



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E
LINGUAGEM – PPGCL**

**A MEDIAÇÃO DOS PAIS EM TAREFAS ESCOLARES PARA CASA COMO
INCENTIVO AO COMPORTAMENTO AUTORREGULADO DO ESTUDANTE**

FLÁVIA DA CUNHA PEREIRA

**CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ
MARÇO- 2019**

**AMEDIAÇÃO DOS PAIS EM TAREFAS ESCOLARES PARA CASA COMO
INCENTIVO AO COMPORTAMENTO AUTORREGULADO DO ESTUDANTE**

FLÁVIA DA CUNHA PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para o título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof^aDr^a Vera Lúcia Deps

CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ

MARÇO – 2019

**AMEDIAÇÃO DOS PAIS EM TAREFAS ESCOLARES PARA CASA, COMO
INCENTIVO AO COMPORTAMENTO AUTORREGULADO DO ESTUDANTE**

FLÁVIA DA CUNHA PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para o título de Mestre em Cognição e Linguagem.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Daniele Fernandes Rodrigues
(Faculdade Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro – FAETERJ/FAETEC)

Prof.^a Dr.^a Bianka Pires André
(Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza
(Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF)

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Deps
(Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF)
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter me edificado e fortalecido nessa caminhada.

À Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF, pela oportunidade de cursar o Mestrado em Cognição em Linguagem.

À FAPERJ que financiou minha pesquisa, me concedendo uma bolsa que me possibilitou concluir meu curso.

À minha orientadora, Professora Vera Lúcia Deps, por me auxiliar e proporcionar tanto conhecimento, me ajudando enquanto profissional e pesquisadora.

Aos meus pais, por estarem sempre comigo nessa jornada, me oferecendo todo suporte necessário para chegar até aqui.

Ao meu sobrinho Pedro por ser inspiração para esta pesquisa, servindo por muitas vezes como laboratório com suas atividades para casa.

À escola que realizei a pesquisa e toda coordenação pedagógica que permitiu de modo muito acolhedor a realização do estudo.

Aos pais e mestres que dedicaram seu tempo respondendo aos questionários.

Aos amigos e colegas de curso, por tamanha gentileza e colaboração nos momentos de dúvida e dificuldades, em especial aos amigos Carla, Carlos, Diana e Juliana.

Ao meu namorado, por me dar força para concluir este trabalho.

Ao corpo docente do programa de Cognição e Linguagem, que de modo ímpar, proporcionou muito conhecimento ao longo dessa jornada. Em especial ao professor Carlos Henrique e a professora Bianka, que contribuíram com colocações muito pertinentes ao tema.

Enfim, sou imensamente grata, a todos que colaboraram com esse processo da minha vida, colaborando para que eu possa alcançar mais um degrau na minha jornada acadêmica.

Aos meus pais que são minha fortaleza e me trouxeram até aqui.

“A persistência é o menor caminho do êxito”

Charles Chaplin

RESUMO

PEREIRA, F. C. **A MEDIAÇÃO DOS PAIS EM TAREFAS ESCOLARES PARA CASA COMO INCENTIVO AO COMPORTAMENTO AUTORREGULADO DO ESTUDANTE.** Campos dos Goytacazes,RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2019.

No Brasil a prática de professores atribuírem tarefas aos alunos para serem executadas em casa é recorrente. Esta prática pode causar alguns efeitos positivos no aprendiz e incentivá-lo a um comportamento autorregulado mais eficaz. Sendo assim, este estudo investigou crenças e atitudes dos pais que poderiam refletir em suas atuações como mediadores nas tarefas escolares para casa dos filhos. Deste modo, o objetivo desta dissertação foi verificar se há incentivo a este comportamento autorregulado por parte dos pais, e se tal incentivo tem contribuído para melhor desempenho escolar destes aprendizes. Para esta investigação foram elaborados questionários aplicados aos pais de alunos do Ensino Fundamental I, de uma escola particular no interior do Estado do Rio de Janeiro, bem como análise dos coeficientes de rendimentos destes aprendizes, e avaliação dos professores quanto ao desempenho dos mesmos. Além disto, verificou-se se o livro didático adotado pela escola oferece subsídios aos pais para atuarem eficazmente, o que constatou-se não ocorrer. Através das observações concluiu-se que os progenitores vêm utilizando, em sua maioria, procedimentos que auxiliam no incentivo ao comportamento autorregulado e que o desempenho dos alunos é bom. Contrariamente foi constatada fraca correlação entre o coeficiente de rendimento dos estudantes e o desempenho dos pais no questionário. Possivelmente esta discrepância nos resultados decorra do critério de avaliação utilizado pela escola, que por ser um processo possibilita aos estudantes mais chances de obterem boas notas. Sugere-se a repetição deste estudo com pais de baixo nível de escolaridade, a fim de verificar a influência deste aspecto na atitude dos pais, quanto ao incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos.

Palavras-chave: mediação, tarefas para casa, autorregulação, pais.

ABSTRACT

In Brazil a practice of tasks assigned to students for homework is recurrent. This issue can tire positive individuals and should not be encouraged to behave self-regulating. Thus, this is an investigative study and parental attitudes that can be applied as mediators in the school tasks for the children's home. Thus, the objective of this research was to be encouraged to this self-regulated program by the parents, and the greater incentive to contribute to the better scholastic performance of the learners. This study was elaborated in the students of Elementary School I, a private school in particular of the States of Rio de Janeiro, and the evaluation of coefficients of students of learning, and evaluation of the amount of the performance of themselves. In addition, we verified the textbook adopted by the school in subsidies to parents to act effectively, which was not observed. Why the issues were implemented using mostly procedures that help are not encouraged to self-regulate and that student performance is successful. Contrast was found between the student's coefficient of performance and the parents' performance in the questionnaire. Possible this discrepancy in the results of their tests of anticipated exercise by the school, that being a process allows the students more chances to get good grades. Their discipline is suggested with children of low level of schooling, with the purpose of verifying if there is a better aspect in the attitude of the parents, like the incentive to the self-regulation of the children.

Keywords: mediation, homework, self-regulation, parents.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Orientação para a frequência da TPC por ano de escolaridade	27
Figura 2 – Esquema das fases do processo de autorregulação da aprendizagem	35
Figura 3 – Componentes da Metacognição	40
Figura 4 – Ensino das estratégias de aprendizagem	46
Figura 5 – Princípios para favorecer à aprendizagem estratégica	47
Figura 6 – Indicadores de escolaridade e horas trabalhadas pelas mulheres no 4 ° trimestre de 2017.....	60
Figura 7 : Gráfico de dispersão do coeficiente de rendimento e pontuação dos pais no questionário	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Taxa de fecundidade no Brasil no período de 2000-2060.....	58
Tabela 2- Horas trabalhadas fora de casa pelas mães participantes da pesquisa..	59
Tabela 3 – Classificação geral dos respondentes quanto ao incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos.....	70
Tabela 4 - Classificação de mães quanto ao incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos.....	70
Tabela 5 - Classificação dos pais quanto à formação profissional e incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos.....	71
Tabela 6 – Classificação dos pais quanto à série dos filhos, relacionada ao incentivo ao comportamento autorregulado do educando.....	72
Tabela 7 - Pontuação dos pais nos questionários e coeficiente de rendimento dos filhos de acordo com a série dos mesmos.....	76
Tabela 8- Classificação dos estudantes de acordo com respostas dos professores de português e matemática.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes da autorregulação da aprendizagem.....	38
Quadro 2 – Correspondência das perguntas do questionário com as dimensões e fases da autorregulação da aprendizagem	61
Quadro 3 -Procedimentos de incentivo ao comportamento autorregulado do filho mais utilizados pelos pais	76
Quadro 4 -Procedimentos de incentivo ao comportamento autorregulado do filho de utilização mediana pelos pais	83
Quadro 5 - Procedimentos de incentivo ao comportamento autorregulado do filho menos utilizados pelos pais	84

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1 MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM: UM PROCESSO DE TROCA E SINGULARIZAÇÃO	16
1.1 Aprendizagem e mediação.....	17
1.2 A interação familiar e o processo de mediação da aprendizagem.....	19
2 ASPECTOS RELACIONADOS À TAREFA ESCOLAR PARA CASA: CONCEITOS E QUESTÕES DE UMA PRÁTICA QUE ATRAVESSA GERAÇÕES.....	25
2.1 Funções das tarefas escolares para casa e seu papel no processo de aprendizagem do estudante	27
2.2 Tarefas escolares para casa e a participação familiar	33
3AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O INCENTIVO AO COMPORTAMENTO AUTORREGULADO PELOS PAIS NAS TAREFAS ESCOLARES.....	35
3.1. Os componentes da autorregulação da aprendizagem.....	38
3.2 O uso de estratégias no processo de aprendizagem	44
3.3 Autorregulação da aprendizagem no contexto escolar e a participação dos pais	48
3.4 Estudos correlatos sobre as tarefas escolares para casa	53
4 METODOLOGIA	56
4.1 Natureza do estudo.....	56
4.2 Local do estudo	56
4.3 Sujeitos.....	57
4.4 Recursos de observação utilizados:.....	60
4.5 Procedimentos de coleta de dados:.....	63
4.6 Tratamento dos dados:	64
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	65
5.1 Análise do livro didático das disciplinas de Português e Matemática.....	65
5.2 Benefícios e malefícios das tarefas para casa na visão dos pais	67
5.3 Incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos pela mediação dos pais ...	69
5.4 O incentivo ao comportamento autorregulado e o rendimento escolar ...	73
5.5 Procedimentos do incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos e utilização pelos progenitores	75
5.6 Opinião dos pais quanto à contribuição dos mesmos como mediadores da aprendizagem dos filhos.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE A	98
Apêndice B.....	99
APÊNDICE C	104

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Ensino Fundamental possui nove anos de duração, dividindo-se em dois ciclos: anos iniciais – 1º ao 5º ano (atendendo a crianças em geral dos seis aos dez anos de idade), e o segundo ciclo - 6º ao 9º ano (atendendo crianças e adolescentes em geral de onze a quatorze anos de idade). No Brasil, a prática de professores enviarem tarefas para que os alunos as façam em casa é recorrente no Ensino Fundamental, em geral, possibilita os estudantes terem um amplo auxílio dos seus familiares.

Na maioria dos casos as tarefas de casa visam reforçar o conteúdo aplicado em sala de aula, além da realização de buscas para novos conteúdos que serão introduzidos em aulas futuras. Tais tipos de tarefas também podem auxiliar os alunos a terem uma melhor organização, contribuindo favoravelmente para um melhor desempenho escolar. Além disso, por meio do estímulo dos pais enquanto mediadores, estes estudantes passam a validar crenças em si que contribuem com sua motivação para obter melhores resultados, sendo um diferencial ao longo de sua vida estudantil. Deste modo, se faz relevante obter informações de como se dá a mediação de pais nas tarefas escolares dos filhos nesta faixa de ensino, uma vez que essa mediação pode contribuir para uma melhor aprendizagem e conseqüentemente um melhor rendimento escolar.

Segundo o que preconizam os teóricos especialistas em autorregulação, através da mediação dos pais o comportamento autorregulado do estudante pode ser incentivado. Deste modo realizou-se este estudo com o objetivo de verificar se havia incentivo ao comportamento autorregulado por parte dos pais, como mediadores na execução das tarefas escolares para casa dos filhos, e se tal incentivo corroborava para melhor desempenho escolar daqueles aprendizes, de acordo com características mencionadas pela teoria da autorregulação da aprendizagem. Especificamente buscou-se verificar:

- Se os pais incentivavam o comportamento autorregulado dos filhos e se o rendimento escolar dos estudantes estava associado ao nível de incentivo dos pais.

- Quais os componentes de incentivo ao comportamento autorregulado eram mais utilizados pelos progenitores.
- Objetivou-se ainda verificar se os livros didáticos de Português e Matemática colaboravam na mediação dos pais, apresentando estratégias de incentivo ao comportamento autorregulado do aprendiz.

O incentivo ao comportamento autorregulado pode ocorrer em diversas direções, quais sejam: nas dimensões metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual, e apresenta-se em fases cíclicas, isto é, envolve um antes, um durante e um depois da realização da atividade. Pesquisas nessa área buscam respostas para o questionamento de como estudantes podem se tornar autorregulados na gestão de sua aprendizagem. Tendo em vista tal perspectiva teórica, levantou-se as seguintes questões:

- 1) Há incentivo ao comportamento autorregulado, nas tarefas escolares para casa no modo de mediação dos pais de alunos do ensino fundamental, de uma escola privada localizada no município de Campos dos Goytacazes?
- 2) Os aprendizes cujos pais demonstram maior incentivo ao comportamento autorregulado, apresentaram melhor desempenho, em comparação àqueles cujos pais não demonstraram tal desempenho em suas situações?
- 3) Na mediação da família, em quais das etapas e dimensões a atuação dos progenitores foi mais eficaz?

Acreditando-se na importância do livro didático para auxílio dos pais, no incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos, e na importância social atribuída às disciplinas de Português e Matemática para a formação acadêmica, buscou-se ainda resposta à seguinte questão:

- 4) O conteúdo apresentado no livro didático das disciplinas de Português e Matemática oferece contribuições para que o progenitor incentive o comportamento autorregulado do filho?

Levantou-se a hipótese de que há incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos pelos pais observados, no momento de auxílio aos filhos nas tarefas de casa atribuídas pelos professores. Além disso, acreditou-se que os filhos que possuíam tal incentivo, por teriam um desempenho escolar mais satisfatório. Tais hipóteses serão respondidas no decorrer deste relato de pesquisa.

No que se refere à estrutura da dissertação, inicialmente foram feitas considerações relacionadas à mediação, fundamentando-se em autores como Vygotsky (1989), Bassedas, Huguet, Solé (2007), Feurstein, dentre outros. Ainda no que diz respeito ao processo de mediação, são trazidas questões referentes à aquisição do conhecimento, com autores como Palacios (1991), Bruner (1985) e Piaget (1996). Além disso, destaca-se à importância da interação familiar no processo de ensino-aprendizagem, por meio de teóricos como Bandura (1980), Vygotsky (1991), Salvador (1999), dentre outros, ressaltando-se o papel dos pais em tal processo na vida dos filhos.

Devido ao tema central deste trabalho ser a mediação de pais nas tarefas escolares para casa, fez-se uma sessão relacionada à temática das TPC (tarefas para casa), com autores como Nogueira (2002), Cooper (1988), Libâneo (1991) e Bueno (2012). Num segundo momento, foram elencadas as diversas funções das tarefas para casa no processo de aprendizagem dos estudantes, respaldando-se em Klinberg (1972), Gonçalves (1982), Duarte e Simão (2007), dentre outros. Para finalizar a argumentação referente às tarefas para casa, foram mencionados estudos de autores como Carvalho e Serpa (2006), Corno (1996), Rosário (2002), dentre outros, quanto à participação familiar no auxílio à execução de tais tarefas.

Ainda no marco teórico do presente trabalho, fez-se uma breve contextualização a respeito da autorregulação da aprendizagem com base em autores como Zimmerman (2000); Piscalho e Simão (2014); e Polidoro e Azzi (2009). Em tópico posterior foram abordados os componentes do comportamento autorregulado, ou seja, as dimensões e as variáveis que as integram, baseando-se em autores como Pintrich (2010), Silva (2004) e Simão (2004). Prosseguindo a fundamentação teórica, foram trazidas informações sobre o uso de estratégias como integrante do comportamento autorregulado e seu uso no contexto escolar. Concluindo o referencial teórico, mencionou-se estudos correlatos a este, como os de Soares et al (2004), Calcagni (2012) e Sá (2004), dentre outras pesquisas na área.

Utilizou-se uma metodologia quanti-qualitativa, buscando responder às questões, voltadas para a contribuição da mediação de pais nas tarefas escolares para casa, na perspectiva do incentivo ao bom comportamento autorregulado dos filhos.

1 MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM: UM PROCESSO DE TROCA E SINGULARIZAÇÃO

O termo mediação está relacionado ao processo de intervenção de uma pessoa mais conhecedora de um determinado assunto, seja esta um adulto ou até mesmo uma criança, na transmissão de conhecimentos. À medida que crescemos e nos inserimos numa cultura, nosso ciclo de relações vai aumentando, deste modo aumenta a variedade de mediadores, tais como professores, colegas de classe, e outras pessoas que passam a fazer parte do nosso cotidiano (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Feuerstein, a mediação é a situação na qual o mediador interfere na ação com o propósito de direcionar a aprendizagem, tal processo não se dá apenas no campo das interações sociais (CENCI, COSTA, 2013). Deste modo, tal intervenção promove o aprendizado do indivíduo; sendo esta uma característica essencial da mediação, porém nem sempre a interação supõe situações de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1989), o comportamento da criança surge da junção dos processos elementares (origem biológica) e funções psicológicas superiores (origem sociocultural). Sendo assim, o comportamento vai além do biológico, recebendo influência das interações sociais. O autor acredita que o curso do pensamento vai do socializado para o individual, tendo grande importância o ambiente no qual a criança está inserida.

Deste modo, para pensar o desenvolvimento da criança se faz necessário pensar em três termos que estão intimamente ligados: a maturação, o desenvolvimento e a aprendizagem. O primeiro destes conceitos está mais ligado às mudanças evolutivas no ser humano, à variação da estrutura, aos aspectos biológicos e físicos, como por exemplo, a maturação do sistema nervoso. Já o desenvolvimento se refere à formação progressiva das funções cognitivas (linguagem, raciocínio, memória, dentre outras). E por fim, a aprendizagem que se trata da incorporação de novos conhecimentos, valores e habilidades que mudam nosso comportamento, sendo produto da educação que é passada de geração em geração por outros indivíduos que permeiam nosso cotidiano (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 2007).

Quando nasce, a criança recebe de seus pais uma herança genética que lhe constituirá e auxiliará no processo de maturação e composição fisiológica. Ou seja, o

calendário de maturação, será responsável, por conter uma série de informações que serão utilizadas numa sequência de desenvolvimento e possibilidades que é padrão para todo ser humano. Entretanto, depois de certo período cronológico, tais aparatos podem se desenvolver por meio de estimulação e auxílio advindos do meio externo. Deste modo, assim como afirmava Vygotsky (1989), o desenvolvimento dos sujeitos está associado a questões biológicas e à estimulação social ao qual a criança é submetida. Nesse processo, os aspectos psicológicos do desenvolvimento são adquiridos desde o nascimento e pela interação com o contexto social e físico ao qual o indivíduo é exposto (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 2007).

1.1 Aprendizagem e mediação

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (2007) a aprendizagem pode se dar de diversas maneiras, como por exemplo, por meio de experiências com situações e objetos; a partir de recompensa e punição; por imitação; por formação de “andaimos” através de pessoas mais capazes, dentre outros meios.

De acordo com Palacios (1991) quando uma criança tem contato com determinado objeto, inclusive com o brinquedo, passa a observar o que sabe fazer com aquele objeto, formando seus esquemas de ação (apud BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 2007). À medida que vai tendo contato com ele, seus conhecimentos se ampliam e a criança passa a compreender melhor a função do mesmo, fazendo com que aumente a percepção do mundo que o circunda (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 2007). Tal proposição ressalta a importância do brincar, que auxilia na percepção da criança e na formação de conceitos. Além disso, vai ao encontro da teoria Piagetiana (1996) de assimilação que se refere à incorporação de novos eventos em esquemas preexistentes e acomodação, se tratando da modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado.

Além dos objetos, outro meio de aprendizagem que se faz importante é o fato de vivenciar situações diversas, possibilitando a formação de esquemas e conseqüentemente auxiliar na resolução de problemas na vida cotidiana que vão se aperfeiçoando ao longo do desenvolvimento humano.

Prêmios e castigos também são frequentemente utilizados para que a criança consiga internalizar determinados aprendizados. Condutas consideradas satisfatórias, muitas vezes são recompensadas com prêmios e elogios, tendendo a

serem transformadas em modelos a serem seguidos. Em contrapartida, as punições vêm com o intuito de repelir determinado comportamento visto como insatisfatório, gerando uma aprendizagem do que é certo ou errado (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 2007). Tais atitudes podem ser exemplificadas, quando pais retiram o acesso a algo que o filho gosta como, por exemplo, o vídeo-game, por ele não ter feito a tarefa para casa. Ou ao contrário, quando a criança vai bem numa prova, a mesma ganha um elogio ou um brinde pelo comportamento desejado.

E finalmente, a aprendizagem por andaime, ou compartilhada que se dá pelas interações com pessoas mais capazes que a criança naquele momento, para efetuar determinada tarefa. Normalmente é uma aprendizagem compartilhada, onde cada um tem seu papel como, por exemplo, fazer pesquisas, recortes, colagens. Quanto menor a experiência da criança com aquela situação ou assunto, maior será a participação do adulto, este irá dar início à atividade, gerenciando-a, dando as principais coordenadas e muitas vezes inclusive executando algumas etapas (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 2007).

Conforme a criança vai crescendo, vai ganhando mais autonomia e a partir da repetição, vai se tornando mais ativa e independente. Bruner (1985) explica tal modo de aprendizagem usando o termo “andaime”, fazendo um comparativo com as construções, nas quais é preciso se apoiar numa base firme para construir os andares de um prédio. Este possibilita a subida até o local construído, conseqüentemente tornando possível a elevação da construção até o ponto desejado pelo construtor. Na aprendizagem da criança ocorre de maneira semelhante, pois o pai ou pessoa que participa ativamente do cotidiano desta, na maioria dos casos, dá o suporte necessário que o pequeno aprendiz precisa para conseguir fazer suas atividades, sendo ideal que ao longo do desenvolvimento do mesmo, o mediador vá promovendo maior autonomia no aprendiz.

Outro ponto norteador da mediação dos processos pedagógicos é o instrumento psicológico da linguagem, que desempenha papel fundamental na regulação das aprendizagens (VYGOTSKY, 1994). Práticas que envolvem o diálogo e são interativas favorecem a construção de esquemas de regulação no indivíduo, e para que o mediador auxilie no desenvolvimento dos mesmos, faz-se necessário criar situações de interação e troca, tornando possível a exposição de pensamentos e opiniões.

Sendo assim, para que o aprendiz torne seu aprendizado facilitado, normalmente se faz necessário inicialmente a presença de um mediador, alguém que o incentive em atitudes cada vez mais autônomas. Além disso, se faz necessário que haja condições no ambiente para que as tarefas sejam executadas de modo mais eficaz, como por exemplo, um local adequado para os estudos e condições materiais à execução da tarefa proposta. Deste modo, os pais como figuras que convivem diariamente com os filhos, apresentam, junto ao professor, o papel de mediadores por excelência na vida das crianças, acompanhando-os desde o nascimento, fazendo intervenções em seu aprendizado.

1.2 A interação familiar e o processo de mediação da aprendizagem

Ainda em Vygotsky (1989) surge o conceito de zona de desenvolvimento proximal, o qual se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, determinando a solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros considerados mais capazes. É importante ressaltar que se faz necessário considerar não só o nível de desenvolvimento real da criança, mas também o nível do seu potencial (capacidade de desempenhar atividades com ajuda de pessoas com mais habilidades), tendo em vista que em determinadas fases, há tarefas que a criança não consegue desempenhar sozinha, necessitando assim do auxílio de um adulto ou de pessoas capacitadas para tal feito (OLIVEIRA, 2009). A mediação para ser eficaz necessita estar conectada na zona de desenvolvimento proximal do aprendiz.

Sendo assim, segundo Rubtsov (1996) as interações sociais desempenham um papel primordial no que tange ao desenvolvimento do pensamento. Tais interações auxiliam na ativação de funções cognitivas diversas que ainda se encontram sem desenvolvimento pleno possibilitando ao estudante agir em um nível cognitivo mais desenvolvido. Tal ideia corrobora com a ideia de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky (1998). Neste caso, percebe-se que para que o processo educacional seja eficaz, é preciso que ele vá adiante do desenvolvimento, desempenhando deste modo um importante papel no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Assim como Vygotsky (1998), Bandura (1980) também ressalta a importância da imitação para a aprendizagem. Cabe destacar que o termo “imitação” refere-se a

uma reconstrução individual do que é observado nos outros (OLIVEIRA, 2009). Neste contexto, a pessoa que desempenha o papel de mediador funciona como uma espécie de exemplo, o qual a criança observa e cria algo novo, a partir do que foi observado. Isto possibilita o desenvolvimento, pois torna possível ao observador realizar tarefas que estão ainda somente capazes de serem executadas através do auxílio ou mediação de outros.

