RENATA DE SOUZA FRANÇA BASTOS DE ALMEIDA

MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFERENTES NÍVEIS DE RENDIMENTO ESCOLAR:
RELAÇÕES COM VARIÁVEIS DE SUAS FAMÍLIAS

Londrina
2013

RENATA DE SOUZA FRANÇA BASTOS DE ALMEIDA

MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFERENTES NÍVEIS DE RENDIMENTO ESCOLAR: RELAÇÕES COM VARIÁVEIS DE SUAS FAMÍLIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Aloysio Bzuneck

Londrina
2013

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A447m Almeida, Renata de Souza França Bastos de.
Motivação de crianças com diferentes níveis de rendimento escolar : relações com variáveis de suas famílias / Renata de Souza França Bastos de Almeida. – Londrina, 2013.
112 f : il.

Orientador: José Aloysio Bzuneck.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Motivação na educação – Teses. 2. Rendimento escolar – Teses. 3. Educação – Participação dos pais – Teses. 4. Psicologia educacional – Teses. 5. Educação – Teses. I. Bzuneck, José Aloysio. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.

RENATA DE SOUZA FRANÇA BASTOS DE ALMEIDA

MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFERENTES NÍVEIS DE RENDIMENTO ESCOLAR: RELAÇÕES COM VARIÁVEIS DE SUAS FAMÍLIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para à obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. José Aloysio Bzuneck
UEL-Londrina-Pr

_____

Profª. Drª. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly
UnB – Brasília - DF

_____

Profª. Drª Francismara Neves de Oliveira
UEL-Londrina-Pr

Londrina, 13 de agosto de 2013.

A Deus
pela oportunidade de viver e por ter me guiado até aqui.

Ao meu pai José (*in memoriam*),
exemplo de simplicidade, honestidade e dignidade.

A minha mãe Maria,
grande incentivadora deste projeto, presença constante nesta caminhada.

Aos meus filhos, Rafaela, Pedro e Gabriela,
por existirem e participarem pacientemente.

Ao meu esposo José,
por ter participado, à sua maneira, desta caminhada.

Às minhas irmãs, Orazília e Nilva,
pela presença amiga e pelos incentivos na concretização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ter me permitido concretizar mais esta etapa.

Ao Profº. Drº José Aloysio Bzuneck, ser humano valiosíssimo... as palavras que coloco aqui são poucas diante do primoroso trabalho que realiza. Entusiasmado pela profissão é capaz de compartilhar, de forma competente, eficiente e responsável, seu rigor científico e sua exemplar sabedoria. Exímio orientador. Agradeço, imensamente, pela paciência diante do amadurecimento do meu processo cognitivo e por acreditar que eu podia realizar este trabalho. Sentirei saudades da nossa parceria...

À Profª Drª Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly, pelas orientações pontuais e por ter aceitado participar das bancas de qualificação e defesa.

À Profª Drª Francismara Neves de Oliveira, por ter tido a oportunidade de ser sua aluna e de desfrutar de todo o seu conhecimento na área da psicologia da educação. Tenha certeza que você foi uma das incentivadoras deste trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, pela competência e compromisso com uma educação de qualidade.

À instituição de ensino municipal Escola Maria Irene Vicentini Theodoro, representada na pessoa, da diretora, Deise Macedo Reis Cavalcanti, da auxiliar de supervisão, Rosana A. Casasanta Pierote, das professoras, Inês Donizete da Costa Silva, Lissandra Marques M. Romagnolli e Mônica Bossa dos Santos Schmid, dos alunos e de seus pais ou responsáveis, meus sinceros agradecimentos, por terem aceitado participar da referida pesquisa, colaborando assim, para uma educação de qualidade.

Às amigas Josilaine Burque Ricci Nascimento e Lucimara Melin, pelos compartilhamentos. Só nós sabemos o gosto desta vitória.

Aos colegas de mestrado, que compartilharam suas experiências profissionais e acadêmicas.

Aos meus pais, pela dedicação, pelo esforço, pela perseverança, pelo exemplo e pela oportunidade de aprender desde pequena.

Ao meu esposo e filhos, minha sincera gratidão pelas oportunidades e por terem suportado bravamente as ausências.

Aos meus familiares, que de alguma forma colaboraram para que este trabalho se concretizasse.

A família exerce um papel importante no sucesso das crianças na escola. Já se disse que os pais são os primeiros professores e o lar, a primeira escola. Os pais continuam exercendo influência sobre o progresso acadêmico de seus filhos especialmente nos primeiros anos da escolaridade. Por isso, uma característica marcante de escolas eficazes consiste no envolvimento decidido dos pais como parceiros na educação de suas crianças. Os pais contribuem de diversas formas para o crescimento intelectual de seus filhos. Eles os preparam para a escola, valorizam a educação, passam a crença sobre a sua capacidade de aprender, estabelecem padrões de rendimento, cobram hábitos regulares do dever de casa, ajudam-nos no cumprimento do dever de casa, encorajam com leituras o desenvolvimento verbal e a compreensão, acompanham o progresso acadêmico, recompensam os esforços, apoiam funções relacionadas com a escola e cooperam com a direção da escola e com grupos de pais, visando à melhora da escola.

Albert Bandura

ALMEIDA, Renata de Souza França Bastos de. **Motivação de crianças com diferentes níveis de rendimento escolar**: relações com variáveis de suas famílias. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

A presente pesquisa de natureza exploratória teve por objetivo, com abordagem qualitativa, investigar relações entre os comportamentos dos pais e a escolarização dos filhos, com ênfase na motivação para aprender e no cumprimento das tarefas de casa. Mais especificamente, buscou: identificar, a partir dos relatos de filhos e pais, comportamentos e atitudes de pais ou responsáveis em relação à escolaridade de seus filhos e, em particular, quanto às tarefas de casa; comparar os relatos de filhos e de pais em torno das questões propostas e comparar o envolvimento de pais na escolaridade de filhos com baixo rendimento acadêmico e rendimento escolar satisfatório. A amostra foi composta por 18 alunos e seus respectivos pais ou responsáveis, dos quais nove alunos de 4ª série (ensino de oito anos) com história de baixo rendimento acadêmico e nove alunos de 4º ano (ensino de nove anos) com história de rendimento escolar satisfatório, apontados por suas professoras. Dos nove alunos com história de baixo rendimento, quatro eram meninas e seis eram meninos. A mesma quantidade foi, propositalmente, replicada para os outros nove alunos com história de rendimento acadêmico satisfatório. A coleta de dados deu-se por entrevista semiestruturada para cada conjunto de participantes (alunos, pais e professoras), a qual resultou em três categorias: comunicação entre a criança e seu responsável, participação dos pais em reuniões da escola por convocação ou iniciativa própria e interações com relação às tarefas de casa. Em todas as categorias, os alunos com rendimento escolar satisfatório, indicaram maior freqüência de exposição quando perguntados sobre as interações com seus pais ou responsáveis. O mesmo não ocorreu com os alunos de baixo rendimento acadêmico, os quais relataram pouca ou nenhuma freqüência de interações com seus pais ou responsáveis. Os resultados ainda mostraram diferenças entre as famílias dos alunos com baixo rendimento acadêmico e rendimento escolar satisfatório em todos os aspectos. Esses resultados foram discutidos à luz de teorias motivacionais e comparados com outros estudos da área. Por último, foram dadas sugestões sobre pesquisas futuras.

Palavras-chave: Motivação no ensino fundamental. Envolvimento parental. Desempenho acadêmico. Tarefa de casa.

ALMEIDA, Renata de Souza França Bastos de. **Motivation of children with different achievement levels at school**: relationships with family's variables. 2013. 113 p. Master dissertation - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

The aim of this exploratory research was to investigate relationships between parents' behaviors and their children's school achievement. The core concern was students' motivation to learn and homework accomplishment. Eighteen 4th grader children and their parents composed the whole sample. Half of the students were considered underachievers by their teachers and half were good achievers. Both genders were represented but boys reached 60%. Data were collected through a semi-structured interview with teachers, students, and parents. Students and parents were asked to report evidences of parents' involvement in their children schooling regarding both school context and homework demands. Students' and parents' answers were categorized into three types, namely, communications between child and parent regarding learning and schooling, parents' presence at school meetings and talking with teachers, and assisting and helping children with homework. Teachers sometimes gave more accurate information about children and parents. As results, underachiever students' parents generally reported less frequent involvement behaviors in all categories than achievers' parents. Results were discussed in the light of motivational theories and were compared with other similar studies. Last, suggestions for new Brazilian studies were proposed.

Key words: Motivation in elementary school. Parental involvement. Academic achievement. Homework.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

1 INTRODUÇÃO 13

2 MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR 18

2.1 CONTRIBUIÇÕES CONTEMPORÂNEAS 21

3 ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS: REVISÃO DE LITERATURA 25

3.1 FOCO NO PROCESSO VERSUS FOCO NA PESSOA 27

4 TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO 30

4.1 INFLUÊNCIAS AMBIENTAIS PARA A ADOÇÃO DE METAS DE REALIZAÇÃO 32

4.1.1 Estudos Empíricos 33

5 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO 38

5.1 ESTUDOS EMPÍRICOS 41

6 TAREFA DE CASA: ESPAÇO PARA ENVOLVIMENTO DOS PAIS 46

7 MÉTODO 54

7.1 PARTICIPANTES 54

7.2 INSTRUMENTOS 55

7.3 PROCEDIMENTOS 56

7.4 TRATAMENTO DE DADOS 58

8 RESULTADOS 59

8.1 DADOS DOS ALUNOS COM BAIXO REDIMENTO ACADÊMICO, SEUS RESPONSÁVEIS E SUAS PROFESSORAS 59

8.2 Dados dos Alunos com Rendimento Escolar Satisfatório, seus Responsáveis e suas Professoras 74

9 DISCUSSÃO 91
5.1 SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS 98

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS 99

REFERÊNCIAS 101

APÊNDICES 107
Apêndice A – Roteiro de entrevista para os alunos 108
Apêndice B – Roteiro de entrevista para os pais 109
Apêndice C – Roteiro de entrevista para os professores 110

ANEXOS 111
Anexo 1 – Aprovação do Comitê de Ética em pesquisa Envolvendo Seres Humanos 112

APRESENTAÇÃO

Com o tempo o magistério nos deixa marcas indeléveis, inquietantes e algumas vezes assustadoras. O desejo da dissertação nasceu dessas marcas impressas, que também pode ser entendido como uma forma de refletir, compreender e expressar sobre o tema deste estudo.

Em 2001 ingressei na Pedagogia. Durante os anos do curso e depois na especialização em Psicopedagogia iniciada em 2005, despertou-me os casos de crianças com dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento acadêmico que estavam na escola. Quais seriam as causas de tantos fracassos? Na conclusão da especialização fiz um recorte que abordou esta questão na perspectiva das estratégias de aprendizagem para interpretação de textos. Em 2007 pude acompanhar de perto as agruras dessas crianças na sala de aula, ao assumir a regência em uma escola pública municipal.

O ano de 2009 foi decisivo e divisor de águas. Diante da possibilidade do novo fiquei temerosa em arriscar, afinal já estava naquela instituição de ensino por mais de dois anos. Será que a mudança de local de trabalho, apesar da necessidade, seria boa? Eu me adaptaria a nova instituição, colegas e alunos? Essa mistura de medo e sonho de trabalhar perto de casa veio à tona no momento da decisão. Fiz a escolha pela razão e considerei o que era mais conveniente para mim e para minha família. Mudei de escola.

No novo ambiente de trabalho fui muito bem acolhida pela equipe administrativa e pelo corpo docente. Assumi a regência do EI6. No ano seguinte do primeiro ano e no próximo ano do terceiro ano. A convivência com as crianças dessa escola me fez desenvolver uma percepção de aluno que eu não tinha, mas não tinha porque os anos de graduação ou da especialização não me ensinaram, não tinha porque talvez não quisesse ter esse olhar e, também, porque até então às circunstâncias profissionais não me tinham solicitado esta percepção.

A percepção à qual me refiro é a de considerar o aluno no todo quando se consegue juntar as suas partes, ou seja, nessa comunidade os alunos não podem ser tratados a partir do que ocorre somente na escola, mas eles devem ser entendidos e trabalhados a partir do que ocorre na casa. Os acontecimentos domésticos são tão significativos para eles quanto para os próprios colegas de escola, que conhecem das situações vivenciadas por cada um deles.

É importante e interessante relatar que o processo perceptivo que me ocorreu e, ainda me ocorre, também é vivenciado por todos que estão na escola. Quando digo todos, me refiro não somente a minha classe profissional, mas todos aqueles que compõem a escola, zeladoras, merendeiras, secretárias, enfim, todo recurso humano. Todas essas pessoas comungam de angústias e tristezas, alegrias e alívios quando discursam sobre a comunidade e, em particular, sobre os alunos. E elas o fazem com muita propriedade porque moram muito perto dessa comunidade e, então, conseguem vivenciar o que acontece fora dos muros da escola.

Particularmente, a inquietação que desencadeou o tema desta pesquisa iniciou-se com a história de uma aluna que tinha tudo para não ser o que ela é. Sabe aquelas pessoas fruto da superação em todos os sentidos? Pois é, eu sinto isso nela. Os olhos dela me passam muito isso. Acredito que ela deve ter seus sofrimentos, suas angustias, suas frustrações, mas é uma menina extraordinariamente focada, alinhada com as situações e com os acontecimentos, equilibrada, com uma estrutura psicológica fantástica. Aos poucos, pelas minhas observações e pelos relatos das professoras da escola, fui conhecendo a sua história e, mais tarde pude tê-la como participante da minha pesquisa, momento em que tenho a oportunidade de produzir ciência fruto da realidade.

1 INTRODUÇÃO

O problema que deu origem à iniciativa da presente pesquisa é a constatação de crianças brasileiras com baixo rendimento acadêmico, especificamente ligado a problemas motivacionais. Em três estudos, pelo menos, que tratam do caso brasileiro, fatores familiares são citados entre as causas desse quadro, o que despertou o interesse por explorá-los mais amplamente.

Ireland et al. (2007) relataram uma ampla pesquisa nacional em dez estados do Brasil, em que os diferentes atores do cenário educacional (professores, gestores, pais e alunos) forneceram informações sobre fracasso e sucesso escolar. Esses dados tiveram como referencial os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003 e foram obtidos por meio de questionários, observações locais e entrevistas com alunos, pais e professores. O objetivo do estudo foi identificar processos e variáveis subjacentes aos baixos escores em leitura. A investigação abordou cerca de 17 mil estudantes da 4ª série do ensino fundamental, com idade média de 10,4 anos de 225 escolas públicas de 10 regiões metropolitanas. Entre outros aspectos, foi solicitado aos alunos sua percepção quanto às tarefas escolares, dever de casa, ajudas, bem como a sua compreensão do que seja aprender e em que consiste ser bom aluno. Os pais e os professores responderam a questões específicas. Os resultados focalizaram fatores que explicariam o baixo desempenho dos alunos abordados naquela amostra. Por exemplo, se por um lado uma elevada quantidade de pais criticou as condições da escola e observaram nos professores omissões e incompetência, por outro lado, outros pais, reconheceram nos mesmos, esforço, compromisso e habilidades de ensino. Já na perspectiva dos professores, as reclamações recaíram na falta de apoio institucional e, muito frequentemente, eles atribuíam o baixo rendimento acadêmico à desmotivação dos alunos e a aspectos negativos das famílias. No entanto, em função do método de pesquisa adotado para o estudo, os autores não apontaram dados sobre a frequência dos casos nem outros aspectos quantitativos.

Em síntese, esse estudo apontou, entre outras coisas, problemas no apoio dos pais na escolarização das crianças, especialmente nos casos de baixo rendimento. Contudo, a discussão dos resultados poderia ter sido mais aprofundada, fazendo referência explícita a teorias motivacionais.

Mais especificamente sobre a relação da família com a escolaridade dos filhos, no contexto brasileiro, Chiu e Xihua (2008) fizeram uma análise dos dados do exame do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2002 realizado em 42 países, inclusive o Brasil, que avaliou adolescentes de 15 anos no desempenho em matemática. Por ocasião desse exame, os participantes também respondiam a questões de natureza demográfica e relativa à sua motivação acadêmica para matemática. Entre os resultados dessa análise aqui serão destacados as relações entre o desempenho em matemática e variáveis motivacionais bem como variáveis da família. Os efeitos das condições familiares foram muito similares nos países avaliados e as diferentes escolas, aparecendo variações conforme o nível econômico dos países. Mas, em cada país, a tendência foi de que o melhor desempenho em matemática esteve associado à condição do adolescente em morar com ambos os genitores biológicos, quando comparados com a morada com apenas um dos genitores ou com os avós. Além disso, a condição socioeconômica mais elevada e com maior envolvimento dos pais com livros e interações culturais em casa foi mais significativa para os filhos. No entanto, a associação entre motivação dos alunos para matemática e aquelas características das famílias não se confirmaram. O que o PISA, porém, não avaliou foi à qualidade dos processos familiares e sua possível relação com o desempenho dos adolescentes em matemática. No caso específico do Brasil, a análise de regressão mostrou associações significativas entre o desempenho em matemática e motivação intrínseca e crenças de autoeficácia como variáveis motivacionais e, além disso, com variáveis que incluíam o nível socioeconômico da família, número de livros em casa, frequência de conversas sobre livros, filmes, questões sociais ou políticas etc. Como no restante do conjunto de países, não foram levantadas na pesquisa informações sobre os tipos de interações entre pais e crianças no lar acerca da vida escolar de seus filhos.

No terceiro estudo que trata do caso brasileiro e aborda fatores familiares que estão relacionados com o desempenho acadêmico Cia, Barham e Fontaine (2012), investigaram três formas do envolvimento paterno: (a) comunicação entre pai e filho; (b) participação do pai nos cuidados com o filho e (c) participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, bem como relacionaram essas três formas de envolvimento com dois aspectos do desenvolvimento infantil: autoconceito e desempenho acadêmico. A pesquisa contou com 97 casais e seus

filhos que estavam matriculados na 1ª ou 2ª série (2º ou 3º ano) do ensino fundamental. A média de idade dos pais era de 35 anos e das mães 32 anos. Quanto aos aspectos socioeconômicos, metade das famílias pertencia à classe C seguida das classes B e D. O total de crianças participantes foi de 99, com idades variando entre seis e nove anos. Destas, 49 eram meninos e 50 eram meninas. Para avaliar o envolvimento paterno na perspectiva de pais e mães, os autores utilizaram-se da "Avaliação de bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho - Versão paterna" (CIA, 2005) e para medir os aspectos do desenvolvimento das crianças de autoconceito e desempenho escolar foram utilizados o "Questionário para avaliação do autoconceito" (MARSH; SMITH, 1982) e o "Teste de desempenho escolar (TDE)" (STEIN, 1994) respectivamente.

Os autores (CIA; BARHAM; FONTAINE, 2012) aplicaram análise de correlação aos escores nas diversas medidas. Descobriram-se relações positivas e significativas entre estilos parentais - comunicação, participação nos cuidados e quanto à escolaridade - e medidas dos filhos: desempenho acadêmico e nas áreas de autoconceito geral, físico, acadêmico e social. A correlação entre o estilo parental e o desempenho acadêmico geral foi positiva e significativa: $r = 0,25$ ($p = 0,05$). Na discussão dos resultados os autores apontaram que o alto envolvimento dos pais, na comunicação entre pai e filho e na participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, estavam positivamente correlacionadas com o desempenho acadêmico das crianças em aritmética.

Esses resultados estão na mesma linha de outros estudos no exterior. Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001) encontraram que a correlação entre a percepção dos estudantes dos valores acadêmicos de seus pais e suas próprias avaliações da importância de competência, esforço e notas foi de $r = 0,48$. Especificamente, em relação à matemática, Eccles, Adler e Kaczala (1982) descobriram que as crenças dos pais sobre a importância da matemática para as crianças, ao longo do 5º ao 12º anos, foram relacionadas positivamente significativas para os valores dos próprios estudantes de matemática (com magnitude típica de $r = 0,30$).

No exterior, é grande o volume de pesquisas sobre o envolvimento dos pais na escolarização dos filhos, que aparece em revisões como as de Hoover-Dempsey et al. (2001), de Gonzalez-De-Hass, Willens e Holbein (2005), de Dearing et al. (2006), de Pomerantz, Moorman e Litwak (2007); Trautwein e Ludtke (2007) e

de Patall, Cooper e Robinson (2008). Como amostra de dados gerais sobre a importância do envolvimento dos pais é oportuno citar aqui a síntese de Dearing et al. 2006).

Ao tratarem da influência da família sobre o letramento de crianças, Dearing et al. (2006) concluíram que o envolvimento familiar com seus filhos na escola tem tanto efeitos diretos como indiretos. Entre os diretos estão processos de socialização para o desempenho, mediante reforçamento e modelação. Isto significa que, de modo geral, os pais têm que ser modelo de valorização da escola e saber reforçar em seus filhos os comportamentos ligados às aprendizagens.

Já entre as influências indiretas, o envolvimento familiar favorece sentimentos e atitudes positivas em relação à educação, bem como alimenta a autoeficácia das crianças. Aí estão variáveis motivacionais que promovem o letramento que, por sua vez, tem efeitos mais distantes sobre o próprio futuro das crianças.

Além disso, Dearing et al. (2006), baseados em pesquisas, observaram que altos níveis de envolvimento familiar durante os anos do ensino fundamental estão relacionados a uma menor probabilidade de evasão no ensino médio e, também, sobre a conclusão em tempo normal deste período de escolaridade. Os mesmos autores relataram que alguns alunos se encontram em maior risco do que outros para o insucesso acadêmico, pelo fato de que uns mais do que outros se beneficiam do envolvimento familiar educacional. Por exemplo, o insucesso acadêmico pode ser explicado pelo fato de algumas crianças serem oriundas de famílias que apresentam tanto baixa renda quanto baixa escolaridade dos pais e, desta forma, as mesmas tendem a baixos níveis de autoeficácia acadêmica e baixo desempenho, quando comparadas com outras crianças. O nível de educação parental parece ser um fator mais importante do que o nível socioeconômico.

Por sua vez, Pomerantz, Moorman e Litwack (2007) argumentaram pela necessidade da parceria família–escola, uma vez que o envolvimento dos pais é considerado importante para a motivação e o rendimento dos alunos. Tal parceria poderá acontecer, segundo os autores, com aplicação de políticas educativas federais, estaduais e municipais, bem como, por exemplo, por meio de programas locais destinados a promoverem maior envolvimento dos pais na escolarização dos filhos.

Fazendo referência a tais políticas públicas que promovem a interação entre família-escola, em nota divulgada pela Agência Estado (2011), a assessora especial do Ministério da Educação, Linda Goulart, e coordenadora do 1º Seminário Internacional de Mobilização Social pela Educação, em Fortaleza, juntamente com renomados estudiosos, declarou que o Brasil quer que o Ideb chegue em 2022 com índices iguais aos de países desenvolvidos, com a erradicação do analfabetismo e oportunidades para todos. Segundo a assessora, para que isso aconteça é necessária à abertura de um diálogo com a sociedade no sentido de promover a interação entre família, escola e comunidade, proporcionando espaço para discussões sobre a importância da família na vida escolar dos filhos.

Assim, tendo como ponto de partida as referências teóricas apresentadas, bem como seus resultados de pesquisa, a presente investigação qualitativa na modalidade de estudo exploratória, tem a intenção de examinar as relações entre comportamentos dos pais e a escolarização dos filhos, com ênfase na motivação para aprender e no cumprimento das tarefas de casa.

Em especial, a pesquisa intenta identificar comportamentos e atitudes (valores, crenças...) de pais ou cuidadores em relação à escolaridade de seus filhos e, em particular, quanto ao dever de casa, comparar os relatos de filhos e de pais em torno das questões propostas e, por último, comparar o envolvimento de pais na escolaridade de filhos com baixo rendimento acadêmico com os de rendimento escolar satisfatório.

A seguir, como tópico inicial, uma breve exposição do papel da motivação do aluno, bem como a abordagem de conceitos relativos à motivação no contexto escolar, o que servirá para se compreender como os pais afetam a motivação de seus filhos.

2 MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A motivação pode ser conceituada como um fator ou conjunto de fatores que levam a uma escolha e a instigar o início de um comportamento direcionado a um objetivo. Em outras palavras, pode ser entendida como o motivo pelo qual uma pessoa decide e escolhe, dentre inúmeras possibilidades, realizar uma ação e não outra ou em um determinado momento da ação opta por mudar de direção. Além disso, considera-se o perseverar como característica fundamental do comportamento motivado (BZUNECK, 2009a).

Quando tratam do contexto específico de sala de aula Brophy (1999) assim como Bzuneck (2009a) relatam que a motivação específica para este ambiente apresenta-se diferente quando comparada a outros contextos como, por exemplo, para atividades de lazer, no esporte e outros, pelo fato do primeiro tipo de ambiente estar revestido de atividades obrigatórias que exigem concentração mental sustentada e reflexão, com conteúdos variados em complexidade, muitas vezes abstratos e com ações avaliativas, o que por sua vez, não acontece no segundo tipo apresentado, pois aqui a motivação está prioritariamente atrelada ao esforço físico e ao tempo de realização da tarefa, sem se preocupar com atitudes voltadas ao aprender.

