

UNIVERSIDADE DO MINHO
Instituto de Educação e Psicologia

TPC's Quês e Porquês

**Uma rota de leitura do trabalho de casa, em Língua Inglesa,
através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino
Básico**

Dissertação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, para provas de mestrado em Formação Psicológica de Professores, sob orientação do Professor Doutor Pedro Sales Luís Rosário.

Rosa Maria Ferreira Mourão da Silva

Braga, 2004

ÍNDICE

I PARTE

1. Introdução	5
2. Objectivos e organização	7
2.1. Objectivos	7
2.2. Organização	9

I CAPÍTULO

1. O Trabalho de Casa	13
1.1. Introdução	13
1.2. Definição	17
1.3. Temática controversa?	22
1.4. Processo multifacetado	25
2. Revisão teórica de modelos de TPC	26
3. A investigação	31
3.1. Autores e linhas mais marcantes	34
3.2. Particularidades das tarefas de TPC	45
3.3. Efeitos <i>positivos</i> e <i>negativos</i> do TPC	58
3.4. Influências casa-comunidade no TPC	62
3.5. Importância da implementação de políticas de TPC	71
3.6. Teorias viradas para a prática - sumarizações	74
4. Síntese	80

II CAPÍTULO

1. Autonomia e aprendizagem auto-regulada	84
1.1. Introdução	84
1.2. O referencial sociocognitivo da aprendizagem auto-regulada	87
1.3. A anatomia da auto-regulação da aprendizagem	90
1.4. A natureza cíclica da aprendizagem auto-regulada	93
1.5. O ensino e a aprendizagem auto-regulada	100
2. Síntese	103

III CAPÍTULO

1. TPC ferramenta auto-regulatória	106
1.1. Uma leitura alternativa do TPC	106
1.2. TPC e auto-regulação	111
2. Síntese	122

II PARTE

I CAPÍTULO

1. Introdução	126
2. Elaboração do instrumento de avaliação das atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês	127
2.1. Questionário sobre o TPC de Inglês	127
2.1.1. Validação do Questionário de TPC de Inglês	132
3. Hipóteses de trabalho	137
4. Procedimentos de aplicação	138
5. Instrumentos de medida utilizados	138
5.1. Avaliação das variáveis	138
5.1.1. Rendimento escolar	139
5.1.2. Nível instrutivo dos pais	140
5.1.3. Percepção de auto-eficácia na disciplina de inglês	142
5.1.4. Tempo de realização do TPC de inglês	144
5.1.5. Tempo de estudo habitual por dia	145
5.1.6. Irmãos mais velhos em idade escolar	147
5.1.7. Tempo gasto no percurso casa/escola ou escola/casa	148
6. Apresentação, análise e discussão dos resultados	149
7. Síntese	197
8. Conclusões	200
9. Implicações para a prática educativa e linhas de investigação futura	204
REFERÊNCIAS	208

ANEXOS

I PARTE

1. Introdução

" (...) A ideia que subsiste é que mesmo se os professores, como é indispensável, tiverem o hábito de ensinar aos alunos, na aula, como se estuda uma lição, como se faz um exercício, como se prepara uma dissertação, como se fazem revisões para um teste ou um exame, os trabalhos de casa são sempre necessários; poderão ser, sem dúvida, menos numerosos, mais objectivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal.... Nos anos mais avançados e depois de se ter construído com o aluno um conjunto de competências a desenvolver como, saber pesquisar informação, recolher documentação, planificar um trabalho, fazer uma leitura crítica, etc., poder-se-á, desde que se assegurem o tempo e os materiais necessários, propor ao aluno trabalhos de maior envergadura para o preparar progressivamente para o que lhe será pedido nos exames e na vida profissional. Em qualquer caso é preciso estar atento para não pedir aos alunos que façam o que não lhes foi ensinado a fazer. Assim, a tarefa dos pais estará consideravelmente facilitada" (Meirieu, 1998, pp14-15).

Depois de longos meses de estudo, estas linhas soam-nos familiares e, como tivemos oportunidade de constatar ao longo da construção deste trabalho, enunciam princípios extremamente coerentes e congruentes com a investigação relativa à temática dos trabalhos de casa.

Compele-me, neste momento, a necessidade de justificar a razão de ser e o processo de construção da escolha da ferramenta instrutiva "Trabalho de Casa" como tema central desta minha dissertação de mestrado.

O interesse pelo tema "trabalho de casa" começou a desenhar-se, de uma forma algo natural, no decurso da parte curricular do mestrado. Perguntamo-nos inúmeras vezes a que se deve, hoje em dia, por ventura de forma mais gravosa que em anos idos, o débil nível de proficiência académica da esmagadora maioria dos alunos que povoam as nossas escolas e, interrogamo-nos, vezes sem fim, sobre que mudanças se impõem implementar no caminho para a viragem do rumo dos acontecimentos e para a real promoção da qualidade das aprendizagens desenvolvidas em ambiente escolar.

O estudo PISA 2000, com os seus dados, indicadores e constatações, foram tão só a gota que encheu o copo. Recordo nesse estudo a reflexão sobre as possíveis respostas à pergunta: "O que podem as escolas fazer para marcar a diferença?" Da longa lista de factores identificados que interagem e influenciam o nível de desempenho (no caso, na literacia em leitura) dos alunos, podia ler-se a determinada altura:

"...Dentro dos países, os alunos que tendem a fazer o trabalho de casa têm um melhor desempenho na literacia em leitura. O ¼ de alunos que mais o realiza tendem a ter mais 44 pontos percentuais quando comparados com o ¼ que o fazem menos. Esta relação é mais forte nos países onde os alunos fazem mais trabalhos de casa em termos de média" (PISA 2000).

Reconhecendo que a questão da literacia em leitura entronca, inevitavelmente, em inúmeras outras dificuldades de aprendizagem que se colocam aos nossos alunos hoje em dia, face ao estudo em geral, e em cada uma das disciplinas escolares, em particular, não será exagerado extrapolar, também, a importância do peso do trabalho de casa, em especial nas matérias de cariz mais teórico ou académico.

Despertámos assim para o começo de um desafio que nos propusemos enfrentar. Socorridos de uma prévia e ainda incipiente literatura sobre a temática do trabalho de casa, iniciámos o desenho de um percurso que se revelou pródigo em fontes de informação.

De forma algo inconsciente ainda, e com algum receio de mergulhar num tema que poderia correr o risco de se revelar teoricamente pouco consistente, recorreremos a uma segunda temática, a auto-regulação da aprendizagem, cruzando-a com a primeira escolha de estudo, o trabalho de casa.

Uma história de vida profissional, de mais de vinte e cinco anos dedicados ao ensino, arrastam consigo um conjunto de interrogações constantes sobre o meu papel de docente, o peso das minhas práticas sobre um já incontável número de páginas de cadernetas escolares de alunos, e, as necessárias marcas que, de uma forma mais ou menos profunda, neles inscrevi, bem como os tributos que, reciprocamente, deles recebi.

Estes longos, mas desfrutados, anos de ensino acompanharam mudanças inevitáveis de públicos escolares. Paralelamente, vivenciaram realidades diversas, quer em termos geográficos da localização das escolas percorridas, quer em termos dos seus espaços físicos e, muito especialmente, no tocante às relações interpessoais estabelecidas, com outros docentes, com os discentes, com os restantes membros de cada uma dessas comunidades, com destaque para os pais e encarregados de educação.

No seio de tanta mudança sobressai, contudo, um traço de estabilidade neste meu já longo percurso: o ensino da Língua Inglesa e neste, uma prática "secular" religiosamente mantida – a prescrição de trabalhos de casa.

Confesso que esta minha prática sempre se foi baseando muito mais na intuição do que propriamente em quaisquer indicações advindas da minha

formação de base, da minha preparação como profissional do ensino ou das inúmeras acções de formação contínua entretanto frequentadas.

Abraçado o tema principal da minha dissertação as dúvidas surgiriam por assalto.

Prescrever trabalhos de casa porquê? Muito simplesmente: Porque sim! E porque não haveria de ser de outra forma se desde sempre assim foi? Impunha-se alguma reflexão.

Trabalhos de casa, o que são afinal? Com que objectivo são prescritos? Em que deverão consistir? O desenho e arquitectura das tarefas neles contidas implicarão, por parte do professor, algum esforço e exercício de imaginação? E que exigências se impõem aos alunos que as executam? Que disponibilidades terão para as executar? Onde, como e com quem as farão? Será aconselhável e esperado avaliá-las? Como fazê-lo? Até que ponto se repercutirão os seus efeitos no rendimento escolar?

Estas e, por certo, muitas outras dúvidas semelhantes, mereciam a procura de eventuais respostas adequadas. As páginas que em seguida apresento não são mais que uma parte desta procura que pretendo assim partilhar.

2. Objectivos e organização

2.1. Objectivos

Estudar o "Trabalho de Casa" socorrendo-nos de uma procura aturada de fontes de informação, o mais alargadas e diversificadas possível, foi a primeira meta que nos impusemos. Retirar dessa procura eventuais ensinamentos objectivamente úteis e aplicáveis à prática educativa, estabelecendo tanto quanto possível a ponte de ligação com a disciplina de Língua Inglesa, resumia a nossa segunda grande intenção.

A primeira grande pergunta que se nos colocou foi a seguinte:

Quais as razões que levam alguns alunos a devotarem-se religiosamente e com afinco à realização das tarefas de trabalho de casa prescritas pelos professores e outros há que delas *fogem como o diabo da cruz*?

Centrar-se-á o problema na pessoa do aluno? Colocar-se-á o mesmo na tipologia e qualidade das tarefas prescritas? Dever-se-á tal facto ao local da realização das tarefas, resumindo-se assim a um problema contextual?

Conscientes já de que o trabalho de casa, estratégia instrutiva tão largamente disseminada em ambientes escolares, pode revelar-se uma ferramenta auto-regulatória de excelência na aprendizagem dos alunos, encetámos a nossa procura de informação no sentido de sustentar o pressuposto defendido.

Sabendo, ainda, que alunos auto-reguladores experientes, em contraste com os alunos inexperientes, revelam um maior interesse escolar e estão mais predispostos para o envolvimento nas tarefas de aprendizagem (Rosário, 1999), haveria que estudar e tentar compreender o que poderia esconder-se por detrás das suas tão distintas práticas. Distinguir-se-iam eles também nas suas práticas de trabalho de casa?

Quatro grandes objectivos nortearam o nosso trabalho.

Em primeiro lugar, o levantamento da revisão de literatura com recolha de dados disponíveis da investigação existente sobre a temática do "Trabalho de Casa", tanto a nível nacional como internacional, no sentido da construção de um referencial teórico robusto e fiável, alicerce da continuidade do trabalho delineado.

Em segundo lugar, uma breve abordagem da teoria sociocognitiva, relevando nesta o referencial teórico da auto-regulação da aprendizagem e suas implicações para a prática educativa.

Em terceiro lugar, procurar evidência da pressuposta interligação entre a auto-regulação da aprendizagem e a utilização do "Trabalho de Casa" como uma ferramenta instrutiva auto-reguladora em ambientes educacionais.

Em quarto, e último lugar, construir um instrumento, e procurar eventuais ferramentas suplementares, que aplicados, nos permitissem fazer o mapeamento possível e tanto quanto possível fidedigno das atitudes e comportamentos face aos trabalhos de casa, na disciplina de Língua Inglesa,

em alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, utilizando para tal uma amostra minimamente significativa.

2.2. Organização

Seguindo a lógica das questões levantadas e objectivos enunciados, o nosso trabalho apresenta-se, assim, dividido em duas partes; a primeira das quais de cariz mais teórico e uma segunda parte empírica, onde incluímos a investigação realizada e a análise e reflexão sobre os dados recolhidos.

A primeira parte desta dissertação, dedicada, como referimos a aspectos teóricos, entendemos subdividi-la em três capítulos.

No primeiro capítulo, a par da definição e compreensão do conceito "Trabalho de Casa", abordaremos os modelos teóricos e linhas de investigação mais significativas da temática. Teremos oportunidade de, respaldados pela literatura, dissecar as particularidades e efeitos das tarefas de trabalho de casa prescritas pelos professores e destacar as variáveis com maior impacto, presentes no processo do trabalho de casa, deixando para último lugar, alguns ensinamentos e conselhos teóricos convertíveis em prática desejável; nestes, e dependendo sempre da idade e nível desenvolvimental do aluno, assumirão destaque aspectos como a duração e frequência das tarefas de trabalho de casa prescritas, a qualidade do seu desenho, a tipologia escolhida e o objectivo da sua prescrição, o contexto físico e familiar de realização das tarefas, e a importância do tipo de *feedback* providenciado pelo professor; em última análise o interesse da funcionalidade do trabalho de casa como ferramenta de diagnóstico dos avanços ou percalços do aluno no decurso da sua aprendizagem.

O segundo capítulo, dedicado à autonomia e aprendizagem auto-regulada, situa-nos nas actuais correntes educacionais e no paradigma da mais recente investigação psicoeducativa, segundo os quais o aluno é perspectivado como o construtor activo do seu conhecimento, capaz de atribuir significado e sentido ao seu ambiente natural e social. A forma como o aluno vai construindo os seus pensamentos e as dimensões cognitivas, comportamentais e

motivacionais que vai activando no decurso das suas aprendizagens são aspectos relevantes também chamados a lume. Sublinharemos igualmente que uma tal proactividade exige necessariamente capacidade de autonomia cuja plena eficácia subentende a posse e utilização adequada dos processos cognitivos internos de auto-construção e auto-regulação.

Reconheceremos como *task forces* do processo de auto-regulação da aprendizagem (i) a escolha e utilização de estratégias específicas adequadas para alcançar os objectivos escolares, (ii) as percepções de auto-eficácia e (iii) o nível de envolvimento nesses mesmos objectivos escolares, por parte do aluno, deixando adivinhar o papel determinante destes três aspectos na caminhada em direcção ao sucesso escolar.

A convicção de que o sucesso escolar depende, assim, em grande parte da capacidade auto-regulatória dos alunos, com especial relevância em ambientes e contextos de estudo menos estruturados, deixa-nos antever o peso e a importância dessa capacidade na hora da realização dos trabalhos de casa.

Esta íntima e inevitável relação leva-nos a inferir uma cúmplice interacção entre os processos de auto-regulação e o processo do trabalho de casa.

No terceiro e último capítulo da primeira parte desta nossa dissertação, a par de uma leitura alternativa do trabalho de casa, onde não nos limitamos a debater o efeito desta ferramenta educativa no aproveitamento escolar dos alunos, mas antes a perspectivá-la como "trabalho" sério e "não diversão" (Corno, 2000; Corno & Xu, 2004), interligaremos as temáticas de cada um dos capítulos anteriores, descortinando rotas e apontando indispensáveis companheiros de viagem do aluno, pelo caminho da construção e, sempre possível, promoção da sua auto-regulação. Veremos assim que, o *aprender a ser aluno* ocorre tanto na escola como em outros ambientes extracurriculares, nomeadamente nas interacções com outros significativos, sejam eles adultos ou mesmo pares, fornecedores de modelos de aprendizagem auto-regulada e nas mais diversas actividades das mais elementares às mais relevantes. Ajudados pela investigação constataremos de que forma a auto-regulação pode emergir da realização do trabalho de casa e quão importante pode ser o papel do contexto familiar e da qualidade das interacções dos seus membros,

especialmente as que se estabelecem entre o pai/mãe e a criança durante a realização das tarefas prescritas, ora providenciando ao aluno estratégias de auto-regulação, ora ajudando no controlo dos aspectos emocionais e ambientais eventualmente perturbadores. Em suma, desde bem cedo, e quando adequadamente amparado por ambientes e condições favoráveis, o aluno poderá, através do trabalho de casa, aprender, entre outras coisas, a gerir o seu tempo, a verificar o trabalho e a priorizar tarefas, dando assim os primeiros passos da sua aprendizagem auto-regulada.

Na segunda parte do nosso trabalho está delineado o estudo empírico que desenvolvemos. Apresentaremos uma breve resenha das fases de trabalho percorrido até à construção do instrumento de avaliação das atitudes e comportamentos face ao trabalho de casa, na disciplina de Língua Inglesa, em alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (Questionário de TPC de Inglês), a par do estudo de validação do mesmo, para o qual utilizámos o programa estatístico SPSS, versão 12.0. As opções tomadas na condução do nosso estudo, como as hipóteses levantadas, a recolha de dados, o seu tratamento, análise e apresentação são igualmente integrantes desta segunda parte do nosso trabalho.

Em último lugar, apresentaremos as sínteses e conclusões possíveis, que longe de se pretenderem generalizáveis para a população escolar dos 2.º e 3.º Ciclos, poderão ser mobilizadoras de novas investigações complementares no âmbito da problemática estudada.

Esperamos com este estudo contribuir para alguma compreensão das implicações subjacentes ao processo do trabalho de casa, no geral das disciplinas de estudo e nos vários graus de ensino, e particular e primordialmente, proporcionar um primeiro mapeamento possível do panorama do trabalho de casa, na disciplina de Língua Inglesa, debaixo do olhar de alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

I CAPÍTULO

1. O Trabalho de Casa

1.1. Introdução

" - Christine, já te disse uma dúzia de vezes para apagues a televisão e ires fazer os trabalhos de casa. Estás à espera de quê?

- Vou já, quero ver os desenhos animados.

- Já a seguir dão outros, noutra canal, e é a mesma coisa!

- Pronto, está bem, mas tu vens comigo para o meu quarto...

- Ouve, tu sabes que eu tenho que fazer o jantar. Vai lá, não faças birras...

- Sozinha não sou capaz. Se vieres hoje, eu amanhã experimento..." (Meirieu, 1998, p.24).

"What could be more associated traditionally with reading, writing, and arithmetic than homework?" (Corno, 2000, p.529)

Os trabalhos de casa, correntemente designados no sistema de ensino português pelas siglas T.P.C., nomenclatura que de ora em diante passaremos a utilizar no nosso trabalho, têm uma forte e longa tradição escolar, sendo uma prática habitual da maioria das escolas portuguesas e um pouco por todo o mundo. A literatura diz-nos que, em períodos de reforma dos sistemas educativos, o TPC assume um papel mais preponderante no dia-a-dia escolar, uma vez que, habitualmente, aumenta a carga das tarefas prescritas aos alunos para realizarem fora do contexto da sala de aula.

Os TPC, de facto, são considerados por muitos professores como uma das ferramentas mais viáveis e mesmo indispensáveis para a promoção da qualidade da aprendizagem dos seus alunos e subsequente melhoria da qualidade do seu processo educativo.

