



O PAPEL DOS TRABALHOS DE CASA NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM: ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO PARA A
REALIZAÇÃO DAS TAREFAS EXTRAESCOLARES EM DOIS
CONTEXTOS DE ENSINO DIFERENCIADOS

Carlota Naughton Simão Pestana

Orientador da Dissertação:

Prof. Doutora Lourdes Mata

Coordenador do Seminário de Dissertação:

Prof. Doutora Margarida Alves Martins

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Educacional

2013

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

AGRADECIMENTOS

Findado este trabalho, gostaria de agradecer a um conjunto de pessoas pelas quais não teria sido possível a elaboração do mesmo, pois contribuíram em muito não só pelo estímulo dado diariamente, mas também pela perseverança, passagem de conhecimentos e apoio nas alturas mais adversas.

Um obrigado muito especial à minha orientadora, Doutora Lourdes Mata, pelo apoio e esperança demonstrada, pela autonomia e confiança que me depositou e pela preciosa partilha de pensamentos e conhecimento.

À minha orientadora do seminário, Professora Doutora Margarida Alves Martins, pela paciência que teve comigo, pelo conforto quando o meu desconforto era evidente, pelo conhecimento depositado e pelos ótimos conselhos e sugestões que me deu ao longo de todo o ano.

A todos os professores do mestrado em Psicologia Educacional, por diariamente, me terem facultado conhecimentos e sabedoria nesta área à qual abraço, onde no futuro, muitas das minhas decisões serão baseadas em saberes transmitidos ao longo destes anos.

Aos alunos, aos pais e aos professores que aceitaram participar voluntariamente neste estudo e que permitiram alcançar um conjunto de resultados muito objetivos. Sem eles este trabalho não teria sido possível de concretizar.

Aos meus amigos por terem estado sempre presentes nos momentos mais determinantes deste percurso académico e que sempre se mostraram uns grandes alicerces graças aos seus conhecimentos, vulnerabilidade e prontidão.

À minha família, um obrigado muito especial, do fundo do coração, pelo apoio incondicional ao longo destes anos. Um obrigado especial aos meus pais e irmãos, sem os quais este percurso não teria sido possível, pela paciência, pelo incentivo por nunca me deixarem desistir, por me terem ajudado a tornar na pessoa que sou e por se mostrarem sempre disponíveis para me ajudar na concretização deste sonho.

Um obrigado sincero por ter crescido convosco!

RESUMO

Uma das estratégias de apoio ao ensino mais comumente utilizadas é o recurso à realização de tarefas por parte dos alunos em horário extraescolar, ou seja, trabalhos de casa. Sendo um tema que gera alguma controvérsia entre os estudiosos da área, o seu papel no processo ensino-aprendizagem tem sido alvo de vários estudos, não se tendo concluído objetivamente quanto à sua relevância para os alunos.

Um conceito que surge, necessariamente, associado aos trabalhos de casa e sua realização é a motivação para a tarefa. De igual modo, os estudos sobre este tema têm vindo a revelar que existe uma relação preponderante entre a perceção de utilidade das atividades propostas e a motivação inerente à sua concretização.

Como tal, o objetivo do presente estudo foi analisar as motivações subjacentes à realização dos trabalhos de casa e os mecanismos de regulação inerente a esse processo em alunos provenientes de culturas pedagógicas distintas.

A amostra foi constituída por um total de 149 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos ($M=8.71$, $DP=.76$), dos quais 79 (53%) são do sexo feminino e 70 (47%) do sexo masculino. No que concerne à metodologia de ensino que usufruem, 78 (52.3%) frequentam uma escola que usa metodologias de ensino tradicionais e 71 (47.7%), uma escola que recorre a metodologias participativas.

Os resultados apontam no sentido de uma forte relação entre a motivação e a realização dos trabalhos de casa, sendo este tipo de tarefa percecionado como fundamental para a aprendizagem, do ponto de vista dos alunos. Em termos comparativos, os alunos provenientes de uma cultura pedagógica participativa demonstram maior motivação para a tarefa e perceção da sua utilidade que os alunos de ensino tradicional.

Palavras-chave: Trabalhos de casa; Motivação; Autorregulação; Metodologias de ensino tradicionais; Metodologias de ensino participativas.

ABSTRACT

One of the strategies most commonly used as a teaching support is the assignment of tasks meant to be carried out by the students outside of school hours; homework, in other words. Being a topic that triggers some controversy amongst scholars in the education field, homework's role in the teaching-learning process has been the subject of several studies, but/however an objective conclusion concerning its relevance to students has not been determined as yet

A concept that necessarily occurs associated to homework and its completion is motivation. Similarly, studies on this topic have revealed that there is a ruling connection between the perception of usefulness of the proposed activities, and the inherent motivation to their execution.

This study aims to analyze the motivations underlying the execution of tasks to be carried out home, and the regulatory mechanisms inherent to this process in students coming from diverse educational cultures.

The sample was based on a total of 149 students, aged between 8 and 11 years ($M=8.71$, $SD=7.6$), of which 79 (53%) were female and 70 (47%) male. Regarding teaching methodologies 78 (52.3%) attend a school that uses traditional teaching methods and 71 (47.7%) a school that uses participatory methods.

The results point towards a strong connection between motivation and the execution of homework and from the students' point of view the latter is perceived as capital to the learning process. In comparative terms, students from a participatory educational culture show both superior motivation for the tasks and perception of its usefulness than those coming from a traditional teaching environment.

Keywords: Homework; Motivation; Auto-regulation; Traditional teaching methodologies; Participatory teaching methodologies.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1-Trabalhos de casa.....	3
1.1.1 - Modelo de Coulter	6
1.1.2- Modelo de Cooper	6
1.1.3- Modelo de Trautwein.....	10
1.2- Motivação	12
1.2.1- Teoria da Autodeterminação.....	14
1.3- A importância da participação dos alunos	21
CAPÍTULO 2 – PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES.....	23
CAPÍTULO 3 – MÉTODO	27
3.1 - Design.....	27
3.2 - Participantes.....	27
3.3- Instrumentos	28
3.4 - Procedimentos de Recolha de Dados.....	38
3.5- Procedimentos de Análise de Dados	39
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	40
4.1- Relações entre as variáveis estudadas	40
4.2- Análise comparativa entre as escolas	42
4.3- Importância dos trabalhos de casa e do apoio dos pais, do ponto de vista dos alunos	46
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO	50
CAPÍTULO 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Modelo Processual dos fatores que influenciam a eficácia dos T.P.C.'s (Cooper, 1989).....	7
Tabela 2- Particularidades dos trabalhos de casa (adaptado de Cooper, 2001).....	9
Tabela 3- Taxonomia da Teoria da Integração Orgânica (OIT) (adaptado de Ryan & Deci, 2000).	17
Tabela 4- Itens de cada escala	29
Tabela 5- Resultado da análise fatorial, com rotação Varimax9 (apresentam-se apenas os valores de saturação superiores a .30.....	31
Tabela 6- Coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) para as cinco subescalas no presente estudo.....	32
Tabela 7- Dimensões e itens da Escala “porque é que eu faço os trabalhos de casa?” ..	32
Tabela 8- Itens considerados em cada dimensão.....	35
Tabela 9- Resultado da análise fatorial, com rotação Varimax9 (apresentam-se apenas os valores de saturação superiores a .30.....	37
Tabela 10- Coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) para as cinco dimensões	37
Tabela 11- Correlações de Pearson entre as escalas do instrumento para medir a motivação e a escala em relação aos trabalhos de casa	41
Tabela 12- Correlações de Pearson entre as escalas do instrumento de motivação e os mecanismos de regulação internos	41
Tabela 13- Correlações de Pearson entre o instrumento direcionado para a realização dos t.p.c.'s e a "Regulação Interna"	42
Tabela 14- Média de cada escola para a Motivação e suas subescalas	43
Tabela 15- Médias dos dois grupos para a "Regulação Interna"	43
Tabela 16- Médias das duas escolas para o instrumento relacionado com a realização dos T.P.C.'s.....	44
Tabela 17- Comparação entre as médias das escolas para as circunstâncias de realização dos T.P.C.'s	45
Tabela 18- Conteúdo das respostas à questão “Os trabalhos de casa são importantes? Porquê?”	46

Tabela 19- Conteúdo das respostas à questão “É importante eu fazer os trabalhos de casa? Porquê?”	47
Tabela 20- Categorização das respostas à questão "Exemplos de ajudas que os teus pais te dão”	48
Tabela 21- Conteúdo das respostas à questão “As ajudas dos teus pais são importante? Porquê?”	48
Tabela 22- Conteúdo das respostas à questão “Qual o tipo de T.P.C.’s que mais gostas de fazer?”	49

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1- Ilustração do modelo de Trautwein (Trautwein et al., 2009).....</i>	<i>11</i>
<i>Figura 2- Exemplo de item da escala sobre a motivação para os trabalhos de casa....</i>	<i>30</i>
<i>Figura 3- Exemplo de item da escala sobre a autorregulação.</i>	<i>33</i>
<i>Figura 4- Exemplo de item da escala sobre os trabalhos de casa.....</i>	<i>36</i>

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Escala “ Eu e os trabalhos de casa”	63
Anexo II – Escala “Porque é que eu faço os trabalhos de casa?”	67
Anexo III – Escala “Os trabalhos de casa”	69
Anexo IV – Outputs da análise de dados	72

INTRODUÇÃO

Os trabalhos para casa são utilizados no processo de ensino-aprendizagem desde há muito tempo, por docentes de várias disciplinas. Contudo, são um tema que suscita alguma controvérsia, visto não haver consenso quanto ao reconhecimento da sua utilidade para o sucesso dos alunos. Há investigadores que defendem que são fundamentais para a aprendizagem, na medida que permitem a consolidação dos conteúdos apreendidos em contexto da sala de aula, ao passo que outros consideram a sua inutilidade, vendo-os como tarefas que retiram tempo de lazer e para a realização de outro tipo de tarefas (Araújo, 2006).

Com a constante reformulação dos sistemas de ensino, que em muito advém da evolução do substrato social que se assiste continuamente e, particularmente, no tempo de indefinição política, económica e social que se vive, torna-se fundamental refletir sobre a utilidade das estratégias utilizadas no ensino para os alunos que dela usufruem, de modo a que se compreenda se se revelam adequadas para o seu sucesso e valorização pessoal. Os trabalhos de casa serão uma estratégia “ultrapassada”? Inútil? Ou ainda se revelam fundamentais? Como pode ser o trabalho de casa adequado à aprendizagem? Os alunos estão motivados para realizar tarefas extraescolares?

Quando se aborda um tema como “os trabalhos de casa” e o seu papel no ensino, é impreterível que se tente, de alguma forma, dar resposta às questões que se colocam, de modo que se tente uma aplicação prática do conhecimento que advém da verificação empírica.

Pretende-se perceber se existem diferenças entre os dois grupos de alunos a frequentar dois tipos de pedagogia diferentes (Ensino Tradicional e Movimento da Escola Moderna) no que se refere à motivação e à sua perceção sobre as condições de realização e a utilidade dos trabalhos de casa, uma vez que utilizam práticas, tarefas e metodologias diferentes no processo de ensino.

A escolha da amostra foi por conveniência, sendo composta por um grupo de alunos a frequentar o Ensino Tradicional e outro a frequentar o Movimento da Escola Moderna e ambos a frequentar o final do primeiro ciclo, visto que se espera que estes tenham opinião mais consolidada quanto à realização dos trabalhos de casa.

Atendendo aos objetivos delineados para esta investigação, efetuou-se uma revisão de literatura que aborda a temática dos trabalhos de casa, seu papel e estado da

arte quanto a esta matéria. Desta revisão consta também informação sobre alguns dos modelos que explicam o papel dos trabalhos de casa e o seu processo de realização. Aborda-se a teoria da autodeterminação e seu papel no processo ensino-aprendizagem e frisa-se também alguns aspetos fundamentais da importância da participação das crianças no seu processo de aprendizagem. A revisão da literatura reporta ao primeiro capítulo.

Assente no fundamento teórico, definiu-se a problemática e formulou-se as hipóteses a estudar, constando esta matéria do segundo capítulo. O terceiro capítulo explica o método utilizado para o estudo (design, instrumentos, procedimentos de recolha de dados), sendo o quarto capítulo destinado à apresentação dos resultados da componente de investigação. Para facilitar a leitura, dividiu-se este último quanto ao tipo de dados que se apresenta (relação entre as variáveis estudadas, comparação entre as escolas e importância dos trabalhos de casa e do envolvimento dos pais, do ponto de vista dos alunos.).

O quinto capítulo diz respeito à discussão dos resultados, ou seja, à confrontação dos dados obtidos no presente estudo com a revisão de literatura efetuada, procurando-se compreender o seu significado à luz da evidência empírica prévia.

Por fim, expõem-se as considerações finais (conclusões, sugestões para o futuro) no sétimo capítulo.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1- Trabalhos de casa

Segundo Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio et al. (2005) os trabalhos de casa são, possivelmente, a estratégia de ensino mais intemporal utilizada em todo o mundo. Apesar de serem definidos de uma forma simples e básica como as tarefas que o professor determina aos alunos, preferencialmente, fora do horário letivo (Cooper, 1989; 2001), os trabalhos de casa revelam-se um processo complexo que excede o perímetro da escola, apoderando-se também do ambiente físico e familiar de cada aluno. Segundo Corno (2000), os trabalhos de casa não se limitam às salas de aula, onde o professor e o aluno ocupam o papel principal, estendendo-se a terceiros (pais, explicadores e outros membros envolvidos no processo educativo) cujo papel pode ser imprescindível para a qualidade final do trabalho realizado.

Para Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, e Green (2004), os trabalhos de casa são muitas vezes a única forma que os pais têm de se envolver na educação dos seus filhos, e por essa razão, podem funcionar como um instrumento poderoso através do qual os pais e outros adultos envolvidos ficam ao corrente do que o educando está a aprender em meio escolar. Servem também como um pretexto para que as crianças tenham abertura para com os seus pais para falar sobre o que ocorre diariamente na escola, ou mesmo para dar aos professores a oportunidade de ter conhecimento da opinião dos educadores sobre a aprendizagem das suas crianças. Goldstein e Zentall (1999) consideram os trabalhos de casa extremamente importantes, pois constituem um elo de ligação entre a casa e a escola. Os trabalhos de casa possibilitam aos pais observarem mais de perto a educação dos seus filhos e contribuírem de forma positiva para a mesma.

Para os professores é uma via adicional de treino para os alunos, facilitadora da aprendizagem, sendo este o principal motivo para a sua atribuição, na medida em que há um aumento das capacidades básicas académicas como a leitura, a escrita e as matemáticas (Goldstein & Zentall, 1999).

Segundo Epstein e Van Voorhis (2001), a realização dos trabalhos de casa implica, por parte dos alunos, uma logística própria, na gestão do tempo, em fortalecer ou traçar o sentido da responsabilidade e até mesmo em descobrir o poder da

valorização do esforço e da perseverança no alcançar dos objetivos. Quando os alunos demonstram serem capazes de controlar o tempo, de utilizar os manuais escolares ou outros materiais disponíveis, de pedir ajuda aos pais, irmãos mais velhos ou amigos, revelam as competências de autonomia que os trabalhos de casa podem ensinar e promover.

No entanto, aquando a realização dos T.P.C.'s os alunos são muitas vezes, confrontados com a necessidade de saber lidar com distrações internas ou externas presentes e, nestes momentos, o envolvimento parental é importante, pois ajuda a superar as dificuldades e a ultrapassar as frustrações emergentes (Xu & Corno, cit. por Rosário et al., 2005).

Segundo Rosário et al. (2005), outro aspeto importante a salientar é o facto de os professores quase nunca questionarem a forma como os alunos experienciam os trabalhos de casa, mostrando-se, habitualmente, mais interessados pelo produto final do que propriamente com os processos implicados na sua construção. Os ambientes em que as crianças realizam estes trabalhos são, muitas vezes, pouco estruturados e controlados, o que leva a que muitos destes alunos realizem as tarefas sozinhos, sem orientações e apoios apropriados, o que faz com que facilmente se distraiam. Desta forma, a ausência de envolvimento parental ativo ou investimento escasso e a falta de apoio e monitorização adequados na realização dos T.P.C.'s, levam à perda de oportunidade de utilizar essa ação educativa como momento de modelação e aprendizagem (Rosario et al, 2005).

Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong, et al. (2001) tentaram compreender qual a relação que a realização/ qualidade dos trabalhos de casa poderia ter com o envolvimento parental e qual a importância deste segundo fator. Os autores colocaram questões sobre qual o papel do envolvimento dos pais nos trabalhos de casa dos filhos e de que maneira o seu envolvimento pode afetar o percurso e os resultados académicos das crianças. Os resultados sugerem que os pais envolvem-se nos estudos dos seus filhos pois acreditam que a sua contribuição nessa tarefa terá um impacto positivo nas aprendizagens futuras das crianças. Outro aspeto que surge é o facto de os pais se envolverem por acreditarem que os professores dos filhos assim o desejam.

Hoover-Dempsey et al. (2001) sugerem que, através dos trabalhos de casa, as crianças desenvolvem, com a ajuda dos pais, a capacidade de conseguirem estabelecer estruturas para completar uma tarefa. Assim, através deste tipo de treino são desenvolvidas estratégias de estudo e aprendizagem adaptadas a cada uma das crianças

fora da sala de aula. Os pais funcionam como modelos, reforçando positivamente e oferecendo sugestões e ajudas quando se envolvem na tarefa dos trabalhos de casa, influenciando os filhos enquanto os ajudam a desenvolver novas aprendizagens.

Segundo Corno (citado por Rosário et al., 2005), o modelo socio construtivista dita que as crianças aprendem a ser alunos através das interações com os adultos em atividades significativas, tanto na escola como em ambientes exteriores, os chamados ambientes extracurriculares. Estas interações entre pais e filhos constituem oportunidades de aprendizagem autorregulada e levam a que os alunos exibam comportamentos semelhantes aos dos seus modelos, ajudando na sua internalização desses mesmos comportamentos. Deste modo, conduzir as crianças pelo caminho da autorregulação implica que haja pressão e recursos ambientais adequados, visto que a própria autorregulação é uma aprendizagem.

Rosário et al. (2005) realizaram um estudo com uma vasta amostra, partindo da premissa que os trabalhos de casa são um processo complexo, que envolve diversos fatores. Os T.P.C.'s são vistos como atividades que estimulam as crianças a autorregularem-se e promovem a responsabilidade. Os autores concluíram que as atitudes e comportamentos face aos T.P.C.'s correlacionam-se, positiva e significativamente, com os perfis autorregulatórios. Alunos que se percebem como mais Auto eficazes registam melhores perfis de atitudes e comportamentos de T.P.C.'s. Estes resultados apresentam a necessidade de os diversos sistemas educativos se unirem para promoverem processos de autorregulação nas crianças.

Deste modo, torna-se fundamental analisar as teorias mais prementes que abordam a complexidade do papel dos trabalhos de casa no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo dos últimos anos foram vários os modelos teóricos que tentaram explicar a importância dos trabalhos para casa. Estes modelos defendem que a realização dos trabalhos de casa é um preditor de um bom desempenho académico, ou seja, defendem que existe uma correlação positiva entre a realização das tarefas para casa e o bom desempenho dos alunos (Cooper, 1989, Keith, 1986, Trautwein, Niggli, Schnyder & Lüdtke, 2009).

1.1.1 - Modelo de Coulter

Coulter (1979) foi um dos primeiros autores a apresentar um modelo trifásico e temporal sobre os fatores que influenciam os trabalhos de casa, ao nível do ensino primário.

De acordo com o autor, a primeira fase consiste da motivação, estruturação e facilitação da realização dos trabalhos de casa por parte do professor que os indica, ao passo que a segunda fase remete para a interferência das características individuais e ações específicas de alunos e pais. A fase final reporta ao envolvimento dos professores, ao seguimento que dão as tarefas e ao seu feedback.

Segundo Emerson e Mencken (2011), apesar de simplista, este modelo serviu de base para o desenvolvimento de teorizações mais complexas e completas, como é o caso do modelo proposto por Cooper.

1.1.2- Modelo de Cooper

Segundo Emerson e Mencken (2011), o modelo de Cooper foi o primeiro modelo dos trabalhos de casa a incorporar as influências relativas às características das tarefas dos T.P.C.'s estabelecidas. Na perspetiva deste autor, as tarefas para casa envolvem um número elevado de interações, em comparação a outros dispositivos de instrução. Este facto deve-se às próprias características dos trabalhos de casa, uma vez que são para ser realizadas fora do meio escolar. Assim, é necessário ter em consideração as variantes dos ambientes externos à escola em que os alunos realizam essas tarefas, pois podem determinar o valor das mesmas. A juntar às características dos trabalhos de casa, é necessário ter em conta as diferenças individuais entre alunos, uma vez que os trabalhos de casa ocorrem em situações que proporcionam aos alunos uma maior descrição relativamente a como e quando os realizam em comparação com as tarefas em meio escolar. Para o mesmo autor, a origem das influências positivas e negativas dos trabalhos de casa é ampla e surpreendente, e como tal, desenvolveu este modelo que organiza num único esquema todos os fatores que parecem de alguma forma influenciar o efeito dos trabalhos de casa.

Tabela 1- Modelo Processual dos fatores que influenciam a eficácia dos T.P.C.'s (Cooper, 1989).

<i>Fatores Exógenos</i>	<i>Características da Tarefa</i>	<i>Fatores Iniciais da Aula</i>	<i>Fatores Casa - Comunidade</i>	<i>Fatores de Acompanhamento Posterior na aula</i>	<i>Efeitos nos Resultados</i>
<u>Características dos alunos:</u> Capacidade; Motivação; Hábitos de estudo; Disciplina; Ano de escolaridade.	Quantidade; Objetivo; Área de competência utilizada; Grau de individualização ; Grau de escolha; Prazos de realização; Contexto social.	Disponibilização de matérias	Competidores do tempo do aluno	<u>Feedback</u>	Atribuição do nível de desempenho na execução da tarefa
		<u>Facilitadores:</u> Abordagens sugeridas; Ligações ao currículo; Outros Racionais.	<u>Ambiente em casa</u> Espaço, luz, silêncio, materiais. Envolvimento de terceiros: Pais; Irmãos mais velhos; Outros alunos	Comentários escritos Avaliação/ nota Incentivos Testagem/ avaliação de conteúdos relacionados Utilização para discussão na aula	<u>Efeitos positivos</u> Acadêmicos a curto ou longo prazo; Não acadêmicos <u>Efeitos Negativos</u> Saturação, batota, diferenças entre alunos

Através deste modelo é possível verificar que os trabalhos de casa ocorrem em três fases: “Fase Inicial”; “Fase casa – comunidade” e “Fase final”. A “Fase inicial” e a “Fase final” são realizadas dentro da sala de aula, a fase casa – comunidade é realizada fora da escola, em contextos que variam de aluno para aluno. Este processo inicia-se sob a premissa de que as características dos alunos, os diferentes tipos de matérias e o nível de escolaridade vão influenciar o valor dos trabalhos de casa.

Em seguida, as características da própria tarefa irão desempenhar um papel fundamental. Os trabalhos de casa podem ser pequenos ou extensos, podem ter diferentes objetivos, como por exemplo, a prática de matérias antigas, a introdução de materiais novos, integração das competências ou o aumento do curriculum. Os trabalhos de casa podem ser adaptados a um só aluno, podem ser ministrados à turma inteira ou até como projetos de grupo. Podem ainda ser realizados individualmente ou em grupo. Quando as tarefas são levadas para casa, estão associados diversos fatores, que vão afetar a sua realização, tais como, o compromisso dos alunos, o ambiente familiar e o envolvimento de outros. Por fim, quando o trabalho realizado volta à sala, a maneira como o professor o trata, pode afetar a utilidade dos trabalhos de casa, uma vez que alguns professores podem simplesmente verificar se a tarefa foi ou não realizada, enquanto outros poderão proporcionar um feedback escrito, comentários avaliativos ou até mesmo atribuir uma nota (Cooper, 1989).

Segundo Cooper (1989), no que respeita aos efeitos positivos que parecem estar diretamente relacionados com a realização dos trabalhos de casa, estes podem ser divididos em quatro áreas distintas: realização e aprendizagem imediatas; efeitos académicos a longo prazo; efeitos não académicos e, por fim, o aumento da apreciação e do envolvimento parental na escola. A realização e aprendizagem imediata são caracterizadas por uma maior retenção do conhecimento factual, pelo aumento da compreensão, pelo desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico, pela formação de conceitos e processamento de informação e ainda pelo enriquecimento curricular. Os efeitos académicos a longo prazo são caracterizados por uma maior vontade de aprender durante o tempo de lazer, por uma atitude melhorada relativamente à escola e por um melhoramento dos métodos e hábitos de estudo. Os efeitos não académicos são caracterizados por um aumento da autossuficiência, por uma maior auto disciplina, por uma melhor gestão e organização do tempo e por uma maior curiosidade e maior capacidade de resolução de problemas de forma independente. Em relação aos efeitos negativos diretamente relacionados com a resolução dos trabalhos de casa, podem ser divididos em cinco áreas: saciedade; negação de acesso ao lazer e atividades comunitárias; interferência parental; batota e o aumento das diferenças entre os melhores e os piores alunos. A “saciedade” diz respeito à perda de interesse nos materiais académicos e à fadiga física e psicológica, enquanto a “interferência parental” reporta à pressão para completar tarefas e obter um melhor desempenho e à confusão nas instruções técnicas. A “batota” consiste em recorrer a outros alunos para copiar os deveres e à ajuda além da tutoria. (Cooper, 1989)

O modelo conceptual dos trabalhos de casa de Cooper (1989) apresenta as características mais específicas subjacentes aos diversos tipos de trabalhos de casa. Desta forma os T.P.C.'s podem ser classificados de acordo com diversos fatores, tais como a quantidade, a dificuldade, o propósito (objetivo), a área de habilidade (competência), a escolha do aluno, o prazo de realização, o grau de individualização e por fim o contexto social.

Tabela 2- Particularidades dos trabalhos de casa (adaptado de Cooper, 2001)

<i>Classes</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Dificuldade</i>	<i>Propósito/ Objetivo</i>	<i>Escolha do aluno</i>	<i>Prazo de realização</i>	<i>Grau de individualização</i>	<i>Contexto social</i>
			<u>Instrutivo</u>				
			Prática, Preparação, Alargamento,				<u>Independente</u>
<i>Subclasses</i>	Duração	Fácil	<u>Não instrutivo</u>	Compulsiva	Curto Prazo	Dirigida ao aluno	<u>Ajudado</u>
	Frequência	Difícil	Comunicação pais-crianças, Cumprimento de diretivas, Castigos, Relações com a comunidade	Com opções de tarefas Voluntária	Longo Prazo	Dirigida ao grupo de alunos	Pais, Irmãos mais velhos, Outros alunos, Grupo

A quantidade de trabalhos de casa pode ser expressa como o tempo total despendido na tarefa por noite ou por semana. Contudo, é preferível pensar na quantidade de tarefas para casa em termos da frequência (com que frequência são pedidos trabalhos de casa) ou em termos de duração (quanto tempo demora cada trabalho de casa). A título de exemplo, alunos que despendem do mesmo número de horas por semana para a realização dos trabalhos de casa podem ter experiências ao nível da realização das tarefas muito diferentes, visto que deles pode utilizar duas horas por dia durante apenas dois dias, e o outro pode utilizar uma hora por dia, durante quatro dias (Cooper, 2001).

O grau de dificuldade dos trabalhos de casa pode variar. Existem tarefas que os professores consideram mais fáceis e outras que consideram mais desafiantes. Contudo, normalmente, os trabalhos de casa são construídos de maneira a que haja tarefas mais fáceis e outras mais complicadas. Porém, a mesma tarefa pode ter impactos diferentes nos alunos, sendo mais ou menos desafiantes (Cooper, 2001).

Os objetivos dos trabalhos de casa podem ser divididos em dois tipos: instrutivo ou não – instrutivo (sem instrução). Para as tarefas instrutivas, é frequente fazer parte a prática que serve para reforçar a aprendizagem da matéria já lecionada e ajudar o aluno a trabalhar habilidades específicas. A preparação, integração e a extensão também fazem parte deste tipo de objetivo. A preparação consiste em ser “responsável” por introduzir a matéria a ser lecionada em aulas futuras, a integração requer que o aluno

aplique diferentes competências e conceitos de aprendizagem de modo a produzir um único produto e por fim a extensão pretende estender competências de aprendizagem utilizadas anteriormente a novas situações. Por outro lado existem outros objetivos que podem reforçar ou melhorar a instrução em sala de aula, ou seja, os trabalhos de casa podem auxiliar na comunicação entre pais e filhos; cumprir diretivas e ainda para punir os alunos. São raras as vezes em que os trabalhos de casa contêm um único objetivo, possuindo, normalmente, elementos com diferentes objetivos, tais como, o treino na leitura ou da escrita, exercícios de memorização ou retenção. Os alunos podem ser solicitados para apresentar oralmente trabalhos escritos, ou realizar exercícios para melhorar a memorização da matéria. Os trabalhos escritos são requeridos para provar ao professor que a tarefa foi cumprida (Cooper, 2001).

A realização de atividades envolve a mecanização e a repetição de exercícios. O facto de os professores considerarem, ou não, as necessidades e características de cada aluno e o grau de autonomia de realização das tarefas, individualmente ou em grupo, está intimamente ligado ao grau de individualização. A escolha do aluno refere-se ao facto da tarefa ser voluntária ou com opções de tarefa. O tempo de realização das tarefas pode variar entre curto e longo prazo, ou seja, há tarefas que são pedidas a serem realizadas de forma imediata, de um dia para o outro, ou pode ser dado ao aluno um tempo mais alargado. Finalmente, os trabalhos de casa podem variar de acordo com o contexto social em que são realizados. Os trabalhos de casa podem ser executados de duas formas distintas. Alguns trabalhos são para ser realizadas pelo aluno independente de outras pessoas, outros podem solicitar o envolvimento parental ou outro tipo de ajuda (Cooper, 2001).

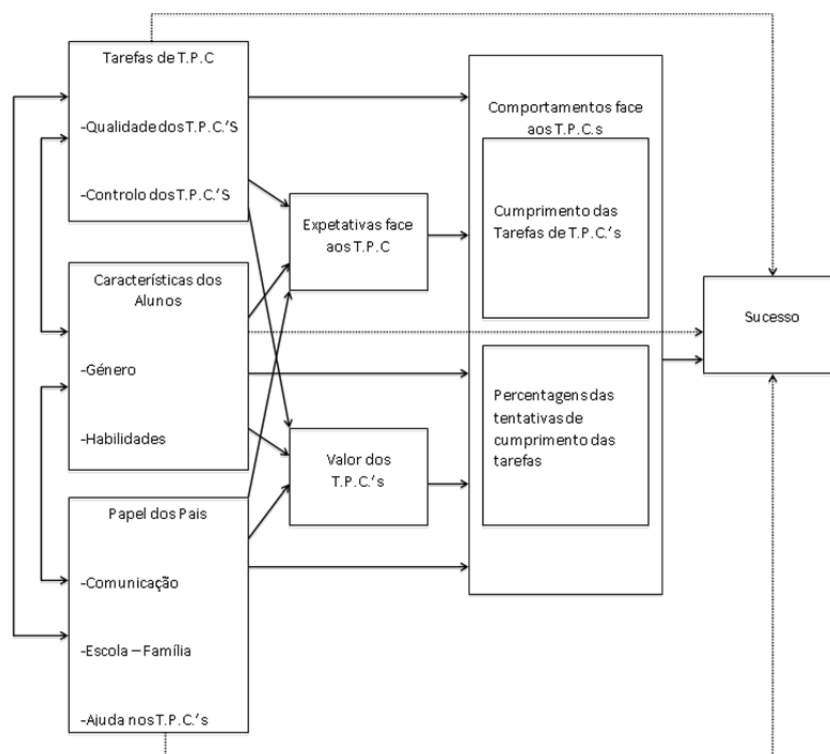
1.1.3- Modelo de Trautwein

Segundo Trautwein, Niggli, Schnyder e Lüdtke, (2009) a maioria dos professores, pais e alunos consideram os trabalhos de casa uma importante ferramenta educacional. Este modelo teórico, que prevê diversos fatores, tais como, a motivação do aluno em propriedades específicas dos trabalhos de casa, as próprias características dos trabalhos de casa, as características da personalidade do aluno e o envolvimento parental face aos trabalhos de casa têm efeitos simultâneos ao nível do esforço dos

alunos nas tarefas escolares. Assim, este modelo relaciona de uma forma positiva o esforço nos trabalhos de casa com o sucesso académico, sendo este influenciado pela motivação do aluno. As expectativas de sucesso são definidas como as crenças dos indivíduos sobre o quão bem irão realizar tarefas futuras. Deste modo, o esforço depositado nos trabalhos de casa é conceptualizado como sendo fortemente influenciado pelas expectativas e valores pessoais, representando dois aspetos para a motivação na realização dos trabalhos de casa: a componente da expectativa e do valor. A componente da expectativa reflete as crenças dos alunos em serem capazes de completar uma tarefa estabelecida pelo professor, ao passo que a componente de valor descreve quais as razões dos alunos para completar determinadas tarefas, em termos da importância de ser bem-sucedido num domínio específico, da satisfação de se empenhar na atividade, na utilidade que atribui à atividade e dos custos associados à concretização da mesma. Como referido anteriormente, o modelo sustenta ainda a ideia de que as características familiares e a qualidade da ajuda parental nos trabalhos de casa relacionam-se com as expectativas, crenças de valores e esforço face aos trabalhos de casa.