O processo de aprender sempre será conjunto, havendo um compartilhamento entre os participantes atuantes na atividade, caracterizado por trocas de ações no momento de resolução de tarefas. Neste sentido, é estabelecida uma comunicação, possibilitando a reflexão de ambos integrantes do processo de mediação. Deste modo, segundo Rubtsov (1996) a aprendizagem deve ser vista como um processo de assistência com atividades conjuntas que proporcionam a interação, tornando-se um momento determinado de modo social e pela cultura.

Silva, Simão e Sá (2004, p. 24) ressaltam que:

À medida que o estudante vai adquirindo conhecimento sobre si próprio e sobre os outros, vai construindo representações mentais internas de si próprio e sobre os outros, vai refletindo sobre os fatores que influenciam o exercício da cognição, vai-se dando conta das suas forças e fraquezas, vai apreciando as formas como lida com as situações e estratégias que lhe são mais favoráveis para a resolução dos problemas, vai elaborando objetivos que pretende alcançar, vai antecipando resultados a que a ação pessoal pode conduzir, através do tempo, desenvolvendo, assim, o seu conhecimento metacognitivo.

Deste modo, para que o mediador possua êxito no ensino de estratégias de aprendizagem, é preciso segundo Silva et al (2004), que se defina como meta que os estudantes façam mais reflexões e tenham maior autonomia no processo de aprendizagem; além disso, é necessário trabalhar estratégias por meio de conteúdos específicos, identificando o enfoque comum da transversalidade do conhecimento. E por fim, o professor deve buscar sempre integrar seu ensino no cotidiano dos estudantes, nas vivências dos alunos em sala de aula, fazendo com estes um trabalho em equipe.

De acordo com Salvador (1999), a criança terá participação em diversas atividades dentro de uma sociedade, como modo de preparação para se tornar um

indivíduo ativo naquele meio. Para tal fato, crianças e adultos tem responsabilidades variadas no processo de ensino-aprendizagem. Para que a orientação destes ocorra, se faz necessária uma participação coletiva de infantes e adultos em atividades vistas como pertencentes a uma cultura. Deste modo, os pais atuam como construtores de pontes, que auxiliam na compreensão de novas situações que são apresentadas a estas crianças. É necessário observar qual o tipo de participação será mais adequada para conduzir a aprendizagem dessas novas vivências.

A família e os membros que a compõem têm diversos papéis na sociedade, como por exemplo, as funções psicossociais de proteção dos membros. Segundo Cataldo (1987) um dos grandes papéis do núcleo familiar é o de dar suporte ao desenvolvimento das crianças, auxiliando-as no processo de aprendizagem na escola e as instruindo em outros setores da vida. É um processo de ajuda, que se dá no contexto familiar, mas que se estende aos contextos sociais que perpassam a evolução dessas crianças. Tal função é mencionada por Salvador (1999, p. 159) da seguinte forma:

Durante muitos anos os pais orientam a aprendizagem dos seus filhos: eles aprendem durante a infância os instrumentos, as atitudes e as noções básicas do seu grupo cultural, além das estratégias que lhes permitem realizar essas aprendizagens. À medida que crescem, as necessidades de aprendizagem tornam-se, por um lado, mais específicas e, por outro, mais extensas; a influência dos pais é, de qualquer modo, muito importante, tanto pela possibilidade de compreender e valorizar globalmente a tarefa, as dificuldades e os obstáculos que a criança pode encontrar, como para dispor dos meios para que ela possa superá-los.

Ainda em Salvador (1999) é possível perceber que no seio familiar existe um processo de evolução das crianças, que inicialmente possuem uma dependência extrema em relação a seus progenitores, até um processo de autonomia que culmina na independência. Estes pequenos aprendizes vão aprendendo por meio da observação e estímulos a fixar as lições passadas pelos seus responsáveis, construindo tal autonomia com segurança devido ao aparato desses adultos, tendo sempre a certeza que em caso de dificuldades terão a quem recorrer para pedir ajuda, quando houver necessidade. Deste modo, o papel de pai ou responsável

desses aprendizes se torna muito complexo e de extrema importância para a evolução dos mesmos. Para que tal papel seja desempenhado de maneira exemplar se faz necessário alguns aspectos (SALVADOR, 1999), tais como:

- Oferecer cuidados aos filhos no espaço físico que assegurem uma autonomia progressiva;
- Ensinar valores e normas, criando um ambiente familiar saudável, ensinando aos filhos a solucionar os problemas que permeiam as relações humanas;
- Ter expectativas ajustadas sobre as competências de ser pai, não idealizando uma figura perfeita, deste modo se diminuem as frustrações em relação ao papel de educar um filho;
- Do mesmo modo, ter expectativas ajustadas quanto aos filhos, entendendo que estes possuem suas particularidades e a própria identidade, não sendo necessariamente aquilo que eles desejam que fosse;
- Ter controle sobre o comportamento dos filhos na fase inicial da infância, ensinando-os a ter um comportamento bem autorregulado, promovendo aos poucos a autonomia;
- Ter sensibilidade a questões emocionais e sociais dos filhos, entendendo que tais necessidades aparecerão de modo natural;
- Estimular o papel educativo no ambiente de casa, por meio de diálogo, brincadeiras, que possibilitem que os filhos emitam suas opiniões e dúvidas, dando suporte à escola no que tange à educação e outros contextos da vida destes aprendizes.

Tal cenário mostra que pais competentes e comprometidos com seu papel de educadores têm interesse pelas atividades de seus filhos, participando do mundo destes e compartilhando ideias e aspectos de seu mundo, estando abertos e receptivos às diversas fases de instabilidade emocional que muitos destes passam ao longo de seu desenvolvimento. Assegurando aos filhos uma educação de qualidade pautada no respeito e na comunicação. Deste modo, a receptividade dos pais e o modelo educacional que estes proporcionam aos filhos em casa podem refletir no comportamento dos mesmos e na execução de tarefas do cotidiano.

Os pais que tem por hábito manter exigências de cumprimento de regras e solicitam de seus filhos uma conduta mais madura, tendem a promover nos aprendizes uma maior autonomia, incentivando a tomada de decisões e conseqüentemente faz com que estes assumam o controle das atividades exercidas no seu dia-a-dia. Além disso, as crianças que são criadas em ambientes com maior afetividade, somada ao estabelecimento de normas com níveis elevados de diálogo entre todos os membros do núcleo familiar, e com receptividade de pontos de vista das crianças, tendem a desenvolver melhores habilidades sociais no grupo de semelhantes (CUBERO, MORENO, 1995). Nesta perspectiva, Salvador et. al (1995) acredita que tais práticas educativas familiares, vistas como democráticas, costumam favorecer a auto-estimados aprendizes, contribuindo para um processo autorregulatório de maior eficácia. Deste modo,

Alguns pais que podem estabelecer relações afetivas e vinculadas com seu filho, que podem oferecer-lhe caminhos que o façam ir mais além de onde está, dentro de algumas normas de funcionamento e de relação estáveis e flexíveis, são pais capazes de criar zonas de desenvolvimento proximal para seu filho e de ajuda-los a percorrê-las (SALVADOR et. al, 1995, p.166)

Epstein (1995) citado por Casanova (1996) propõe níveis de envolvimento parental no que tange ao contexto escolar: no nível mais baixo os pais seriam responsáveis por providenciar necessidades básicas para seus filhos, dando a eles condições mínimas para que ocorra aprendizagem. Num nível superior, os pais podem dar maior visibilidade ao seu papel, participando diretamente na escola, dando suporte em eventos por exemplo. Num terceiro nível de envolvimento ainda mais elevado, os progenitores podem auxiliar os filhos nas suas atividades escolares, e com a ajuda dos professores, a se envolverem nas tomadas de decisões junto com a instituição. Este estudo focaliza o segundo nível – a participação como mediadores das tarefas escolares.

Sendo assim, é possível compreender que no processo de auxiliar e dedicar-se a um infante, pais e professores atuam como mediadores na estimulação destas crianças, buscando auxiliá-las no desenvolvimento de aptidões, e lhes mostrando que são capazes de realizar diversas tarefas. Ao atuarem como mediadores ativos, ajudam diretamente no avanço pessoal de cada um, possuindo um papel de extrema relevância na aprendizagem dos mesmos, impulsionando estes pequenos

aprendizes a darem grandes passos em sua jornada, contribuindo na evolução dos mesmos e no sucesso futuro (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 2007).

2ASPECTOS RELACIONADOS À TAREFA ESCOLAR PARA CASA: CONCEITOS E QUESTÕES DE UMA PRÁTICA QUE ATRAVESSA GERAÇÕES

No Brasil a prática de tarefas escolares para casa é uma realidade que se faz presente tanto no ensino público como no privado. Deste modo, é uma questão que permeia a didática (NOGUEIRA, 2002). Libâneo (1991) destaca em uma de suas obras que tais tipos de tarefas são um importante complemento para que de fato o aluno consolide seu aprendizado, além disso, as vê como uma espécie de diagnóstico que atesta as dificuldades dos alunos e também as deficiências que possam vir a surgir no método de ensino adotado pelos professores, servindo de certo modo como um “termômetro” das atividades e o desempenho de alunos e professores. Tal prática une pais, professores e alunos, que trazem argumentos favoráveis e desfavoráveis quanto a sua aplicação, sendo objeto de estudos no que se refere às vantagens e desvantagens que desempenham (Duarte, Simão, 2007).

Segundo Cooper (1989), as tarefas para casa podem ser definidas como aquelas que são atribuídas aos alunos pelos professores para serem realizadas durante o horário extraescolar. Esta definição se torna mais apropriada, pois os alunos podem optar por adiantar suas tarefas em horários vagos na escola, não necessariamente levando-as para realizar em casa (OLIVEIRA, 2009). Tais atividades podem apresentar alguns efeitos positivos, tais como: melhor retenção de conhecimento, aumento da compreensão, maior nível de pensamento crítico, melhores atitudes em relação ao contexto escolar, melhores habilidades e hábitos de estudo, além de um maior envolvimento dos pais no que tange à escolaridade. As tarefas de casa podem também oferecer aos pais oportunidade para incentivar o comportamento autorregulado dos filhos.

Outra definição de trabalho para casa é dada por Wagner, Bárbara Shober e Christiane Spiel (2008) sendo as “tarefas orais ou escritas determinadas por professores com prazos estipulados e que tem de ser concluídas em casa pelos alunos”. Para estes autores ao realizar essas tarefas e estudar fora do ambiente escolar, os estudantes “trabalham para a escola” em casa, servindo como preparação para as próximas aulas, auxiliando os professores no decorrer das atividades subsequentes. Esse tempo de estudo varia de aluno para aluno, diferindo em sua intensidade de acordo com as necessidades de cada um, auxiliando na cognição destes e ajudando-os na compreensão de que os estudos não são algo

restrito da escola, estes permeiam toda a vida do aprendiz e são de extrema importância para sua formação pessoal e acadêmica (SILVA, 2009).

Quanto à origem das tarefas de casa, alguns autores, veem Comênio como o precursor de tais atividades, pois sendo o fundador da didática, afirmava que esta era a arte de ensinar e que para isso ocorresse seria necessário que o professor, principal responsável pelo ensino, deixasse marcas em seus alunos e estas só poderiam ser consolidadas pela repetição. Deste modo, sendo as TPC, exercícios que comumente possuem a função de retenção de conhecimento por meio da repetição de conteúdos que são ministrados em sala de aula, tais atividades contribuiriam para o firmamento dessas marcas (NOGUEIRA, 2002).

Outra hipótese para o surgimento das tarefas escolares para casa seria o fato dos currículos escolares se tornarem cada vez mais extensos, impossibilitando que todo o conteúdo fosse abordado, e, ao mesmo tempo, fixado no período das aulas. Sendo assim, os professores passaram a utilizar como procedimento a indicação de atividades para casa, para que a família colaborasse com o ensino dos seus filhos (NOGUEIRA, 2002).

Porém, esse tipo de tarefa não pode funcionar apenas como descarga de tudo aquilo que não deu tempo de ser dado em aula, com a transferência de responsabilidade do aprendizado para a família sem qualquer tipo de colaboração. Pelo contrário, deve haver uma espécie de parceria família-escola, possuindo as TPC fins didáticos coerentes com os empregados em sala de aula, estimulando uma maior independência no aprendiz (KLINGBERG, 1972). Sendo assim, o preparo inicial para a execução das TPC deve se dar em sala de aula, possibilitando ao aluno ter disponíveis todas as informações necessárias para a execução das atividades, pois ao passo que os objetivos propostos ficam claros, facilita-se o aprendizado.

Um fator que deve ser considerado é a quantidade de tarefas para casa, que segundo Cunha et al (2018) deve ser feita de acordo com o ano de escolaridade bem como com a disciplina. Estas autoras elaboraram um esquema (figura 1) que sugere a frequência de tarefas de casa de acordo com a série dos alunos, baseando-se nas prescrições de COOPER (1989, 2001).

Figura 1- Orientação para a frequência da TPC por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Frequência da TPC	
	Mínimo	Máximo
1º ao 3º ano	1 vez por semana	3 vezes por semana
4º ao 6º ano	2 vezes por semana	4 vezes por semana
7º ao 9º ano	3 vezes por semana	5 vezes por semana
10º ao 12º ano	4 vezes por semana	5 vezes por semana

Nota: TPC: Tarefa para Casa.

Fonte: Elaborado pelas autoras Cunha et al. (2018), com base em Cooper (1989,2001).

Embora haja um consenso sobre a definição de tarefa escolar para casa e sobre as múltiplas contribuições que tais atividades extraescolares podem propiciar, há diferença nas formas e cobranças destas tarefas de escola para escola, possivelmente isto repercutindo na forma de mediação dos pais. Tais tarefas podem ser de variados tipos, tais como: fazer exercícios, produção textual, exercícios mnemônicos, trazer objetos, elaborar uma produção artística, ler um livro, observar, criar história, resolver situação-problema, calcular, entre outros (BUENO, 2012).

2.1 Funções das tarefas escolares para casa e seu papel no processo de aprendizagem do estudante

Klingberg (1972, p. 240) conforme citado por Nogueira (2002, p. 64) acredita que as tarefas escolares para casa podem ter as funções listadas a seguir:

- Tem função social, estabelecendo a relação casa/escola. Possibilitando assim, a familiarização dos pais com as exigências feitas pelos professores. Tornando também possível ao docente tirar conclusões referentes às condições, capacidade pedagógica e atitude dos pais.

- As tarefas auxiliam ao educador no processo de ensino, identificando os pontos de maior fragilidade dos alunos e também a encontrar pontos deficitários na estrutura das aulas.

-Nas tarefas escolares para casa, a atividade desenvolvida deve impulsionar a aprendizagem e estimular a aplicação dos conhecimentos que foram adquiridos, moldando as capacidades e habilidades desenvolvidas pelo estudante.

-As tarefas de casa no que diz respeito ao ensino/aprendizagem exercem uma tripla função: preparação para introdução de conceitos; aprofundamento da matéria dada em sala de aula; e continuidade ao processo de aprendizagem iniciado em sala de aula, auxiliando na memorização e prática de capacidades e habilidades, funcionando como um modo de aperfeiçoamento.

Epstein (1995) também enumera sete diferentes funções para as tarefas escolares para casa sendo elas: prática, participação, desenvolvimento pessoal, relação pais/alunos, relações públicas, orientação e castigo. A prática auxilia no desenvolvimento de maior agilidade na execução e domínio do conteúdo das tarefas, já a participação ajuda no maior envolvimento dos estudantes nas atividades. Em sequência, o desenvolvimento pessoal aumenta a responsabilidade, perseverança e autoconfiança dos aprendizes. A participação dos pais (foco deste trabalho) promove a relação entre pais e filhos, auxiliando na comunicação entre estes e deixando a família a par das questões escolares; tal função é complementada pelas relações públicas, que se refere aos informativos sobre as atividades e conteúdos abordados na escola. A orientação como forma de dar as diretrizes sobre como administrar as tarefas para casa e por fim, a função de castigo, na qual as atividades são vistas como modo de lembrar os estudantes sobre seus deveres, tendo em vista melhorar o rendimento escolar.

Além das funções listadas acima, as atividades solicitadas para casa podem funcionar como uma ótima aliada do professor para criar no estudante o desejo pelo conhecimento, buscando um aprofundamento do conteúdo dado em sala de aula. Para que isso ocorra, é necessário, que antes de tudo, o profissional docente sintase seguro quanto ao que pretende com a solicitação da tarefa, ou seja, sobre os objetivos pretendidos com a proposta de tarefa para casa. Mesmo que tais atividades sejam feitas fora do horário escolar, o educador deve explicar previamente o conteúdo e objetivos das atividades para serem feitas em casa (NOGUEIRA, 2002).

A partir das funções listadas anteriormente, pode-se observar que as TPC funcionam como complemento do processo didático atuando em três vertentes: preparação, aprofundamento e aprimoramento. A primeira se refere às tarefas que o

aluno faz previamente, buscando introduzir um conteúdo, como por exemplo, atividades de observação de algum fenômeno climático ou leitura prévia. O aprofundamento se refere a analisar em horário extraescolar algum assunto abordado em sala trazendo contribuições na aula seguinte que possam ser elucidativas. A última das vertentes, o aprimoramento, funcionaria como a continuidade ao aprendizado, auxiliando na memorização e a exercitar capacidades e conhecimentos básicos (NOGUEIRA, 2002).

Alguns autores de manuais de didática, como Gonçalves (1982) acreditam que as TPC deveriam ser selecionadas de acordo com os objetivos, a matéria aprendida pelos alunos em aula, focalizando nas dificuldades de cada um no momento da aprendizagem. Tal seleção seguiria em ordem crescente, começando por aqueles que exigem menor grau de esforço cognitivo até aqueles que os alunos precisam ter um nível maior de persistência e dedicação para a execução. Além disso, devem ser preparadas pelo profissional docente em horário extraclasse, com calma na escolha e elaboração de tais tarefas, trazendo sempre dados reais e de preferência do cotidiano dos estudantes.

Gonçalves (1982) faz algumas indicações de como deve ser a tarefa para casa, devendo conter orientações precisas, como a repetição intensa, porém com intervalos de tempo para evitar erros e chegar a um maior nível de rapidez na execução. Quanto à correção, devem ser feitas anotações dos erros, fazendo apontamentos pertinentes para o auxílio no estudo, não havendo a necessidade de atribuição de notas.

Tais prescrições vão à contramão do que preconiza a autorregulação da aprendizagem em relação à cultura do erro, pois como se enfatiza acima, o erro deve ser sempre evitado, criando-se sempre alternativas para fugir dele. Porém, o ato de errar pode ser visto como uma forma de aprendizagem, para que o estudante aprenda com o erro para conseguir um posterior acerto. Tal prática deve ser enfatizada, buscando tirar do aluno o medo excessivo de errar, tornando-o mais participativo nas aulas e evitando o conhecido “copia e cola”, que ocorre frequentemente entre os alunos, justamente pelo receio de errar e ser prejudicado por tal atitude (SANMARTÍ, 2009).

As tarefas para casa consideradas eficazes são as que possuem um significado para o aluno; que são feitas por completo; tem devolutiva do professor que as solicita com comentários construtivos; possuem enunciados e objetivos

claros e correlacionados com as habilidades dos alunos; possibilitem que o tempo de execução permita horas vagas para que o aprendiz tenha momentos de lazer que funcionam como válvulas de escape, não havendo sobrecarga do estudante (DUARTE, SIMÃO, 2007).

Os professores precisam se atentar às atividades para casa, pois estas podem servir de diagnóstico para o professor no que se refere ao desempenho do aluno. Situações como problemas familiares e dificuldades de absorver o conteúdo em sala de aula, podem ser identificadas quando o aluno não realiza as tarefas de casa ou as faz de modo deficitário. Além disso, tais exercícios mostram os pontos que os profissionais que lecionam determinadas disciplinas podem mudar em seu plano de aula, se aperfeiçoando em sua prática. Para tanto, se faz necessário que tais profissionais tenham clareza do que pretendem com as atividades que endereçam para casa, ou seja, devem ter a plena clareza dos objetivos dessas tarefas para a disciplina, dominando os conteúdos e sabendo quais habilidades pretendem desenvolver nos alunos (NOGUEIRA, 2002).

A preocupação dos professores com a finalidade das atividades deve ser constante, pois um dos pensamentos primevos dos alunos é o porquê de estar fazendo exercícios, muitas vezes massivos. Estes estudantes acabam levando tais atividades como apenas uma obrigatoriedade sem nenhum fim proveitoso, além do de ganhar um visto no fim do caderno e com isso aumentar sua pontuação em determinada disciplina. Tal atitude do docente deve ocorrer, para que as tarefas escolares para casa não sejam apenas algo destituído de sentido para aquele aprendiz, formando-se uma importante relação professor-aluno, pois a partir do momento que o professor se utiliza de fins didáticos com excelência, mostrando as finalidades de suas exigências, conquista o aluno, tornando mais fácil essa relação e conseqüentemente a execução das tarefas propostas para casa (PAULA, 2000).

Ao pedir que o aluno faça alguma atividade no horário extraescolar, o professor deve pensar no contexto social do mesmo, buscando saber se este estudante possui acesso aos recursos necessários para execução da tarefa (CALCAGNE, 2012). Segundo Rosário (2005), nos primeiros anos escolares, o professor pode conversar com os pais sobre a importância de ter um local em casa apropriado para os estudos, além da importância de manter-se sempre disposto a ajudar, mostrando-se acessíveis.

Outra questão que se faz importante é a devolutiva do professor quanto à correção das atividades. Em muitos casos, o docente apenas dá visto no caderno, tendo a função de apenas inspecionar se a tarefa foi feita ou corrige de modo coletivo com a turma, não focalizando nas dificuldades e particularidades de cada aluno. Tal comportamento faz com que os alunos se sintam desmotivados, perdendo o interesse na execução das tarefas escolares para casa. Em muitos casos, fazem questionamento aos pais quanto a passar tantas horas fazendo determinada atividade escolar, abdicando de prazeres como brincar, assistir TV, dentre outros momentos de lazer (NOGUEIRA, 2002).

Para que tais tarefas sejam consideradas eficazes, o professor deve levar em conta três questões: a idade do aprendiz, o fato do professor pensar o prazo correto para devolução das TPC, dando um tempo razoável para que o aluno consiga fazê-las com qualidade, evitando possíveis estresses. Além disso, devem contribuir para que o aluno aplique os conteúdos aprendidos em aula, devendo ser planejadas pelo próprio professor e explicadas de modo minucioso (LIBÂNEO, 1994; MARCHESI, 2006).

No que se refere ao uso de estratégias e as tarefas escolares para casa, percebe-se que o primeiro contato formal dos estudantes com tais tarefas ocorre no primeiro ciclo escolar, sendo uma excelente fase de investigação sobre o comportamento autorregulado e as tarefas escolares para casa. Segundo Lopes da Silva e Sá (2003), as atividades extraclasse feitas em casa podem levar o aluno a assumir a adoção de um conjunto de competências que o permitirão saber o que sabe, o que necessita aprender, e saber a estabelecer planos de ação e monitorar tais procedimentos.

Para que os alunos tenham êxito na execução das TPC, é necessário que os realize sem copiar de colegas ou fazer cópias na íntegra de algum material consultado, que se organizem ao longo da semana, dividindo o tempo para a execução das mesmas, para que não se sobrecarreguem. Faz-se necessário que estes aprendizes realizem o trabalho por completo, persistindo mesmo em caso de dificuldade, buscando auxílio em caso de não conseguir efetuar a atividade. Outro fator é a organização e capricho com sua atividade, tendo boa ortografia e cuidado com a apresentação do conteúdo. Tais atitudes fazem com que o aprendiz consiga

realizar suas atividades com sucesso, obtendo bom rendimento (PERRENOUD, 1995).