Segundo Brophy (1999), as investigações sobre motivação no âmbito educacional revelaram diferenças importantes em comparação com as situações experimentais desenvolvidas nas pesquisas de laboratório ou com as situações diferentes de sala de aula, como esporte, lazer ou atividades profissionais. Essas diferenças podem ser percebidas tanto para o papel do professor quanto para o papel do aluno. Tomando como exemplo, se por um lado o professor é obrigado a trabalhar com salas numerosas e por este motivo restringir o atendimento individual aos alunos, por outro lado o aluno deve apresentar frequência obrigatória às aulas, estudar conteúdos curriculares e atividades de aprendizagem escolhidos por outros que não ele próprio, conviver com a angústia de aplicar esforços nada espontâneos para as exigências impostas externamente, apresentar desempenho, receber notas, acostumar-se aos comunicados repassados aos pais, dentre outras atribuições com caráter de obrigatoriedade e imposição que devem ser encarados pelos alunos no cotidiano escolar, mas que muitas vezes são ignorados pelas pesquisas.

O autor (BROPHY, 1999) estaca que as situações de sala de aula exigem que os alunos percebam uma relevância pessoal nas atividades de aprendizagem, o que poderia levá-los a desencadear uma valorização destas atividades, ou seja, atribuir significados, considerar importantes e dignas de serem observadas. Anteriormente, Ames (1992), abordou percepção semelhante ao relatar a proximidade de significado pessoal e valorização nas situações de aprendizagem, o que propicia condição para o engajamento dos alunos nestas situações. Ainda para Brophy (1999), situações contrárias também podem ocorrer, basta que os alunos percebam irrelevância e pouca importância no que vai ser aprendido.

Brevemente, motivar alunos na escola é fazê-los valorizar:

> Um objetivo motivacional viável dos professores para o dia-a-dia das classes é buscar o desenvolvimento e a manutenção da motivação para aprender com as atividades acadêmicas. Isto é, devem fazer com que os alunos considerem tais atividades significativas e merecedoras de envolvimento, buscando obter os benefícios de aprendizagem, achem ou não interessantes tais atividades ou prazerosos os processos (BROPHY, 1999, p. 13).

A motivação no contexto de sala de aula é capaz de produzir efeitos tanto imediatos quanto finais. Os efeitos imediatos consistem no emprego da motivação, no que diz respeito a um engajamento de qualidade, que pode ser explicado segundo Reeve et al. (2004) como um constructo amplo, que em uma determinada tarefa, é capaz de revelar a intensidade comportamental e a qualidade emocional de uma pessoa, bem como refletir seu entusiasmo na ação empreendida. Além disso, o aluno por meio do engajamento é capaz de aplicar esforço no processo de aprender e persistir mesmo que surjam obstáculos que o tentem mudar de direção.

Sobre os tipos de engajamento comportamental e emocional, E. Skinner et al. (2008) salientam que a forma positiva de engajamento comportamental pode ser entendida como envolvimento, adesão, aderência, investimento e comprometimento, que quando observados em uma ação podem ser traduzidos no comportamento de iniciar uma determinada atividade, participar em classe, esforçar-se, empenhar-se, concentrar-se, dentre outras manifestações. Por outro lado, contrastando, a forma negativa de engajamento comportamental é compreendida a

partir de demonstrações de desligamento, alienação, passividade em sala de aula, retraimento, distração e desistência nas tarefas relacionadas à escola.

Já o engajamento emocional, descrito pelos mesmos autores (SKINNER et al., 2008), está intimamente ligado à afetividade tanto positiva quanto negativa. As duas formas são claras e bem definidas, ou seja, enquanto a primeira declara entusiasmo, interesse, satisfação, prazer, orgulho, vitalidade e gosto, a segunda experimenta vivência de emoções negativas, como tédio, desinteresse, frustração e raiva, tristeza, ansiedade e preocupação, vergonha e autorrecriminação.

Quando se trata dos efeitos finais produzidos pela motivação pode-se entendê-los como a extensão dos efeitos imediatos, tanto para o engajamento de qualidade quanto para a forma de engajamento superficial. Neste sentido, ao iniciar uma atividade, os alunos podem dispensar investimento pessoal de qualidade que, consequentemente, produzirá resultados satisfatórios no que diz respeito aos produtos da aprendizagem ou tipos de desempenho socialmente valorizado por meio dos conhecimentos construídos e das habilidades adquiridas. Como, por outro lado, utilizar-se de um tipo de engajamento superficial, com pouco ou nenhum investimento pessoal, sem aplicação de esforços, realizando apenas o mínimo da atividade e com possibilidade de desistência ao se depararem com as exigências da tarefa. O que para Bzuneck (2009a) seria a caracterização de alunos desmotivados e desengajados.

Por fim, vários autores sugerem outro tipo de engajamento, denominado de engajamento cognitivo (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG 2006; CORNO; MANDINACH, 2004; GREENE; MILLER, 1996; HARRIS, 2011; LADD; DINELLA, 2009), o qual consiste no uso de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e de autorregulação, o que para Harris (2011) seria o engajamento típico para aprender. Anteriormente, Brophy (1999) já relacionava a motivação para aprender à qualidade do engajamento cognitivo dos alunos, que não pode ser reduzida somente à intensidade do esforço físico e ao tempo destinado para realização de uma tarefa, mas deve manter um nível ótimo de motivação capaz de produzir uma reflexão e uma concentração mental à altura da tarefa a ser realizada.

2.1 CONTRIBUIÇÕES CONTEMPORÂNEAS

O cenário contemporâneo trouxe novas contribuições para os estudos da compreensão da aprendizagem e desempenho dos alunos na escola como atestam Linnenbrink e Pintrich (2002) ao relatarem que desde os anos 1980, fatores cognitivos que incluem a capacidade, os conhecimentos prévios e as estratégias de aprendizagem foram reconhecidos por ocorrerem simultaneamente aos fatores motivacionais que transitaram da motivação à realização (*Achievement motivation)* para modelos sociais cognitivos na área da motivação (PINTRICH; SCHUNK, 2002). Três características demarcam essa nova abordagem: qualidade, instabilidade e cognição.

Com o surgimento desta nova perspectiva, Linnenbrink e Pintrich (2002) declaram a ocorrência de mudanças quando se trata da caracterização simplista de aluno motivado ou desmotivado como se a motivação estivesse dentro de um *continuum* quantitativo. Pelo contrário, a motivação para aprender, a partir de agora, tem sido tratada como um constructo multifacetado e dinâmico e, por este motivo, ampliam-se as maneiras nas quais e pelas quais a motivação atua, ou seja, consideram-se mais os aspectos qualitativos. Quatro abordagens teóricas revelam aspectos qualitativos na motivação: crença de autoeficácia, atribuições causais, metas de realização e a motivação intrínseca e interesse.

A segunda característica relatada por Linnenbrink e Pintrich (2002) trata do aspecto da instabilidade motivacional. Se antes a motivação era entendida como um traço estável do indivíduo, ou seja, se manifestava da mesma forma e com a mesma intensidade em qualquer evento, com as novas considerações será compreendida a partir de um cenário mais amplo, onde as relações estabelecidas com o contexto, a situação e o domínio específico podem variar seguindo esses três aspectos e, consequentemente, conferir resultados diferentes. Isto é, um estudante pode estar motivado para algumas disciplinas e não para outras, para algumas situações de aprendizagem e não para outras. Com isso ocorrem mudanças na maneira de avaliar a motivação, que deixou de ser genérica e se tornou mais específica e pontual.

Por último Linnenbrink e Pintrich (2002) destacaram o papel das cognições no processo motivacional. Neste aspecto, os pensamentos e as ações dos estudantes, quando observados concomitantemente às condições contextuais,

culturais, de personalidade e demográficas tornaram-se relevantes na manifestação da motivação em função de uma regulação ativa entre pessoa, contexto e desempenho final. Por conseguinte, o aluno que pensa sobre seus próprios processos motivacionais e sua aprendizagem, estabelece uma relação de mediação entre comportamento motivado e desempenho.

Surge aqui uma questão importante: o que ou quem motiva os alunos? Em outras palavras, quais fatores levam o aluno a iniciar uma tarefa em vez de outra, persistindo nela até o resultado final? Em resposta a essas questões, Pintrich (2003) identificou e descreveu cinco famílias básicas de constructos sociocognitivos que têm sido o foco das pesquisas recentes sobre motivação do aluno. Esses constructos sociocognitivos são muito mais específicos de situação e de domínio do que as necessidades, estudadas no passado. Os constructos são:

1. *Autoeficácia adaptadora e percepções de competência motivam os alunos.*
2. *Atribuições adaptadoras e crenças de controle motivam os alunos.*
3. *Altos níveis de interesse e de motivação intrínseca motivam os alunos.*
4. *Altos níveis de valorização motivam os alunos.*
5. *Metas motivam e direcionam os alunos.*

Cada um desses constructos, que são crenças, percepções, valorizações, metas etc., foi trabalhado por um ou mais teóricos da motivação. Assim, como amostra, Maehr (MAEHR; NICHOLLS, 1980), Ames (1984), Nicholls (1984) e Dweck (1986) a teoria de metas de realização, Weiner (1990) desenvolveu a teoria das atribuições causais e Ryan e Deci (2000) a teoria da autodeterminação. Como se pode concluir, todos esses constructos são intrapessoais, ou seja, são internos aos alunos e, além disso, mostram haver diferenças qualitativas de motivação, em função das diferentes fontes. Por exemplo, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca são constructos internos como relatados anteriormente, mas qual a real diferença entre esses dois tipos de motivação? A real diferença está, essencialmente, na qualidade do envolvimento dispensado pelos alunos em cada uma delas. Ou seja, enquanto que no primeiro tipo de motivação o aluno escolhe

prestar atenção na professora porque os conteúdos o satisfazem, ele gosta de aprender e considera a aprendizagem prazerosa, já no segundo tipo o foco principal do aluno não é a aprendizagem em si, mas os resultados proporcionados por ela, como as notas que são atribuídas pelo professor. Outro exemplo dos constructos são as metas que estão relacionadas com a motivação e denominadas metas de realização que, podem ser entendidas como os propósitos que cada pessoa deseja atingir e que desencadeiam comportamentos de motivação.

Onde estão as influências ambientais na motivação? A resposta a essa questão remete à consideração da influência de pessoas, também presente em cada uma das teorias motivacionais. Brophy (1998) argumentou que as pessoas nascem com o potencial de desenvolverem disposições, algumas das quais são inatas, sendo a motivação uma disposição de nível superior que se desenvolve gradativamente à medida que é exposta a oportunidades de aprendizagem e influências de socialização. O quanto e o como uma disposição motivacional irá progredir em uma pessoa está atrelado às influências da modelação e socialização. Entretanto, é importante salientar que pessoas relevantes e que fazem parte do convívio social das crianças, tais como a família, os amigos e os professores afetam a motivação tanto de forma positiva quanto de forma negativa.

Segundo Brophy (1999), o papel do professor em sala de aula, a partir da perspectiva educacional sobre motivação, é desenvolver a motivação dos alunos para aprender e induzi-los a engajarem-se nas atividades acadêmicas com uma orientação para aprender em detrimento da ênfase na frequência obrigatória, no rendimento das notas e em outros aspectos da escolarização que enfatizam a orientação à *performance*. Neste sentido, os professores são reconhecidos como pessoas que afetam a motivação de seus alunos em sala de aula e, consequentemente, são capazes de influenciar, a partir da própria orientação, na escolha de orientação de seus alunos e, com isso, desenvolvem uma árdua tarefa de otimização da motivação no ambiente da classe.

Cabe aqui, apesar de serem expostas com mais propriedade no momento oportuno, um esclarecimento sobre a distinção entre a orientação para aprender e a orientação à *performance*, que se resume na medida em que a primeira está atrelada ao processamento da informação, a valorização da aprendizagem e ao envolvimento nos processos com esforço e engajamento, enquanto que a segunda preocupa-se com o produto final de uma situação de

aprendizagem, valoriza a nota e ignora os meios utilizados pelos alunos. Em virtude das diferenças de caracterização de cada uma dessas orientações, fica claro que Brophy (1998, 1999) elege para o trabalho do professor, a orientação para aprender como a mais adequada para um trabalho de qualidade, profundidade e extensão.

No entanto, Stipek (1998) alerta que quando se constata que as orientações motivacionais dos alunos não são compatíveis com as orientações motivacionais dos professores, é comum que os alunos apresentem um desempenho abaixo da sua capacidade ocasionando sub-rendimento acadêmico pelo não engajamento nas tarefas, que pode conduzir ao fracasso escolar. Contudo, a ocorrência de sub-rendimento acadêmico acontece de forma distinta entre os alunos dos anos do ensino fundamental e os de níveis mais avançados. Enquanto que nos primeiros níveis de escolarização as crianças experimentam baixo rendimento acadêmico pela socialização inadequada e a imaturidade da idade, mas por outro lado desenvolvem uma tendência alta à confiança no seu próprio sucesso e dessa forma encorajam-se a completar o que estão realizando, o mesmo não acontece com os alunos de níveis mais avançados que sofrem com a imposição do sistema e a falta de escolhas relacionadas ao currículo, vivenciando sérios problemas motivacionais que vão desde baixo esforço, atenção pobre até o abandono da escola.

Paralelamente a este recorte específico do contexto educacional da sala de aula, onde o professor aparece como protagonista dos processos de socialização observa-se a família que, atuando no ambiente do lar, também é reconhecida como uma instância socializadora importante na vida acadêmica dos alunos e será tratada nos tópicos a seguir.

Cada uma das teorias motivacionais mostra o que motiva os alunos e, ao mesmo tempo, qual é o papel de pessoas e de outros fatores ambientais para despertar, alimentar, recuperar e manter a motivação. Antes, porém, da descrição detalhada de duas teorias selecionadas e das pesquisas inspiradas nelas, agora será exposta uma visão geral da literatura sobre o envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos.

3 ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS: REVISÃO DA LITERATURA

Como conceituar o papel dos pais em relação à escolaridade dos filhos? Pomerantz, Moorman e Litwack. (2007) fornecem um esquema organizador, que servirá de referencial para a revisão da literatura e contribuirá para a definição do objeto da presente pesquisa. Segundo esses autores o papel dos pais relativamente à escolaridade de seus filhos pode ser conceituado em termos de envolvimento, que consiste na aplicação de recursos dos pais em benefício da vida acadêmica de seus filhos. Apoiados na vasta literatura da área que apresentaram, esses autores propuseram ser importante considerar dois contextos distintos na relação dos pais com a escolarização dos filhos. O primeiro consiste na relação dos pais com a própria escola e o segundo, no envolvimento com os filhos em casa, focalizando a vida escolar.

Pertencem ao primeiro contexto os contatos reais e freqüentes dos pais com a escola e os professores, seja por convocação ou não, participação em reuniões, festas, eventos e outras ocasiões em que os pais podem estar envolvidos com a vida da escola, inclusive em trabalhos de voluntariado. Já o segundo contexto compreende as ações parentais em termos de envolvimento com os filhos em casa, o que inclui o acompanhamento do dever de casa, a organização de um espaço físico e um tempo para o estudo, o olhar dispensado e os comentários realizados para o boletim de notas, as perguntas frequentes sobre as atividades escolares, o que as crianças estão aprendendo e até mesmo sobre o que está acontecendo na escola ou na sala de aula. Ações como essas revelam interesse pelas atividades escolares dos filhos. Uma forma importante e eficaz de envolvimento dos pais é quanto à organização de um ambiente propício para o estudo, bem como da disponibilidade de recursos materiais e de apoio humano para a execução das tarefas escolares. Conforme os mesmos autores (POMERANTZ; MOORMAN; LITWACK, 2007), na medida em que os pais forem atuantes nesses dois contextos, será alimentada a motivação dos filhos para irem à escola e seu envolvimento nas atividades escolares, e de perseverar nos momentos de dificuldades. Em particular, a motivação dos filhos para estudar e aprender e a persistência nas dificuldades são alimentadas quando os pais mostram valorização e atribuição de significado à escola, fornecimento de modelos positivos em termos de demonstração de interesse

pela aprendizagem, aplicação de controles oportunos e, por último, a oferta de incentivos positivos. Ainda para Pomerantz, Moorman e Litwack (2007), o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos melhora os relacionamentos sociais que os mesmos devem estabelecer com seus pares, pois, tendem a seguir regras, evitar comportamentos agressivos e dentre outras situações praticarem a boa convivência.

O envolvimento dos pais com a escolaridade dos filhos no lar foi objeto de muita pesquisa no exterior devendo-se destacar uma síntese e organização feita por Pomerantz, Moorman e Litwack (2007). Esses autores apresentaram os seguintes tópicos sobre o tema: (a) a definição do envolvimento dos pais e seus mecanismos de influência; (b) efeitos do envolvimento dos pais; (c) o *como* do envolvimento dos pais, o que não consiste simplesmente na extensão; (d) o *quem* do envolvimento dos pais e (e) o *porquê* do envolvimento dos pais.

Segundo Pomerantz, Moorman e Litwack (2007), a maior parte das pesquisas sobre o envolvimento dos pais concentrou-se nos efeitos sobre a motivação das crianças, sobre seu engajamento e, também, sobre a *performance* das mesmas na escola. Em seu artigo, esses autores organizaram o relato dos estudos em torno de três tópicos: o como, o quem e o porquê do envolvimento dos pais na vida acadêmica das crianças. Além disso, relataram as descobertas sobre os efeitos do envolvimento dos pais sobre a afetividade das crianças e sobre seu desenvolvimento social. A revisão da literatura à luz de teorias motivacionais irá mostrar as descobertas.

Conforme os mesmos autores (POMERANTZ; MOORMAN; LITWACK, 2007), até então, teorias e pesquisas trabalhavam o envolvimento dos pais focando prioritariamente os aspectos quantitativos e geralmente aliavam o engajamento e desempenho das crianças à extensão do envolvimento dos pais. Isto é, considerava-se que embora os aspectos quantitativos sejam importantes e fundamentais como um primeiro passo nos estudos sobre o envolvimento dos pais, os aspectos qualitativos que incluem as questões de como, quem e porquê do envolvimento dos pais, são particularmente significativos e conferem maior profundidade e autenticidade.

Esses três aspectos foram extensivamente explorados na revisão de Pomerantz, Moorman e Litwack (2007), mas aqui será selecionado o aspecto do *como* ocorre o envolvimento, ou seja, quais são as práticas educativas ou o estilo de

relacionamento com os filhos quanto à escolaridade. Tais práticas e o estilo parental utilizado para lidarem com aspectos da escolarização das crianças podem gerar resultados positivos e, em alguns casos, até mesmo negativos para a motivação e a aprendizagem.

Assim, em termos do como, os autores (POMERANTZ; MOORMAN; LITWACK, 2007), elencaram quatro qualidades, as quais julgaram importantes e decisivas para a elucidação do papel dos pais no desempenho das crianças, a saber: apoio à autonomia versus controle, foco no processo versus foco na pessoa, reações afetivas positivas versus negativas e, por fim, crenças positivas versus negativas sobre o potencial das crianças. Como se pode concluir, todas essas formas de interação são relevantes para a compreensão do envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos, bem como podem indicar que tipo de relação os pais estabelecem com seus filhos nas situações de aprendizagem. A título de amostra será apresentado um resumo do tópico: o *como* do envolvimento dos pais, especificamente no aspecto do foco no processo.

3.1 Foco no Processo Versus Foco na Pessoa

Pomerantz, Moorman e Litwack (2007) relataram que o estilo e as práticas dos pais desenvolvidas no envolvimento com seus filhos podem ser entendidos por estarem focados no processo ou focados na pessoa do filho. Em relação à escolaridade dos filhos, o foco no processo consiste na ênfase, na importância e no prazer do esforço e da aprendizagem, levando à persistência e a uma melhor reação frente às situações de fracasso. Já o foco na pessoa prioriza que a inteligência é um atributo estável da pessoa e valoriza os resultados obtidos pelas crianças, bem como não provoca comportamentos de persistência nas situações de aprendizagem.

Desta forma, pais que desenvolvem práticas focadas no processo durante o envolvimento com seus filhos, valorizam o esforço empregado pelas crianças na realização das atividades e utilizam-se de verbalizações de incentivo positivo, sustentando a persistência e oportunizando condições para uma melhora da performance das crianças através do desenvolvimento motivacional e de habilidades de competências. A título de exemplo, a propósito de um bom

desempenho, os pais poderiam dizer: “Você se dedicou muito nesta tarefa!” ou “Você deve ter trabalhado muito nestes problemas!”.

Situações contrárias às citadas anteriormente, segundo os autores (POMERANTZ; MOORMAN; LITWACK, 2007) são encontradas no envolvimento dos pais com práticas focadas na pessoa, ou seja, quando tendem a priorizar os resultados obtidos pelas crianças nas situações de aprendizagem e reconhecem, imediatamente, as performances positiva ou negativa como diretamente ligadas ao potencial de inteligência. Dizem, por exemplo: “Você é inteligente!” ou “Você parece que não dá para matemática!”. Assim, o incentivo ao desenvolvimento de habilidades de competência e de motivação é escasso, pois os pais agem com a consciência da capacidade como atributo estável das crianças e não trabalham com a hipótese de que elas possam incrementar-se.

Em apoio à sua proposta, Pomerantz, Moorman e Litwack. (2007) citaram um dos estudos experimentais de Muller e Dweck (1998), em que um adulto desconhecido dava às crianças do ensino fundamental um elogio que era ou focado no processo (p. ex., “Você deve ter trabalhado muito nestes problemas”) ou focado na pessoa (p.ex., “Você deve ser inteligente, pois resolveu bem estes problemas”). As crianças que receberam elogios focados no processo eram mais propensas para examinar a capacidade como maleável, adotavam a meta domínio acima da meta *performanc*e, atribuindo seus fracassos a falta de esforço, não de capacidade, mais do que as crianças às quais se deu elogio que tinham o foco na pessoa. O elogio dado às crianças enfocando o processo também persistiram mais, manifestavam mais emoções positivas e se recuperavam mais facilmente nos casos de fracasso.

Neste sentido, observa-se que quando os pais focam no processo oportunizam aos filhos a possibilidade da reflexão e da retomada nos momentos de fracasso, pois os mesmos utilizam-se de verbalizações diferentes e específicas das destacadas pelos pais que estão focados na pessoa. Foco dos pais no processo ou na pessoa dos filhos, em relação à motivação e escolaridade, aparece nos resultados de pesquisas conduzidas à luz de teorias psicológicas motivacionais. Por isso, a seguir, será feita uma revisão de literatura dessas pesquisas.

Sob duas abordagens teóricas – Teoria de Metas de Realização e Teoria da Autodeterminação –, apresentadas anteriormente na síntese de Pintrich (2003). Cada uma delas tem componentes que auxiliarão como substrato teórico para o entendimento das influências que os pais exercem na motivação dos filhos,

bem como na dinâmica que estabelecem junto à escola no processo de escolarização.

4 TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO

Nas últimas duas décadas, segundo Muis e Edwards (2009), a maioria dos estudos teóricos e empíricos realizados na literatura da motivação para a realização concentrou-se na teoria de metas de realização. Ela representa uma abordagem social-cognitiva para a motivação, em que são cruciais fatores cognitivos, que consistem basicamente na interpretação que as pessoas fazem de situações e de eventos e como elas processam as informações sobre tais situações. As metas são um dos principais determinantes de como as pessoas sentem, reagem e processam cognitivamente o sucesso ou o fracasso.

Segundo Elliot, Maruyama e Pekrun (2011), a teoria de metas de realização foi desenvolvida no final dos anos de 1970 e início de 1980, em trabalho independente e colaborativo de Ames, Dweck, Maehr e Nicholls. Todos esses autores entendem as metas de realização como os objetivos nos quais os indivíduos se envolvem em comportamentos de realização.

Bzuneck (2009b), baseado nessa literatura, descreveu primeiramente duas metas de realização que foram extensivamente pesquisadas por diversos autores, os quais as rotularam de diferentes formas. O autor utilizou a polarização meta aprender e meta *performance* para designar as duas metas de realização inicialmente estudadas. Entretanto, a meta aprender também tem sido denominada como meta domínio ou envolvimento na tarefa. E a meta *performance* tem como equivalentes na literatura os termos envolvimento do ego ou capacidade. Essas metas são qualitativamente diferentes, pois se referem a duas espécies de “programas mentais” que balizam processos de pensamentos, propósitos, percepções, crenças, atribuições, conceitos, com consequências afetivas e comportamentais. Numa palavra, cada meta exprime o propósito ou o porquê do aluno envolver-se em determinada atividade.

Ao descrever a meta de realização aprender ou domínio, Bzuneck (2009b) destaca que o aluno que a utiliza valoriza o domínio dos conteúdos e busca, sistematicamente, a aquisição de conhecimentos e de habilidade para assim obter o sucesso escolar. Considera o esforço um catalisador muito importante nas situações de aprendizagem e, também, como um fator controlável e originado internamente. Os desafios acadêmicos são bem aceitos por colaborarem para o crescimento intelectual e sentimentos de orgulho e realização. Quando surgem situações de

fracassos, estas são enfrentadas através da revisão das estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, pelas quais se possa reiniciar o processo.

Já com a orientação à meta *performance* ou ego, (BZUNECK, 2009b) o aluno tem a preocupação em demonstrar capacidade e não revelar incapacidade perante os eventos. Desta forma, aceita enfrentar desafios desde que lhe validem a inteligência. Por outro lado, eventos de fracasso são considerados indicadores de falta de capacidade, ocasionando emoções negativas, como raiva, vergonha, baixa autoestima etc.