Por fim, o modelo enfatiza as características dos trabalhos de casa, que incluem a frequência, o cumprimento, o controlo e a qualidade (figura 1) (Trautwein, Niggli, Schnyder & Lüdtke, 2009).

Figura 1- Ilustração do modelo de Trautwein (Trautwein et al., 2009)



Após a apresentação dos vários modelos explicativos dos trabalhos de casa, podemos considerar que o modelo de Cooper (1989) e o modelo de Coulter (1979) se assemelham na medida em que ambos defendem que a concretização dos trabalhos de casa ocorre por fases, em diferentes momentos do dia e em locais distintos. Já o modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder e Niggli (2006) está relacionado com a utilização de elementos da teoria expectativa-valor, na qual a expectativa face aos trabalhos de casa e o valor dos mesmos influenciam os comportamentos demonstrados aquando a realização dos trabalhos de casa. Podemos ainda verificar, que o modelo de Trautwein Lüdtke, Schnyder e Niggli (2006) se assemelha ao modelo de Cooper (1989) no que respeita às características pessoais dos alunos e ainda ao papel dos pais e do seu envolvimento nos trabalhos de casa dos seus filhos, complementando-se e fornecendo uma visão abrangente sobre o assunto.

Finda a análise da literatura acerca da relevância dos trabalhos de casa, importa abordar o papel que a motivação desempenha na realização deste tipo de tarefa escolar.

1.2- Motivação

O conceito de motivação tem subjacente uma noção de força que move, que impele os sujeitos e orienta a sua ação em determinado sentido (Deci & Ryan, 1985). Deci e Ryan (1985) ditam que existem diversos elementos que devem englobar a definição de motivação, de entre os quais a noção de “processo”. Esta noção implica que se entenda a motivação como uma construção e não um produto e, por essa mesma razão, não é possível fazer uma observação direta da mesma, mas sim inferir a partir de alguns comportamentos. Na perspetiva destes autores, outro elemento fundamental seria entender o facto de as metas funcionarem como um impulso para a direção da ação do sujeito, na medida que os indivíduos têm sempre objetivos em mente quando concretizam uma ação.

Em suma, compreender a motivação implica perceber o esforço e/ ou a persistência, na realização de uma atividade física e/ou mental (pensar, planear ou avaliar) e também que esta é o motor que sustenta a ação (Pintrich & Schunk, 2002).

De acordo com Deci e Ryan, (1985) e Ryan e Deci (2000), os envolvidos no processo educativo (pais, professores e outros educadores) orientam a sua ação de forma

a motivar os seus alunos, cabendo a estes encontrar a energia, mobilizar esforços e persistir nas tarefas do quotidiano que lhes são solicitadas. Há alturas em que as pessoas são movidas por fatores externos, tais como sistemas de recompensas, notas, avaliações ou até mesmo por opiniões de outros significativos. No entanto, com a mesma frequência, as pessoas são motivadas por fatores internos, tais como interesses, curiosidade, atenção ou valores permanentes. Estas motivações intrínsecas não são necessariamente recompensadas ou apoiadas externamente, mas mesmo assim, podem sustentar criatividade, paixões e até mesmo persistência. Deste modo, a interação entre as forças extrínsecas e os motivos intrínsecos e as necessidades inerentes à natureza humana são o território da teoria da autodeterminação (Deci, & Ryan, 1985; 2000; Ryan & Deci, 2000).

É importante salientar que as motivações extrínsecas e intrínsecas têm sido amplamente estudadas e a distinção entre elas tem um impacto importante tanto para o desenvolvimento como para as práticas educacionais (Deci & Ryan, 2000).

As teorias mais antigas sobre a aprendizagem concebiam a motivação apenas como uma pré-condição importante neste processo. Contudo, a evolução do estudo dos aspetos motivacionais na aprendizagem levou a que se constatasse que existe, efetivamente, uma relação entre aprendizagem e motivação, mas que esta transcende o papel de pré-condição apontado nas teorias clássicas (Lourenço & Paiva, 2010). Atualmente sabe-se que a motivação pode produzir efeitos na aprendizagem e no desempenho, assim como, a aprendizagem pode interferir na motivação (Mitchell Jr, 1992, citado por Siqueira & Wechsler, 2006; Pfromm, 1987; Schunk, 1991).

Estar motivado significa ser movido a fazer alguma coisa. Uma pessoa quando não sente nenhum impulso ou inspiração de agir é, portanto, caracterizada como desmotivada. Por outro lado, quando alguém se sente ativo e com energia para atingir um fim é considerado motivado. No entanto, a motivação não pode ser vista como um fenómeno unitário, porque para além de as pessoas terem valores diferentes umas das outras, existem diferentes tipos de motivação, isto é, as motivações variam não só em nível (e.g. quantidade de motivação), mas também na orientação (e.g. que tipo de motivação) (Lourenço & Paiva, 2010). Esta orientação diz respeito às atitudes subjacentes e objetivos que dão origem à ação, ou seja, trata-se do porquê das ações. Por exemplo, um estudante pode ser altamente motivado para fazer os trabalhos de casa por curiosidade e/ou interesse, ou, em alternativa, por que procura obter a aprovação de um professor (Lourenço & Paiva, 2010). Um aluno pode ser motivado a aprender um novo

conjunto de habilidades, por entender o seu potencial, utilidade ou valor, ou apenas porque a aprendizagem das competências vai render uma boa nota e os privilégios que isso acarreta. Nestes exemplos, a quantidade de motivação não tem necessariamente de variar, mas a natureza e o *focus* da motivação são evidenciados certamente (Ryan & Deci, 2000).

Deste modo, ao encarar motivação como um construto amplo, que supera o papel de pré-condição para o processo de ensino-aprendizagem, faz sentido que se aborde a teoria atual da autodeterminação.

1.2.1- Teoria da Autodeterminação

Com o progresso da investigação, e o conseqüente aumento de trabalhos empíricos voltados para o entendimento do fenómeno e para a maturação teórica, Deci e colaboradores desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, dando enfoque à personalidade e à motivação humana, focalizando as tendências evolutivas, as necessidades psicológicas inatas (consideradas como a base para a motivação e integração da personalidade) e as condições contextuais propícias à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal (Deci & Ryan, 1985; Ryan, Connell & Deci, cit. por Guimarães & Boruchovitch, 2004; Ryan & Deci, 2000).

Na teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985) distinguem-se os diferentes tipos de motivação com base nas diferentes razões que dão origem a uma ação. A distinção mais básica é entre motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante, e motivação extrínseca que se refere a fazer algo porque leva a um resultado esperado.

Ao longo de várias décadas de pesquisa tem-se vindo a verificar que a qualidade da experiência e do desempenho pode ser muito diferente consoante um indivíduo se comporta por razões intrínsecas ou por razões extrínsecas (Ryan & Deci, 2000). Assim sendo, um dos propósitos desta revisão de literatura passa por analisar a distinção clássica entre estes dois tipos de motivação, a intrínseca e a extrínseca, e para resumir as diferenças funcionais destes dois tipos de motivação.

Neste aspeto, é essencial referir que a Teoria da Autodeterminação, ou seja a *Self-Determination Theory* (SDT) (Ryan & Deci, 2000; Gagné & Deci, 2005), representa um quadro amplo para o estudo da motivação do ser humano e da personalidade. De

acordo com Deci e Ryan (1985, 2000) a SDT é uma macro teoria da motivação humana que abrange vários constructos, especificamente, o desenvolvimento da personalidade, a autorregulação, as necessidades psicológicas universais, os objetivos e aspirações, a vitalidade e energia, os processos inconscientes, as relações da cultura para a motivação, assim como o impacto de ambientes sociais sobre a motivação, o afeto, o comportamento e o bem-estar. Consiste numa teoria formal que define e descreve as respetivas funções da motivação intrínseca e da motivação extrínseca no desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos. Esta teoria também se preocupa em perceber de que maneiras os fatores sociais e culturais vão facilitar ou prejudicar o sentimento de vontade e iniciativa, para além do seu bem-estar e da qualidade do seu desempenho (Ryan & Deci, 2000)

Convencionalmente a SDT compreende cinco mini teorias que foram desenvolvidas com o intuito de explicar um variado número de fenómenos motivacionais básicos (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000). Desta forma, cada uma destas mini teorias realça um aspeto de motivação ou de funcionamento da personalidade, baseando-se nos fundamentos das “Subteoria das Necessidades Básicas”; “Subteoria da Avaliação Cognitiva”; “Subteoria da Integração Orgânica” e Subteoria da Orientação Causal”, “ Subteoria das Metas dos conteúdos” salientando ainda o facto de que cada uma delas tem uma função específica. A “Subteoria das Necessidades Básicas” dá especial relevo ao entendimento das necessidades psicológicas básicas, como é o caso da necessidade de autonomia, de pertença e de competência. A “Subteoria da Avaliação Cognitiva” estuda o impacto das ocorrências externas na motivação, a “Subteoria da Integração Orgânica” foca-se especialmente no estudo da motivação extrínseca e no seu grau de internalização, a “Subteoria da Orientação Causal” salienta as diferenças individuais nas orientações para o controlo ou autonomia, e por fim, a “Subteoria das Metas dos Conteúdos” (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000).

Assim, o enfoque principal deste estudo recairá sobre as mini teorias da Teoria da Autodeterminação, que consistem na Teoria da Integração Orgânica (OIT), e na Teoria da Avaliação Cognitiva (CET). A Teoria da Integração Orgânica aborda o tema da motivação extrínseca nas suas diversas formas. É importante salientar que de um modo geral a motivação extrínseca é um comportamento instrumental, e que visa em direção a resultados extrínsecos ao próprio comportamento. Contudo, existem formas distintas de instrumentalização, especificamente, a regulação externa, a introjeção, a

identificação e a integração. Estes subtipos de motivação extrínseca são vistos como um *continuum* de internalização. Dado que muitas das tarefas educativas deliberadas nos estabelecimentos de ensino não são projetadas para serem intrinsecamente interessantes, existe uma questão central referente à forma de motivar os alunos a valorizar estas atividades de modo a tornarem-se mais autorregulados, evitando pressões externas de forma a realizarem as atividades por conta própria. Este problema é descrito na Teoria da Autodeterminação em termos de promover a interiorização e integração de valores e de normas comportamentais (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Deste modo, a motivação extrínseca pode ser entendida como um construto pertencente sempre a uma atividade realizada com o intuito de atingir um resultado específico

Por outro lado, motivação intrínseca implica que o sujeito opere uma atividade simplesmente pelo interesse e prazer da atividade em si, em vez do seu valor mais instrumental. Pode-se depreender que uma regulação intrínseca interpreta o tipo de motivação inata e instintiva em que o indivíduo faz algo pelo interesse e prazer que essa ação lhe proporciona (Ryan, 1995). O mesmo será dizer que estamos perante a motivação intrínseca quando a ação de um indivíduo serve apenas para diversão ou desafio pessoal, e não por causas externas, nomeadamente, estímulos e recompensas (Deci & Ryan, 2000).

De acordo com vários estudos (Ryan & Deci, 2000), o desempenho dos sujeitos pode ser muito diferente dependendo do seu tipo de orientação motivacional.

Em seguida podemos visualizar a figura que ilustra a taxonomia da Teoria da Integração Orgânica (OIT).

Tabela 3- Taxonomia da Teoria da Integração Orgânica (OIT) (adaptado de Ryan & Deci, 2000).

	<i>Amotivação</i>	<i>Motivação Extrínseca</i>	<i>Motivação Intrínseca</i>
<i>Tipos de motivação</i>			
<i>Tipo de regulação</i>	Não - Regulação	Regulação Externa Introjetada Identificada Integrada	Regulação Intrínseca
<i>Locus de causalidade</i>	Impessoal	Externo	Interno
<i>Comportamento</i>	Não - Autodeterminado	→	Auto - Determinado

Desta forma percebemos que a Amotivação diz respeito à ausência de motivação, a Regulação Externa, ao comportamento do sujeito que é controlado por ocorrências externas, a Regulação Introjetada que é caracterizada por um tipo de motivação extrínseca que envolve a ação por uma regulação internalizada, mas não pessoalmente aceite, a Regulação Identificada diz respeito ao processo de identificação com o valor da atividade em que o sujeito é capaz de prever a importância de um comportamento. É um tipo de regulação baseada no reconhecimento da utilidade do comportamento, a Regulação Integrada, que se baseia naquilo que os sujeitos pensam ser importante para eles próprios, e por fim, a Regulação Intrínseca, que consiste num tipo de regulação baseada no valor e importância que um determinado comportamento tem para o sujeito. O Interesse, prazer e satisfação que o sujeito detém na realização de uma tarefa (Ryan & Deci, 2000).

A Teoria da Avaliação Cognitiva (CET) refere-se a aspetos da motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Embora a motivação intrínseca seja um tipo importante de motivação, a maioria das pessoas não são intrinsecamente motivadas. Os anos vão passando, e a liberdade de ser intrinsecamente motivado torna-se cada vez mais

reduzida por causas sociais, entre outras. No contexto escolar, por exemplo, a cada ano que passa, a motivação intrínseca tem tendência a tornar-se mais fraca, menos utilizada (Ryan & Deci, 2000).

Neste sentido, e depois de examinados e analisados vários estudos (Deci & Ryan, 1985; 2000; Ryan & Deci, 2000), pode-se deduzir que um comportamento intrinsecamente motivado assentava em três necessidades psicológicas básicas, sendo elas a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos. Relativamente à necessidade de autonomia ou autodeterminação, esta foi inspirada no trabalho de deCharms, que desenvolveu o conceito inicialmente apresentado por Heider, onde evidenciou a autodeterminação como uma necessidade humana inata (Deci & Ryan, 1985). Segundo essa análise os indivíduos tenderiam a efetuar uma determinada atividade pelo seu próprio desejo e vontade e não movido pelo sentimento de obrigação devido a pressões externas. A necessidade de competência surge com base nos trabalhos de White, citado por Guimarães e Boruchovitch (2004), que utilizou o termo de competência para definir a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu meio, por vezes através de tentativas de domínio, mas que não poderia ser entendida como instintos (Gagné & Deci, 2005)

Em 1978, Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, e Deci afirmam que, para serem intrinsecamente motivadas, as pessoas necessitariam de se sentir competentes e auto determinadas. Para Guimarães e Boruchovitch (2004), esta argumentação contrapõe as afirmações de Skinner no que diz respeito à ligação funcional, reiterando que os comportamentos intrinsecamente motivados não estariam relacionados com as consequências operacionalmente separadas. Além disso, nesse trabalho, apresentou o conceito de necessidades psicológicas básicas, apontadas como essenciais no comportamento intrinsecamente motivado, opondo-se a ideias anteriores que consideravam que todo comportamento seria em função da satisfação de necessidades fisiológicas Guimarães e Boruchovitch (2004).