Segundo Sanmartí (2009), para que ocorra o aprendizado, o indivíduo precisa saber refletir sobre os pontos em que tem dificuldade, descobrindo o porquê destas, buscando tomar as decisões mais acertadas para sanar suas questões. Entretanto, o modo como atualmente as tarefas escolares para casa têm comumente sido propostas ocorre de modo mecânico, por meio de atividades que já vêm prontas nos livros didáticos, não sendo pensadas de modo particular, atrapalhando deste modo o processo de auto-avaliação destes alunos e conseqüentemente diminuindo os níveis de autorregulação.

Um estudo de Fernandez et. al (2014) intitulado “Envolvimento parental na tarefa escolar” teve por objetivo investigar sentimentos e percepções de pais de alunos do 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental de uma escola privada em relação ao seu envolvimento nas tarefas escolares dos seus filhos. Os resultados obtidos indicaram que os pais percebem a tarefa escolar como componente da dinâmica das atividades escolares. Tal estudo revelou a necessidade de fazer discussões que reflitam sobre as interações entre pais e filhos no que tange ao envolvimento parental.

Autores como Bergmann (2018) acreditam que o dever de casa, muitas vezes, dependendo do modo como é exigido, não auxilia o aluno a aumentar seu rendimento na escola no que se refere à aprendizagem. Tal prática pode se tornar um exercício que visa apenas o controle, ao invés de trazer curiosidade e motivação ao estudante. Tarefas sem contexto ou que não acompanham o nível de desenvolvimento do estudante, sendo muito fáceis ou complexas demais, podem tirar o interesse do aluno em executá-las. Deste modo, é importante que a escola e professores se atentem quanto ao que é passado para casa, buscando estimular o aprendizado de modo mais prazeroso.

Outro ponto visto como desvantajoso e que é consenso tanto para os professores que solicitam as tarefas tanto para os pais que auxiliam os filhos nestas atividades, é que, quando solicitadas em excesso podem gerar desinteresse por parte daqueles que a executam, além de sentimentos negativos que levam à negação ao executar outras tarefas escolares. Além de muitas vezes, pelo escasso tempo das famílias atuais em auxiliar os filhos nas tarefas, se criar o sentimento de incapacidade por parte dos pais, que por diversas ocasiões não conseguem dar o

devido auxílio aos estudantes quando solicitados (VEIGA; SIMÃO, 2007). O que faz a qualidade nos estudos não é necessariamente um quantitativo excessivo de tarefas, tal atitude nem sempre fará com que o aluno compreenda melhor os conteúdos, sendo algo que vai de acordo com a capacidade de cada indivíduo no que se refere à sua própria aprendizagem.

2.2 Tarefas escolares para casa e a participação familiar

Tais tarefas solicitadas pelos professores para serem executadas em horário extraescolar podem também proporcionar uma maior conexão entre a família e o meio escolar, desempenham diversas outras funções, tais como: ampliar o tempo de aprendizagem; estimular hábitos de estudo independentes no aluno (CARVALHO & SERPA, 2006). Sendo assim, as tarefas indicadas para execução em casa podem auxiliar no melhor desempenho escolar dos estudantes, possibilitando que estes revisem o conteúdo dado em sala de aula e ampliem seus conhecimentos sobre determinado assunto.

Na sociedade atual os pais, em sua maioria, trabalham muitas horas fora de casa para dar uma vida digna para seus filhos, deste modo, não conseguem acompanhar a rotina de estudos dos mesmos diariamente, sendo de extrema importância a criação do senso de autonomia nestes aprendizes. Embora este seja o cenário ideal, muitas famílias terceirizam o ensino extraescolar dos filhos para professores de aula particular, que exercem o papel de orientadores desses estudantes. Em outros casos, pais que não possuem grande tempo hábil de auxílio aos filhos, optam por executar a tarefa no lugar do aluno, anulando deste modo o aprendizado do mesmo, dificultando assim o diagnóstico do professor quanto ao desenvolvimento da aprendizagem.

Embora haja um consenso sobre a definição de tarefa de casa e sobre as múltiplas funções que tais atividades extraescolares podem desempenhar, há diferença nas formas e cobranças destas tarefas de escola para escola, possivelmente isto repercutindo na forma de mediação dos pais. Alguns professores acreditam que a tarefa de casa tem o papel de promover autodisciplina e responsabilidade pessoal nos estudantes, características estas almejadas por grande parte dos pais. Sendo assim, os progenitores têm se sentido estimulados a

auxiliarem os filhos na execução de tarefas, visando que os mesmos se tornem pessoas mais responsáveis com os estudos(CORNO, 1996).

O que comumente pode ser observado nas famílias é o fato de muitos estudantes não possuírem em casa um local adequado para executar suas tarefas para casa, sendo ambiente sem estrutura e controle, fazendo com que estes aprendizes estejam facilmente expostos a distratores, sem orientação e apoio de terceiros, o que dificulta o reforço da aprendizagem, anulando este papel das TPC (SILVA, 2004). Deste modo, segundo Rosário (2002) para que as tarefas escolares para casa promovam características de um bom comportamento autorregulado, é necessário que estes estudantes estejam inseridos em ambientes sociais que promovam essa prática.

Segundo Nogueira (2002) a prática de deveres para casa é bem presente tanto nos países subdesenvolvidos, quanto nos países considerados de Primeiro Mundo. Sendo uma realidade em escolas públicas e particulares, e naquelas de ensino de tempo integral ou não. Tal prática é bastante observada no Ensino Fundamental I e se faz notar até o 5º ano. A partir do segundo seguimento do Ensino Fundamental, observa-se um decréscimo na solicitação dos professores quanto às tarefas de casa, deixando de ser algo cotidiano e sistemático.

De acordo com Carvalho (2006) nos EUA, mesmo com a rotina das escolas integrais, a prática de tarefas destinadas ao horário extraescolar é intensa, não sendo um consenso quanto à sua aceitação pelos pais no que se refere ao seu quantitativo. Naquele país, a política pedagógica de tarefas para casa cresceu na década de 1990 pelo grande número de estudos japoneses, chineses que indicavam elevação do rendimento dos estudantes associada à execução de TPC. Deste modo, este tipo de tarefa foi visto como um modo de aumentar a produtividade dos estudantes e assim competir mundialmente quanto ao nível de excelência dos mesmos.

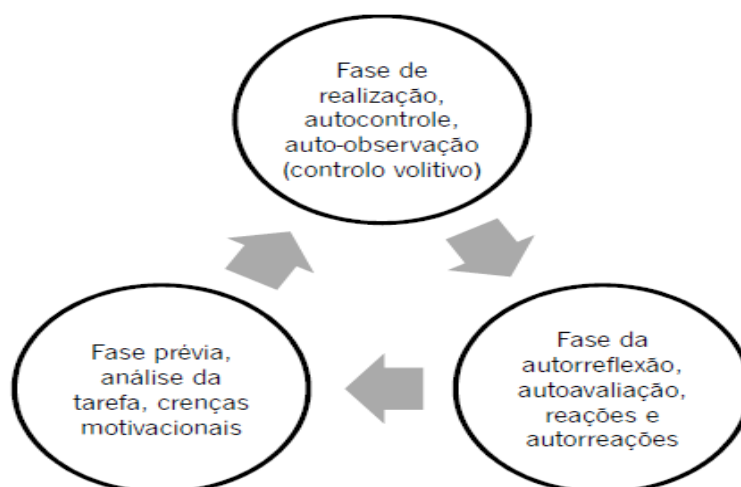
Pelos fatos citados, podemos observar que as tarefas escolares para casa desempenham diversos papéis na rotina escolar dos estudantes. Estas podem colaborar com seu rendimento escolar, dependendo do modo como são solicitadas, ou causar estresse dentre os pais que não possuem tempo hábil para auxiliar os filhos e os próprios estudantes, que pelo quantitativo excessivo de tarefas podem se sentirem desmotivados a realizarem suas atividades e surtir o efeito contrário, causando prejuízos no processo de aprendizagem do estudante.

3AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O INCENTIVO AO COMPORTAMENTO AUTORREGULADO PELOS PAIS NAS TAREFAS ESCOLARES

Segundo Zimmerman (2000), a autorregulação é um processo no qual os sujeitos organizam e gerenciam seus pensamentos, emoções e comportamentos buscando atingir metas pré-estabelecidas. Tal processo pode ser aprendido e incentivado, e ocorre em diversas dimensões, quais sejam: metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual, e apresenta-se como um comportamento cíclico. Deste modo, algumas das características do comportamento autorregulado como a definição de metas, gerenciamento do tempo e do esforço, a persistência, o auto monitoramento, dentre outras, são componentes importantes para o sucesso em tarefas de casa e outras atividades escolares.

Bem como as dimensões, o processo de autorregulação engloba fases (PISCALHO; SIMÃO, 2014; POLYDORO, AZZI, 2009) tais como: A fase prévia ou de preparação, que abrange o planejamento; a de execução e controle; e a de autorreflexão após o término da tarefa. Cada fase possui variáveis que podem influenciar num bom comportamento autorregulado, tais como pensamentos, crenças, emoções (SILVA, 2004), conforme observado na figura a seguir:

Figura 2: Esquema das fases do processo de autorregulação da aprendizagem



Fonte: SILVA (2004)

Na primeira fase o aprendiz prepara um plano estratégico que conduzirá seu projeto, de acordo com o objetivo que pretende atingir, estabelecendo quando e como fará determinada tarefa. Tal fase está associada à análise de crenças motivacionais, ou seja, crenças de autoeficácia, expectativas de resultados, meta de realização e outras crenças motivacionais. Estas crenças sobre si mesmo e suas capacidades irão nortear o grau de envolvimento do estudante para realizar as tarefas. Desta forma, de acordo com o modo como vê a si mesmo, o aprendiz pode investir na tarefa e executá-la de modo bem sucedido, utilizando-se de seus esforços ou simplesmente evitar a tarefa acreditando não ser capaz de desempenhá-la.

A fase de realização é aquela na qual o aprendiz põe em prática estratégias em busca de consolidar o objetivo definido inicialmente, incluindo os processos de monitoramento e controle do desempenho e da motivação. Para obter êxito no processo de execução, se faz necessário controlar a atenção e possuir controle volitivo, muitas vezes se privando de recompensas imediatas. Tal fase exige que o indivíduo seja consciente de suas ações, observando sempre os procedimentos e os resultados que virão a ser obtidos.

Na terceira fase, a de autorreflexão, é avaliado o desempenho, observando-se se há satisfação quanto ao alcance das metas estabelecidas inicialmente. Nesta fase, distingue-se o processo de auto avaliação influenciado por pensamentos e o de auto reação que podem ser positivas ou negativas e influenciarão no que diz respeito ao sujeito se adequar a situação esperada. Embora sejam processos diferentes, um influencia o outro. O modo como o aprendiz se avalia poderá surtir efeito nas suas reações, respostas positivas podem levar o sujeito a persistir nas metas estabelecidas despendendo o esforço necessário para concluí-la, já as atitudes negativas podem levar à desistência produzindo procrastinação (SILVA, 2004).

Ressalta-se que todo indivíduo já nasce com a capacidade de autorregular-se, porém os níveis autorregulatórios são influenciados pelo uso de estratégias, controle volitivo, níveis de motivação, organização de tempo e espaço, bem como diversas outras características que podem ser reguladas por cada indivíduo de acordo com a necessidade para realização de determinado objetivo. Pode-se dizer que a autorregulação da aprendizagem deve ser considerada como um processo

dinâmico, temporal. Intencional, planejado e complexo, como detalhado a seguir (SILVA, 2004):

- Dinâmica, visto que as alterações adaptativas podem ocorrer em diversas direções entre as fases. A partir do momento que o aprendiz se auto avalia, a configuração do plano de ação pode mudar, com novas execuções em relação ao que foi traçado de início.
- Temporal, pois ocorre num determinado espaço de tempo, diferindo-se de pessoa para pessoa e variando de acordo com o grau de dificuldade dos resultados pré-estabelecidos.
- Intencional, pois engloba cognições, volições e motivações que orientam o aprendiz a obter um resultado desejado, por meio de ações praticadas de modo voluntário.
- Planejada, porque para se obter o alcance de uma meta é preciso traçar um plano de como ser bem-sucedido, escolhendo as estratégias necessárias, unindo interesses e competências.
- Complexa, pois depende de diversas variáveis, como habilidades, estratégias, contextos, influências sociais, dentre outras. Além disso, depende de sujeito para sujeito e das crenças e sentimentos que este traz consigo.

Deste modo, a autorregulação da aprendizagem é um processo dirigido pelo *self*, tendo grande papel das emoções nesta tentativa de autorregular um comportamento, visto que, se uma pessoa possui níveis emocionais positivos, terá maior probabilidade de buscar recursos que venham de si mesmo, acreditando em sua capacidade e persistindo mais para alcançar uma meta. Em contrapartida, quando as emoções predominantes são negativas, a chance dos sentimentos de fracassos dominarem o aprendiz se torna mais frequente, proporcionando um alto nível de ansiedade, acompanhado por medo de executar a ação e conseqüentemente um menor investimento de energia para seguir na tentativa de concluir a tarefa (ZIMMERMAN, 1998).

3.1. Os componentes da autorregulação da aprendizagem

Além das fases, o processo autorregulatório também engloba dimensões conforme classifica Pintrich (2010) no quadro a seguir:

Quadro1: Componentes da Autorregulação da Aprendizagem

Fases	Dimensões			
	Cognitiva/ Metacognitiva	Motivacional	Comportamental	Contextual
1 - Antecipação, Planejamento e avaliação	Estabelecimentos de objetivos Ativação do conhecimento prévio do conteúdo Ativação do conhecimento metacognitivo	Adoção do objetivo pré-estabelecido Julgamentos de eficácia Julgamento sobre a facilidade ou dificuldade da tarefa Ativação do valor da tarefa Ativação do interesse	Planejamento do tempo e do esforço Planejamento para auto-observações do comportamento	Percepções do contexto em relação à tarefa (contexto social e físico).
2 Execução 2.1. Monitorização	Consciência metacognitiva e monitoramento da cognição	Consciência e monitoramento da motivação e do afeto	Consciência, monitoramento do esforço, do uso do tempo e da necessidade de ajuda Auto-observação do comportamento	Monitorando (avaliando) a tarefa e condições do contexto
2.2 Controle	Seleção e adaptação de estratégias cognitivas para aprender; pensar social	Seleção e adaptação de estratégias para manejar a motivação e o afeto	Aumento ou diminuição do esforço	Mudança na tarefa ou renegociação
3. Reação e reflexão final	Julgamentos cognitivos Atribuições	Reações afetivas Atribuições	Persistência, desistência Comportamento de busca de ajuda de escolha	Alterar ou deixar o contexto Avaliação da tarefa e do contexto

Fonte: PINTRICH, P. The role of goal orientation in self-regulated learning(2000)

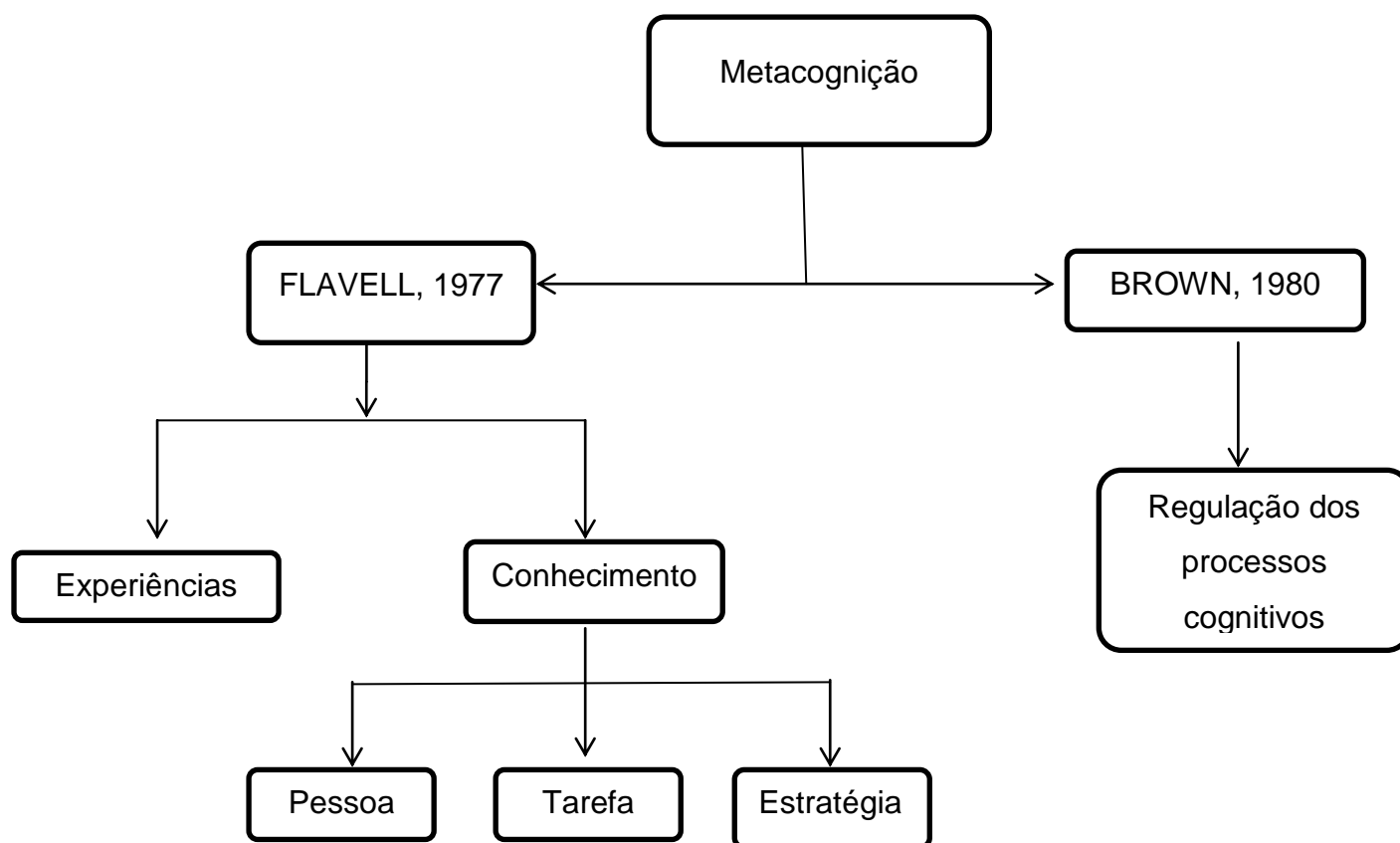
Em todo processo autorregulatório se faz necessário que o sujeito sempre tenha consciência do objetivo que pretende atingir, conhecendo as exigências que suas metas necessitam para serem concluídas, listando e organizando recursos a serem utilizados para fazer a atividade pretendida, monitorando e avaliando-se durante todo o processo, para fazer as alterações necessárias dos procedimentos escolhidos, buscando sempre ser bem sucedido na conclusão da tarefa e conseqüentemente alcançar a meta pré-estabelecida.

Como observamos no quadro 1, as dimensões que compõe o comportamento autorregulado são: metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual. As quais serão detalhadas ao longo desta sessão.

Segundo Flavell (1979) a metacognição engloba as crenças e conhecimentos que o sujeito possui de si e dos outros, agindo e interagindo com o modo que este se envolve na realização de determinada tarefa. Ou seja, a dimensão metacognitiva inclui as reflexões que fazemos sobre nosso próprio saber ou sobre as capacidades que possuímos para desempenhar alguma atividade. Segundo Silva (2004) os estudantes desenvolvem seu conhecimento metacognitivo quando conseguem refletir sobre o que lhes é pedido nas tarefas, sobre quais estratégias e procedimentos deve utilizar, testando seus conhecimentos.

De acordo com Brown citado por Simão (2004), o aprendiz precisa utilizar-se da metacognição e equacionar sua aptidão em utilizar processos de autorregulação. Para isso ele deve buscar saber quando consegue aprender e quando possui dificuldades, saber o que se consegue aprender e o que não, bem como ter conhecimento do que é necessário para aprender e por fim compreender que sempre é possível fazer algo quando não se alcança o aprendizado imediato de algum conteúdo, como por exemplo, trocar o tipo de estratégias utilizadas. Na figura 3, podemos observar tal processo metacognitivo e seus componentes:

Figura 3- Componentes da metacognição.



Fonte: adaptada de Sá (2004)

Outra dimensão que compõe a autorregulação é a motivacional, esta relaciona-se às crenças que os sujeitos têm de si mesmos e do mundo, sendo fatores determinantes para um bom comportamento e para orientar estes aprendizes na execução de suas atividades. A motivação é considerada como uma variável quantitativa e qualitativa, isso devido ao fato de estar relacionada à atividade, energia e persistência (questões quantitativas) bem como representa diferentes valores, formas diferenciadas de focar a atenção em diferentes informações e diferentes pensamentos sobre o desempenho, variando de pessoa para pessoa (questões qualitativas) (AMES EAMES, 1989).

Teorias da motivação vêm estudando o motivo pelo qual os alunos escolhem tarefas diferentes um dos outros, uns se empenhando de modo satisfatório nos estudos, enquanto outros buscam evitar ou adiar a execução das tarefas escolares. Tais atitudes estão associadas não somente às crenças destes estudantes, mas

também às suas expectativas diante de determinada atividade, e os valores que possuem quanto ao estudo (SILVA, 2004).

Estudantes têm buscado utilizar estratégias que regulam seus níveis de motivação, resguardando a imagem positiva de si mesmos. Segundo Garcia e Pintrich (1994) algumas dessas estratégias são a de auto desvantagem (*self-handicapping*) na qual o estudante cria empecilhos para realizar as tarefas no prazo, tais como problemas na família, de cunho emocional, dentre outros; as estratégias de pessimismo defensivo, quando os alunos acreditam que irão mal em determinada atividade e por isso aumentam os esforços para realiza-la; as de autoafirmação, nas quais os aprendizes ao se depararem com o fracasso, passam a se valorizar mais em outras atividades, como por exemplo ter ido mal no teste de matemática, mas justificar que no de inglês tira sempre boas notas. E por fim, as estratégias atribucionais, na qual o estudante atribui a falta de êxito na conclusão de uma tarefa por alguma incapacidade pessoal, como por exemplo, dizer que não se saiu bem em determinado exercício, pois é muito distraído, tentando deste modo, tirar de si a responsabilidade por ter cometido algum erro.

O uso de tais estratégias pode dificultar que o estudante desenvolva um bom comportamento autorregulado, sendo mais conveniente que estes desenvolvam suas crenças, acreditando que são capazes de organizar e fazer ações que o tornem bem sucedidos no que almejam, trabalhando nesse caso a crença de auto-eficácia, que segundo Bandura (1986) está relacionada com a capacidade de aprender e realizar uma atividade de modo eficaz. Deste modo, aquele estudante que acredita que é capaz de realizar determinado objetivo, tende a persistir mais e escolher estratégias adequadas, estando mais propenso a concluir com sucesso as tarefas que lhe são solicitadas.

Existem alguns tipos de motivação, duas delas são a intrínseca e a extrínseca. A primeira delas se configura como inata e natural ao ser humano, por meio dela é possível criar interesse em alguma atividade e ter a vontade de concluí-la, buscando sempre esforçar-se para obter êxito. Mesmo sem a ajuda de fatores externos, tal tipo de motivação atua nos indivíduos (DECI E RYAN, 1985). Para estes mesmos autores (1991), o “eu” possui um tipo de elemento que dá energia para que o sujeito crie vontade de executar uma tarefa, conseguindo controlar e dominar características do meio e assim ser bem sucedido. Já a motivação extrínseca é aquela que dá reforços que resultam no desempenho do aprendiz,

esta envolve a influência do meio, daquelas pessoas que participam de algum modo da rotina do aprendiz, bem como características do ambiente, envolvendo vários níveis (DECY E RYAN, 1985).