Embora o conceito descritivo da meta *performance* possa sugerir que os alunos que a adotam tenham pouco engajamento e esforço, há pesquisas relatadas por Bzuneck (2009b) e Senko, Hulleman e Harackiewicz (2011) que revelam que a meta *performance,* em certos casos, está atrelada a bons resultados acadêmicos e que, na ausência da meta aprender, a mesma desempenha um papel importante no que diz respeito ao engajamento, esforço e estratégias de aprendizagem. Por isso, como surgiram resultados contraditórios em pesquisas sobre essa meta, autores propuseram a bifurcação em dois componentes principais e que foram denominados, respectivamente, de meta *performance*-aproximação e meta *performance*-evitação. O primeiro pode ser descrito como a busca por aparecer inteligente, estar no primeiro lugar ou figurar melhor que os outros. Já o segundo componente é entendido como a evitação de aparecer como incapaz ou de aparecer entre os mais fracos da classe. Esta última meta sempre apareceu associada a pouco esforço, uso de estratégias pouco eficazes e resultados insatisfatórios.

Portanto, ao adotar a meta aprender ou a meta *performance*-aproximação, principalmente quando ambas de forma combinada, pode-se esperar do aluno esforço, persistência e processamento de profundidade e, consequentemente, boas notas. Entretanto, resultados de melhores notas nem sempre se verificaram com a adoção apenas da meta aprender ou domínio. (para uma revisão da literatura sobre esse pormenor, ver Senko, Hulleman e Harackiewicz (2011).

Um aspecto importante assinalado pelos teóricos é que a orientação a uma dessas metas depende de certas influências ambientais, especialmente em sala de aula, mas que inclui também a família. É o que será apresentado a seguir.

4.1 Influências Ambientais para a Adoção de Metas de Realização

As salas de aula, segundo Ames (1992), são espaços que, tipicamente, se caracterizam por certas exigências de aprendizagem, situações restritivas e características psicossociais. Todo esse conjunto está relacionado diretamente a diferentes resultados cognitivos e emocionais do aluno. No entanto, para a autora, até àquela época, contavam-se poucas pesquisas sobre estruturas em sala de aula que poderiam fomentar a adoção pelos alunos das diferentes metas de realização, especialmente a meta aprender.

Ames (1992) identificou, com base na literatura daquele período, estruturas de sala de aula às quais estariam associadas às orientações a metas de realização. Fazem parte dessas estruturas os tipos de tarefas e atividades de aprendizagem, as práticas de avaliação e o uso de recompensas, a administração do tempo e a distribuição da autoridade ou responsabilidade. Desse conjunto de ações docentes, também descritas, por exemplo, por Guimarães (2009), o que conta é como cada aluno percebe cada estrutura e, assim, dirige-se para uma indicação e formação da própria meta de realização.

Desse modo, segundo Ames (1992), as estruturas de metas de sala de aula são capazes de influenciar nas escolhas das orientações de metas dos alunos, ou seja, para adotarem a meta de realização domínio ou *performance*, os alunos o fazem por influência do ambiente escolar ou da sala de aula. Esta influência exercida pelo ambiente e que faz o aluno decidir-se por uma meta e não por outra, passa pela percepção que cada aluno tem da estrutura criada em classe, ou seja, das suas experiências e interpretações dos eventos nesse contexto. Esta ação perceptiva do ambiente, seja da sala de aula ou da escola, é caracterizada por Maehr e Midgley (1991), Roeser, Midgley e Urdan (1996) como “ambiente psicológico”. Já Ryan e Grolnick (1986), utilizaram o termo “significado funcional” para denominar o que os alunos formam a partir da ação perceptiva no contexto escolar.

Como exemplo de pesquisa, Roeser, Midgley e Urdan (1996) avaliaram a ênfase em três tipos de percepções de alunos adolescentes: a) da estrutura de meta tarefa ou aprender; b) da meta capacidade relativa ou *performance* e c) da estrutura de relações professor-aluno. Os autores evidenciaram que as percepções das metas de realização influenciaram as metas a serem

adotadas pelos alunos e melhor desempenho acadêmico destacou-se entre os alunos que adotaram como orientação a meta tarefa ou aprender. Já a percepção das estruturas de relações esteve ligada ao sentimento de pertencer, pois quanto mais positiva era a natureza das relações maior era o sentimento de pertença e, consequentemente, associado à melhor desempenho acadêmico.

A partir desta abordagem teórica, da Teoria de Metas de Realização, vários estudos foram realizados na perspectiva do envolvimento dos pais com relação ao desempenho acadêmico dos filhos e seus resultados serão relatados em síntese.

4.1.1 Estudos Empíricos

Como primeira amostra desse conjunto de estudos, Gonzalez, Holbein e Quilter (2002) desenvolveram uma pesquisa com 196 estudantes do ensino médio e suas famílias, de diversas etnias: brancos (caucasianos), afros, hispanos e uma pequena parcela de asiáticos. Um dado que chamou atenção no decorrer da investigação foi que a maior parte das famílias pesquisadas eram não convencionais, ou seja, os adolescentes moravam apenas com um dos genitores, normalmente com a mãe. Por este motivo, a coleta de dados suprimiu a figura paterna. A proposta para o estudo foi examinar as relações entre os três estilos parentais de Baumrind (1966, 1967) e as orientações dos estudantes às metas de realização domínio ou *performance*. Foram considerados os três estilos parentais de educação: autoritária, com autoridade e permissiva.

Os resultados mostraram que mães autoritárias, isto é, que enfatizavam a obediência, a absoluta conformidade com as ordens e utilizavam-se de medidas punitivas de disciplina, influenciaram seus filhos a adotarem uma orientação à meta *performance*, ou seja, a quererem provar sua própria capacidade (os autores não distinguiram *performance*-aproximação e evitação). Entretanto, esse resultado apareceu entre os alunos da raça branca e para os afros, diferentemente do que aconteceu com as outras raças, sugerindo influências culturais nessa associação. Já as mães com autoridade, que se caracterizavam pela tendência de explicar as regras, colocar menos ênfase na obediência e, sobretudo, enfatizar a autonomia, influenciaram os filhos para a orientação à meta domínio. Por último, aparecem às mães permissivas, que não estabelecem limites, não manifestam

expectativas para os filhos e não exercem o controle necessário, colaborando para que os mesmos tenham falta de autoconfiança, intolerância à frustração e sejam menos persistentes nas tarefas de aprendizagem. As crianças que tinham em seus lares mães permissivas estavam positivamente voltados à meta *performance*.

Como contexto de sua investigação, Gutman (2006) relatou a escassez de estudos que contemplam as estratégias de aprendizagem e motivação durante a transição para o ensino médio, principalmente abordando estudantes de baixa renda e minorias. Conforme dados apreciados pela autora, os alunos do ensino fundamental II, quando promovidos ao ensino médio, experimentam diversas mudanças na dinâmica escolar, como, por exemplo, políticas de disciplina e controles mais rigorosos, maior carga de trabalho, nível de instrução mais elevado, testes e reconhecimentos ligados à capacidade, entre outras mudanças. Considerando essas circunstâncias encontra-se também um comprometimento da eficácia e dos esforços acadêmicos empregados pelos alunos. Segundo a autora, o declínio observado nas realizações dos alunos, durante a transição para o ensino médio, produz conseqüências sérias que podem ir desde o não ingresso na faculdade até a evasão escolar antes de finalizar o ensino médio, considerando que estas conseqüências tornam-se mais acentuadas quando se trata de estudantes de baixa renda e de minorias.

Tendo como referência a Teoria de Metas de Realização, Gutman (2006), conduziu investigação na qual objetivou examinar como as orientações de metas dos pais e alunos e as estruturas de meta na sala de aula percebidas influenciam nas notas e autoeficácia de matemática em estudantes afro-americanos de baixa renda durante a transição para o ensino médio. A investigação contou com a participação de 50 estudantes e suas respectivas famílias, selecionados de um maior estudo longitudinal, em quatro distritos escolares no sudeste de Michigan. Esses distritos foram escolhidos pela elevada porcentagem de estudantes afro-americanos e suas famílias economicamente desfavorecidas. Os dados referentes à escola, aos estudantes na escola e aos programas desenvolvidos pela escola, foram obtidos através de entrevistas com os diretores. Já os dados dos estudantes foram retirados do estudo longitudinal. Os pais foram entrevistados em sua própria casa através de questionários com perguntas abertas. Os resultados indicaram que, tanto nas orientações de meta dos pais quanto nas estruturas de meta de sala de aula, as metas domínio podem ser mais influentes do que as metas *performance* durante a

transição para o ensino médio. Pais que adotaram as metas domínio tiveram as notas de seus filhos mais elevadas do que os filhos dos pais que adotaram a meta *performance*. Seguindo nesta mesma direção, alunos que abraçaram mais as metas domínio na matemática, experimentaram mudanças positivas na autoeficácia e nas notas em matemática do que seus pares que adotaram a meta *performance*.

Gonida, Voulala e Kiosseoglou (2008) partiram da hipótese de que os estudantes percebem as metas de realizações de seus pais e, estas influenciam na escolha de suas próprias metas. Desta forma, pais que valorizam as notas e os resultados obtidos por seus filhos, influenciam para que os mesmos adotem como orientação a meta *performance*. Por outro lado, quando os pais adotarem a meta domínio e enfatizarem o esforço e a aprendizagem da criança, elas tendem a adotar a meta domínio.

Além disso, estudantes, que adotarem a meta domínio em situações de experiências negativas tenderão a utilizar estratégias de enfrentamento e superação da situação através de comportamento adaptado, altas crenças de autoeficácia e engajamento comportamental e emocional. No entanto, isto não acontece com estudantes que estão propensos a adotarem a meta *performance*, pois durante as experiências negativas ocorrerá enfrentamento desadaptador ou nenhum enfrentamento, baixa persistência e fácil desistência nas situações de aprendizagem.

Em seu estudo Gonida, Voulala e Kiosseoglou (2008) avaliaram 271 estudantes de 7º e 9º anos de escolas gregas. Os autores aplicaram questionários sobre como os alunos percebiam as metas de realização da escola e dos pais e, além disso, suas próprias metas de realização e o grau de engajamento em sala de aula. Os dados foram tratados pela análise de sendas. Como resultado, Gonida, Voulala e Kiosseoglou (2008) relataram que as percepções dos alunos das metas da escola e dos pais prediziam, em nível significativo, suas próprias orientações de metas. Isto é, tanto as orientações dos alunos à meta domínio e a meta *performance-evitação* eram preditas pelas respectivas percepções da escola e dos pais. Entretanto, a orientação à meta *performance*-aproximação era predita apenas pela percepção da mesma meta de seus pais. Além disso, o engajamento comportamental dos alunos em classe era predito tanto de modo direto como indireto por sua orientação ao domínio.

No estudo realizado por Friedel, Cortina e Turner (2010), os alunos foram avaliados em suas crenças de autoeficácia para a matemática durante a transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, relacionadas com percepções de metas de seus professores e de seus pais. Os resultados evidenciaram que, na segunda fase da escolaridade, as crenças de eficácia dos alunos diminuíam na medida em que percebiam uma menor ênfase de seus professores na meta aprender. E, por outro lado, a autoeficácia se intensificava quando os alunos percebiam que seus professores enfatizavam a meta aprender. Nos dois casos, de diminuição e intensificação da autoeficácia na segunda fase, a percepção da ênfase dos pais na meta aprender não foi influente. Tanto durante a primeira fase como na segunda fase, os alunos tinham percepção de alta ênfase dos pais nessa meta. A conclusão é de que, embora permaneça alto o nível de percepção da orientação dos pais, são particularmente decisivas as percepções dos alunos sobre seus professores em classe nessa avaliação de metas de realização. As metas de realização que as crianças percebem tanto na sala de aula quanto em casa podem apoiar ou prejudicar as crenças de eficácia.

Duchesne e Ratelle (2010) argumentaram que, com base em estudos recentes, os pais e as emoções são cruciais para o entendimento das metas de realização dos alunos e, portanto, para a motivação acadêmica. Em sua investigação, as autoras procuraram deslindar o papel de problemas emocionais dos estudantes, como ansiedade e depressão, para explicarem a relação entre comportamentos parentais em relação a seus filhos na 6ª série e metas de realização adotadas pelos adolescentes (N= 309), no ano seguinte, o primeiro do ensino médio, numa abordagem longitudinal.

Os comportamentos dos pais, de envolvimento ou de controle, foram avaliados com questionários em escala Likert aplicados às crianças da 6ª série. Outros testes mediram a ansiedade e depressão e, por fim, as metas de realização dos alunos, um ano mais tarde. Como resultados, as autoras (DUCHESNE; RATELLE, 2010) constataram que o controle parental exercido sobre os alunos na 6ª série, marcado por exigências de obediência e por punição, foi preditor de meta *performance* dos mesmos um ano mais tarde, mas esse efeito foi mediado pela emoção de ansiedade. Envolvimento dos pais esteve positivamente associado, com valor de predição segundo o modelo estatístico adotado, à adoção da meta domínio pelos alunos na 7ª série e negativamente associado à ansiedade e depressão. A

ansiedade foi considerada como resultado de forte pressão exercida pelos pais para se conformarem às suas expectativas. Assim, irão desenvolver preocupações excessivas, com pensamentos como "eu tenho que ser o melhor", "eu não posso cometer erros", ou "meus pais precisam ficar satisfeitos com o meu desempenho". Segundo as mesmas autoras, a influência sobre as metas dos estudantes dependerão de se eles acreditam que podem ter sucesso nas tarefas em questão. Por outro lado, pais que se mostraram envolvidos com a vida de seus filhos, expressavam esse envolvimento através de comportamentos tangíveis tais como assistência, comunicação aberta e apoio, e estes comportamentos puderam ajudar a estabelecer emoções positivas e autoestima.

Por fim, é possível observar, a partir das considerações teóricas e dos estudos empíricos que têm como foco a teoria de Metas de Realização, que a motivação no contexto educacional está atrelada a diversos fatores, tais como, as razões para os comportamentos dos alunos de envolverem-se em uma determinada tarefa e também fatores ambientais, sobretudo as influências da família e as influências da escola. Neste sentido, as pesquisas mostram que as influências da família, traduzidas no envolvimento dispensado pelos pais na escolarização dos filhos, estão relacionadas com os comportamentos dos mesmos nas diversas situações de sala de aula e fora dela. O mesmo ocorre quando se trata dos professores, os quais também podem afetar nas escolhas das crianças a partir das crenças que orientam sua prática pedagógica, bem como da organização do ambiente da sala de aula. Contudo, as influências são sentidas a partir das percepções que os estudantes têm de seus pais e professores, os quais são seus modelos de formação das próprias metas de realização.

A Teoria da Autodeterminação é a próxima abordagem teórica que, a partir dos seus componentes e estudos empíricos, lançará luz para o esclarecimento das influências da família na motivação e no estabelecimento do processo de escolarização das crianças, a partir das percepções que os alunos têm dos estilos parentais de apoio à autonomia e competência e da satisfação das suas necessidades psicológicas básicas.

5 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Deci e Ryan (2008) revelaram que iniciaram o trabalho com a Teoria da Autodeterminação (TAD) nos anos 1970 com as primeiras informações divulgadas somente em meados dos anos 1980. O contexto era que as influências da abordagem comportamental ainda eram muito fortes na psicologia, que classificava como ligação funcional a relação entre reforço e comportamento. Desta forma, a partir das investigações desses mesmos autores, através de metodologias experimentais, surge uma nova perspectiva de interpretação dos comportamentos apresentados pelas pessoas, sendo os mesmos não somente satisfação das necessidades fisiológicas ou o reflexo de contingências externas. Ao contrário, o comportamento é motivado pela atividade em si e está intimamente ligado às necessidades psicológicas básicas das pessoas, o que corresponde ao conceito de motivação intrínseca.

Segundo Ryan (1995), comportamentos motivados intrinsecamente já eram considerados nos anos 1950, quando pesquisadores observaram que alguns comportamentos apareciam de forma espontânea e não por reforçamento. Daí surgiu a ideia de que o organismo também age de forma natural e espontânea, se esforça, expande e coordena seus conhecimentos e experiências internas.

A partir da ideia inicial de motivação intrínseca, em que a própria realização da atividade já seria a recompensa, desenvolveram-se investigações que deram origem à Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000, 2006). Esses autores anunciaram ser a TAD uma macroteoria da motivação humana e, assim, abordaram questões como o desenvolvimento da personalidade, a autorregulação, as necessidades psicológicas universais, os objetivos de vida e aspirações, a energia e vitalidade, processos inconscientes, as relações da cultura para a motivação, e o impacto dos ambientes sociais sobre a motivação, afeto, comportamento e bem-estar.

Segundo essa teoria, em lugar do que antes era desmembrado somente em motivação intrínseca e motivação extrínseca, surgiu à composição do *continuum,* de regulação dos comportamentos, que inclui desde a desmotivação, passando pelas formas diversas de regulação da motivação extrínseca até chegar à motivação intrínseca, portanto, com todas as possibilidades da qualidade da motivação humana (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000; 2006).

A categoria que ocupa a extremidade que dá início ao *continuum* é denominada de desmotivação e é considerada por Ryan e Deci (2000) como um estilo de regulamentação em seu estado mais pobre de integração e autonomia na regulação do comportamento, pelo fato de estar desprovida de qualquer intencionalidade.

Posicionada entre as extremidades do *continuum*, está a categoria da motivação extrínseca, que engloba quatro estilos de regulação do comportamento: regulação externa, introjetada, identificada e integrada. A regulação externa é um clássico caso de motivação extrínseca e a forma mais heterônoma da regulação, pelo fato das pessoas desempenharem atividades somente pelo estímulo externo da coação ou da recompensa. A regulação externa é por controle e o comportamento é regulado externamente. A segunda forma de comportamento motivado extrinsecamente é por regulação introjetada. Neste caso, o comportamento ainda continua atrelado a controles externos, porém mesclados a estados internos de controle, como para não passar vergonha. Esses estados internos de controle apesar de estarem dentro da pessoa, não foram totalmente internalizados, o que reforça uma pobre manutenção e baixa estabilidade dos comportamentos. Em contraste, na motivação extrínseca por regulação identificada, a pessoa reconhece o valor de uma atividade e, consequentemente, revela uma internalização mais completa e o comportamento resultante dessa regulação é mais autônomo, embora ainda extrinsecamente motivado pelo fato de ser instrumental. Nesta forma identificada encontra-se uma melhor e maior manutenção do comportamento e os mesmos podem ser associados ao compromisso e ao desempenho. A motivação extrínseca por regulação integrada, última forma do comportamento motivado extrinsecamente, caracteriza-se por mais autonomia ou autorregulação pelo fato das pessoas terem integrado plenamente os comportamentos a outros aspectos dos seus valores e à própria identidade (RYAN, 1995; RYAN; DECI; 2000; DECI, RYAN, 2008).

A última categoria do *continuum,* segundo Deci e Ryan (2000a) é denominada de motivação intrínseca, cuja característica essencial é que ela pertence ao grupo de comportamentos que são realizados por interesse, prazer, isto é, por inerente à ação e, portanto, não são resultados da internalização. Os comportamentos encontrados neste patamar são livres de conflitos internos, são totalmente volitivos e completamente autônomos. A motivação intrínseca é

considerada um protótipo de atividade autodeterminada bem como um marcador de comparação para as outras categorias.

Segundo a Teoria da Autodeterminação, a motivação não é um constructo unitário ou unifatorial, com variações apenas quantitativas (mais ou menos motivação), mas é um constructo multifacetado ou multifatorial, isto é, considera mais os tipos de qualidade da motivação, com efeitos diferenciados sobre os comportamentos. Nesse sentido, os autores (DECI; RYAN, 2000a; 2008; RYAN; DECI, 2000) distinguem duas formas qualitativas da motivação, ou seja, a motivação autônoma e a motivação controlada. Esses dois conceitos podem ser reconhecidos pelo grau de regulação versus autorregulação de uma atividade.

A motivação autônoma (DECI; RYAN, 2000ab, 2008) engloba tanto a motivação intrínseca quanto as formas mais autorreguladas de motivação extrínseca, isto é, por regulação identificada e integrada. Em todas elas a pessoa tem experiências de volição e intencionalidade, pela presença dos três componentes da autodeterminação: *locus* interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha.

O *locus* de causalidade interna refere-se à origem e regulação pessoal do comportamento intencional. A sensação de liberdade psicológica está relacionada aos comportamentos volitivos e, assim, alinhada aos interesses pessoais, sem qualquer tipo de pressão ou obrigação. Por último, há a possibilidade de escolha nas tomadas de decisões sobre o que e como fazer e até por não realizar determinada atividade.

No caso da motivação controlada, o comportamento está em função somente de contingências externas de recompensa ou punição, por pressão ou pela obediência, como também pela regulação introjetada, em que a regulação é parcialmente internalizada e a pressão agora parte da própria pessoa, através de sentimentos de culpa ou evitação de vergonha (DECI; RYAN, 2000a).

Contudo, para os autores da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000, 2006), a satisfação de três necessidades psicológicas básicas é considerada essencial para a ocorrência da motivação intrínseca e das formas autodeterminadas de motivação extrínseca, bem como para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica. Trata-se das necessidades de autonomia, competência e relacionamento, isto é, para ocorrer motivação autônoma, é necessário que sejam atendidas essas três necessidades psicológicas básicas, e

isto têm a ver com influências do ambiente que podem tanto facilitar como dificultar esta ocorrência. No entanto, quando não há o atendimento dessas três necessidades, a motivação autodeterminada por uma atividade torna-se comprometida (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). Neste sentido aponta-se a necessidade de trabalhar com algumas estratégias promotoras dessas necessidades que, segundo Bzuneck e Guimarães (2010) constituem os estilos motivacionais de professores em sala de aula. Segundo Deci e Ryan (1985) e Ryan e Deci (2002) a autonomia constitui-se como uma habilidade da pessoa de se autorregular, ou seja, de se orientar por leis próprias. Nesta perspectiva as pessoas tendem a realizar uma atividade por acreditarem que a fazem por vontade própria e não por serem obrigadas devido a pressões externas. Já a necessidade de competência pode ser descrita, segundo Bzuneck e Guimarães (2010), como a capacidade que as pessoas têm de interagir de forma satisfatória com seu meio ambiente. Com ela, a pessoa tem experiência de controle de uma atividade, que gera incremento da competência e confere emoções positivas denominadas de sentimento de eficácia. Por fim, a necessidade de pertencer e de estabelecer vínculos emocionais com pessoas significativas está relacionada à construção de uma base segura que sustenta a pessoa em qualquer fase da vida e também promove um equilíbrio psicológico importante (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

5.1 Estudos Empíricos

Em primeiro lugar, em estudo clássico, Grolnick, Ryan e Deci (1991) consideraram as percepções das crianças sobre o envolvimento de seus pais e de seu apoio à autonomia, bem como a maneira pelas quais essas percepções prediziam suas motivações e o seu desempenho escolar. Participaram do estudo 456 crianças de 3º ao 6º anos do ensino fundamental de 20 salas de aula de um distrito escolar de uma cidade de grande porte. As famílias eram de agricultores ou de pais que se deslocavam para trabalhar em cidades próximas. A amostra era predominantemente branca e de nível socioeconômico heterogêneo. As crianças foram avaliadas por questionários sobre sua percepção de apoio à autonomia por parte da mãe e de envolvimento; apoio e autonomia por parte do pai e envolvimento. Os autores também avaliaram as percepções das crianças de seus recursos internos motivacionalmente relevantes como, a compreensão de controle externo, o senso de

competência e a percepção de autonomia. Foi avaliado também o desempenho por notas na avaliação dos professores. Neste estudo os autores não reportaram explicitamente a teoria da autodeterminação. No entanto, considerou componentes desta teoria como a percepção de competência e de autonomia no aluno em relação aos estilos parentais. Com os resultados, os autores descobriram, pela análise de sendas, que os recursos internos da criança são influenciados pelas percepções de apoio por parte da mãe mais do que do apoio por parte dos pais. A percepção de envolvimento dos pais também teve influência direta apenas das variáveis que representam os recursos internos. Entre esses recursos a competência percebida apareceu como forte promotora das realizações acadêmicas das crianças. Os autores comentaram esses resultados apontando que os recursos internos das crianças predizem o desempenho acadêmico, mas enquanto mediadores entre esse desempenho e a percepção das variáveis ambientais de envolvimento e apoio à autonomia por parte dos pais. O modo como os filhos percebem o tratamento de seus pais influenciam no seu rendimento escolar.

Ratelle et al. (2004) partiram do fato de que, ao longo da vida acadêmica, os alunos vivenciam diversos tipos de experiências, as quais podem ser satisfatórias ou não, destacando-se a experiência da transição escolar, frequentemente associada a efeitos negativos, como notas baixas, perda de interesse e de motivação intrínseca, sentimentos de competência diminuída, baixa autoestima, aumento do estresse e solidão, maior percepção das dificuldades escolares e da tensão, bem como menos esforço. Assim, a transição escolar afeta várias dimensões acadêmicas importantes. Sendo a motivação uma variável crítica para a previsão de resultados, como o desempenho e a persistência, faz sentido que a mesma seja considerada nas fases de transição de nível de escolaridade.

Em seu estudo, Ratelle et al. (2004) tiveram por objetivo, entre outros, verificar se o envolvimento parental e o apoio à autonomia protegeriam os alunos, jovens adultos, dos efeitos negativos ligados à transição do ensino médio para um curso de nível superior, ainda não universitário. Neste particular, os autores adotaram a teoria da autodeterminação e levantaram hipóteses sobre o papel dos estilos parentais de apoio à autonomia e envolvimento na educação dos filhos. Os resultados dessa pesquisa atestaram que, de acordo com a teoria da autodeterminação, a qual destaca os pais como importantes agentes sociais e prioriza a satisfação das necessidades psicológicas dos filhos, em contextos

considerados de stress, como nos períodos de transição escolar em que há uma exigência acentuada da disponibilidade e do apoio dos pais, quando os mesmos dispensam o apoio e o envolvimento necessários, colaboram com a motivação dos seus filhos. Por outro lado, famílias descomprometidas e pais não responsivos, ou seja, que não atendem as necessidades dos filhos, em períodos de transição coloca a motivação em risco, promovem a desmotivação e a falta de interesse nos programas de estudos bem como colaboram negativamente com o desenvolvimento saudável dos seus filhos. Neste sentido é importante salientar a relevância das variáveis da família, que são capazes de ajudar e também predizem o encaminhamento das trajetórias motivacionais.

