um sorriso no rosto.

À equipa do GUIA, porque todos tiveram uma parte importante na construção deste trabalho.

Perspetiva fenomenográfica das conceções dos pais sobre o seu envolvimento nos trabalhos para casa.

Resumo

A participação dos pais no momento de realização do TPC dos filhos tem sido considerada pela literatura como um fator importante no desempenho académico das crianças. Assumindo uma perspetiva fenomenográfica, este estudo tem como objetivo descrever e analisar as conceções de 22 pais de alunos do 4.º ano de escolaridade, sobre o seu envolvimento no TPC. Os dados recolhidos através da realização de entrevistas semi-estruturadas, foram posteriormente analisados procurando mapear as várias conceções dos pais acerca do seu próprio envolvimento no TPC. Os resultados obtidos revelam que as conceções dos pais face ao seu envolvimento se focam essencialmente no seu papel para a promoção da aprendizagem escolar dos filhos através da promoção da autonomia, do controlo das aprendizagens e do incentivo e motivação para o estudo. São discutidas algumas implicações para a promoção do incremento na participação parental na educação escolar das crianças.

Palavras-chave: conceções do envolvimento parental, trabalhos para casa, fenomenografia.

Phenomenographic perspective on parents' conceptions about their involvement in homework.

Abstract

The parents' involvement in the children homework has been considered in the literature as an important factor in their academic performance. Assuming a phenomenographic perspective, this study aims to describe and analyze the conceptions of 22 of 4th year students about their involvement in homework. The data was collected by conducting semi-structured interviews, which were subsequently analyzed, seeking to map the various parents' conceptions about their own involvement in homework. The results show that the parents' conceptions on its involvement focuses primarily on its role in the promotion of children's academic learning through the promotion of autonomy, control of learning and encouragement and motivation for the study. Furthermore, are discussed some implications for the promotion of improvements on the parental involvement in the children's schooling.

Keywords: conceptions, parental involvement, homework, phenomenography.

Introdução

Cooper (2001) definiu o trabalho para casa (TPC) como o conjunto de tarefas prescritas pelos professores aos alunos para serem realizadas fora das horas escolares. É um trabalho individual realizado pelo aluno que apresenta efeitos positivos no rendimento escolar (Cooper, Robinson, & Pattal, 2006; Dettmers, Trautwein, Lüdtke Kunter & Baurmet, 2010; Rosário et al., 2011). O TPC é um processo complexo que é influenciado por diversos fatores que contribuem para explicar a sua qualidade e o seu impacto na realização académica (e.g., características do trabalho prescrito, características da sala de aula, *feedback* do professor, efeitos da realização nos resultados escolares) (Dettmers et al., 2010; Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995; Wingard & Forsberg, 2009). Entre os vários fatores apontados, o efeito do envolvimento dos pais na realização do TPC dos seus filhos é um dos mais referidos na literatura (Cooper, 2001; Hoover-Dempsey et al., 1995; Pattall, Cooper, & Robinson, 2008).

Embora a participação dos pais na vida académica dos filhos (e.g., acompanhar os progressos através de conversas com os professores, estar atento às dificuldades) esteja relacionada com a obtenção de níveis elevados de mestria na realização das tarefas escolares (Areepattamannil, 2010; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007; Spera, 2005) e com o sucesso académico dos educandos (Suárez et al., 2012; Wilder, 2013; Xu, Benson, Mudrey-Camino & Steiner, 2010), a investigação sobre o envolvimento parental no TPC apresenta resultados inconclusivos (Pattall et al. 2008; Wilder, 2013; Wingard & Forsberg, 2009; Xu et al., 2010). Para alguns autores, o apoio dos pais é apontado como uma prática positiva e potenciadora de sucesso académico, no entanto, para outros, este apoio é, frequentemente, uma prática promotora de mal estar familiar e de algumas situações de ansiedade e conflito (Cooper, 2001; Levin et al., 1997; Murray et al., 2006; Pattall et al., 2008; Pomerantz, Wang & Ng, 2005).

A variabilidade do impacto do envolvimento dos pais no TPC nos resultados académicos dos filhos poderá ser explicada pela qualidade desse envolvimento mais do que pela quantidade de tempo gasto nesse momento educativo (Cooper 2001; Dumont et al., 2012; Hyde, Else-Quest, Alibali, Knuth & Romberg 2006). De facto, a abordagem “more-is-better”, relativa ao tempo dedicado ao apoio dos filhos no TPC não parece ser a abordagem relevante ao envolvimento parental no TPC (Dumont, Trautwein, & Nagy, 2012; Pomerantz et al., 2007), o que sugere a importância de aprofundar o nosso conhecimento sobre a qualidade desse apoio.

O TPC é uma das ferramentas educacionais mais populares e frequentes na vida escolar das crianças (Wilder, 2013) e, por esse motivo, é uma oportunidade para os pais se implicarem de forma significativa no progresso escolar dos filhos (Suárez et al., 2012). Este envolvimento dos pais pode ser mais ou menos adequado, impactando positivamente ou negativamente no rendimento académico (Pomerantz & Eaton, 2001; Pomerantz et al., 2007; Wilder, 2013).