Neste sentido, o TPC é reconhecido como um indicador de escolas e alunos de sucesso (Epstein & Van Voorhis, 2001). Estudos realizados a nível internacional, nomeadamente o estudo PISA 2000, constataam, também, que países e escolas que prescrevem mais TPC correspondem, normalmente, a países e escolas com melhores níveis de rendimento académico.

Nas últimas décadas, estudos feitos a nível internacional sobre resultados educacionais têm referido sérias preocupações sobre a qualidade da instrução nas escolas de países industrializados (Trautwein *et al.*, 2002). Quando são discutidas as possíveis soluções para tais défices educacionais, o apelo a mais e

diferentes tipos de TPC tem atraído uma particular atenção da comunidade educativa.

De acordo com os autores que propõem a prescrição de mais TPC, esta ferramenta tem uma influência positiva no aproveitamento académico dos alunos, pelo simples facto de permitir o aumento do “tempo de concentração na tarefa”. O papel central do TPC na melhoria dos níveis do rendimento académico, no entanto, é questionado por outros educadores que colocam a tónica, preferencialmente, nas mudanças a outros níveis do processo educativo, como seja nas políticas educativas e na melhoria do nível de qualidade da própria escola e do tipo de ensino ministrado (Trautwein *et al.*, 2002).

Segundo Epstein e Von Voorhis (2001), já nos anos oitenta do século XX, investigadores como Coleman, Hoffer e Kilgore concluem nos seus estudos que, mais TPC e melhor disciplina são dois dos argumentos substantivos responsáveis pelo ambiente de aprendizagem de mestria e consequente sucesso académico que pauta as escolas particulares por contraponto às escolas públicas.

Assim dito, pareceria bem fácil conseguir resolver algumas das maleitas que insistem em povoar as nossas escolas. O toque mágico e suave de uma varinha de condão educativa, prescrevendo mais TPC's, produziria, de imediato, os “bons resultados” que todos ansiamos. Não passará todo este arrazoado de uma solução demasiado plástica e simplista? A verdade é que, tudo é bem mais complexo. Seguramente, os alunos que presentemente pouco TPC's completam dificilmente passarão a realizá-los mais vezes e de uma forma mais proficiente, apenas porque lhes é prescrita uma maior quantidade de tarefas para fazer em casa.

A ideia de apelar a mais TPC's baseia-se na presunção de que quanto mais tempo os alunos dedicarem ao estudo das matérias leccionadas mais aprenderão. Esta ideia, fortemente sustentada por alguns, é por outros, largamente contestada. Defendem os primeiros que, se há algo universalmente aceite é que o *tempo na tarefa* prediz o quanto é aprendido. Não sendo o tempo aqui tomado como sinónimo de investimento na tarefa, de forma alguma o único ingrediente da aprendizagem, o facto é que, sem alocação de tempo, pouco se pode aprender. Por certo, o TPC é uma forma de estender o dia de

escola, como defendem Walberg e seus colaboradores (Walberg *et al.*, 1985). Importante será acrescentar que segundo dados recolhidos em estudos efectuados (Paschal *et al.*, 1984), os TPC prescritos numa base diária e regular, avaliados ou sujeitos a um *feedback* adequado e atempado do desempenho que providencie formas de o melhorar, são algumas das práticas mais interligadas aos efeitos vantajosos do TPC como ferramenta de reforço da aprendizagem dos alunos.

Para aqueles autores que assumem uma posição mais crítica, questões como o tempo gasto com o TPC surgem como algo simplista e demasiado linear (Epstein & Van Voorhis, 2001), uma vez que as relações entre o tempo gasto pelo aluno no TPC e o seu aproveitamento escolar são mais complexas do que à primeira vista possam parecer.

Para além da questão do tempo despendido, é importante salientar que outros aspectos do TPC têm de ser tidos igualmente em consideração, entre estes contam-se, nomeadamente, o tipo de desenho, as características internas e as tipologias de tarefas prescritas, pois também eles influenciam, encorajando, ou não, à sua realização (Epstein & Van Voorhis, 2001).

O nível e o tipo de envolvimento parental surgem como outro aspecto a não descurar na problemática do processo do TPC. Largas vezes, é esse envolvimento, ou a sua ausência, a razão primordial pela qual os alunos disponibilizam mais ou menos do seu tempo a completar as tarefas escolares prescritas, e a realizá-las com um maior ou menor grau de qualidade. De facto, as atitudes dos pais e encarregados de educação exercem grande influência, por exemplo, na quantidade de TPC efectivamente realizado e completado pelos alunos. Sabendo que, por si só, a quantidade de TPC realizado e completado pelos alunos actua como factor positivo no aproveitamento, este é um aspecto mais a não perder de vista. Estudos realizados por Xu e Corno (1998) sugerem, por exemplo, que alunos de famílias com pai e mãe presentes, com pais mais escolarizados, com boa estabilidade profissional tendem a desistir menos facilmente dos seus TPC quando neles se deparam com alguma dificuldade.

A par do já dito, fica ainda a sensível questão do papel preponderante da motivação individual do aluno. As suas percepções e crenças perante a

escola, sabe-se, condicionam, fortemente, os seus comportamentos e atitudes face às diferentes tarefas escolares e, subsequentemente, o seu desempenho académico nas mesmas. E que dizer ainda do peso das percepções dos socializadores dos alunos (pais e professores), face ao próprio aluno e às variáveis da tarefa? A montante, tal peso pode ser, também, determinante e condicionador da construção motivacional do aprendente (Warton, 2001).

Embora haja uma aceitação crescente do influente papel do TPC no aproveitamento escolar dos alunos, questionam-se ainda as relações causais entre estas duas variáveis, especialmente devido à grande diversidade de efeitos do TPC nos diferentes níveis de ensino. Nos mais avançados, os comportamentos face ao TPC podem realmente ser um indicador do empenhamento académico do aluno, independentemente da sua capacidade individual. Já nos primeiros anos de escolaridade, essa visibilidade é bem mais difícil de comprovar.

A qualidade e o tipo das tarefas a realizar nos TPC variam não só intra como também interdisciplinarmente. O grau de exigência é também diferente à medida que se vão subindo os degraus dos vários níveis de ensino. Focarmos apenas na variável "tempo" resultaria numa excessiva simplificação, especialmente no que concerne aos primeiros graus de ensino (Warton, 2001).

Parece vital conseguir que os alunos aprendam a descobrir o valor do TPC e, através dessa aprendizagem, decidam investir tempo e esforço na sua realização. Os professores, por seu turno, necessitam de estar conscientes dos tipos de TPC que são mais adequados e capazes promover uma efectiva melhoria no aproveitamento académico dos seus alunos. Por fim, os pais e encarregados de educação precisarão de entender o papel importante que, à sua medida, podem adequadamente desempenhar junto dos seus filhos e educandos.

Que dizer também dos objectivos com que são marcados os trabalhos de casa? Serão eles sempre os mesmos ou dependerão da disciplina curricular, do professor em causa e mesmo do nível de ensino e grau de maturidade desenvolvimental dos alunos a quem os trabalhos são prescritos?

E também...

Haverá uma quantidade ideal de TPC para os professores prescreverem aos alunos? Em que base diária?

Até que ponto é adequado e aconselhável marcar TPC aos alunos dos primeiros anos de escolaridade?

Os TPC serão igualmente benéficos para os alunos bons e para os mais fracos?

Que tipo de envolvimento devem ter pais e encarregados de educação no TPC?

Estas são algumas das acutilantes questões com que Harris Cooper, autor reconhecido nos Estados Unidos, como o "nation's leading expert on homework", nos confronta, no prefácio do seu livro "Battle over homework" publicado em 2001. As questões acima mencionadas, entre outras, constituirão de alguma forma o esqueleto de orientação nesta parte do trabalho.

1.2. Definição

"Homework can be defined as tasks assigned to students by schoolteachers that are intended to be carried out during nonschool hours. (...) This definition explicitly excludes (a) in-school guided study; (b) home study courses delivered through mail, on television, on audio- or videocassette, or over the Internet; and (c) extracurricular activities such as sports teams and clubs" (Cooper, 2001, p.3).

Cooper (2001) define assim o TPC como *"as tarefas prescritas aos alunos pelos professores e que devem ser efectuadas fora do horário escolar"*. Acrescenta, contudo que, *"esta definição exclui (a) o estudo supervisionado na escola, (b) os cursos de estudo em casa, por correspondência, por televisão, por áudio- ou vídeo cassete ou pela Internet, e (c) actividades extracurriculares como desporto de equipa e clubes."*

É curiosa a explicitação de Cooper relativamente ao facto de que o conceito *homework*, deve excluir o *guided in-school study*, noção algo próxima do nosso Estudo Acompanhado, área, por alguns, quantas vezes desvirtuada dado que utilizada como um espaço privilegiado de feitura dos trabalhos de casa dos alunos.

Keith (1986), citado por Rebelo e Correia (1999, p.19), sugere uma definição de trabalho de casa bastante idêntica à de Cooper já que o considera *"o trabalho que os professores tipicamente prescrevem para realizar fora do período normal das aulas"*. Definição igualmente simples que não faz qualquer referência a factores implicados na tarefa como o tempo investido, as características, os objectivos, como salientam Rebelo e Correia (1999).

As definições do termo "trabalho de casa", referidas na literatura, não apresentam diferenças assinaláveis relativamente às dos autores anteriormente referidos, sendo assim muito poucas as *nuances* que as distinguem. Há, de facto, uma extrema consonância no considerar o "trabalho de casa" o conjunto de tarefas prescritas pelos professores curriculares aos seus alunos, tarefas essas que, supostamente, os alunos deverão realizar fora do horário lectivo da escola, maioritariamente em casa.

Como sublinham Rebelo e Correia (1999), a maioria das definições é simples, pouco ou nada acrescenta de novo à noção que qualquer pessoa, até a menos atenta às questões escolares ou da educação, tem do termo. Ainda no entender daqueles autores, uma definição mais completa de TPC:

"...deveria abranger aspectos que focassem as características das tarefas, os recursos e objectivos mais específicos" (Rebelo & Correia, 1999, p.21).

Nesta linha de ideias, Rebelo e Correia chamam a nossa atenção para a definição apresentada por Sheridan e Jenson (1994):

"Os trabalhos de casa consistem no trabalho académico prescrito na escola que é destinado a estender a prática das tarefas académicas a outros ambientes, durante as horas não lectivas" (cit. in Rebelo & Correia, 1999, p. 20).

Esta definição explicita já um dos objectivos do TPC: a extensão da prática das tarefas escolares, pressupondo assim que os TPC se devem basear na prática dos assuntos tratados nas aulas, alargando-os deste modo a outros ambientes. Embora mais completa, de facto, esta definição, na opinião dos autores portugueses aqui citados, apresenta-se ainda insuficiente.

Do discurso de Perrenoud (1995) sobre o trabalho escolar, poderemos de certa forma, embora por um caminho algo tortuoso, inferir uma outra sugestiva definição de trabalhos de casa. Para este autor, os trabalhos de casa são uma

das rotinas dos diversos momentos que compõem o trabalho escolar. Segundo este autor os trabalhos de casa:

“Como o nome indica, em princípio fazem-se fora da aula, mas são aí preparados e controlados; é suposto que prolonguem ou preparem directamente o trabalho feito na escola” (Perrenoud, 1995, p.66).

Entendemos destacar dois pontos interessantes nesta formulação de Perrenoud. Em primeiro lugar, a focalização da atenção dada aos vários momentos implicados no processo do trabalho de casa: um “antes” (de preparação na aula), um “durante” (fora da aula, preferencialmente em casa) e um “depois” (de “controlo” de novo na aula). Em segundo lugar, porque avançando mais além de outras formulações, enuncia não como único objectivo do TPC a prática das matérias leccionadas nas aulas, o dito prolongamento, como ainda acrescenta um outro possível objectivo do TPC, a preparação do trabalho a desenvolver na escola.

Não resistimos à tentação de continuar a servir-nos das palavras de Perrenoud quando explicita as várias facetas do “*Trabalhar bem*”, no domínio dos TPC:

- (a) *fazer os trabalhos de casa, sem os copiar de outrem nem pedir ajuda para além de um limite razoável, aos pais ou a um colega;*
- (b) *organizar-se ao longo da semana, repartindo o esforço e cumprindo os prazos;*
- (c) *fazer total e correctamente o seu trabalho;*
- (d) *cuidar da apresentação e da ortografia;*
- (e) *submeter-se com sucesso ao controlo sistemático ou episódico dos trabalhos de casa, quer se trate da correcção dos exercícios ou de pequenos controlos sem nota.* (Perrenoud, 1995, p.66)

Revemo-nos nestas palavras, pois elas espelham, de forma clara, as crenças que povoam a mente de muitos dos nossos professores, que, desejavelmente, esperam tais comportamentos por parte dos seus alunos.

Curiosamente, Perrenoud (1995), com algum sentido de propriedade, insurge-se contra a designação “trabalhos para casa” (TPC) e pronuncia-se a favor de um “tempo de trabalho em casa” (TTC) razoável. Em torno desta sugestão, refere que não se trata apenas de um mero jogo de palavras, mas antes da tentativa de dissociar dois debates, o primeiro:

“...o tempo de trabalho do estudante limita-se às suas horas de presença nas aulas ou poder-se-á pedir-lhe, todas as semanas, que dedique algumas horas a mais trabalho escolar, no sentido lato do termo?” (Perrenoud, 1995, p.154)

Um segundo debate:

"... em caso afirmativo, para que serve esse trabalho, como é que ele é definido, distribuído, controlado? Deverá ser o mesmo para todos os alunos? E deverá ser constante, ao longo do ano?" (Perrenoud, 1995, p.154)

Interrogações similares a estas podem ser levantadas sobre os tradicionais TPC. Perrenoud, contudo, advoga que o TTC, diferentemente do TPC, deve ser utilizado de uma forma não regulamentada ou ritual, mas antes em função das necessidades e dos projectos. Perrenoud caracteriza ainda o TTC como um tempo de trabalho e não necessariamente aprendizagem; um garante de flexibilidade, nunca um substituto do trabalho na aula; um tempo flutuante de trabalho, nunca prescrito para os pais o realizarem, nem tão pouco da sua responsabilidade; nunca objecto de avaliação formal; desnecessariamente normalizado entre turmas e objecto de reexame periódico de modo a manter a sua coerência e esbater eventuais desigualdades e efeitos perversos surgidos. Sublinha ainda a importante questão do tempo dedicado ao TTC, referindo que:

"...alguns alunos podem, mais que outros, escolher ou ter necessidade de trabalharem em casa" (Perrenoud, 1995, p.154).

Perrenoud (1995), sociólogo de formação, entende o tempo de trabalho em casa (TTC) como forma de o aluno aprender a trabalhar à margem de um grupo (turma ou classe) e com o objectivo de contribuir para o melhor funcionamento deste. Só assim capacitado, poderá o aluno exercer, convenientemente, o seu *papel* ou *ofício*. Exercer o *papel de aluno*, pressupõe para Perrenoud (1995), uma aprendizagem assente num conjunto de responsabilidades, assumidas pelo próprio aluno, e num *crescendum* de autonomia. Podemos afirmar que, relativamente ao TPC, a questão da crescente responsabilização e *musculação* da autonomia, exigíveis ao aluno, se colocam de modo idêntico, não diferindo igualmente, nas posições relativas à demasiada e inapropriada interferência dos pais, cuja vigilância e monitorização nunca deverá assumir uma dimensão intrusiva roubando ao TPC o seu papel educativo de trabalho pessoal do aluno e nunca um trabalho feito por outros.

Lyn Corno (2000), no seu desafiante artigo intitulado *"Looking at homework differently"*, conceptualiza o TPC de uma forma que não deixa de ser

curiosa, extremamente actual mas também vanguardista, significativamente completa e abrangente. Nas suas palavras:

"... I propose that times are changing. Homework involves important social, cultural, and educative issues. A new conceptualization of homework is not just an academic task but one that infiltrates family and peer dynamics and the nature of teaching in community organizations as well as school. One unique role of homework in a modern era is to provide social communication and contact among peers, especially peers who live beyond the neighborhood school, thereby increasing a sense of community. Moreover, self-regulatory processes are an important factor in doing homework that teachers and parents alike can monitor and address directly. Students develop an aptitude for future homework from the regularities of homework ongoing" (Corno, 2000, p.529).¹

De facto esta conceptualização de TPC congrega em si mesma, os ingredientes certos para a confecção desta saudável mas calórica refeição. Em primeiro lugar a indispensável adequação do TPC, actividade tão tradicional, aos tempos de hoje. Em segundo lugar, a complexidade das questões sociais, culturais e educativas que o TPC envolve. Em terceiro lugar, o teor da tarefa, em si mesma, que extravasando o seu mero cariz académico: *"se infiltra na dinâmica da família e dos pares e na natureza do ensino tanto nas organizações comunitárias como na escola"*. De seguida, o papel vanguardista e único do TPC, nesta nova era, como elo de comunicação social e contacto entre pares e promotor do sentido de comunidade. Ainda, a importante referência aos processos auto-regulatórios, factor de extrema relevância na hora de fazer o TPC, que *"quer professores quer pais, podem monitorizar e atender directamente"*. Por fim, a razão de ser da importância da utilização regular desta prática em curso, no sentido de através dela os alunos poderem *"desenvolver uma aptidão para um futuro TPC"*.

A elaborada arquitectura desta conceptualização sugere que o TPC nada tem de simplista, mas bem pelo contrário, se afigura como algo profundamente complexo. Recorrendo às palavras de Lyn Corno uma vez mais, atrevo-me a deixar aqui o título de um dos seus artigos, obviamente, sobre esta problemática:

¹ ... proponho que os tempos estão a mudar. O TPC envolve importantes questões de carácter social, cultural e educativo. Uma nova conceptualização do TPC implica entendê-lo não apenas como uma mera actividade académica mas antes como algo que infiltra a família, a dinâmica de pares e a natureza do ensino quer em organizações comunitárias quer na escola. O papel impar do TPC numa era moderna é o de providenciar comunicação social e contacto entre os pares, especialmente aqueles que vivem para lá das cercanias da escola, aumentando assim o sentido de comunidade. Mais que tudo, ao fazer o TPC, os processos auto-regulatórios são um importante factor que tanto os professores como os pais podem monitorizar e lidar directamente. Os alunos desenvolvem aptidão para futuro TPC a partir das regularidades dos TPC que vão experienciando.