Recentemente, Villiger et al. (2012) examinaram os efeitos a médio prazo de intervenções baseadas somente na escola em comparação com intervenções baseadas na escola e na casa. Isto é, visaram avaliar a contribuição específica que o ambiente da família pode desempenhar na promoção da leitura, evitando, assim, a típica diminuição da motivação para esta atividade dos estudantes e a promoção da compreensão leitora. Um total de 713 estudantes de 4ª série de 23 escolas suíças participou do estudo, os quais tinham em média 9,97 anos. Para a realização das análises, estes alunos foram divididos em três grupos sendo: 244 alunos com intervenções somente na escola, 225 alunos com intervenções na escola e na casa e 244 alunos participantes do grupo de controle que não passaram pelas intervenções e que eram pareados aos grupos de intervenção. A motivação para a leitura foi avaliada em termos de motivação intrínseca, extrínseca e autoconceito para a leitura. Os alunos foram avaliados três vezes. Como hipóteses os pesquisadores procuraram evidenciar se o programa a ser aplicado teria efeitos significativos sobre a motivação da leitura em ambos os grupos e se o grupo de intervenção na escola e na casa, após as intervenções, mostraria melhora significativa na motivação para leitura do que o grupo com intervenções somente na escola. Outro objetivo buscado pelos pesquisadores foi identificar efeitos relevantes sobre resultados cognitivos, tais como a compreensão leitora em ambos os grupos. As intervenções basearam-se nos princípios da teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 2002) e teve um tempo de duração de um ano letivo. No grupo em que os pais participaram das intervenções, os mesmos completaram um questionário com informações sobre o contexto familiar da criança e tiveram três componentes verificados: 1) formação educacional dos pais; 2)

quantidade de livros da casa e; 3) primeiro idioma. Os resultados mostraram que a forma de intervenção que agregou a família à escola foi a que produziu satisfação e curiosidade na leitura em comparação com os outros grupos. Isto é, a participação dos pais teve efeito adicional significativo. Já nos aspectos relacionados ao autoconceito e na compreensão leitora, não apareceram diferenças entre os grupos observados, com acompanhamento somente na escola e com acompanhamento na escola e na casa, talvez, segundo os pesquisadores, por não terem sido avaliados antes das intervenções. O que foi detectado para estes aspectos é que somente estudantes com baixo autoconceito beneficiaram-se significativamente das intervenções. Os pesquisadores verificaram que para a compreensão leitora a intervenção não surtiu o efeito esperado. Houve efeito, em termos de motivação intrínseca para leitura, maior no grupo de intervenção escola mais família. Os autores explicaram a falta de efeito sobre compreensão leitora com a observação de que aquelas crianças já estavam numa condição permanente de treinamento nessa habilidade, ao contrário da motivação, uma área negligenciada. Aí houve influência da intervenção. Ainda para o grupo de intervenção casa e escola, outros componentes relevantes para a motivação da leitura foram evidenciados, como por exemplo, a qualidade afetiva e o apoio emocional dispensado pelos pais durante as interações com seus filhos na execução das tarefas de casa. Para a intervenção com acompanhamento somente na escola, o fator qualidade do ensino foi preponderante para a curiosidade da leitura.

Diante desta exposição observa-se que a Teoria da Autodeterminação promoveu um salto conceitual e de interpretação para os comportamentos apresentados pelas pessoas. Assim, deixa de considerar as reações comportamentais das pessoas somente como satisfações das necessidades fisiológicas e reflexos das contingências externas e passa a tratar a manifestação dos comportamentos como motivada em si mesmo e diretamente relacionada à satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento. O organismo age de forma natural e espontânea, se esforça, expande e coordena seus conhecimentos e experiências externas.

Desta forma, a partir do surgimento da valorização dos eventos internos do organismo, obtêm-se outra perspectiva para o envolvimento dos pais e o trabalho do professor em sala de aula, pois ambos passam a contar com fortes indicadores que caracterizam os tipos de comportamentos, tais como as formas de

regulação do comportamento heterônoma ou autônoma, a intencionalidade para ação e a volição empregada na ação. Tudo isso ocorre paralelo às influências exercidas pelo meio, em atender as necessidades psicológicas básicas.

O tópico seguinte traz estudos que contemplam a tarefa de casa como um caso específico de atuação do envolvimento dos pais e como uma atividade de aprendizagem que ocorre fora do espaço escolar e, neste sentido, exige uma organização e um envolvimento familiar que deveria ser capaz de oportunizar recursos para sua efetivação.

6 TAREFA DE CASA: ESPAÇO PARA ENVOLVIMENTO DOS PAIS

O estreitamento das relações família-escola está diretamente ligado à participação efetiva dos pais nas atividades de aprendizagem, principalmente nas realizações das tarefas de casa, que acontecem fora do período letivo. Por sua natureza, essas tarefas são capazes de mobilizar outros atores, que não os professores, mas os pais ou responsáveis, que têm o potencial de influir na qualidade final do trabalho.

Com tais características das tarefas de casa, Trautwein et al. (2009) expuseram as muitas razões pelas quais os professores as distribuem: (a) melhorar o desempenho acadêmico; (b) incrementar a motivação e a autorregulação e (c) estabelecer uma relação positiva entre a casa e a escola. A terceira categoria, além de oportunizar uma relação positiva entre a casa e a escola, comunica aos pais, através das tarefas de casa, o que é ensinado na escola, provoca a comunicação sobre os assuntos tratados na escola e evidencia as normas e expectativas do professor. A partir desta dinâmica espera-se que haja uma melhora na aprendizagem dos estudantes.

Nessa mesma linha, Rosário et al. (2005) sustentam que o trabalho de casa é uma estratégia muito utilizada pelos professores, e a justificativa para tal utilização é que a mesma possui propósitos instrucionais, entre os quais se destaca o de treino dos conteúdos e, também, como uma prévia para a aula seguinte. As tarefas de casa são também consideradas importantes porque auxiliarão os alunos não somente nos conteúdos e exigências escolares, mas, por exemplo, em aspectos ligados ao senso de responsabilidade, à valorização da aplicação do esforço, a capacidade de gerir o tempo de forma produtiva, ao comportamento de pedir ajuda aos pais ou outras pessoas, aos processos motivacionais que envolvem a tarefa, sendo todos esses aspectos formas e contribuições significativas para a construção e exercício da cidadania.

Ainda segundo Rosário et al. (2007), a realização das tarefas de casa proporciona, gradativamente e no tempo do aluno, um amadurecimento necessário para a aprendizagem dos conteúdos e, consequentemente, um melhor enfrentamento das dificuldades que surgem durante o processo da aprendizagem, do estabelecimento de hábitos de estudo, da organização do espaço e do tempo na

execução das tarefas, da necessidade de lidar com distratores internos e externos e do controle regulatório.

Patall, Cooper e Robinson (2008) fizeram dois tipos de metanálise. A primeira foi sobre 14 pesquisas manipulativas em que os pais receberam treinamento para o envolvimento na tarefa de casa de seus filhos. Como resultado geral, descobriu-se que o envolvimento dos pais elevava a taxa de finalização das tarefas de casa, evitava o aparecimento de problemas nessa atividade e podia melhorar as realizações acadêmicas das crianças no ensino fundamental.

Além disso, Patall, Coper e Robinson (2008) fizeram outra metanálise de 20 estudos correlacionais sobre as mesmas variáveis de envolvimento dos pais no dever de casa. Em síntese, esses estudos revelaram associações positivas entre o envolvimento dos pais e o desempenho das crianças nas duas etapas do ensino fundamental, mas uma associação negativa para o ensino médio. Outro resultado foi uma associação mais forte quando os pais estabeleciam regras para o cumprimento do dever de casa, em comparação com outras estratégias. Por fim, constataram uma associação negativa no caso de desempenho em matemática, mas associação positiva quando se tratava de desempenho em disciplinas verbais.

Como conclusão dessa última metanálise, os efeitos do envolvimento dos pais no cumprimento do dever de casa variam em função do nível de escolaridade, da disciplina e do tipo de envolvimento. Os autores sugeriram que novas pesquisas ampliem esse conhecimento, uma indicação que vale particularmente para o nosso contexto.

Três pesquisas sobre o envolvimento dos pais com o cumprimento do dever de casa dos seus filhos merecem ser relatadas como amostra. Uma pesquisa brasileira e duas realizadas no exterior.

Resende (2008), em nosso meio, apontou poucas pesquisas acadêmicas e escassa literatura voltadas para a compreensão do dever de casa. Em sua pesquisa, a autora teve como objetivo a investigação das práticas e concepções relativas ao dever de casa, tanto em famílias participantes das camadas populares quanto de famílias provenientes de camadas médias da população. A autora partiu do pressuposto de que as práticas e concepções relativas ao dever de casa participam de um conjunto amplo do processo educacional e demonstram forte ligação com o currículo escolar e as realizações família-escola.

Para a investigação, Resende (2008) fez a seleção de duas escolas, uma pública, que concentra um público de crianças das camadas populares e outra privada, que concentra um público de crianças das camadas médias. Nessas instituições, separaram-se três turmas de 3ª série do ensino fundamental. As denominações camadas populares e camadas médias foram caracterizadas, para ambas, a partir da análise da posse de capital cultural, escolaridade, ocupação dos pais ou responsáveis e nível de renda. Os procedimentos de investigação ocorreram em duas etapas, sendo a primeira voltada para a observação sistemática das situações da escola, entrevistas com professores regentes de cada turma e coordenadores pedagógicos, e a segunda etapa destinada à aplicação dos questionários enviados aos alunos e a realização das entrevistas com as mães e/ou pais e/ou responsáveis dos alunos. As entrevistas se deram com dez famílias de cada escola, que foram selecionadas a partir das respostas ao questionário.

Os dados obtidos por Resende (2008) apontam consenso entre as famílias, tanto das camadas populares quanto das camadas médias, quanto à importância do dever de casa, da necessidade da sua prescrição pela escola e do acompanhamento dispensado pelos pais para o cumprimento desta tarefa. No entanto, ao justificarem esses itens apontados, as famílias das camadas populares mostraram argumentos rasos e pouco diversificados quando comparadas às famílias das camadas médias.

Quanto às práticas familiares de acompanhamento dos deveres de casa, observou-se que tanto nas famílias das camadas médias quanto nas famílias das camadas populares, há um investimento dos pais na realização das tarefas, no entanto, constataram-se diferenças nas famílias das camadas médias que investiam maior quantidade de tempo na realização das atividades, modalidades diferenciadas de apoio/ajuda, presença frequente do pai e/ou mãe durante a execução das tarefas, oferta abundante de recursos e atenção diferenciada nos momentos de dificuldades. Estas diferenças encontradas na intensificação das práticas de acompanhamento dos pais nas tarefas e seus resultados positivos para as camadas médias, também foram encontradas pela autora quando a mesma observou uma maior adesão dos alunos das camadas médias ao dever de casa, do que os alunos das camadas populares. Isto acontecia pelo modo como o dever de casa era trabalhado nos sistemas de ensino, privado e público, ou seja, enquanto nas escolas privadas investigadas a autora observou uma maior valorização dos deveres de casa e

melhores orientações para as famílias e os alunos, como posições imprescindíveis de tratamento para o dever de casa, nas escolas públicas, estas práticas não eram exercidas, uma vez que o dever de casa era concebido como uma obrigação e um dever para se alcançar a série seguinte.

Como amostra de pesquisa no exterior com o mesmo foco, Dumont et al. (2012) estudaram a influência que os pais exercem na escolarização das crianças sob a perspectiva dos processos das tarefas de casa no contexto familiar. Os autores buscaram em pesquisas anteriores, considerações gerais sobre a parentalidade e, de uma forma mais específica, sobre o envolvimento parental nas tarefas de casa e as percepções dos estudantes do envolvimento aplicado por seus pais em uma perspectiva de qualidade e não de quantidade do envolvimento. A maneira pela qual os pais se envolvem com os filhos nas tarefas de casa é considerada como um bom e significativo indicador de qualidade.

Contudo, Dumont et al. (2012) encontraram na literatura que o envolvimento dos pais nas tarefas de casa, geralmente, tem sido relatado como positivo para as realizações acadêmicas, mas, por outro lado, os autores também encontraram estudos em que as ajudas dos pais nas tarefas de casa não provocaram efeitos sobre o funcionamento acadêmico dos estudantes, indicando que esses resultados contraditórios requeriam profundas investigações sobre estes aspectos. Nesta direção, os autores optaram por examinar o contexto familiar e a natureza ou a qualidade do envolvimento parental na tarefa de casa, por se mostrarem mais consistentes e por trabalharem com aspectos subjacentes à associação entre contexto familiar e resultados educacionais.

Baseados neste enfoque, Dumont et al. (2012) formularam três questões gerais para a pesquisa: (a) o contexto familiar, medido por múltiplos indicadores, prediz o envolvimento parental nas tarefas de casa, após controle de gênero e faixa etária escolar?; (b) o envolvimento dos pais com as tarefas de casa, medido em termos das diferentes dimensões, prediz resultados educacionais após o controle de gênero, faixa etária escolar e a medida do resultado educacional da primeira medida?; e (c) em particular, o envolvimento parental nas tarefas de casa, medido em termos das diferentes dimensões, medeia a associação entre contexto familiar e resultados educacionais? Sobre a base de dados de dois estudos longitudinais os autores examinaram as hipóteses que a associação entre o contexto

familiar e a realização acadêmica do estudante é mediada, particularmente, pelo envolvimento parental nas tarefas de casa.

O primeiro estudo contou com dados de 1270 estudantes de 227 escolas de Berlim, que foram contatados em dois momentos acadêmicos, no 5º ano e no 8º ano do ensino fundamental, para fornecerem informações sobre a natureza do envolvimento de seus pais na tarefa de casa em três dimensões distintas: a) apoio parental percebido durante o processo da tarefa de casa; b) conflito percebido entre pais e filhos sobre a tarefa de casa; c) percepções das crianças da competência de seus pais para ajudá-los com a tarefa de casa. Para a análise do contexto familiar os autores utilizaram as seguintes variáveis: (a) número de livros em casa; (b) escolaridade dos pais; e (c) dados do contexto familiar de imigrantes. Após o tratamento dos dados, os autores descobriram uma forte correlação positiva entre o apoio parental e a competência parental, uma correlação negativa moderada entre conflito durante a tarefa de casa e o apoio dos pais e, por fim, uma independência entre conflito e competência dos pais. Contudo, as três dimensões (apoio, conflito e competência) foram também associadas por Dumont et al. (2012) com as variáveis do contexto familiar e indicaram, entre outros resultados, uma pequena associação negativa entre o contexto familiar de imigrantes e o apoio parental, apontando que os pais na condição de imigrantes, com menor probabilidade ajudavam seus filhos nas suas tarefas de casa.

Quando foi analisada a quantidade de livros em casa, descobriu-se que as crianças de casas com poucos livros tinham menores probabilidades para argumentar com seus pais sobre suas tarefas de casa do que as crianças de lares com uma maior quantidade de livros. Por outro lado, foram encontradas fortes associações positivas entre a competência percebida dos pais e as ajudas oferecidas com as tarefas de casa. A elevada quantidade de livros em casa e o alto nível de educação dos pais predisseram positivamente as percepções dos estudantes das competências dos pais. Um dado interessante registrado pelos autores revelou que os meninos relataram muito mais conflitos com os pais durante o processo de realização das tarefas de casa do que as meninas.

Com relação aos resultados educacionais, os autores (DUMONT et al., 2012) registraram uma associação negativa desses resultados com o conflito durante o processo da tarefa de casa, mas uma associação positiva quando os estudantes relataram percepções de competência e apoio por parte dos pais. No

entanto, os autores afirmaram que não encontraram evidências de que o envolvimento parental nas tarefas de casa mediou à associação entre o contexto familiar e os resultados educacionais.

Num segundo estudo, Dumont et al. (2012) utilizaram as mesmas questões que as do estudo anterior, agora com 1911 estudantes do 8º ano de 104 classes de três escolas suíças, a fim de testar se os resultados poderiam ser replicados. Os dados foram coletados no início e no final do período letivo e consistiam nas práticas dos estudantes com as tarefas de casa de francês, segunda língua da região, bem como na natureza do envolvimento parental nessas tarefas. Os estudantes relataram suas percepções de envolvimento dos seus pais no processo da tarefa de casa quanto às dimensões de apoio e de interferência (interferência aqui consistia em os pais tentarem dar ajuda quando não era solicitada). As variáveis do contexto familiar utilizadas no primeiro estudo se repetiram nesse estudo. Foram também avaliadas nos alunos, em relação ao francês, as variáveis de desempenho acadêmico, autoconceito acadêmico, autoeficácia e persistência nas tarefas de casa.

Como resultados desse segundo estudo, houve uma correlação moderada entre as duas dimensões de envolvimento parental com as tarefas de casa, de apoio e de interferência. Quando correlacionadas essas dimensões e o contexto familiar, interferência e o apoio parental apareceram com alta relação negativa com condição de imigração. Em outras palavras, pais suíços mostraram elevados níveis de interferência e apoio aos filhos quando comparados aos pais estrangeiros. O apoio parental dispensado pelos pais teve baixa associação positiva com a quantidade de livros na casa e com o nível educacional dos mesmos.

Com relação aos resultados educacionais finais, Dumont et al. (2012) descobriram que a interferência parental no processo da tarefa de casa foi negativamente associada a esses resultados, contudo, o mesmo não ocorreu com o apoio parental, que obteve associação positiva. Uma particularidade do estudo diz respeito aos elevados níveis de interferência nas tarefas de casa relatadas muito mais pelos meninos do que pelas meninas. Como no primeiro estudo, o envolvimento parental nas tarefas de casa não serviu como mediador entre o contexto familiar e os resultados educacionais dos estudantes.

Em síntese, é comprovado que, em relação às tarefas de casa prescritas pelos professores, pais ou responsáveis têm papel importante no

cumprimento deste dever, sugerindo que sua participação afeta aspectos importantes da escolarização das crianças. Isto é atestado unanimemente pelos autores (DUMONT et al., 2012; HOOVER-DEMPSEY et al., 2001; PATALL; COPER; ROBINSON, 2008; RESENDE, 2008; ROSÁRIO et al., 2005; 2007; TRAUTWEIN et al., 2009) ao relatarem a importância do envolvimento parental nos deveres de casa e a influência direta que os pais e ou responsáveis exercem no desempenho acadêmico dos filhos sob a perspectiva da tarefa de casa. Contudo, é importante salientar que nem todas as formas de envolvimento parental nos deveres de casa são benéficas, conforme resultados já relatados de algumas pesquisas, o que vai definir isto são as maneiras, ou seja, o como os pais se envolvem com os filhos nas tarefas de casa, que são considerados bons preditores de qualidade do envolvimento.

Nesta direção, em que se reconhecem os processos e os efeitos dos deveres de casa, é importante salientar que os mesmos ainda são capazes de: treinar o conteúdo trabalhado em sala, comunicar os assuntos tratados na escola, evidenciar postura, normas e expectativas do professor, desenvolver o senso de responsabilidade, valorizar a aplicação do esforço, desenvolver a capacidade de gerir o tempo de forma produtiva e focada nos objetivos da tarefa, estabelecer hábitos de estudo, instigar comportamentos de pedir ajuda aos pais ou responsáveis dentre outras possibilidades que a tarefa de casa proporciona.

Em suma, pelo fato da presente pesquisa abordar o envolvimento dos pais na escolarização das crianças, destacou-se o evento da tarefa de casa como a forma mais eficaz de realização e efetivação do envolvimento parental no ambiente do lar. Por este motivo a tarefa de casa foi trabalhada no questionário direcionado aos alunos pais e professores e que será detalhado no próximo tópico.

Com base no referencial teórico apresentado e nos resultados de pesquisas, o presente estudo, de natureza exploratória, tem por objetivo e com abordagem qualitativa, investigar relações entre comportamentos dos pais e a escolarização dos filhos, com ênfase na motivação para aprender e no cumprimento das tarefas de casa.

Mais especificamente, buscaram-se (a) identificar, a partir dos relatos de filhos e pais, comportamentos e atitudes (valores, crenças...) de pais ou cuidadores em relação à escolaridade de seus filhos e, em particular, quanto ao dever de casa; (b) comparar os relatos de filhos e de pais em torno das questões

propostas; e (c) comparar o envolvimento de pais na escolaridade de filhos com baixo rendimento acadêmico com os de rendimento escolar satisfatório.

7 MÉTODO

7.1 PARTICIPANTES

Na seleção dos participantes do presente estudo, seguiu-se uma tradição dos pesquisadores na área que, segundo Pomerantz, Moorman e Litwack (2007), têm geralmente medido as diferentes formas de envolvimento dos pais na escolaridade das crianças com o uso de relatos dos pais, professores e delas mesmas.

Participaram desta pesquisa 20 alunos e seus respectivos pais, dos quais 10 alunos de 4ª série (ensino de 8 anos) com história de baixo rendimento acadêmico e 10 alunos de 4º ano (ensino de 9 anos) com história de rendimento escolar satisfatório, apontados por seus professores.

Dos 10 alunos da 4ª série com história de baixo rendimento acadêmico, 40% (n=4) eram do gênero feminino e 60% (n=6) eram do gênero masculino. A mesma quantidade foi propositalmente replicada na escolha dos alunos com história de rendimento escolar satisfatório, pelos professores, a pedido da pesquisada, a fim de confrontar os dados obtidos de cada grupo denominado.

A população de professores foi composta por três regentes das turmas de 4º anos e 4ª séries pesquisadas.

O estabelecimento escolar selecionado por conveniência pertence à Rede Municipal de Ensino e está localizado na zona leste da cidade de Londrina Estado do Paraná. A escola atende aproximadamente 300 alunos distribuídos em três períodos (matutino, vespertino e noturno). No período matutino são atendidos os alunos do 3º, 4º e 5º anos. No período vespertino os alunos são divididos nos anos do EI6, 1º e 2º ano. Já no período noturno as turmas são de EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola também contempla atendimento em Sala de Recurso e Classe Especial – Transtorno Global do Desenvolvimento.

A escola é de porte médio e conta com seis salas de aula, uma sala para a Classe Especial – Transtorno Global do Desenvolvimento, uma sala de recursos, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de contraturno, secretaria, sala dos professores, sala da direção, sala da supervisão, um refeitório, uma cozinha, uma quadra poliesportiva, um parque infantil e um pátio amplo.

O corpo docente é composto por doze professores regentes, quatro professores auxiliares, dois professores de inglês, dois professores de educação física, dois professores de informática, dois professores de biblioteca, quatro professores na Classe Especial – Transtorno Global do Desenvolvimento e dois professores de sala de recursos. Tem-se ainda, a diretora, a supervisora, a secretária, duas professoras readaptadas para serviços gerais da secretaria, bem como uma merendeira e seis funcionárias de serviços gerais.

Quanto aos aspectos socioeconômicos das famílias dos alunos que compõem este estabelecimento de ensino, pode-se considerar que a maioria está situada nas classes de famílias economicamente desfavorecidas e, em grande parte, são moradoras de uma das três favelas que estão no entorno da escola.

7.2 INSTRUMENTOS

O instrumento destinado para a coleta de dados consistiu em um questionário com questões norteadoras que tanto poderiam ser abertas quanto fechadas. No entanto, considerou-se que as questões abertas contemplariam respostas amplas, com um grau de dificuldade maior para tabulação, mas, por outro lado, coletariam a riqueza das informações dos participantes. Assim, como se trata de uma pesquisa sobre motivação, um constructo interno e multifacetado (BZUNECK, 2009a), mas que pode ser descoberto e analisado através dos comportamentos externados, verbalizações ou relatos dos participantes, por meio das entrevistas.

Os roteiros de entrevista semiestruturada para cada conjunto de participantes (alunos, pais e professores) foram elaborados por Almeida e Bzuneck (2012) a partir de instrumentos de pesquisas nacionais e internacionais (AMES, 1992; BAUMRIND, 1966, 1967; DUCHESNE; RATELLE, 2010; DUMONT et al., 2012; FRIEDEL; CORTINA; TURNER, 2010; GONIDA; VOULALA; KIOSSEOGLOU, 2008; GONZALEZ, HOLBEIN; QUILTER, 2002; GROLNICK; DECI; RYAN, 1991; GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2010; GUTMAN, 2006; PATALL; COOPER; ROBINSON, 2008; RATELLE et al., 2004; RESENDE, 2008; ROSÁRIO et al., 2005; VILLIGER et al., 2012). Estes roteiros estiveram relacionados à comunicação bidirecional entre a criança e seu responsável, ao envolvimento dos

pais com a escolarização dos filhos a ao cumprimento do dever de casa (Apêndices A, B, C).

É oportuno destacar que, a título de estudo-piloto, o questionário direcionado aos alunos, foi aplicado em uma pequena amostra de estudantes da mesma série, a fim de testar a compreensibilidade de todas as questões. O que resultou em algumas adequações na linguagem do texto de cada pergunta, com o intuito de facilitar a interpretação pelos alunos que foram entrevistados.