Propósito do estudo

Hoover-Dempsey e colaboradores (2001) concluíram que os pais ajudam os filhos na realização dos TPC porque acreditam que o seu envolvimento pode contribuir positivamente para a melhoria da vida escolar da criança. No entanto, o baixo envolvimento parental na educação pode ser explicado, entre outras razões, pelo ritmo acelerado da sociedade moderna e pela dificuldade crescente dos pais encontrarem o tempo e a disponibilidade para acompanharem os seus filhos (Jeynes, 2012). A meta análise de Patall e colegas (2008) analisou os diferentes efeitos associados ao envolvimento parental no TPC e mostrou que a perceção dos pais de que os filhos e os professores requerem e expectam o seu envolvimento também contribui para explicar a sua implicação nos TPC. Todavia, o facto de este envolvimento se tornar, por vezes, num momento desafiador e até conflituoso para a família (ver, Murray et al., 2006), assim como o facto de os pais nem sempre saberem como ajudar os seus filhos (Van Voorhis, 2003) ou não entenderem os objetivos e a carga do TPC (e.g., Hoover-Dempsey et al., 2001) poderá explicar o baixo envolvimento parental sentido pela generalidade dos educadores nas escolas.

Para tentar ultrapassar estas dificuldades, e com o propósito de ajudar os pais a melhorarem a qualidade das suas práticas de ajuda nos TPC, têm sido oferecidos vários programas de promoção de competências para pais (e.g., mostrar aos pais como se podem envolver ativamente na educação dos seus filhos; sensibilizar os professores para que compreendam os benefícios da participação dos pais na educação escolar) (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002; Sheldon & Van Voorhis, 2004; Van Voorhis, 2011). Contudo, tanto quanto podemos concluir da análise da literatura, o conhecimento sobre as conceções dos pais relativamente à natureza e importância do seu envolvimento no TPC é limitado, não existindo estudos centrados na análise da perspetiva dos pais (ver Fan, 2013; Kaplan, 2005) o que pode explicar os resultados inconclusivos sobre a eficácia destes programas de intervenção.

O estudo das concepções dos pais sobre o seu envolvimento nos TPC pode ajudar a aprofundar a nossa compreensão sobre os motivos e os comportamentos de ajuda e participação dos pais na vida escolar dos seus filhos.

Alguns autores (Dumont et al., 2012; Patall et al., 2008; Xu et al., 2010) referiram a necessidade de as futuras investigações realizarem estudos qualitativos centrados na análise do envolvimento parental no TPC. No presente estudo pretendemos explorar este complexo fenómeno social e aprofundar o nosso conhecimento sobre a forma como este é experienciado e significado na perspetiva dos pais.

O estudo reportado neste artigo tentou responder às seguintes questões de investigação:

1. Como é que os pais concetualizam, representam e entendem o seu envolvimento no trabalho de casa dos seus filhos?
2. Quais são as práticas reportadas pelos pais para ajudar os seus filhos no TPC?

Metodologia

Este estudo utilizou um *design* fenomenográfico de investigação para analisar as concepções dos pais relativamente ao seu envolvimento no TPC dos filhos. A fenomenografia centra o seu objeto de estudo na análise das variações de significado, compreensão e conceção relativamente a um determinado fenómeno (Marton, 1981) e tem como principal objetivo explorar o conjunto de conceitos presentes num determinado grupo em estudo, relativamente a esse mesmo fenómeno (Åkerlind, 2005). No marco teórico fenomenográfico a investigação adota uma perspetiva de segunda ordem, uma vez que os dados recolhidos serão analisados através da perspetiva dos participantes e não do investigador (Marton, 1986; Harris, 2011b). Os estudos fenomenográficos exploram, de forma sistemática, as experiências dos participantes sobre um determinado fenómeno, identificando os distintos significados concetuais associados ao fenómeno em estudo.

Marton e Pong (2005) indicam que uma conceção apresenta dois aspetos que a compõem e explicam: o aspeto referencial (i.e., revela o significado global do objeto que é concetualizado) e o aspeto estrutural (i.e., revela a combinação de características que se pretendem distinguir e focar no conceito). Este último é composto pelos aspetos “what” e “how” (ver Harris, 2011b; Rosário et al., 2013).

Na análise das concepções dos pais relativamente ao envolvimento no TPC, o presente estudo optou por usar os aspetos “what” e “how” (Harris, 2011a, b; Pramling, 1983; Rosário

et al., 2013). No discurso dos pais sobre o seu envolvimento nos TPC, o aspeto “what” está relacionado com a compreensão dos participantes acerca do fenómeno (i.e., a perceção dos pais sobre o que é o envolvimento parental no TPC) e o aspeto “how” está relacionado com a conceção sobre as práticas que facilitam o seu envolvimento no TPC dos filhos.

Participantes

Todos os encarregados de educação dos 230 alunos do 4.º ano de três escolas públicas de uma cidade do norte do país foram convidados a participar na investigação, através de uma carta onde se explicavam os objetivos do estudo. Cerca de 30% dos alunos destas escolas beneficia de suplemento alimentar gratuito. Responderam positivamente cinquenta encarregados de educação, mas só vinte e dois pais compareceram às entrevistas na data combinada. Foram realizadas entrevistas a todos os pais que compareceram na data marcada. Destes, seis são do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino com idades compreendidas entre os 35 e os 50 anos. Todos os participantes assinaram um consentimento informado.