"Homework is a complicated thing" (Corno, 1996, p.27).²

Como uma prova mais das inúmeras implicações e contingências envolvidas no TPC, deixamos aqui uma última formulação, desta feita de Epstein:

"Homework is a strategy that can be designed to motivate students, increase learning, involve families, and improve teaching" (Epstein, 2001, p.279).³

1.3. Temática controversa?

"Like a three legged stool, homework requires a teacher to assign and provide feedback, a parent to monitor it and a student to do it. If one leg is weak, the stool may fall down. The role of the teacher in providing feedback – in reinforcing what has been done correctly and in re-teaching what has not- is the key to maximizing the positive impact of homework" (Walberg & Paik, 2000, p.9)⁴

O TPC, como é possível intuir do discurso apresentado, é uma temática controversa que facilmente inflama o ânimo de pais e encarregados de educação, ora defendendo ora contestando, acompanhados nesta disjuntiva por um sem número de investigadores de um e outro lado da barricada, quando não mesmo da opinião pública, pela voz de anónimos cidadãos. Nesta bipartia não faltam nem professores nem alunos. Se do lado dos professores alguns há que agarram os TPC como tábuas de salvação para colmatar dificuldades de tempo para leccionar as suas matérias, para promover o treino individual, que as aulas nem sempre garantem ou, mais positivamente, porque os entendem como ferramenta útil e indispensável para o desenvolvimento de competências de trabalho independente e autónomo, outros há que, o negam, quase gratuitamente, desdizendo a sua utilidade, dada a desmotivação de muitos alunos para a sua execução e completamento, com um mínimo de qualidade. Quanto aos alunos, encontramos, de um lado, os mais alheios e adversos às tarefas escolares, que facilmente adoptam uma atitude de alguma aversão ou mesmo repulsa aos TPC, considerando-os uma intrusão no seu tempo de lazer ou uma tarefa destituída de valor e, por um outro, aqueles que, metodicamente, se dedicam ao diário compromisso do cumprimento das tarefas

² O TPC é uma coisa complicada.

³ O TPC é uma estratégia que pode ser desenhada para motivar os alunos, muscular a aprendizagem, envolver as famílias e melhorar o ensino.

⁴ Tal como um banco de três pernas, o TPC exige um professor que o prescreva e providencie *feedback*, um pai/mãe que o monitorize e um aluno que o realize. Se uma das pernas fraqueja o banco pode partir-se. O papel do professor ao providenciar

marcadas pelos professores, assumindo-as, sem grandes questionamentos, como integrantes lógicos do seu papel de aluno, primeiro responsável pela sua própria aprendizagem.

Se, por um lado, muitos educadores crêem que o TPC contribui para a melhoria da aprendizagem e aproveitamento escolar, por outro lado esse mesmo TPC é largamente criticado pelos efeitos negativos que, por vezes, produz no desenvolvimento dos alunos. Uma das críticas mais acérrimas do uso do TPC surge, precisamente, em relação ao seu grau de eficácia. Para ser eficaz o TPC deve ter significado e sentido para o aluno, ser relevante, sempre que possível criativo, envolvente e interessante. De facto, muitos alunos pensam exactamente o contrário de tudo isso, pois entendem que o TPC é irrelevante, aborrecido, inútil, cansativo e desnecessário. Em suma, não se encontram nem predispostos, nem devidamente motivados para executar as tarefas exigidas.

O TPC é, por definição, uma tarefa que ocorre fora da alçada directa do professor. Quando confrontados com a sua realização os alunos podem fazer algumas escolhas. Em primeiro lugar, decidir se o realizam ou não. Posteriormente fica ainda ao seu critério o tempo e o esforço que decidem investir na feitura das tarefas nele prescritas. Mesmo depois destas tomadas de decisão, continuam a poder fazer um sem número de opções relativamente ao "quando", "onde", "como" e "com quem" querem (ou podem) realizar as tarefas de TPC marcadas, opções essas que, inevitavelmente, têm repercussão na qualidade final do desempenho na tarefa prescrita. A fonte e a força da motivação para fazer os TPC variam, assim, grandemente de aluno para aluno (Hong & Milgram, 2000).

Desde logo se subentende que, uma melhor compreensão dos contextos em que é realizado o TPC pode ajudar professores e pais a comunicar de forma mais eficaz reforçando os esforços quer de uns quer de outros (Xu & Corno, 1998).

É inegável, contudo, que o TPC é muitas vezes fonte de conflitos familiares e motivo de fricção e queixas várias nas relações casa-escola. Estas queixas não são uma surpresa, pois as tarefas dos TPC estão, entre as

estratégias de instrução, no grupo das que são influenciadas por um maior número de factores (Cooper, 2001).

Na essência, a discussão em redor do TPC centra-se no facto de este poder ser *bom* ou *mau* para as crianças (em termos de aproveitamento escolar ou pelo menos de desenvolvimento de bons hábitos de estudo) e para as suas famílias (em termos de desenvolvimento de relações estreitas com o conhecimento do progresso das suas crianças ou uma melhor comunicação com a escola).

Um imenso leque de posições pró e contra emergem de um conjunto de resultados de investigação igualmente positivos e negativos (McDermott, Goldman, & Varenne, 1984).

Como é fácil concluir, a questão do papel dos pais e educadores no TPC não é, de todo, um tema pacífico. Se há pais e encarregados de educação que deliberadamente providenciam esforços para ajudar os seus educandos a criar um ambiente propício à realização das tarefas propostas pelos professores como TPC, outros há que se demitem de tal incumbência ou, simplesmente, desconhecem a forma mais adequada de o fazer. Também aqui podem surgir problemas de excesso de zelo ou défices por negligência, alheamento ou sentimento de “incapacidade”, nocivos e perturbadores, uns e outros, da verdadeira aprendizagem do papel de aluno e *aprendente*, primeiro construtor e piloto da sua aprendizagem. O encontro da medida exacta, da “dose” ajustada e do tipo de envolvimento parental ideal, são algumas das outras preocupações manifestas no estudo do processo do TPC.

A literatura sugere que os alunos beneficiam necessariamente da experiência de fazer o TPC num ambiente familiar quando ajudados por uma apropriada andaimagem parental (Xu & Corno, 1998). Esta ideia deverá estar presente no espírito dos docentes que, junto dos pais e encarregados de educação, poderão *negociar* e acordar modos viáveis e úteis no desejável acompanhamento diário das tarefas complementares que os seus educandos desenvolvem e realizam em casa, sejam elas de TPC ou estudo das matérias escolares.

Neste *three legged stool*, tripartia de professores – alunos – pais, encontramos vezes sem fim debilidades numa ou outra das *pernas do banco*, o

que, indesejavelmente, perturba o equilíbrio necessário e interfere na nobre finalidade e objectivo dos TPC, tornar-se uma ferramenta indutora de comportamentos auto-regulatórios.

1.4. Processo multifacetado

*“The whole game of homework is extremely complex”*⁵(Corno, 1996, p.27).

O TPC é um processo multifacetado que envolve a complexa conjugação de factores de dois diferentes contextos - casa e escola - e um leque de participantes desde os agentes educativos do sistema escolar até aos próprios alunos. Como muitos autores têm referido, o TPC está na intercepção entre a casa e a escola, por este motivo é um complicado processo que não pode ser descrito de uma forma simplista (Warton, 2001). Generalizações apressadas e regulamentações educativas demasiado apertadas podem resultar em efeitos perversos. Sabemos que o TPC pode variar não só no tipo de actividade prescrita como também face à sua intencionalidade ou objectivo. Ora ambas as dimensões devem ter em linha de conta as características dos alunos e, muito particularmente, o seu grau de ensino e nível de competências. Tal como afirma Epstein, não podemos fazer grandes generalizações que sirvam, simultaneamente, os primeiros anos de escola e os anos mais avançados de escolaridade dos alunos, no que toca ao TPC (Warton, 2001).

Todo o TPC incorpora um processo faseado, no qual podemos distinguir três grandes momentos: (a) o momento de preparação e marcação na aula, evidado da(s) intencionalidade(s) subjacentes; (b) a execução ou completamento da(s) tarefa(s) que o compõe(m), da responsabilidade do aluno; e, por último, (c) a sua correcção e eventual avaliação numa fase posterior, na aula (Warton, 2001).

Entender o TPC segundo um modelo conceptual de processo que o explica enquanto fenómeno educacional complexo, ajuda-nos a compreendê-lo melhor, e a analisar mais claramente os seus pontos mais sensíveis e passíveis de intervenção, com vista à melhoria do seu aproveitamento educativo.

Dissecar a anatomia do TPC sugere, dito de uma forma metafórica, uma

visão quase biológica de um processo de criação, que, integra em si mesmo, uma fecundação, uma gestação e um parto muito próprios.

2. Revisão teórica de modelos de TPC

Ao longo das últimas décadas vários autores têm apresentado variantes de modelos que incluem o TPC como influente no aproveitamento dos alunos na sala de aula. Cooper e colaboradores (2001) dão-nos conta de três destes modelos e suas características específicas.

Nesta linha de ideias, Coulter (1979, cit. in Cooper *et al.*, 2001) apresenta um modelo temporal do processo do TPC dividido em três fases. Numa primeira fase, os professores, na aula, agem no sentido de motivar os alunos para a realização das tarefas de TPC, estruturando, facilitando e dando indicações para o seu completamento. São deste modo assumidos grandes esforços, por parte do professor, para conduzir à realização de um cada vez maior número de tarefas de TPC de uma forma bem sucedida. Tais esforços, a par das características pessoais dos alunos, segundo este modelo, condicionam o facto de os alunos escolherem realizar o TPC ou, contrariamente, se envolverem noutra tipo de actividades. Numa segunda fase, a fase casa-comunidade, e ainda de acordo com o modelo proposto por Coulter (1979), o desempenho do aluno está dependente, entre outros aspectos, dos "facilitadores" presentes, nomeadamente os recursos de tutoria ou outros de cariz material, mas também da sua real capacidade de realização das tarefas propostas. Por último, os dados de Coulter sugerem que durante a terceira e última fase, a fase de verificação e acompanhamento posterior na aula, o *feedback* face ao TPC providenciado pelo professor e a relação entre as tarefas de TPC e o tipo de trabalho desenvolvido na sala de aula afectam positivamente os resultados dos alunos nos testes, as suas atitudes e em última análise o seu aproveitamento académico.

Keith e colaboradores (1982, cit. in Cooper *et al.*, 2001) utilizaram um grande conjunto de dados, relativos a testes *standard* de nível nacional, para testar vários modelos de aproveitamento académico que incluíam o TPC entre

⁵ O tabuleiro de jogo do trabalho de casa é extremamente complexo.

os preditores. Em 1982, Keith utilizou, assim, os dados da *High School and Beyond* para testar o modelo que incluía a *quantidade de tempo gasto com o TPC* como preditor das notas da *High School*. Este modelo propunha que a raça e o *background* familiar do aluno (por exemplo, o nível educativo dos pais e a sua ocupação profissional) eram variáveis exógenas que afectavam a sua capacidade (ability) e os seus campos de interesse (por exemplo, académico e vocacional). O tempo gasto com o TPC era analisado em função daquelas três variáveis, concluindo que alunos com mais capacidade se associavam a estratos sócio-económicos mais elevados (SES) e a famílias cujas expectativas correspondiam a maior gasto de tempo com o TPC. As notas atribuídas aos alunos na High School eram a variável de rendimento académico utilizada neste modelo.

Keith, Reimers, Fehrman, Pottebaum e Aubey (1986, cit. in Cooper *et al.*, 2001) também utilizaram dados da *High School and Beyond* mas, na sua análise, a variável *sexo* foi acrescentada como variável exógena. O envolvimento parental, o tempo gasto a ver televisão, bem como o tempo gasto com o TPC contavam-se ainda no número das variáveis contempladas neste estudo. Esperava-se que mais envolvimento parental no TPC e menos visionamento de televisão causassem um impacto positivo no aproveitamento do aluno. A medida de rendimento académico utilizada resultava de uma média das pontuações obtidas nos testes de Leitura e Matemática desenhados expressamente para o estudo.

Em 1992, Keith e Cool (cit. in Cooper *et al.*, 2001) adicionaram as variáveis *qualidade de instrução* e *motivação* do aluno a uma nova análise de dados da *High School and Beyond*. Posteriormente, Keith e colaboradores (1993, cit. in Cooper *et al.*, 2001) aplicaram um modelo semelhante aos anteriormente referidos a dados do *National Educational Longitudinal Study*.

Os modelos de Keith não incluíam nem as variáveis da fase inicial na sala de aula nem as de verificação e acompanhamento posterior do TPC na sala de aula, que o modelo de Coulter incorporava, uma vez que os dados longitudinais utilizados não continham tais informações. Apesar de tudo, os modelos de Keith são claramente mais ricos em termos de representatividade dos factores relativos ao *background* do aluno.

Coulter, anteriormente referido, nunca testou empiricamente o seu modelo. Keith, por seu turno, aplicou modelos de equações estruturais à sua investigação. Em todas as suas análises, os resultados sugerem efeitos directos e significativos do TPC na medida de desempenho.

Um último modelo, apresentado por Cooper e colaboradores (2001) na revisão de literatura do próprio é descrito como um modelo temporal do processo do TPC à semelhança do de Coulter, embora modificado e expandido. Este modelo foi desenhado de forma a incorporar e acautelar o peso compreensivo das variáveis mencionadas na investigação como potenciadoras do impacto do TPC nos resultados educacionais.

O modelo de Cooper (1989a) retinha a noção de que o processo do TPC podia ser dividido em três fases: duas fases na sala de aula intervaladas por uma fase casa-comunidade. Recorrendo-se de Keith (1982) o modelo de Cooper encara a capacidade do aluno (*ability*) e outras diferenças individuais (e.g. motivação e hábitos de estudo) bem como a disciplina curricular e o ano de escolaridade como variáveis exógenas ao processo. As características de raça e *background* do aluno não se incluíam nas referidas variáveis já que a investigação delas se servia como variáveis *proxy* (moderadoras) utilizando-as assim para avaliar de forma indirecta as diferenças no contexto casa (*home environment*). No modelo de Cooper as diferenças no *contexto casa* surgem sob a designação de 'factores casa-comunidade'.

Nem o modelo de Coulter (1979) nem o modelo de Keith (1982) incorporavam as influências relativas às características das tarefas de TPC prescritas. O modelo de Cooper foi o primeiro a incorporá-las, subdividindo-as nas seguintes categorias: carga, objectivo, área de competência utilizada, grau de individualização, grau de escolha do aluno, prazo de realização e contexto social.

O modelo de Cooper, numa versão actual, pode ser visionado no quadro que se segue:

Quadro I. 1. 1. – Um modelo processual de factores que influenciam a eficácia do TPC (Cooper, 2001, p.11)⁶

Factores exógenos	Características da tarefa	Factores iniciais da aula	Factores casa-comunidade	Factores do acompanhamento posterior na aula	Efeitos nos resultados
Características do aluno: . Capacidade . Motivação . Hábitos de estudo Disciplina curricular Ano de escolaridade	Carga Objectivo Área de competência utilizada Grau de individualização Grau de escolha Prazos de realização Contexto social	Disponibilização de materiais Facilitadores: . Abordagens sugeridas . Ligações ao currículo . Outros racionais	Competidores do tempo do aluno Ambiente em casa: . Espaço . Luz . Silêncio . Materiais Envolvimento de terceiros: . Pais . Irmãos mais velhos . Outros alunos	<i>Feedback:</i> . Comentários escritos . Avaliação/Nota . Incentivos Testagem/avaliação de conteúdos relacionados Utilização para discussão na aula	Completamento e nível de desempenho na execução da tarefa Efeitos positivos: . Académicos imediatos . Académicos a longo prazo . Não académicos parentais Efeitos negativos: . Saturação . Parentais . Batota . Aprofundamento do fosso entre alunos

O quadro I.1.1., segundo Cooper (2001), representa como já antes referimos um modelo temporal do processo do TPC.

Para este autor, tal modelo é uma tentativa de organização, num único esquema, de todos os factores influentes numa tarefa de trabalho de casa, de acordo com as sugestões recolhidas junto de educadores e pais.

O modelo, como já antes tivemos oportunidade de referir, divide o processo do TPC em duas fases ocorridas na sala de aula, a fase inicial e a fase final, entremeadas por uma fase que decorre na casa-comunidade. Na fase inicial da sala de aula, é explicitada como influente, por exemplo, a facilitação ou não dos materiais necessários à execução das tarefas prescritas para TPC quando estes não existem em casa. De alguma forma, e em certas circunstâncias, tal poderá pesar na melhor ou pior realização da tarefa, quando não mesmo a inibição da sua realização. Sugerir nas aulas formas de abordagem às tarefas de TPC e explicitar estratégias adequadas a utilizar na sua realização poderá, igualmente, revelar-se útil e facilitador evidenciando, aos

⁶ Os quadros e as figuras apresentados nesta dissertação terão a seguinte lógica de ordenação: número romano que representa a parte da dissertação em que aparecem os referidos quadros ou figuras; n.º do capítulo; n.º de ordem do quadro ou figura no capítulo.

olhos dos alunos, a ligação da tarefa prescrita ao que está a ser aprendido na aula.

Quando os trabalhos feitos em casa são apresentados na aula, os professores podem fornecer diferentes tipos de *feedback*, ou, inclusivamente, verificar o conteúdo do TPC e utilizá-lo como assunto de discussão na sala de aula.

No decurso da realização do TPC em casa, são importantes, entre outros factores, a disponibilização do tempo necessário para a sua adequada realização, a qualidade e adequação do local e ambiente de estudo, e também, a disponibilidade, ou não, de alguém que providencie assistência e monitorização quando necessária.

A capacidade do aluno, bem assim como outras diferenças individuais (tais como idade, e *background* económico) e a disciplina de estudo em questão, da tarefa de TPC prescrita, são consideradas como os dados de partida – condições que podem causar impacto no processo do TPC. A mesma tarefa de TPC pode ser mais ou menos eficaz dependendo do grau desenvolvimental do aluno e dos recursos disponíveis em casa. Acresce ainda, que o modelo sugerido inclui as características da própria tarefa como influências potenciadoras da eficácia do TPC, como tivemos oportunidade de referir anteriormente. A última coluna do quadro I.1.1 explicita, por fim, as consequências potenciais do TPC, como resultados finais do processo.

Na opinião de Cooper (2001), o modelo proposto poderá ser um óptimo ponto de partida para uma frutuosa discussão entre todos os implicados na temática do TPC, sejam eles professores, pais ou alunos. Revela-se especialmente útil na identificação dos factores que mais determinantemente influenciam o sucesso do TPC como estratégia de ensino-aprendizagem.