Quanto à necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos não é atribuída tanta importância quando comparada com as necessidades de autonomia e de competência. Isto porque, quando se faz referência a atividades intrinsecamente motivadas associa-se a que a sua realização seja feita de forma isolada, assumindo esta necessidade uma posição de segurança, possibilitando o desenvolvimento dessa tendência inata para o crescimento saudável (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992).

Ryan e Stiller (citados por Guimarães & Boruchovitch, 2004), argumentam que ser autónomo não implica ser desvinculado das outras pessoas, pois tomando o caso das crianças e adolescentes (alunos) como exemplo, verifica-se que mesmo sendo autónomos podem sentir-se vinculados a adultos significativos (professores). Então, é possível considerar que as três necessidades psicológicas básicas, de competência, autonomia e vínculo, além de dependerem umas das outras complementam-se entre si. Desse modo, a satisfação de cada uma delas consolida e fortifica as demais (Deci & Ryan, 2000).

Aplicada ao contexto educacional, constata-se motivação intrínseca quando a entrega e comprometimento que o aluno apresenta na atividade acontece pela tarefa em si, porque a considera interessante e geradora de satisfação, pelo que alunos com este tipo de motivação executam as atividades percebendo-as como agradáveis. (Pintrich & Schunk, 2002). Deste modo, o aluno acaba por ter uma relação bastante saudável com o meio académico, pois vê as tarefas escolares como desafios ou oportunidades para aprender, e no final, quando o resultado é o sucesso, orgulha-se e fica satisfeito, pois sabe que o seu êxito é explicado através do seu esforço. Por outro lado quando não alcança o sucesso, mas o fracasso, o aluno não o vê como uma derrota ou ameaça, mas sim como um desafio que requer mais empenho, esforço e conhecimento (Miranda & Almeida, 2011).

Como se pode verificar através da situação previamente descrita e também através de uma pesquisa sobre a importância da motivação intrínseca académica na educação de crianças realizada por Gottfried (citada por Siqueira & Wechsler, 2006), as crianças com elevada motivação intrínseca académica, além de compreenderem melhor a própria competência académica, têm tendência a atingir uma elevada realização escolar.

Constata-se, inclusive, que uma das principais fontes de satisfação ou frustração das necessidades psicológicas dos estudantes é o estilo motivacional dos professores, característica essa que tem uma enorme influência na qualidade da relação professor/aluno. Mesmo tendo em consideração que a motivação intrínseca do aluno não seja refletida através do treino ou da instrução, pode por sua vez ser influenciada pelas ações do professor (Deci, 2009).

Através de estudos desenvolvidos por Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981), é possível analisar dois estilos motivacionais de professores: os de carácter altamente controlador e os de carácter altamente promotor de autonomia. Os promotores de

autonomia tentam instaurar um ambiente principalmente informativo na sala de aula de modo a incentivar as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e segurança, visando promover a autonomia dos alunos e levando a que estes desempenhem um papel mais ativo na sua própria educação, pois têm de fazer escolhas, tomar decisões por si e identificarem-se com as metas estabelecidas na sala de aula.

Resultados de pesquisas efetuadas (Niemi, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci, & Ryan, 2006; Deci, 2009) com alunos desde o ensino básico até o ensino universitário comprovam que alunos educados sob o estilo motivacional designado como promotor de autonomia têm um maior nível de motivação intrínseca, quando comparados a alunos educados sob o estilo motivacional controlador.

Em suma, tal como foi referido anteriormente, o estilo motivacional do professor é uma fonte de influência com enorme peso para a orientação motivacional dos estudantes, como fica comprovado no seu desempenho escolar, merecendo especial interesse e atenção por parte dos investigadores.

Para Pintrich e Schunk (2002), existem ainda muitos aspetos sobre a motivação que não se conhecem, essencialmente devido à complexidade do fenómeno motivacional, o que explica a importância dos estudos feitos dentro do ambiente escolar com a finalidade de compreender como o estudante se envolve nas atividades académicas.

Podemos afirmar, e de acordo com Paiva e Lourenço (2010), que a motivação escolar é determinante do nível e da qualidade da aprendizagem. Assim, um aluno motivado revela-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, insistindo em tarefas mais ou menos desafiantes, despendendo esforços e estratégias que são usadas no estudo normal, mas podem ser aplicadas no âmbito dos trabalhos de casa.

Deste modo, as metodologias de ensino participativas, utilizadas em alguns referenciais pedagógicos, recorrem a estratégias e tarefas que visam tornar as crianças agentes ativos no seu processo educativo, tentando motivá-las a desenvolver autonomia e a compreender a utilidade prática dos conteúdos que são lecionados (Almeida, 2013)

1.3– A importância da participação dos alunos

A participação dos alunos consiste na aquisição de um conjunto de princípios e valores que fomentem comportamentos democráticos e de relevância social, que deveriam ser assegurados em todos os contextos educativos (Almeida, 2013).

Assim, e como postula Niza (citado por Folque, 2012), os objetivos formativos do Movimento da Escola Moderna (M.E.M.), que recorre a metodologias participativas, assentam na iniciação a práticas democráticas, na reconstrução cooperada da cultura e na restituição dos valores e das significações sociais.

Sendo um método pedagógico inovador, que em muito difere do sistema de ensino tradicional, o M.E.M. tem suscitado interesse a nível de investigação. Autores como Johnson, Johnson e Holubec (1999) concluíram que o ensino cooperativo ajuda a elevar o rendimento dos aprendizes ao longo do currículo pedagógico, independentemente da sua situação inicial, promovendo relações positivas entre os pares, valorizando a diversidade e proporcionando o saudável desenvolvimento cognitivo, psicológico e social dos indivíduos.

Deste modo, os autores concluem que há motivação e desempenho superior em alunos que frequentam estruturas cooperativas de aprendizagem, na medida que é privilegiada a aprendizagem individual para alcançar os objetivos do grupo, em detrimento de um estilo competitivo (Johnson, Johnson & Houlbec, 1999).

A prática pedagógica deste movimento é de caráter participativo, atribuindo relevo ao papel de todos os atores do processo ensino-aprendizagem (professores, alunos, comunidade educativa) em oposição à do ensino tradicional, que se apoia na transmissão de conhecimento a veicular (Formosinho, 2011).

O currículo educativo proposto por este modelo assenta em questões e motivações da vida quotidiana, que são exploradas de forma pragmática e funcional, com o intuito de providenciar contextos educativos que estejam intrinsecamente assentes no meio cultural da sociedade envolvente, ao passo que nos sistemas mais tradicionais, o conhecimento teórico, por vezes, não tem articulação perceptível às crianças com a realidade circundante (Almeida, 2013).

Assim, este tipo de prática pedagógica parece aproximar-se do postulado de Paiva e Lourenço (2010) de que alunos envolvidos no seu processo de aprendizagem demonstram, normalmente, maior motivação e despendem mais esforço nas tarefas que lhe são solicitadas. A metodologia participativa pode, inclusive, promover a autonomia

e, conseqüentemente, maior motivação intrínseca quando comparada com o estilo pedagógico tradicional (Niemi, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci, & Ryan, 2006; Deci, 2009).

CAPÍTULO 2 – PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

2.1. Problemática e objetivos do estudo

O presente estudo centra-se na comparação da motivação e realização dos trabalhos de casa e respetiva relação com a regulação dos alunos, em função de duas culturas pedagógicas distintas (a do ensino tradicional e a do Movimento da Escola Moderna, de caráter participativo). Pretende-se, inclusive, analisar as motivações subjacentes à realização dos trabalhos de casa e os mecanismos de regulação inerente a esse processo.

Como tal, as hipóteses levantadas no presente estudo estão relacionadas com as relações entre as variáveis estudadas (motivação, regulação e realização dos trabalhos de casa) e o seu papel no processo ensino-aprendizagem, considerando alunos provenientes de culturas pedagógicas distintas, esperando verificar-se diferenças entre os dois grupos.

De acordo com a revisão de literatura realizada não foi possível verificar a influência destes dois tipos de ensino na motivação e realização dos trabalhos de casa, uma vez que não se compararam as diferentes práticas pedagógicas; contudo, foi possível constatar que estas variáveis são elementos que influenciam a vida de um aluno e que têm um forte impacto na aprendizagem e desempenho escolar (Deci & Ryan, 1985, 2000).

De acordo com Corno e Xu (2004), com o aumento do nível de escolaridade, os alunos começam a adquirir maior responsabilidade perante a tarefa dos trabalhos de casa, estando os seus hábitos de trabalho mais consolidados que no início do ciclo. Como tal, optou-se por uma amostra composta por alunos do 3.º e 4.º anos do ensino básico de modo a incrementar o número de sujeitos a analisar, uma vez que as opiniões em relação aos trabalhos de casa não deverão ser muito divergentes em alunos de anos próximos e que, estando a finalizar o ciclo, devam já ter conceções sólidas e mais ou menos semelhantes em relação a esta temática.

Tomando em consideração a análise de Cooper (citado por Rosário e colaboradores, 2005), o impacto dos T.P.C.'s no aproveitamento escolar, apesar de pouco perceptível em termos estatísticos, é visível no ensino primário.

Com este trabalho, e de acordo com a abordagem teórica subjacente, pretende-se perceber se existem diferenças entre os dois grupos de alunos a frequentar dois tipos de pedagogia diferentes, no que respeita à motivação e à realização dos T.P.C's, e ainda se existe uma relação com a regulação dos alunos, uma vez que a literatura aponta potencial de aprendizagem diferente para ambas as práticas pedagógicas.

A motivação, no contexto do presente estudo, é analisada como um construto multidimensional, que compreende cinco dimensões: Interesse/Prazer; Competência Percebida; Pressão/Tensão; Escolha Percebida e Valor/Utilidade. A dimensão “Interesse/Prazer” é tida como melhor preditor da motivação intrínseca e refere-se ao interesse manifestado pelos alunos e ao prazer que retiram a realizar as tarefas que lhes são propostas. A “Escolha Percebida” reporta à percepção de participação dos alunos na escolha das tarefas a realizar e a “Competência Percebida” à percepção individual que cada aluno tem das suas próprias capacidades, sendo estas dimensões teorizadas como preditores positivos de motivação intrínseca. Por outro lado, “Pressão/Tensão” refere-se ao grau de stress pressentido pelos alunos por parte das figuras de autoridade (pais, professores) e é teorizada, como preditor negativo da motivação intrínseca. A dimensão “Valor/Utilidade” tem subjacente a ideia de que as pessoas internalizam e desenvolvem mais autorregulação em atividades que experienciam como úteis e de valor para si próprias (Monteiro, Mata & Peixoto, 2012).

A regulação interna será avaliada como dimensão única e refere-se mecanismos de autorregulação que se baseiam no valor e importância que determinado comportamento (neste caso específico, a realização dos trabalhos de casa) assume para o sujeito.

Na análise da componente relativa à realização dos trabalhos de casa serão tidos em conta os fatores “Autonomia” (relativa ao facto de os alunos serem capazes de realizar os trabalhos de casa sozinhos ou necessitarem de ajuda), “Realização” (relacionada com as condições de execução da tarefa, como é o caso do local de trabalho, dificuldades e frequência de realização), “Envolvimento Parental” (referente à forma como os pais e outros familiares se envolvem no percurso escolar dos seus educandos) e “Utilidade” (questões relativas à percepção de utilidade ou não das tarefas propostas, por parte dos alunos).

2.2- Formulação de hipóteses

As hipóteses que se levantam para este estudo prendem-se com a análise das relações entre as motivações subjacentes à realização dos trabalhos de casa e os mecanismos de regulação inerente a esse processo, conforme a abordagem teórica previamente apresentada.

Parte do objetivo formulado prende-se com a comparação entre metodologias pedagógicas tradicionais e modernas, pelo que se questiona se haverá alguma diferença fundamental entre os dois grupos quanto às variáveis que se estipulam.

Em termos específicos, as hipóteses levantadas são as seguintes:

Hipótese 1 - Espera-se que haja correlação entre o tipo de motivação para os TPC e a autonomia dos alunos, a sua perceção de utilidade e o envolvimento parental.

Como se verificou no capítulo teórico desta dissertação, a motivação pode produzir efeitos na aprendizagem e no desempenho, assim como, a aprendizagem pode interferir na motivação (cf. Mitchell Jr, 1992, cit. por Siqueira & Wechsler, 2006; Pfromm, 1987; Schunk, 1991).

Considerando os trabalhos de casa como uma ferramenta de aprendizagem (Goldstein & Zentall, 1999), é natural que se espera observar uma relação entre estes instrumentos e a motivação que conduz à sua produção.

Hipótese 2- Espera-se que haja correlação entre o tipo de motivação subjacente à realização dos trabalhos de casa e o tipo de autorregulação.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, (Deci & Ryan, 1985), a motivação é um construto abrangente, que engloba aspetos do funcionamento humano, nomeadamente o desenvolvimento da personalidade, a autorregulação, as necessidades psicológicas universais, os objetivos e aspirações, a vitalidade e energia, os processos inconscientes, as relações da cultura para a motivação, assim como o impacto de ambientes sociais sobre a motivação, o afeto, o comportamento e o bem-estar.

Assim, espera-se que exista uma relação com significado estatístico entre este construto amplo e a dimensão de autorregulação que diz respeito à regulação interna.

Hipótese 3 - Espera-se que haja correlação entre o tipo de autorregulação e a autonomia apresentada pelos alunos na realização da tarefa, a sua perceção de utilidade daquilo que lhes é proposto fazer e o envolvimento parental.

De igual modo, assentando no pressuposto que as variáveis ambientais interferem na tarefa de realização dos trabalhos de casa (Cooper, 1989; Trawtwein et al., 2009), é espectável que haja correlação entre a regulação interna e a realização dos trabalhos de casa (autonomia na tarefa, perceção de utilidade, envolvimento parental), uma vez que os mecanismos internos se relacionam com os fatores ambientais e sociais.

Hipótese 4 - Espera-se que haja diferenças entre alunos provenientes das diferentes culturas de ensino, ao nível da motivação, das atitudes, do valor dos trabalhos para casa e da autorregulação.

Assumindo que o M.E.M. assenta a sua prática educativa na adequação do conhecimento a transmitir à realidade (Almeida, 2013; Formosinho, 2011), espera-se que os alunos que frequentam este tipo de ensino tenham uma compreensão diferente acerca dos trabalhos de casa e sua utilidade em relação aos alunos de ensino tradicional.

CAPÍTULO 3 – MÉTODO

3.1 - Design

O presente estudo remete para uma abordagem quantitativa, onde a partir de um quadro teórico se propõe testar um objetivo de investigação para que depois os resultados possam ser generalizados para a população em questão. Dentro da abordagem quantitativa, este é um estudo descritivo e comparativo, pois pretende descrever e comparar algumas variáveis (as dimensões da escala de motivação para os trabalhos de casa, as dimensões da escala de realização dos trabalhos de casa e ainda as dimensões da escala de autorregulação académica).

3.2 - Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por um total de 149 alunos de 8 turmas de duas escolas da região de Lisboa, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos ($M=8.71$, $DP=.76$), dos quais 79 (53%) são do sexo feminino e 70 (47%) do sexo masculino. De entre os alunos em causa, 89 (59.7%) frequentam o 3.º ano e os restantes 60 (40.3%), o 4.º ano.

No que concerne à metodologia de ensino que usufruem, 78 (52.3%) frequentam uma escola que usa metodologias de ensino tradicionais e 71 (47.7%), uma escola que recorre a metodologias participativas.

Esta amostra foi selecionada a partir de um processo de amostragem não - aleatório e por conveniência. A recolha de dados foi efetuada em uma escola básica tradicional do 1º ciclo, bem como em uma escola que utiliza uma prática pedagógica participativa (M.E.M).