Recolha de dados

Para a recolha dos dados, procedeu-se à realização de uma entrevista individual semiestruturada com os pais, com uma duração entre 25 a 30 minutos. Nos estudos fenomenográficos, os dados são usualmente recolhidos através de entrevistas gravadas (Sin, 2010), onde o participante é encorajado a elaborar sobre o seu discurso. Desta forma, o investigador pode recolher informação mais completa e detalhada de modo a compreender como é que o participante entende o fenómeno.

Todos os participantes responderam a um conjunto de cinco questões:

1. O que é o envolvimento dos pais no trabalho de casa dos filhos?
2. Como deve ser o envolvimento dos pais no TPC dos filhos?
3. Porque é que pensa que os pais se envolvem nos TPC dos seus filhos?
4. Que tipo de estratégias costuma utilizar quando está a apoiar o seu filho na realização dos trabalhos de casa? Porquê?
5. Descreva uma situação que considera como muito positiva ou muito negativa, durante o apoio dos pais na realização dos trabalhos de casa.

Estas cinco questões serviram de base para a discussão com os pais sobre o fenómeno *envolvimento dos pais no TPC dos filhos*. Ao longo de cada entrevista, o investigador procurou encorajar o participante a responder a cada questão com profundidade. Para estimular a sua elaboração sobre as respostas, foram usadas as seguintes questões: “Podia dar-me exemplos mais concretos do que pensa sobre isso?”, “ Por favor, pode clarificar a sua ideia?”. O investigador encorajou ativamente os participantes a explicar e a refletir sobre as suas afirmações e comentários sobre envolvimento dos pais nos TPC dos filhos.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente pelo primeiro autor, gravadas no computador com o auxílio de um programa de gravação e, posteriormente, transcritas *verbatim* na sua totalidade.

Análise dos dados

O principal objetivo da análise fenomenográfica é o de descrever as variações relativas à conceção dos indivíduos face a um determinado fenómeno sob o ponto de vista do grupo e não sob a perspetiva de cada indivíduo (Åkerlind, 2005; Sin, 2010).

Apesar de os dados serem analisados sob a perspetiva dos participantes e não do investigador (Marton, 1986), não é possível eliminar completamente a subjetividade inerente a este processo; no entanto, foram seguidos vários passos para minimizar o seu impacto. Previamente às entrevistas, os investigadores não aprofundaram o seu conhecimento da literatura acerca das conceções dos pais sobre o seu envolvimento no TPC. Este passo foi facilitado dado existirem poucos estudos nesta área. Seguidamente, as entrevistas foram todas transcritas *verbatim*, não sendo analisados resultados prévios ou categorias pré definidas. Por último, todos os códigos utilizados para classificar a informação recolhida, foram desenvolvidos usando apenas palavras dos próprios participantes (Rosário, Grácio, Núñez, & González-Pienda, 2007). Para incrementar a fidelidade do processo de análise, o investigador apresentou o processo seguido na análise dos dados, as grelhas e os resultados, em reuniões com um grupo de investigadores da área, recebendo diversos *inputs* e sugestões.

A análise dos dados foi conduzida tendo em conta duas etapas principais (Marton, 1986). A primeira etapa diz respeito à criação das “*pool of meaning*” (grupos de significado similar) (Harris, 2011a, p.380) que, posteriormente, são integradas em *categorias de descrição* (Marton, 1981). Estas últimas representam as diferentes formas de o grupo de participantes experienciar o fenómeno. A segunda etapa compreende a organização das categorias de descrição no *outcome space*. Neste são incluídas todas as categorias descritoras

do fenómeno como ele é experienciado pelo grupo de pais (Rosário et al., 2013). De seguida descreveremos em pormenor cada uma destas etapas.

Após a transcrição completa de cada uma das entrevistas e de várias leituras integrais de toda a informação recolhida, procedeu-se à comparação das diferentes respostas de cada participante, sendo estas posteriormente organizadas em grupos de significado similar, relativamente aos dois aspetos “what” e “how” (Pramling, 1983).

Nesta etapa, cujo objetivo consistia em agrupar as declarações dos participantes em grupos de significado similar, procurou-se usar dois indicadores que facilitassem a recolha de informação pertinente: (1) o indicador da frequência (quantas vezes uma ideia é articulada pelos participantes) e (2) o indicador da posição (posição da afirmação no discurso, sendo que, frequentemente, os elementos relevantes se encontram no início de cada resposta) (Harris, 2011a). Na Tabela 1 é mostrado um exemplo do processo utilizado para a criação do grupo de significado *nível de conhecimento e conhecer as dificuldades*, do aspeto “what”. As declarações articulam a importância dos pais conhecerem o domínio dos filhos sobre as suas aprendizagens realizadas na escola (*nível de conhecimento*) e também quais as suas dificuldades experienciadas nessas aprendizagens (*conhecer as dificuldades*). Neste exemplo, os participantes referiram por um lado, a importância do seu envolvimento no sentido de avaliarem o nível de conhecimento escolar dos seus filhos e, por outro, quais as dificuldades que surgem neste processo. Os dois participantes também referem estes aspetos no início das suas respostas, o que sugere a ênfase e relevância atribuída a estes dois aspetos (Harris, 2011a) do seu envolvimento no TPC.

Depois de agrupadas e comparadas as declarações dos participantes em grupos de significado tanto para o aspeto “what” como para o aspeto “how”, os dados dos diferentes grupos de significado foram comparados e contrastados, de modo a estabelecer uma categorização estável. Finalmente, os dados de cada grupo de significado foram agrupados em categorias de descrição (Marton, 1981).