De acordo com a teoria da autodeterminação a base da motivação está nas tendências que já nascem com o ser humano, e nas necessidades psicológicas, sendo as principais necessidades, a autonomia, competência e afinidade interpessoal (DECI E RYAN, 1985).

A autonomia é um requisito muito ligado à autorregulação da aprendizagem, pois se refere à capacidade do indivíduo regular seu próprio comportamento o fazendo tomar decisões e conduzir determinada ação até concluí-la. Neste caso, o estudante se torna agente de suas próprias atitudes, se tornando independente. Outro ponto é a competência que se relaciona ao sentimento de ser eficiente, incluindo os esforços para controlar sua ação, sentindo-se capaz e satisfeito com os resultados obtidos. Por último, a necessidade de afinidade pessoal, que refere aos esforços de cada um para sentir que as relações que estabelecem são dotadas de sinceridade, fazendo com que se sintam mais confiantes e envolvidos com o contexto social que estão inseridos, envolvendo a experiência de uma relação de afinidade que proporcione bem-estar (SÁ, 2004).

Sendo assim, estudos mostram que um desempenho escolar satisfatório pode estar ligado à uma autorregulação mais autônoma e à motivação intrínseca, com a interiorização do valor dos estudos e das tarefas escolares. Isso enfatiza a importância do sistema educacional adotar medidas mais autônomas de aprendizado, desenvolvendo a metacognição, a reflexão sobre a aprendizagem, contribuindo deste modo para o sucesso na escola (SÁ, 2004).

Ainda compondo as dimensões, apresenta-se a dimensão comportamental que envolve o controle do esforço e persistência para execução de determinada atividade, bem como o adiamento de recompensas, fazendo modificações no plano de ação de acordo com a não obtenção das metas do modo planejado. Na componente comportamental o *self* tem papel muito significativo, pois é a partir dele que há a afirmação de uma identidade, reforçando comportamentos, e auxiliando na criação de crenças.

Embora o sujeito tenha papel ativo na modificação de suas crenças e atitudes, é notável, que tal mudança não é algo fácil de ser administrado, em muitos casos, as tentativas de autorregular-se são falhas. Visando diminuir tais níveis de

frustração, se faz necessário que os aprendizes tracem metas de possível realização, pensando nas suas habilidades e possibilidades para executar alguma ação, aumentando a chance de obter êxito e atingir o objetivo estabelecido em seu planejamento.

Objetivando alcançar a mudança no comportamento, se faz necessário utilizar o autocontrole, inibindo ações indesejáveis, buscando a obtenção de uma meta. Segundo Fredrick Kanfer (1970) citado por Silva (2004) para tal controle das próprias ações é preciso que o aprendiz passe por três etapas, sendo elas: o auto registro, a auto avaliação e o auto esforço. Sendo a primeira delas, um fator essencial para conseguir mudar algum comportamento, buscando saber o que está fazendo, o motivo pelo qual está praticando a ação, como executá-la e quais resultados estão sendo obtidos. Tais atitudes de voltar a atenção para a execução de determinada atividade auxilia consideravelmente no rendimento escolar. Já o processo de se auto avaliar ajuda na definição das melhores estratégias a serem utilizadas, bem como as melhores atitudes a serem tomadas para concluir uma tarefa de modo satisfatório. E como etapa final a questão do auto reforço que serve para o indivíduo manter elevados os seus níveis de motivação, buscando desprender maiores níveis de esforços e persistir para concluir a atividade proposta.

Por fim, o comportamento autorregulado é composto pela dimensão contextual que se configura pela estruturação dos ambientes de aprendizagem, bem como a influência do tipo de ambiente familiar e dos meios sociais que permeiam a vida do sujeito (SILVA, SIMÃO, SÁ, 2004). Nesta dimensão, estão questões referentes à organização do espaço de estudos, visando sempre diminuir os distratores, focando a atenção do aprendiz nos objetivos propostos. O meio social que o estudante vive pode influenciar diretamente no seu processo de aprendizagem; aqueles que possuem maior acesso a recursos, como material disponível para estudo, bem como um ambiente apropriado com boa iluminação e silêncio tendem a ter maior facilidade para executar suas tarefas e conseqüentemente aumentam seu rendimento na escola (FREITAS-SALGADO, 2013)

3.2 O uso de estratégias no processo de aprendizagem

Como observamos no tópico anterior, o uso de estratégias metacognitivas, comportamentais, motivacionais e contextuais integram o comportamento autorregulado. Estas se referem a processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelas quais o aluno escolhe e recupera de maneira organizada os conhecimentos de que necessita para completar um determinado pedido ou objetivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produzirá a ação (Monereoetal, 1995, p. 27).

Segundo Silva et al (2004) é necessário que o indivíduo saiba selecionar e gerir informações disponíveis de modo estratégico. Para que isso ocorra, será preciso dominar técnicas, estratégias, bem como o conhecimento e motivos que impulsionem o aprendiz para o processo de aprendizagem. Nesse viés Simão (2004) ressalta que o sistema educativo precisa ser reformulado para que possa então colaborar na formação de aprendizes que gradualmente ao longo do ensino passem a ter mais autonomia e sejam mais eficazes ao realizar suas tarefas. Tal processo inclui a questão da tomada de decisão consciente permitindo ao estudante regular sua aprendizagem e conseqüentemente ser capaz de atingir seus objetivos.

Como mencionado anteriormente, para que haja um bom comportamento autorregulado se faz necessário traçar um objetivo bem definido, tal fator é visto como uma representação cognitiva de um acontecimento que poderá ocorrer futuramente. Tais representações influenciam a motivação do aprendiz através de cinco processos, sendo eles: direcionamento de processos atencionais e da ação para um alvo intencional; mobilização do esforço em proporção à dificuldade da tarefa bem como promoção da persistência e esforço ao longo da execução da tarefa; fornecimento de uma razão para continuar a desempenhar uma atividade; promoção de planejamento e criatividade para atingir as metas e por último, fornecimento de um ponto de referência, informando sobre a qualidade do desempenho do aprendiz (SILVA et al, 2004).

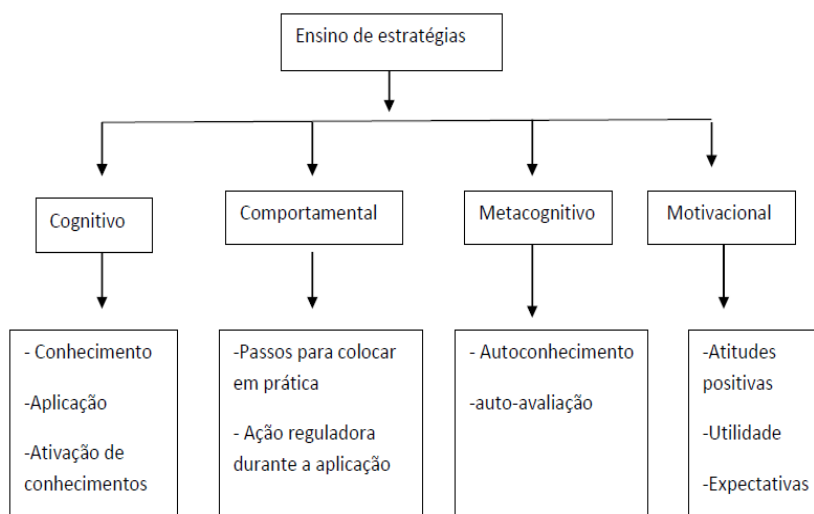
Independente da área que o aprendiz deseja se tornar bem sucedido, é necessário o uso de estratégias em todas as dimensões que compõem o processo de autorregulação (SILVA, 2004, p. 38).

- A nívelmetacognitivo, através da percepção das estratégias cognitivas, na realização das tarefas escolares, sabendo quando, como e onde

utilizar estas ferramentas de conhecimento. Além da reflexão sobre os objetivos das tarefas, bem como seu planejamento e monitoramento de todo o processo de execução da atividade proposta.

- A nível motivacional, buscando a compreensão dos motivos pelos quais desempenham determinada ação, o que pretendem atingir, o porquê de dar valor às tarefas que lhe são pedidas, criando deste modo um interesse por elas e conseqüentemente dando significado às suas ações.
- A nível comportamental, controlando o tempo de estudo, organizando seu espaço para melhor concentração, utilizando-se dos recursos que lhe são ofertados, pedindo ajuda aos pais, professores e colegas quando necessário.
- Por fim, as estratégias se dão a nível do controle volitivo, através da aprendizagem em lidar com o fracasso, controlando a ansiedade, fadiga e aumentando os níveis de motivação, evitando a procrastinação, gerindo deste modo recursos advindos de si mesmo e do meio externo.

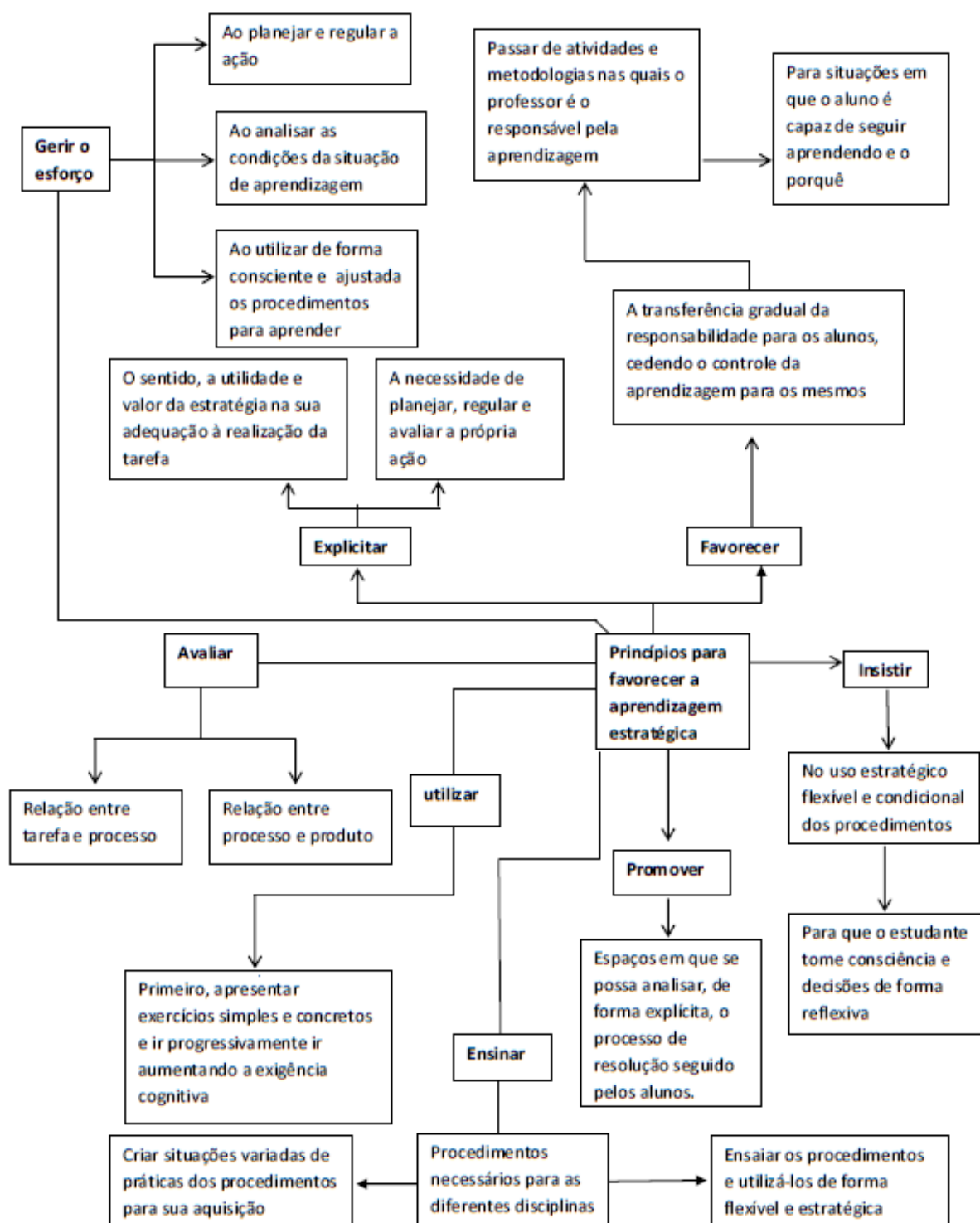
Cabe ressaltar, que o uso de estratégias não é inato e isso se aprende ao longo da vida, sendo de extrema relevância que pais e professores auxiliem neste processo, principalmente na infância. Para isso seria ideal que o modo de ensino predominante mudasse, tirando de cena a reprodução de técnicas repetidas, colocando em seu lugar o ensino de estratégias, para que o estudante saiba se tornar o ator principal de sua aprendizagem, aprendendo a utilizar-se de meios que proporcionem um aperfeiçoamento do mesmo em busca de maior sucesso em seu rendimento escolar. Para tal ensino, são necessários alguns componentes como apresentado na figura 4:

Figura 4: Ensino das estratégias de aprendizagem

Fonte: Simão (2004)

Alguns profissionais docentes acreditam que as estratégias se formulam enquanto um conjunto de decisões que são selecionadas do melhor modo, de acordo com as condições do problema a ser resolvido (SIMÃO, 2004). Tal posição vai ao encontro do que diz Monereo (1995), quando este afirma que as estratégias são processos de tomada de decisão, nos quais o aprendiz escolhe de modo a recuperar de forma organizada, conhecimentos prévios que necessita para executar uma tarefa, conforme esquematizado na figura 5.

Figura 5- Princípios para favorecer a aprendizagem estratégica



Fonte: Simão (2004)

3.3 Autorregulação da aprendizagem no contexto escolar e a participação dos pais

Pesquisadores vêm trazendo diversos contextos de uso da autorregulação da aprendizagem, porém tal abordagem vem sendo muito focalizada no contexto escolar. Tal fato se dá, pois a literatura especializada considera que os alunos devem ser ensinados a utilizar de modo mais eficaz, recursos que são próprios de si mesmos, possibilitando uma reflexão sobre suas ações e o maior controle do seu processo de aprendizado, conseqüentemente reforçando competências do próprio modo de aprender. Além disso, professores devem funcionar como estimuladores dessas competências, buscando que os aprendizes tenham processos de aprendizagem mais bem autorregulados (SILVA et al. 2004).

Torna-se imprescindível ajudar estes estudantes a controlarem seu processo de aprendizagem, mostrando-lhes que é preciso ter responsabilidade sobre o como adquirir seu próprio conhecimento, sendo autônomos na construção do mesmo. Tal comportamento se torna possível por meio da metacognição, ou seja, conseguimos controlar nosso comportamento e ter autonomia sobre o que aprendemos quando temos consciência sobre o nosso próprio conhecimento, que decorre de nossa reflexão sobre nossas ações e reação quando executamos uma tarefa (MORENEO, 2001).

Pesquisas demonstram que o envolvimento dos pais nas tarefas de casa pode auxiliar o aprendiz a elaborar estratégias cognitivas, afetivas e comportamentais bem como a traçar metas, elaborar o planejamento dos estudos, gerenciar o tempo, controlar a atenção, dentre outras habilidades que são necessárias à realização das tarefas de casa e obtenção do sucesso acadêmico. Sendo assim, considera-se que as tarefas de casa estão associadas ao êxito nos estudos.

Alunos que conseguem monitorar suas tarefas e responder adequadamente a estas costumam apresentar benefícios quanto ao processo de aprendizagem, porém o ensino explícito de estratégias de aprendizagem, em geral não é muito incentivado na escola. Quanto mais cedo ele ocorrer será melhor para o aprendizado, quanto mais jovem o estudante for incentivado a utilizar-se de estratégias adequadas de aprendizagem, mais cedo irá incorporar esse

comportamento no seu dia a dia (Vauras, Kinnunen e Rauhanummi, 1999, citado por Duarte e Simão, 2007).

Conforme os anos inseridos na escola vão passando, os alunos normalmente vão perdendo a motivação intrínseca pelos estudos, além disso vão se tornando menos dependentes de reforços advindos de agentes externos, como pais e professores, se concretizando uma maior estabilidade no processo autorregulatório. Neste momento, por volta dos 10 anos de idade, a criança passa a estabelecer uma identificação com as tarefas que lhe são pedidas, tendo melhor percepção quanto ao valor dos estudos. Pesquisas apontam que as meninas costumam apresentar uma maior interiorização do valor dos estudos, sendo mais intrinsecamente motivadas, em contrapartida, os meninos normalmente, precisam de mais agentes externos para se motivar no que se refere aos estudos (SÁ, 2004).

Outro fator associado ao sucesso nos estudos é o erro como aprendizado para experiências futuras. Os aprendizes devem ser incentivados pelos pais, professores e outras pessoas do seu convívio diário a tentar novamente diante de um fracasso, criando coragem para driblar as dificuldades, modificando suas estratégias e procedimentos em busca de alcançar a meta estabelecida na fase de antecipação. Neste momento, os pais devem ensinar seus filhos a refletirem sobre o erro, identificando os pontos falhos, buscando melhorá-los, entendendo que podem a partir dele, aprender e criar novas soluções para o mesmo problema. Em caso de persistência no erro, o aprendiz precisa entender que pode mudar de tarefa e traçar novos objetivos, não fazendo do fracasso uma parada e sim um aprendizado para novas vivências, compreendendo que cada indivíduo possui melhor aptidão para determinado tipo de atividade (Sá, 2004).

A maioria dos pais tem medo de que os filhos não sejam bem sucedidos no rendimento escolar e quando tal insucesso surge na vida dos mesmos, tendem a buscar ajuda, seja por meio de psicólogos, psicopedagogos, dentre outros profissionais, tentando sanar essa questão. Porém em muitos casos, o baixo desempenho na escola tem origem na falta de motivação dos aprendizes no que se refere às tarefas escolares, fazendo com que esses se saiam mal nas atividades e não persistam diante das dificuldades. Este cenário faz com que estes aprendizes se avaliem de modo negativo, e acabam julgando-se de modo inadequado, se sentindo inferiores aos demais colegas de classe pelo seu rendimento escolar, tornando-se

cada vez mais desmotivados em realizar as tarefas, muitas vezes desistindo do objetivo pretendido, chegando inclusive a repetir de série e até mesmo a evadir.

Em contrapartida, alunos com alto índice de motivação tendem a ter pensamentos positivos quanto a si mesmo, acreditando em sua capacidade e conseqüentemente fazendo um bom julgamento de valor de si próprio. Além disso, conseguem ver um significado nos estudos e nas atividades que lhe são solicitadas, sentindo-se com mais ânimo para consolidar suas tarefas escolares, planejando novas metas para o futuro, construindo deste modo um plano de vida que inclui a aprendizagem. Tal estudante passa a compreender que tendo um bom rendimento escolar, conseguirá colher bons frutos que irão se perpetuar não somente nos anos escolares, mas em sua vida pessoal, auxiliando-os a serem bons profissionais e ter uma colocação no mercado de trabalho.

Deste modo, para que o êxito nos estudos se concretize, o aprendiz necessita crer em si mesmo nas suas habilidades, julgando-se competente e atribuindo valor aos estudos. Estas atitudes irão proporcionar um maior e melhor envolvimento com a execução das tarefas escolares, criando em si um senso de responsabilidade quanto à sua própria aprendizagem, não criando desculpas e nem colocando no outro a culpa pelo seu insucesso, sendo assim, conseqüentemente obterá melhores resultados.

Aprendizes que possuem expectativas de serem bem-sucedidos tendem a ter reações positivas, se empenhando mais na execução das tarefas, sendo mais persistentes a concluir às atividades, sem se deixar abater ou desistir diante dos obstáculos que possam surgir no meio do processo. Em contrapartida, aqueles estudantes que possuem pensamentos de fracassar, tem maior tendência a nutrirem sentimentos de vergonha, tornando-se ansiosos e como resultado, passam a evitar a execução das tarefas solicitadas. Tais níveis motivacionais, relacionados aos resultados obtidos pelos alunos, implicam nos processos de construção de si mesmos, influenciando nas expectativas de resultados futuros nos mais diversos âmbitos da vida destes sujeitos.

Além do modo como os aprendizes se envolvem com as tarefas escolares, estão as crenças pessoais destes estudantes, tendo um papel muito importante os pensamentos, sendo determinantes no comportamento desses sujeitos. Deste modo, é necessário que haja o controle de tais pensamentos e uma auto-estima mais elevada para que se sintam mais motivados a buscarem suas metas.

É possível fazer uma ponte entre a variável tarefa de casa como oportunidade para o estudante aprender a colocar em prática atitudes inerentes ao comportamento autorregulado. Um importante aspecto nesta perspectiva é que o aprendizado do aluno tem um caráter multidimensional visto incluir as dimensões anteriormente mencionadas. De acordo com a literatura especializada, resultados mais eficazes dependem do comportamento autorregulado do aprendiz. Além disso, no mundo de transformações cada vez mais rápidas, a autonomia na aprendizagem se torna uma exigência.

Soares et. al. (2004) propõem algumas orientações para que os pais possam de certo modo promover o desenvolvimento de comportamentos facilitadores da aprendizagem, participando da vida acadêmica de seus filhos, tais como:

- Explicitar direitos e deveres, para que eles saibam que em alguns casos é necessário desempenhar um dever para usufruir de um direito.
- Estabelecer uma organização no que se refere à rotina, como por exemplo, criando horários para estudo, criando uma espécie de agenda na qual a criança possa basear seus compromissos. É importante que os pais coloquem prioridades, sendo o estudo uma delas, mas que também permitam que os filhos tenham horários para realizar tarefas que gostem, tais como brincar.
- Estabelecimento de limites, possibilitando aos filhos compreender normas claras de conduta.
- Supervisão de atividades - em busca de saber se a criança está cumprindo com seus deveres e auxilia-la nas tarefas escolares
- Prover um ambiente com condições de estudo, incluindo recursos e instrumentos necessários, como por exemplo: um espaço silencioso, iluminado e organizado com materiais necessários para a realização das tarefas.
- Demonstrar afetuosidade, reforçando de modo positivo o comportamento, promovendo maiores níveis de autoestima.
- Promover o diálogo, mostrando-se acessíveis para que os filhos possam procura-los em caso de dúvidas, e abrindo espaço pra que as crianças possam emitir sua opinião além de ouvir os pais.

- Apresentar níveis de exigência que sejam compatíveis com as possibilidades das crianças; isso pode evitar alto nível de frustração e de perda de interesse.

O encorajamento para realizar as atividades pode também melhorar as crenças de auto eficácia para aprender, fazendo com que os aprendizes adquiram maior responsabilidade na execução das tarefas escolares. Os professores podem utilizar-se de tarefas para casa a fim de incentivar os estudantes a organizarem seu tempo, inibir distrações, a se sentirem mais motivados durante a execução dos trabalhos e a reconhecerem o valor do esforço para a realização eficaz da tarefa.

Alguns trabalhos vêm estudando a possibilidade de auxílio na autorregulação dos alunos por meio da tarefa de casa, como o de Calcagni (2012) intitulado “A tarefa de casa como ferramenta capaz de colaborar com a autorregulação do aluno”. O objeto central de estudo desta autora são os limites e as possibilidades das tarefas escolares para casa como ferramenta de autorregulação para o estudante. Para isso foram traçados objetivos específicos, tais como: compreender a definição de tarefa de casa; perceber como os alunos entendem a tarefa de casa; identificar se as tarefas realizadas pelos alunos ajudam no processo de autorregulação; buscar subsídios que apresentem a utilização da tarefa de casa como ferramenta de autorregulação. Para constituição do texto, além do arcabouço teórico, foram consideradas as opiniões dos alunos e suas experiências a fim de chegar o mais próximo da realidade e ainda o entendimento da tarefa como auxiliar na autorregulação das aprendizagens.