As escolas tradicionais e aquelas que integram o Movimento da Escola Moderna (M.E.M.) diferem entre si em vários aspetos, que vão desde a organização curricular ao tipo de tarefas que são propostas aos alunos como forma de aprendizagem. O ensino tradicional, aquele que se leciona na maioria das escolas portuguesas é caracterizado pela existência de um programa previamente elaborado pelo corpo docente, em articulação com outros elementos da comunidade escolar (não incluindo alunos e familiares), de

acordo com as exigências legais. As atividades propostas vão, na maioria das vezes, ao encontro dos conteúdos constantes dos manuais adotados pelo estabelecimento de ensino para cada disciplina lecionada e os alunos realizam tarefas que se baseiam sobretudo, na teoria.

Por outro lado, no M.E.M., o currículo é organizado com a participação dos alunos e intervenientes da comunidade educativa procurando adaptar o mesmo às características dos alunos, sempre respeitando as imposições legais. A adoção de manuais é facultativa e as tarefas propostas aos alunos têm em conta a realidade circundante mais que postulados teóricos. Estas práticas inclusivas surgem na literatura associadas a maior motivação e melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Face ao exposto, achou-se pertinente a comparação entre os dois grupos de alunos.

3.3- Instrumentos

De acordo com o objetivo geral deste estudo (a pretensão de compreender se existem diferenças ao nível da motivação e realização dos trabalhos de casa e verificar se existe uma relação com a regulação dos alunos a frequentar dois tipos de pedagogia distintas) o presente estudo teve como base a utilização de três escalas. As crianças preencheram uma escala sobre motivação para os trabalhos de casa, uma escala de autorregulação académica e ainda uma escala sobre a realização dos trabalhos de casa. Todas as escalas se destinavam à faixa etária – alvo deste estudo, que é o 1.º ciclo do ensino básico, mais precisamente o 3.º e o 4.º ano de escolaridade.

3.3.1- Caracterização da Escala “Eu e os trabalhos de casa”

A escala “Eu e os Trabalhos de Casa” é uma versão da adaptação do IMI - Intrinsic Motivation Inventory - realizada por Monteiro, Mata e Peixoto (2012) (Anexo – 1) é uma adaptação da escala original de motivação intrínseca. Este instrumento está direcionado para avaliar a motivação dos sujeitos para uma tarefa específica (trabalhos de casa), e trata-se de um instrumento com uma estrutura multidimensional. No presente estudo, direcionada para a motivação dos trabalhos de casa, considerou-se cinco

dimensões: Interesse/Prazer; Competência Percebida; Pressão/Tensão; Escolha Percebida e Valor/Utilidade. A dimensão “Interesse/Prazer” é considerada uma medida mais direta (de autorrelato) da motivação intrínseca. A “Escolha Percebida” e “Competência Percebida” são teorizadas como preditores positivos de motivação intrínseca, por sua vez “Pressão/Tensão” é teorizada, como preditor negativo da motivação intrínseca. A dimensão “Valor/Utilidade” tem subjacente a ideia de que as pessoas internalizam e desenvolvem mais autorregulação em atividades que experienciam como úteis e de valor para si próprias.

Tabela 4- Itens de cada dimensão

<i>Dimensão</i>	<i>Itens</i>	<i>Exemplo de um item</i>
<i>Interesse/Prazer</i>	1, 6, 11, 15, 19	Eu gosto de fazer os trabalhos de casa
<i>Competência</i>	2, 7, 12, 16	Acho que sou bastante bom a fazer os trabalhos de casa
<i>Pressão/Tensão</i>	3, 8	Sinto-me nervoso enquanto estou a fazer os trabalhos de casa
<i>Valor/Utilidade</i>	4, 9, 13, 17, 20	Os trabalhos de casa têm valor para mim
<i>Escolha</i>	5, 10, 14, 18, 21	Só faço os trabalhos de casa porque o professor manda.

3.3.1.1 - Cotação e Interpretação da Escala “Eu e os Trabalhos de Casa”

A cotação do questionário é efetuada através de uma escala de seis pontos, sendo que para todas as dimensões à exceção da “Escolha”, 1 corresponde a “Nunca”, 2 a “Raramente”, 3 “Poucas vezes”, 4 a “Algumas vezes”, 5 a “Muitas vezes” e 6 a “Sempre”. A cotação para os itens da dimensão “Escolha” é justamente inversa, devido à sua formulação pela negativa. Para cada dimensão calcula-se a média dos itens que a constituem obtendo-se assim uma medida que varia entre 1 e 6 (Figura 2). Para todas as dimensões, com exceção da Pressão/tensão, um valor mais baixo é indicador de características motivacionais menos intrínsecas enquanto um valor mais elevado poderá ser indicador de maior motivação intrínseca. Para a Pressão/Tensão, como valores mais elevados indicam mais pressão sentida, serão as pontuações mais baixas que podem ser reflexo de maior motivação intrínseca.

Figura 2- Exemplo de item da escala sobre a motivação para os trabalhos de casa.

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. Eu gosto de fazer trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Foi realizada uma análise fatorial exploratória, com o objetivo de analisar a estrutura da escala. A análise incidiu sobre os 21 itens (versão inicial da escala), que reenviavam para 5 diferentes dimensões teóricas.

A análise fatorial com extração por componentes principais, seguida de rotação Varimax efetuada sobre estes 21 itens conduziu à eliminação de 2 itens (um da Escolha e um de Interesse/ Prazer) que se diferenciavam da estrutura fatorial básica encontrada. A versão final ficou então construída por 19 itens, distribuídos pelas cinco dimensões iniciais, que como se pode verificar na tabela seguinte, apresenta uma estrutura fatorial muito clara, com cinco fatores distintos, revelando que os itens referentes a cada uma das subescalas estão enquadrados no seu próprio fator.

Tabela 5- Resultado da análise fatorial, com rotação Varimax9 (apresentam-se apenas os valores de saturação superiores a .30)

	Componentes				
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
Mot_escolha18	,788				
Mot_escolha21	,764				
Mot_escolha14	,751				
Mot_escolha5	,728				
Mot_valorutil13		,847			
Mot_valorutil20		,779			
Mot_valorutil17		,652	,349		
Mot_valorutil9		,570			-,301
Mot_valorutil4	-,308	,413			
Mot_inteprazer15			,802		
Mot_inteprazer1			,751		
Mot_inteprazer6		,341	,679		
Mot_inteprazer19			,675		
Mot_comp16				,813	
Mot_comp2				,711	
Mot_comp12				,702	
Mot_comp7				,667	
Mot_pressãoten3					,880
Mot_pressãoten8					,877
Valor Próprio	2	2	2	2	1
% variância explicada	14	13	13	12	9

Pela análise dos dados da análise fatorial, comprovamos que o grau de saturação dos itens com o fator correspondente é bom, uma vez que todos os itens apresentam uma saturação acima de .41. A percentagem de variância explicada é de 64%.

De modo a verificar a coerência dos itens dentro de cada uma das subescalas, procedemos à análise da sua fidelidade através do cálculo da consistência interna para cada uma delas (Tabela 6). Os índices de consistência interna foram obtidos através do cálculo do alfa de Cronbach.

Tabela 6- Coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) para as cinco subescalas no presente estudo

Motivação Escolha	Motivação Valor/ Utilidade	Motivação Interesse/ Prazer	Motivação Competência	Motivação Pressão/ Tensão
.785	.754	.770	.719	.772

No que respeita à consistência interna, as diversas subescalas apresentam alguma variabilidade nos valores de Alfa de Cronbach. Analisando os resultados obtidos para o total da amostra podemos verificar que todas as dimensões apresentam índices de consistência superiores a .70, pelo que se assume que os itens de casa escala medem, efetivamente, os construtos que se propõem medir.

3.3.2.- Caracterização da escala “Porque é que eu faço os trabalhos de casa”

A “Escala de Autorregulação Académica” (Anexo – 2) consiste numa tradução do questionário de autorregulação – SQR de Ryan e Connel (1989) e tem como principal objetivo descrever os estilos de autorregulação académica, com base na teoria da autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2000).

A escala foi construída para crianças a frequentar o 1º e o 2º ciclo e pretende descrever as razões pelas quais as crianças fazem os seus trabalhos escolares. O instrumento evidencia uma estrutura multidimensional, com 32 itens, constituída por quatro dimensões: regulação intrínseca, regulação identificada, regulação introjectada e regulação externa.

Para o presente estudo utilizaram-se apenas os 8 itens do questionário referentes à componente “porque é que faço os trabalhos de casa?”. Na tabela 7 estão representadas as dimensões que compõem a escala e os itens de relevo para a componente “porque é que faço os trabalhos de casa?”.

Tabela 7- Dimensões e itens da Escala “porque é que eu faço os trabalhos de casa?”

<i>Dimensões</i>	<i>Itens</i>
Regulação Intrínseca	3, 7
Regulação identificada	5, 8
Regulação Introjectada	1, 4
Regulação Externa	2, 6

A primeira dimensão, “Regulação Intrínseca” é avaliada por itens que remetem para uma regulação baseada no valor e importância que um certo comportamento tem para o sujeito (e.g. Item: Porque é que eu faço os trabalhos de casa?: “ Faço os trabalhos de casa porque é divertido”). Na dimensão “Regulação Externa” os itens reenviam para uma regulação que provém do exterior do sujeito (e.g. Item 2: “ Porque é que eu faço os trabalhos de casa?”: “ Faço os trabalhos de casa, porque arranjurei problemas se não os fizer”). Relativamente à dimensão “Regulação Introjctada”, os itens reenviam para uma regulação baseada em sentimentos de culpa ou de evitamento de uma ameaça que os alunos experienciam na realização de um comportamento. (e.g. Item 4: “Porque é que eu faço os trabalhos de casa?”: “Faço os trabalhos que casa, porque me sentirei mal comigo mesmo se não os fizer.”) Por fim, na dimensão “Regulação Identificada”, os itens reenviam para uma regulação baseada no reconhecimento da utilidade do comportamento (e.g. Item 8: “ Porque é que eu faço os trabalhos de casa?”; “. Faço os trabalhos de casa, porque para mim é importante fazê-los”) (Ryan & Connell, 1989).

3.3.2.1- Cotação e interpretação da escala “Porque é que eu faço os trabalhos de casa?”

A escala de resposta do instrumento é do tipo Likert de 1 a 4 pontos, onde são apresentadas afirmações sobre as razões pelas quais os alunos fazem os trabalhos de casa. Os alunos têm que assinalar a sua resposta consoante a sua identificação com cada afirmação, que varia de “*Concordo Totalmente*” a “*Discordo Totalmente*” (Figura 2).

Figura 3- Exemplo de item da escala sobre a autorregulação.

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Faço os trabalhos de casa, porque arranjurei problemas se não os fizer				

A cotação é de 1 a 4 pontos consoante o posicionamento do aluno face à afirmação. Neste âmbito, “*concordo totalmente*” corresponde ao 4 e o “*discordo totalmente*” corresponde ao 1. Uma vez que todos os itens estão formulados pela positiva a cotação é sempre feita da mesma maneira.

A análise da escala pode ser feita pela média de cada dimensão (de 1 a 4) ou obtendo um Índice de Autonomia Relativa (RAI) a partir da seguinte fórmula:

$$2 \times \text{Total Intrínseca} + \text{Total da Identificada} - \text{Total Introjectada} - 2 \times \text{Externa}.$$

A fórmula acima representada é composta pela soma ponderada das médias das variáveis que a compõem sendo que este índice descreve o nível de autonomia relativa do aluno. Neste sentido, quanto mais negativo for o valor obtido, mais externa é a regulação para a realização dos trabalhos de casa, e por mesma razão mais controlada também. Por outro lado, quanto mais positivo for o valor obtido mais intrínseca é a regulação, mostrando, por isso, uma maior autonomia na realização das tarefas escolares.

3.3.3 - Caracterização da Escala “Os trabalhos de casa”

A Escala sobre os trabalhos de casa (Anexo – 3) é uma adaptação da escala “Eu e os trabalhos de casa” (Augusto, 2012). Este instrumento está direccionado para avaliar elementos sobre os trabalhos de casa e é constituído por questões de dois tipos: respostas abertas e respostas fechadas. Na presente versão optou-se pela utilização de quatro dimensões: autonomia, realização, envolvimento parental e utilidade face aos trabalhos de casa.

- **Autonomia** – engloba sete itens (2,3,4,5,8,12,22,) que se encontram diretamente relacionados com a forma de como os alunos realizam os trabalhos de casa (se os fazem sozinhos, ou se necessitam de pedir ajudar aos pais/familiares). Um exemplo de um item pertencente a esta categoria é o item 2: “Faço os T.P.C’s sem ajuda”

- **Realização** – engloba cinco itens (1,10,16,18,19) que se encontram relacionados com a realização dos trabalhos de casa (dificuldades, local de trabalho e frequência). Um exemplo de um item pertencente a esta dimensão é o item 1: “Faço os T.P.C’s”.

- **Envolvimento Parental** – Engloba seis itens (6,7,9,21,23,24) que se relacionam com a forma como os pais/familiares se envolvem ou não na vida escolar dos seus educandos. Um exemplo de um item pertencente a este tema é o item 6: “Sinto que os meus pais/familiares estão disponíveis para me ajudar nos T.P.C’s”.

- **Utilidade** – Engloba seis itens (11,13,14,15,17,20) que se relacionam com a forma com que os alunos percebem a utilidade de realização dos trabalhos de casa, se consideram a realização dos trabalhos de casa úteis, ou não. Um exemplo de um item pertencente a este tema é o item 11: “A realização dos T.P.C’s ajuda-me a perceber melhor a matéria”.

O presente questionário ficou composto por 24 itens distribuídos pelas 4 dimensões atrás referidas, tal como se pode verificar na seguinte tabela.

Tabela 8- Itens considerados em cada dimensão.

<i>Dimensão</i>	<i>Itens</i>	<i>Exemplo de um item</i>
<i>Autonomia</i>	2, 8, 12, 3, 4, 22, 5	1. Faço os T.P.C.’s sem ajuda
<i>Realização</i>	1, 10, 16, 18, 19	2. Acho os T.P.C.’s interessantes
<i>Envolvimento Parental</i>	21, 23, 24, 6, 7, 9	3. Os meus pais/familiares ajudam-me a completar os T.P.C’s
<i>Utilidade</i>	11, 13, 14, 15, 17, 20	4. A realização dos T.P.C ajuda-me a aprender melhor

3.3.3.1- Cotação e Interpretação da Escala “Os Trabalhos de Casa”

A escala de resposta do instrumento é do tipo Likert de 1 a 6 pontos onde os alunos têm que assinalar a sua resposta consoante a sua identificação com cada afirmação, que varia de “*Nunca*” a “*Sempre*”.

Fazem ainda parte do questionário algumas questões de resposta semiaberta referentes a como estes se consideram a nível escolar, à opinião que têm acerca das dificuldades e da importância dos trabalhos de casa, e ainda da importância de fazer os trabalhos casa. É também pedido aos alunos, em formato de resposta fechada, que nos deem dois exemplos de ajudas recebidas pelos pais nos trabalhos de casa, se consideram essas ajudas importantes e por fim, que tipos de trabalho de casa gostam mais de fazer.

Figura 4- Exemplo de item da escala sobre os trabalhos de casa

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. Faço os T.P.C's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Foi realizada uma análise fatorial exploratória, com o objetivo de analisar a estrutura da escala. A análise incidiu sobre os 24 itens (versão inicial da escala), que reenviavam para 4 diferentes dimensões. Inicialmente, a dimensão (Realização) contemplava 5 itens, e após a análise ficou a contemplar apenas 3 (1,16,18), a dimensão (Autonomia) contempla 7 itens, e após a análise ficou a contemplar 6 itens (2,3,4,5,8,12), a dimensão (Envolvimento Parental) contempla inicialmente 6 itens, e após a análise ficou a contemplar 5 itens (6,9,21,23,24) e por fim, a dimensão (Utilidade), ficou a contemplar os 6 itens iniciais.

A análise fatorial com extração por componentes principais, seguida de rotação Varimax efetuada sobre estes 24 itens conduziu à eliminação de 4 itens que se diferenciavam da estrutura fatorial básica encontrada. A versão final ficou então construída por 20 itens, distribuídos pelas cinco dimensões iniciais, que como se pode verificar na tabela seguinte, apresenta uma estrutura fatorial muito clara, com cinco fatores distintos, revelando que os itens referentes a cada uma das subescalas estão

enquadrados no seu próprio fator (autonomia, utilidade, envolvimento parental, realização e envolvimento parental ativo, como no instrumento original).