No grupo de significado *nível de conhecimento e conhecer as dificuldades* (cf. tabela 1), emerge uma conceitualização similar no que diz respeito ao envolvimento dos participantes no TPC dos filhos, revelando que estes aspetos são considerados importantes (Harris, 2011a). A conexão entre o *nível de conhecimento* e o *conhecimento das dificuldades* dos filhos foi o critério usado para incluir os dados no grupo de significado, que posteriormente veio a ser integrado na categoria de descrição do aspeto “what”, *controlar as aprendizagens*.

Por fim, as categorias de descrição foram organizadas no *outcome space*. É no *outcome space* que se descrevem e organizam as categorias de descrição relativas às concepções dos participantes acerca do fenómeno em estudo (Sin, 2010).

No *outcome space* as categorias de descrição do aspeto “what” e aspeto “how” encontram-se alinhadas. O nível de alinhamento entre as categorias é considerado elevado sempre que a declaração dos participantes contiver o aspeto “what” e o “how” (Harris, 2011a). Nos estudos fenomenográficos, uma vez que o *outcome space* resume todas as possibilidades de o grupo de participantes descrever o fenómeno, a replicação não se torna uma condição necessária para a validação dos resultados (Rosário et al., 2013). Por esta mesma razão e de acordo com o modelo fenomenográfico, o acordo inter avaliadores não foi usado neste trabalho (Sandberg, 1997).

Tabela 1

Exemplo de seleção de informação para o grupo de significado *conhecer as dificuldades e nível de conhecimento*.

Participante	Afirmações
CF6	“Os pais quando estão a acompanhar os filhos na realização dos TPC podem acompanhar os temas, os conteúdos, o que eles estão a aprender na escola e o que eles sabem realmente. É muito positivo porque assim percebem ou apercebem-se de todas, ou das principais dificuldades e limitações dos miúdos. Se os pais sabem o que é dado pelos professores e ao mesmo tempo quais são aquelas dificuldades mais complicadas e apresentadas por eles... aí... conseguem desenvolver ou arranjar estratégias ou até atividades muito específicas que permitam desenvolver conhecimentos e capacidades nessas áreas.”
IM22	“Acho importante porque nos ajuda a saber qual é a matéria que eles estão a dar e o grau de dificuldades que têm. Eu vejo pela minha... quando ela leva TPC eu reparo logo se ela aprendeu bem ou não. Também me apercebo quando ela tem muitas dúvidas e dificuldades, porque sou eu que estou do lado dela quando faz os TPC.”

Resultados

Da análise dos dados resultaram seis categorias relativamente à concepção dos pais acerca do seu envolvimento no TPC dos filhos. Três categorias estão relacionadas com o aspeto “what” e procuram responder ao que os pais pensam que é o envolvimento parental no TPC e as outras três categorias estão relacionadas com o aspecto “how” e respondem ao como é que os pais pensam que deve ser desenvolvido esse envolvimento no TPC. A descrição destas categorias e a correspondência entre elas está representada na Tabela 2. De seguida

serão discutidas cada uma das categorias e salientadas as diferenças e semelhanças entre cada uma delas.

Categorias do aspeto “what”

As categorias do aspeto “what” procuram descrever de que forma os participantes definem o seu envolvimento no TPC dos seus filhos. Na primeira categoria do aspeto “what”, denominada *promover a autonomia*, os pais referem a importância do seu papel na ajuda aos filhos durante a realização do TPC. A ajuda que prestam aos seus filhos desenvolve nestes um sentido de independência e responsabilidade na realização das tarefas escolares.

“Eles precisam de criar rotinas e a ajuda dos pais no TPC ajuda nisso. Criar hábitos, métodos de trabalho, torná-los mais responsáveis. Os pais devem sim, incentivar a autonomia e a criatividade dos filhos, o resto são eles que têm de fazer.” (CF6)

Neste exemplo, o envolvimento parental é visto como um potenciador da autonomia no trabalho. A ideia mais salientada pelos participantes é o facto de o trabalho de casa ser uma tarefa que deve ser realizada pelos alunos, sendo que os pais devem estar disponíveis para ajudar, facilitando as condições que tornem o trabalho mais eficaz.

Na segunda categoria do aspeto “what”, denominada *controlar as aprendizagens*, os participantes disseram que quando acompanham os filhos no TPC, conseguem monitorizar o nível e a qualidade das aprendizagens, assim como as suas dificuldades durante a realização das tarefas. Estas informações são importantes para orientar as suas ações educativas. Neste caso, o TPC é encarado como uma ferramenta com uma clara utilidade instrumental, permitindo controlar o nível de conhecimentos alcançado pelos filhos, mas também o processo de aprendizagem seguido e as dificuldades sentidas pelas crianças.

As seguintes citações são um exemplo da forma como os participantes percebem o seu envolvimento.