Também Rebelo e Correia (1999) referenciam o modelo de Cooper de 1989, muito semelhante ao desenvolvido em 2001 pelo mesmo autor. Rebelo e Correia detêm-se, especificamente, sobre a questão da importância das características do aluno em termos de motivação, hábitos de estudo, e ano de escolaridade, bem assim como do assunto ou disciplina alvo do TPC. Efectivamente, motivar os alunos para a realização das tarefas de TPC prescritas depende, em muito, do tipo de trabalho a executar, da percepção

que o aluno tem da utilidade do mesmo, do tempo de que dispõe para a sua realização, do grau de dificuldade sentido, da qualidade da explicitação dos objectivos da tarefa prescrita, da relação da tarefa com o assunto tratado na aula ou com a disciplina em questão, bem como da percepção de auto-eficácia do aluno face à tarefa proposta.

3. A investigação

Após uma análise da literatura portuguesa relativa à temática dos trabalhos de casa, rapidamente concluímos do quase vazio que se nos depara. À parte um ou dois trabalhos, de um ou dois nomes portugueses, é quase nula a existência de estudos e publicações, expressamente direccionadas para o assunto de autoria portuguesa. Temos como excepções, e merecedores de destaque, um trabalho conjunto de José Augusto da Silva Rebelo e Orquídea Neto de Oliveira N. Correia intitulado "O sentido dos deveres para casa" editado em Outubro de 1999 e um artigo de Adelina Villas-Boas, publicado em 1998 na revista *Childhood Education*, relatando dois estudos de intervenção sobre o envolvimento parental no TPC e seus efeitos no aproveitamento do aluno.

Ainda em Portugal e relativamente à política educacional, as referências explícitas à temática dos TPC são praticamente inexistentes.

Estamos convictos de que a problemática dos TPC não é, de facto, uma preocupação constante tida em consideração na formação dos professores em Portugal, nem mesmo no seu período de estágio de preparação para a entrada como profissionais do ensino. Não podemos, contudo, alhear-nos do facto de que, na prática diária das aulas e no ensino directo aos alunos, muito do tempo, de muitas das nossas aulas, é gasto com a preparação e correcção dos TPC.

Dados recolhidos nos Estados Unidos davam conta de que o TPC ocupava cerca de 20% do tempo total que o típico estudante americano gastava em tarefas académicas (Cooper, 1989b). Contudo, e segundo Cooper ainda, é surpreendente que seja dada tão pouca atenção ao tópico do TPC na formação do professor.

Em termos internacionais, distinguem-se, sem qualquer sombra de dúvida, os Estados Unidos como país com um já longo historial de investigação dentro da temática dos TPC, desde há mais de cinquenta anos. Comprovam este facto as recorrentes referências na literatura de nomes como os de Harris Cooper, Lyn Corno e Joyce Epstein, sintomaticamente, investigadores da arena da psicologia educacional norte americana.

A investigação publicada em língua inglesa, em países como o Canadá, a Austrália, o Reino Unido e alguns países do resto da Europa, é igualmente merecedora de destaque dentro na área do TPC e outras áreas educacionais afins, como pudemos comprovar no decurso da realização da revisão de literatura efectuada.

Pela voz de vários e destacados autores somos elucidados sobre as enormes oscilações face à temática, desde a valorização ao descrédito do TPC como ferramenta educativa, ora apanágio de salvação do ensino nacional, ora mártir das vozes mais cépticas defensoras do seu efeito disruptivo no ambiente familiar.

Como muitos dos investigadores que se têm largamente debruçado sobre esta matéria, arriscaríamos dizer que, em si mesmos, os TPC não são nem *bons* nem *maus*, tudo dependendo, isso sim, do que deles fazemos. Partilhamos, deste modo, da opinião de Cooper, quando afirma que o TPC pode ser *bom* e *mau*, isto após mais de quinze anos de estudos por si dedicados a esta temática face à qual aconselha evitar extremos (Cooper, 2001). Ainda segundo o mesmo autor, de uma coisa poderemos estar certos, a de que, de entre um sem número de abordagens ao ensino, o TPC é uma mais das formas possíveis de mostrar aos nossos alunos que a aprendizagem acontece em qualquer lugar, e como tal, também em casa.

É interessante constatar que, ao longo dos tempos, os TPC têm experimentado sucessivos altos e baixos na cotação educativa, ora assumindo um relevo como tarefa imprescindível à aprendizagem escolar, ora descendo ao seu mais baixo nível de interesse, sendo encarada como tarefa secundária, quando não mesmo “malévola” e disruptora.

Nos Estados Unidos as atitudes públicas relativamente ao trabalho de casa têm sido cíclicas (Cooper & Valentine, 2001). No início do século XX, as teorias educacionais sugeriam que o TPC poderia ser uma forma de disciplinar as mentes dos alunos. Por volta dos anos 40, do século XX, surge uma reacção de oposição ao TPC. O desenvolvimento no aluno de capacidades de resolução de problemas, em oposição à vetusta aprendizagem através do treino e exercício sistemático (*drill*), tornou-se a principal tarefa da educação. Para além de tudo o mais, o TPC era de alguma forma encarado como intrusivo de outras actividades feitas em casa ou fora do tempo de escola. A tendência de redução das tarefas de TPC regrediu nos últimos anos da década de 50, por altura do lançamento do satélite soviético *Sputnik*. Os educadores americanos preocupavam-se então com a falta de rigor no sistema educativo que impreparava os alunos para enfrentar um futuro tecnologicamente complexo e incapazes de competir com outros adversários ideológicos. O TPC foi, então, encarado como um meio de acelerar a aquisição de conhecimento. Em meados dos anos 60, contudo, o ciclo inverte-se de novo. O discurso sobre o TPC muda, inferindo-o como um sintoma de demasiada pressão sobre os alunos. Ao tempo, as teorias da aprendizagem questionavam de novo o valor do TPC e as eventuais consequências nefastas da sobrecarga de trabalhos de casa na saúde mental dos alunos.

Em meados dos anos 80, o TPC é de novo alvo de uma avaliação mais positiva. A *National Commission on Excellence in Education* de 1983 dá voz a esta nova viragem. O declínio nos resultados em provas internacionais dos alunos americanos desperta uma vez mais a preocupação com a sua falta de capacidade de competir num mercado mundial, ressuscitando assim, e pela terceira vez nos últimos 50 anos da história do ensino nos Estados Unidos, o moribundo TPC.

Várias conclusões podem ser tiradas deste historial. Em primeiro lugar, a de que o TPC é uma parte importante da rotina diária dos alunos em idade escolar, sendo uma percentagem significativa do tempo de trabalho fora da escola, desses mesmos alunos, devotado ao completamento e feitura dos TPC. Em segundo lugar, é sabido que nem todos os professores prescrevem TPC e nem todos os alunos realizam o TPC prescrito. Isto sugere que há uma

significativa variância nos alunos quanto à distribuição dos efeitos do TPC. Em terceiro lugar, a maioria dos educadores crêem que o TPC pode ser um importante suplemento para as actividades académicas desenvolvidas na escola. Em quarto e último lugar, as atitudes públicas relativamente ao TPC têm estado, ao longo dos tempos, muito mais intimamente ligadas à abrangente filosofia social prevalecente e às pressões nacionais e internacionais de cariz económico, do que às conclusões da literatura existente sobre a eficácia do trabalho de casa e suas implicações no sucesso escolar dos alunos.

3.1. Autores e linhas mais marcantes

O TPC tem sido uma activa área de estudo entre os investigadores da área educacional dos Estados Unidos, como já o havíamos referido anteriormente. Já nos primórdios do século vinte, precisamente em 1927 se dá conta de um estudo comparativo dos efeitos do TPC *versus* o estudo com supervisão na escola e o impacto no aproveitamento escolar de alunos entre os 11 e os 12 anos de idade. A investigação foi contudo inconclusiva quanto à avaliação dos benefícios e limitações do TPC.

Ao longo dos anos, vários estudos de diferentes investigadores juntaram evidências dos efeitos positivos do TPC no aproveitamento escolar, no entanto, outros concluíram, contrariamente, os seus efeitos negativos e, por fim, ainda outros relataram resultados puramente inconsistentes. Assim, investigadores como Austin (1979), Foyle (1985), Keith e Cool (1992) e Keith, Keith e colaboradores (1993) reportam efeitos positivos do TPC no aproveitamento. Por seu turno Barber (1986), sugere efeitos negativos do TPC no aproveitamento e autores como Friesen (1979), Epstein (1983), Bent-Hills e seus colaboradores (1988), referem efeitos que consideram inconsistentes (Muhlenbruck *et al.*, 2000).

No meio de tal divergência de resultados que conclusões tirar?

Autores conceituados e de renome nesta área de investigação alertam-nos para o facto de que a principal dificuldade em tirar conclusões da investigação sobre o TPC reside na quantidade de estudos empíricos

conduzidos neste campo. De entre estes muitos haverá cuja conceptualização é, por vezes, frágil ou contém erros metodológicos que põem em risco a validade dos seus resultados. As palavras que se seguem são prova destas constatações:

"(...) Another difficulty in drawing conclusions from the research on homework lies in the quality of empirical studies conducted in this field. Studies are often poorly conceptualized or contain methodological flaws that fail to protect against threats to validity" (Cooper & Valentine, 2001, p. 144).⁷

A maioria dos professores, pais e alunos aceita que o TPC é uma parte necessária e valiosa do processo de aprendizagem, mas há quem sinta que o TPC não é suficientemente eficaz para ter uma prática tão disseminada.

Efectivamente grande parte dos professores utiliza o TPC na sala de aula de uma forma mais ou menos intuitiva, não tirando proveito da investigação existente sobre o TPC. Este tipo de actuação, divorciada e cega face à investigação existente, não contribui de forma alguma para desfazer alguns mitos e reforçar a realidade do TPC (Corno, 1996).

A investigação indicia que a eficácia do TPC está dependente de múltiplos factores, tais como o professor, o aluno, o ambiente da sala de aula e o ambiente de casa (Cooper, 1989). Nestes (sub)incluem-se ainda as diferenças individuais nas atitudes do aluno face ao TPC, a sua motivação e os seus hábitos de estudo, bem ainda como, o processo e modo de integrar o TPC no trabalho da sala de aula, a contribuição da família e o ambiente familiar do aluno. O tipo de *feedback*, dado pelo professor às tarefas de TPC completadas, é um factor mais a não descurar.

A investigação sugere, ainda, o grau de escolaridade como um factor que está fortemente relacionado com a magnitude da relação entre TPC e aproveitamento. Decorre, assim dos resultados da investigação, que a correlação entre tempo gasto com o TPC e o aproveitamento é menor nos alunos da *Elementary School*, correspondente ao nosso Primeiro Ciclo, do que na *Secondary School*, correspondente ao nosso Ensino Secundário.

⁷ Outra dificuldade em tirar conclusões da investigação sobre TPC reside na qualidade dos estudos empíricos conduzidos nesta área. Os estudos enfermam muitas vezes de uma fraca conceptualização ou contém debilidades metodológicas que põem em risco a validade dos seus resultados.

Os TPC são marcados, geralmente diariamente, a alunos de todas as idades e por todo o mundo. A planificação e marcação de trabalhos de casa são uma grande responsabilidade e um desafio para os professores de todos os níveis de ensino (Hong & Milgram, 2001). Proliferam nos Estados Unidos livros e artigos vários dedicados à temática dos TPC, aconselhando pais e professores sobre a forma de ajudar as crianças ou emitindo mesmo opiniões, muitas vezes gratuitas pela sua insubstância, sobre os efeitos negativos do trabalho de casa. A sua fundamentação é, por vezes, bastante duvidosa alimentando, assim, não mais do que a polémica. Não será, certamente, neste conjunto de opiniões algo frutíferas e desraigadas que poderá assentar um verdadeiro racional teórico que enforme a nossa abordagem da temática em causa.

Opiniões fundamentadas sobre a eficácia do TPC como uma estratégia de ensino, essas sim, podemos encontrá-las em literatura académica pela mão de autores tão actuais quanto Harris Cooper, Lynn Corno, Herbert J. Walberg ou Joyce Epstein, nomes bem representativos da área de investigação educacional.

A literatura sobre o TPC é, de facto, vasta nos Estados Unidos, mas também complexa. Duas revisões de literatura nos longínquos anos de 1960 e 1971 revelaram que, embora a literatura sobre os TPC fosse abundante, a maior parte dos artigos não eram mais do que artigos de opinião e não investigação com natureza empírica.

Nos anos oitenta emergem, contudo, três linhas robustas de investigação conduzidas por Herbert J. Walberg, T.Z. Keith e Harris Cooper.

Walberg e colaboradores (1985) sintetizaram 15 estudos empíricos e concluíram que os efeitos do TPC eram amplos e consistentes. Entre outras conclusões, sobressai nesta síntese de investigação que o TPC, por si só, melhora a média do nível de resultados de aproveitamento dos alunos de um percentil 50 para um percentil 60 e o TPC, com *feedback* do professor, faz com que esse percentil suba de 50 para 75. Desta forma, Walberg desenvolveu uma teoria da produtividade educacional, que defendia ideias relativas à forma de maximizar a aprendizagem, incluindo nestas a prescrição de TPC's. Segundo a

sua teoria da produtividade educacional, a quantidade de instrução deve ser maximizada para melhorar o aproveitamento do aluno. No estudo por ele levado a cabo tendo por base os dados da *National Assessment in Science*, extraídos da *National Science Foundation*, relativos ao ano de 1981-82, nos Estados Unidos, as duas principais variáveis de medida de quantidade de instrução, o número de semestres e a quantidade de TPC prescrito, eram significativas variáveis preditoras do rendimento acadêmico na disciplina de ciências.

Por seu lado Keith, nos anos de 1986 e 1987 descreveu uma relação entre o TPC e o aproveitamento escolar. Concluiu que o TPC aumenta o aproveitamento do aluno desde a *Elementary school* (alunos dos 5 aos 11 anos, aproximadamente), os nossos correspondentes, 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, até à *High school* (alunos dos 14 aos 17 anos), ou seja, correspondente ao Ensino Secundário português, e que este efeito se estende a várias disciplinas e níveis de proficiência do aluno. Constatou igualmente que o envolvimento parental no TPC e o *feedback* providenciado pelo professor relativamente a essa mesma tarefa causavam impacto no aproveitamento dos alunos na *High school*.

Alguns anos mais tarde, em 1989, Cooper apresentou uma nova revisão de literatura analisando mais de 120 artigos sobre "Homework", referindo um corpo significativo de dados que corroboram a ideia de que o TPC melhora o aproveitamento escolar dos alunos. Cooper partiu para a tarefa assumindo uma posição neutra, como ele próprio sublinha no seu livro *Battle over homework* (Cooper, 2001), e recolheu toda a investigação que analisava os efeitos do TPC ou que comparava diferenças entre tarefas de TPC prescritas. Aplicou aos dados dos estudos recolhidos as mais rigorosas técnicas de integração de resultados, usando rigorosos procedimentos estatísticos onde tal era possível.

Nesse seu trabalho de investigação, Cooper (1989b) examinou 11 revisões dos efeitos do TPC no aproveitamento. Quatro dessas revisões (Austin, 1979; Goldstein, 1960; Keith, 1986; Paschal, Weinstein e Walberg, 1984) sugeriam que o TPC produzia um efeito geralmente positivo no aproveitamento,

enquanto que 6 outras revisões também analisadas (Coulter, 1979; Friesen, 1979; Harding, 1979; Knorr, 1981; Marschall, 1983 e Otto, 1950) denunciavam resultados pouco conclusivos dada a evidente falta de fiabilidade (Muhlenbruck *et al.*, 2000).

Num esforço para clarificar algum deste desentendimento, Cooper (1989) realizou uma meta-análise dos, já referidos, cerca de 120 estudos que examinavam a relação entre TPC e aproveitamento. Nesta meta-análise incluíam-se diferentes tipos de estudos.

O primeiro tipo de estudos comparava os níveis de aproveitamento dos alunos a quem eram prescritos TPC, aos níveis dos alunos a quem não eram prescritos quaisquer TPC, nem providenciado qualquer outro tipo de tratamento compensatório da ausência de utilização dos mesmos. Em 20 amostras independentes, 14 eram em favor dos alunos que completavam TPC e 6 favoreciam aqueles a quem não eram prescritos TPC. Acrescentava-se a uma panorâmica geral de uma tendência positiva dos efeitos do TPC, o facto de estes estudos revelarem uma forte associação entre o ano de escolaridade do aluno e o efeito que o TPC produzia no seu aproveitamento. A nível da *High School* (alunos entre os 14 e 17 anos), a percentagem do efeito que o TPC produzia indicava que os alunos que realizavam os TPC prescritos pontuavam cerca de $\frac{2}{3}$ acima do desvio padrão relativamente aos alunos que não realizavam quaisquer tarefas de TPC. Na *Junior High School* (alunos entre os 12/13 e 14 anos), a média do efeito do TPC registava apenas cerca de metade da magnitude do efeito encontrado na *High School* (alunos entre os 14 e os 17 anos). O nível do efeito na *Elementary School* (alunos entre os 5 e os 11 anos) era apenas de $\frac{1}{4}$, comparativamente ao nível do efeito na *High School* (Muhlenbruck *et al.*, 2000).

Num outro tipo de análise organizada por Cooper alinhavam-se estudos sobre os efeitos no aproveitamento do TPC, comparativamente a estudos sobre os efeitos no aproveitamento do estudo supervisionado na aula. Os alunos dos primeiros anos de escolaridade, dos 5 aos 11 anos de idade, evidenciavam melhor nível de aproveitamento com estudo na aula, do que com TPC, enquanto que o TPC era mais profícuo para o aproveitamento dos alunos dos

12 aos 17 anos, nos níveis correspondentes aos nossos 2.º e 3.º ciclos, sensivelmente (Cooper & Valentine, 2001).