Tabela 9- Resultado da análise fatorial, com rotação Varimax9 (apresentam-se apenas os valores de saturação superiores a .30)

	Componentes				
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
TPC_Autonomia3	,801				
TPC_Autonomia2	,780				
TPC_Autonomia4	,748				
TPC_Autonomia8	,647		-,374		
TPC_Autonomia5	,526		-,362		-,352
TPC_Autonomia12	,523			,448	
TPC_Utilidade17		,771			
TPC_Utilidade20		,669			
TPC_Utilidade11		,657			-,359
TPC_Utilidade14		,622			
TPC_Utilidade15		,607			
TPC_Utilidade13		,546			,493
TPC_EnvP24			,767		
TPC_EnvP23	-,318		,746		
TPC_EnvP21	-,446		,600	-,338	
TPC_Realização18				,772	
TPC_Realização1				,615	
TPC_Realização16		,499		,522	
TPC_EnvP9					,738
TPC_EnvP6			,410		,693
Valor Próprio	3	2	2	1	1
% variância explicada	17	15	11	9	8

Tabela 10- Coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) para as cinco dimensões

Autonomia	Utilidade	Envolvimento Parental	Realização	Interesse
.834	.769	.770	.520	.484

No que respeita à consistência interna, as diversas subescalas apresentam alguma variabilidade nos valores de Alfa de Cronbach. Analisando os resultados obtidos para o total da amostra podemos verificar que todas as dimensões apresentam índices de consistência superiores a .70, com exceção da Realização e do Interesse pelo que se assume que os itens de cada escala medem, efetivamente, os construtos que se propõem medir.

Face à baixa consistência interna da dimensão Interesse, a sua análise não será considerada, sendo a dimensão Realização analisada com precaução, uma vez que a consistência interna dos itens que compõem essa dimensão é também pouco elevada.

3.4 - Procedimentos de Recolha de Dados

Na fase inicial fez-se uma aplicação prévia das escalas a alunos que frequentam o 3º e o 4º ano de escolaridade. O objetivo desta aplicação antecipada consistiu em perceber se as escalas eram de fácil compreensão para as crianças ou se seria necessário modificar ou formular novos itens. Em seguida, escolheu-se uma escola que respondesse aos critérios necessários para a concretização do estudo, ou seja, ter alunos do 3.º e 4.º ano do ensino básico. Os instrumentos foram aplicados coletivamente em período de aulas, tendo o conteúdo de cada item sido adaptado a esse contexto específico.

A recolha efetiva de dados foi efetuada entre finais do mês de março, que corresponde em termos letivos ao fim do 2.º período escolar, e o início do mês de maio, 3.º período escolar. Teve-se em consideração que o processo fosse efetuado apenas a partir de meados do ano letivo, uma vez que é necessário algum tempo de convivência entre os alunos e professores para que estes se habituem ao ritmo escolar, atividades e testes, e, deste modo, possam ter perceções sólidas sobre os trabalhos de casa.

As escalas foram aplicadas a cada turma individualmente, mas ao total dos alunos presentes. Após uma breve apresentação foi solicitado às crianças que colaborassem no presente estudo através do preenchimento das escalas. O preenchimento das mesmas deu-se em contexto de sala de aula e teve-se o cuidado de fornecer as instruções às crianças de forma que estas percebessem que são todos diferentes e, portanto, as suas respostas podem também diferir. Considerou-se igualmente importante esclarecer que o preenchimento das escalas não fez parte de um momento avaliativo, que não existiam respostas certas nem erradas e se pretendia a opinião de cada um.

Após esta clarificação do pedido iniciou-se a passagem da escala com dois itens exemplo de modo a confirmar-se a compreensão dos sujeitos face ao pedido. Após a resposta a esses dois itens, iniciou-se a leitura do questionário item a item e pediu-se para responderem individualmente e em silêncio.

3.5- Procedimentos de Análise de Dados

Os dados recolhidos através dos instrumentos foram inseridos em base de dados criada especificamente para este estudo, utilizando o software estatístico SPSS (versão 21), que também serviu para a realização dos procedimentos estatísticos.

Considerou-se a idade dos participantes como principal dado sociodemográfico, utilizando esta variável na caracterização da amostra.

Posteriormente foram realizados os testes estatísticos adequados aos objetivos e características da amostra em causa (análise fatorial, alfa de Cronbach, correlações de Pearson, teste t de Student para comparação de amostras, bem como todos os testes de ajustamento necessários à leitura fiel dos dados).

As respostas de carácter semiaberto foram agrupadas em categorias, procedendo-se depois à análise e interpretação do seu conteúdo, estabelecendo paralelismo com os procedimentos estatísticos previamente efetuados.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo far-se-á a exposição dos dados obtidos após análise estatística. Os construtos em estudo foram a motivação, a autorregulação e a realização dos trabalhos de casa.

Em função desse construtos, operacionalizou-se as variáveis de acordo com as subescalas compreendidas nos instrumentos utilizados para a sua medição.

Assim, “realização dos trabalhos de casa” compreende as variáveis “autonomia” (capacidade de executar a tarefa por si), “utilidade” (perceção da utilidade dos trabalhos de casa), “envolvimento parental” (grau de participação dos pais na execução da tarefa e respetivos contributos para o seu sucesso) e “circunstâncias de realização” dos trabalhos de casa.

No que respeita à autorregulação, o mecanismo tomado como variável de estudo foi a “regulação interna” (mecanismos internos de regulação aquando a realização dos T.P.C.’s).

Ao nível da motivação, as variáveis equacionadas foram "prazer" (satisfação retirada da tarefa), "competência" (perceção de competência para fazer os trabalhos de casa), "escolha" (perceção de participação na escolha da tarefa a realizar), "valor/utilidade" (valor atribuído à realização dos trabalhos de casa) e "pressão/tensão" (sensações negativas durante a realização dos trabalhos de casa).

4.1- Relações entre as variáveis estudadas

Tendo em conta a natureza das variáveis estudadas, procedeu-se à análise correlacional, com a associação entre os aspetos motivacionais dos estudantes e as suas perceções sobre a realização dos T.P.C.’s, recorrendo à estatística paramétrica (correlações de Pearson).

Tabela 11- Correlações de Pearson entre as escalas do instrumento para medir a motivação e a escala em relação aos trabalhos de casa

		Escolha	Valor/Utilidade	Prazer	Competência	Pressão
Autonomia	Correlação Pearson	,121	,208*	,245**	,349**	-,157
	Sig.	,143	,011	,003	,000	,055
Utilidade	Correlação Pearson	,218**	,363**	,422**	,344**	,055
	Sig.	,008	,000	,000	,000	,507
Envolvimento Parental	Correlação Pearson	-,018	,063	-,034	-,112	,139
	Sig.	,831	,444	,685	,172	,090

Ao testar as correlações entre as subescalas que compõem os instrumentos destinados a medir a Motivação e a em relação aos trabalhos de casa, observa-se que a percepção sobre o envolvimento parental não aparece associada a nenhum indicador motivacional. Por outro lado, a autonomia na realização dos T.P.C.'s e a percepção da sua utilidade aparecem significativamente relacionados, indicando que a percepção da utilidade dos trabalhos de casa, o prazer que a tarefa proposta pode proporcionar aos alunos e a sua percepção da própria competência são preditores da autonomia que terão para realizar os trabalhos de casa.

Tabela 12- Correlações de Pearson entre as escalas do instrumento de motivação e os mecanismos de regulação internos

		Regulação Interna
Escolha	Correlação Pearson	,185*
	Sig.	,024
Valor/ Utilidade	Correlação Pearson	,334**
	Sig.	,000
Prazer	Correlação Pearson	,574**
	Sig.	,000
Competência	Correlação Pearson	,316**
	Sig.	,000
Pressão	Correlação Pearson	,128
	Sig.	,119

Quando testadas as correlações entre os fatores motivacionais medidos pelo instrumento utilizado para esse fim e a subescala do instrumento de autorregulação

“Regulação Interna” os dados obtidos permitem afirmar que os fatores motivacionais mencionados têm um papel relevante na autorregulação para a realização dos trabalhos de casa, nomeadamente no que respeita ao valor que o comportamento de “fazer os trabalhos de casa” assume para os alunos, uma vez que se relacionam com a perceção de participação na escolha da tarefa, com a perceção de utilidade e de competência, assim como com o prazer retirado da sua execução.

Tabela 13- Correlações de Pearson entre o instrumento direcionado para a realização dos t.p.c.'s e a "Regulação Interna"

		Regulação Interna
Autonomia	Correlação Pearson	,335**
	Sig.	,000
Utilidade	Correlação Pearson	,410**
	Sig.	,000
Envolvimento Parental	Correlação Pearson	-,077
	Sig.	,353

** . Correlação significativa a 0.01 .

Ao testar as correlações entre as subescalas do instrumento direcionado para a realização dos T.P.C.'s e a “Regulação Interna”, observa-se que existem correlações positivas com significado estatístico entre esse tipo de autorregulação e a autonomia na realização das tarefas.

A existência destas relações permite afirmar que um mecanismo interno de autorregulação aquando a realização dos trabalhos de casa é um fator fundamental na autonomia que os alunos demonstram nessa tarefa, bem como na perceção de utilidade da mesma.

4.2- Análise comparativa entre as escolas

De modo a apurar a influência do modelo de ensino utilizado na motivação e regulação dos alunos aquando a realização dos trabalhos de casa, procedeu-se à comparação das amostras provenientes de ambas as escolas para as subescalas dos instrumentos utilizados no presente estudo, utilizando para esse fim o teste para comparação de amostras independentes t de Student (estatística paramétrica).

Motivação e suas subescalas

Tabela 14- Média de cada escola para a Motivação e suas subescalas

	Escola	N	Média	Desvio padrão
Escolha	MEM	71	2,44	1,26
	ET	78	2,59	1,66
Valor/ Utilidade	MEM	71	5,57	,563
	ET	78	5,29	,857
Prazer	MEM	71	4,73	,969
	ET	78	4,55	,978
Competência	MEM	71	4,30	,989
	ET	78	4,07	,800
Pressão	MEM	71	2,11	1,49
	ET	78	2,10	1,16

Quando comparados os dois métodos de ensino quanto à Motivação e suas subescalas, verifica-se que há diferenças significativas entre os dois grupos apenas para a dimensão “Valor/Utilidade” ($t(134.158)=2,350, p=.02$).

Ao observar as médias obtidas pelos alunos de ambas as escolas, constata-se que as crianças a frequentar a escola que usa uma prática pedagógica moderna, parecem ter uma motivação para a realização dos trabalhos de casa mais relacionada com a percepção da sua utilidade para a sua aprendizagem que no Ensino Tradicional (M=5.56 para o primeiro grupo e M=5.29 para o segundo grupo).

Mecanismo “Regulação Interna”

De entre os tipos de mecanismos de autorregulação, a regulação interna é aquela que, em termos teóricos, surge mais associada a uma atitude positiva em relação às tarefas que os alunos pretendem realizar (Deci & Ryan, 2000). Como tal, procedeu-se à comparação das diferenças entre os alunos a frequentar as escolas em estudo, obtendo-se as médias que se seguem.

Tabela 15- Médias dos dois grupos para a "Regulação Interna"

	Escola	N	Média	Desvio padrão
Regulação Interna	MEM	71	3,51	,46
	ET	78	3,21	,57

Comparadas as escolas quanto ao mecanismo de autorregulação “Regulação interna” na realização dos T.P.C.’s, verifica-se que existe diferença com significado estatístico entre os grupos ($t(3.478)$, $p=.001$).

Verificadas as diferenças entre as médias obtidas pelos dois grupos, retira-se que no Ensino Moderno a realização dos trabalhos de casa está mais relacionada com o valor que os alunos atribuem a esse comportamento que no Ensino Tradicional ($M=3.51$ para MEM e $M=3.21$ para ET).

Realização dos trabalhos casa

Em seguida, analisa-se comparativamente a perceção dos alunos de ambas as escolas quanto à realização dos trabalhos de casa.

Tabela 16- Médias das duas escolas para o instrumento relacionado com a realização dos T.P.C.'s

	Escola	N	Média	Desvio padrão
Autonomia	MEM	71	3,96	1,08
	ET	78	3,56	1,19
Utilidade	MEM	71	5,22	,72
	ET	78	5,07	,64
Envolvimento Parental	MEM	71	4,67	1,24
	ET	78	4,50	1,11

Ao comparar as duas escolas quanto às subescalas do instrumento relacionado com a realização dos trabalhos de casa, verifica-se que há diferenças significativas entre os dois grupos na componente “Autonomia” ($t(2.09)$, $p=.038$).

Comparadas as médias dos dois grupos, verifica-se que no M.E.M os alunos são substancialmente mais autónomos na realização dos t.p.c.’s que os alunos do Ensino Tradicional ($M=3.96$ vs. $M=3.56$).

Circunstâncias de realização dos Trabalhos de casa

De modo a entender se haveria diferenças entre os alunos das escolas em análise quanto às circunstâncias em que são realizados os T.P.C.’s (dificuldades, local de

trabalho e frequência) da realização dos T.P.C.'s, comparou-se os itens do instrumento que reportam a esses fatores, obtendo os resultados que se seguem.

Tabela 17- Comparação entre as médias das escolas para as circunstâncias de realização dos T.P.C.'s

	Escola	N	Média	Desvio padrão
T.P.C.'S_Realização1	MEM	71	5,55	,79
	ET	78	5,42	,71
T.P.C.'S_Realização10	MEM	71	4,99	1,62
	ET	78	5,01	1,21
T.P.C.'S_Realização16	MEM	71	4,90	1,19
	ET	78	4,86	1,10
T.P.C.'S_Realização18	MEM	71	4,68	1,69
	ET	78	4,50	1,60
T.P.C.'S_Realização19	MEM	71	5,41	,99
	ET	78	4,96	1,18

Comparados os itens que compõem a dimensão “Realização”, verifica-se uma discrepância significativa no item 19 – “ Possuo materiais / livros suficientes para usar na realização dos T.P.C.'S's.” ($t(718)$, $p=.014$).

Verificadas as médias dos grupos, os alunos da escola que se rege pelo ensino moderno têm maior percepção de possuir os instrumentos adequados para a concretização dos seus trabalhos de casa que os alunos da escola de ensino tradicional ($M=5.41$ para M.E.M e $M=4.96$ para ET).

4.3- Importância dos trabalhos de casa e do apoio dos pais, do ponto de vista dos alunos

Face à pretensão de obter uma compreensão mais aprofundada da atitude e comportamento dos alunos face aos trabalhos de casa e sua realização, procedeu-se à análise do conteúdo das respostas de carácter semiaberto fornecidas, mediante e respetivo agrupamento.

Para a questão “Os trabalhos de casa são importantes? Porquê?”, dividiu-se as respostas por três categorias principais.

Na categoria “Aprendizagem, por si” foram inseridas as respostas que atribuíam aos T.P.C.’s uma função de ferramenta de aprendizagem extraescola, sendo este tipo de respostas mais frequente em ambas as escolas, com maior expressão no M.E.M (59.8% das respostas).

Na categoria “Treino” foram agrupadas as respostas que indicavam os T.P.C.’s como ferramenta para praticar os conteúdos apreendidos nas aulas, sendo a segunda mais significativa e com maior expressão no M.E.M. (63.6%).

Por fim, agrupou-se em “Recompensas” respostas relacionadas com a satisfação a nível de notas ou a longo prazo, ou de agradar aos pais/educadores, sendo a menos frequente de todas e com maior expressão no Ensino Tradicional (89.7%).

Tabela 18- Conteúdo das respostas à questão “Os trabalhos de casa são importantes? Porquê?”

<i>Categorias</i>	<i>Total</i>	<i>MEM</i>	<i>ET</i>
Aprendizagem, por si	87 (58.4%)	52 (73.2%)	35 (44.9%)
Treino	33 (22.1%)	21 (29.6%)	12 (15.4%)
Recompensas	29 (19,5%)	3 (4.2%)	26 (33.3%)

Em relação a respostas específicas, a mais frequente é “Ajuda-me a aprender”(categoria “Aprendizagem por si”), com um total de 76 (51%) de alunos a indicar essa opção. De entre essas respostas, 46 (60.5%) vieram de alunos do MEM e 30 (39.5%) de alunos do Ensino Tradicional.