Diante dos fatos apresentados, se torna possível a percepção de que os pais são grandes influenciadores no que se refere às atitudes de seus filhos, sendo reflexo no comportamento dos mesmos. Sendo assim, se tornam grandes influenciadores da motivação dos filhos para o processo de aprendizagem, incentivando suas capacidades e habilidades, fazendo-lhes compreender que para cada objetivo deve haver diferentes expectativas quanto ao resultado. Sendo assim, os progenitores devem sempre demonstrar o interesse pela criança e suas atividades, dedicando atenção e dando suporte a resolução de modo autônomo das tarefas escolares (Sá, 2004).

Seguindo esse viés, pais são grandes promotores do comportamento bem autorregulado dos filhos, iniciando hábitos positivos quanto aos estudos e

aprendizagem para que com o passar dos anos estes aprendizes percebam o valor dos estudos e passem a utilizar estratégias para obter uma autorregulação satisfatória, e conseqüentemente ter êxito na sua vida escolar.

3.4 Estudos correlatos sobre as tarefas escolares para casa

Na revisão de literatura a que se teve acesso constataram-se alguns estudos relacionados ao que se pretende realizar, como os relatados a seguir:

Carvalho e Serpa (2006) no trabalho intitulado “Dever de casa: visões de mães e professoras” analisam concepções e práticas de pais e professores relacionados às tarefas escolares para casa. Entrevistaram mães e professoras de alunos e alunas das redes públicas e privadas de ensino fundamental de Campina Grande/PB, João Pessoa e municípios vizinhos, encontrando indicativos de que nas famílias com menor poder aquisitivo e de poucos recursos culturais, o dever de casa tende a gerar maior sofrimento e conflito para mães e filhos. Deste modo, evidencia-se a problemática da relação entre o dever de casa e conseqüentes dificuldades escolares dos estudantes, que normalmente mostram um baixo desempenho escolar.

Outro estudo que apresenta correlação com o presente trabalho é o artigo de Cooper, Lindsay e Nye (2000) intitulado “*Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process*”. Os autores relatam sobre o envolvimento parental na execução das tarefas de casa dos filhos, constatando que alunos em níveis de ensino mais elevados possuem maior autonomia quanto à execução de tarefas, conseqüentemente, menor participação dos pais no momento de fazer os deveres de casa. Além disso, quanto maior o incentivo dos pais para a autonomia, maiores foram as pontuações de testes padronizados, notas de classe mais altas e mais trabalhos de casa concluídos.

Em estudo de Rosário et. al.(2005) intitulado “Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental”, analisam-se as relações entre os perfis de atitudes e comportamentos dos alunos diante do Trabalho para casa (TPC) de Inglês e o nível instrutivo dos pais, a auto eficácia percebida nessa disciplina bem como a correlação entre tais perfis de TPC e os perfis auto regulatórios, em face do estudo. Pretendeu-se obter um primeiro mapeamento das atitudes e comportamentos ante o TPC na disciplina de Inglês e analisar as possíveis

associações entre estas variáveis: o nível instrutivo dos pais e a auto eficácia dos alunos percebida na disciplina de Inglês. O nível de instrução dos pais associa-se positiva e significativamente aos perfis de atitudes e comportamentos de TPC. As atitudes e comportamentos de TPC correlacionam-se, positiva e significativamente, com os perfis auto-regulatórios, diante do estudo.

Ozer e Keskin (2015) em seu estudo intitulado “*Evaluating The Difficulties Faced By Primary School Students in Doing Homework/Research from Parents Point Of View*” tiveram por objetivo descrever as dificuldades enfrentadas por pais durante o processo de pesquisa/lição de casa solicitadas nas escolas primárias. O grupo de estudo foi composto por 26 pais cujos filhos se encontravam em escola primária durante o ano letivo de 2013-2014. Para tal pesquisa, foram utilizados para coletar informações questionários e entrevistas. Os dados adquiridos foram avaliados em termos de análise descritiva. No final da pesquisa, concluíram que os pais têm problemas econômicos (por exemplo: não podendo poupar tempo, fornecer equipamentos, etc) e dificuldades emocionais (por exemplo: tédio, exaustão, pânico, sensação de auto-inadequação, etc.). Os estudantes, por outro lado, encontram algumas dificuldades sensoriais (por exemplo, tédio, fadiga), cognitivas (por exemplo, não compreendendo), psicomotoras e relacionadas ao ambiente.

Em seu trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina Calcagni (2012) fez um estudo intitulado “A tarefa de casa como ferramenta capaz de colaborar com a autorregulação do aluno” buscando estudar os limites e possibilidades da tarefa de casa como ferramenta para promover o comportamento autorregulado no aluno. Para alcançar tal objetivo foram consideradas as opiniões dos alunos e suas experiências com o intuito de chegar o mais próximo da realidade dos mesmos, bem como o entendimento da tarefa como auxiliar na autorregulação das aprendizagens. Chegando a resultados que indicam que os alunos reconhecem os benefícios das tarefas para o aprendizado, porém muitas vezes se negando a fazê-las, o que não completa o processo de autorregulação da aprendizagem.

Paula (2000) em sua dissertação de mestrado da Universidade Estadual de Campinas, intitulada “Lições, deveres, tarefas para casa: velhas e novas prescrições para professoras” teve como objetivo interrogar as prescrições destinadas para os/as professores/as, expressas nos Manuais de Didática e na Revista Nova Escola sobre as tarefas para casa realizando uma revisão de literatura, chegando à uma de suas

conclusões, que as TPC funciona como parte da política de envolvimento da família na escola.

Outro estudo foi o de Cunha et. al (2018) intitulado “Tarefa para casa: sim ou não? Uma perspectiva autorregulatória da aprendizagem”, o qual buscou trazer uma reflexão sobre a temática, levando em consideração as fases de preparação, realização e monitorização por meio de uma revisão literária. Este artigo enfatiza o papel do professor nesse tipo de tarefa, tendo como perspectiva teórica a autorregulação da aprendizagem.

De acordo com os estudos levantados sobre a temática de tarefas de casa, pode-se notar que o quantitativo de trabalhos foi significativo, entretanto, não foram encontrados muitos estudos que façam diretamente a ponte das tarefas escolares para casa e o comportamento autorregulado na literatura brasileira. Tal fato reforça a importância de estudos na área. Sendo assim, os resultados desta dissertação poderão contribuir para aumentar o material de conhecimento a respeito da mediação de pais nas tarefas escolares para casa e o possível incentivo ao comportamento autorregulado.

4METODOLOGIA

4.1 Natureza do estudo

Foi feito um estudo de caso descritivo, de natureza quanti-qualitativa.

4.2 Local do estudo

Inicialmente planejou-se realizar o estudo numa escola pública, entretanto a burocracia exigida pelos órgãos públicos para a realização do estudo nos levou a optar por uma escola da rede particular. Além disso, acreditou-se que numa escola particular haveria maior participação dos pais na vida escolar dos filhos, em decorrência talvez destes possuírem maiores níveis de aspirações em relação a escolha profissional futura de seus filhos, por conseguinte isto convergiria mais para o objetivo deste estudo que é o de analisar a participação dos responsáveis pelos estudantes, na tarefa para casa solicitada pela escola.

Deste modo, a pesquisa foi realizada numa escola particular que atende a alunos predominantemente da classe média. Essa Escola foi fundada em 1995, funcionando como uma cooperativa na qual todos os professores funcionam como cooperados, tendo participação nos lucros da instituição. A localização desse estabelecimento de ensino fica em torno da região central e o seu acesso, embora não facilitado por transporte coletivo, não é dificultado em decorrência dos pais dos alunos disporem de condução própria. Trata-se de um bairro essencialmente residencial, deste modo a escola conta com a participação da comunidade em eventos, como passeios ciclísticos e feiras. Além de tais atividades, a escola faz trabalhos sociais em abrigos próximos.

Tal Instituição oferece os seguintes níveis de Ensino: o Fundamental I atende a 118 alunos, o Fundamental II a 184 e o Ensino Médio, a 131 alunos, no total de 433 alunos matriculados no ano de realização da pesquisa. Estase restringiu aos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental porque neste período há maior presença dos pais como mediadores das tarefas escolares para casa solicitadas pela escola.

4.3 Sujeitos

Inicialmente aplicou-se um questionário para identificar o mediador em casa nas tarefas escolares. Foram enviados questionários para cento e dezoito famílias, entretanto somente cinquenta responderam. Posteriormente, ao ser aplicado o instrumento propriamente da pesquisa, somente trinta e oito pais de alunos (três do sexo masculino e trinta e cinco do sexo feminino), atenderam a nossa solicitação de resposta, constituindo os sujeitos de nossa observação. Esclarece-se que alguns desses pais têm mais de um filho na escola, desse modo foram observados trinta e oito pais de quarenta e três alunos. O número elevado de participantes do sexo feminino mostra que o papel de estudar com os filhos e auxiliar nos trabalhos escolares para casa ainda é algo que recai sobre as mães, sendo algo visto como um papel predominantemente feminino (CARVALHO, 2004).

Constatou-se que desses sujeitos vinte e oito (28) são casados, quatro são solteiros, três têm união estável e três são divorciados.

O nível de escolaridade das mães variou do ensino médio ao curso superior, especificamente, duas têm curso técnico de nível médio, duas têm curso superior incompleto, e as demais (em número de trinta) têm diploma de curso superior nas mais diversas áreas, tais como: biologia, enfermagem, direito, fisioterapia, serviço social, pedagogia, letras, odontologia, teatro, química, design gráfico, arquitetura, história e farmácia. Todos os três pais que responderam ao questionário têm curso de nível superior: um engenheiro, um comunicador social, e o outro professor de inglês. Observou-se que um desses pais não tem emprego fora de casa, o que possivelmente lhe disponibiliza maior tempo para atendimento ao filho. A coordenação pedagógica da escola menciona que estes pais são participativos na vida escolar dos filhos, alternando com suas esposas a participação em reuniões e em outros compromissos escolares.

O número de filhos das famílias variou entre um e três: onze pais têm apenas um filho, vinte e três pais têm dois filhos, e quatro pais possuem três filhos. Ressalta-se o número proporcionalmente alto de famílias com apenas um filho, bem como a redução na quantidade de filhos em comparação a décadas anteriores, conforme estatística. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) de 2013, o tamanho da família brasileira diminuiu consideravelmente nos últimos tempos, tendendo a manter tal diminuição com o passar dos anos. É esperada uma redução

no crescimento populacional, decorrente, principalmente, da queda do número médio de filhos por mulher, que vem decrescendo desde a década de 1970. A taxa de fecundidade total (número médio de filhos por mulher) projetado para 2018 foi de 1,65 filho por mulher; 1,50 filho em 2030, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 1-Taxa de fecundidade no Brasil no período de 2000/2060.

Taxas de Fecundidade Total					
Brasil - 2000/2060					
Anos	TFT	Anos	TFT	Anos	TFT
2000	2,39	2020	1,61	2040	1,50
2001	2,32	2021	1,60	2041	1,50
2002	2,26	2022	1,58	2042	1,50
2003	2,20	2023	1,57	2043	1,50
2004	2,14	2024	1,56	2044	1,50
2005	2,09	2025	1,55	2045	1,50
2006	2,04	2026	1,54	2046	1,50
2007	1,99	2027	1,53	2047	1,50
2008	1,95	2028	1,52	2048	1,50
2009	1,91	2029	1,51	2049	1,50
2010	1,87	2030	1,51	2050	1,50
2011	1,83	2031	1,51	2051	1,50
2012	1,80	2032	1,51	2052	1,50
2013	1,77	2033	1,51	2053	1,50
2014	1,74	2034	1,50	2054	1,50
2015	1,72	2035	1,50	2055	1,50
2016	1,69	2036	1,50	2056	1,50
2017	1,67	2037	1,50	2057	1,50
2018	1,65	2038	1,50	2058	1,50
2019	1,63	2039	1,50	2059	1,50
				2060	1,50

Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Projeção da População por Sexo e Idade para o Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação, 2013.

Fonte: IBGE (2013)

A quantidade de respondentes que trabalha fora foi de 32 (30 mulheres e 2 homens). No que se refere às horas de trabalho semanais fora das residências, as respostas variam entre 10 e 60 horas. Do total de três respondentes do sexo masculino um está desempregado e os demais (2) trabalham 40 horas semanais. No caso das respondentes do sexo feminino o número de horas trabalhadas pode ser observado na tabela 2:

Tabela 2- Horas trabalhadas fora de casa, semanalmente, pelas mães participantes da pesquisa

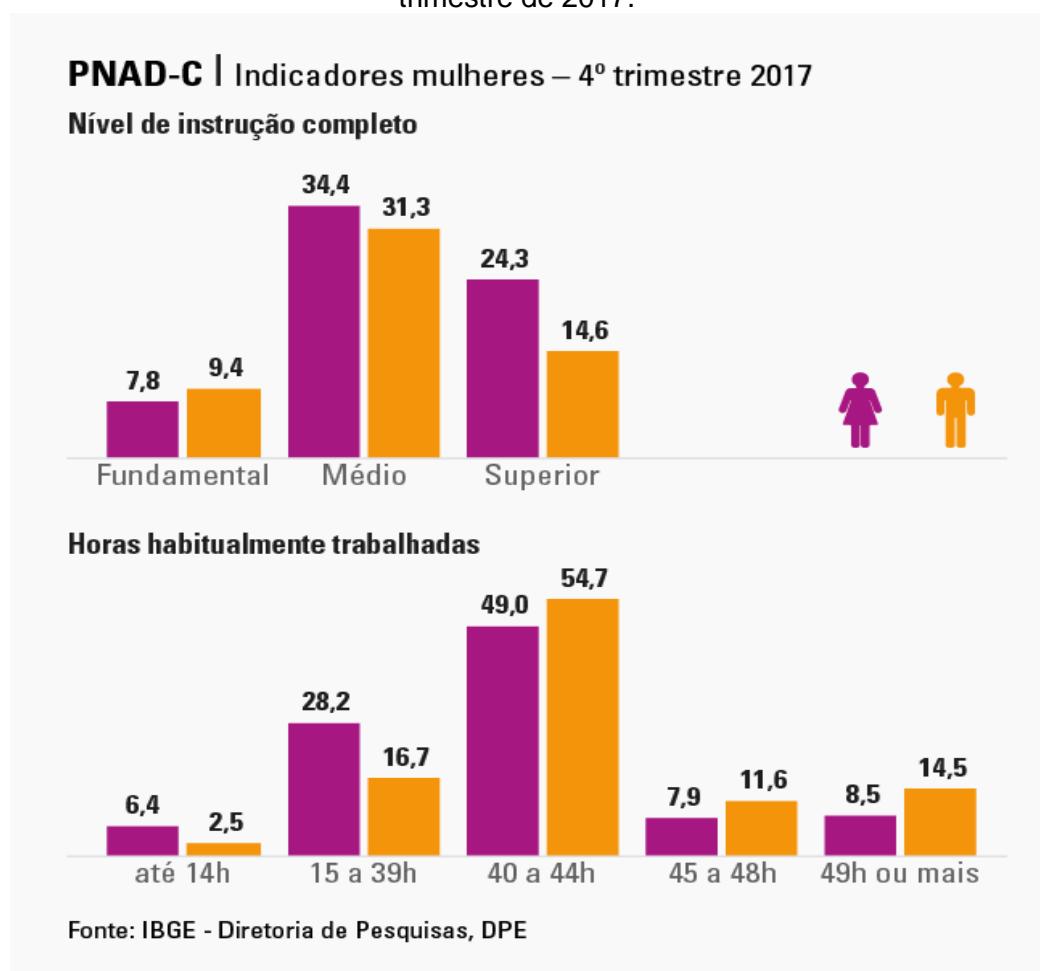
Total de horas	Frequência de mães (F)	Porcentagem de mães(%)
0	5	14,2
10	1	2,8
20	3	8,5
25	2	5,7
30	4	11,4
32	1	2,8
36	1	2,8
40	12	34,2
44	2	5,71
48	1	2,8
54	1	2,8
55	1	2,8
60	1	2,8
Total	35	100

Fonte: dados da pesquisa

Tal tabela mostra o reflexo do aumento da atuação de mulheres no mercado de trabalho, por questões de independência, mas em muitos casos por necessidade de colaborar na renda familiar. Segundo Papalia (2013), o tempo dedicado às tarefas fora de casa, se em grande proporção, pode afetar de modo negativo o desenvolvimento dos filhos. Estudos sobre o bem-estar dos mesmos têm concentrado seu foco nas mães que trabalham fora e muitos destes mostram que o nível de satisfação no trabalho, somado a fatores como idade, sexo e personalidade da criança, pode influenciar na qualidade de atuação no papel de mãe.

Essa situação da maioria das respondentes trabalhar fora por mais de 40 horas semanais vai ao encontro de pesquisas estatísticas, como mostra pesquisa do IBGE do ano de 2017, na qual um quantitativo elevado de mulheres(49%) trabalha de 40 a 44 horas semanais, conforme figura 6.

Figura 6: Indicadores de escolaridade e horas trabalhadas pelas mulheres no 4º trimestre de 2017.



Fonte: IBGE – Diretoria de Pesquisas, DPE (2017)

Na figura acima, está representado o nível de instrução de homens e mulheres no Brasil no ano de 2017 e as horas trabalhadas semanalmente pelos mesmos. O que representa que pessoas do sexo feminino possuem maior nível de escolaridade do que os representantes do sexo masculino, em contrapartida, os homens são mais atuantes no mercado de trabalho, desempenhando atividades fora de casa em um número maior de horas semanais.

4.4 Recursos de observação utilizados:

Foram aplicados dois questionários: o primeiro teve por objetivo a identificação dos sujeitos da pesquisa (apêndice 1); o segundo relacionou-se à pesquisa propriamente dita (apêndice 2). As perguntas deste questionário foram

elaboradas tomando como referência características relacionadas ao incentivo dos pais ao comportamento autorregulado dos filhos através das tarefas escolares para casa, bem como a percepção dos mesmos a respeito das contribuições de tais tarefas para a aprendizagem. O quadro seguinte apresenta a relação das variáveis observadas no questionário (apêndice 2) com as respectivas perguntas correspondentes às fases e dimensões da autorregulação da aprendizagem:

Quadro 2 -Correspondência das Perguntas do questionário (apêndice 2) com as dimensões e fases da autorregulação da aprendizagem.

Dimensões da autorregulação	Aspectos das dimensões	Fases da autorregulação		
		Antes da execução da tarefa	Durante a execução da tarefa	Depois da execução da tarefa
Metacognitiva	Planejamento	Questão 21		
	Objetivo	Questão 20.a e 20.b		
	Metaconhecimentos		Questões 25.d; 26.e	Questão 26.b
	*tarefa		Questão 26.d	
	*estratégia	Questão 25.b	Questão 23	
Motivacional	Crenças Estratégias	Questões 24; 25.d; 26.a; 26.e	Questão 25.g	
Comportamental	Esforço Persistência Autodeterminação	Questão 21	Questões 25.a; 25.f; 25.h; 26.b	Questão 26. c
Contextual	A) Social	Questão 18	Questões 19; 25.d	
	B) Física	Questões 22; 25.c	Questão 13	

De modo resumido, as variáveis observadas, se referem às dimensões e fases da autorregulação. No que diz respeito à dimensão metacognitiva observou-se aspectos relacionados ao incentivo do planejamento, à clareza dos objetivos a alcançar, bem como os conhecimentos do indivíduo em relação a si mesmo, à tarefa e às estratégias a serem utilizadas na execução das tarefas. Na dimensão motivacional buscou-se observar o incentivo às crenças positivas de aprendizagem; na dimensão comportamental, foram observadas questões referentes ao incentivo ao esforço, à persistência, e à iniciativa quanto à execução das tarefas. Por fim, na dimensão contextual, foram avaliadas questões referentes ao âmbito social, tais como o incentivo a pedir ajuda, bem como se os pais se sentiam preparados para tal auxílio nas tarefas escolares para casa. Nesta dimensão também foram analisadas questões físicas, como por exemplo, condições adequadas para o estudo.

Ressalta-se que antes da aplicação do questionário o mesmo foi testado com um grupo de 10 estudantes não participantes da pesquisa, porém com características similares. Os respondentes não sugeriram nenhuma modificação ao instrumento elaborado, por conseguinte o mesmo foi aplicado conforme previamente estabelecido.

Além destes instrumentos, buscou-se conhecer o rendimento dos estudantes, solicitando aos professores de Português e de Matemática que, através de uma ficha (apêndice 3), classificassem o aproveitamento dos alunos em suas disciplinas. As opções de resposta contidas nesse instrumento apresentaram classificação de acordo com a escala Likert. Solicitou-se avaliação dos professores das duas disciplinas mencionadas, por serem essas consideradas básicas do currículo escolar. Além da avaliação dos professores dessas duas disciplinas, buscou-se conhecer o coeficiente de rendimento dos alunos, a fim de verificar se os pais que demonstraram maior incentivo ao comportamento autorregulado do estudante também tinham filhos com melhor desempenho escolar. Entretanto para a Escola fornecer as notas dos alunos, foi necessário consentimento por escrito dos pais, o retorno dos responsáveis não foi total (somente 23 pais responderam autorizando, os demais não deram resposta).

Além dos questionários aplicados e do levantamento do desempenho dos alunos, quer através da avaliação dos professores, quer através do coeficiente de rendimento nas disciplinas de Português e de Matemática, buscou-se conhecer o livro didático adotado pela escola, a fim de verificar seu conteúdo desses livros

incentiva o comportamento autorregulado dos alunos. Esclarece-se que os deveres para casa solicitados pelos professores também estão contidos nesses livros e que, algumas vezes estes exercícios são complementados pela solicitação de tarefas elaboradas pelos próprios professores.

Os livros são padronizados por um sistema de ensino que atua em parceria com escolas de todo o país, dando assessoria pedagógica, sendo preparado para atender às necessidades de cada escola parceira, oferecendo material didático, soluções tecnológicas, apoio pedagógico e de gestão. Tal material é adotado por todos os segmentos da escola na qual a pesquisa foi realizada. Sua adoção se dá por uma parceria com o sistema de ensino e tem sido bem aceita pela equipe de professores do colégio, bem como pelos alunos.

4.5 Procedimentos de coleta de dados:

Planejou-se a aplicação dos questionários após a ocorrência de uma reunião com os Pais ou Responsáveis, ocorrida na Escola no início do ano letivo. A frequência nesta reunião dos Pais selecionados através do questionário aplicado anteriormente foi muito reduzida (apenas oito), por conseguinte, aos que estiveram presente lhes foi entregue o questionário para ser respondido em casa; aos demais pais, solicitou-se por meio da agenda escolar dos filhos no período das aulas, que levassem o instrumento aos pais para responder. Os questionários entregues diretamente aos pais foram em sua totalidade devolvidos e respondidos; os questionários enviados através dos alunos (118 questionários) tiveram pequeno retorno (apenas 30). Pode-se questionar se esses questionários realmente foram entregues aos Pais, o que parece de fato ter ocorrido, considerando que os mesmos foram anexados à agenda escolar do aluno que, em princípio, deve ser vista diariamente pela família, e junto ao questionário acrescida uma carta da pesquisadora aos pais falando do objetivo do estudo e solicitando a colaboração dos mesmos. Nas semanas seguintes continuou-se insistindo junto aos alunos para que reforçassem junto às famílias sobre a necessidade de retorno dos questionários, entretanto mesmo com esse procedimento o retorno foi quase inexistente. Vê-se assim o pouco comprometimento da família com a pesquisa. Posteriormente, foi pedido pela escola por meio de bilhete enviado para casa que os pais participantes da primeira fase da pesquisa, autorizassem o acesso aos boletins das crianças para

posterior análise dos coeficientes de rendimento, visando saber como tem se dado o desempenho escolar das mesmas. Entretanto, poucos pais responderam ao bilhete de autorização, sendo possível ter acesso apenas aos coeficientes de rendimento autorizados pelos pais, que totalizaram 23.