7.3 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos da presente pesquisa foram realizados em quatro grandes momentos distintos, porém interdependentes.

Primeiramente, selecionou-se a instituição de ensino para o desenvolvimento da pesquisa. Como se tratou de uma escola pública municipal contatou-se a Secretaria Municipal de Educação para prévia liberação e comunicação do estabelecimento. Concomitantemente, encaminhou-se o projeto de pesquisa, respaldado na resolução 196/96 e nos complementos do Conselho Nacional de Saúde, para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Apêndice 4).

No segundo momento, após todas as aprovações, estabeleceu-se contato com a Diretora da escola e com a Supervisora responsável pelo trabalho pedagógico, a fim de verificar a possibilidade de realização da pesquisa, visto que foi necessária a disponibilização de uma sala para a entrevista com os alunos, uma busca em documentos escolares pelos endereços dos mesmos e um tempo para conversas com os professores regentes.

A priori, para a seleção dos participantes, foi estabelecido que somente uma classe fizesse parte da pesquisa e, portanto, somente um professor regente responderia o questionário direcionado ao professor. Contudo, a classe que contemplava os requisitos elencados para a seleção dos alunos, não tinha o número suficiente de estudantes que compusesse as duas amostras e, desta forma, outras duas classes constituíram o número de participantes da pesquisa, juntamente com seus professores regentes. Vale ressaltar que antes de qualquer comunicação com os alunos das respectivas salas, os professores regentes foram orientados sobre alguns aspectos da pesquisa, como por exemplo, sua finalidade, metas e, também, como procederiam na escolha dos alunos.

O principal critério utilizado pelos professores para classificar seus alunos em um dos grupos previamente estabelecidos - alunos com baixo rendimento acadêmico e rendimento escolar satisfatório - foi o desempenho por notas apresentado por eles nas diversas disciplinas da série em questão.

Com a definição dos participantes, iniciou-se o terceiro momento da pesquisa, no qual foi feito novo contato com os professores regentes das salas escolhidas, a fim de esclarecer junto aos alunos aspectos da pesquisa, bem como o encaminhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e Termo de Consentimento aos professores regentes. Assegurou-se a cada um dos participantes a liberdade e a privacidade.

O próximo passo foi o recolhimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido enviado aos pais e, neste momento, outros ajustes dos participantes foram feitos, pois nem todos os pais concordaram em realizar a pesquisa. Nova reunião com os professores, novos alunos apontados para a composição da amostra e novo encaminhamento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Somente após quatro ajustes é que a amostra foi formada. Iniciou-se o terceiro momento propriamente dito.

Esta etapa foi direcionada para as entrevistas com os professores (Apêndice 3), os quais relataram suas percepções sobre cada aluno que apontaram para a amostra. A seguir, ao longo de 20 dias, cada aluno foi entrevistado, por um tempo de aproximadamente 20 minutos, com um questionário que contemplou diversos aspectos da sua vida escolar.

A quarta e última etapa contemplou as visitas nas casas dos alunos selecionados, as quais ocorreram a partir de um contato por telefone seguido de um agendamento com data e horário para as entrevistas. Apesar dos pais, inicialmente, terem concordado com a pesquisa, quando contatados para a entrevista na casa demonstravam resistência e na maioria dos casos o agendamento só ocorreu após o terceiro contato por telefone. Vários pais não estavam presentes no dia do agendamento, o que forçou um novo contato. Uma mãe se recusou a realizar a entrevista. Todas as entrevistas realizadas com pais, mais precisamente com as mães e alunos foram gravadas em áudio, para posterior transcrição.

7.4 Tratamento dos Dados

O procedimento inicial para o tratamento dos dados foi a transcrição na íntegra das entrevistas com os alunos e pais. Em seguida foi feita a tabulação das respostas referentes às questões dos dois questionários. O método de Análise de Conteúdo foi utilizado para as verbalizações dos participantes que, segundo Campos (2010) é descrita como um instrumento metodológico capaz de possibilitar a compreensão dos discursos do ser humano. O método é voltado para análise de um material, seja ele entrevista, fala ou observação, em que a compreensão dos dados coletados diz muito mais do que simplesmente o próprio registro. Portanto, o trabalho do pesquisador de observar o que está além do que pode ser lido, ouvido ou visto se baseará na inferência, isto é, na dedução por meio do raciocínio, que possibilita ao pesquisador trabalhar com a subjetividade do indivíduo e, assim, inferir sobre o real significado das suas expressões.

Ainda segundo Campos (2010), a Análise de Conteúdo é um método qualitativo, fenomenológico que entende que seu estudo pertence à ciência do homem e não à ciência da natureza, como preconizam os positivistas. Com isso o pesquisador busca a compreensão do homem e não a explicação das coisas a ele referentes. Nesse sentido, este tipo de método entende que o homem é mais do que fruto do meio em que vive, ele é considerado agente influenciador, bem como também é influenciado pelo meio.

Após a análise de conteúdo houve um momento para a triangulação, ou seja, uma comparação entre as respostas pai-filho e aluno-aluno, a fim de se conhecer os resultados das variáveis mais apontadas pelos participantes, tanto para os de baixo rendimento acadêmico quanto para os de rendimento escolar satisfatório.

8 RESULTADOS

Os dados dos alunos e seus responsáveis serão apresentados de acordo com as três classes de questões nas entrevistas, a saber: comunicação entre a criança e seu responsável (questões de 1 a 3); cumprimento da tarefa de casa (questões de 4 a 7) e relacionamento afetivo (questão 8). Em seguida, após cada relato do aluno e do seu responsável, virão os dados coletados das entrevistas com os professores.

Em primeiro lugar, os resultados relativos aos alunos apontados com baixo rendimento (N=9), seguidos dos resultados dos alunos apontados com rendimento satisfatório (N=9).

8.1 Dados dos alunos com Baixo Rendimento Acadêmico e seus Responsáveis

Relato do aluno A

Aluno A, do sexo feminino, com 12 anos de idade, frequenta a 4ª série do ensino fundamental (ensino de 8 anos), mora com a mãe e dois irmãos por parte de mãe. Conhece o pai biológico, que é primo de primeiro grau da mãe, mas raramente tem contato com ele. Frequenta reforço duas vezes por semana em horário contrário das aulas.

Em termos de comunicação com sua mãe como sua responsável sobre os assuntos da escola relatou que não conversa com ela sobre a escola, mas só lhe mostra bilhetes da professora ou da escola. A mãe nada fala nem comenta. Quando diz que não foi bem em uma prova à mãe diz que precisa estudar mais. Não gosta de provas e tem dificuldade na leitura e na escrita.

Quanto ao dever de casa disse que faz às vezes, só quando quer, à noite na cama. A mãe não manda nem olha o caderno, mas às vezes ajuda. Por último disse que a mãe é nervosa e tem problemas financeiros.

Acha que a mãe gosta dela, conversam sobre o pai ausente e que não dá pensão.

Relato da mãe

A mãe tem o ensino fundamental completo e, atualmente, disse estar desemprega. Contou que é solteira e tem 3 filhos, um de cada parceiro.

Ela relatou que a filha tem problemas na fala e que às vezes conversa com ela sobre a escola, que vai bem apesar de ver boletins que vai mal. Também disse que a filha é motivada e esforçada. Quando vai bem a elogia e quando vai mal cobra. Contou que não vai às reuniões, mas vai à escola para buscar boletins, que são bimestrais.

Quanto ao dever de casa disse que é a filha que toma iniciativa para fazê-lo, no quarto.

Destaca que sai para passear com os filhos, principalmente nos finais de semana.

Relato da professora

A professora relatou que a aluna é muito quieta em sala de aula e apresenta muitas dificuldades para realizar as atividades. Disse, ainda, que a aluna aprendeu a ler e a escrever na 4ª série e que frequenta o reforço. Segundo a professora, as tarefas de casa raramente são realizadas. Ela caracterizou a família como não envolvida com os assuntos da escola, pois ninguém participa das reuniões bimestrais e das convocações. No período das entrevistas, a professora contou, segundo relato de colegas de sala, que havia suspeitas de uma gravidez, que posteriormente não foi confirmada.

Relato do aluno B

Aluno B, do sexo feminino, 12 anos de idade, frequenta a 4ª série do ensino fundamental (ensino de 8 anos), mora com a mãe, o padrasto e duas irmãs mais novas. Não tem contato com o pai biológico. Frequenta o reforço duas vezes por semana em horário contrário ao da aula.

A aluna relatou, com relação à comunicação com sua mãe, que às vezes a mãe conversa sobre assuntos da escola, como por exemplo, comportamento e tarefas de sala. Expôs, ainda, as suas dificuldades na sala de

aula, principalmente as ligadas à leitura. Ela disse que a mãe vai a todas as reuniões e quando não pode comparecer avisa e marca outro dia para falar com a professora ou diretora da escola.

Pelo fato de ajudar a mãe, que recentemente foi diagnosticada com câncer de mama, nos trabalhos domésticos e nos cuidados com as irmãs, às vezes deixa de realizar as tarefas de casa, as quais são feitas no período da tarde com o auxílio da mãe, quando necessário e possível, e sempre na mesa da cozinha. Conta também, que a mãe sabe ajudar, porque já alcançou uma escolaridade superior a dela, no entanto, às vezes perde a paciência no momento do apoio.

No final da entrevista disse que a mãe é carinhosa, porque a elogia e lhe diz que é bonita, inteligente e trabalhadeira. Quanto ao padrasto disse não gostar muito, apesar de reconhecê-lo como provedor financeiro, honesto e trabalhador. Já pelo pai biológico nutre um sentimento de abandono.

Relato da mãe

A mãe tem o ensino fundamental completo e está desempregada depois do diagnóstico de câncer de mama. É casada e tem 3 filhas, 2 delas de um mesmo parceiro e a última do parceiro atual.

Ela contou que conversa com a filha, todos os dias, sobre os assuntos da escola, se está obedecendo à professora e se está fazendo amizade com pessoas de bom comportamento. Disse também, que comparece a todas as reuniões, mas como no momento está muito doente, não tem conseguido estar presente. Algumas vezes aparece de surpresa na escola para saber do comportamento da filha. Expôs também, que a filha toma medicação controlada e, por este motivo, se mostra um pouco nervosa e estressada, no entanto, neste ano letivo ela está surpresa com os resultados positivos que a mesma vem apresentando na escola.

Com relação ao dever de casa, indicou que a filha os realiza todos os dias no período da tarde, gasta pouco tempo com o dever e solicita ajuda quando acha necessária. Pensa que sabe ajudar e tem o costume de verificar o caderno todos os dias.

Por último, apesar de não estar trabalhando fora, mas estar em tratamento de saúde, tem pouco tempo para se dedicar aos filhos e somente consegue ficar mais próxima nos finais de semana.

Relato da professora

A professora relatou que a aluna é muito esforça e dedicada, no entanto, apresenta muitas dificuldades e por isso frequenta o reforço duas vezes por semana. Segundo ela, a aluna realiza todas as tarefas de sala e as tarefas de casa com dificuldades e costuma perguntar sempre quando tem dúvidas no conteúdo trabalhado. A professora caracterizou a família como envolvida e, apesar da mãe estar em tratamento de saúde, ela sempre comparece à escola.

Relato do aluno C

Aluno C, do sexo masculino, 13 anos de idade, frequenta a 4ª série do ensino fundamental (ensino de 8 anos), mora com o pai, a mãe e três irmãs (na data da entrevista, conforme relato da mãe, os pais estavam separados e o filho ainda não sabia, a mãe disse para os filhos menores que o pai viajou).

O aluno relatou que os pais sempre conversam sobre os assuntos da escola, orientam para estudar mais ao invés de ficar brincando e fazendo bagunça em sala de aula. Lembrou que contou aos pais que gosta de ir para a escola e que parou de fazer bagunça e, ainda, destacou que a mãe orienta mais que o pai. Assinalou que tem dificuldades em algumas letras e exemplificou M, N, P e B. Disse, também, que os pais conhecem essas dificuldades e mandam-no treinar, em um caderno destinado para isso em casa, até que ele consiga fazer as letras. Por outro lado, disse ser bom na matemática.

Quanto às tarefas de casa disse que as realiza sempre, na mesa ou no sofá da sala, gasta por volta de meia hora para fazer a tarefa e costuma solicitar ajuda das irmãs mais velhas, que se mostram irritadas com a solicitação, mas sempre ajudam e sabem ajudar.

Por fim, descreveu a mãe como boa porque nunca bate e dá tudo que ele pede e o pai como alguém que compra sempre alguma coisa para agradar, como calça por exemplo.

Relato da mãe

A mãe tem o ensino fundamental incompleto e trabalha em uma lavanderia. Contou que está em processo de separação e tem 5 filhos, 3 deles de um mesmo parceiro e os dois últimos do parceiro que está se separando.

Ela disse que conversa com o filho de vez em quando e o orienta a "botar atenção" para ele ser "alguém na vida", porque sem estudo ele não vai ser nada. Acha que ele está fraco na escola, porque não atinge 50% das notas nas provas e sempre tem problemas com a reprovação. Este problema já foi investigado e o que ela sabe é que ele é mais lento para aprender do que os outros alunos. Disse ficar triste com esses resultados negativos, mas por outro lado, percebe que ele tem vontade e capacidade de aprender, pelas coisas que fala, pelos projetos que faz e pelas iniciativas que toma quando quer saber sobre alguma coisa que não entende. Pelas dificuldades que ele apresenta gostaria que ele terminasse ao menos o ensino médio, o que para ela já é o suficiente.

Quando indagada sobre o dever de casa, a mãe disse que ele nunca vai para a escola sem fazer a tarefa, pede ajuda para as irmãs mais velhas quando não entende, realiza as tarefas no próprio quarto, deitado no chão e gasta, aproximadamente, meia hora para finalizar as atividades.

Na última pergunta a mãe conta que apesar de trabalhar o dia todo, inclusive sábados, domingos e feriados e ter folga somente uma vez durante a semana, dedica o tempo do descanso para estar com os filhos.

Relato da professora

A professora relatou que o aluno é comportado, mas apresenta muitas dificuldades nas atividades de sala de aula e, por isso, frequenta o reforço duas vezes por semana. Realiza tudo o que ela pede, no entanto, tudo errado. Contou, ainda, que caracteriza esta família como não envolvida nos assuntos da escola, pois as tarefas de casa não são feitas regularmente e ninguém comparece às reuniões, a não ser para buscar os boletins.

Relato do aluno D

Aluno D, do sexo masculino, 12 anos de idade, frequenta a 4ª série do ensino fundamental (ensino de 8 anos), mora com a mãe, o padrasto e uma irmã mais nova. Conhece o pai biológico e morou com ele por um tempo.

Com relação à comunicação com sua mãe sobre assuntos da escola, o aluno apontou que a mesma lhe pergunta, às vezes, como foi na escola ou como está seus resultados acadêmicos. Ele conta que tem o costume de falar tudo para a mãe o que ocorre na escola, inclusive o que fez de errado. No entanto, pesar de afirmar que conta tudo para a mãe, admitiu que não conta que vai mal na escola e que tem dificuldades para aprender. Disse ainda, gostar pouco da escola, detestar provas e ter dificuldade na matemática. Segundo ele, a mãe atribui seus resultados acadêmicos à falta de atenção durante a aula.

Quanto às tarefas de tarefa de casa disse que as faz de vez em quando, somente quando a mãe manda e, como ela faz isso com pouca regularidade, ele não faz a tarefa todas as vezes que a professora passa. Disse que costuma pedir ajuda para as tarefas de casa sempre para o padrasto e nunca para a mãe, porque sente vergonha dela e tem medo de apanhar, pois a mesma se mostra impaciente e brava.

Ao final, disse gostar da mãe e do padrasto e que percebe que a recíproca é verdadeira para a mãe, mas nem tanto para o padrasto.

Relato da mãe

A mãe tem o ensino fundamental incompleto e é do lar. Está amasiada e tem 2 filhos de 2 parceiros diferentes, atualmente, está com o pai da filha mais nova.

Ela disse que às vezes pergunta ao filho como ele está na escola e tem o costume de orientá-lo a se comportar bem. No momento da entrevista, final do período letivo, relatou saber mais ou menos dos resultados acadêmicos do filho na escola e isso se deu não porque foi às convocações de reuniões bimestrais ou à escola, mas pelo fato da professora tê-la abordado, em frente à sua casa e, assim, tê-la informado dos resultados e comportamentos do filho. O que descreveu saber com clareza é que o filho é indisciplinado e isso a incomoda bastante porque remete

à sua história como aluna. Declarou também, que o fato do filho estar mal na escola e não ter vontade de estudar a deixa nervosa e com isso é capaz de deixá-lo de castigo e até bater nele. No entanto, quando sabe que ele vai bem o orienta a continuar desta forma.

Com relação às tarefas de casa contou que o filho não toma nota do que é para ser feito e por isso jura para ela que a professora não passou tarefa. Quando ele toma nota da tarefa, faz às vezes, sozinho e pede ajuda para ela quando acha necessário. Disse não ajudar o filho na tarefa porque não sabe como ajudar, mas por outro lado cobra sempre a realização da mesma.

Na última questão, quando perguntada se destina um tempo só para o filho, declarou que esta com ele todos os dias e nos finais de semana quem os leva para passear é a tia.

Relato da professora

A professora relatou que o aluno apresenta muitas dificuldades na questão pedagógica tanto quanto apresenta dificuldades na questão de indisciplina. Não realiza com frequência as tarefas de sala e, raramente toma nota das tarefas de casa e as realiza. Assim, foi encaminhado para frequentar o reforço duas vezes por semana. A professora caracterizou a família como não envolvida nos assuntos da escola e disse que a mãe não tem interesse algum de acompanhar o filho, não comparece às reuniões bimestrais, mesmo quando convocada, apesar de não trabalhar fora, ter tempo disponível e morar perto da escola.

Relato do aluno E

Aluno E, do sexo masculino, 13 anos de idade, frequenta a 4ª série do ensino fundamental (ensino de 8 anos) e a sala de recursos, tem deficiência física em um dos membros inferiores, mora com a avó, o namorado da avó e seus três irmãos. A mãe biológica é dependente química e vai visitá-lo algumas vezes, quanto ao pai, nunca conheceu.

O aluno relatou que a avó, a qual chama de mãe e é a sua responsável, conversa às vezes sobre os assuntos da escola, ameaça bater caso não passe de ano e coloca de castigo sempre que tem reclamações. Contou

também que, antes da professora comunicar à avó que ele foi mal nas provas, tem o costume de falar primeiro, porque seus resultados acadêmicos e de comportamento deixam a avó sempre nervosa. Declarou ter dificuldades na matemática, principalmente na divisão, conteúdo trabalhado no período das entrevistas.

Quanto às tarefas de casa costuma realizá-las às vezes, no quarto em uma mesa de computador e, às vezes também, a avó costuma lhe perguntar se tem tarefa ou se as fez. Disse que muitas vezes decide em não realizar as tarefas por achar que não sabe fazer ou porque vai às sessões de fisioterapia, que ocorrem duas vezes por semana em um local bem afastado da sua casa, e por este motivo não sobra tempo para as tarefas. Disse solicitar ajuda do irmão mais velho quando aparecem dificuldades, no entanto, ele não gosta de ajudar.

Por último, disse gostar da avó e reconhece nela um comprometimento com os cuidados dispensados aos netos, no que diz respeito ao papel de mãe que desempenha. Relatou também, que credita ao namorado da avó, uma bondade e um sentimento de amor com as crianças da casa quando compra mantimentos e auxilia nos cuidados.

Relato da avó

A avó é analfabeta e não trabalha fora, somente cuida das crianças e financeiramente vive com a aposentadoria do neto que tem uma limitação física. Está, atualmente, amasiada com o quarto parceiro e, é responsável pelos cuidados de 4 netos que são filhos da sua filha. As crianças são filhos dos mesmos genitores.

Ela relata que conversa sempre com o neto sobre os assuntos da escola, sobretudo dos conteúdos do caderno, tarefas de casa e comportamento em sala de aula. Disse que vai sempre às reuniões e reconhece a importância de participar das mesmas, como forma de saber como o neto está na escola. Segundo ela, o neto não tem vontade de aprender, porque não se aplica nas tarefas de casa e tem preguiça de acordar cedo para ir à escola. No entanto, ela acredita que ele “tem cabeça”, ou seja, é capaz de aprender. Assim, quando vai mal na escola coloca-o de castigo e quando vai bem costuma elogiá-lo.

Sobre as tarefas de casa mencionou que o neto não as faz com frequência, não tem horário nem local fixos para as tarefas e costuma pedir ajuda,

quando acha necessária, para o irmão mais velho, que nem sempre ajuda. Revelou não conseguir ajudar porque não sabe ler nem escrever.

Quando indagada sobre um possível período de tempo destinado para estar com o neto em uma brincadeira ou passeio, afirmou que não reserva tempo para um contato deste tipo.

Relato da professora

A professora relatou que o aluno apresenta muitas dificuldades nos conteúdos para a série que frequenta e nem sempre finaliza as atividades propostas em sala de aula. Segundo ela, ele associa a falta de registro das atividades a uma limitação física nos membros inferiores. Com isso, frequenta a sala de recursos, no período inverso das aulas, duas vezes por semana, como um apoio para suas dificuldades. Contou, ainda, que o aluno não realiza as tarefas de casa. Por fim, caracterizou a família como não envolvida nos assuntos da escola, a avó não comparece às reuniões bimestrais e não acompanha o neto.

Relato do aluno F

Aluno F, do sexo masculino, 11 anos de idade, frequenta a 4ª série do ensino fundamental (ensino de 8 anos), mora com o pai, a mãe e duas irmãs.

O aluno quando indagado sobre a comunicação entre ele e seus pais, revelou que os pais falam que ele tem que se dedicar mais para tirar nota, caso contrário reprovará de ano. Expôs que a mãe se destaca mais que o pai nas orientações para os assuntos escolares e admitiu que, aborda situações relativas à escola, somente quando está bem, caso contrário as omite. Contou que lhe falta atenção às aulas porque “entra na ideia dos outros” para fazer bagunça e que, segundo ele, este seria o motivo das dificuldades nas atividades de sala, as quais são passadas à mãe quando vem às reuniões, o que ocorre sempre e até sem a professora convocá-la. O aluno relatou que gosta de estudar, entretanto, não gosta de ir à escola e de acordar cedo. Disse que a mãe fica nervosa com seus resultados acadêmicos, ameaça bater, colocar de castigo e não comprar o material escolar do próximo ano letivo.

Com relação às tarefas de casa contou que faz às vezes, quando a mãe manda, à noite, no quarto ou na mesa da cozinha. Pede ajuda, sempre aos pais, quando necessária. O pai sempre apoia na matemática e a mãe com as outras matérias. Disse que, ao contrário do pai, a mãe fica nervosa quando tem que auxiliá-lo, mas por outro lado, quando percebe que ele está tentando fazer procura ajudá-lo, com calma.

Na última questão destacou que a mãe sempre fala que ele vai precisar dos estudos e, com isso, ele percebe um interesse dela pelas coisas que ele faz. Ao final, acha que os pais gostam dele porque fazem tudo o que ele pede.

Relato da mãe

A mãe cursou até a 6ª série do ensino fundamental e trabalha como empregada doméstica alguns dias na semana. É casada e tem 3 filhos do mesmo parceiro. O pai terminou a 2ª série do ensino fundamental e trabalha como varredor de rua. A mãe mostrou-se muito resistente para colaborar com a pesquisadora e foi até a escola para saber da veracidade da pesquisa. De forma alguma agendou a entrevista na sua casa e, então, foi a única mãe, que foi atendida na escola.

Ela relatou que não pergunta nada sobre a escola, só quer saber se tem tarefa e do comportamento em sala, no entanto, disse contar a própria história, de como era sua vida na rua, para orientar o filho a estudar e ter uma profissão, e não ser como ela e o marido com pouco estudo. Relatou, também, que não vai às reuniões por causa do trabalho, mas costuma marcar horário com a professora ou aparecer de surpresa. Disse saber como o filho está na escola pelo comportamento apresentado em casa, pelas conversas com a professora e através dos vizinhos. Contou que quando fica sabendo de situações de indisciplina do filho, tem o hábito de brigar e bater nele dentro do ambiente da escola. Salienta que o envolvimento dos pais com a escola é muito importante, porque quando ela era criança foi criada na rua e não tinha esse acompanhamento e, por isso, não estudou. Reconheceu que o filho tem medo dela porque é brava, bate e faz ameaças caso reprove de ano, costuma dizer que não vai comprar o material escolar para o próximo ano letivo. Disse que o filho não é esforçado, não gosta de estudar, não gosta de acordar cedo e não tem vontade própria para os assuntos relacionados à escola. Acha que ele tem capacidade e é inteligente, contudo, é preguiçoso.

Ao descrever situações com as tarefas de casa, contou que o filho não tem responsabilidade com as tarefas, não mostra quando tem, não pede ajuda (quando pede é a irmã mais velha que ajuda) e, quando as realiza, costuma fazer à noite na mesa da cozinha. Neste sentido, sempre verifica o caderno de tarefa e caso encontre tarefas em branco ou incompletas, bate no filho.

Sobre o tempo dispensado para estar com o filho disse que passa o final de semana em família na Igreja ou na casa de parentes.

Relato da professora

A professora relatou que o aluno tem muitos problemas de aprendizagem e não acompanha os conteúdos da série em questão. Aliado a isso, também, ele apresenta problemas de indisciplina, os quais somados contribuem para as dificuldades em sala de aula. Assim, ela o encaminhou para o reforço, duas vezes por semana. Segundo a professora, essa família pode ser caracterizada como envolvida nos assuntos da escola, porque apesar dos pais não participarem das reuniões bimestrais, a mãe está sempre na escola, mesmo sem ser convocada, para saber dos resultados acadêmicos e de comportamento do filho.