“Ajuda que os pais saibam o que é que eles aprendem aqui na escola e se estão a ir bem ou mal. Se acontece que eles não estão a aprender bem e vemos isso em casa nos trabalhos, devemos vir à escola para resolver o assunto.” (LS14)

“Outro ponto também é o poder acompanhar o desenvolvimento deles, ou seja, saber se eles estão a aprender bem as matérias da escola, se há dúvidas, se não há. Se surgem dificuldades no TPC os pais estão mais alerta.” (PC16)

A última categoria do aspeto “what” é *incentivar as aprendizagens* descreve o envolvimento como um fator chave para a promoção do sucesso escolar, combatendo o

desânimo e a desistência nas tarefas. Neste sentido, dois dos participantes justificaram a relevância do envolvimento dos pais no TPC da seguinte forma:

“Considero uma mais-valia porque no meu entender, ajuda a que os próprios filhos sintam a importância do trabalho e da escola e ao mesmo tempo sentem que os pais se preocupam com eles. Sentem que os pais estão do seu lado para os ajudar a ser melhor e apoiar nas dificuldades. Porque a ajuda dos pais, para além de incentivar ao trabalho dos miúdos, faz com que os conhecimentos aprendidos na escola se tornem mais reforçados tanto pelo incentivo como pelos nossos conhecimentos. Vejo bem isso no meu filho.” (PF18)

“Também acho que quando os pais procuram acompanhar os seus filhos nas aprendizagens pelo TPC, as crianças ficam bem mais motivadas e até têm mais gosto para o trabalho... não desistem e os pais ajudam-nas a perceber que é importante continuar sem desistir.” (PC17)

Os participantes caracterizam o seu envolvimento como um fator central para a manutenção dos filhos na tarefa, reforçando a ideia de que sem a sua participação implicada, os filhos desistem das tarefas escolares. No discurso dos participantes, a questão do controlo do trabalho dos filhos surge muito associada com a motivação destes para a realização escolar.

Nas categorias de descrição do aspeto “what” os participantes concetualizam o seu envolvimento no TPC como uma ferramenta útil e eficaz na promoção do sucesso académico dos filhos. O incentivo e motivação ao estudo, o controlo e monitorização da aprendizagem e a promoção de competências escolares dos filhos que lhes permitam um melhor desempenho na escola, são aspetos salientados pelos participantes como essenciais no momento de ajuda.

Categorias do aspeto “how”

As três categorias relativas ao aspeto “what” anteriormente descritas e analisadas encontram-se estreitamente relacionadas com as três categorias relativas ao aspeto “how”: *subsidiariedade, colaboração e controlar as emoções*. Estas categorias descrevem como é que os pais se envolvem com os seus filhos no momento da realização do TPC, salientando as suas práticas.

Na primeira categoria do aspeto “how”, *subsidiariedade*, os pais relataram que para ajudar os filhos a serem autónomos no seu trabalho de casa não deveriam realizar as tarefas escolares dos filhos (e.g., exercícios de matemática, composições, interpretação dos textos). Os participantes referiram que os pais não devem substituir os seus filhos quando os ajudam

na realização dos TPC, devendo, por outro lado, facilitar os meios e a orientação na resolução e na aprendizagem dos conteúdos, promovendo a sua autonomia, como sugerem os seguintes exemplos:

“Nos TPC’s eu não ajudo o meu filho, no imediato, não dou as respostas em relação àquilo que são os trabalhos dele. Tento ver o que está subjacente àquelas questões e ajudo-o a estruturar essa informação para o alcance daquele objetivo. Percebo se ele apreendeu de facto aqueles conteúdos, para depois poder aplicar sozinho e com sucesso.” (CF5)

“Os pais devem apoiar sempre... devem também esclarecer, exemplificar caso percebam que pode ajudar e é necessário naquele momento, mas nunca, nunca devem substituir os filhos na realização das atividades do trabalho de casa. Ou seja os pais devem orientar e coordenar o trabalho, mas nunca realizá-lo efetivamente. (LP13)

A segunda categoria relativa ao aspeto “how”, *colaboração*, descreve a predisposição dos pais para, no momento do TPC, ajudarem os filhos a estudar, ensinando-lhes estratégias de aprendizagem relevantes para a realização das tarefas. A organização e selecção da informação necessárias para a realização do TPC são algumas das estratégias referidas pelos pais como importantes para facilitar o trabalho dos filhos.

“Eu estou sempre disponível e perto deles e vemos o que se passa. Costumo corrigir sempre os trabalhos de casa e quando vejo que há erros ou alguma coisa incompleta ou mal feita, eu e eles corrigimos em conjunto e pensamos numa solução. Por exemplo, uso com ele métodos mais diversificados como a escola virtual, jogos, chuvas de ideias, mostro-lhe como organizar a informação para os textos que é onde ele tem mais dificuldades.” (CF6)

“Guiar, principalmente guiar! Tento é que ele seja mais organizado, porque ele não o é. Ajudo-o na organização da informação dos exercícios e da mesa onde ele trabalha principalmente.” (DP8)

A última categoria referente ao aspeto “how”, *controlar as emoções*, está diretamente relacionada com a ação dos pais perante as dificuldades ou a frustração dos filhos durante a realização dos TPC. Em situações de tensão emocional (e.g., birras, choro convulsivo), os pais referem recorrer a estratégias de controlo emocional (e.g., sugerir a realização de uma tarefa diferente; baixar o tom de voz para acalmar o filho; permitir a realização de uma pausa) para que os filhos se mantenham centrados na tarefa, mesmo em situações de dificuldade na realização da tarefa ou de fracasso. Estas estratégias de controlo emocional são referidas pelos pais como ajudas para que os filhos assumam o controlo das tarefas, predispondo-os para a realização de um trabalho de maior qualidade.