Outro tipo de estudo examinado por Cooper na sua meta-análise realizou sondagens a nível de estado e a nível nacional que correlacionavam a quantidade de TPC que os alunos completavam, com a pontuação obtida por esses mesmos alunos em testes de aproveitamento. De entre 50 correlações, 43 eram correlações positivas e indicavam que os alunos que faziam mais TPC obtinham pontuações mais elevadas em testes de aproveitamento. As restantes 7 correlações denunciavam uma relação negativa entre tempo despendido com TPC e aproveitamento. Tal como os estudos que comparavam alunos a quem era prescrito TPC com alunos sem prescrição de TPC, também os estudos correlacionais mostraram que os efeitos do TPC eram influenciados pelo ano de escolaridade dos alunos. Relativamente aos alunos dos 3.º ao 5.º anos de escolaridade, ou seja na *Elementary School* (1.º Ciclo) a correlação entre tempo gasto com o TPC e aproveitamento era quase inexistente ($r=.02$). Nos alunos entre o 6.º e o 9.º anos de escolaridade, a correlação era ainda pouco significativa mas apresentava valores superiores ($r=.07$). Já nos alunos dos 10.º ao 12.º anos a correlação encontrada era a mais elevada ($r=.25$) (Muhlenbruck, Cooper & Lindsay, 2000).

Outros estudos com grandes amostras de alunos têm sido publicados pelos investigadores. Um deles usou cerca de 3000 alunos dos 3.º e 6.º anos de escolaridade de 51 escolas do distrito do Indiana (Bents-Hill *et al.*, 1988). Os investigadores correlacionavam tanto o número de dias que os pais referiam que os seus educandos dedicavam ao TPC, como o total do tempo gasto no TPC, com as pontuações obtidas pelos alunos nos testes de aproveitamento e níveis de avaliação atribuídos pelos professores a esses mesmos alunos. Para os alunos do 3.º ano as correlações eram negativas e situavam-se entre $r=-.22$ e $r=-.09$. Para os alunos do 6.º ano os resultados denunciavam correlações positivas, mas pouco significativas, variando entre $r=.00$ e $r=.15$.

Um outro estudo, tendo por base a utilização de dados longitudinais de 1980 e 1982, da *High School and Beyond* (Keith & Cool, 1992), em que os

alunos foram testados enquanto *sophomores* (2.º ano da *High School*) e posteriormente como *seniors* (4.º ano da *High School*), encontrou uma correlação de $r=.30$ entre tempo gasto com o TPC e aproveitamento.

Em suma, e de forma patente, fazer TPC está mais significativamente associado ao aproveitamento dos alunos na *High School* (Ensino Secundário) do que na *Middle School* (2.º/ 3.º Ciclo) e também de forma mais significativa nos alunos da *Middle School* comparativamente com os alunos da *Elementary School* (1.º Ciclo).

Mas, porque razão a relação entre tempo gasto com o TPC e aproveitamento é menos significativa, mais ténue, nos alunos dos primeiros anos de escolaridade do que mais tarde e, especialmente, nos anos correspondentes ao nosso ensino secundário? Há, certamente, um sem número de razões explicativas do facto. Referiremos especificamente duas bem fundamentadas. Em primeiro lugar, os alunos mais jovens são menos hábeis na hora de lidar com informação irrelevante e menos capazes de resistir à estimulação do meio ambiente (Cooper & Valentine, 2001). Daqui se pode extrapolar que os distractores presentes no ambiente familiar de casa tornariam o estudo, aí desenvolvido, menos eficaz para esses mesmos alunos mais jovens do que para os alunos de idades mais avançadas. Num estudo de caso de Xu e Corno (1998), sobre alunos de terceiro ano (*third graders*), estes expressam as suas preocupações e dificuldades em lidar com as distrações presentes no ambiente de realização do TPC, sejam elas a presença de um irmão ou irmã mais novo que irrompe no seu local de estudo ou a mera conversa de algum adulto nas imediações. Também a vontade irresistível de partir para outras actividades mais cativantes, como ver televisão ou jogar computador, podem competir e mesmo sobrepor-se à concentração na tarefa, se os pais, alheios a tais solicitações, não ajudarem a moderar ou mesmo a remover tais distractores. Também no referido estudo de Xu e Corno, os pais dos alunos estudados e observados, na hora do TPC, providenciavam ajuda, quer a remover as distrações do ambiente de estudo quer a focalizar a atenção dos seus filhos quando os sentiam a divagar.

Uma segunda razão para o baixo peso significativo do TPC no aproveitamento escolar, relaciona-se com a evidência de que os alunos mais

jovens parecem ter hábitos de estudo menos eficazes (Cooper & Valentine, 2001), diminuindo, assim, o efeito da melhoria no aproveitamento que era suposto esperar-se do TPC a eles prescrito. De facto, os alunos mais jovens tendem a estudar os assuntos de uma forma mais árdua para serem capazes de os evocar na íntegra, enquanto os alunos mais velhos são, eventualmente, já mais capazes de usar estratégias de auto-avaliação para monitorizar a matéria aprendida (Cooper & Valentine, 2001).

Paralelamente, pelo menos quatro outras possíveis explicações para a fraca relação entre TPC e aproveitamento nos primeiros anos de ensino parecem ser também plausíveis (Cooper & Valentine, 2001). Estas relacionam-se não tanto com a capacidade de o aluno beneficiar com o estudo em casa, mas antes, e mais directamente, com a quantidade de TPC's prescritos e os objectivos com que são marcados esses trabalhos pelos professores. Aos alunos dos primeiros anos de escolaridade não são marcados tantos TPC como aos alunos dos anos mais avançados por isso, a quantidade de TPC que esses alunos dos anos iniciais fazem varia menos de aluno para aluno. Essa é, de facto, a primeira explicação possível para a baixa correlação estatística entre TPC e aproveitamento escolar, no caso desses alunos mais jovens. Uma segunda explicação prende-se com os diferentes objectivos dos professores dos vários graus de ensino ao prescrever TPC aos seus alunos. Os professores dos primeiros anos de escolaridade, relativamente aos seus colegas que leccionam os níveis de escolaridade mais avançados, podem recorrer aos TPC não tanto com o intuito de ajudar os alunos a aprender as matérias, mas antes, e mais frequentemente, para ensinar os seus alunos a gerir o seu tempo e o estudo de uma forma mais eficaz. A terceira hipótese explicativa distingue entre a carga de TPC sugerida a alunos com melhores competências académicas, da carga de TPC assinalada a alunos academicamente menos proficientes. Os professores dos alunos mais pequenos podem identificar mais facilmente alunos que começam a "ficar para trás" na escola, e tentar ajudá-los, aumentando a carga de tarefas de TPC, o que desde logo pode enviesar os resultados comparativos obtidos.

Nos níveis de ensino mais elevados é menos provável que os professores recorram a diferentes cargas de TPC com base no nível de aproveitamento dos

alunos pois, normalmente, a prescrição de TPC está directamente associada às matérias e assuntos trabalhados na aula e as tarefas prescritas são as mesmas para todos os alunos da turma (e.g. a leitura de uma obra ou livro, ou a resolução de problemas no final de um capítulo).

Uma quarta hipótese explicativa difere da anterior, no sentido em que, mesmo que todos os alunos, independentemente da sua competência manifesta, sejam alvo da mesma carga de tarefas como TPC, os alunos menos proficientes podem, e certamente assim acontece, precisar de mais tempo para realizar os mesmos trabalhos que os seus colegas mais proficientes. Nenhuma das quatro explicações apresentadas se excluem mutuamente; cada uma delas pode contribuir para que a correlação entre quantidade de tempo gasto com o TPC e o aproveitamento se apresente mais ténue na *Elementary school* do que na *Secondary school*.

É de notar que Cooper, em colaboração com outros autores, utilizou um estudo sondagem para testar estas mesmas quatro hipóteses recorrendo a um questionário desenhado para o efeito, o *Homework Process Inventory (HPI)* (Cooper *et al.*, 1998). Os dados disponíveis no final da sondagem incluíam 709 tríades completas, associadas a 82 professores. A ideia de tríade (unidade de análise dos dados), era a de obter dados completos de um professor, pelo menos um aluno da turma desse professor e um pai ou mãe desse mesmo aluno. Dentro de cada turma poderia haver disponíveis tantas tríades quantos os alunos, dependendo sempre do número e tipo dos respondentes (professores, pais, alunos).

Os dados recolhidos na investigação sugerem que as correlações intra-turma suportam as hipóteses levantadas, revelando relações mais negativas, nas salas de aula da *Elementary school*, entre o tempo gasto com o TPC e o aproveitamento escolar.

É interessante determo-nos noutras várias evidências reflectidas nas respostas às questões de investigação colocadas no estudo de Cooper (Cooper *et al.*, 1998). O instrumento utilizado (HPI), já anteriormente referido, pretendia avaliar numerosos aspectos das práticas e procedimentos do TPC. Para tal, o questionário foi aplicado a um grande número de alunos, pais e professores e construídas várias versões específicas para alunos, pais e professores de acordo

com os respectivos níveis de ensino (*Student/Parent/Teacher Lower grade form* e *Student/Parent/Teacher Upper grade form*), num total de 6 formulários diferentes. As primeiras questões pretendiam avaliar até que ponto os professores, alunos e pais partilhavam as mesmas crenças sobre a quantidade de TPC prescrito pelos professores e a proporção de TPC efectivamente completada pelos alunos. Questionava-se de seguida se os professores, alunos e pais sustentavam as mesmas atitudes relativamente ao TPC, e até que ponto as atitudes dos vários actores eram consistentes e se interrelacionavam entre si. Um terceiro conjunto de questões tinha por objectivo verificar a existência, ou não, de uma correlação estatisticamente significativa entre as informações dos professores, alunos e pais sobre a quantidade de TPC prescrito pelos professores e a proporção de TPC completado pelos alunos, e as duas medidas de aproveitamento académico dos alunos (não uma única medida como na generalidade dos estudos existentes) utilizadas como dado comparativo, a saber, as notas dos alunos em testes *standard*, a nível estatal, e as notas dadas pelos professores a esses mesmos alunos nas disciplinas, a nível de escola (Cooper *et al.*, 1998).

Um quarto conjunto de questões pretendia verificar da relação entre as atitudes dos professores e alunos e as respectivas informações sobre a quantidade de TPC prescrito e proporção do mesmo completada. O quinto conjunto de questões direccionava-se para a procura da relação entre as atitudes dos professores e alunos face ao TPC e o aproveitamento. Finalmente, para proceder à agregação dos dados foi desenvolvido um diagrama de percurso para guiar uma série de múltiplas análises regressivas que incluíam todas as variáveis incorporadas nas perguntas de investigação.

Convirá salientar ainda que o instrumento (HPI), para além de todas as mencionadas perguntas sobre a quantidade de tempo e atitudes face ao TPC, incluía também secções sobre as características das tarefas de TPC prescritas, factores da relação comunidade-escola e do trabalho de acompanhamento posterior na aula das tarefas feitas em casa, e informações relativas ao *background* do respondente. Trata-se assim de um longo questionário, o que de alguma forma condicionou o número proporcional de respostas, já de si dependente das tríades exigíveis. Dos 103 professores contactados, 80%

devolveu pelo menos uma tríade utilizável, sendo 9 a média do número de tríades completas por professor. Por turma a média de questionários respondidos foi de 35%, uma percentagem algo inferior à de outros estudos que implicaram igualmente a participação dos pais. Segundo os próprios autores do estudo (Cooper, *et al.*, 1998), o relativamente baixo *ratio* de resposta pode legitimar a preocupação sobre se os respondentes não teriam maioritariamente concepções mais positivas e melhores práticas em relação ao TPC do que aqueles que optaram por não participar na sondagem, não respondendo ao inquérito. Aderiram à investigação três distritos escolares de três distintas tipologias: um distrito escolar da área metropolitana, um outro de uma área suburbana e finalmente o terceiro de uma área rural. As conclusões e ensinamentos que deste estudo poderemos retirar parecem ser particularmente relevantes e os autores detêm-se a enumerá-las. Desde logo, é urgente, tal como os investigadores sublinham, conseguir um cada vez maior envolvimento e adesão dos pais neste tipo de investigação. A participação voluntária dos pais fica muitas vezes abaixo dos níveis desejáveis, com todas as implicações negativas que tal possa significar. Encontrar caminhos para chegar também àquelas famílias que desvalorizam o TPC ou nas quais existem, à partida, obstáculos que dificultam o completamento das tarefas prescritas como TPC é um objectivo a perseguir. Quando falamos de TPC, sublinham Cooper e colaboradores (1998) não devemos esquecer a distinção entre a carga de TPC prescrita pelos professores e a porção de TPC que os alunos dizem realmente fazer. Tal pode não só melhorar a nossa capacidade de predizer o aproveitamento do aluno, mas também ajudar-nos a perceber até que ponto a eficácia do TPC pode ser influenciada por mudanças nas práticas dos professores ou mudanças nas atitudes do aluno ou mesmo nas dos pais. Os professores precisam encarar as tarefas de TPC de uma forma séria tentando encontrar formas de as converter em instrumentos de promoção das estratégias cognitivas e motivacionais e dos comportamentos dos alunos. Mudar as atitudes dos professores é, em si mesmo, um ambicioso objectivo, pois é preciso tempo e uma profunda e adequada intervenção que só os anos e a persistência poderão vir a conquistar.

Finalmente, e ainda pela voz dos autores, face aos dados recolhidos, somos aconselhados a que, a investigação precisa de alargar a natureza dos critérios usados para avaliar a eficácia do TPC. Mais do que procurar os efeitos do TPC no aproveitamento dos alunos há que atender a outros resultados e dados intermédios, tais como a utilização de estratégias adequadas, o incremento da motivação e a melhoria dos hábitos de estudo indicadores porventura mais fiáveis do impacto do TPC, especialmente no caso dos alunos mais novos.

3.2. Particularidades das tarefas de TPC

O modelo de TPC de Cooper, como tivemos oportunidade de referir, foi o primeiro modelo processual de TPC a deter-se na especificação das particularidades subjacentes às diversas tarefas de TPC prescritas.

Apresentamos de seguida o quadro síntese do referido autor. Tomá-lo-emos posteriormente como ponto de partida para a apresentação de alguma reflexão e análise dos pontos mais marcantes da investigação sobre esta temática.

Quadro I.1.2 – Particularidades das tarefas de trabalho de casa (Adaptado de Cooper, 2001, p.4)

Classificações	Carga	Objectivo	Área de competência aplicada	Grau de individualização	Escolha do aluno	Prazo de realização	Contexto social
	Subclassificações	Duração Frequência	Instrutivo: <ul style="list-style-type: none"> . Prática . Preparação . Alargamento . Integração Não instrutivo: <ul style="list-style-type: none"> . Comunicação pais-criança . Cumprimento de directivas . Castigo . Relações com a comunidade 	Escrita Leitura Memória ou retenção	Dirigida ao aluno Dirigida ao grupo de alunos	Compulsiva Com opções de tarefa Voluntária	Longo prazo Curto prazo

De acordo com o quadro síntese de Cooper (2001) acima representado, as tarefas de TPC prescritas distinguem-se entre si pela (a) carga, (b) objectivo, (c) área de competência (*skill area*), (d) grau de individualização, (e) grau de escolha (para o aluno), (f) prazo de realização, e (g) contexto social.

A carga de TPC, por exemplo, refere-se à sua duração (ou quantidade de tempo que os alunos gastam com cada tarefa de TPC prescrita), e à frequência (ou quantidade de vezes os alunos recebem TPC para fazer).

Os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo nem da mesma forma. Tradicionalmente, o tempo tem sido considerado um factor chave na aprendizagem, pois diferentes *aprendizes* precisam de diferentes quantidades de tempo para aprender/dominar as matérias, bem assim como para adquirir competências (Villas-Boas, 1998). A questão do *tempo na tarefa* e seus efeitos na aprendizagem, em alunos dos primeiros anos de escolaridade, foi objecto de estudo, nomeadamente por Rosenshine (1976, cit. in, Villas-Boas, 1998). Segundo o mesmo estudo, embora o tempo total despendido na escola seja uma variável importante no aproveitamento escolar do aluno, no que respeita especificamente ao aproveitamento em Leitura e Matemática, o tempo que esse mesmo aluno dedica a actividades como leitura e aritmética, em período pós lectivo, está fortemente associado a ganhos no aproveitamento, muito particularmente nessas áreas de estudo. Também é sabido que o *tempo de exposição* tem sido considerado um importante factor, por exemplo, no que respeita à aprendizagem de uma língua. Deste modo, não será por ventura leviano especular que, especialmente em algumas disciplinas, a frequente e regular utilização do TPC, como ferramenta propiciadora de um maior tempo de exposição e contacto com as matérias, poderá reverter num real benefício para a aprendizagem e conseqüente aproveitamento do aluno nas mesmas. A aprendizagem, não se confinando apenas ao espaço de tempo da aula, prolongar-se-á de uma forma necessária para a maioria dos alunos por um período de tempo pós lectivo, o da realização do TPC, propiciando-lhes assim um tempo de trabalho independente e executado ao seu ritmo (Villas-Boas, 1998).

A frequência com que são utilizadas as tarefas de TPC é outra questão relevante. Lembremos que Paschal e colaboradores (Paschal *et al.*, 1984) na sua revisão de estudos experimentais e quase experimentais sobre TPC sugerem que a utilização frequente de tarefas de TPC tem um efeito mais marcante/pronunciado no aproveitamento do que a sua utilização menos frequente. Também no seu estudo com uma amostra composta por 1976 alunos do 7.º ano de 125 diferentes turmas, no âmbito da disciplina de Matemática, realizado na Alemanha, Trautwein e colaboradores (2002) encontraram que a frequência das tarefas de TPC tinham um efeito positivo nos ganhos de aproveitamento na disciplina em estudo. Os resultados do estudo mostram que as turmas cujos professores prescreviam com mais frequência TPC atingiram um mais elevado nível de aproveitamento no final do ano sendo a alteração no aproveitamento mais notória do que nas outras turmas em que a frequência era mais reduzida. Convirá referir que o TPC era de facto frequentemente prescrito às turmas integrantes do estudo, já que apenas 1,5% dos alunos respondiam que *nunca* tinham TPC.

A questão da duração do TPC (*time on homework*) também foi merecedora de reflexão específica neste mesmo estudo de Trautwein e colaboradores (2002). Assinalam os mesmos que o tempo que os alunos gastam a completar as suas tarefas de TPC é influenciado pelo menos por dois factores que se contrabalançam entre si: as atitudes e comportamentos do professor face ao TPC, e a velocidade e capacidade de trabalho do aluno. Daqui poderá advir a dificuldade de encontrar uma correlação significativa entre o TPC e o aproveitamento, pois uma maior rapidez de trabalho dos alunos mais proficientes *camuflará* os efeitos, podendo mesmo induzir nos resultados uma correlação final negativa entre o aproveitamento académico e tempo gasto com o TPC no seio de uma turma; os resultados e valores dos efeitos individuais serão assim dificilmente detectáveis.