4.6 Tratamento dos dados:

O procedimento utilizado foi o tratamento estatístico-descritivo, com o uso de dados quantitativos representados por frequência e percentual, e posteriormente correlação de Kendall através do uso de programa estatístico *IBM SPSS Statistics* versão 24.0 para correlação de variáveis. Os dados considerados qualitativos foram categorizados e analisados de acordo com o conteúdo das respostas, apresentando as convergências e divergências dos respondentes com a literatura especializada em autorregulação da aprendizagem, mostrando questões que foram relevantes à temática deste trabalho.

5ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta sessão serão analisados os instrumentos utilizados na presente pesquisa, buscando a partir da opinião de pais e professores, bem como análise do livro didático, identificar possíveis indícios de promoção ao comportamento autorregulado dos estudantes por parte dos progenitores destas crianças.

5.1 Análise do livro didático das disciplinas de Português e Matemática

Iniciaremos essa análise focalizando o livro Didático adotado pela Escola, com o objetivo de verificar se o conteúdo do mesmo incentiva o comportamento autorregulado dos alunos. Essa análise será dividida em duas partes: na primeira analisaremos o conteúdo dos textos, e na segunda os exercícios apresentados nos livros e que de costume constituem a tarefa de casa dos alunos. Ressalta-se que apenas os livros das disciplinas de Português e Matemática foram analisados nesta pesquisa, totalizando 10 livros analisados (5 de cada disciplina). Vejamos inicialmente o conteúdo dos livros:

Os livros de português e matemática apresentaram textos referentes às diversas temáticas, não havendo número significativo de textos que proporcionem diretamente aspectos da autorregulação da aprendizagem. As estratégias utilizadas nestes livros didáticos são essencialmente de natureza cognitiva, visto que a maioria dos textos e exercícios não leva o estudante a refletir sobre o seu próprio conhecimento. Num panorama geral, é muito presente nos materiais didáticos analisados, o uso de figuras e palavras, utilizando-se da associação para auxiliar o aprendizado do aluno.

Tal modo de aprendizagem é enfatizado pelo autor cognitivista Jerome Bruner (1993). Segundo ele a técnica pelo qual a informação é dada pode variar e o indivíduo pode alcançar compreensão de uma mensagem por três meios, sendo eles: a representação motora, a icônica e a simbólica. A primeira delas refere-se à compreensão a partir de ações, como por exemplo, compreendendo a função de uma cadeira, pelo ato de sentar-se nela. Outro meio de compreensão é a representação icônica, que aparece muito nos livros analisados, na qual a criança consegue associar imagens e significados, concebendo objetos na ausência de uma ação. E por fim, na categorização de Bruner (1993) observa-se a representação

simbólica que possibilita o pensamento compacto e derivações lógicas. Cabe ao professor identificar qual o modo que mais se adequa a faixa etária e desenvolvimento dos aprendizes buscando sempre a melhor absorção do conteúdo.

Segundo Palincsar (1986) apenas conhecer estratégias cognitivas não é suficiente, é preciso que o aluno adquira metacognição, sabendo como utilizar as estratégias de modo adequado de acordo com seu conhecimento. Para Baker e Brown (1984) a metacognição seria ter consciência de uma habilidade, estratégias e recursos que são necessários para realizar uma tarefa com sucesso. Bem como a capacidade de usar mecanismos de autorregulação para completar uma atividade

Uma estratégia de aprendizagem cognitiva é um plano para administrar recursos cognitivos, como atenção e memória de longo prazo para ajudar a alcançar uma meta de aprendizado. Weinstein e Meyer (1991, P.17) indicam que existem várias características de estratégias de aprendizagem cognitiva, sendo elas direcionadas por objetivos, utilizadas de modo intencional, não sendo universalmente aplicáveis, mas sim utilizadas em situações específicas. Já as estratégias metacognitivas parecem compartilhar a maioria dessas características, com exceção do último, visto que envolvem uma aplicação mais universal, através de foco no planejamento para implementação, monitoramento e avaliação (Schraw, 1998).

Em alguns livros analisados tanto de português como de matemática, aparecem de modo pouco frequente mapas conceituais, possibilitando ao aluno um modo de organização dos estudos, sendo uma estratégia de cunho metacognitivo. Além disso, estes livros trazem atividades que buscam trazer os conteúdos para as práticas diárias dos estudantes.

No que se refere às tarefas escolares, estas são divididas em exercícios de aplicação, para serem feitos em sala de aula e exercícios propostos para serem realizados em tempo extraescolar. Estes estimulam a participação da família na execução dos mesmos, com enunciados convidativos, tais como: “verifique com pessoas adultas”, “faça com a ajuda da família”, enunciados estes que são mais comuns nos anos iniciais.

De modo a contribuir mais com a autonomia destes estudantes, seria interessante que os livros trouxessem mais dicas de como se tornar independente no seu processo de aprendizagem, trazendo informações para que este aprendiz possa aprender a estudar. Tal modo de ensino vem sendo utilizado nos países desenvolvidos, tais como Inglaterra, Canadá, EUA. Para isso, se faz necessário o

uso de métodos que auxiliem os alunos a refletirem sobre seus pensamentos, o que possibilita simultaneamente, o monitoramento do progresso à medida que se aprende, bem como mudanças e adaptação de estratégias de acordo com a obtenção de resultados. Segundo dados da *LD School*, com base no NCWD/Youth, para desenvolver a metacognição é necessário utilizar estratégias, tais como: compartilhar e modelar processos de automonitoramento (por meio da revisão, por exemplo), explicar e fornecer folhetos sobre estratégias específicas que podem ser úteis, esclarecer e modelar quando determinadas estratégias são apropriadas, esclarecer por que estratégias específicas são úteis, dentre outras.

Deste modo, se torna relevante, que as escolas passem a incentivar mais o uso de estratégias metacognitivas, bem como ensinar a utiliza-las de modo didático, auxiliando de modo colaborativo no desempenho do aprendiz.

5.2 Benefícios e malefícios das tarefas para casa na visão dos pais

Antes de entrar na análise de perguntas referentes ao incentivo ao comportamento autorregulado, analisaremos as perguntas que indicam a opinião dos pais quanto às tarefas para casa e seus possíveis benefícios ou malefícios, bem como o que acham do quantitativo que a escola solicita aos estudantes. Como pode ser observado a seguir:

Perguntando aos pais se consideram adequada a quantidade de tarefas para casa solicitadas pela escola, observou-se que há uma percepção geral deles no sentido de que a escola não sobrecarrega os alunos com tarefas de casa. A maioria dos responsáveis (73, 7% dos mesmos) considera adequada a quantidade de tarefas escolares para casa solicitadas pela escola; somente 26,3% dos sujeitos respondeu não considerar adequado. Dentre aqueles que consideram adequadas, somente 39,2% justificaram suas respostas, exemplificando com a opinião de um dos respondentes:

“As tarefas são bem distribuídas. A quantidade de tarefas para casa demonstra que a escola preocupa-se com o aprofundamento do conteúdo, mas não com o conteudismo”(comentário de pai de aluna do 3^o ano).

Um dos respondentes mencionou que é importante haver um período para a criança brincar, por conseguinte, não sobrecarregar o aprendiz com muitas tarefas. Tal opinião parece ser compartilhada por aqueles que responderam achar

adequada, mesmo que um número razoável (67, %) não ter apresentado justificativa.

Os responsáveis que responderam não achar adequada a quantidade solicitada pela escola justificaram suas opiniões mencionando:

“Acho insuficiente tanto a quantidade, quanto os assuntos abordados em algumas disciplinas; há dias em que não há atividade para casa.

“Mais tarefas reforçam o conteúdo, facilita a aquisição de hábitos de estudo e possibilita à família acompanhar melhor a evolução e dedicação aos estudos dos filhos.”(comentários de mães de alunos do 2º ano)

O fato da maioria dos pais considerar adequada a quantidade de tarefa para casa dos filhos vai ao encontro da filosofia da escola no sentido de que a quantidade de exercícios para casa não influencia diretamente na aprendizagem da criança. Essa percepção tem o respaldo de alguns teóricos (NOGUEIRA, 2002), entretanto, segundo os teóricos da autorregulação da aprendizagem (RAMDASS, ZIMMERMAN, 2011; SILVA et al, 2004) a tarefa de casa assume importância, visto que possibilita autonomia, organização dos estudos, planejamento, dentre outras características que levam a um bom comportamento autorregulado e conseqüentemente a um melhor rendimento escolar.

Perguntando-se aos pais se acreditam nos benefícios das tarefas de casa, observou-se que todos os pais consideram as tarefas escolares para casa importantes, discordando apenas se a quantidade adotada pela escola seja suficiente. Há os que priorizam o tempo do brincar e a minoria acredita que esses exercícios deveriam ser intensificados.

Os motivos apresentados que justificam a importância da tarefa de casa vão ao encontro com a literatura de autorregulação. Os respondentes trazem alguns pontos que consideram benéficos nas tarefas para casa, tais como: criar um comprometimento na criança; oportunidade de auto-avaliação; atuação da família; reforço do conteúdo dado em sala; incentivo à mediação dos pais, não colocando a aprendizagem como papel exclusivo da escola. Tais tarefas, também possibilitam a família acompanhar o processo de aprendizagem da criança e não apenas o produto, fazendo as intervenções necessárias como mediadores. Além da reflexão, pode possibilitar a organização do estudante, auxiliando na identificação dos aspectos que o aprendiz ainda não conseguiu a devida compreensão. Alguns pais

ressaltam que tais atividades são importantes, porém sem impedir que a criança tenha brincadeiras espontâneas, o que está em consonância com autores como Vygotsky (1989).

5.3 Incentivo ao comportamento autorregulados filhos pela mediação dos pais

Passamos agora à análise dos resultados obtidos através do questionário aplicado aos pais (Apêndice 2) referente ao incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos. A análise das respostas dos progenitores ao questionário obedeceu ao seguinte critério: considerando que o comportamento autorregulado é cíclico conforme apresenta a literatura especializada (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000), isto é, apresenta fases relacionadas à antecipação, execução e finalização da tarefa, e que em cada fase estão presentes comportamentos de natureza metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual, a análise dos resultados obtidos neste estudo seguirá essa classificação.

Buscando analisar se os respondentes da pesquisa incentivam o comportamento autorregulado dos filhos, foram selecionadas as perguntas referentes a tal temática e atribuiu-se uma pontuação de 0.4 para cada questão, deste modo, os responsáveis que se aproximaram mais da pontuação máxima de 10 pontos, são aqueles que dão maior incentivo aos filhos no que tange a uma boa autorregulação da aprendizagem. Além disso, foi criada uma escala na qual, pontuações acima de 9 equivalem a excelente, de 8 a 9 muito bom, de 7 a 8 bom, de 6 a 7 regular e abaixo de 6 insuficiente.

Num panorama geral podemos observar que a classificação dos pais se deu da seguinte forma: 3 pais obtiveram pontuação acima de 9 pontos; 14 tiveram nota de 8 a 9; 10 tiveram pontuação de 7 a 7.9; 8 obtiveram pontuação entre 6 e 6.9; e apenas 3 pais obtiveram pontuação abaixo de 6 na média de incentivo ao comportamento autorregulado. Na tabela a seguir, podemos observar a classificação de acordo com a frequência e porcentagem da amostra estudada.

Tabela 3 -Classificação geral dos pais quanto ao incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos

Classificação	Frequência	%
Excelente	3	7,89
Muito bom	14	36,8
Bom	10	26,3
Regular	8	21,05
Insuficiente	3	7,89
Total	38	100

Fonte: dados da pesquisa

Quanto ao sexo as respostas se deram do seguinte modo: no total de três respondentes do sexo masculino, um pai foi avaliado como tendo um bom desempenho no que diz respeito ao comportamento autorregulado, enquanto os outros dois foram avaliados como regulares. Já a parte da amostra correspondente ao sexo feminino obteve a seguinte classificação, conforme tabela abaixo 4. Como o número de participantes do sexo masculino foi muito reduzido, não foi possível detectar um comparativo na atuação referente ao sexo do progenitor.

Tabela 4 - Classificação de mães quanto ao incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos

Classificação	F	%
Excelente	3	8,5
Muito bom	14	40
Bom	9	25,7
Regular	7	20
Insuficiente	3	8,5
Total	35	100

Fonte: dados da pesquisa

Quanto à formação profissional, de início havia a suposição de que pais que possuem formação em alguma licenciatura poderiam ter um maior nível de incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos, porém de acordo com a classificação destes pais nas respostas do questionário observou-se que o fato de terem tido uma formação pedagógica, não os difere significativamente dos demais

pais. Entretanto, destaca-se que 75% dos progenitores com formação ligada ao magistério obtiveram pontuação acima de 8 no questionário, o que demonstra um desempenho satisfatório no que se refere ao incentivo ao comportamento autorregulado, ressaltando-se que os 3respondentes da amostra total com pontuação excelente são aqueles que possuem formação pedagógica, bem como podemos observar na tabela 5:

Tabela 5 - Classificação dos pais referente à formação profissional e incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos

Profissionais de formação	Excelente		Muito bom		Bom		Regular		Insuficiente		Total
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Relacionados ao magistério	3	25	3	25	3	25	1	8,3	2	16,7	12
Não relacionadas ao magistério	0	0	11	42,3	7	26,9	7	26,9	1	3,8	26

Fonte: dados da pesquisa

Numa divisão por séries do Ensino Fundamental (E. F.), apresenta-se a classificação dos pais quanto às respostas no questionário (Apêndice 2) na tabela 6:

Tabela 6: Classificação dos pais quanto à série dos filhos, relacionada ao incentivo ao comportamento autorregulado do educando

Séries	Excelente		Muito bom		Bom		Regular		Insuficiente		Total
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1º ano E. F.	0	0	4	28,6	5	45,4	2	25	0	0	11
2º ano E. F.	2	66,7	4	28,6	2	18,1	0	0	1	50	9
3º ano E. F.	1	33,3	2	14,3	1	9	2	25	1	50	7
4º ano E. F.	0	0	3	21,4	0	0	2	25	0	0	5
5º ano E. F.	0	0	1	7,1	3	27,3	2	25	0	0	6
Total	3	100	14	100	11	100	8	100	2	100	38

Fonte: dados da pesquisa

Pode-se notar que no 1º ano os resultados foram bem diversos, constatando pais que tiveram uma pontuação considerada como regular (2), pais obtendo média de 6 a 6.9; outros considerados bons no incentivo ao comportamento autorregulado (5), pais com pontuação entre 7 e 7.9; e por fim 4 deles apresentaram um nível muito bom no que se refere a incentivar os filhos a terem uma boa autorregulação, tendo pontuação entre 8 e 9 no questionário (Apêndice 2).

No 2º ano do Ensino Fundamental, do total de 9 respondentes, um foi considerado insuficiente no incentivo ao comportamento autorregulado, com pontuação abaixo de 6; outros 2 considerados bons nesse quesito, com pontuação entre 7 e 7.9; 4 respondentes considerados muito bons com pontuação de 8 a 9 e por fim, 2 pais foram considerados excelentes, obtendo número de pontos superior a 9.

Continuando a análise da classificação por série, no 3º ano do Ensino Fundamental, os respondentes apresentaram os seguintes resultados: 1 responsável apresentou um nível de incentivo ao comportamento autorregulado do filho visto como insuficiente, com média abaixo de 6; dois foram considerados

regulares, pontuando de 6 a 6.9; dois tiveram um bom nível de incentivo à autorregulação dos filhos, com pontuação de 7 a 7.9; dois foram considerados de um nível muito bom, pontuando de 8 a 9, e, por fim, um responsável foi classificado como excelente, obtendo 9.1 na média de acertos.

No 4º ano do Ensino Fundamental obtiveram-se respostas de 5 progenitores. A classificação destes quanto ao incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos ficou da seguinte forma: 2 pais foram avaliados como regulares, obtendo média entre 6 e 6.8; os demais (3) como muito bons, pontuando entre 8 e 9.

Por fim, na classificação dos pais pela série dos filhos, apresentamos as pontuações referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental, cujo número de respondentes foi 6, e foram classificados da seguinte forma: 2 foram considerados regulares no que se refere ao incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos estudantes, com pontuação entre 6 e 6.9; 3 classificados como bons, com pontuação entre 7 e 7.9; e 1 considerado como muito bom, obtendo pontuação de 8.8 no que se refere ao incentivo à autorregulação.

A partir das observações feitas, nota-se que há uma diversidade na classificação dos pais em todas as séries escolares, demonstrando que o nível de escolaridade do aluno não interfere na forma de atuação dos entrevistados.

5.4 O incentivo ao comportamento autorregulado e o rendimento escolar

Foi consultado o CR dos alunos cujos pais permitiram acesso a este dado, a fim de comparar a classificação atribuída aos progenitores decorrente de suas respostas ao questionário (apêndice 2), buscando responder à segunda pergunta problema desta pesquisa, ou seja, se os estudantes que recebem dos pais ou responsáveis maior incentivo ao comportamento autorregulado, possuem melhores níveis de desempenho acadêmico. A tabela seguinte apresenta o coeficiente de rendimento de cada aluno por série e a respectiva pontuação obtida pelo progenitor em relação ao incentivo ao comportamento autorregulado do filho:

Tabela7- Pontuação dos pais nos questionários e coeficiente de rendimento dos filhos de acordo com a série dos mesmos.

Série dos filhos	Pontuação dos pais	CR
1 ^o	7.8	8.9
1 ^o	8.2	9.3
1 ^o	8.4	9.25
1 ^o	6.8	8.8
1 ^o	8.4	8.8
1 ^o	7.6	9.4
2 ^o	8.2	9.6
2 ^o	8.2	9.4
2 ^o	5.2	9.25
3 ^o	6.8	8.4
3 ^o	9.0	7.0
3 ^o	7.6	9.5
3 ^o	8.6	7.8
3 ^o	8.6	9.5
4 ^o	6.8	7.5
4 ^o	8.0	9.4
4 ^o	8.4	9.4
5 ^o	7.2	8.9
5 ^o	9.2	9.6
5 ^o	7.8	6.9
5 ^o	6.8	7.85
5 ^o	7.2	7.0
5 ^o	9.3	9.3

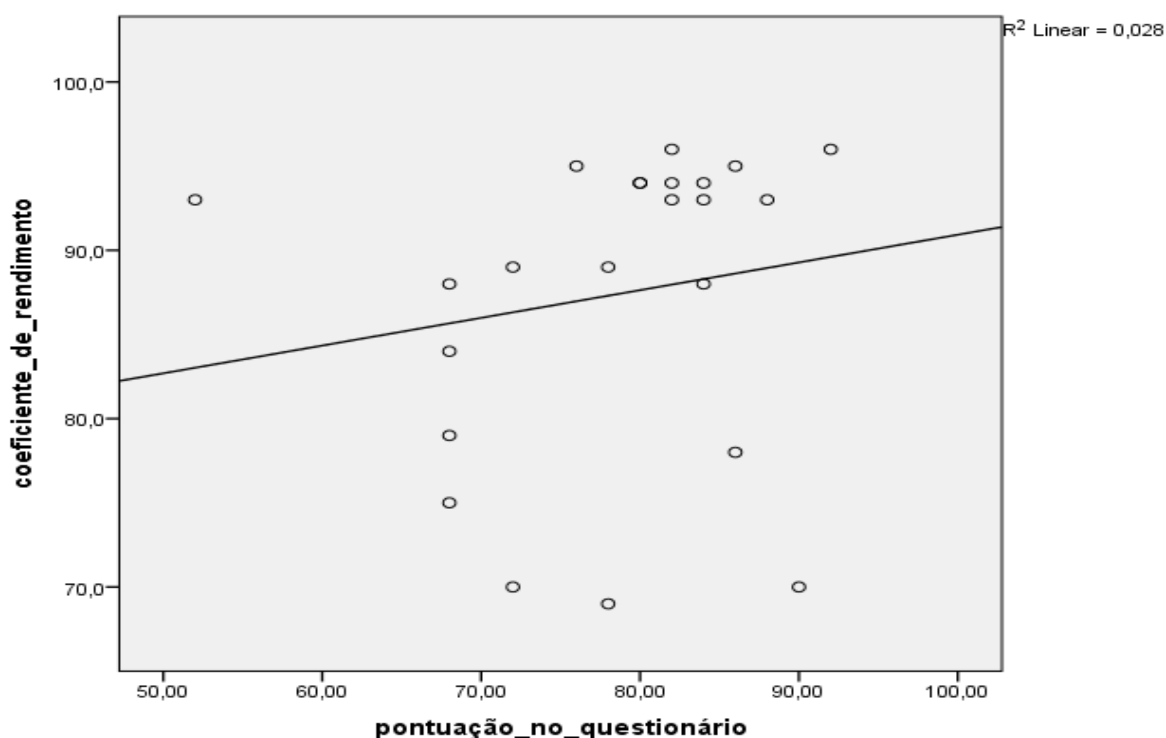
Fonte: dados da pesquisa

A partir dessa tabela foi possível perceber que aqueles alunos com alto rendimento escolar não necessariamente tem pais que incentivam de modo frequente o comportamento autorregulado. Porém, como a escola que serviu de local de pesquisa adota a avaliação como um processo, estes alunos tem a possibilidade de desempenhar diversas atividades que contribuam para o somatório de suas notas, ou seja, a escola adota um modo avaliativo mais flexível, dando ao aluno mais chances de melhorar seu rendimento.

Para expressar tal comparativo, fêz-se um estudo de correlação entre o nível de incentivo ao comportamento autorregulado por parte dos pais no processo de mediação das tarefas para casa e o rendimento escolar dos alunos. Para isto, foi utilizado o método de Kendall, pelo quantitativo de respondentes ter sido baixo. Tal correlação se demonstrou fraca (0,2).

Tal estabelecimento de correlação pode ser representada no gráfico de dispersão, figura 7 , que apresenta pontos muito dispersos da linha traçada, indicando uma baixa correlação.

Figura 7 - Gráfico de dispersão do coeficiente de rendimento e pontuação dos pais no questionário



Fonte: dados da pesquisa

5.5 Procedimentos do incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos e utilização pelos progenitores

Buscando saber quais estratégias referentes ao comportamento autorregulado têm sido mais e menos utilizadas pelos pais foi criada uma classificação com base na pontuação dos progenitores nos questionários. Para tal classificação foi feita uma divisão das respostas de acordo com o percentual de respostas: aqueles procedimentos que foram reportados por mais de 75% dos pais foram considerados mais utilizados; já aqueles procedimentos mencionados por 50 a 75% dos respondentes foram considerados como regularmente utilizados; e aqueles que foram utilizados por 25 a 50% dos pais foram vistos como pouco utilizados.

Em seguida, apresenta-se em quadros (3, 4 e 5), o número das questões do instrumento de observação (apêndice B) acompanhadas dos respectivos conteúdos, de acordo com a classificação estabelecida. Esclarece-se que após a apresentação do conteúdo apresentado em cada quadro, faz-se uma análise do referido conteúdo antes da apresentação do quadro subsequente.