“Quando eles estão frustrados ou chateados e o trabalho começa a não ser feito, a gente diz: - olha, vais um bocadinho para a sala descansar e daqui a bocado a gente vem para aqui e começa outra vez, que vai correr melhor! E normalmente corre bem melhor, já vem com as ideias mais frescas e o trabalho fica feito como se quer.” (AP2)

“Um dia destes ele também não sabia fazer umas perguntas e disse-me assim: "Eu não sei, eu não sei, eu não sei". Começou a fazer uma birra muito grande. Eu disse: "Se não sabes deixa estar... Daqui a um bocadinho vais tomar banho, vais jantar e depois começamos novamente”. Fizemos isso e antes de ele ir para a cama lá conseguiu fazer as perguntas pedidas pela professora.” (FC10)

As três categorias do aspeto “how” acima descritas, os participantes focalizam-se num conjunto de comportamentos manifestos (e.g., ensino de estratégias de aprendizagem que ajudem os educandos a ultrapassar as suas dificuldades e obter sucesso, incentivar ao prosseguimento na tarefa) como evidências de envolvimento nos TPC dos filhos. Os participantes sublinham a ideia de que é importante que os seus filhos desenvolvam a capacidade de trabalhar sozinhos e de forma eficaz, considerando que as suas intervenções são um importante contributo para a promoção das competências necessárias para a realização de um trabalho eficiente.

Tabela 2
Outcome space.

Conceção (What)	Descrição	Exemplo	Conceção (How)	Descrição	Exemplo
Promover a autonomia	Ajudar os filhos a serem autónomos e responsáveis na realização das suas tarefas	O importante é estar presente em cada dificuldade, sem querer fazer por eles. (AC1) Os pais devem sim, incentivar a autonomia e a criatividade dos filhos (CF6)	Subsidiariedade	Não realizar os trabalhos pelos filhos e não fornecer as respostas dos exercícios	Quando vejo que há erros ou alguma coisa incompleta ou mal feita, eu e eles corrigimos em conjunto e pensamos todos numa solução. (CF6) Nunca fazer por eles. Guiar, principalmente guiar. (DP8)
Controlar as aprendizagens	Conhecer o nível de aprendizagem do filho e quais as suas dificuldades	Os pais quando estão a acompanhar os filhos na realização dos TPC podem acompanhar os temas, os conteúdos, o que eles estão a aprender na escola. (CF6) Os TPC ajudam que os pais se possam envolver de facto no trabalho que se faz na escola. (GD11)	Colaboração	Ensinar estratégias de resolução dos exercícios, modelar comportamentos de estudo. Ensinar a estudar.	Devemos ajudá-los a estruturar a informação para conseguirem resolver da melhor forma os exercícios. (CF5) Devem também esclarecer, ajudar a interpretar os enunciados, exemplificar caso percebam que pode ajudar e é necessário naquele momento. (LP13)
Incentivar as aprendizagens	Contribuir para que os filhos realizem o seu trabalho e sejam melhores alunos.	Os pais podem ajudar os filhos a consolidar as aprendizagens adquiridas na escola e a reforçá-las. (PC17) Os pais ao ajudarem nos trabalhos de casa, reforçam as aprendizagens e consolidam os conhecimentos de forma mais sustentada. (LP13)	Controlar as emoções	Perante as dificuldades ou frustração, usar estratégias que ajudem os filhos a não desistir e a continuar o seu trabalho com sucesso	Devem também transmitir confiança e a sensação de que o filho ou a filha é capaz. (PC17) Em momentos de frustração eu incentivo-o proferindo frases do tipo, assim: “Tu és capaz” ou “Sei que consegues melhor, vá!” (LP13)

Discussão

As concepções dos pais acerca do seu envolvimento no TPC dos filhos foram analisadas considerando o aspeto “what” e o “how”. Ambos os aspetos se encontram relacionados no *outcome space* mostrando com as concepções dos pais se relacionam com as suas estratégias reportadas de envolvimento no TPC dos filhos (ver Tabela 2). As categorias 1 do aspeto “what” e do aspeto “how” encontram-se alinhadas e relacionadas. Nestas duas categorias os pais focaram-se na importância de incentivar um estudo autónomo e responsável. Por isso, quando estão envolvidos na ajuda do TPC, não realizam os trabalhos pelos seus filhos, mesmo quando existem dúvidas ou dificuldades, optando por guiá-los até à resposta correta. A categoria 2 do aspeto “what” está relacionada com a categoria 2 do aspeto “how”. Estas categorias incluem aspetos relativos à relevância dos pais na aprendizagem dos filhos e, ainda, a perspectiva de que, em consequência do seu envolvimento, acompanham as aprendizagens e conhecem as dificuldades dos filhos. Para isso, os pais enfatizaram a necessidade de no momento do TPC ensinarem os filhos a estudar, fornecendo-lhes ferramentas e estratégias importantes, como a organização da informação ou a procura de formas alternativas de estudar (e.g., jogos interativos). Por último, a categoria 3 do aspeto “what” encontra-se alinhada com a categoria 3 do aspeto “how”. Nestas categorias os participantes realçaram aspetos relativos ao incentivo ao estudo e às emoções dos filhos no momento da realização do TPC. Consideram que a sua participação na realização dos TPC ajuda os filhos a não desistirem das tarefas, motivando-os à execução das mesmas e para isso fazem uso de estratégias como o reforço positivo, o incentivo, o elogio e a transmissão de confiança na capacidade dos filhos.