Se, como atrás referimos, Trautwein e colaboradores encontraram uma correlação positiva entre a frequência do TPC e o aproveitamento, já no que respeita à duração do TPC, tempo gasto pelo aluno na realização dessa tarefa, os resultados são, como vimos, um pouco mais complexos. Para os mesmos autores os resultados do seu estudo comprovam que, de facto, frequência e

duração do TPC são dois aspectos independentes e passíveis de ser analisados separadamente. Trautwein e colaboradores (2002) referem ter encontrado uma correlação parcial entre frequência de TPC e duração típica de TPC significativa mas moderada ($r=.26$, $p<.01$) a nível da turma. Especificamente no que respeita à duração do TPC, os coeficientes revelaram-se não significativos no tocante a alterações no aproveitamento. De forma algo surpreendente as correlações eram negativas, significando isto que o aproveitamento tendia a ser mais baixo nas turmas que tipicamente despendiam mais tempo com o TPC porque, por exemplo, lhes eram prescritas tarefas de TPC mais longas. A extensão das tarefas de TPC pode assim promover resultados indesejados. Levanta-se aqui mais uma questão de suma importância, a do desenho e características intrínsecas das tarefas de TPC prescritas. Este estudo alerta para a importância da qualidade e tipologia dos exercícios propostos, variável avaliada neste estudo pelos dois seguintes indicadores: "demanding exercises" (exercícios desafiadores) e "repetitive exercises" (exercícios repetitivos). Os resultados do estudo indicam que os professores que, por norma, prescrevem tarefas de TPC mais extensas tendem a preferir exercícios cognitivamente *menos exigentes*, o que pode ajudar de alguma forma a explicar a relação negativa entre extensão do TPC e ganhos no aproveitamento. Como último pormenor, poderemos acrescentar que, neste estudo, a correlação entre a frequência com que o professor fazia a monitorização da realização do TPC e o aproveitamento dos alunos era positiva, mas não significativa.

Os objectivos, com que são prescritas as tarefas de TPC, segundo o quadro síntese de Cooper (2001), podem subdividir-se em dois grandes grupos: objectivos instrutivos e objectivos não instrutivos. A intencionalidade mais comum do grupo dos objectivos instrutivos é a prática ou revisão. As tarefas de prática têm por intenção reforçar a aprendizagem dos conteúdos já trabalhados nas aulas e ajudar o aluno a dominar determinadas competências específicas.

Dentro das intenções instrutivas surgem ainda as tarefas de TPC para preparação da apresentação de novos conteúdos na aula. Tal favorece a capacidade de os alunos obterem o máximo proveito, quando novas matérias exigem um *background* de informação e conhecimentos prévios. Tais tarefas

não diferem substancialmente das tarefas de prática, diferem, isso sim, na sua relação temporal com as matérias exploradas nas aulas. Por vezes, algumas tarefas de TPC conjugam em si estas duas intenções, pois apresentam matéria nova e, simultaneamente, incorporam conteúdos já anteriormente estudados.

Um terceiro objectivo instrutivo é o de alargamento. Os TPC prescritos com esta intencionalidade envolvem a transferência ou a aplicação de competências anteriormente adquiridas a novas situações. Como exemplificação, exige-se ao aluno que depois de ter aprendido os factores que levaram à Revolução Francesa, seja capaz de transferir tais conhecimentos para outras revoluções e movimentos sociais.

Como último objectivo instrutivo do TPC, surge a integração. As tarefas prescritas com este objectivo exigem do aluno a aplicação de muitas e diferentes competências e conceitos aprendidos. Incluem-se neste grupo, por exemplo, a escrita criativa, um relatório sobre uma obra lida ou um trabalho de projecto.

Para além do reforço e promoção da instrução, o TPC também pode ser utilizado para (i) estabelecer a comunicação entre o aluno e os pais/encarregados de educação, (ii) cumprir directivas escolares, e (iii) punir os alunos. Poderia ainda ser acrescentado a esta lista o objectivo "relações públicas", de fornecimento de informação aos pais sobre o que vai sendo dado na escola.

Outros autores formulam e enumeram os objectivos do TPC de uma forma algo distinta e mais detalhada do que a de Cooper (2001). Pela importância que entendemos ter a questão dos objectivos e propósitos com que os professores prescrevem os TPC, e pela riqueza da formulação, apresentamos pormenorizadamente a leitura de Joyce Epstein no que respeita a esta temática dentro da abordagem ao TPC.

Epstein (1988, 2001) baseada em sondagens por si realizadas, em entrevistas a professores, em revisões de investigação sobre TPC, nomeadamente as de Cooper (1989b) e Paschal e colaboradores (1984), em estudos mais recentes como os de Corno (2000) e Muhlenbruck e colaboradores (2000) e *workshops* periódicas com educadores indica, feita uma

análise de conteúdo de toda a informação recolhida, que há 10 propósitos-tipo para a prescrição de TPC, sendo eles:

(i) a prática, (ii) a preparação, (iii) a participação, (iv) o desenvolvimento pessoal, (v) as relações pai(s)/encarregado de educação-criança, (vi) a comunicação pai(s)/encarregado de educação-professor, (vii) as interacções entre pares (alunos), (viii) a política de TPC, (ix) as relações públicas e (x) o castigo.

Epstein e Van Voorhis (2001) explicitam de uma forma clara e exaustiva cada um dos propósitos acima apontados como forma de melhor entendermos as razões que levam os professores a prescrever TPC aos seus alunos.

Referem os citados autores que o *TPC de prática* é aquele que é desenhado com a intenção de possibilitar aos alunos oportunidades de praticar os *skills* ensinados na aula, de aumentar a rapidez, demonstrar mestria, reter competências, rever conteúdos e estudar para os testes.

Com os *TPC de preparação* os professores tentam assegurar que cada aluno esteja preparado para a lição seguinte. Tal pode incluir pedir que o aluno complete actividades ou tarefas inacabadas na aula. O TPC pode ser preparado de forma a ajudar os alunos a estudar e internalizar o que aprenderam na escola para que estejam aptos a aprender o que vai ser posteriormente ensinado (Muhlenbruck *et al.*, 2000; Paulu, 1995). Iniciar na aula uma série de exercícios ou problemas de Matemática e pedir que o aluno os termine em casa são exemplos de *TPC de preparação* que podem ser prescritos. O *TPC de preparação* poderá ainda ser desenhado para estimular os alunos a pensar num tema, por exemplo, os professores pedirem aos alunos para alinhar alguns tópicos para uma composição que será alvo de trabalho na aula.

O *TPC de participação* é aquele que pode aumentar o envolvimento do aluno na aprendizagem, ao serem aplicadas competências e conhecimento específicos, ou ao serem desenvolvidos projectos. Muitas vezes na aula, alguns alunos hesitam em participar e o TPC pode ser desenhado de tal maneira que proporcione a todos os alunos uma aprendizagem activa, quer realizando ou fazendo relatórios de experiências em ciências, escrevendo composições, criticando um livro ou conduzindo outro tipo de projectos (Corno, 2000; Epstein, 2001).

A questão do desenvolvimento pessoal como objectivo do TPC surge quando se pretende fortalecer ou construir o sentido da responsabilidade, da perseverança, da gestão do tempo, da auto-confiança e dos sentimentos de dever cumprido (*feelings of accomplishment*); também e igualmente como forma de desenvolver ou reconhecer os talentos dos alunos em competências que não podem ser ensinadas na aula. Alguns professores desenham assim o TPC para os alunos aprenderem a gerir o seu tempo em casa, a estabelecer horários de trabalho, desenvolver competências de estudo e de investigação. Em casa, os alunos podem controlar a quantidade de tempo que despendem nas várias áreas, os livros ou recursos que utilizam e o número de vezes que recorrem aos pais, aos irmãos mais velhos e aos amigos para completarem as suas tarefas de TPC. Os alunos podem também precisar de aprender a lidar com "distractores caseiros", questão que quer Cooper e colaboradores (2000) quer Xu e Corno (1998) referem nos seus estudos.

Por vezes, o TPC pode ser desenhado com a intenção de guiar e promover interacções positivas entre pais e filhos. O diálogo entre os pais e as crianças pode reforçar a relevância do trabalho escolar, do TPC e da aprendizagem, e melhorar o entendimento de como o trabalho escolar é útil também em situações do dia-a-dia. As tarefas de TPC podem, deste modo, ajudar a aproximar pais e crianças levando-os a desfrutar do aprender e a partilhar ideias, forma ideal de os pais mostrarem aos seus educandos o quanto valorizam e apoiam o seu trabalho escolar.

O TPC pode também ser intencionalmente desenhado para facilitar a informação aos encarregados de educação e envolver as famílias nas actividades curriculares dos alunos. Alguns professores pedem aos pais para assinar as agendas de TPC dos alunos ou as tarefas de TPC depois de realizadas. Também algum do TPC pode ser preparado com a intenção de os pais ajudarem os seus educandos nalgumas debilidades apresentadas. Este tipo de tarefas requerem por parte dos professores instruções claras e linhas de orientação e treino para que os pais sejam capazes de ser bem sucedidos no papel de "tutor".

Algum TPC pode ainda ser desenhado como forma de encorajar os alunos a trabalhar em grupo motivando-os a aprenderem uns com os outros.

Os alunos podem trabalhar com amigos ou pares em tarefas de TPC de curto ou longo prazo, projectos e estudo para os testes. A investigação sugere que, quando os adolescentes se apoiam mutuamente aquando da realização do TPC obtêm melhores resultados em Matemática e língua materna, nomeadamente, segundo dados de um estudo de Cooper (2001).

Em países como, por exemplo, os Estados Unidos ou a Inglaterra, com historial de políticas educativas de TPC instituídas, os professores são por vezes levados a prescrever TPC obedecendo a cargas preestabelecidas. A carga de TPC diário ou semanal pode ser acordada individualmente por cada professor, pelos responsáveis da escola, pelo conjunto de professores como um todo ou até por uma política educacional de âmbito mais alargado. Segundo Epstein (2001), embora os pais e encarregados de educação da *elementary, middle e high school* sugiram que têm mais tempo para apoiar os seus educandos nos TPC ao fim de semana, muitas das escolas só prescrevem TPC nos dias de semana, reduzindo assim as oportunidades de interacção entre pais-filhos.

O TPC pode ainda ser prescrito com o intuito de demonstrar aos pais e ao público em geral que a escola tem um programa académico rigoroso e exige dos alunos um elevado nível de trabalho. Os investigadores do TPC têm sugerido que as boas escolas prescrevem TPC e os bons professores prescrevem mais TPC (Corno, 1996). Sempre que há uma consonância de objectivos entre o trabalho feito na escola e o TPC, as famílias e outros parceiros comunitários estão mais disponíveis para apoiar as escolas e os alunos das mais diversas formas.

Como último objectivo da prescrição de TPC pelos professores, Epstein refere o castigo. Historicamente, os professores usavam o TPC para tentar corrigir problemas de comportamento e produtividade dos seus alunos. Hoje em dia os professores negam preceve-lo com o intuito de castigar os alunos pela sua inacção ou mau comportamento nas aulas (Epstein & Van Voorhis, 2000). Alguns investigadores têm sugerido que prescrever TPC em excesso, sem uma intencionalidade clara e objectiva, só ajuda a confundir e frustrar os alunos e que tal, em si mesmo, pode ser entendido como um castigo.

Quer Cooper (2001) quer Epstein e Von Voorhis (2001) referem que as tarefas de TPC raramente reflectem um único objectivo. Pelo contrário, a

maioria das tarefas possuem elementos com vários e diversos intuitos. Uns relacionam-se com a instrução outros nem tanto (Cooper,2001). Uma coisa é certa, os diferentes objectivos que presidem à prescrição dos TPC não se excluem mutuamente, já que as tarefas de TPC podem ser desenhadas de modo a preencher um ou vários dos propósitos anteriormente enunciados.

Retomando a análise do quadro I.1.2. referente às particularidades das tarefas de TPC, estas, segundo Cooper (2001) podem exigir diferentes competências, sejam elas de leitura, de escrita ou de exercício de repetição (*drill*), para potenciar a memória ou a retenção da matéria dada. Os exercícios de repetição são exercícios mecânicos e repetitivos. Este tipo de exercícios em tarefas de TPC pode revelar-se especialmente útil na aprendizagem de competências simples que requerem prática e ensaio. São exemplo do que fica dito, o registo de listagens de vocabulário, quadros, tabuadas ou memorização de vocabulário.

O quadro de Cooper é, de algum modo, incompleto ou omissos no tocante ao desenho e tipologia das tarefas de TPC, pelo que entendemos trazer a lume algumas opiniões fundamentadas sobre esta questão.

Embora necessários e úteis, em especial em determinadas disciplinas e para adquirir determinadas competências básicas nalgumas áreas de estudo e da aprendizagem, os TPC não podem nem devem restringir-se por hábito e norma aos exercícios de mera repetição.

A investigação sugere que todos os alunos, independentemente do seu *background* ou competência cognitiva podem beneficiar do TPC bem desenhado e delineado. Também sondagens de opinião mostram que os alunos preferem menos exercícios do tipo convencional e apreciam actividades desafiadoras e *engajadoras* porque mais motivantes e apelativas (Villas-Boas, 1998). Actividades de TPC de puro *treino* e *prática* não estão necessariamente relacionadas com a melhoria das competências dos alunos (OCDE, 1997, cit. in, Villas-Boas, 1998). O facto de os professores pedirem mais frequentemente aos seus alunos que produzam algo criativo poderá permitir-lhes aprender muito mais e por ventura de uma forma mais do seu agrado. Um exemplo poderá ser o, desenvolver actividades de TPC do tipo interactivo que não só são mais

apelativas como também podem envolver a família na aprendizagem das crianças. Um estudo de Villas-Boas (1998) sobre o papel do TPC na aquisição de uma segunda língua é disto mesmo um bom exemplo. A imaginação e variedade no desenho cuidado das tarefas de TPC são, por certo, mais valias na hora da recolha dos efeitos do TPC na qualidade da aprendizagem dos alunos e esta é com certeza uma meta a almejar. Neste sentido o estudo comprova que as turmas que usufruíram de um tipo de TPC *enriquecedor* foram aquelas que, comparativamente às turmas às quais eram prescritas tarefas de TPC normais e correntes, denunciaram maiores ganhos em termos de proficiência, no caso na disciplina de Língua Inglesa. Assim, e como nos refere a autora do estudo, os resultados indicam que o TPC bem desenhado e arquitectado tem um efeito significativo no desempenho dos alunos que aprendem Inglês como segunda língua (Villas-Boas, 1998).

A questão da individualização das tarefas de TPC é um assunto com relevância, tendo sido já objecto de análise em estudos empíricos realizados.

Em quatro estudos analisados por Cooper, comparando turmas com tarefas de TPC individualizadas e turmas nas quais eram dadas iguais tarefas para todos os alunos, a investigação revela a inexistência de melhoria de aproveitamento devida a tal diferenciação. Dois desses estudos indicam que o efeito da individualização é influenciado por numerosos outros factores. Num dos estudos, foi comparado não só o aproveitamento, como o tempo gasto com o TPC, quer por alunos quer por professores, quando aquela tarefa era ou não individualizada. Os resultados indicam que, quando o TPC não é individualizado, os alunos mais lentos gastam mais tempo a completá-lo. Por seu lado, os professores denotam gastar um tempo considerável a construir e monitorizar as tarefas de TPC individualizado. Em termos gerais, a investigação aconselha apenas a individualização, afirmando-a como mais eficaz, para certas disciplinas e com alguns subgrupos de alunos. A lógica da individualização seria assim apropriada nalgumas circunstâncias, por exemplo, em turmas com alunos que variam grandemente face à sua capacidade de realização da tarefa proposta ou se diferenciam substancialmente quanto ao domínio dos necessários pré-requisitos da disciplina escolar em questão. A individualização, contudo, não

revela benefícios tais que obriguem à sua adopção em termos de política geral no TPC.

A questão da obrigatoriedade do TPC ou ausência desta, merece igualmente alguma atenção. Segundo Cooper (2001), não se conhecem estudos actuais que se debrucem sobre esta questão. Na sua análise de um único estudo, envolvendo 113 alunos, não encontrou diferenças de aproveitamento entre uma e outra abordagem. Não é contudo difícil imaginar, ainda na opinião do mesmo autor, que, se as circunstâncias que envolvem o TPC o tornam tão aliciante que os alunos o fazem voluntariamente, isso poderá levar a alguma mudança em termos académicos.

É apesar de tudo prematuro e imprudente, na opinião de Cooper (2001), concluir que o TPC obrigatório e o TPC voluntário sejam duas práticas com efeitos educativos similares. Será, por certo, indispensável fazer mais e mais variados estudos sobre os dois tipos de práticas de modo a concluir dos respectivos efeitos.

Em termos de prazos, os TPC podem também subdividir-se em trabalhos pedidos a curto e a longo prazo. Muitas das tarefas de TPC são objecto de cumprimento até à aula imediata da disciplina em questão, muitas vezes de um dia para o outro, e outras, paralelamente, para serem realizadas dentro de um prazo mais alargado, sendo dado ao aluno, ou grupos de alunos, uma ou várias semanas para a sua realização. Incluem-se aqui, por exemplo, os trabalhos de projecto e investigação relativos a uma temática, uma obra, um autor, etc.

As tarefas de TPC podem ainda variar de acordo com o contexto social no qual são realizadas. É suposto que algumas tarefas sejam realizadas de forma independente pelo aluno e sem a interferência de terceiros. Digamos que este é o cenário mais comum e desejável na realização das tarefas de TPC habitualmente prescritas no dia-a-dia escolar. O TPC, contudo, pode, por vezes, ser prescrito tendo em mente a intervenção deliberada nesse trabalho dos pais, irmãos mais velhos ou outros adultos familiarmente disponíveis.

Algumas tarefas de TPC podem ainda requerer o envolvimento de grupos de alunos trabalhando cooperativamente, no sentido da realização de um único produto final; é o caso de alguns trabalhos vulgarmente apelidados de

“trabalhos de projecto” hoje em dia, por ventura, mais vulgarizados em algumas disciplinas ou áreas curriculares de estudo, como é o caso da recentemente introduzida Área de Projecto.

O tipo de tratamento dado às tarefas de TPC realizadas pelos alunos em casa, em fase posterior na aula, reveste as mais variadas formas e pode divergir de professor para professor (Cooper, 2001).