Quadro 3: Crenças e procedimentos de incentivo ao comportamento autorregulado do filho mais utilizados pelos pais

Questões correspondentes	Conteúdo avaliado	Porcentagem de pais que utilizou os procedimentos(%)
25 d.	O bom estudante também deve pedir ajuda	100
25 h.	A persistência é necessária para obter bons resultados	100
18.	Sentir-se preparado para ensinar o filho nas tarefas escolares	94,7
25 a.	O esforço é determinante para a aprendizagem independente da capacidade intelectual.	94,7
25 e.	A motivação para a tarefa decorre em acreditar que se é capaz.	94,7
26 a.	Reconhecimento pelos pais do valor do estudo ou dos conteúdos escolares.	94,7
20 a.	O progenitor ter clareza quanto ao objetivo da tarefa solicitada ao filho pela escola.	92,1
25 c.	O progenitor transmitir ao filho que ele pode tornar o ambiente favorável à aprendizagem.	92,1
26 c.	Incentivo do progenitor ao filho(a) quanto à realização das tarefas no prazo adequado.	92,1
26 e.	Incentivo do progenitor ao filho(a) referente à reflexão sobre as facilidades e dificuldades na aprendizagem.	89.4

23 b.	Levar o filho a entender que o erro faz parte da aprendizagem.	86.8
24.	Transmitir ao filho que a principal responsabilidade pela aprendizagem é do estudante.	81.5
25 b.	Acreditar que a aprendizagem decorre da utilização pelo aluno de estratégias adequadas.	81.5
13.	Estabelece horário fixo para atendimento ao filho nas tarefas de casa.	81.5
26 d.	Incentivo do progenitor ao filho quanto à revisão contínua dos conteúdos estudados.	78.9
21.	Ensino/incentivo ao filho da necessidade de um planejamento de estudo.	76.3

Observando o quadro 3, constata-se que os procedimentos adequados para o incentivo a um bom comportamento autorregulado mais utilizados pelos pais foram referentes às crenças de que o bom estudante também deve pedir ajuda e de que a persistência é necessária para obtenção de bons resultados, com 100% de acertos. Quanto à primeira, para que o aprendiz saiba monitorar e identificar tal necessidade, é necessário que ele se torne consciente dos procedimentos que precisa realizar durante a atividade. Para isso se torna imprescindível a auto-observação, registrando seus comportamentos para poder pontuar as questões em que possui maior dificuldade, visando primeiramente se esforçar e persistir para tentar resolver a tarefa pretendida. Em caso de não obter êxito, o aprendiz deve buscar ajuda daquele que considera mais preparado para solucionar determinado problema.

A partir do momento em que os pais dizem ensinar aos filhos a pedir ajuda, isso implica que estes não vêem tal fator como um comportamento de fracasso, o que vem a auxiliar na aprendizagem dos filhos (PINTRICH, 2000; FREITAS-SALGADO, 2013). Porém deve-se ressaltar que embora incentivem que os filhos peçam ajuda, é preciso que antes de solicitá-la, os aprendizes busquem sanar suas dúvidas de modo autônomo, por meio de esforço e persistência. Tal ponto é reforçado quando

100% dos respondentes afirmam que transmitem aos filhos que a persistência é necessária para alcançar bons resultados (questão 25.h).

Outros procedimentos adequados ao incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos muito utilizados pelos progenitores foram aqueles referentes à competência para ensinar os filhos, quanto à crença de aprendizagem sobre o esforço (questão 25.a), motivação (questão 25.e) e valor do estudo (questão 26.a), ambos com 94,7% de respostas afirmativas dos respondentes.

No momento em que os pais relatam estarem preparados para ensinar seus filhos, eles estão demonstrando a crença de auto-eficácia, ou seja, crença que em sua capacidade para prestar ajuda (BANDURA, 1986). Uma pessoa que possui elevado nível de crença de auto-eficácia tende a produzir sentimentos positivos em relação a si mesmo, justamente por ver em si mesmo a capacidade de realizar determinada tarefa. Auto-eficácia e autorregulação estão estreitamente ligadas ao melhor desempenho escolar; alunos que possuem elevada auto-eficácia tendem a ter melhores notas e maiores índices de persistência (PAJARES, SCHUNK, 2001; ALEGRE, 2014).

No processo de execução de uma tarefa o aprendiz com bons níveis autorregulatórios consegue se autoavaliar, frequentemente, regulando-se por seus objetivos e esforços buscando observar o que tem levado a falta de êxito no desenvolvimento da tarefa. Deste modo, ele consegue identificar as estratégias que está utilizando de modo inadequado e substituí-las. Sendo assim, o aluno com bom comportamento autorregulado consegue aprender mais com menos esforço, isso ocorre devido à descoberta dos procedimentos que funcionam melhor para ele na execução da atividade pretendida (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008).

Além disso, aqueles indivíduos que têm as crenças de auto-eficácia bem trabalhadas costumam tentar fazer tarefas que exigem mais esforço, avaliadas como difíceis, aumentando e mantendo seus esforços em obter a meta pré-estabelecida. Quando a maioria dos pais (94,7%) diz transmitir aos filhos que o esforço é determinante para a aprendizagem, isso se torna muito importante para o processo de autorregulação deste aprendiz, pois aliada a outras crenças, o esforço é um fator muito importante para que o indivíduo vença desafios e consiga progredir numa tarefa obtendo êxito em sua conclusão (EMILIO, 2013).

Ao serem questionados sobre transmitir aos filhos que a motivação para a tarefa decorre em acreditar que se é capaz, 94,7% dos pais responderam

afirmativamente. Tal afirmativa vai ao encontro da literatura que apresenta que embora o aprendiz possua níveis de motivação intrínseca (que vem de fatores advindos do próprio sujeito) e de níveis de motivação extrínseca (associada ao contexto que o estudante está inserido e as possíveis influências do meio externo), um bom rendimento acadêmico parecer estar mais relacionado à valores interiorizados, que promovem uma maior autonomia da aprendizagem, aumentando assim sua crença de auto eficácia. Embora o contexto possa auxiliar o aluno a elevar seus níveis de motivação, estudos mostram que aqueles que são mais influenciados externamente tendem a serem mais dependentes e como consequência possuem menor rendimento.

Quando o sujeito consegue compreender o valor que a tarefa que desempenha possui para si mesmo, crenças motivacionais são ativadas. Deste modo, expectativas e valores influenciam diretamente no desempenho do aprendiz, no esforço e na escolha da tarefa a ser executada. Acredita-se que os valores internalizados pelos indivíduos têm relação com as crenças de percepção da própria capacidade de realizar determinada atividade (auto eficácia) e com os objetivos de cada um. Tais aspectos são influenciados por sua vez, pelo modo como o indivíduo observa a percepção de outras pessoas sobre ele, além das memórias de conquistas anteriores (ECCLES, 2002). Sendo assim, quando 94, 7% dos pais dizem ensinar aos filhos o valor do estudo, estão incentivando o comportamento autorregulado destes aprendizes, auxiliando-os a terem um melhor rendimento.

Outros procedimentos muito utilizados pelos pais foram referentes a ter clareza do objetivo da tarefa, a incentivar a realização de tarefas no prazo solicitado e transmitir ao filho que ele pode tornar o ambiente favorável à sua aprendizagem.

A clareza do objetivo, que se pretende afinar é essencial para se ter um bom comportamento autorregulado. Uma vez que o aprendiz possui metas, ele pode observar o progresso alcançado se auto avaliar e se sentir mais capaz de alcançar a meta pré-estabelecida (SCHUNK, 1996). Pais que conseguem compreender o objetivo das tarefas passadas para os filhos, conseqüentemente conseguirão atuar como mediadores de modo mais eficaz, conseguindo junto ao aprendiz definir melhor as estratégias a serem utilizadas para obtenção da meta definida inicialmente.

Outro ponto relevante quanto ao incentivo ao comportamento autorregulado é a realização de tarefas no prazo determinado. Tal aspecto faz com que o estudante diminuía níveis de procrastinação, que segundo Freitas-Salgado (2013) envolve aspectos comportamentais, motivacionais e ambientais. Aprendizes que são considerados procrastinadores tendem a faltar aulas, chegarem atrasados com frequência, entregar tarefas fora do prazo solicitado, estudam para as avaliações de última hora, sem administrar o tempo de maneira correta, o que pode gerar grandes níveis de estresse e baixo rendimento escolar (COSTA, 2007;MACAN et al., 1990).Deste modo, pais que incentivam os filhos a realizar os trabalhos para casa no prazo solicitado pelo professor, auxiliam na diminuição dos índices de procrastinação, colaborando deste modo, com o bem-estar dos estudantes que ficam expostos a menos estressores quanto aos prazos de entrega.

Para evitar certos níveis de procrastinação, se faz necessário que o aprendiz se utilize de algumas estratégias, como por exemplo, elencar as tarefas que deve fazer ao longo de seu tempo disponível, enumerando-as de acordo com a prioridade de execução. Além de tal estratégia, outra forma de organizar melhor os estudos é anotar o que é relevante nas aulas, organizando as informações, (ROSÁRIO, 2004). O fato de o aluno utilizar métodos para realizar suas tarefas e assim ser bem sucedido nos estudos, envolve processo de tomada de decisão que torna mais proativos e hábeis na execução de suas atividades, consequentemente elevando o desempenho escolar.

Outro aspecto que os pais mencionaram transmitir aos filhos foi a crençade que o estudante pode tornar o ambiente favorável aos estudos. Neste aspecto ressalta-se que a maioria dos pais acredita que os filhos têm poder para mudar o ambiente em que se encontram, o tornando favorável ao estudo. Em muitos casos, tal prerrogativa não depende somente do aluno, principalmente no que tange ao contexto social. Estudantes com um baixo poder aquisitivo, muitas vezes, não possuem um local apropriado para o estudo, nem recursos materiais, devido à baixa condição financeira, tendo poucas chances de conseguir mudar seu ambiente. Entretanto, a amostra estudada é de pais de classe média o que influencia diretamente no alto índice de respostas afirmativas quanto a tornar o ambiente favorável.

Do total de respondentes, 89. 4% afirmou que incentiva os filhos a refletirem sobre suas facilidades e dificuldades no momento de aprendizagem. A partir do

momento que refletem sobre a produtividade na tarefa em relação aos objetivos estabelecidos no planejamento, os alunos podem também continuar persistindo na mesma ou abandoná-la. Isso se dá em decorrência dos sentimentos que são produzidos pelo estudante, podendo ser positivos, conseqüentemente levando a uma valorização de si mesmo ou negativos, criando dificuldades em concluir a tarefa (FREIRE, 2009).

Refletir sobre as dificuldades e facilidades na aprendizagem culmina no processo de autoavaliação do desempenho das tarefas, cujos, 86.8% dos respondentes desta pesquisa acreditam incentivar seus filhos. Segundo Schunk (1996) para um aprendiz ter um comportamento autorregulado satisfatório, se faz necessárias avaliações favoráveis de suas reais capacidades de desempenho no processo de aprendizagem. Tal procedimento facilita a sustentação da motivação do estudante para aprender (Schunk, 1994). O fato dos pais incentivarem este aspecto nos filhos desde cedo, faz com que estes se tornem mais autocríticos e consigam definir melhor seus objetivos e escolher as melhores estratégias para alcançá-los, ajudando assim na promoção de um comportamento autorregulado satisfatório.

A maioria dos respondentes (81,5 %) acredita que o estudante é o responsável pela sua própria aprendizagem (questão 24), deste modo o professor funciona como aquele que faz a mediação do saber em sala de aula. Se o aluno não apresentar interesse em aprender, o processo de aprendizagem não se consolida. Além disso, tal crença faz com que o aprendiz se torne mais autônomo, entendendo suas atitudes que irão influenciar na obtenção de êxito nas suas tarefas.

Outro fator que boa parte dos pais (81,5%) afirmou incentivar nos filhos foi quanto ao uso de estratégias. Para que um comportamento seja satisfatoriamente autorregulado, se faz necessário que o aprendiz utilize estratégias com o intuito de observar seu próprio comportamento diante da execução da tarefa, buscando saber o que deve manter em seu planejamento ou qual estratégia deve mudar, no caso de não estar obtendo êxito, mesmo após persistir (PINTRICH, 2004; 2000). Pais que incentivam seus filhos quanto ao uso de estratégias no processo de aprendizagem colaboram para que estes aprendizes obtenham êxito escolar de modo mais satisfatório. Deste modo, se tornam sujeitos mais autônomos, que conseguem de acordo com as características da tarefa solicitada, escolher as melhores estratégias a serem utilizadas, recuperando o conhecimento que é necessário para resolver o problema de modo organizado e eficaz (Monereo et al, 1995).

Quanto ao tempo de estudo, 78,9% dos progenitores afirma ter um horário fixo de estudos com os filhos. Tal aspecto relaciona-se com o gerenciamento do tempo, que auxilia na diminuição de distratores, ou seja, pensamentos ou atividades que possam vir a competir com a execução da tarefa (ROSÁRIO, 2004). Em outras palavras, essas estratégias auxiliam o aluno a não procrastinar em suas atividades acadêmicas e conseqüentemente não prejudicar seu desempenho na escola, influenciando positivamente no seu rendimento.

Outro modo de gerenciar os estudos e se manter sempre em dia com o conteúdo dado em sala de aula é revisar diariamente a matéria apresentada pelo professor, não acumulando conteúdo e conseqüentemente facilitando o momento de estudar para avaliações e confeccionar trabalhos. Tal estratégia, incentivada por 78,9 % dos participantes desta pesquisa, também faz parte da organização do tempo, que auxilia na diminuição dos níveis de procrastinação. Pais que incentivam seus filhos a fazer a revisão da matéria periodicamente auxiliam no bom comportamento autorregulado, corroborando para um melhor desempenho do aprendiz nas tarefas escolares. Nesse quesito, as tarefas escolares para casa auxiliam muito na revisão da matéria, pois como é posto na literatura (Cooper, 1989; Nogueira, 2002) tais atividades têm como uma de suas diversas funções, possibilitar a revisão dos conteúdos.

Para executar qualquer tipo de tarefa de modo eficaz, o aprendiz precisa antes planejar todo o processo de execução. Nessa etapa ele irá estabelecer suas metas, identificará quais estratégias utilizar, identificando as condições do ambiente, como por exemplo, o material que necessita e quanto tempo terá para a realização da tarefa. Neste caso, é de extrema importância que o estudante tenha bastante clareza de sua meta, possibilitando um planejamento que condiz com o esperado, aspecto este que 76,3% dos pais afirmam ensinar aos filhos .

Os procedimentos de incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos, classificados como regularmente utilizados pelos progenitores foram aqueles quanto à importância da tarefa e à autonomia do estudante, conforme quadro 4:

Quadro 4: Procedimentos de incentivo ao comportamento autorregulado do filho de utilização mediana pelos pais

Questões correspondentes	Conteúdo avaliado	Porcentagem dos pais que se manifestaram favoravelmente (%)
20 b.	O progenitor explicar ao filho(a) o motivo da tarefa solicitada	73,6
26. f	Incentivo dos pais ao filho(a) quanto a iniciar as tarefas sozinho	68,2
23. d	O progenitor ensina o(a) filho(a) a reagir ao erro buscando por si o acerto.	52,6

O fato de se preocupar com a importância da tarefa está relacionado à valorização dos estudos pelos estudantes, conseqüentemente pode gerar maior interesse sua à execução, colaborando com melhores resultados (ECCLES, 2002). Além disso, afirmaram incentivar os filhos neste aspecto.

Dentre os respondentes 68,4% acredita ensinar aos filhos a ter autonomia nas tarefas escolares para casa, o que contribui para o senso de independência e responsabilidade do educando no seu processo de aprendizagem.

Prosseguindo a análise referente aos procedimentos dos pais de incentivo ao comportamento autorregulado dos filho, vejamos o que eles responderam que fazem com menor frequência (quadro 5):

Quadro 5: Procedimentos de incentivo ao comportamento autorregulado do filho menos utilizados pelos pais

Questões	Conteúdo avaliado	Percentual de respostas (%)
22.	Ter em casa um local reservado para o estudo do filho.	47,3
23 c.	Ensino ao filho de estratégias que possibilitem o acerto na realização das tarefas.	47,3
23. a	Levar o(a) filho(a) a entender que o erro faz parte da aprendizagem	44,7
25. g.	O progenitor acreditar que a motivação só é eficaz se for controlada pelo próprio aprendiz.	31,5

Observa-se que os procedimentos menos utilizados pelos pais foram aqueles referentes ao espaço apropriado reservado para o estudo, ensino de estratégias para facilitar o acerto, o não incentivo ao estudante para compreender o erro como parte da aprendizagem, com maior destaque, o não reconhecimento de que a motivação só é eficaz se for controlada pelo próprio aprendiz .

Quanto ao espaço apropriado para o estudo, é de grande relevância que além do tempo reservado a este, o aluno tenha um ambiente que lhe proporcione condições favoráveis à aprendizagem. Fatores como o silêncio, estar livre de distratores (televisão, redes sociais, dentre outros) e ter o material necessário à execução da tarefa disponível, facilitam o processo de aprendizagem, auxiliando na conclusão da tarefa de modo satisfatório. Embora este seja um fator muito relevante para um bom comportamento autorregulado, apenas 47, 3% dos pais afirmou que na sua casa o filho possui um local próprio para estudo, como uma mesa no quarto ou um espaço no escritório.

Outro fator pouco trabalhado pelos pais é o erro, algo que normalmente costuma ser omitido pelas pessoas, principalmente dentre os estudantes. Deste modo, observa-se que os alunos têm dificuldade em errar, muitas vezes por medo de serem chamados à atenção, pois é notável que a cultura que permeia a nossa sociedade é de intolerância ao erro. Na maioria das vezes, o aprendiz prefere copiar do outro, buscar respostas prontas na Internet, dentre outras artimanhas, que desviam do aprendizado, sendo apenas um modo de não cometer equívocos e ter

prejuízos na nota. Porém, é necessário que este modo de enxergar o erro mude, pois para aprender algo, muitas vezes é preciso errar e a partir da compreensão do erro, obter o acerto. Estudantes com melhor desempenho na escola são aqueles que conseguem depois de praticar uma tarefa, identificar o erro e corrigi-lo (SANMARTÍ, 2008).

Uma vez que os pais não ensinam aos filhos que o erro faz parte da aprendizagem, estes tendem a continuar com a mentalidade de que errar não é permitido. Tal atitude faz, na maioria das vezes, que os alunos tenham receio de fazer perguntas nas aulas e de responder o que o professor pergunta, tornando-se aprendizes menos participativos, o que tende a gerar um menor rendimento escolar. Deste modo, segundo Jiménez (1998):

É muito importante criar um ambiente, um clima não ameaçador na aula, de forma que aqueles que aprendem sintam que suas ideias serão escutadas [...] porque qualquer um de nós, quando vamos aprender algo novo, necessitamos de oportunidades para nos equivocarmos e de voltar a pensar as coisas por nós mesmos. Nem sempre deparamo-nos com a resposta correta da primeira vez. Esse tipo de clima, então, ajuda na aprendizagem individual (Jiménez, 1998).

Por fim, a questão menos assinalada pelos pais foi em relação à motivação só ser eficaz quando controlada pelo aprendiz. Tal prerrogativa é transmitida aos filhos por apenas 31,5% dos respondentes desta pesquisa. Alunos que conseguem controlar sua motivação para aprender, normalmente possuem maiores níveis de persistência, atribuindo maior valor à atividade a ser executada, isso os torna mais aptos a autorregular sua aprendizagem, conseguindo deste modo utilizar melhor as estratégias e conseqüentemente apresentam maior autoeficácia, controlando assim suas crenças referentes ao processo de aprendizagem (VALLE et al., 2007). Ressalta-se que talvez possa ter ocorrido uma interpretação equivocada dos respondentes devido à formulação da pergunta.

5.6 Opinião dos pais quanto à contribuição dos mesmos como mediadores da aprendizagem dos filhos

Por fim foi disponibilizado um espaço no questionário para que os pais descrevessem como percebem a contribuição deles enquanto mediadores da aprendizagem dos filhos. De acordo com o relato dos respondentes, vários fatores foram apresentados quanto à mediação destes na aprendizagem dos estudantes.

Muitos pais mencionaram a questão da autonomia dos filhos para o estudo, acreditando que o aprendiz deve primeiro tentar resolver suas tarefas sozinho e num segundo momento, caso não obtenham êxito, devem consultar aos pais. Neste sentido surgiram falas como esta:

“Procuo incentivar e, gradativamente, deixo claro que é uma responsabilidade dele, estarei sempre pronta a ajudar, porém todos nós temos responsabilidades intransferíveis. Indicar caminhos para que ele mesmo solucione suas dúvidas transforma-o num filho autônomo, independente” (comentário de mãe de aluno do 3º ano do Ensino Fundamental).

Alguns pais reclamaram da dificuldade em ter tempo de auxiliar os filhos nas tarefas, devido a grande sobrecarga de trabalho e afazeres domésticos, impossibilitando uma mediação de melhor qualidade, como no comentário a seguir:

“Sou muito exigente e isso atrapalha um pouco no processo de aprendizagem do meu filho, além disso, percebo que ele necessita de um tempo maior de dedicação que não disponho. Muitas vezes chego do trabalho cansada, e ainda tenho os afazeres domésticos e dar atenção a todos em casa, fazendo com que muitas vezes a mediação nas tarefas de casa seja de baixa qualidade” (resposta de mãe de aluno do 4º ano do Ensino Fundamental).

Outro aspecto muito mencionado foi quanto à valorização do estudo, como pode-se observar ao longo deste trabalho, os pais têm aspirações quanto à carreira profissional futura dos filhos. Deste modo, buscam desde a infância dos mesmos passar para eles que estudar é importante para se tornar um bom profissional e ser bem sucedido. Comentários relacionadas a este aspecto foram recorrentes dentre os respondentes da pesquisa, como exemplificado a seguir:

“Procuo incentivá-los lhes mostrando que o estudo é um bem muito precioso. Eles devem valorizar e se dedicar para que cheguem a um bom lugar no futuro. Acredito que um bom aluno será um bom profissional, deste modo o estudo abre portas futuras. Estimulo que eles façam as tarefas sempre com empenho e sempre os estímulo a ler.” (comentário de mãe de alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental).

Ainda nos comentários sobre mediação, alguns pais citam a questão do estudo como rotina, fazendo com que por meio da organização do tempo, os filhos possam ter melhor desempenho nas tarefas escolares e conseqüentemente melhor rendimento escolar. Além disso, por meio da revisão dos conteúdos, visam minimizar

futuros problemas em relação à saúde mental dos filhos, prezando o bem-estar dos mesmos.

“Procuro mostrar diariamente a necessidade de se ter contato com o conteúdo estudado para que a aprendizagem seja leve, sem estresses e sem a pressão do dia-a-dia. Além disso, busco mostrar que a partir da rotina de estudos é possível aprender e ampliar novos conteúdos e conhecimentos adquiridos em aula, mesmo que não tenha gostado da aula ou tenha tido dificuldades de entendimento com a explicação de determinado professor”(resposta de mãe de aluno do 5º ano do Ensino Fundamental).

Um aspecto de extrema relevância para um comportamento autorregulado que também aparece com frequência nos comentários dos pais sobre seu papel como mediadores é quanto à motivação. Muitos reconhecem que devem auxiliar o filho, mostrando a este que é capaz de sobressair às dificuldades na aprendizagem e ter êxito nos estudos. Como relatado pela respondente, mãe de aluno do 5º ano do Ensino Fundamental:

“Busco acompanhar minha filha, sempre estimulando sua auto-estima e confiança no seu potencial. Incentivo-a sempre a dar o seu melhor nas tarefas para casa, para que tal comportamento tenha reflexo no seu rendimento em sala de aula”.

Um comportamento bem recorrente dentre os pais, principalmente daqueles que possuem filhos em séries iniciais, é o comportamento de andaime, como aquele que dá suporte para que o filho cresça, sendo uma espécie de apoio que aos poucos vai dando autonomia para que o filho entenda que ele é o responsável por sua própria aprendizagem e conseqüente sucesso escolar, bem como citado anteriormente. No comentário a seguir, a mãe utiliza o termo bengala para exemplificar esse comportamento:

“Até o ano passado, quando meu filho estava no 3º ano do Ensino Fundamental eu fiquei muito presente no momento de auxiliar nas tarefas para casa, era como uma bengala. Esse ano estou tentando deixa-lo mais livre para criar autonomia de estudo, pois apesar dele ser bom aluno, sempre foi muito dependente da minha presença para fazer as tarefas para casa”(comentário de mãe de aluno do 4º ano do Ensino Fundamental).

Por fim, alguns pais relatam que acreditam que não seja o filho o único responsável por sua aprendizagem, acreditando que o próprio pai tem

responsabilidade no sucesso do filho quanto aos estudos e o professor também tem a possibilidade de melhorar o rendimento do estudante.

Neste espaço livre para comentário quanto à mediação dos pais nas tarefas escolares para casa, apareceram diversas respostas, a maioria delas vai ao encontro do que a literatura especializada em autorregulação considera pertinente para o desenvolvimento de um bom comportamento autorregulado. Deste modo, estes pais, mesmo sem saber diretamente o conceito de autorregulação, têm estimulado nos filhos, um comportamento que pode ser muito favorável e auxiliar num melhor rendimento escolar, o que pode ser comprovado pelo alto desempenho da maioria destes estudantes em sala de aula.