Podemos concluir que os participantes do presente estudo concetualizam e representam o seu envolvimento no TPC dos filhos como um meio de promover a sua autonomia, incentivando e monitorizando as aprendizagens. Correspondentemente, os pais falam extensamente sobre a importância de não realizarem os trabalhos pelos seus filhos, sugerindo formas de apoio na realização das tarefas e de controlo das emoções, sobretudo das negativas (e.g., frustração, birra) sempre que necessário de modo a centrar os filhos nos TPC.

A literatura tem mostrado que os pais desempenham um papel relevante na ajuda que prestam aos seus filhos no TPC (Hoover-Dempsey et al., 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Patall et al., 2008). Os discursos dos participantes reforçam esta

evidência, uma vez que todas as categorias encontradas salientam a importância dada pelos pais à sua participação para a promoção e melhoria do desempenho escolar. De facto, os nossos resultados vão ao encontro do que a literatura indica como práticas positivas de envolvimento parental no TPC (Patall et al., 2008; Cooper, 2001). Os participantes acreditam que a sua ajuda acelera a aprendizagem escolar, tal como é corroborado por Epstein, Simon e Salinas (1997) e por Cooper e colaboradores (2000), cujos resultados indicam que a participação dos pais melhora o desempenho dos filhos no TPC. Também no estudo de Hyde e colaboradores (2006) relativamente à participação das mães no TPC de matemática, os resultados indicam os benefícios de as mães procurarem tornar o trabalho dos filhos independente. Relativamente à gestão das emoções, Hoover-Dempsey e colegas (2001) mencionam que expressões e crenças positivas face ao trabalho do filho no TPC incentivam um trabalho mais eficaz por parte da criança.

Conclusões

Os resultados deste estudo reforçam a noção de que o envolvimento dos pais é um apoio fundamental ao sucesso escolar dos filhos, pelo que os pais devem procurar criar as condições necessárias para qualificar esse envolvimento. Em linha com os resultados de Van Voorhis (2003), no presente estudo alguns discursos evidenciam dificuldades na gestão quotidiana da participação dos pais no TPC por limitações quer do domínio dos conhecimentos escolares quer de natureza psicológica (e.g., dificuldade de pais com baixa instrução académica em ajudar na resolução de tarefas escolares; gestão de situações de fadiga ou de frustração face ao trabalho). Surgiram também alguns discursos que manifestam a dificuldade na convivência entre as diferentes categorias “how” que emergiram nos discursos, nomeadamente a categoria “subsidiariedade” e a categoria “colaboração”. O seguinte excerto é ilustrativo desta preocupação:

- Eu podia dizer-lhe que é importante promover a autonomia do meu filho, claro que é. O problema é fazer isso depois de um dia de trabalho e eu estar cansadíssima.

- Quer dar um exemplo?

- Sim, sei lá. Eu digo-lhe: Carolina vai fazer os TPC no teu quarto, e ela vai. Mas passado uns minutos está a chamar-me para a ajudar, e depois chama outra vez, e depois dói-lhe a barriga... e eu nem sempre a deixo fazer os trabalhos sozinha, às vezes perco a paciência e faço algumas coisas por ela ou uso alguma chantagem emocional. Sinceramente, não acho que faço bem, mas é difícil, é difícil. A teoria

costuma-se dizer que é muito fácil, mas na prática... nós não somos máquinas, era bom que fossemos. (DS9)

Estudos futuros poderiam procurar estudar em profundidade as dificuldades associadas ao processo de ajuda nos TPC dos filhos, explorando os condicionantes que poderão estar a interferir na qualidade do seu envolvimento no TPC.

É, também, importante analisar os resultados à luz de algumas limitações do estudo que devem ser consideradas. A natureza deste estudo, o instrumento utilizado e o número limitado de participantes, não visam a generalização dos resultados, contudo as categorias encontradas podem constituir-se como um ponto de partida para estudos futuros, por exemplo, informando estudos de carácter quantitativo centrados na análise dos comportamentos de participação e envolvimento dos pais no TPC dos filhos. O grupo de pais que se voluntariou para participar no estudo considerou o TPC como uma ferramenta importante no sucesso escolar dos filhos. Os pais que eventualmente não o consideram não se disponibilizaram para participar, e este facto deve ser tido em consideração na análise destes resultados. Novos trabalhos poderiam considerar a possibilidade de investigar as conceções sobre o envolvimento na realização de TPC de pais que não consideram o TPC uma ferramenta educativa importante, por exemplo recorrendo a instrumentos de avaliação com menor exposição pessoal, como o *e-mail* ou o contacto telefónico.

São várias as implicações educativas que derivam do nosso estudo. Os dados indicam que os pais, embora assumindo a sua relevância na aprendizagem dos filhos, reconhecem algumas dificuldades na gestão do seu envolvimento no TPC. A importância da promoção da autonomia dos filhos e a difícil gestão do limite e qualidade do apoio e da ajuda direta a prestar na realização dos TPC, por exemplo nas desafiantes questões do controlo emocional, são aspetos que emergiram do nosso estudo e que poderiam ser alvo de sessões de formação para os pais promovidas pela direção das escolas ou pelas associações de pais.