Na opinião de Cooper (2001), e em primeiro lugar, os professores podem corrigir o TPC de uma forma integral na aula subsequente e para toda a turma, ou providenciar, individualmente, comentários escritos alertando para a correcção e assinalando os erros cometidos. Em segundo lugar, o professor pode apreciar ou classificar o trabalho, quantitativa ou qualitativamente. Estas classificações são posteriormente tidas ou não em atenção, no momento da avaliação sumativa do aluno, no final do período ou ano. Em terceiro lugar, os professores podem fornecer um reforço positivo aos alunos, através de comentários escritos ou orais, ora elogiando a qualidade e esforço despendido pelos alunos mais proficientes ora alertando, os menos proficientes, para o tipo de erros cometidos e respectiva correcção. Tanto a nota atribuída ao TPC, como o reforço utilizado podem corresponder a uma simples notificação da sua realização ou aludir ao maior ou menor grau de exactidão das respostas apresentadas. Por fim, o professor pode fornecer incentivos e recompensas não verbais, sejam elas doces ou dispensa dos trabalhos mais cedo que o habitual, dependendo do grau de completamento ou exactidão do TPC apresentado.

Mas em que medida os comentários e as notas atribuídas são importantes e influenciam a utilidade dos TPC?

Sem estudos que afiancem sobre o valor da presença, comparativamente à ausência de estratégias de *feedback*, pode apenas avançar-se que os educadores, de uma forma geral, acreditam que o valor de cada uma das estratégias de *feedback* referidas é tão óbvio que testá-lo é desnecessário (Cooper, 2001).

Cooper (2001) sugere que dada a escassez de estudos de comparação entre a utilização de diferentes estratégias de *feedback*, as conclusões são ainda incipientes. Cooper dá-nos a conhecer que em dois estudos foram examinados os efeitos de diferentes comentários instrutivos, comparando a

estratégia simples de notificar os alunos do erro e a de fornecer-lhes a explicação do tipo de erro cometido. Nenhum dos estudos registou qualquer diferença significativa no subsequente aproveitamento dos alunos. Num outro estudo que observou as diferenças no desempenho, entre turmas que discutiam todas as questões do TPC e turmas que apenas corrigiam as perguntas que os alunos pediam para ser corrigidas, não foram registadas diferenças devidas aos efeitos da diferenciação de estratégias usadas. Dois outros estudos com comentários de apreciação (elogios ou considerações críticas *versus* ausência de *feedback*) não revelaram, de igual modo, qualquer efeito significativo do valor do TPC na promoção do aproveitamento dos alunos. Finalmente, três estudos sobre estratégias de avaliação, com registo de nota, também não identificaram diferenças significativas dignas de registo (Cooper, 2001).

Relativamente aos incentivos fornecidos pelos professores, estudos efectuados mostram que as recompensas em prémios podem levar ao incremento do número de TPC's entregues pelos alunos. As recompensas utilizadas nos referidos estudos incluíam, nomeadamente, a possibilidade de usufruir de tempo extra nos computadores, de mais tempo livre (por exemplo, um intervalo maior), de senhas bónus para compras na escola ou de dispensa de tarefas de TPC futuras, sem penalização. A maioria destes estudos, não surpreendentemente, implicava alunos com dificuldades de aprendizagem ou com baixo nível de motivação.

Em sùmula, relativamente às estratégias de *feedback* utilizadas a investigação sugere muito poucos indicadores sobre a vantagem da utilização de uma, em detrimento de qualquer uma outra, de entre as estratégias possíveis e, habitualmente, utilizadas pelos educadores (Cooper, 2001). Relembremos, contudo, que autores como Walberg e colaboradores (1985) encontraram nos seus estudos um forte impacto positivo das tarefas de TPC nos resultados escolares, sempre que estas eram objecto de comentários e avaliação por parte do professor. Referem os mesmos autores, que também a regularidade da prescrição de TPC, desde que avaliado e/ou comentado e devolvido pelos professores com alguma prontidão aos alunos, melhora a

aprendizagem beneficiando geralmente quer o aproveitamento do aluno quer ainda as suas atitudes face à escola.

3.3. Efeitos *positivos* e *negativos* do TPC

O potencial dos efeitos *positivos* e *negativos* do TPC encontrados na literatura educacional, são amplos e por vezes surpreendentes. Entre os efeitos *positivos* do TPC propostos pelos educadores e pais o mais óbvio é o do efeito imediato na retenção e compreensão da matéria a que o TPC se refere (Cooper & Valentine, 2001).

De uma forma mais indirecta o TPC pode melhorar as competências de estudo dos alunos, melhorar as suas atitudes face à escola e ensinar-lhes que se pode aprender em qualquer lugar, não apenas na escola e dentro do período lectivo.

Cooper e Valentine (2001) referem ainda potenciais benefícios não académicos, entre outros, a estimulação do trabalho autónomo e a responsabilização individual, bem assim como, e em último lugar, o favorecimento do envolvimento parental no processo escolar, fortalecendo o respeito e valorização da educação e permitindo a expressão de atitudes positivas relativamente ao aproveitamento dos educandos.

No entender de Cooper e Valentine (2001), os efeitos *negativos* do TPC são os seguintes: em primeiro lugar, os educadores e os pais apontam que uma actividade dificilmente se mantém gratificante de uma forma constante e ao longo do tempo, ou seja, se se pede aos alunos que gastem demasiado tempo com o estudo das matérias académicas, estes acabam por se aborrecer e perder o interesse por elas. Em segundo lugar, o TPC reduz o acesso às actividades de lazer e outras actividades de carácter comunitário, impedindo-as de ensinar importantes lições, tanto académicas como não académicas. Em terceiro lugar, o envolvimento parental pode revelar-se uma pura intrusão. Os pais podem confundir as crianças se as técnicas e estratégias instrutivas que utilizam diferem das que são utilizadas pelo professor na escola. Em quarto lugar, o TPC pode levar à aquisição de traços de carácter indesejável pela

promoção da batota, seja pela cópia dos trabalhos feitos por outros ou por uma ajuda desmedida nas tarefas de TPC, que vai muito para além da tutoria. Finalmente, e em último lugar, Cooper e Valentine (2001), indicam como eventual efeito *negativo* do TPC o acentuar das desigualdades sociais existentes. Os alunos provenientes de lares menos favorecidos terão provavelmente mais dificuldade em completar alguns tipos de tarefas de TPC comparativamente aos seus colegas provenientes de lares e famílias de classe média, média-alta. Os alunos menos favorecidos poderão estar mais ocupados com actividades em horário pós escolar, por exemplo, ajudando os seus pais no campo ou em outras tarefas similares, ou ainda, não ter oportunidade de usufruir de um ambiente sossegado e adequado à realização das tarefas prescritas, o que faz do TPC um promotor de desigualdades e não o desejável equalizador.

Pelo que fica dito, confirma-se que os educadores de uma forma geral têm sugerido uma longa lista de consequências, quer positivas quer negativas, do TPC.

No sentido de uma melhor sistematização apresentamos de seguida o quadro síntese dos efeitos *positivos* e *negativos* sugerido por Cooper (2001), fruto da sua longa investigação:

Quadro I.1.3. – Adaptado de Cooper (2001, p.7)

Efeitos <i>positivos</i>	Efeitos <i>negativos</i>
<p>Aproveitamento e aprendizagem a curto prazo</p> <p>Melhor retenção do conhecimento factual Melhor compreensão Melhor pensamento crítico, Melhor conceptualização Melhor processamento da informação Enriquecimento curricular</p> <p>Académicos a longo prazo</p> <p>Incentivo à aprendizagem no tempo de lazer Promoção de atitude escolar positiva Melhores hábitos e competências de estudo</p> <p>Não académicos a longo prazo</p> <p>Maior auto-controlo Maior auto-disciplina Melhor organização do tempo Maior questionamento Maior independência na resolução de problemas</p>	<p>Saturação</p> <p>Perda de interesse pelos conteúdos académicos Fadiga física e emocional</p> <p>Inibição do acesso a actividades de lazer e comunitárias</p> <p>Interferência parental Pressão para realizar e com bom desempenho Confusão de técnicas de instrução</p> <p>Batota</p> <p>Cópia dos trabalhos por terceiros Ajuda excessiva para além de tutoria</p> <p>Agravamento do fosso entre “bons” e “maus” alunos</p>

Segundo Cooper, os efeitos positivos do TPC podem ser agrupados em quatro categorias: (i) efeitos académicos imediatos, (ii) efeitos académicos a longo prazo, (iii) efeitos não académicos, e (iv) efeitos de envolvimento parental.

Os efeitos imediatos na aprendizagem são o racional mais frequentemente invocado para apoiar a prescrição de TPC aos alunos. Os intrépidos advogados do TPC argumentam que este aumenta o tempo dos alunos nas tarefas académicas. Como tal, os benefícios do aumento do tempo de trabalho instrutivo deveria concorrer para o envolvimento dos alunos no estudo em casa. De entre os efeitos académicos sugeridos salientam-se: (a) uma melhor retenção do conhecimento factual, (b) uma melhor compreensão da matéria, (c) um melhor pensamento crítico, uma melhor conceptualização e melhores competências de processamento de informação; ainda (d) o enriquecimento do núcleo do currículo. Obviamente, nem todos estes benefícios acompanham cada tarefa singular de TPC. Convirá, contudo, reter a ideia de que as tarefas de TPC são passíveis de ser talhadas com o intuito de promover um ou mais dos resultados enumerados.

As consequências académicas a longo prazo do TPC não se repercutem necessariamente, e de forma visível, no rendimento escolar, em particular nalguns domínios e disciplinas escolares, elas traduzem-se antes na consolidação de práticas gerais do aluno que facilitam a aprendizagem. Espera-se que o TPC (a) encoraje os alunos a estudar durante os seus tempos livres, (b) melhore as suas atitudes face à escola e (c) *muscule* os seus hábitos e competências de estudo.

O TPC pode ainda favorecer o desenvolvimento de atributos pessoais positivos nas crianças estendendo-se estes muito para além das actividades académicas. As tarefas que os alunos realizam como TPC são normalmente executadas sob uma menor supervisão e com menos constrangimentos de tempo do que as tarefas realizadas pelos alunos nas aulas. Pressupõe-se que o TPC promova uma maior auto-disciplina e auto-controlo, uma melhor organização do tempo, um maior grau de questionamento e uma resolução de problemas mais independente. Tais atributos e competências aplicam-se, simultaneamente, às esferas académicas e não académicas da vida.

Por último, o TPC pode ainda ter efeitos *positivos* nos pais dos alunos. Levando os alunos para casa trabalhos que os pais vêem e eventualmente, pedindo-lhes a sua colaboração no processo de realização dos mesmos, os professores podem utilizar o TPC como meio de promoção do envolvimento parental na aprendizagem e da valorização do papel da escola por parte dos pais. O envolvimento parental, por si só, pode também ter efeitos positivos nos alunos. Os alunos consciencializam a ligação casa-escola e os pais podem revelar-se mais interessados no progresso académico dos filhos.

Enquanto alguns autores sustentam que o TPC promove atitudes positivas relativamente à escola, outras linhas de investigação contestam argumentando que tais atitudes podem ser negativamente influenciadas. Recorrem ao dito *efeito de saturação*, como causa subjacente. Ou seja, argumentam que há um potencial limitado para que qualquer actividade se mantenha compensadora. Despendendo já longos períodos de tempo na aprendizagem na escola, os alunos podem ser excessivamente expostos a tarefas académicas, sofrendo assim de uma sobredosagem. Deste modo, o TPC pode ser um veículo para minar as atitudes positivas e a forte motivação para o aproveitamento.

Argumentos como os de que o TPC (a) conduz necessariamente à fadiga física e emocional e (b) reduz o acesso às actividades de lazer e sociais são outras das debilidades apontadas ao TPC. Os defensores das actividades de tempos livres sublinham que o TPC não é a única ferramenta promotora de aprendizagem extra-escolar. Alegam os mesmos que, muitas das actividades de tempos livres ensinam também importantes competências académicas e de vida. O segredo estará, por certo, na descoberta do ponto de equilíbrio entre as actividades de lazer e as tarefas académicas.

O envolvimento parental pode também ter consequências nefastas no processo escolar. Por vezes, os pais pressionam demasiado os seus filhos no sentido de quererem que eles façam o TPC sempre, e de uma forma perfeccionista. Quando não correctamente familiarizados com as matérias, ou abordando-as em casa de uma forma diferente daquela que os professores usaram na escola, os pais podem gerar nas crianças alguma confusão.

Acresce ainda ao que ficou dito que o envolvimento parental ultrapassa por vezes a simples tutoria ou ajuda. Todos temos conhecimento de trabalhos realizados por alunos que não correspondem de forma alguma às capacidades e competências dos seus supostos autores, seja pelo seu nível de complexidade, seja pelo cuidado da apresentação. De facto, a realização das tarefas de TPC podem dar azo à promoção da *batota* ou ao abuso lesivo da excessiva utilização da ajuda de terceiros. Embora a ausência de supervisão possa favorecer o auto-controlo e a auto-disciplina, a inadequada existência de supervisão pode, paradoxalmente, levar os alunos a apresentar trabalhos copiados ou a receber ajuda excessiva de terceiros.

Finalmente, alguns dos oponentes ao TPC têm argumentado que o estudo em casa pode aprofundar o fosso entre os "bons" e os "maus" alunos, especialmente quando a diferença de aproveitamento está associada a diferenças de cariz económico. Sugerem aqueles, que os alunos com bom aproveitamento, provenientes de lares favorecidos, terão maior apoio parental no estudo em casa, inclusivamente, um acompanhamento parental mais adequado, e eventualmente, usufruirão de melhores recursos materiais e ambientais.

Com algumas raras excepções, as "boas" e "más" consequências do TPC podem ocorrer conjuntamente. Por exemplo, o TPC pode melhorar os hábitos de estudo e ao mesmo tempo negar o acesso a outras actividades de tempo livre. Alguns tipos de tarefas de TPC podem produzir efeitos *positivos*, outros tipos de tarefas podem produzir efeitos *negativos*. De facto, dada a enorme diversidade de possibilidades de construção e de circunstâncias de realização das tarefas de TPC, é de esperar padrões complexos de efeitos.

3.4. Influências casa-comunidade no TPC

No seu modelo processual de factores que influenciam a eficácia do TPC, Cooper (2001) lista três grupos de factores específicos dentro da categoria casa-comunidade. São eles "os competidores" ou "adversários" do tempo do aluno (*competitors for student time*), o ambiente de estudo em casa, e o

envolvimento de terceiros, com especial relevância para o envolvimento parental.

O tempo que os alunos gastam a ver televisão ou noutras actividades extracurriculares (desporto escolar, clubes, natação, *ballet*, inglês, catequese, escuteiros,...) podem, de facto, revelar-se sérios competidores do investimento do aluno e têm sido áreas de investigação independente. Por sua vez o envolvimento parental no processo do TPC, tanto no sentido de criar um ambiente de estudo apropriado em casa, como participando directamente na realização das tarefas de TPC, tem sido objecto de uma grande quantidade de estudos.

De uma forma sucinta, examinada a relação entre todas as actividades pós lectivas e o aproveitamento escolar, Cooper depreende na análise dos dados da sua sondagem sobre TPC (Cooper *et al.*, 1999), que o conhecimento da forma como os alunos despendem as suas horas pós lectivas pode ser um bom preditor do seu desempenho escolar. Mais ainda, as actividades pós escolares que estão directamente relacionadas com o aproveitamento (como seja, o TPC), ou aquelas que mantêm uma identificação positiva com a escola (caso de algumas actividades extracurriculares) revelaram uma influência positiva no aproveitamento. Pelo contrário, as actividades que retiram espaço ao trabalho escolar (por exemplo, ver televisão), estão associadas a uma influência negativa no aproveitamento escolar do aluno. Estas afirmações têm que ser, contudo, acauteladas, em primeiro lugar, porque os dados utilizados não podem ser proclamados como relações causa-efeito. Em segundo lugar, os dados da referida sondagem também sugerem que o aumento da quantidade de TPC tem efeitos positivos de facto, mas só até certo ponto ou seja, até determinado nível de carga de TPC. Também no que se refere às actividades extracurriculares poderá haver um limite ideal semelhante. Para além do mais, ver alguma televisão pode ter efeitos positivos no aproveitamento, desde que, por exemplo, o conteúdo dos programas visionados se relacione de alguma forma com os conteúdos académicos. Também no que concerne a um trabalho pós lectivo, este pode funcionar como impulsionador da vontade de o aluno

querer investir mais nos estudos, no sentido de obter uma melhor educação, perseguindo o objectivo de uma profissão mais qualificada.

Segundo Cooper (2001), pais e os educadores podem estar seguros de que as actividades pós escolares, em geral, apresentam um forte potencial de influência no aproveitamento dos alunos. Como antes afirmámos, as actividades que se relacionam directamente com a aprendizagem ou que mantêm uma identidade positiva com a escola, sejam elas as tarefas de TPC, clubes, programas de televisão, ou ocupações que expõem os alunos a carreiras que requerem competências académicas, todas elas podem melhorar o aproveitamento escolar.

A maioria dos investigadores da temática do TPC é unânime em assumir a importância e o consequente efeito do envolvimento parental no processo do TPC. Aliás, o envolvimento parental na vida escolar dos educandos e o efeito do tipo de parentalidade sobre eles exercido, não são temáticas estranhas à compreensão da aprendizagem escolar dos alunos e ao nível de aproveitamento académico por eles obtido.

Epstein (2001) dá-nos conta de inúmeros estudos seus e de outros investigadores dentro da esfera "Escola-família e parcerias comunitárias". Esta autora tem estudado, em profundidade, as possíveis esferas de envolvimento parental na escola e no processo educativo, como um todo. Particularmente no que respeita ao TPC, encontramos referências claras, da referida autora, sobre a necessária implicação dos pais no processo do TPC.

Em termos gerais, Epstein enuncia seis tipos de envolvimento parental na vida escolar dos respectivos educandos, cujos efeitos se repercutirão necessariamente nos mesmos. De entre os tipos enunciados por Epstein (2001, p.414) destacaremos em particular dois deles por estarem mais directamente relacionados com o TPC. São eles: O tipo 1 - *Parenting* e o tipo 4 - *Learning at home*⁸.