Outra avaliação feita foi a dos professores, que classificaram seus alunos por meio de uma ficha (apêndice 3) como Excelente, Muito bom, Bom, Regular e Insuficiente. Segundo os docentes, a classificação dos alunos ficou da seguinte maneira:

Tabela 8- Classificação dos estudantes de acordo com respostas dos professores de português e matemática

Classificação	F	%
Excelente	11	25.5
Muito Bom	19	44.1
Bom	13	30.2
Regular	0	0
Insuficiente	0	0
Total	43	100

Em tal processo avaliativo, cabe ressaltar que as respostas se dão de modo muito subjetivo, pois para além da nota os professores costumam avaliar seus alunos em outros aspectos, tais como assiduidade, participação, comportamento, organização, dentre outros fatores. Tais aspectos farão com que mesmo o aluno não possuindo notas elevadas, possa ser considerado como tendo um desempenho muito bom pelos professores, justamente, por alcançar requisitos necessários de uma avaliação como processo.

Deste modo, é notável que os respondentes da pesquisa mostraram-se preocupados com o processo de estudo dos filhos, sendo participativos no ensino dos mesmos. Além disso, a maioria dos pais utiliza estratégias que auxiliam na promoção de um comportamento autorregulado nos estudantes, almejando que estes tenham um desempenho satisfatório nos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem está interligado a questões de cunho biológico e social, desta forma, ao estarmos inseridos numa sociedade, nos são propostos diversos estímulos que possibilitam a expansão do conhecimento. Neste sentido, a maioria dos pais têm grande participação no processo de aprendizagem dos filhos, sendo algo culturalmente passado de geração em geração.

Na sociedade atual, o fluxo de informações e conhecimento se dá de modo rápido e intenso, o que faz com que os aprendizes precisem ter um comportamento autônomo, para que possam usufruir o máximo dos estímulos diários, tornando-se assim mais eficazes na execução das tarefas do dia a dia, como as tarefas escolares propostas pela escola para serem feitas em horário extraclasse.

Sendo assim, é possível fazer uma ponte entre a variável tarefa de casa como oportunidade para o estudante aprender a colocar em prática atitudes inerentes ao comportamento autorregulado. De acordo com a literatura especializada, conforme constatou-se na revisão de literatura deste estudo, resultados mais eficazes dependem do comportamento autorregulado do aprendiz, que por meio do uso de estratégias conseguem tornar seu comportamento qualitativamente mais autorregulado, tendo em vista que a autorregulação é um processo comum a todo indivíduo, porém em diferentes níveis de performance.

Em relação às hipóteses iniciais deste estudo, estas se confirmaram de modo parcial, no que se refere ao incentivo ao comportamento autorregulado dos pais na mediação das tarefas escolares para casa de seus filhos.

De acordo com uma revisão sistemática da literatura sobre a temática, foram encontrados alguns aspectos favoráveis à promoção do comportamento autorregulado, tais como o incentivo às crenças de aprendizagem, que refletem na motivação. Além disso, outros aspectos relacionados ao comportamento autorregulado foram detectados, tais como: a utilização de estratégias, a organização do tempo e espaço de estudo para evitar distrações e uma possível procrastinação; a consciência de ver o erro como forma de aprendizagem; o ato de saber pedir ajuda nos momentos necessários e ter autonomia no seu processo de aprendizagem, a valorização do estudo, dentre outras.

Além disso, foi constatado que os procedimentos de incentivo ao comportamento autorregulado mais utilizados pelos progenitores foram aqueles

referentes a ensinar aos filhos que o ato de pedir ajuda e de persistir nas suas atividades se faz muito importante para o alcance de êxito na execução de suas tarefas escolares. Em contrapartida, ainda percebe-se que os mesmos têm dificuldade de transmitir ao filho de que este só terá bom rendimento se for capaz de controlar seus níveis de motivação, bem como observa-se a dificuldade de ver o erro como uma estratégia de aprendizagem. Constatou-se também que menos da metade dos pais possui um local adequado para o estudo dos filhos em casa, o que pode prejudicar muito o desempenho destes aprendizes.

Por meio de estudo de correlação, foi possível verificar que a hipótese de incentivo ao comportamento autorregulado e melhores níveis de desempenho escolar, possui uma correlação muito fraca na população estudada, possivelmente em decorrência da avaliação no estabelecimento observado focalizar o processo de aprendizagem, o que implica em oferecer ao aprendiz oportunidades de reformulação das tarefas executadas. Além disto, a avaliação dos professores inclui critérios amplos, tais como participação em aula, assiduidade, bom comportamento, dentre outros aspectos. Tal fato pode ter sido crucial para a baixa correlação entre o desempenho dos pais nos questionários referentes ao incentivo a um bom comportamento autorregulado e o coeficiente de rendimento escolar dos filhos.

Outro aspecto observado foi o fato dos livros didáticos das disciplinas de Português e Matemática utilizarem muitas estratégias cognitivas convencionais, mas em contrapartida, possuem baixa frequência de estratégias metacognitivas. Estas auxiliam na promoção do comportamento autorregulado do estudante, fazendo com que o aprendiz tenha melhor domínio de seus saberes e se torne mais reflexivo sobre seus conhecimentos.

Em vista das análises feitas neste estudo, pode-se observar que a autorregulação possui muitas características, deste modo o desempenho dos alunos quanto ao rendimento escolar pode não estar associado somente ao incentivo ao comportamento autorregulado por parte dos pais ou de outras pessoas próximas que possam vir a funcionar como mediadores da aprendizagem.

Constatou-se que predominantemente a atuação dos pais é positiva em relação ao estímulo ao comportamento autorregulado dos filhos. Há de se concluir que a quase totalidade dos sujeitos deste estudo são portadores de curso superior, o que pode contribuir para uma visão mais adequada sobre a forma de ensinar aos filhos, tendo em vista o desempenho escolar. Por conseguinte, sugere-se a

repetição deste estudo com pais de baixo nível sócio-econômico e cujos filhos estudam em escola pública, a fim de entender melhor os reflexos que as crenças dos pais possam ter no desempenho dos filhos.

Além disso, apesar da escola não sobrecarregar os estudantes com muitas tarefas extraclasse (como mencionado pela maioria dos respondentes), sugere-se que se investigue como estas crianças ocupam seu tempo extra classe, se lhes é dada a oportunidade de vivenciar a própria infância, visto serem muitas as cobranças que de modo geral têm sido feitas às crianças, tais como aulas de esportes, de inglês, dentre outros afazeres, que acabam por trazer uma sobrecarga a estes pequenos aprendizes.

Além deste aspecto que vai além da autorregulação, foi perceptível no estudo a dificuldade de devolução dos questionários, o que gerou grande desgaste na coleta de dados. Tal tipo de comportamento mostra o descaso de boa parte da população no que se refere à pesquisa e ao papel do pesquisador, dificultando o avanço em determinadas temáticas no campo da educação.

Em vista das análises feitas neste estudo, concluiu-se que a autorregulação envolve muitos aspectos que podem influenciar o nível de aprendizagem. Sendo assim, se faz relevante a mediação dos pais, principalmente nos anos iniciais de aprendizagem, auxiliando-os a alcançar a autonomia no aprender e consequentemente a direção bem sucedida de seus futuros.

REFERÊNCIAS

- ALEGRE, A. Academic self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in first-year university students. **Propósitos y Representaciones**, 2(1), 79-120, 2014doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- AMES, R.; AMES, C. Adolescent motivation and achievement. In J Worell e F. Danner (eds). **The adolescent as decision-maker. Applications to development and education** (pp. 181-204). New York: Academic Press, 1989.
- BAKER, L., BROWN, A.L. Cognitive monitoring in reading. In J. Flood (Ed.), *Understanding Reading in comprehension* (PP.21-44). Newark, E: International Reading Association, 1984.
- BANDURA, A. Aprendizagem social e imitação: teoria da modelagem. In: SAHAKIAN, W. S. **Aprendizagem: sistemas, modelos e teorias**. 2. ed. Rio de Janeiro, Interamericana, pp. 261 – 73, 1980.
- BANDURA, A. *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. "Aprender a ensinar na Educação Infantil". Porto Alegre. Ed. Artmed, 2007.
- BERGMAN, J. **Aprendizagem Invertida para resolver o problema do dever de casa**, São Paulo: Penso, 2018.
- BUENO, S. I. Os deveres de casa e sua função nos anos iniciais do ensino fundamental. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 44-51, jul./dez. 2012.
- BRASIL. Ministério d Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3/2005. Normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. [online]. Brasília, DF; 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 23.11.2017.
- BRUNER, J. S. **Child'sTalk**. New York: Norton, 1983.
- CALCAGNI, F. G. **A tarefa de casa como ferramenta capaz de colaborar com a autorregulação do aluno**. Monografia (graduação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- CARVALHO, M. E. P.; SERPA, M. H. B. Dever de casa: visões de mães e professoras. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v.9, n.1, p. 31-46, 2006.

- CASANOVA, U. Parent Involvement: A call for Prudence. **Educational Researcher**, v. 25, n. 8, pp. 30-32, 1996.
- CATALDO, C. H. **Aprendiendo a ser padres**. Madrid: Aprendizaje-visor, 1987.
- CENCI, A; COSTAS, F. A.T. Mediação e conceitos cotidianos: os aportes de Feuerstein e Vygotsky para investigar as dificuldades de aprendizagem. *PsicologiaemRevista*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 250-270, ago. 2013
- COOPER, H. Synthesis of Research on Homework. **Educational Leadership**, november, 1989.
- COOPER, H; LINDSAY, J. J. e NYE, B. Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. **ContempEducPsychol**, v. 25. n. 4 ,pp. 464-487. 2000.
- CORNO, L. Homework is a Complicated Thing. **Educational Researcher**, v. 25, n. 8, pp. 27-30, 1996.
- COSTA, M. D. S. **Procrastinação, auto-regulação e gênero**. 2007. Dissertação (Mestrado) –Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007.
- CUBERO, R.; MORENO, M. C. Relações Sociais nos Anos Escolares: Família, Escola, Companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org). *Desenvolvimento Psicológico e Educação- Psicologia Evolutiva*. Vol. 1. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- CUNHA, J.S. et al. Tarefa para Casa: sim ou não? Uma perspectiva autorregulatória da aprendizagem. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, v.3, p.385-406, 2018.
- DECI, E. L. ; RYAN, R. M. *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*.New York: Plenum Press, 1985.
- DECI, E. L. ; RYAN, R. M. A motivacional approach to self: integration in personality. In: R. Dienstbier (ed), *Nebraska Symposium on Motivation 1990*. Vol 38: *Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: Universityof Nebraska Press, 1991.
- DUARTE; SIMÃO. *Aprendizagem Estratégica e Trabalhos para Casa*.In: Veiga Simão, A. M.; Lopes da Silva (Org) *Autorregulação da aprendizagem: das concepções às práticas* (cap. 5 p. 131-168). Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Educa &UI&dCE, 2007.
- ECCLES, S. J ;ECCLES, A. W. MOTIVATIONAL BELIEFS, VALUES, AND GOALS *Annu. Rev. Psychol.* 2002. 53:109–32, 2002.

EPSTEIN, J. L. School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v.76, n.9, p.701-712. 1995.

EMILIO, E. R. V. **Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitários**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2017.

FERNANDEZ, A. P. O et. al. Envolvimento parental na tarefa escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p.529-536, Setembro/Dezembro de 2014.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, 34, 906-911, 1979.

FREIRE, L. G. F. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências & Cognição 2009; Vol 14 (2): 276-286**.

FREITAS-SALGADO, F. A. **Autorregulação da aprendizagem: Intervenção com alunos ingressantes do Ensino Superior**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2013.

GARCIA, T.; PINTRICH, P. R. **Regulating motivation and cognition in the classroom: The role self-schemas and self-regulatory strategies**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

GONÇALVES, R. **Didática Geral**. Rio de Janeiro; Freitas Bastos, 1982

IBGE. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20287-no-dia-da-mulher-estatisticas-sobre-trabalho-mostram-desigualdade> acesso em 11 de fevereiro de 2012.

IBGE. 2013 <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14462-asi-populacao-brasileira-deve-chegar-ao-maximo-2284-milhoes-em-2042>

KLINGBERG, L. **Introducción a la didáctica general**. Pueblo y Educación: La Habana, 1972.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

- MACAN, T. H.; SHAHANI, C.; DIPBOYE, R. L.; PHILLIPS, A. P. Collegestudents" Time Management: correlationswithacademic performance and stress. **JournalofEducationalPsychology**, v. 42, n. 4, p. 760-768, 1990.
- MORENEO, C. et al. **Estratégias de Enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación em la escuela**. Barcelona: Colección El Lápiz, Grão editorial, 1995.
- MARCHESI, A. A família, entre o desalento e a despreocupação. In: A. Marchesi, **O que será de nós, mausalunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006. (pp. 137-158).
- MONEREO, C. La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. In C. Moreneo (coord.) **Ser estratégico y autónomo aprendiendo**. Barcelona: Graó, 2001.
- NÉRICE. **Introdução à didática geral**, 1968.
- NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa uma violência consentida?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- OLIVEIRA , M. K. **Vygotsky:Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.
- OZER, U e KESKIN, S. C.EvaluatingThe Difficulties Faced By Primary School Students in Doing Homework/Research from Parents Point Of View. v. 197, pp. 933-938, 2015.
- PAJARES, F. & SCHUNK, D. Self-beliefs and school sucess: Self-efficacy, self-concept and academic achivement. *Self-perception*, 2, 239-265, 2001.
- PAULA, F. A. **Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras**. Dissertação, UniversidadeEstadual de Campinas, 2000.
- PALINCSAR, A.S. Metcognitive strategies instructional method for teaching comprehension and comprehension monitoring strategies.**Presentation in ICSEMM instructional methods forum**.Washington, DC, 1986.
- PAPALIA, D. E. **Desenvolvimento Humano** . Porto Alegre: Artmed.
- PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**.2^a Ed. Vozes :Petrópolis, 1996.
- PINTRICH, P. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.;PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation**.San Diego: Academic Press, 2000. Cap. 14, p. 451-501.
- PISCALHO, I ; SIMÃO, A. M. V. V. Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. **Nuances:**

estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 170-190, set./dez de 2014.

POLYDORO, S. A. J ; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic.da Ed.**, São Paulo, 29, pp. 75-94, 2º sem. de 2009.

RAMDASS, D. ; ZIMMERMAN, B. J. Developing Self-regulation Skills: the Important role of Homework. **Journal of Advanced Academics**. Nova York, v.22, p.194-218, 2011.

ROSÁRIO, P. **Estudar o Estudar**: As (Des)venturas do Testas. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, Pedro et al. Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, set./dez, 2005.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. (Orgs.). Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista: escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 129-137.

SANMARTI, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SALVADOR, C. C. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHUNK, D. H. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75- 99). Hillsdale, NJ: **Lawrence Erlbaum Associates**, 1994.

SCHRAW, G. Promoting general metacognitive awareness. **Instructional Science**, 26, 113-125, 1998.

SCHUNK, Dale H. TITLE Self-Evaluation and Self-Regulated Learning. Oct 96 NOTE 27p., City University of New York, New York, NY, October 1996.

SILVA, A. L.; SIMÃO, A. M.; SÁ, I. A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande-MS, v. 10, n. 19, p. 58-74, 2004.

SILVA, A. L; DUARTE, A. M.; SÁ, I; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais** . Porto: Porto Editora, 2004.

SIMÃO, A. M. V. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, I., & A. M. Veiga Simão. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante perspectivas psicológicas e educacionais**. Portugal: Porto Editora, 2004. pp.77-94.

SOARES, M. R. Z. ; SOUZA, S. R.; MARINHO, M. L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.21, n.3, p.253-260, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEINSTEIN, C.E.; MEYER, R.D.K. Cognitive strategies and college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 45 (Spring), 15-26, 1991.

WAGNER, P.; SCHOBBER, B.; SPIEL, C. Time investment and time management: An analysis of time students spend working at home for school. **Educational Research and Evaluation** 14(2):139-153, 2008.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. BOEKAERTS, P. R. PINTRICH, M. ZEIDNER (Eds.).**Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000.

ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH, R..**Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy**. Washington, DC: American Psychological Association, 2008.

APÊNDICE A
Questionário de Levantamento

Questionário de levantamento

Prezados alunos e/ou a seus progenitores.

Necessito por obséquio que me forneçam as informações solicitadas abaixo, a fim de poder planejar um estudo a ser realizado nesta Escola. Informo que será mantido absoluto sigilo sobre os dados coletados. Antecipadamente agradeço pelas informações.

Flávia da Cunha Pereira

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Uenf.

Nome do aluno: _____

Série do aluno: _____

- 1) Nível de escolaridade da mãe:
 - () Fundamental incompleto
 - () Fundamental completo
 - () Ensino Médio
 - () Superior. Qual? _____
 - () Pós-graduação *stricto sensu* () Mestrado
 - () Doutorado
- 2) Nível de escolaridade do pai:
 - () Fundamental incompleto
 - () Fundamental completo
 - () Médio
 - () Superior. Qual? _____
 - () Pós-graduação *strictu senso* () Mestrado
 - () Doutorado
- 3) Sua mãe trabalha fora?
 - () Não
 - () Sim. Neste caso, qual profissão exerce? _____
- 4) Seu pai trabalha fora?
 - () Não
 - () Sim. Neste caso, qual profissão exerce? _____
- 5) A quem você pede ajuda nas tarefas de casa? (caso necessário, pode assinalar mais de uma opção).
 - () Mãe
 - () Pai
 - () Irmão
 - () Avô/Avó
 - () Outros: _____

APÊNDICE B
Questionário destinado aos pais

Questionário destinado aos Pais

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Campos dos Goytacazes, março de 2018

Senhores Pais,

Na condição de aluna do curso de mestrado em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), realizo uma pesquisa relacionada à participação dos pais em tarefas escolares dos filhos para casa. Para tal solicito o obséquio de sua colaboração respondendo às perguntas deste questionário. Esclareço que será preservada a identidade dos pais, e a publicação dos resultados poderá ocorrer de forma a respeitar a identificação dos participantes. A sua participação é muito importante para que se possa ter uma melhor compreensão sobre a forma de mediação da família nas tarefas escolares, conseqüentemente estabelecer ações futuras de acordo com as necessidades constatadas. Antecipadamente agradeço por sua colaboração.

Cordiais saudações.

Flávia da Cunha Pereira

Mestranda em Cognição e Linguagem

Observação: Este questionário destina-se ao progenitor (a) que mais auxilia o (a) nas tarefas escolares para casa do (a) filho (a) matriculado (a) **no ensino fundamental do presente colégio .**

1ª Parte: Caracterização do respondente

1) Nome: _____

2) Sexo: () Feminino () Masculino

3) Estado civil: () Casado,a () União estável () Divorciado,a ()
Viúvo,a () Solteiro,a

4) Quantidade de filhos: _____

5) Nível de escolaridade:

() Fundamental completo () Fundamental incompleto

() Médio completo () Médio incompleto

() Superior completo () superior incompleto

() Mestrado () Doutorado

6) Formação profissional em nível superior:

() Curso de licenciatura: () Pedagogia () Física () Química

() Biologia () Matemática () Letras () Outro.

Especifique: _____

() Outro curso de nível superior. Especifique:

() Outra profissão. Especifique:

7) Atividade remunerada fora de casa: () Não () Sim. Neste caso, total de
horassemanais: _____

8) Caso exerça o magistério, em qual nível de ensino você atua?

() 1º ciclo do ensino fundamental () 2º ciclo do ensino fundamental

() Ensino médio () Ensino superior

2ª parte: O auxílio da família nas tarefas escolares:

9) Série escolar do filho no ensino fundamental (a) : _____

10) Nome do filho que se encontra no ensino fundamental:

11) Total de horas semanais de auxílio ao filho (a) nas tarefas escolares:

12) Frequência de atendimento do progenitor (a) ao filho: () diariamente

() Uma vez por semana () Mais de uma vez por semana

13) Há horário fixo estabelecido para o seu atendimento nas tarefas de casa de seu
filho (a)?

() Sim () Não.

14) Você considera adequada a quantidade de tarefas para casa solicitadas pela escola?

() Sim () Não. Justifique:

15) Você acredita nos benefícios das tarefas para casa? Justifique.

16) Na sua opinião, quais as vantagens das tarefas para casa?

17) A reação de seu filho às tarefas escolares para casa em geral é:

() de aceitação () de recusa () de omissão () de adiamento

18) Você se sente preparado para ensinar seu (sua) filho (a) nas tarefas escolares?

() Sim () Não. Por quê?

19) Em caso de não se sentir preparado(a) para auxiliar seu (sua) filho (a) em tarefas escolares, como em geral você reage:

() Faz pesquisa na internet () Solicita ajuda da Escola () Não auxilia

() Procura se atualizar () Outro. Especifique:

20.1) Você tem clareza do objetivo da tarefa solicitada a seu (sua) filho(a) pela escola?

() Não () Sim. 20.2) Neste caso, você explica para o seu filho o motivo ou

importância da tarefa solicitada? () Não () Sim

Justifique a resposta assinalada:

21) Você tem ensinado a seu (sua) filho (a) a ter um planejamento do tempo de estudo ?

() Não () Sim

22) Há em sua casa um local reservado para o estudo de seu (sua) filho(a)?

() Não () Sim. Especifique:

23) Como você costuma reagir ao erro cometido pelo seu filho nas tarefas escolares? (obs.: poderá assinalar mais de uma resposta se convier)

() Repreendendo-o (a)

() Fazendo-o (a) entender que o erro faz parte da aprendizagem.

() Levando-o(a) a refletir sobre o que motivou o erro.

() Ensinando-o(a) procedimentos que facilitam o acerto.

() Incentivando o(a) aprendiz a buscar por si o acerto.

() Outro.

Especifique: _____

24) Em relação à responsabilidade pela aprendizagem, você procura transmitir a seu filho(a) que:

() O estudante é o principal responsável pela aprendizagem.

() O professor é o principal responsável pela aprendizagem.

25) Em relação a outras crenças sobre a aprendizagem você transmite a seu (sua) filho (a):

Crenças sobre a aprendizagem:	Sim	Não
a.O esforço é determinante para a aprendizagem independentemente da capacidade intelectual.		
b.A aprendizagem decorre da utilização pelo aluno de estratégias adequadas.		
c. O aluno pode tornar o ambiente favorável à aprendizagem.		
d. O bom estudante também deve pedir ajuda.		
e. A motivação para a tarefa decorre em acreditar que se é capaz.		

f. O sucesso futuro depende muitas vezes do adiamento de recompensas imediatas.		
g. A motivação só é eficaz se for controlada pelo próprio aprendiz.		
h. A persistência é necessária para obter bons resultados.		

26) Como você avalia seu procedimento de incentivo a seu (sua) filho(a) em relação ao estudo nos seguintes aspectos:

26.a Reconhecimento do valor do estudo ou dos conteúdos escolares;

Muito bom Bom Regular Ruim Inexistente

26.b Incentivo à auto-avaliação do estudante sobre o seu desempenho;

Muito bom Bom Regular Ruim Inexistente

26.c Realização das tarefas no prazo solicitado.

Muito bom Bom Regular Ruim Inexistente

26.d Revisão contínua dos conteúdos estudados.

Muito bom Bom Regular Ruim Inexistente

26.e Refletir sobre as facilidades e dificuldades que possui no momento da aprendizagem.

Muito bom Bom Regular Ruim Inexistente

26.f Iniciar as tarefas sozinho.

Muito bom Bom Regular Ruim Inexistente

27) Descreva sucintamente como você percebe a sua contribuição como mediador (a) da aprendizagem de seu (sua) filho (a).

Avaliação do professor - Disciplina: _____

Alunos do 3º ano	Desempenho do Aluno					CR
	Excelente	Muito bom	Bom	Regular	Deficiente	
Alunos do 4º ano						
Alunos do 5º ano						