Nestas ações de formação para pais seria importante trabalhar boas práticas educativas (e.g., apoiar na organização do espaço de trabalho da criança) que os pais devem levar a cabo quando ajudam os seus filhos a trabalhar e a estudar. Estas formações com um formato muito prático e experiencial (e.g., discussão de casos) poderão potenciar os benefícios associados tanto à realização do TPC como ao envolvimento parental na educação escolar (Cooper, 2001; Hoover-Dempsey et al.,

2001), ajudando os pais a reflectir sobre as práticas educativas inadequadas (e.g., uso de técnicas e metodologias de ensino díspares do professor e do currículo escolar) e suas consequências educativas (Cooper, 2001).

Os professores constituem um importante elemento na dinâmica dos TPC, as associações de professores e os diretores de escola, poderiam considerar a possibilidade de formar o seu corpo de professores sobre a importância da participação dos pais no TPC, mesmo nos casos em que os pais não possuem instrução académica devida para a tarefa. O incentivo dos professores à participação dos pais, com sugestões concretas de boas práticas, prevenindo as práticas inadequadas, poderá encorajar os pais para que ajudem os seus filhos na realização do TPC (Murray et al., 2006). Por exemplo, os pais podem não dominar os conteúdos escolares dos TPC, mas podem ajudar os filhos reduzindo os distratores que os afastam da tarefa (e.g., ruído), no planeamento e gestão adequada do tempo (e.g., ajudando a organizar uma lista de coisas a fazer durante a tarde), na organização dos materiais (e.g., preparar e arrumar o local de trabalho) e no controle emocional (e.g., propondo pausas e a realização de tarefas gratificantes para a gestão do desânimo e da frustração) (Corno & Xu, 2004). Como sugerem Hoover-Dempsey e colaboradores (2001), o encorajamento e o incentivo ao longo do processo do TPC é uma forma positiva de envolvimento dos pais no TPC com impacto no sucesso escolar dos filhos.

O aprofundamento da compreensão sobre as conceções e das práticas parentais pode ajudar o sistema escolar e os professores a construir programas de ajuda efetivos para melhorar o envolvimento parental no TPC dos filhos, uma vez que a qualidade educativa da mesma está associada à melhoria dos resultados académicos das crianças (Wilder, 2013).

Referências

- Åkerlind, G. S. (2005) Variation and commonality in phenomenographic research methods, *Higher Education Research and Development*, 24, 321-334.
- Areepattamannil, S. (2010). Parenting practices, parenting style, and children's school achievement. *Psychology Study*, 55, 283-289.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis on research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Corno, L. & Xu, Z. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice*, 43, 227-233.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102, 467-482.
- Dumont, H., Trautwein, U. & Nagy, G. (revise & resubmit). Quality of parental homework involvement: Predictors and consequences. *Journal of Educational Psychology*.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55-69.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Epstein, J. L., Simon, B. S., & Salinas, K. C. (1997). Involving parents in homework in the middle grades. *Research Bulletin*, 18 (September). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, CEDR.

- Fan, Q. (2013). *Parents' perceptions and practices in homework: Implications for school-teacher-parent partnerships*. Unpublished doctoral dissertation University of Illinois, Chicago, IL.
- Harris, L. R. (2011a). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, *27*, 376-386.
- Harris, L., R. (2011b). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review*, *6*, 109-124.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, *67*, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O.C. & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, *95*, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, *36*, 195-209.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, *18*, 843-86.
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M. W., Knuth, E., & Romberg, T. (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother-child interactions doing mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, *25*, 136-152.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students, *Urban Education*, *47*, 706-742.
- Kaplan, C. L. (2005). *Perceptions and practices of homework in Mexican immigrant families*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Chicago, IL.
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukasshily, T. (2011). The role of parents motivation in students autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, *21*, 376-386.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's

- homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207–227.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005) On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24, 335-348.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Murray, L., Woolgar, M., Martins, C., Christaki, A., Hipwell, A., & Cooper, P. (2006). Conversations around homework: Links to parental mental health, family characteristics and child psychological functioning. *British Journal of Developmental Psychology* 24, 125-149.
- Pattall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parental involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039-1101.
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410.
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41, 414-427
- Pramling, I. (1983). *The child's conceptions of learning*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E. & Tuero-Herrero, E. (2011). Uso de diarios de tareas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema*, 23(4), 881-887.
- Rosário, P., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). Voix d'élèves sur l'apprentissage à l'entrée et à la sortie de l'université: un regard phénoménographique. *Revue des Sciences de L'éducation*, 33(1), 237-262.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Azevedo, R., Cunha, J., Pereira, A., & Mourão, R. (2013). Understanding gypsy children's conceptions of learning: A phenomenographic study. *School Psychology International*, doi: 10.1177/0143034312469304.

- Sandberg, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research and Development, 16*(2), 203–212.
- Sheldon, S., B., & Van Voorhis, F., L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*, 125-148.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods, 9*, 305-319.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*, 125-146.
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P., y Núñez, J. C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta, 40*, 73-84.
- Van Voorhis, F., L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. *Journal of Educational Research, 96*, 323-338.
- Van Voorhis, F. (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics, 22*(2), 220-249.
- Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review, 1-21*. doi:10.1080/00131911.2013.780009.
- Wingard, L., & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families, *Journal of Pragmatics, 41*, 1576-1595.
- Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record, 100*, 402-436.
- Xu, M., Benson, S. N. K., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: a path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education, 13*, 237-269.