À parte dessa resposta, a “Para o nosso futuro” (categoria “Recompensas”) obteve a segunda frequência total mais elevada, mas apenas alunos de ensino tradicional a indicaram (n=22, 100%). No caso dos alunos de MEM a segunda resposta mais típica foi “Ajuda-me a relembrar a matéria” (n=14, 42%), inserida na categoria “Treino”.

Face a estes resultados, pode afirmar-se que, em ambos os tipos de ensino, os alunos consideram os trabalhos de casa importantes para a sua aprendizagem. Por outro lado, apenas alunos de Ensino Tradicional consideram a sua importância para o seu futuro, sendo mais consensual entre alunos de M.E.M a sua utilidade para a memorização da matéria.

Para a questão “É importante eu fazer os trabalhos de casa? Porque?”, utilizou-se as mesmas categorias que para a questão anterior, uma vez que as respostas dadas pelos alunos são próximas das anteriores. Adicionou-se a categoria “Obrigação” para respostas que atribuíssem a este tipo de tarefa exclusivamente um carácter negativo.

Tabela 19- Conteúdo das respostas à questão “É importante eu fazer os trabalhos de casa? Porque?”

<i>Categorias</i>	<i>Total</i>	<i>MEM</i>	<i>ET</i>
Aprendizagem, por si	50 (33.6%)	32 (45,0%)	18 (23,0%)
Treino	46 (30.8%)	29 (40,8%)	17 (21,8%)
Recompensas	46 (30.8%)	14 (19.7%)	32 (41,0%)
Obrigação	7 (4.8%)	5 (7,0%)	2 (2,6%)

No que respeita às respostas concretas, a mais frequente está novamente relacionada com a sua importância para a aprendizagem – “Aprendo mais”, inserida na categoria “Aprendizagem, por si”- com um total de 45 respostas, 27 (60%) das quais de alunos de M.E.M e 18 (40%) de respostas de alunos de ensino tradicional.

Novamente, a segunda resposta mais frequente no ensino tradicional está incluída na categoria “Recompensas” e é em relação à importância para o futuro – “É importante para o nosso futuro” (num total de 19 respostas, 16 das quais de alunos do ensino tradicional, o que corresponde a 84%). Para alunos do M.E.M, a resposta mais frequente enquadra-se na categoria “Treino” e está relacionada com a memorização dos conteúdos lecionados - “Não esquecemos o que aprendemos”, (num total de 12 respostas, 9 das quais de alunos do M.E.M, o que corresponde a 75%).

Quando se perguntou sobre exemplos de ajudas que os pais dão aos alunos, admitiu-se múltiplas respostas por criança, obtendo-se um total de 171 respostas, organizadas em três categorias. Na categoria “Disciplinas e conteúdos” incluiu-se respostas que dissessem respeito a tarefas específicas de determinadas áreas de estudos, ao passo que em “Apoio/ organização” foram consideradas as respostas que reportavam a auxílio na compreensão do solicitado e planeamento da tarefa, sem que houvesse apoio próximo. Na categoria “Corrigir/ fazer pelos alunos” incluíram-se as respostas

que diziam respeito à correção e execução das tarefas incumbidas aos alunos, por parte dos pais.

Tabela 20- Categorização das respostas à questão "Exemplos de ajudas que os teus pais te dão"

<i>Categorias</i>	<i>Total</i>	<i>MEM</i>	<i>ET</i>
Disciplinas e conteúdos	65 (43.6%)	11(15.4%)	54 (69.2%)
Apoio/ organização	76 (51.0%)	45 (63.3%)	31 (39.7%)
Corrigir/ fazer pelos alunos	30 (20.1%)	15(21.1%)	15 (19.2%)

Observa-se que as ajudas mais frequentemente apontadas se prendem com o apoio e organização da tarefa (51.0%). Contudo, os alunos de ensino tradicional recorrem muito mais ao apoio das figuras parentais em disciplinas específicas (69.2%), ao passo que no caso dos alunos de M.E.M, os pais apoiam mais no sentido de relembrar e auxiliar a compreensão dos conteúdos (63.3%), revelando muito mais autonomia na realização da tarefa que o primeiro grupo.

Para a questão “As ajudas dos teus pais são importantes? Porquê?”, equacionou-se as respostas em “Sim” e “Não”. As respostas positivas foram divididas em três categorias, sendo que “Aprender/ melhorar” agrupa questões relacionadas com a própria aprendizagem ou melhoria dos conhecimentos aprendidos, “Apoio/ organização” enquadra as respostas que remetem para o auxílio na compreensão das tarefas e organização do trabalho e “Corrigir/ fazer pelos alunos” respostas que dizem respeito à correção ou realização dos T.P.C.’s por parte dos pais. Por seu lado, as respostas negativas foram enquadradas nas categorias “Falta de apoio” (respostas relacionadas com a impossibilidade de os pais ajudarem) e “Não gosta de ajuda”, para casos em que os alunos preferiam fazer os trabalhos de casa sozinhos. Foram admitidas múltiplas respostas por aluno.

Tabela 21- Conteúdo das respostas à questão "As ajudas dos teus pais são importante? Porquê?"

<i>Categorias</i>	<i>Total</i>	<i>MEM</i>	<i>ET</i>
Respostas positivas	137(91.9%)	71(100%)	66 (84.6%)
Aprender/ Melhorar	36 (24.1%)	15 (21.1%)	21 (26.9%)
Apoio/ organização	86 (59.0%)	54 (76.0%)	32 (41.0%)
Corrigir/ fazer pelos alunos	15 (10.3%)	2 (2.81%)	13 (16.6%)
Respostas negativas	4 (2.8%)	0 (0%)	4 (5.1%)
Falta de apoio	2 (1.36%)	0 (0%)	2 (2.5%)
Não gosta de ajuda	2 (1.36%)	0 (0%)	2 (2.5%)

No que respeita à questão “As ajudas dos teus pais são importante? Porquê?” observa-se que a maioria dos alunos em ambos os sistemas de ensino consideram fundamental o apoio dos pais na concretização dos T.P.C.’s., sendo as respostas mais frequentes, em ambos os grupos, relacionadas com o auxílio na compreensão das tarefas e conteúdos (59.0%)

Apesar de, como se verificou pela análise dos dados do quadro anterior (tabela 20), os alunos de M.E.M serem mais autónomos na realização dos T.P.C.’s, não atribuem menos importância ao apoio dos progenitores que os alunos de ensino tradicional, apenas recebem apoio diferente.

Para averiguar que tipo de tarefas os alunos preferiam realizar, colocou-se uma questão específica em relação ao tipo de trabalho de casa predileto. Devido às respostas, optou-se por categorizá-las nas disciplinas que compõem o programa, “Todos”, “Nenhuns” e “Não convencionais” (para tarefas que não se prendam com conteúdos de disciplinas mas sim de carácter lúdico-pedagógico).

Tabela 22- Conteúdo das respostas à questão “Qual o tipo de T.P.C.’s que mais gostas de fazer?”

	TOTAL	MEM	ET
Estudo do meio	17 (11.4%)	6 (8.5%)	11(14.1%)
Língua Portuguesa	33 (22.1%)	16 (22.5%)	17 (21.8%)
Matemática	81(54.4%)	35(49.3%)	48(61.5%)
História	2 (1.3%)	2 (2.8%)	0 (0%)
Expressão plástica	6 (4.0%)	0 (0%)	6 (7.7%)
Todos	3 (2.0%)	3 (4.2%)	0 (0%)
Nenhuns	1(.6%)	1 (1.4%)	0 (0%)
Não convencionais	6 (4.0%)	5(7,0%)	1(1.3%)

Ao questionar os alunos quanto aos T.P.C.’s que mais gostam de fazer – “Qual o tipo de T.P.C.’s que mais gostas de fazer?” – os alunos são bastante homogéneos nas respostas ao nível dos dois grupos. Contudo, é de ressaltar o facto de a matemática ser a disciplina que os alunos de ambos os ensinos mais gostam de realizar as suas tarefas de casa, atingindo valores significativos nos dois grupos.

Outro aspeto que considero importante é o facto dos alunos do M.E.M apontarem como prediletas tarefas que não se restringem unicamente a disciplinas concretas.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO

No presente capítulo propõem-se a discussão dos dados apresentados anteriormente e sua compreensão à luz da revisão da literatura efetuada que serviu de base a este estudo.

A nível de relações entre as variáveis em estudo, verifica-se que a autonomia na realização dos T.P.C.'s está bastante relacionada com o valor/utilidade atribuídos, ao prazer que a tarefa proporciona aos alunos e à sua noção de competência. Estes resultados são congruentes com os de pesquisas como a de Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Berstein, Deci et al. (2006) e Deci (2009), que concluíram que alunos educados num estilo motivacional vocacionado para a promoção de autonomia são incentivados a cultivar as suas necessidades de autonomia, segurança e competência, tornando-se mais ativos na sua aprendizagem e capazes de tomar decisões. Com base nesta conclusão dos autores, é possível também compreender as relações encontradas entre a utilidade percebida e a escolha percebida, assim como entre a primeira e o prazer e a competência: sendo promovida a autonomia, os alunos tornam-se mais capazes de tomar decisões fundamentais no seu processo de aprendizagem, pelo que se espera que, ao ter voz ativa na escolha da tarefa a realizar, a sua utilidade percebida também seja mais elevada, assim como o prazer que retiram da tarefa. Face ao exposto, confirma-se parcialmente a hipótese 1, uma vez que não se verificou dados de relevo para o envolvimento parental mas observou-se relações entre as restantes variáveis apuradas.

Analisando as relações entre a regulação interna e os instrumentos relacionados com a motivação e realização dos T.P.C.'s, observa-se que a existência de um mecanismo de regulação interno está fortemente associada à escolha percebida, ao valor/utilidade da tarefa, ao prazer e à autonomia. Atendendo às necessidades psicológicas apontadas por Deci e Ryan (2000), a perceção de competência, a autonomia e o vínculo fortificam-se e complementam-se entre si pelo que, uma motivação intrínseca e regulada em termos internos leva os alunos a sentirem-se

satisfeitos quando as tarefas são tidas como agradáveis (Pintrich & Schunk, 2002). O prazer na realização da tarefa, como se verificou, conduz à autonomia e ao desenvolvimento de uma relação saudável com as tarefas, encaradas como desafios e oportunidades de aprendizagem. Deste modo, a autorregulação dá-se a um nível interno, mais que por influência direta de fatores externos, visto que os alunos compreendem melhor a sua própria competência e tendem a ter mais sucesso (Siqueira & Wechsler, 2006).

Em suma, existe uma relação clara entre os fatores motivacionais e os mecanismos de regulação utilizados pelos alunos, que se refletem no desempenho das tarefas escolares, incluindo os trabalhos de casa. Tais dados permitem confirmar as hipóteses 2 e 3, uma vez que se verifica relação entre a autorregulação e a motivação, bem como com entre esta e as variáveis que foram contempladas na realização dos T.P.C.'s.

Ao nível da comparação entre as escolas, observa-se diferenças com significado estatístico para diversas variáveis em estudo, nomeadamente o “Valor/Utilidade”, a “Regulação Interna” e a “Autonomia”, com valores médios mais elevados para os alunos de Ensino Moderno. As disparidades encontradas entre os grupos conduzem, necessariamente, a reflexão sobre as vantagens de cada uma das tipologias de ensino.

Aparentemente, os alunos a frequentar o ensino moderno têm maior perceção de utilidade em relação aos trabalhos de casa, mostrando-se mais autónomos na sua realização e apresentando mais frequentemente mecanismos autorreguladores internos. De acordo com Almeida (2013), a gestão do currículo escolar no M.E.M. é conduzida pelo professor e pelo grupo de crianças a seu cargo, planeando em conjunto as atividades a desenvolver. Há uma negociação entre os pupilos e seus educadores, que debatem ativamente a utilidade de cada tarefa proposta, levando a que as crianças desenvolvam um papel proactivo na sua aprendizagem (Folque, 2012).

Do debate que ocorre entre os atores da comunidade educativa resulta um plano ou mapa de atividades, do qual consta o nome das crianças e uma série de atividades disponíveis, sendo dada a possibilidade de optarem, ao nível das tarefas individuais, por aquelas que mais lhes agrada, cabendo ao educador interferir apenas quando as escolhas individuais não são compatíveis com o funcionamento em grupo (Sampaio, 2009). Aliado a este mapa de atividades surge o mapa de tarefas, designando a cada aluno um papel fundamental para o bom funcionamento da sala de aula (regar as plantas, distribuir lanches, limpar o quadro, entre outros) (Almeida, 2013).

Tendo em conta o tipo de planificação que é feito no M.E.M., torna-se compreensível que a média obtida para “Autonomia” na realização dos trabalhos de casa seja substancialmente mais elevada neste grupo de alunos que nos de ensino tradicional, uma vez que, já no contexto da sala de aula, são incitados a funcionar autonomamente.

Considerando que o planeamento curricular no Ensino Moderno se baseia na aplicação dos conhecimentos teóricos ao quotidiano e à evolução da sociedade onde os alunos se inserem (Almeida, 2013), é natural que os trabalhos de casa, enquanto tarefas vocacionadas para a compreensão da realidade dos alunos, sejam percebidos como mais úteis que no para os alunos de Ensino Tradicional, justificando-se assim a diferença nas médias da variável “Valor/Utilidade”.

Estando mecanismos de regulação interna relacionados com a importância que o indivíduo atribui à concretização das tarefas – ao valor e importância que esse comportamento assume para si (Ryan & Connel, 1989) – e, conseqüentemente à satisfação das suas necessidades psicológicas básicas, com influência ao nível do estilo motivacional e do prazer que tiram da sua ação, um sistema de ensino como o M.E.M., em que é dada a possibilidade de os alunos participarem na planificação das suas atividades, (Almeida, 2013) é compreensível que o ato de “fazer os trabalhos de casa” assumam uma importância maior nesse grupo que, conseqüentemente, está mais regulado internamente que o grupo de ensino tradicional, onde a transmissão de conhecimentos, muitas vezes, não se adequa às necessidades individuais.

Outro dado interessante que sobressai é o facto de os alunos do M.E.M. considerarem que têm, em média, materiais mais adequados à realização dos T.P.C.’s que os alunos do ensino tradicional. A questão que se coloca é: será que se opta por manuais e atividades assim tão distintas nos dois tipos de ensino? Não sendo um dos pontos fundamentais desta dissertação, considera-se que seria interessante analisar o sucesso dos alunos de ambos os tipos de ensino com base nos materiais de apoio que se utiliza, de modo a esclarecer-se esta questão.

De um modo geral, verifica-se que os alunos do M.E.M. se revelam muito mais independentes na realização dos T.P.C.’s, percecionando-os como mais úteis e retirando maior satisfação dessa atividade que os alunos de Ensino Tradicional e que tal facto se deve, possivelmente, à sua participação ativa na elaboração do currículo de ensino.

No que concerne à análise do conteúdo das respostas de carácter semiaberto, verifica-se que, quando questionados sobre o porquê da importância dos trabalhos de

casa, alunos de ambos os sistemas de ensino consideram-nos fundamentais no apoio à aprendizagem (n=76; 51% dos inquiridos). Tal dado permite afirmar que, além de serem uma via extra de treino para os alunos, do ponto de vista dos professores, também os primeiros percebem a sua importância, o que vai ao encontro do postulado por Epstein e Van Voorhis (2001) que servem para incrementar as capacidades dos alunos e valorização dos seus esforços e objetivos.

Curiosamente, para esta questão, os alunos do ensino tradicional consideram que os trabalhos de casa são importantes para o futuro, ao passo que os alunos de M.E.M. referem a sua utilidade na consolidação dos conhecimentos. Será que o primeiro grupo não consegue encontrar articulação entre as tarefas que são propostas e a sua realidade presente, daí que não compreendam uma compensação a curto prazo? Esta questão provocatória poderá servir de base para estudos futuros.