Relato do aluno G

Aluno G, do sexo feminino, 12 anos de idade, frequenta a 4ª série do ensino fundamental (ensino de 8 anos), mora com o pai, a mãe e 5 irmãos.

Com relação à comunicação com seus pais, a aluna disse que os pais perguntam, às vezes, se tem tarefa e se ela faz bagunça na sala de aula. Quanto às orientações recebidas por seus pais sobre a escola, relatou que os mesmos falam muito pouco, sobretudo, que é bom terminar tudo nas aulas e, também, estudar para saber ler. Contou, ainda, que os pais acham que ela vai bem na escola e, quando apresenta resultados positivos os pais falam que é para terminar o ano assim, no entanto, quando apresenta resultados negativos os pais falam para estudar e ler o dicionário. Ela salientou que sua mãe sempre vai às reuniões.

Já para as tarefas de casa, a aluna disse fazer sempre, porque sabe que é sua responsabilidade, mas os pais também costumam mandá-la realizar as

tarefas. Descreveu que faz as tarefas de casa sempre à tarde, depois que a mãe chega do trabalho, porque é a mesma que a auxilia com as tarefas, contudo, não soube dizer como percebe que a ajuda da mãe é efetiva. Indicou que gasta um tempo médio de 10 minutos para concretizar as tarefas e utiliza-se do sofá da sala como local para realizá-las.

Por fim, não soube descrever o sentimento que tem pela mãe, apesar da insistência da pesquisadora em exemplificar, e nem o que acha dela. Agiu da mesma forma quando indagada sobre a figura paterna.

Relato da mãe

A mãe cursou os primeiros anos do ensino fundamental e trabalha como empregada doméstica. É casada e tem 5 filhos, dos quais 3 são do primeiro parceiro e os outros 2 do parceiro atual. O marido como ela, cursou os primeiros anos do ensino fundamental e é ajudante de caminhão.

Quando entrevistada, a mãe expôs que pergunta, às vezes, se a filha gosta da escola e orienta-a para se comportar bem na sala de aula. Relatou que a filha falta muito às aulas, porque tem dificuldade para acordar cedo e, como ela sai para trabalhar de manhã, não tem condições de acompanhá-la no trajeto da escola. Disse não ter o costume de ir às reuniões por causa do trabalho, mas sabe, por meio dos vizinhos, que a filha estava ruim na escola e, no momento em que a entrevista foi realizada, ela estava melhorando. Ela conta que quando sabe de resultados acadêmicos positivos da filha, fala que ela merece alguma recompensa, geralmente material e, quando toma conhecimento de resultados negativos orienta-a a prestar atenção para melhorar. A mãe salientou que acha que somente em alguns momentos a filha tem vontade de aprender e, em outros, acha que não, contudo acredita que ela é capaz, mas lhe falta vontade.

Com relação às tarefas de casa, a mãe disse que a filha as realiza às vezes e que quando necessita de apoio é a irmã mais velha que a auxilia, porque a mãe disse não ter estudo para apoiá-la. Contou que a filha não tem horário fixo para fazer a tarefa, geralmente à tarde, em uma mesa no fundo da casa.

Por último disse estar mais perto da filha nos finais de semana, mas não realiza nenhum programa especial.

Relato da professora

A professora relatou que a aluna havia melhorado muito, mas, ainda apresentava muitas dificuldades para os conteúdos da 4ª série. Faltava diversas vezes à aula e nem sempre realizava as tarefas. Segundo a professora, a família caracterizava-se como pouco envolvida com os assuntos da escola, pois compareciam às vezes nas reuniões bimestrais.

Relato do aluno H

Aluno H, do sexo masculino, 12 anos de idade, frequenta a 4ª série do ensino fundamental (ensino de 8 anos), mora com os pais e 1 irmão mais novo.

O aluno relatou que os pais não costumam conversar sobre a escola, mas ao mesmo tempo lembrou que a mãe pergunta do lanche e das provas e sempre o orienta a estudar mais. Disse gostar de acordar cedo e ir para a escola. Não soube dizer se vai bem ou mal na escola.

Quanto às tarefas de casa disse que faz todos os dias, logo após o almoço, na mesa da cozinha e pede ajuda para a mãe, quando acha necessário. Percebe que a mãe sabe ajudar com as tarefas.

Quando se referiu aos pais, disse serem pessoas boas e calmas, que orientam a não ficar na rua até tarde. Associou a bondade dos pais com a compra de produtos para agradá-lo.

Relato da mãe

A mãe tem o ensino médio completo e trabalha como auxiliar de enfermagem em um hospital. É casada e tem 2 filhos do mesmo parceiro. O pai tem o ensino fundamental incompleto e é caminhoneiro.

A mãe conta que tem o hábito de conversar sempre com o filho sobre assuntos da escola e, que são nesses momentos, que o filho costuma contar o que ocorre nas aulas. Ela relatou que ele tinha dificuldades com as atividades da escola, que era muito lento para aprender, mas depois que começou a tomar medicação (Ritalina), prescrita pelo neurologista, ele melhorou consideravelmente. Não vai às reuniões porque prefere os atendimentos individuais com a professora.

Disse, ainda, que quando o filho apresenta resultados acadêmicos positivos ela o incentiva e, quando ocorre o contrário, resultados acadêmicos negativos, ela se diz conformada com a situação porque conhece as suas dificuldades e por este motivo não alimenta expectativas. Percebe que ele tem vontade de aprender, não é preguiçoso e nem desinteressado, pelo contrário, é muito persistente. Ela acredita que ele tem capacidade, é muito inteligente e responsável com as coisas da escola.

Quando indagada sobre as tarefas de casa relatou que o filho as realiza todas às vezes, à tarde, no quarto ou na mesa da cozinha e não gosta de receber apoio.

Por último disse não reservar um tempo específico para estar com o filho, disse que fica com ele todas as tardes e quando pode sai para passear.

Relato da professora

A professora relatou que o aluno não acompanha os conteúdos da 4ª série, foi avaliado como limítrofe pela equipe psicopedagógica do município e frequenta a sala de recursos duas vezes por semana. Contou, ainda, que ele mostra-se muito responsável com a escola, apresentando sempre, esforço para realizar as tarefas de sala e as tarefas de casa. A professora caracterizou esta família como envolvida, apesar da mãe não comparecer às reuniões bimestrais, ela está sempre presente na escola preocupada com o rendimento do filho.

Relato do aluno I

Aluno I, do sexo feminino, 10 anos de idade, frequenta a 4ª série do ensino fundamental (ensino de 8 anos), mora com o pai, a mãe e 6 irmãos. Tem uma malformação congênita denominada de fissura labiopalatal e faz acompanhamento em um centro específico para o atendimento desta população.

A aluna disse que os pais, principalmente a mãe, costumam conversar sobre as notas das provas, trabalhos e tarefas escolares. Os pais raramente participam das reuniões, por motivo de trabalho, mas sabem que ela não está bem na escola e procuram ajudá-la. Disse, ainda, gostar da escola e de acordar cedo e, também, que tem dificuldades na matemática, especificamente nas operações de divisão.

Para as tarefas de casa relatou que as faz sempre, à tarde, na mesa da cozinha, com o auxílio, quando necessita, da mãe ou da irmã mais velha.

Ela descreveu a mãe como amorosa e o pai como bravo. Acha que eles gostam dela.

Relato da mãe

A mãe tem o ensino fundamental completo e trabalha como auxiliar de produção em uma fábrica próxima da sua casa. É casada e tem 7 filhos, dos quais a filha mais velha é de outro parceiro, mas os outros são filhos do parceiro atual. Está grávida do 8º filho. O pai tem o ensino fundamental completo e é pedreiro.

A mãe relatou conversar muito com a filha sobre as tarefas de sala, as lições de casa e o comportamento na escola. Também admitiu que comparece, às vezes, às reuniões bimestrais da escola, mas sabe que a filha não está bem na escola e que, ainda, lê e escreve mal. Contudo, ela disse estar conformada com a situação escolar, pelo fato da filha apresentar uma malformação congênita e disse estar ali para ajudar a filha. Ressaltou que as filhas mais velhas, que estão cursando o ensino superior, não admitem que a irmã tenha problemas na escola e a cobram para que chegue pelo menos até onde elas chegaram. Com isso, a mãe relatou que há um conflito em casa com as filhas mais velhas, que acham que a irmã é muito mimada pelo problema que apresenta, sobretudo quando percebem que ela aprende o que ela quer e desiste fácil do que é difícil e complicado. A mãe pareceu muito consciente e compreensiva com a situação que ocorre entre as filhas, mas salientou que, antes de tomar partido, fará tudo que estiver disponível na medicina.

Quanto às tarefas de casa a mãe contou que cobra sempre, caso contrário à filha esquece. Disse também, que a filha realiza as tarefas na mesa da cozinha e sempre à tarde, depois que ela chega do trabalho. Relatou ter paciência e saber ajudar com as tarefas.

Como tem muitos filhos contou que fica com a filha conforme o tempo que tem.

Relato da professora

A professora relatou que a aluna tem uma malformação congênita denominada de fissura labiopalatal, faz acompanhamento em centro especializado e que, devido às dificuldades apresentadas pela aluna em sala de aula, também, a encaminhou para avaliação psicopedagógica. Disse, ainda, que ela tem dificuldades para organizar e utilizar os materiais de sala, como caderno, lápis, borracha e não realiza as tarefas de casa. A professora caracterizou esta família como envolvida com os assuntos da escola, apesar da mãe não participar das reuniões bimestrais e ter muitos filhos, pois ela consegue cumprir com o tratamento de saúde da filha, chegando a viajar para Curitiba, periodicamente, para acompanhamento em centro especializado da capital.

8.2 Dados dos Alunos com Rendimento Escolar Satisfatório e seus Responsáveis

Relato aluno As

Aluno As, do sexo feminino, 10 anos de idade, frequenta o 4º ano do ensino fundamental (ensino de 9 anos), mora com a mãe e 1 irmão. Não conheceu o pai biológico, ele já é falecido.

Com relação à comunicação com sua mãe sobre os assuntos da escola, a aluna contou que a mãe conversa sempre com ela, para melhorar no português e na matemática. Contou que a mãe nunca falta às reuniões com a professora e quando a filha falta à escola, a mãe passa para buscar a tarefa que ela possa ter perdido. Ela disse gostar um pouco da escola e conta, por iniciativa própria, à mãe, como está na escola.

Para as tarefas de casa disse que faz sempre, por responsabilidade própria, logo depois que chega da escola, na mesa da cozinha e gasta por volta de 30 minutos. Quando surgem dificuldades com a tarefa costuma pedir ajuda ao irmão, que segundo ela tem paciência e sabe ajudar.

Quando indagada sobre a mãe, descreveu-a como calma, boazinha e algumas vezes irritada, por questões do trabalho. Acha que a mãe gosta dela porque compra coisas boas para ela.

Relato da mãe

A mãe é viúva, tem o ensino fundamental incompleto e trabalha como serviços gerais em uma clínica odontológica e como diarista em uma loja de cosméticos. Tem 3 filhos, um de cada parceiro e atualmente está solteira. O filho mais velho é jogador profissional de Beisebol, treinou por um tempo nos EUA e agora está treinando no interior de São Paulo. Ele é o orgulho da mãe e da irmã.

A mãe relatou que sempre conta para a filha a sua experiência de vida. Abandonada pelos pais em um lar cresceu sem acompanhamento em tudo, principalmente com as coisas da escola, o que hoje, dentre outros acontecimentos, a faz se sentir revoltada. Com isso, estudou muito pouco, mas, ao contrário do que viveu, orienta a filha a estudar porque é bom para o futuro, e a acompanha na escola, indo sempre às reuniões e buscando as tarefas quando a filha precisa faltar. Disse, ainda, que orienta a filha para estudar as matérias de português e matemática, que são as que mais a professora cobra nas reuniões bimestrais. Percebe e acredita na capacidade e inteligência da filha, apesar de saber, pela professora, que ela brinca um pouco nas aulas.

Com relação às tarefas de casa, disse não acompanhar a filha em nenhum momento, nem ao menos verifica o caderno de tarefa, disse não ter tempo.

Por conta do excesso de carga horária diária de trabalho, não tem tempo exclusivo para ficar com a filha, tem folga somente no domingo, dia de trabalhar e colocar as coisas em ordem na própria casa.

Relato da professora

A professora relatou que a aluna sempre foi uma das melhores da sala, no entanto, com o passar do tempo, tornou-se uma aluna mediana com relação ao rendimento acadêmico. Fazia todas as tarefas, sem exceção, mas agora deixa de realizar algumas. A família é caracterizada como envolvida e a mãe comparece a todas as reuniões.

Relato aluno Bs

Aluno Bs, do sexo masculino, 10 anos de idade, frequenta o 4º ano (ensino de 9 anos), mora com a mãe e 1 irmã. Frequenta o reforço e participa de projeto social no período inverso das aulas. Não conhece o pai biológico, mas conversa com ele por telefone.

O aluno contou que a mãe conversa, às vezes, sobre os assuntos da escola, sobretudo, das notas e das mentiras que ele conta para ela sobre as brigas e advertências da escola. Das atividades escolares ela não costuma perguntar nada. Ele disse que a mãe não vai às reuniões, porque não tem tempo, no entanto, relatou que ela pensa que ele vai bem à escola, mas não soube explicar como ela sabe disso. Quando ele mostra notas boas, ela fica feliz, o contrário ocorre quando ele mostra notas ruins.

Para as tarefas de casa, ele disse fazer todas porque sabe que é da sua responsabilidade, mas a mãe costuma sempre mandá-lo fazer as tarefas. Ele admitiu não ter horário fixo para as tarefas, realizando-as à noite ou à tarde, na mesa da cozinha ou do computador e gasta em média 10 minutos para realizá-las. Contou, ainda, que a mãe o ajuda com a tarefa, fazendo-o prestar atenção.

Quando perguntado sobre o que poderia dizer para descrever a mãe, disse que ela é brava, mas cuida bastante, tem paciência, mas às vezes bate.

Relato da mãe

A mãe tem o ensino médio incompleto, está desempregada, tem 2 filhos e está grávida do terceiro, o primeiro filho é de um parceiro e os outros dois de um outro parceiro, que a abandonou quando soube da segunda gravidez.

Em termos de comunicação com o filho sobre os assuntos da escola, a mãe disse que o filho é fechado e não fala muito, então, às vezes ela conversa sobre as tarefas de casa, o que ele fez e o que aprendeu na escola. Por ter esse jeito, a mãe percebe que ele não conta tudo o que acontece com ele. Para orientá-lo, ela conta a sua experiência como aluna, que abandonou a escola e, por isso, hoje não consegue dar coisas boas para o filho. Admite que não comparece às reuniões, porque não gosta de como elas são organizadas, prefere tratar individualmente com a professora. Então, costuma ir à escola, para saber como o

filho está. Quando sabe que ele está bem ela o parabeniza, mas quando sabe que ele está mal ela briga e o deixa de castigo. Segundo ela, ele é capaz, apesar do problema com a atenção, ele é inteligente, no entanto, ela percebe que a vontade dele é de aprender somente aquilo que quer. Quanto ao problema de atenção mencionado, a mãe, por solicitação da escola, procurou por atendimento médico para investigação dos comportamentos apresentados pelo filho na escola, que na época da entrevista foi diagnosticado e medicado como TDA-H.

Quanto às tarefas de casa, a mãe relatou que ele as faz porque ela manda, caso contrário, ele se esquece de realizá-las. Contou, ainda, que ele costuma fazer as tarefas à noite, sozinho e sempre no quarto. Pede ajuda quando acha necessário, no entanto, ela acha complicado ajudá-lo, porque a forma que ela aprendeu é diferente da forma que a professora dele explica e isso gera conflito.

Sobre o tempo dedicado ao filho, a mãe disse que reserva o final de semana para estar com ele.

Relato da professora

A professora relatou que o aluno tem muitos problemas de comportamento, contudo, realiza todas as tarefas de sala e de casa com êxito. Encaminhou-o para o reforço, porque ele apresenta dificuldades na Língua Portuguesa. Segundo a professora, a família é caracterizada como envolvida, porque apesar da mãe não frequentar as reuniões bimestrais, ela está sempre presente em reuniões agendadas.

Relato aluno Cs

Aluno Cs, do sexo masculino, 10 anos de idade, frequenta o 4º ano (ensino de 9 anos), mora com a mãe, o pai e 1 irmã mais velha.

O aluno relatou que os pais conversam algumas vezes sobre os assuntos da escola e o orientam quanto ao comportamento em sala de aula e brigas com os colegas. Disse, ainda, que os pais não vão às reuniões com frequência por conta do horário de trabalho, apesar da mãe trabalhar à noite. Contou que os pais ficam felizes e o elogiam quando ele está bem na escola e costumam falar para os

parentes que o filho só tira notas altas. Já quando está mal eles procuram ajudar, estudando com ele o conteúdo que apresenta dificuldade.

Para as tarefas de casa, o aluno relatou que as faz porque sabe que é da sua responsabilidade, no entanto, o pai pergunta todos os dias se tem tarefa. Quanto à frequência de realização das tarefas, disse que às vezes deixa de realizá-las porque tem compromisso na igreja ou no futebol. Salientou não ter horário fixo para realizar as tarefas, à tarde ou à noite, sempre na mesa da cozinha e com apoio de um dos responsáveis, quando surgem dificuldades. Expôs que os pais sabem ajudar e, principalmente, o pai fica bravo e irritado porque o filho não é tão bom na matemática, contudo, após chamar a atenção do filho, o pai retoma as explicações.

Ao final, descreveu a mãe como paciente, legal e preocupada com ele. Já o pai é percebido como preocupado e carinhoso, no entanto apresenta-se muitas vezes bravo.

Relato da mãe

A mãe tem o ensino médio completo, trabalha na farmácia de um hospital no período noturno, é casada e tem 2 filhos com o mesmo parceiro. Mostrou-se muito resistente para marcar a entrevista e atender a pesquisadora no dia combinado. O pai tem o ensino médio completo e sempre trabalhou no comércio, mas no momento está desempregado por motivos de saúde. Tem diagnóstico de depressão.

A mãe contou, apesar de demonstrar desconforto e pouca vontade em colaborar com a pesquisa, que o filho é comunicativo e costuma contar sempre o que ocorre na escola. Quando indagada sobre o que ele conta, não soube responder, permaneceu calada. Com relação às orientações que faz ao filho sobre os assuntos da escola, ela respondeu, genericamente, que o orienta quanto à importância da escola e da disciplina em sala de aula. Disse saber que o filho está bem na escola e que soube disso nas reuniões que participou, no entanto pelo excesso de agitação e comunicação ele atrapalha a aula e os colegas. Mencionou que esse comportamento a incomoda muito porque sabe que indisciplina e rendimento não andam juntos, contudo, segundo a mãe a agitação é percebida desde quando o filho era bebê. Ela contou que quando ele está bem na escola ela o elogia, mas quando está mal ela o pune retirando algo que ele gosta de fazer.

Quando perguntada sobre a vontade de aprender do filho, relatou sua percepção de que ele tem muito mais facilidade para aprender do que vontade.

Já para as tarefas de casa a mãe contou que ele tem preguiça de realizá-las, mas quando ela fala que vai puni-lo, retirando algo que ele gosta, ele costuma fazer rapidamente. Disse que ele faz as tarefas todos os dias, à noite, na mesa da cozinha e gasta muito tempo para fazê-las, porque levanta várias vezes da mesa. Contou ainda, que o filho solicita sempre que alguém fique junto dele durante a tarefa.

Salientou que disponibiliza um tempo para ficar com o filho nos finais de semana, assistir futebol, ir à praça ou ao shopping.

Relato da professora

A professora relatou que o aluno tem opinião própria e é muito crítico. Ela acredita que esta característica é um diferencial quando comparado aos demais alunos da sala. Disse que ele sempre realiza as tarefas de sala e as tarefas de casa e estuda para as provas. Segundo a professora a família é caracterizada como envolvida com os assuntos da escola, porque apesar de não participar de todas as reuniões bimestrais, comparece quando é convocada. A professora contou ainda, que a família é Testemunha de Jeová.

Relato do aluno Ds

Aluno Ds, do sexo feminino, tem 10 anos de idade, frequenta o 4º ano do ensino fundamental (ensino de 9 anos), mora com a mãe, a tia e os avós maternos e é filha única.

A aluna relatou que todos os dias, todos da casa conversam com ela sobre a escola e perguntam sobre as notas e as matérias. Os avós que a acompanham mais de perto, com as coisas da escola, como por exemplo, nas reuniões, sempre a orientam com relação a prestar atenção nas aulas. Ela contou, ainda, que gosta da escola, mas tem dificuldades na matemática.

Sobre as tarefas de casa disse que as realiza todos os dias, sem horário fixo, na mesa da cozinha e não soube dizer quanto tempo gasta para terminá-las. O avô sempre a ajuda com as tarefas e a mãe a auxilia quando pode.

Ao final descreveu a mãe como carinhosa e disse ter certeza que a mãe gosta dela porque deixa bilhetes, abraça e beija. Já do pai disse que acha que ele gosta dela, no entanto não soube exemplificar como sabe disso.

Relato da mãe

A mãe tem o ensino fundamental incompleto e é operadora de Call Center. É separada e tem 1 filha.

Com relação à comunicação com a filha sobre as coisas da escola, ela relatou que, apesar de não estar presente por conta do trabalho, costuma perguntar se teve tarefa ou se brigou na escola. Ela orienta a filha a estudar, porque caso não o faça, ela, a mãe, retira tudo que a filha gosta de fazer. Ela admitiu que os avós estão mais perto dos assuntos da escola e que a avó, principalmente, vai sempre às reuniões e ajuda a neta em tudo que necessita. A mãe reconheceu que a filha é esforçada e que quando ela está bem na escola ela sempre a elogia.

Quanto às tarefas de casa, a mãe contou que a filha sabe que é responsabilidade dela e as faz sempre à tarde, na mesa da cozinha, geralmente, acompanhada do avô ou da tia.

A mãe destacou que costuma sair para passear com a filha nos finais de semana.

Relato da professora

A professora relatou que a aluna é excelente, muito estudiosa. Faz todas as tarefas de sala e as tarefas de casa com êxito. Disse que a mãe mostra-se preocupada quando a filha falta na escola e costuma avisar sempre. A família foi caracterizada como envolvida, porque apesar da mãe não estar presente nas reuniões por motivo de trabalho, a avó não deixa de comparecer às reuniões.

Relato do aluno Es

Aluno Es, do sexo masculino, tem 10 anos de idade, frequenta o 4º ano do ensino fundamental (ensino de 9 anos), mora com o pai, a mãe e o irmão mais velho.

O aluno disse que os pais, às vezes, conversam com ele sobre os assuntos da escola, se ele está indo mal ou se tem arrumado confusão, pois frequentemente os pais tem ido à escola para resolver problemas desse tipo. Segundo ele, estas situações de brigas na escola deixa a mãe nervosa e faz com que o pai lhe bata. Disse, ainda, que apesar de contar tudo aos pais sobre o que acontece na escola, o pai costuma bater quando sabe que ele está mal nas notas. Ele afirmou que os pais não participam de todas as reuniões bimestrais.

Para as tarefas de casa relatou que as realiza vez ou outra, quando o pai lembra e manda, pois tem o costume de esquecer-se das tarefas. Disse que as realiza sempre à noite, na cama, com o auxílio do irmão mais velho ou do tio, quando acha necessário. Contudo, afirmou que sua prioridade é o trabalho que desempenha junto ao pai, na oficina mecânica de propriedade do mesmo, o qual, segundo ele, é entendido pelo pai como essencial para tornar-se homem.

Ao final, quando perguntado sobre a mãe descreveu-a como nervosa e o pai esteve sempre relacionado à punição de bater porque ele fez algo de errado.

Relato da mãe

A mãe trabalha como operadora de telemarketing está matriculada no ensino superior, é casada e tem 2 filhos. O pai é mecânico e tem o ensino médio completo.

Ela relatou que desenvolveu o hábito de perguntar sempre para o filho como foi o dia dele e, principalmente, como foi na escola. Disse que vai sempre à escola para saber dos resultados do filho, no entanto não coloca muita pressão. Segundo ela, ele gosta de aprender matemática e esta matéria é a que ele mais se destaca. Percebe que o filho tem potencial e costuma incentivá-lo quando ele apresenta notas na média.

Com relação às tarefas de casa, a mãe contou que o filho as faz, por responsabilidade própria, todos os dias, e é muito difícil quando esquece. Disse ainda, que costuma realizá-las na mesa, à tarde, muito raramente à noite e sempre com a mãe por perto, porque quando há dúvidas é ela quem o auxilia por saber mais que o pai.

Por último, disse que reserva o final de semana para fazer uma programação familiar, como ir à igreja, ao shopping ou passear na praça.

Relato da professora

A professora relatou que o aluno é pouco disciplinado e muito impulsivo e, por isso, arruma confusão fácil com os colegas. Faz todas as tarefas de sala, mas não realiza todas as tarefas de casa. Contou que ele é muito bom na matemática, no entanto, tem dificuldades na Língua Portuguesa, principalmente, na pronuncia das palavras, o que o faz escrever ortograficamente errado. A família, apesar de não participar de todas as reuniões bimestrais, é considerada envolvida, porque está sempre presente nas convocações que a escola faz, pelo fato do aluno estar constantemente envolvido em confusões, seja com os colegas, seja com outros professores.