Ao nível das ajudas que os pais fornecem aquando a realização dos T.P.C.'s, os alunos de Ensino Tradicional apontam apoios em disciplinas específicas, ao passo que os de M.E.M. referem ajudas que se prendem com a compreensão do solicitado e correção, diferença que, à semelhança do que se observou em pontos anteriores, poderá estar relacionada com questões inerentes à metodologia de ensino aplicada em ambos os contextos. Não obstante, ambos os grupos consideram, de modo geral, o apoio dos pais como fundamental na elaboração dos trabalhos de casa.

Estes resultados vão ao encontro do que é referido por Augusto (2012), que verificou que tanto pais como alunos consideram os T.P.C.'s uma ferramenta útil no processo de aprendizagem, havendo compreensão da necessidade de os progenitores se envolverem neste processo e noção da utilidade deste envolvimento, por parte dos alunos.

Analisando a questão relativa ao tipo de trabalho de casa que os alunos preferem realizar, constata-se uma certa homogeneidade nas respostas fornecidas. Contudo, note-se que os alunos do M.E.M. expressam maior preferência por atividades pouco convencionais que quase não surgem como resposta no grupo de alunos de ensino tradicional (ex. passatempos como trabalho de casa), facto que, muito provavelmente, se relaciona com as diferenças na escolha do tipo de trabalhos de casa que os professores decidem solicitar.

Os dados comparativos entre as escolas permitem-nos confirmar a hipótese 4, uma vez que os alunos provenientes das duas escolas apresentam médias diferentes para

as variáveis consideradas, com valores mais altos, na maioria dos casos, para os alunos que frequentam a escola que utiliza práticas pedagógicas inclusivas.

CAPÍTULO 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluído o estudo empírico e analisados os seus resultados à luz da teoria, resta tecer algumas considerações sobre o contributo dos mesmos para o desenvolvimento da compreensão do tema em epígrafe.

Constatou-se que existe relação entre a motivação dos alunos para a realização dos trabalhos de casa e a perceção que têm da sua própria competência, da utilidade que percebem na tarefa a realizar e que todos estes fatores se relacionam com a autonomia dos alunos.

Assim, um aluno com elevada perceção de competência será mais autónomo e regular-se-á para as tarefas a um nível interno, pressupostos que constam da teoria da autodeterminação, analisada no capítulo teórico desta dissertação.

Ao comparar os dois grupos, verificou-se que os alunos do M.E.M. são substancialmente mais autónomos, têm melhor perceção da utilidade dos trabalhos de casa e são internamente mais regulados que os de Ensino Tradicional.

Independentemente do tipo de pedagogia utilizado, os alunos parecem atribuir aos trabalhos de casa um papel importante na sua aprendizagem, apesar de as opiniões quanto à utilidade diferirem ligeiramente entre os grupos. Possivelmente, este dado remete para a necessidade de se reformular o tipo de tarefas que são atribuídas aos alunos para efetuar em casa.

Aliando os resultados desta comparação à análise das correlações e ao conteúdo das respostas de carácter semiaberto, pode retirar-se que há características no modelo proposto pela Escola Moderna que se revelam extremamente úteis na promoção do sucesso dos alunos, quer seja pelo facto de terem um papel mais ativo na sua própria aprendizagem ou por assentarem numa base prática e de fácil articulação com a realidade.

Considerando estas conclusões, seria interessante aprofundar o estudo da metodologia cooperativa, possivelmente propondo a elaboração de currículos alternativos – mas com o mesmo conteúdo a lecionar - em turmas-piloto de

determinadas escolas, de vários níveis de ensino e de todo o país. Após aplicação do projeto, seria fundamental um estudo longitudinal que visasse a comparação entre as turmas com os dois tipos de currículo, verificando se haveria diferenças a nível do rendimento dos alunos. Um estudo desse caráter poderia ter impacto profundo na reestruturação do sistema nacional de ensino, visando uma evolução positiva das metodologias pedagógicas.

No presente estudo houve também limitações que interferiram na sua concretização célere e bem-sucedida. Os instrumentos iniciais, utilizados na pré-aplicação, usavam alguma linguagem de difícil compreensão para as crianças, pelo que houve a necessidade de modificar a forma como alguns itens estavam descritos, de modo a aumentar a compreensão, antes do segundo momento. Em relação à análise fatorial dos instrumentos aplicados, constatou-se que a remoção de itens de ambos conduziu à sua otimização, incrementando a sua validade e consistência interna a cada extração, pelo que se conclui que as escalas utilizadas no presente estudo fornecem dados fidedignos para a interpretação que se formula.

Mesmo com a alteração da linguagem, houve certos itens cuja interpretação ainda suscitava dúvidas, pelo que foram retirados, aumentando assim o a consistência dos instrumentos.

Considera-se que o estudo conseguiu responder às questões que se propôs, podendo servir de base para um estudo mais alargado em relação ao papel das práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. B. (2013). *Direitos de Participação das Crianças: estudo de caso num Jardim de Infância em contexto do Movimento da Escola Moderna*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: IPL – Instituto Politécnico de Lisboa.
- Araújo, M., J. (2006). *Crianças Sentadas! Os “trabalhos de casa” no ATL*. Porto: Livpsic.
- Augusto, P. A. (2012). *Perceções do envolvimento parental nos trabalhos de casa em pais e alunos do 4º e 5º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks: Sage.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice*, 43, 227-233.
- Coulter, F. (1979). Homework: A Neglected Area of Research. *British Educational Research Journal*, 5, 21-33.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L. (2009). Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 244-252.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457-471.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L., Ryan, R.M.(1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychology*, 36(3), 182-193.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Goldstein, S., & Zentall, S. S. (1999). *Seven steps to homework success: A family guide for solving common homework problems*. Plantation: Specialty Press.
- Guimarães, S.E., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 143-150.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-210.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J.(1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Keith, T. Z. (1986) *Homework*. (Kappa Delta Phi Classroom practice series). West Lafayette. Em Kappa Delta Phi.
- Lourenço, A.A. & Paiva, M.O.A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem, *Ciências e Cognição*, 15 (2), 132-141.
- Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2012). *Manual da escala*. Manuscrito não publicado, Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Miranda, L.C. & Almeida, L.S. (2011). Motivação e rendimento académico: Validação do inventário de metas académicas. *Psicologia Educação e Cultura*, 15 (2), 272-286.

- Niemiec, C.P., Lynch, M.F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29,761–75.
- Niza, S. (1995). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa.
- Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- Pintrich P, R. & Schunk, D. H (2002). *Motivation in education - theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., et al. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *J.Personality*, 63, 397-427.
- Sampaio, M. (2009). O plano de atividades como mediador da aprendizagem-ensino. *Escola Moderna*, 34 (5), 5-17.
- Santos, B. S. & Avritzer, I. (2002). Para ampliar o cânone democrático. In Santos, B. S. (Ed.), *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa* (pp.39-83). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207- 231.
- Siqueira, L. G., & Weschler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 21-31.
- Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Trautwein, U., O., Lüdtke, I., Schnyder, & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.438.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176-189. doi: 10.1037/0022-0663.101.1.176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). Parental Involvement in Homework: a Review of Current Research and its Implications for Teachers, after School Program Staff and Parent Leaders. *Harvard Family Research Project*, n/d, n/d. Retirado de: <http://kids-connect.org/homework.pdf>.

Zuckerman, M., Porac, J. F., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

ANEXOS

ANEXO I – ESCALA “ EU E OS TRABALHOS DE CASA”

EU e os TRABALHOS DE CASA

◦ Nome: _____ ◦

Ano de Escolaridade: _____

◦ Idade: _____ Data de Nascimento: _____

◦ Sexo: F M

◦ Já repetiste algum ano?

Sim Não

Se *Sim*, indique o nº de vezes e em que ano(s) de escolaridade: _____

Data de Aplicação: ____/____/____

Iremos agora apresentar-te dois exemplos para perceberes melhor como funciona a escala e para que respondas com mais facilidade.

Vou ler em voz alta os exemplos e vais preenchendo e dizendo se tens alguma dúvida.

Exemplos:

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. Eu gosto das aulas de educação física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sinto-me nervoso quando me fazem perguntas na aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Não havendo dúvidas, seguidamente passaremos ao preenchimento do questionário, o qual irás responder individualmente e em silêncio.

Peço-te que preenchas o questionário com muita atenção e cuidado. É garantida a confidencialidade dos dados.

Agradecemos desde já a tua colaboração, sem a qual o estudo não poderia ser possível de realizar.

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. Eu gosto de fazer trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Acho que sou bastante bom a fazer os trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto-me nervoso enquanto estou a fazer os trabalhos casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os trabalhos de casa têm valor para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Só faço os trabalhos de casa porque o professor manda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os trabalhos de casa são divertidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Acho que faço bastante bem os trabalhos de casa em comparação com os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sinto-me nervoso quando faço os trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dou valor aos trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Se pudesse escolher, nunca escolheria fazer trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Para mim os trabalhos de casa são muito interessantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Estou satisfeito com os meus resultados nos trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sinto que fazer trabalhos de casa pode ajudar-me no futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Só faço trabalhos de casa porque sou obrigado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Para mim os trabalhos de casa são muito divertidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
---------------	-------------------------	--------------------------	-------------------------	------------------	--------------

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
16. Faço bem os trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Fazer trabalhos de casa pode ser bom para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Faço os trabalhos de casa porque não tenho outra escolha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Enquanto estou a fazer os trabalhos de casa penso no quanto gosto de os fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Acho que os trabalhos de casa são importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Só faço trabalhos de casa porque tenho mesmo que os fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

ANEXO II – ESCALA “PORQUE É QUE EU FAÇO OS TRABALHOS DE CASA?”

PORQUE É QUE EU FAÇO OS TRABALHOS DE CASA

Nome: _____ Idade: _____ Género: M (___) F(___)

Iremos agora apresentar-te dois exemplos para perceberes melhor como funciona a escala e para que respondas com mais facilidade.

Exemplos:

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Faço as aulas de Educação Física, porque sou obrigado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ver televisão é divertido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A. Porque é que faço os trabalhos de casa?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Faço os trabalhos de casa, porque quero que a minha professora pense que sou bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Faço os trabalhos de casa, porque arranjurei problemas se não os fizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Faço os trabalhos de casa, porque é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Faço os trabalhos de casa, porque me sentirei mal comigo mesmo se não os fizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Faço os trabalhos de casa, porque quero perceber a matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Faço os trabalhos de casa, porque é o que devemos fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Faço os trabalhos de casa, porque os gosto de fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Faço os trabalhos de casa, porque para mim é importante fazê-los.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO III –ESCALA “OS TRABALHOS DE CASA”

OS TRABALHOS DE CASA

INSTRUÇÕES: Por favor assinala com um X a frequência com que os seguintes comportamentos ocorrem.

Nome: _____ Idade: _____ Género: M (___) F(___)

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1.Faço os T.P.C's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Faço os TPC's sem ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Sempre que posso faço os T.P.C's sozinho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Gosto de fazer os T.P.C's sozinho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quando acabo de fazer os meus T.P.C's preciso que os meus pais/familiares os vejam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sinto que os meus pais/familiares estão disponíveis para me ajudar nos T.P.C's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os meus professores solicitam a participação dos meus pais/familiares na realização dos meus T.P.C's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Peço ajuda aos meus pais/familiares enquanto faço os TPC's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os meus pais/familiares interessam-se pelos meus T.P.C's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Faço os TPC's num lugar calmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Continua no verso da folha

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
11. A realização dos T.P.C's ajuda-me a perceber melhor a matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Preciso que os meus pais/familiares estejam ao pé de mim para que eu faça os TPC's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A realização dos T.P.C's ajuda-me a manter a matéria em dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. A realização dos T.P.C's ajuda-me a estar mais atento na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Com a realização dos T.P.C's participo mais nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Acho os TPC's interessantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. A realização dos T.P.C's ajuda-me a aprender melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Penso que os professores enviam demasiados TPC's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Posso materiais / livros suficientes para usar na realização dos TPC's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os T.P.C's são importantes para eu conhecer melhor as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Os meus pais/familiares ajudam-me a completar os TPC's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Os meus pais/familiares vêm-me e controlam-me enquanto faço os TPC's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. A ajuda dos meus pais/familiares é-me útil para completar os meus TPC's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Sinto que os meus pais/familiares conseguem ajudar-me a completar os TPC's quando preciso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- Em geral considero-me um aluno: Muito fraco Fraco Médio Bom Muito Bom
- Normalmente acho os trabalhos de casa: Muito Difíceis Difíceis Nem Difíceis nem Fáceis Fáceis Muito Fáceis

• Os trabalhos de casa são importantes? Sim Não

Porquê?

• É importante eu fazer os trabalhos de casa? Sim Não

Porquê?

● Dá-me dois exemplos de ajudas que os teus pais te dão nos trabalhos de casa:

● As ajudas dos teus pais são importantes?

Sim Não

Porquê?

● Qual o tipo de trabalho de casa que gostas mais de fazer?

Obrigado pela vossa colaboração!

ANEXO IV – OUTPUTS DA ANÁLISE DE DADOS

Correlations

		Escolha	ValorUtilidade	Prazer	Competência	Pressão
Autonomia	Pearson Correlation	,121	,208	,245**	,349**	-,157
	Sig. (2-tailed)	,143	,011	,003	,000	,055
	N	149	149	149	149	149
Utilidade	Pearson Correlation	,218**	,363**	,422**	,344**	,055
	Sig. (2-tailed)	,008	,000	,000	,000	,507
	N	149	149	149	149	149
EnvolvimentoParental	Pearson Correlation	-,018	,063	-,034	-,112	,139
	Sig. (2-tailed)	,831	,444	,685	,172	,090
	N	149	149	149	149	149

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		Regulação Inter na
Escolha	Pearson Correlation	,185
	Sig. (2-tailed)	,024
	N	149
ValorUtilidade	Pearson Correlation	,334**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	149
Prazer	Pearson Correlation	,574**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	149
Competência	Pearson Correlation	,316**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	149
Pressão	Pearson Correlation	,128
	Sig. (2-tailed)	,119
	N	149

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Escolha	Equal variances assumed	,573	147	,567	,13936	,24308
	Equal variances not assumed	,581	142,361	,562	,13936	,23998
ValorUtilidade	Equal variances assumed	2,350	147	,020	,28209	,12003
	Equal variances not assumed	2,395	134,158	,018	,28209	,11780
Prazer	Equal variances assumed	1,112	147	,268	,17759	,15972
	Equal variances not assumed	1,112	145,939	,268	,17759	,15965
Competência	Equal variances assumed	1,557	147	,122	,22878	,14692
	Equal variances not assumed	1,542	134,760	,125	,22878	,14838
Pressão	Equal variances assumed	,014	147	,989	,00307	,21757
	Equal variances not assumed	,014	131,850	,989	,00307	,22013
Motivação	Equal variances assumed	1,773	147	,078	,20695	,11674
	Equal variances not assumed	1,785	146,554	,076	,20695	,11592

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Regulação Interna	Equal variances assumed	3,478	147	,001	,29582	,08505
	Equal variances not assumed	3,513	144,938	,001	,29582	,08420

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Autonomia	Equal variances assumed	2,094	147	,038	,39130	,18689
	Equal variances not assumed	2,103	146,999	,037	,39130	,18604
Utilidade	Equal variances assumed	1,300	147	,196	,14545	,11192
	Equal variances not assumed	1,292	140,696	,198	,14545	,11255
EnvolvimentoParental	Equal variances assumed	,869	147	,386	,16667	,19183
	Equal variances not assumed	,865	141,910	,389	,16667	,19270

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
TPC_Realização1	Equal variances assumed	1,026	147	,306	,12622	,12297
	Equal variances not assumed	1,021	141,540	,309	,12622	,12356
TPC_Realização10	Equal variances assumed	-,115	147	,908	-,02691	,23353
	Equal variances not assumed	-,114	128,744	,910	-,02691	,23671
TPC_Realização16	Equal variances assumed	,225	147	,822	,04243	,18832
	Equal variances not assumed	,224	142,525	,823	,04243	,18906
TPC_Realização18	Equal variances assumed	,653	147	,515	,17606	,26958
	Equal variances not assumed	,651	143,879	,516	,17606	,27025
TPC_Realização19	Equal variances assumed	2,490	147	,014	,44691	,17950
	Equal variances not assumed	2,510	146,180	,013	,44691	,17808