Relato do aluno Fs

Aluno Fs, do sexo masculino, tem 9 anos de idade, está no 4º ano do ensino fundamental (ensino de 9 anos), mora com a mãe, o pai e 1 irmã.

Com relação à comunicação sobre os assuntos da escola, o aluno relatou que fala aos pais, sempre, tudo o que aprendeu na escola. Costuma, também, contar das notas boas, já as ruins omite, por medo de apanhar, mas, isso ocorre até o dia da reunião bimestral, quando a avó materna, responsável por estar presente nessas ocasiões, toma ciência. Justificou suas notas baixas nas provas dizendo que não consegue escrever rápido. Disse, ainda, que gosta da escola, mas não gosta de acordar cedo.

Quanto às tarefas de casa, disse fazer todas, por responsabilidade própria, na mesa da cozinha, sem horário fixo e solicita ajuda sempre, quando julga necessário.

Descreveu uma relação afetiva positiva com ambos os genitores.

Relato da mãe

A mãe tem o ensino fundamental completo e trabalha como salgadeira, é casada e tem dois filhos do mesmo parceiro. O pai tem o ensino médio completo e é gerente de supermercado.

A mãe relatou que pergunta ao filho, todos os dias, o que teve na aula e se teve prova. Orienta-o para estudar caso queira ser alguém na vida. No entanto, percebe que o filho tem problemas com a atenção na sala de aula e, segundo ela, ele tem capacidade, mas não presta atenção as explicações da professora. Estas informações, de acordo com a mãe, são passadas pela professora, nas reuniões bimestrais, nas quais a avó materna é a responsável em participar, porque a mãe trabalha o dia todo. Assim, a mãe chama-lhe a atenção para que melhore e o elogia quando mostra bom desempenho nas provas, recompensando-o com presentes.

Ela disse que ele faz as tarefas de casa todos os dias, mas tem que cobrar, sempre na mesa, à tarde e com o seu auxílio, quando solicitado. Salientou, ainda, que sabe ajudar, dependendo do conteúdo, no entanto, perde a paciência quando percebe que ele não entende, e isso ocorre principalmente quando a tabuada está envolvida na tarefa.

Reserva um tempo, geralmente no final de semana, para estar junto com o filho.

Relato da professora

A professora relatou que o aluno é muito disciplinado e nunca se envolve em atritos com os colegas. Ele realiza sempre as tarefas de sala e as tarefas de casa. Ela caracterizou a família como envolvida nos assuntos da escola, porque apesar da mãe não comparecer às reuniões bimestrais, a avó sempre está presente.

Relato do aluno Gs

Aluno Gs, do sexo feminino, tem 10 anos de idade, frequenta o 4º ano do ensino fundamental (ensino de 9 anos), mora com a mãe, o pai e 1 irmã.

A aluna relatou que a mãe pergunta, de vez em quando, como foi o seu dia, se foi bem na prova e o que ela aprendeu na escola. Disse gostar pouco de vir para a escola porque não gosta de acordar cedo. Contou que a mãe vem em todas as reuniões bimestrais e quando toma conhecimento de que ela está bem nos resultados acadêmicos, a mãe fica feliz, mas quando é informada de que está mal, pede para que se esforce mais.

Quanto as tarefas de casa admitiu que por muito tempo não fazia nenhuma, mas agora realiza todas as tarefas, deitada na cama e com o auxílio da mãe, quando necessário. Contou, também, que a mãe é paciente para ensinar a tarefa.

Demonstrou relação afetiva positiva com os pais.

Relato da mãe

A mãe é pedagoga e trabalha como costureira e auxiliar de transporte escolar. É casada e tem 2 filhos com o mesmo parceiro. O pai tem o ensino médio completo e é motorista de transporte escolar.

A mãe relatou que conversa sempre com a filha sobre os assuntos da escola, como foi à aula, o que aprendeu e se está difícil os conteúdos. Quanto às orientações, disse que quando a filha quer faltar à aula, por preguiça de acordar cedo, explica e conversa com relação ao conteúdo que vai perder e as atividades que vai deixar de aprender. Disse que vai sempre às reuniões bimestrais e costuma parabenizar e elogiar a filha com os resultados positivos, Contou, ainda, que quem se incomoda com as notas baixas da filha é ela mesma, pois, sempre fica chateada quando não alcança nota integral, quer ser a melhor da sala. E é por isso que ela acredita que a filha tem vontade de aprender, porque quer ser a melhor, pergunta tudo que tem dúvida para não errar nada na prova.

Já com relação às tarefas de casa, a mãe relatou que a filha não tem responsabilidade com estas atividades, não faz as tarefas se ela não mandar e, mesmo assim, enrola muito tempo para iniciar a realização das mesmas. Salientou que a filha faz as tarefas no quarto, deitada na cama e não pede ajuda. A mãe, por sua vez, não verifica o caderno e só pergunta se terminou.

Ao final, a mãe disse reservar um tempo no final de semana para ficar somente com a filha.

Relato da professora

A professora relatou que a aluna é muito crítica, tem ideias e opiniões próprias. Possui vocabulário rico e diversificado e por questões religiosas não assiste à televisão, mas utiliza-se do computador. Disse que a aluna costuma fazer todas as tarefas de sala, no entanto, diz esquecer de realizar as tarefas de casa. A família é caracterizada como envolvida, pois a mãe participa de todas as reuniões bimestrais.

Relato do aluno Hs

Aluno Hs, do sexo feminino, tem 10 anos de idade, frequenta o 4º ano do ensino fundamental (ensino de 9 anos), mora com a mãe, o pai e 1 irmão mais velho.

A aluna contou que a mãe pergunta, de vez quando, sobre as questões escolares, tais como notas e tarefas, ao contrário dela, que habitualmente conta tudo para a mãe, inclusive os resultados negativos. Disse gostar da escola e afirmou que a mãe vai a todas as reuniões.

Quanto às tarefas de casa, disse que realiza todas porque sabe que é da sua responsabilidade, à tarde, sem local definido, não costuma pedir ajuda em casa e, caso surja alguma dificuldade durante a tarefa, relatou que faz do jeito que sabe e no dia seguinte tira dúvida com a professora no momento da correção.

Descreveu relação afetiva positiva com a mãe, com quem destacou conversar muito, no entanto, para o relacionamento paterno foi reticente, não detalhou. Afirmou que presencia brigas frequentes dos pais.

Relato da mãe

A mãe tem o ensino fundamental incompleto e trabalha como manicure. É casada e tem 2 filhos do mesmo parceiro. O pai tem o ensino fundamental incompleto e é aposentado, porque sofreu um acidente com arma de fogo que o deixou paraplégico. Segundo informações dos funcionários da escola, o acidente ocorreu pelo potencial envolvimento com o tráfico de drogas.

A mãe relatou que conversa muito com a filha sobre os assuntos da escola, orientando-a, a partir das suas experiências como aluna, que teve oportunidade para estudar, contudo preferiu abandonar os estudos. Afirmou que vai a todas as reuniões bimestrais e que este ano está surpresa com os resultados que a filha vem apresentando, melhorou na leitura e na tarefa de casa, a qual chorava muito para fazer. Ainda, contou que a filha não gosta de faltar às aulas, é responsável e segue todas as orientações passadas pela professora.

Quanto às tarefas de casa, disse que a filha as realiza sempre, à tarde, no quarto ou na mesa e pede ajuda, quando necessário, ao irmão mais velho, a mãe por sua vez, não costuma ajudar porque este momento é propício de conflitos, já que a forma que a mãe aprendeu não é a mesma que a professora da filha ensina.

Ao final, a mãe disse que fica mais próxima da filha nos finais de semana, momento em saem para passear e visitar os parentes.

Relato da professora

A professora relatou que a aluna é muito disciplinada, caprichosa, dedicada e esforçada. Ela realiza todas as tarefas de sala e as tarefas de casa com êxito e costuma perguntar sempre, para a professora, quando surgem dúvidas. A família, segundo a professora, é caracterizada como envolvida, pois a mãe comparece a todas as reuniões bimestrais.

Relato do aluno Is

Aluno Is, do sexo masculino, tem 10 anos de idade, frequenta o 4º ano do ensino fundamental (ensino de 9 anos), é filho único e mora com os pais e os avós maternos.

Com relação à comunicação com seus pais sobre os assuntos da escola, o aluno relatou que eles perguntam sempre como ele está na escola, o que está aprendendo e como está se comportando. A mãe, segundo ele, vai a todas as reuniões e é lá que ela constata como ele está na escola, ou seja, se está indo bem ou se está indo mal e, caso ela perceba que algo não vai bem com as coisas da

escola, ela o coloca de castigo e, então, ele fica proibido de sair para brincar na rua, jogar videogame e usar o computador.

Quanto às tarefas de casa o aluno as realiza sempre, porque sabe que é sua obrigação, porém, a mãe tem o costume de perguntar todos os dias pela tarefa. Disse realizá-las à tarde, na mesa e com o auxílio da mãe, caso necessite, somente depois que ela chega do trabalho.

Ao final, o aluno contou fatos de um relacionamento afetivo positivo e de muito respeito com os pais, salientando que tudo o que o pai fala a mãe concorda e o contrário também é verdadeiro. Ressaltou, ainda, atitudes de responsabilidade nos cuidados dos pais.

Relato da mãe

A mãe tem o ensino médio completo e trabalha como gerente de uma joalheria. É casada e tem 1 filho. O pai tem o ensino médio completo e trabalha como fotógrafo.

A mãe contou que tem o hábito de perguntar, todos os dias, sobre os assuntos da escola e, sempre aproveita o que o filho conta para fazer suas orientações sobre provas, brigas, castigos e outros. Disse que vai a todas as reuniões bimestrais e, também, quando percebe que há algo de errado com o filho, costuma conversar com a professora no horário de permanência disponibilizado pela escola. Contou, ainda, que tem o hábito de elogiar o filho quando ele apresenta resultados positivos, no entanto, repreende-o deixando de castigo caso apresente baixo desempenho nas provas ou problemas de indisciplina. Disse que acredita na capacidade do filho, contudo, percebe que muitas vezes ele perde o interesse muito fácil pelas atividades, principalmente as da escola, então, salientou que procura incentivar para que ele não desista.

Quanto às tarefas de casa, a mãe relatou que o filho as realiza todos os dias, à tarde, na mesa e caso tenha alguma dificuldade, deixa para os pais, logo mais a noite, ajudarem. Segundo ela, o caderno de tarefa é verificado todos os dias, por ela mesma ou pelo pai e que o filho sabe da sua responsabilidade com as tarefas de casa. Salientou, ainda, que não tem muita paciência para auxiliar nas tarefas e que muitas vezes não sabe a maneira correta de ensinar o conteúdo.

Como trabalha nos finais de semana e tem uma folga durante a semana, relatou que reserva este dia para estar mais próxima do filho com atividades de lazer.

Relato da professora.

A professora relatou que o aluno é muito disciplinado e faz todas as tarefas de sala e as tarefas de casa com êxito. Ela caracterizou a família como envolvida, pois a mãe participa de todas as reuniões bimestrais e costuma comparecer, nas permanências da professora, para conversar sobre o desenvolvimento do filho.

Os resultados aqui apresentados foram obtidos a partir da transcrição das entrevistas com alunos, pais e professores, tanto com baixo rendimento acadêmico quanto com rendimento escolar satisfatório. A seguir, serão sintetizados e organizados em quadros para os três grupos de participantes, para melhor visualização e utilização na discussão dos dados.

Quadro 1 - Síntese dos resultados das entrevistas com alunos e pais indicados com baixo rendimento acadêmico

ALUNOS		COMUNICAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E SEU RESPONSÁVEL	CUMPRIMENTO DA TAREFA DE CASA
A – menina 12 anos	Ela	Eventual/comparece eventualmente às reuniões	Eventual/pede ajuda eventualmente
	Mãe	Eventual/nunca comparece às reuniões, só busca boletins	Filha faz sempre/não acompanha
	Professora	A família nunca comparece às reuniões da escola	A aluna faz a tarefa de casa eventualmente
B – menina 12 anos	Ela	Eventual/mãe comparece às reuniões	Eventual/pede ajuda para a mãe
	Mãe	Sempre/comparece às reuniões	Filha faz sempre/pede ajuda eventualmente
	Professora	A família comparece sempre às reuniões da escola	A aluna faz a tarefa de casa sempre
C – menino 13 anos	Ele	Eventual/pais comparecem às reuniões	Sempre/pede ajuda
	Mãe	Eventual/não comparece às reuniões, só busca boletins	Filho faz sempre/pede ajuda
	Professora	A família nunca comparece às reuniões da escola	O aluno faz a tarefa de casa eventualmente
D – menino 12 anos	Ele	Eventual/nunca comparece às reuniões	Eventual/tem medo de pedir ajuda
	Mãe	Eventual/nunca comparece às reuniões	Filho faz eventualmente/pede ajuda eventualmente
	Professora	A família nunca comparece às reuniões da escola	O aluno faz a tarefa de casa eventualmente
E – menino 13 anos	Ele	Eventual/comparece eventualmente às reuniões	Eventual/pede ajuda e a avó cobra
	Avó	Sempre/comparece sempre às reuniões	Neto faz eventualmente/pede ajuda
	Professora	A família nunca comparece às reuniões da escola	O aluno nunca faz as tarefas de casa
F – menino 11 anos	Ele	Eventual/comparece sempre às reuniões, os pais ameaçam por mal desempenho	Eventual/pede ajuda
	Mãe	Nunca/sempre comparece às reuniões	Filho faz eventualmente/não pede ajuda
	Professora	A família comparece sempre às reuniões da escola	O aluno nunca faz as tarefas de casa
G – menina 12 anos	Ela	Eventual/ comparece sempre às reuniões	Sempre/pede ajuda
	Mãe	Eventual/comparece às reuniões eventualmente	Filha faz eventualmente/pede ajuda eventualmente
	Professora	A família comparece eventualmente às reuniões	A aluna faz a tarefa de casa eventualmente
H – menino 12 anos	Ele	Eventual/comparece sempre às reuniões	Sempre/pede ajuda
	Mãe	Sempre/comparece sempre às reuniões	Filho faz sempre as tarefas/não pede ajuda
	Professora	A família comparece sempre às reuniões da escola	O aluno faz a tarefa de casa sempre
I – menina 10 anos	Ela	Sempre/comparece sempre às reuniões	Sempre/pede ajuda
	Mãe	Sempre/comparece eventualmente às reuniões	Filha faz sempre/ pede ajuda
	Professora	A família comparece sempre às reuniões da escola	A aluna nunca faz as tarefas de casa

Fonte: Da própria autora.

Quadro 2 – Síntese dos Resultados das Entrevistas com Alunos e Pais Indicados com Rendimento Escolar Satisfatório

ALUNOS		COMUNICAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E SEU RESPONSÁVEL	CUMPRIMENTO DA TAREFA DE CASA
As – menina 10 anos	Ela	Sempre/comparece sempre às reuniões	Eventual/pede ajuda
	Mãe	Sempre/comparece sempre às reuniões	Não acompanha
	Professora	A mãe sempre comparece às reuniões	Aluna faz a tarefa de casa eventualmente
Bs – menino 10 anos	Ela	Sempre/comparece sempre às reuniões	Sempre/pede ajuda e a mãe cobra
	Mãe	Eventual/comparece sempre às reuniões	Filho faz sempre/pede ajuda e a mãe manda
	Professora	A mãe sempre comparece às reuniões	Aluno faz as tarefas de casa sempre
Cs – menino 10 anos	Ele	Eventual/comparecem sempre às reuniões	Eventual/pede ajuda e os pais cobram
	Mãe	Sempre/comparece sempre às reuniões	Sempre/pede ajuda e os pais controlam com ameaças
		A mãe sempre comparece às reuniões	Aluno faz as tarefas de casa sempre
Ds – menina 10 anos	Ela	Sempre/comparece sempre às reuniões	Sempre/pede ajuda
	Mãe	Sempre/comparece sempre às reuniões (avó)	Sempre/não acompanha e conta com a responsabilidade da filha
	Professora	Sempre comparece às reuniões (avó)	Aluna faz as tarefas de casa sempre
Es – menino 10 anos	Ele	Eventual/comparece sempre às reuniões	Eventualmente/pede ajuda/ faz a tarefa por insistência do pai
	Mãe	Sempre/comparece sempre às reuniões	Sempre/pede ajuda
	Professora	A mãe sempre comparece às reuniões	Aluno faz as tarefas de casa eventualmente
Fs – menino 9 anos	Ele	Sempre/comparece sempre às reuniões	Sempre/pede ajuda
	Mãe	Sempre/comparece sempre às reuniões	Sempre/pede ajuda e tem cobrar
	Professora	Sempre comparece às reuniões (avó)	Aluno faz as tarefas de casa sempre
Gs – menina 10 anos	Ela	Sempre/comparece sempre às reuniões	Eventual/pede ajuda
	Mãe	Sempre/comparece sempre às reuniões	Eventual/não pede ajuda e não tem responsabilidade com a tarefa
	Professora	A mãe sempre comparece às reuniões	Aluna nunca faz as tarefas de casa
Hs – menina 10 anos	Ela	Eventual/comparece sempre às reuniões	Sempre/não pede ajuda
	Mãe	Sempre/comparece sempre às reuniões	Sempre/pede ajuda eventualmente
	Professora	A mãe sempre comparece às reuniões	Aluna faz as tarefas de casa sempre
Is – menino 10 anos	Ele	Sempre/comparece sempre às reuniões	Sempre/pede ajuda
	Mãe	Sempre/comparece sempre às reuniões	Sempre/pede ajuda e tem responsabilidade com a tarefa
	Professora	A mãe sempre comparece às reuniões	Aluno faz as tarefas de casa sempre

Fonte: Da própria autora.

9 DISCUSSÃO

A presente pesquisa, seguindo a conceituação de Pomerantz, Moorman e Litwack (2007), investigou modos de envolvimento dos pais com a escolaridade de seus filhos, por meio de dois conjuntos de questões abertas, utilizadas em entrevistas com as crianças, seus pais ou responsáveis e com seus professores. Das verbalizações surgiram três categorias de indicadores de envolvimento: (a) comunicação entre a criança e seu responsável; (b) participações dos pais em reuniões da escola por convocação ou por iniciativa própria, e (c) interações com relação à tarefa de casa. Os resultados das entrevistas serão comentados, discriminando os dois tipos de alunos – de baixo rendimento acadêmico e de rendimento escolar satisfatório – apontados pelas seus respectivos professores.

Em relação à primeira categoria – comunicação entre a criança e seu responsável - do grupo de alunos com baixo rendimento acadêmico somente um relatou exposição a conversas regulares com seus pais ou responsáveis, enquanto que quatro entre os pais desses alunos indicaram conversas frequentes. Já no grupo de alunos com rendimento satisfatório, seis deles relataram exposição a conversas frequentes e oito pais indicaram mesma frequência. Assim, o grupo de alunos apontados com rendimento escolar satisfatório relatou uma frequência maior de comunicação bidirecional entre eles e seus pais, o que, consequentemente, indica um maior envolvimento entre eles que, também, poderia estar relacionado com o desempenho acadêmico mais elevado desta amostra.

Os resultados desta primeira categoria estão de acordo com as conclusões dos estudos extraídas por Pomerantz, Moorman e Litwack (2007), que destacaram a importância do envolvimento parental traduzido em verbalizações com os filhos, tanto em relação ao ambiente da escola quanto no ambiente da casa. A comunicação que se estabelece nesses dois contextos distintos pode ser capaz de alimentar a motivação, o envolvimento e a perseverança dos filhos na escola. Pode-se interpretar que a motivação das crianças para estudar, aprender e persistir só é acionada de forma positiva quando percebem que seus pais valorizam a escolaridade, ou seja, os pais são modelos para os filhos. No estudo brasileiro de Cia, Barham e Fontaine (2012) sobre comportamentos da pessoa do pai em relação com escolaridade dos filhos, descobriu-se que alto envolvimento por meio da

comunicação e participação nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, estava significativamente relacionado com o desempenho acadêmico dos filhos.

Os presentes resultados também estão na mesma linha do estudo conduzido por Grolnick, Ryan e Deci (1991), ao focalizarem o papel dos recursos internos da criança de compreensão de controle externo, senso de competência e percepção de autonomia, como preditores do desempenho acadêmico. Esses autores descobriram que tais recursos internos devem receber influências ambientais, tais como o envolvimento e apoio à autonomia por parte dos pais. Sintetizando, esses autores descobriram que o modo como os filhos percebiam envolvimento de seus pais relacionou-se com o rendimento acadêmico. Em síntese, pode-se inferir que o rendimento satisfatório apresentado pelos alunos tenha sido influenciado pela maior exposição à comunicação frequente com seus pais, quando comparados aos alunos que apresentaram baixo rendimento acadêmico, caracterizados com menor frequência de comunicação com seus pais ou responsáveis.

A segunda categoria, extraída dos relatos dos participantes era quanto à participação dos pais em reuniões bimestrais da escola, por convocação ou iniciativa própria. Nesta categoria, a partir da percepção de comparecimento coletada dos alunos e de seus próprios pais, de um total de nove alunos com baixo rendimento acadêmico, seis relataram que seus pais sempre comparecem às reuniões da escola, ao passo que, cinco de seus respectivos pais afirmaram mesma frequência. Já para a professora desta amostra, somente quatro pais poderiam ser indicados nesta categoria. Por outro lado, quando observada à frequência regular dos pais de alunos de rendimento satisfatório, todos foram unânimes, alunos, pais e professoras, ao relatarem que os pais compareciam sempre, ou seja, em todas as reuniões da escola. Deste modo, os pais dos alunos apontados com rendimento satisfatório apresentaram participação superior em reuniões bimestrais por convocação ou iniciativa própria, quando comparados aos pais dos alunos com baixo rendimento acadêmico.

Para analisar os resultados desta categoria relativa à participação dos pais em reuniões da escola por convocação ou por iniciativa própria, Pomerantz, Moorman e Litwack et al. (2007) indicam que as iniciativas parentais frequentes, para o contexto da escola, como as participações em reuniões, festas ou eventos, revelam seu interesse pelas atividades que os filhos desempenham, sendo outro

indicativo de valorização, por parte dos pais, da escola, da escolarização dos filhos e, também, pode ser considerado como modelo para os filhos interiorizarem este valor.

A valorização da escola e, mais especificamente, das atividades que as crianças realizam, é componente crítico de sua motivação, tendo explicação teórica em dois modelos: a Teoria da Autodeterminação e a teoria de Metas de Realização. A Teoria da Autodeterminação, de Ryan e Deci (2000, 2006) destaca que a valorização das atividades de aprendizagem passa por um *continuum* da autorregulação, mostrando numa fase inicial mesclas de interiorização de valor das atividades, porém, progressivamente, esse vai sendo interiorizado. Contribui para essa interiorização a satisfação das três necessidades psicológicas básicas, de autonomia, competência e pertencimento. Os dados da presente pesquisa sugerem que a interiorização do valor da escolaridade por parte dos filhos está sendo, em boa medida, promovida pelo atendimento da necessidade psicológica básica de pertencimento, pelo fato dos pais das crianças com melhor rendimento terem mostrado acolhimento e vínculo afetivo, tanto pela prática de conversarem com os filhos sobre os assuntos da escola, como pela participação nas reuniões bimestrais.

Segundo a Teoria das Metas de Realização, crianças orientadas à meta aprender ou domínio, tipicamente, valorizam o domínio dos conteúdos de sala de aula e, tendem a buscar conhecimentos e habilidades que os levem ao sucesso escolar (AMES, 1992; BZUNECK, 2009b; GUIMARÃES, 2009). Pesquisas (por exemplo, FRIEDEL; CORTINA; TURNER, 2010; DUCHESNE; RATELLE, 2010; GONIDA; VOULALA; KIOSSEOGLOU, 2008; GONZALEZ; HOLBEIN; QUILTER, 2002; GUTMAN, 2006) mostraram que os filhos percebem as metas de realização dos seus pais e estas são capazes de influenciá-los na adoção das suas próprias metas de realização. Neste sentido, pais que valorizam o esforço e a aprendizagem dos filhos tendem a influenciá-los na adoção da meta domínio, que é a forma de motivação qualitativamente superior. Ao contrário, pais que valorizam as notas e os resultados dos filhos tendem a influenciá-los para a adoção da meta *performance.* Da mesma forma que os pais, os professores também são modelo para os alunos, ao exercerem influências a partir das estruturas que estabelecem na sala de aula, que podem estar associadas às orientações a metas de realização aprender ou *performance*. Já a adoção por uma dessas metas ou ambas, está associada ao

modo pelo qual cada aluno percebe as estruturas de cada meta e, assim, forma a sua própria meta de realização.

De posse de dados do *background* familiar quanto à ocupação dos pais da presente amostra, foi possível ampliar a compreensão dos resultados de que os pais dos alunos do grupo de baixo rendimento não compareciam às reuniões de seus filhos. Primeiramente, deve-se mencionar a ocupação laboral ou até mesmo a incapacidade por motivos de saúde. Quanto à ocupação relatada pelas mães, das nove mães dos alunos com baixo rendimento acadêmico, cinco relataram trabalhar fora e quatro informaram que somente cuidavam da casa e dos filhos. Já as mães dos alunos com rendimento satisfatório, do total de nove mães, somente uma informou que só se ocupava com o trabalho doméstico. Mas, então, como elas faziam para frequentar as reuniões escolares dos seus filhos? Algumas mães do grupo de alunos com rendimento satisfatório relataram turno especial de trabalho concedido pelos patrões e outras disseram designar algum responsável, que na maioria dos casos é a avó, para participarem das reuniões na escola. No caso das mães dos alunos apontados com baixo rendimento à justificativa mais apontada foi a falta de tempo para as atividades escolares do filho.

Além disso, como no estudo de Gonzalez, Holbein e Quilter. (2002), também na presente amostra havia grande número de famílias não convencionais, em que os alunos moravam apenas com um dos genitores ou com os avós. Chiu e Xihua (2008), na discussão dos resultados do PISA em todos os países contemplados, concluíram que melhor desempenho em matemática estava associado à condição de os adolescentes morarem com ambos os genitores biológicos, ou seja, em famílias intactas, quando comparados com os que moravam somente com um dos genitores ou com os avós. Mas, conforme os países, o fator crítico dessa diferença eram as condições socioeconômicas.

Dearing et al. (2006) sugeriram que baixo rendimento acadêmico de alunos pode estar relacionado com baixa renda e baixa escolaridade dos pais. Esses dados são indicadores importantes para a amostra de alunos com baixo rendimento acadêmico da presente pesquisa, visto que do total de nove alunos apontados com esta condição, oito residiam em favelas e, portanto, podem ser considerados economicamente desfavorecidos. Isso ocorreu somente com três alunos da amostra dos que foram apontados com rendimento satisfatório. Já com relação à baixa escolaridade dos pais relacionada ao baixo rendimento dos filhos,

esta pesquisa descobriu que das mães dos alunos com baixo rendimento, somente uma informou ter o ensino médio completo, enquanto que as outras informaram sequer terem terminado o ensino fundamental. O mesmo não ocorreu com as mães dos alunos de rendimento satisfatório, das quais duas tinham ensino superior e as outras disseram ter o ensino médio completo.

Esses resultados corroboram os da pesquisa de Ratelle et al. (2004) que investigaram o envolvimento parental, apoio à autonomia e informações sobre o papel dos estilos parentais na educação dos filhos nos períodos de transição escolar. Os autores descobriram que famílias descomprometidas e pais não responsivos, não atendem às necessidades dos filhos, colocam a motivação dos mesmos em risco, promovem a desmotivação e a falta de interesse nos programas de estudo, o que consequentemente colabora negativamente para o desenvolvimento saudável dessas crianças. Vale ressaltar que, o grupo dos alunos com baixo rendimento acadêmico e que tiveram pouca frequência de seus pais nas reuniões da escola, se encontravam em período de transição, visto que, a série na qual estavam matriculados era o último ano da primeira etapa do ensino fundamental e, no próximo período letivo esses alunos estariam matriculados na 5ª série, ou seja, segunda etapa do ensino fundamental.

A última categoria de dados a ser analisada diz respeito às interações entre pais ou responsáveis e seus filhos com relação à tarefa de casa. Esta categoria foi constituída a partir das respostas dos participantes para perguntas do questionário sobre dois aspectos, a saber: (a) frequência das realizações das tarefas de casa, na perspectiva dos alunos, de seus pais e de suas professoras e (b) quanto ao apoio/ajuda dos pais e ou responsáveis nesta atividade. Observe-se que o cumprimento do dever de casa é um indicador de motivação para aprender, que pode ser alimentada pelo comportamento dos pais em casa.

Para o primeiro aspecto, dos nove alunos com baixo rendimento, quatro disseram que sempre realizam as tarefas de casa, contra cinco pais que relataram a mesma frequência. A professora deste grupo de alunos afirmou que somente dois realizam sempre a tarefa de casa, o que é uma informação aparentemente mais confiável. No grupo dos alunos com rendimento satisfatório, cinco revelaram que realizam sempre a tarefa de casa, contra sete de seus pais que afirmaram mesma intensidade de frequência. As professoras desses alunos informaram que do mesmo total seis realizam sempre as tarefas de casa.

Assim, tem-se que mais alunos indicados com rendimento satisfatório acusaram maior frequência de comportamento de realização das tarefas de casa quando comparados aos alunos de baixo rendimento escolar. Neste sentido, parece ser mais confiável o apontamento das professoras dos dois grupos, visto que elas têm o hábito de verificar, bem como de realizar a correção das tarefas. Assim, foram capazes de indicar melhor quais e quantos eram os alunos que realizavam as tarefas diariamente.

Já em relação ao apoio/ajuda por parte dos pais ou responsáveis para as tarefas de casa, dos nove alunos com baixo rendimento, sete relataram que sempre pedem ajuda a seus pais ou responsáveis no momento da tarefa, enquanto que somente três de seus pais informaram que os filhos pedem ajuda. Para os alunos com rendimento satisfatório, do total de nove alunos, oito informaram pedir ajuda a seus pais ou responsáveis, enquanto que seis pais disseram que seus filhos pedem ajuda na consecução das tarefas de casa. Sintetizando, o grupo de alunos apontados com rendimento satisfatório relatou maior frequência de pedidos de ajuda para seus pais ou responsáveis no momento da realização das tarefas de casa, enquanto que, o grupo dos alunos com baixo rendimento solicitou menos ajudas de seus pais ou responsáveis no momento das tarefas de casa. Pelos relatos das mães desses alunos, poucas mencionaram que cobram ou organizam esta atividade no espaço da casa e, quando as cobram mostraram-se pouco efetivas. Por outro lado, os alunos apontados com rendimento satisfatório e seus respectivos pais se mostraram mais envolvidos com a realização das tarefas e mais solícitos com os pedidos de apoio/ajuda dos filhos, descreveram situações de envolvimento, bem como de organização desta atividade. Enquanto a maioria dos pais dos alunos com baixo rendimento acadêmico relatou que pouco acompanha e organiza a realização das tarefas e que seus filhos não têm horários preestabelecidos e um local adequado, a maioria dos pais dos alunos com rendimento satisfatório relatou que a tarefa é prioridade no período que sucede a escola e que deve ser realizada em horário combinado com os pais e em local adequado.

Assim, os presentes resultados relativos à participação dos pais no dever de casa, estão de acordo com resultados de outras pesquisas (PATALL, E. A.; COPER, H.; ROBINSON, 2008; ROSÁRIO et al.., 2005; 2007; TRAUTWEIN et al.., 2009) que apontaram o comportamento dos alunos de realização das tarefas de casa e solicitação de apoio/ajuda aos pais ou responsáveis no momento da

realização das tarefas, como indicadores de comunicação positiva entre pais e filhos e, consequentemente, de envolvimento.

Além disso, Trautwein et al. (2009) concluíram que o cumprimento das tarefas de casa tem as funções de melhorar o desempenho acadêmico, incrementar a motivação, bem como, estabelecer relação positiva entre a casa e a escola. Segundo Rosário et al. (2005) o cumprimento do dever de casa promove senso de responsabilidade, valorização da aplicação do esforço, capacidade de gerir o tempo de forma produtiva, comportamento de pedir ajuda aos pais ou outras pessoas e, também, os processos motivacionais. Patall, Coper e Robinson (2008), a partir de metaanálises de estudos manipulativos e correlacionais, tornaram mais explícita a importância do envolvimento dos pais com as tarefas de casa, pois elevou a taxa de finalização desta atividade, evitou o aparecimento de problemas e indicou melhora nas realizações acadêmicas das crianças. Por último, em pesquisa no nosso meio, Resende (2008), que investigou as concepções e práticas relativas ao dever de casa de alunos de camadas populares e médias, descobriu consenso das famílias desses alunos ao enfatizarem a importância do dever de casa, a necessidade da sua prescrição pela escola e ao acompanhamento dispensado pelos pais para esta atividade.

Como conclusão dos resultados da presente pesquisa, apareceu uma tendência de alunos com melhor rendimento na escola terem relatado mais indicadores de envolvimento por parte de sua mãe ou responsável. Sua motivação, embora não avaliada diretamente, revelou-se nos comportamentos do dever de casa e de pedir ajuda e esteve mais relacionada ao interesse e apoio dos adultos em casa.

Ainda, rememorando as contribuições de alguns autores já citados, como por exemplo, no estudo de Ireland et al. (2007), na revisão de Chiu e Xihua (2008), nas observações de Dearing et al. (2006), bem como nos resultados de Cia Cia, Barham e Fontaine (2012) é possível enfatizar que o envolvimento parental na escolaridade dos filhos está sempre ligado, entre outros efeitos, à motivação das crianças para aprender. A motivação, por sua vez, é fator desencadeante de rendimento escolar satisfatório e sua falta provoca baixo rendimento acadêmico. Em outras palavras, esta literatura tem confirmado, consistentemente, que os pais influenciam no desempenho das crianças na escola. De que modo acontece essa

influência? Esses mesmos autores atestam que a influencia dos pais recai sobre a motivação dos filhos no ambiente da escola.

Assim, quando se trata de alunos com baixo rendimento acadêmico que relataram pouco envolvimento com seus pais ou responsáveis, Bandura (1997) propõe que a escola ofereça programas de orientação as famílias por considerá-las capazes de influenciar o comportamento de seus filhos. Contudo, segundo o autor, a chave para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos está em transmitir aos pais ou responsáveis que a elevada participação na vida acadêmica de seus filhos faz toda a diferença.

9.1 Sugestões de Pesquisas Futuras

É evidente a necessidade de novas pesquisas intencionadas a entender melhor o fenômeno do envolvimento dos pais na escolarização dos filhos na perspectiva da motivação para aprender. Neste sentido, sugerem-se pesquisas com escalas, instrumento que confere maior precisão a frequência e intensidade dos comportamentos apresentados tanto pelos alunos quanto pelos pais e, ainda, permite a expansão da amostra a ser estudada.

Outra possibilidade é relacionar o envolvimento dos pais com a escolarização dos filhos a partir do autoconceito acadêmico e motivação segundo o *continuum* da autorregulação.

10 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste espaço final poderia de forma direta e objetiva enfatizar, novamente, depois dos resultados e da discussão, que os alunos que apresentaram maior freqüência de envolvimento com seus pais ou responsáveis tenderam a melhores resultados acadêmicos do que os alunos com pouca ou nenhuma freqüência de envolvimento familiar. Destacando que o tipo de envolvimento, ou seja, a qualidade do envolvimento dispensada pelos pais é capaz de influenciar na motivação de seus filhos no ambiente da escola e nas tarefas desenvolvidas no ambiente da casa.

No entanto, a pesquisa qualitativa na forma de relatos não se restringiu somente ao que foi perguntado, pelo contrário, ela foi capaz de produzir um alargamento de dados importantes e significativos que poderiam suscitar outras investigações.

As entrevistas realizadas com as famílias, ponto alto desta pesquisa, conduzidas no ambiente da casa dos alunos, prevalentemente, por suas mães, revelaram muito mais que os apontamentos contidos no questionário e, tendo como perspectiva seus filhos, elas puderam descrever o que significa ser bom aluno ou aluno desinteressado, quais as características de bom filho ou de filho rebelde, dentre outras especificidades que enriqueceram a coleta de dados e, posteriormente, o momento da discussão.

Especificamente, os relatos das mães dos alunos com baixo rendimento acadêmico, foram mais impactantes, pois, na maioria dos casos, essas mães se mostraram vencidas pelo fracasso acadêmico de seus filhos, e isso, conduziam-nas a comportamentos de abandono pela falta de acompanhamento das questões escolares, tanto no ambiente da escola quanto no ambiente da casa.

Por sua vez, os professores relataram que se sentem angustiados diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, contudo, alimentam expectativas de bons resultados quando consideram a eficácia da parceria família-escola, considerada por eles mesmos, bem sucedida nos alunos com rendimento escolar satisfatório.

Por fim, gostaria de destacar o quanto esta pesquisa influenciou na minha prática pedagógica de sala de aula, pois se iniciou de situações concretas de uma realidade vivenciada por mim no “chão da escola”, o que deu um tom todo

especial na condução deste trabalho e ajudou-me a aprimorar o olhar perante os alunos e as suas famílias e, ainda, entender que escola não se constitui sozinha, de forma isolada e por poucos, mas, pelo contrário, a identidade escolar se constrói a partir dos professores, dos alunos e, principalmente, das famílias. Neste sentido, a parceria família-escola é real e fundamental quando se busca resultados concretos e satisfatórios.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. F. B.; BZUNECK, J. A. Roteiros de entrevistas semi-estruturadas para alunos, pais e professores. Londrina: Programa de Pós-graduação Stricto Senso da Universidade Estadual de Londrina, 2012. Manuscrito não publicado.

AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, Washington,* v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.

_____. Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a cognitive motivational analysis. In: AMES, R.; AMES, C. (Ed.). *Research on motivation in education:* student motivation. New York: Academic Press, 1984. p. 177-208.

APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L.; FURLONG, M. J. Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, New York, v. 44, p. 427-445, 2006.

BANDURA, A. *Self-Efficacy:* the exercise of control. New York: Freeman and Co, 1997.

BAUMRIND, D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs,* Provincetown, v. 75, n. 1, p. 43-88, 1967.

_____. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, Chicago, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.

BROPHY, J. E. *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill, 1998.

BROPHY, J. E. Research on motivation in education: past, present and future. In: URDAN, T.; MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Ed.) *Advances in motivation and achievement*. Greenwich: Jai Press, 1999. v. 11, p. 1-44.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno*: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 58-77.

_____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno*: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b. p. 9-36.

_____. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). *Motivação para aprender*: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-42.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). *Motivação para aprender*: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70.

CAMPOS, D. C. de. A análise de conteúdo na pesquisa qualitativa. In: BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. (Org.). *Metodologias de pesquisa em ciências*: análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2010. p. 265-288.

CHIU, M. M.; XIHUA, Z. Family and motivation effects on mathematics achievement: analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction,* Oxford, v. 18, n. 4, 2008.

CIA, F. O impacto do turno de trabalho do pai no desempenho acadêmico e no autoconceito de crianças escolares. 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CIA, F.; BARHAM, E. J.; FONTAINE, A. M. G. V. Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 4, p. 461-470, 2012.

CORNO, L.; MANDINACH, E. B. What we have learned about student engagement in the past twenty years. In: MCLNERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories*. USA: Information Age Publishing, 2004. p. 297–326.

DEARING, E.; KREIDER, H.; SIMPKINS, S.; WEISS, H. Family involvement in school and low-income children's literacy: longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology,* Washington, v. 98. n. 4, p. 653-664, 2006.

DECI, E. L.; RYAN, R. Self-determination research: reflections and future directions. In: _____. (Ed.). *Handbook of self-determination research Rochester.* New York: University of Rochester Press, 2000a. p. 431-441.

_____. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, Winnipeg, v. 49, p. 14-23, 2008._____. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

_____. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, Mahwah, N. J., v. 11, p. 227-268, 2000b.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester, p. 3-33, 2002.

DUCHESNE, S.; RATELLE, C. Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: emotional problems as potential mediators. *Journal of Education and Psychology*, Baroda, v. 102, n. 2, p. 497- 507, 2010.

DUMONT, H. et al. Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 37, n. 1, p. 55-69, 2012.

DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, Washington, v. 41, n. 10, p. 104-148, 1986.

ECCLES, J. S., ADLER, T. F., KACZALA, C. M. Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, Chicago, v. 53, p. 310-321, 1982.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. *Schoolling's influences on motivation and achievement*. New York: Russel Sage Fundation, 2000. p. 153-181.

ELLIOT, A. J.; MARUYAMA, K.; PEKRUN, R. A 3X2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, Washington,* v. 103, p. 632-648, 2011.

FRIEDEL, J.; CORTINA, K.; TURNER, J. Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: examining the effects of perceived teacher an parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology,* Washington, v. 102, n. 1, 102- 114, 2010.

GONIDA, E.; VOULALA, K.; KIOSSEOGLOU, G. Student´s achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, Oxford, v. 19, n. 1, p. 53-60, 2008.

GONZALEZ, A. R.; HOLBEIN, M. F. D.; QUILTER, S. High school students' goal *orientation and their relationship to perceived parenting styles. Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 27, p. 450-470, 2002.

GONZALEZ-DeHASS, A. R.; WILLENS, P. P.; HOLBEIN, M. F. D. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, New York, v. 17, n. 2, 2005.

GREENE, B. A.; MILLER, R. B. Influences on achievement: goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 21, p. 181-192, 1996.

GROLNICK, W. S.; RYAN, R. M.; DECI, E. L. Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 83, n. 4, p. 508-517, 1991.

GUIMARÃES, S. É. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH,E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno*: contribuições da Psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 78-95.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar: contribuições para pesquisa, diagnóstico e intervenção. In: BORUCHOVITCH, E., BZUNECK. J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). *Motivação para aprender*: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 71-96.

GUTMAN, L. How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high

school transitions. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 31, p. 44-63, 2006.

HARRIS, B. Battling boredom: 99 strategies to spark student engagement. Larchmont, NY: Eye On Education, 2011.

HOOVER-DEMPSEY, K. V.; BATTIATO, A. C.; WALKER, J. M. T.; REED, R. P.; DEJONG, J. M.; JONES, K. P. Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v. 36, n. 3, p. 195-209, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. Título. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 8 out. 2011. NÃO CITADO

IRELAND, V.; CHARLOT, B.; GOMES, C.; GUSSO, D.; CARVALHO, L. C. R.; FERNANDES, M.; ENNAFAA, R.; GARCIA, W. *Repensando a escola*. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

LADD, G. W.; DINELLA, L. M. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology,* Washington, v. 101, n. 1, p. 190-206, 2009.

LINNENBRINK, E. A.; PINTRICH, P.R. Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, Cuyahoga Falls, v. 31, n. 3, p. 313-327, 2002.

MAEHR, M. L.; MIDGLEY, C. Enhancing student motivation: school-wide approach. *Educational Psychologist*, Madison, v. 26, n. 3 e 4, p. 399-427, 1991.

MAEHR, M. L.; NICHOLLS, J. G. Culture and achievement motivation: a second look. In: WARREN, N. (Ed.). *Studies in cross-cultural psychology*. New York: Academic Press, 1980. v. 3, p. 221-267.

MARCHANT, G. J., PAULSON, S. E., ROTHLISBERG, B. A. Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools,* v. *38*, p. 505-519, 2001.

MARSH, H. W.; SMITH, I. D. Multitrait-multimethod analyses of two self-concept instruments. *Journal of Educational Psychology, Washington,* v. 74, p. 430-440, 1982.

MUIS, K. R.; EDWARDS, O. V. Examining the stability of goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 34, p. 265-277, 2009.

MULLER, C. M.; DWECK, C. S. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Arlington, v. 75, n. 1, p. 33-52, 1998.

NICHOLLS, J. G. Conceptions of ability and achievement motivation. In: AMES, Russell; AMES, Carole (Ed.). *Research on motivation in education*: student motivation. New York: Academic Press, 1984. p. 39-73.

PATALL, E. A.; COPER, H.; ROBINSON, J. C. Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research*, Washington, v. 78, n. 4, p. 1039-1101, 2008.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 95, p. 667-686, 2003.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education*: theory, research and applications. 2. ed. New Jersey: Pearson Education, 2002.

POMERANTZ, E. M.; MOORMAN, E. A.; LITWACK, S. D. The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more in not always better. *Review of Educational Research*, Washington, v. 77, n. 3, p. 373-410, 2007.

POMPEU, C. Seminário discute mobilização social para educação. *O Estado de São Paulo*, Fortaleza, 14 out. 2011.

RATELLE, C.; GUAY, F.; LAROSE, S.; SENÉCAL, C. Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology,* Washington, v. 96, n. 4, p. 743-754, 2004.

REEVE, J.; JANG, J.; CARRELL, D.; JEON, S.; BARCH, J. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, New York, v. 28, n. 2, p. 147-169, 2004.

RESENDE, T. de F. *Entre escolas e famílias*: revelações dos deveres de casa. Minas Gerais, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/paideia>. Acesso em: 2 out. 2011.

ROESER, R. W.; MIDGLEY, C.; URDAN, T. C. Perception of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, Washington*, v. 88*, n. 3, p. 408-422, 1996.

ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.; SOLANO, P.; VALLE, A. Eficacia de un programa instrucional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, v. 19, n. 3, p. 353-358, 2007.

ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; SOARES, S.; CHALETA, E.; GRÁCIO, L.; SIMÕES, F.; NÚÑEZ, J. C.; GONZALEZ-PIENDA, J. Trabalho de casa, tarefas escolares, autorregulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo,* Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, 2005.

RYAN, R. M.; GROLNICK, W. S. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. *50*, p. 550-558, 1986.

RYAN, R. M. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, Durham, v. 63, p. 397-427, 1995.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. An overview of self-determination theory. In: DECIA, E. L.; RYAN, R. M. (Ed.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002. p. 3-33.

_____. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

_____. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, Durham, v. 74, p. 1557-1586, 2006.

SENKO, C.; HULLEMAN, C. S.; HARACKIEWICZ, J. M. Achievement goal theory at the crossroads: old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v. 46, n. 1, p. 26-47, 2011.

SKINNER, E. A.; FURRER, C.; MARCHAND, G.; KINDERMANN, T. Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, Washington,* v. 100, p. 765-781, 2008.

STEIN, L. M. *Teste de desempenho escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STIPEK, D. J. *Motivation to learn*: from theory to practice. Englewood cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1998.

TRAUTWEIN, U.; LUDTKE, O. students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: between-students differences and within-student variation. *Journal of Educational Psychology,* Washington, v. 99, n. 2, p. 432-444, 2007.

TRAUTWEIN, U.; LUDTKE, O.; SCHNYDER, I.; NIGGLI, A. Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology,* Washington, v. 101, p. 176-189, 2009.

VILLIGER, C.; NIGGLI, A.; WANDELER, C.; KUTZELMANN, S. Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, Oxford, v. 22, n. 2, p. 79-91, 2012.

WEINER, B. History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology,* Washington, v. 82, n. 4, p. 616-622, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro de entrevista para os alunos

1) Alguma vez seus pais ou quem cuida de você conversa sobre a escola e o que você faz na escola? O que eles conversam? Essa conversa acontece sempre, algumas vezes?

_____
_____

2) O que você fala da escola para seus pais?

_____
_____

3) Seus pais ou quem cuida de você sabem como é que você vai na escola? Eles acham que você vai bem ou vai mal? Como eles tomam conhecimento disto? Você conta para eles? Qual é a reação deles?

_____
_____

4) Você faz sempre o dever de casa? Você faz o dever de casa só quando seus pais mandam?

_____
_____

5) Se aparece alguma dificuldade durante o dever de casa como resolve isso? Pede ajuda? Para quem? Você acha que essa pessoa sabe ajudar? Como você sabe disso?

_____
_____

6) Você faz o dever de casa todos os dias? Quanto tempo você gasta para fazer o dever de casa? Que horas você costuma fazer a tarefa? Faz sempre o dever no mesmo lugar?

_____
_____

7) O que você diz dos seus pais ou de quem cuida de você? Por quê?

_____
_____

APÊNDICE B
Roteiro de entrevista para os pais

1) Você conversa com seu filho(a) sobre a escola, o que ele(a) faz lá e o que aprende? Você faz isso sempre, às vezes?

_____
_____

2) Quando conversa sobre a escola o que você fala para seu filho(a)?

_____
_____

3) Você sabe como está o seu filho(a) na escola? Como você toma conhecimento disso? Você costuma ir às reuniões ou procurar a professora para uma conversa mesmo sem ser chamado pela escola? Por que você faz isso?

_____
_____

4) Qual é a sua reação quando toma conhecimento dos resultados do seu filho(a)? O que fala disso para ele(a)?

_____
_____

4) Você acha que seu filho(a) tem vontade de aprender? Como você sabe disso? Você acredita que ele é capaz de se sair bem na escola? Por quê?

_____
_____

5) O seu filho(a) faz o dever de casa todos os dias? Ele faz por que você manda?

_____
_____

6) Quando seu filho(a) faz o dever de casa costuma fazer sozinho ou acompanhado por alguém? Ele(a) pede ajuda? Quem ajuda quando aparecem dificuldades na hora do dever de casa? Você acha que a pessoa que ajuda sabe ajudar?

_____
_____

7) Que horas seu filho(a) costuma fazer o dever de casa? Ele(a) gasta quanto tempo? Em qual local da casa ele(a) costuma fazer o dever de casa?

_____

APÊNDICE C
Roteiro de entrevista para o professor

1) Qual critério utilizado para a escolha dos alunos, os quais julgou ter rendimento satisfatório ou baixo rendimento escolar? O que levou em consideração?

_____
_____
_____

2) Com relação à família desses alunos, como você caracteriza o envolvimento familiar dos alunos que você relatou ter rendimento satisfatório ou baixo rendimento escolar? (Fazer uma lista com os alunos e tratar cada família de forma individual)

_____
_____
_____

3) Qual a sua percepção de dever de casa? O que você espera dos pais ou dos responsáveis com relação a esta atividade?

_____
_____
_____

ANEXOS

ANEXO A
Aprovação do Comitê de Ética em pesquisa Envolvendo Seres Humanos

Universidade Estadual de Londrina

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	180/2012
CAAE:	08221712.5.0000.5231
Processo:	8281
Pesquisador(a):	Renata de Souza França Bastos de Almeida
Unidade/Órgão:	CECA - EDU - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "**Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina**" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS COM SUCESSO E COM FRACASSO ESCOLAR: relações com variáveis de suas famílias."

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá ser encaminhado ao CEP/UEL relatório final da pesquisa, conforme prevê a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares.

Londrina, 27 de novembro de 2012.

Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - UEL -

Campus Universitário: Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445), Km 380 - Fone (43) 3371-4000 - PABX - Fax 3328-4440 - Caixa Postal 6001 - CEP 86051-990 - Internet http://www.uel.br
LONDRINA - PARANÁ - BRASIL

Form. Código 11.764 - Formato A4 (210x297)