O Tipo 1- *Parentalidade* é entendido como as obrigações básicas dos pais, ou seja, as responsabilidades que cabem às famílias no (i) assegurar a

⁸ *parenting* – parentalidade.
learning at home – aprendizagem em casa.

saúde e segurança, no (ii) acompanhar no apoio ao desenvolvimento de competências necessárias para preparar as crianças para a escola, no (iii) exercer a contínua necessidade de supervisão, no (iv) providenciar de disciplina e acompanhamento das crianças em cada nível etário, e, por último na (v) necessidade de construir em casa um ambiente em condições favoráveis à aprendizagem da escola e comportamento adequado a cada nível etário. A forma como estas obrigações parentais são exercidas, no entender de Epstein (2001), criará impacto e pesará nos alunos, influenciando em última análise os seus resultados escolares e educativos. Mais ainda, a autora entende que as referidas cinco obrigações básicas condicionarão, por seu turno, nos alunos, os seguintes aspectos: (i) a consciencialização da supervisão da família, (ii) as qualidades pessoais, hábitos, crenças e valores, da forma como são ensinados pela família, (iii) o equilíbrio da divisão do tempo entre actividades de rotina em casa, outras actividades extra-curriculares e o TPC, (iv) o melhor ou pior apoio ou acompanhamento e, por fim, (v) a consciencialização da importância da escola.

Quanto ao Tipo 4, *Aprendizagem em casa*, entendida esta como o envolvimento parental nas actividades de aprendizagem em casa, tais como, actividades de iniciativa parental ou a pedido da criança, para providenciar ajuda, e ideias ou instruções dos professores dadas aos pais de como monitorizar e apoiar as crianças em casa, nas actividades de aprendizagem que se relacionam com o trabalho desenvolvido pelas crianças na sala de aula, dependendo do tipo de ambiência conseguida, assim resultarão efeitos, nos alunos, em aspectos como: (i) ganhos nas competências, nas capacidades e na pontuação dos testes relacionados com o TPC e o trabalho da aula; (ii) o completamento das tarefas de TPC prescritas; (iii) a atitude positiva face ao trabalho da escola; (iv) a aproximação da imagem do pai ou da mãe à imagem do(a) professor(a), reduzindo o distanciamento casa-escola; (v) o auto-conceito de capacidade como *aprendiz*.

Daqui se poderá depreender que o impacto do envolvimento parental na aprendizagem escolar, em geral, e no tocante ao TPC, em particular, tanto pode resultar num sentido positivo como num sentido negativo. Muito

dependerá das características dos sujeitos envolvidos e da tipologia de relações estabelecidas entre eles.

O envolvimento parental em casa, afirma-se, pode ser muitas vezes utilizado para acelerar a aprendizagem dos alunos. Mas, esse envolvimento pode igualmente interferir na sua aprendizagem. Tal é susceptível de acontecer, quando os pais se sentem desconfortáveis ou inseguros no seu papel de *instrutores* ou quando usam técnicas instrutivas diferentes daquelas que estão a ser utilizadas na escola. Os educadores sugerem também, e em segundo lugar, que o envolvimento parental pode melhorar a comunicação casa-escola.

Em alternativa, o envolvimento directo dos pais nas tarefas de TPC pode desencadear nos alunos uma excessiva pressão para as realizarem e de uma forma impecável. Tal pode acontecer se os pais mantiverem expectativas demasiado elevadas, não correspondentes ao nível de capacidade dos seus educandos. Finalmente, os educadores salientam que, embora a monitorização e ajuda dos pais no TPC possa ser benéfica para os alunos, pais excessivamente "intrometidos" podem desencadear um grau de ajuda que ultrapassa a desejável tutoria, fornecendo simplesmente as respostas correctas ou completando eles próprios as tarefas de TPC dos seus educandos.

Complicando mais ainda o quadro descrito, acresce o facto de as famílias diferirem quer em recursos de tempo, quer de espaço, quer mesmo de materiais disponíveis em casa. Tudo isto sugere que as exigências do envolvimento parental sejam mais difíceis de atender nas famílias de mais baixo rendimento económico, nas famílias monoparentais ou nas famílias mais numerosas. Em termos de resultados, a sondagem de Cooper sobre TPC (*Homework Survey*) reforça a ideia de que embora os pais relatem, a maioria das vezes, experiências positivas com o TPC, não deixam contudo de ocorrer formas negativas de envolvimento parental, pelo menos algumas vezes, na maioria das mesmas famílias.

A investigação correlacional do impacto do envolvimento parental no aproveitamento do aluno não sugere uma relação simples. Cooper (2001) refere-nos que segundo a sua revisão de literatura de 1989, encontrou, em cinco estudos, que a relação do nível de envolvimento parental com o

aproveitamento do aluno variava entre uma correlação positiva de $r=.40$ e uma correlação negativa de $r= -.22$.

Já num estudo de Epstein (1988), com professores ($N = 82$) dos 1.º, 3.º e 5.º anos e pais ($N = 1269$), em 16 distritos escolares de Maryland, a mesma autora, encontrou correlações negativas entre os minutos que os pais diziam gastar a ajudar os seus filhos nas tarefas de TPC e o aproveitamento desses alunos em Matemática e Leitura. Num outro estudo, este de Keith e colaboradores (1993), analisando uma amostra representativa a nível nacional ($n = 21814$) de alunos do 8.º ano e respectivos pais, utilizando uma medida de envolvimento parental que incluía a frequência com que os pais verificavam os TPC's, combinada com outras medidas de envolvimento parental não relacionadas com o TPC, os resultados apontam para uma correlação positiva entre envolvimento parental e todas as disciplinas. Parte desta associação parecia resultar num incremento na quantidade de TPC completado pelos alunos cujos pais eram mais envolvidos.

Porque é então inconclusiva a investigação?

O contraditório destes dois resultados pode dever-se a dois tipos de razões. Primeiro, estes estudos são correlacionais e pode dar-se o caso de (a) o aumento do envolvimento parental provocar uma melhoria no aproveitamento do aluno e (b) o fraco aproveitamento do aluno estimular um maior envolvimento parental. A última das hipóteses foi a sustentada por Epstein (1988). A investigadora constatou que um maior envolvimento parental está associado a um mais baixo aproveitamento académico do aluno. Contudo, a mesma autora detectou, igualmente, que os pais dos alunos mais fracos eram os mais frequentemente solicitados pelos professores para ajudar os seus educandos, através de mensagens, dos professores, nesse sentido e comunicações ou informações dos mesmos sobre a forma de ajudar nas tarefas de TPC. Uma segunda explicação para o contraditório dos resultados pode residir no facto de o envolvimento parental poder melhorar a aprendizagem sob determinadas condições, mas interferir nessa mesma aprendizagem sob outro tipo de condições. Digamos que, alguns tipos de ajuda parental no TPC podem ser benéficos, mas outros podem revelar-se prejudiciais ao progresso do aluno.

Segundo Epstein (2001), dados da sua investigação sobre tempo gasto com o TPC e envolvimento parental, tendo por base inquéritos a pais de crianças da *elementary* e da *middle school* (1.º ciclo e 2.º/3.º ciclos) revelam, curiosamente, que os pais com níveis educacionais mais elevados reportam que os seus educandos gastam mais tempo com o TPC. Na opinião da autora tais pais podem estar mais atentos e conscientes das tarefas de TPC prescritas, assegurando assim a sua realização. Os pais com um nível educacional mais baixo queixam-se de que poderiam ajudar mais se os professores dessem pistas para essa intervenção.

Na sua sondagem sobre o TPC (*Homework Survey*), Cooper utilizou quatro dimensões de envolvimento parental para compreender melhor o papel dos pais no TPC. São elas:

(i) *apoio à autonomia*, definida como a forma como os pais valorizam e usam técnicas de *encorajamento/ de reforço* para a resolução independente de problemas, por parte das crianças; (ii) *envolvimento parental directo*, respeitante ao maior ou menor grau de interesse, conhecimento, e intervenção activa nas tarefas de TPC prescritas; (iii) *fornecimento de estrutura*, referente à indicação de orientações claras e consistentes, e acompanhamento das contingências das tarefas de TPC dos seus filhos, sabendo que um elevado grau de estruturação facilita às crianças o discernir quem e o quê controla os resultados e nível de desempenho na tarefa; e, finalmente, (iv) *interferência*, relativa à quantificação do número de vezes em que a intervenção dos pais dificultou a realização do TPC, eventualmente, devido à baixa capacidade de monitorização ou abordagem inadequada dos conteúdos.

Tais dimensões revelaram-se muito úteis na interpretação dos resultados da *Homework Survey* de Cooper (2001). Os resultados revelaram que:

(a) à medida que aumentava o apoio à autonomia por parte dos pais, também melhorava o aproveitamento do aluno; por seu turno, (b) o envolvimento parental directo, embora adequado, mostrava uma relação oposta a esses mesmos resultados.

Cooper (2001) considera improvável que um nível elevado de envolvimento parental - como por exemplo, os pedidos de ajuda vindos do professor ou do aluno - seja frequentemente a causa de um mais fraco

rendimento académico. Pelo contrário, o mesmo autor sustenta que, os pais escolhem o tipo de ajuda e envolvimento providenciado em casa, baseados nos indicadores da proficiência escolar dos seus educandos. Se o aluno manifesta um fraco rendimento escolar, o encarregado de educação (muitas vezes forçado pelo professor), pode envolver-se mais directamente na realização e desempenho do TPC do seu educando. Se o aluno apresenta um bom nível académico, os pais podem direccionar a sua atenção para o reforço da autonomia deixando que o aluno faça por si só o TPC e decida quando e de que forma o TPC deve ser realizado.

Será que o tipo de envolvimento parental é diferenciado em função do ano de escolaridade?

Segundo Cooper (2001) na *elementary school*, o conteúdo do TPC não é difícil, pelo que a maioria dos pais detém os conhecimentos necessários para em casa poder ajudar de uma forma mais ou menos eficaz, substituindo-se facilmente ao professor. Devido a este facto, os pais das crianças mais jovens podem revelar diferenças acentuadas no tipo e grau de ajuda providenciado. À medida que o nível de escolaridade sobe, os conteúdos tornam-se mais complexos. Providenciar bons esquemas de monitorização aos alunos mais velhos, significa ser capaz de ensinar promover a autonomia, a responsabilização pessoal pela aprendizagem, o que implica, por certo, uma cada vez maior retracção dos pais, ou seja, uma menor ajuda e interferência no estudo realizado. Estas noções foram confirmadas pelos resultados dos estudos de Cooper, onde se constata que os pais de alunos em anos mais avançados referem mais frequentemente que providenciam um maior treino da autonomia do que fazem tentativas efectivas de ajuda.

Que papel deve ser assumido pelos pais na construção de um ambiente de estudo adequado?

Na *Homework Survey* de Cooper, os pais confessaram ser mais difícil eliminar os distractores do local de estudo das crianças quando não havia nenhum adulto presente em casa à hora de completar os TPC. Para os alunos da *elementary school*, e ainda segundo os dados da mesma sondagem, revelou-se mais difícil criar um bom ambiente de estudo quando em casa

viviam outras crianças. O esperado seria, que à medida que o número de irmãos aumentasse, pais e recursos familiares estivessem mais disponíveis para as crianças, mas tal nem sempre acontece.

Em forma de resenha, Cooper (2001) enumera algumas das implicações para pais e professores emergentes da investigação feita sobre o envolvimento parental no TPC:

Em primeiro lugar os professores devem ser bastante cautelosos no pedido de implicação dos pais no providenciar qualquer tipo de instrução aos filhos relativa aos conteúdos a estudar. Os professores devem estar conscientes e ser conhecedores dos recursos dos pais, da sua disponibilidade de tempo ou ainda das suas competências. Quanto a estas últimas, Cooper sublinha dois tipos de questões: o grau de dificuldade das tarefas de TPC e o *background* instrutivo dos pais. Quando os pais se revelam pouco competentes e impreparados para apoiar adequadamente a monitorização do estudo dos filhos, Cooper sugere que os professores coloquem a hipótese de lhes ministrarem um programa de treino através do qual aprendam a tornar-se eficazes facilitadores do estudo. Um exemplo de programa deste tipo é o programa *TIPS – Teachers Involve Parents in Schoolwork*, de autoria de Epstein e Dauber (1989).

Em segundo lugar, pais e professores devem tomar em consideração o nível de competência do aluno, para de forma mais adequada, determinar o papel e tipo de intervenção parental no TPC. No caso dos alunos dos primeiros anos de escolaridade, que de alguma forma podem experienciar algum tipo de dificuldades na escola e os pais ainda são suficientemente capazes de poder ajudar, não será de todo descabido um papel instrutivo destes em casa. Há, contudo, que salvaguardar o caso dos alunos que não revelam dificuldades na aprendizagem e por isso não devem ser objecto de um tipo de interferência dos pais que perturbe o normal desenrolar do seu processo de aprendizagem. Nestes casos, os pais devem ser encorajados a não interferir com o auto-estudo, já que treinar os alunos para serem aprendizes autónomos pode ser bastante benéfico para o futuro aproveitamento. Daqui o pressuposto de que um dos maiores benefícios do TPC é a sua capacidade de ajudar os alunos a desenvolver competências de gestão do tempo e hábitos de estudo e ensiná-los

a tornarem-se autónomos e *aprendentes* ao longo da vida, mesmo em outros contextos que não os dos ambientes educativos formais.

3.5. Importância da implementação de políticas de TPC

Um estudo empírico de Wiesenthal e colaboradores (1997) dá conta da suma importância da existência, no contexto escolar, de uma política de TPC sólida e consolidada pela prática dos seus professores. Nos resultados da sua investigação estes autores mostram que as escolas que possuem uma política de TPC bem definida têm também professores que acreditam na utilidade dessas tarefas e prescrevem, recolhem, avaliam e devolvem o TPC de uma forma significativamente mais frequente. Múltiplas análises regressivas realizadas nesse mesmo estudo revelam uma correlação significativa entre crenças sobre o TPC, comportamentos face ao TPC e tipos de tarefas de TPC utilizadas (repetir trabalho da aula, apresentar novos conteúdos, explorar novas ideias, desenvolver tópicos criativos em casa).

No mesmo trabalho de investigação (Wiesenthal *et al.*, 1997), os autores referem a exiguidade de estudos que tomem a escola como unidade de análise, com o fim de investigar se as escolas onde impera maior rigor, onde existem determinações claras e políticas de TPC bem discutidas, têm ou não mais professores que acreditam no TPC e o prescrevem mais regularmente. Este era assim um dos primeiros objectivos do trabalho. Em segundo lugar, pretendia-se incrementar o conhecimento sobre os efeitos das crenças e atitudes pessoais dos professores relativamente aos benefícios e malefícios do TPC nas suas práticas e comportamentos face a essa estratégia de ensino-aprendizagem.

O papel dos professores e da própria escola no processo do TPC é tão ou mais importante que o papel do aluno. Digamos que se encontra a montante deste e assume relevante importância.

Questiona-se neste estudo até que ponto os professores acreditam na eficácia do TPC como ferramenta educativa ou se, contrariamente, o vêem como mais um fardo que tentam aligeirar, evitando prescrever tarefas ou simplesmente recolhendo-as, muito raramente, mesmo quando as prescreverem com regularidade. Uma coisa é responsabilizar os alunos pela não

realização do seu TPC, outra bem diferente é determinar, de facto, se as escolas e os respectivos professores valorizam o TPC e o utilizam como verdadeira ferramenta instrutiva.

Ainda segundo o estudo de Wiesenthal e colaboradores (1997) os valores dos professores e o clima de escola são preditores das atitudes e comportamentos dos professores face aos TPC. É pois a escola e o seu corpo de docentes, segundo estes autores, o núcleo a trabalhar no sentido de uma desejável mudança, de uma nova perspetivação do processo do TPC.

Aplicado a 117 professores, o instrumento expressamente criado para o estudo desenvolvido por Wiesenthal e colaboradores (1997), intitulado "HABIT-The Homework Attitude and Behaviour Inventory", demonstrou ser um instrumento de medida fiável das atitudes dos professores relativamente ao TPC, em contexto escola. Havia equilíbrio em termos de sexo dos participantes e os professores leccionavam diferentes anos de ensino: 6.º ano (39 professores), 7.º ano (69 professores) e 8.º ano (63 professores). Entre os professores respondentes, 30 leccionavam Matemática, 23 Ciências, 25 Estudos Sociais, 26 Inglês, 7 Línguas Estrangeiras, 6 na *elementary school* (1º ciclo), e 34 outras disciplinas como Música, Arte e Educação Física.

Este estudo revela-se-nos importante pelo tipo de conclusões que nele podemos ver explanadas.

Em duas das quatro escolas onde foi aplicado, o TPC era considerado uma prioridade, eram devotados tempo e energia às políticas e práticas que encorajavam a sua prescrição e o seu uso. Nestas escolas, foi detectado um significativo conjunto de professores com atitudes e comportamentos correlacionados com o TPC. Tal pode significar que o trabalho bem delineado e consertado, entre professores e responsáveis de uma escola, pode ter efeitos positivos nas práticas de TPC.

O ambiente e clima de escola parece influenciar grandemente o TPC, tal como nos sugere o referido estudo. Os resultados apontam para a necessidade de mudar atitudes, pois essa pode ser uma boa forma de influenciar e mudar comportamentos. Discutir e construir um consenso à volta do TPC pode ser um bom começo. Esta é uma questão pedagógica que interessa a toda a comunidade educativa e todos poderemos beneficiar com isso. Fala-se de

esferas mais amplas como os órgãos de gestão e coordenação da escola, mas também de um outro nível, este mais inferior, o do conselho de turma. Especialmente neste segundo nível, é indispensável o trabalho de coordenação, consciencializando os professores para a necessidade de distribuição da carga de TPC por disciplina, ao longo dos dias da semana. Como pode ler-se no referido estudo tal diligência de coordenação:

“(...) pode evitar que os alunos tenham nove tarefas de TPC na terça-feira e nenhuma na quinta-feira. Ou se um professor prescreve um trabalho de maior envergadura para um período de duas semanas (e.g. um trabalho de investigação ou projecto) então talvez os outros professores nesse conselho de turma e de outras disciplinas devam atrasar os trabalhos que pretendem prescrever para que os alunos tenham disponibilidade para os começar. A coordenação pode evitar a sobrecarga dos alunos” (Wiesenthal *et al.*, 1997, p.13).

Mesmo em países como os Estados Unidos da América, onde as questões do TPC parecem estar na ordem do dia, facto indesmentível e confirmado pela enorme abundância de estudos e investigação relacionada com esta temática, Cooper (2001) revela-se surpreendido com a exiguidade de distritos escolares que efectivamente possuem e seguem uma política escolar de TPC. Na década de noventa do século XX, vários autores (Roderique *et al.*, 1994) efectuaram uma sondagem a nível nacional, com questionários sobre políticas de TPC, enviados a 550 distritos escolares, escolhidos aleatoriamente, com o intuito de recolher dados relativos à existência de legislação de políticas nesta área.

Nas 267 respostas recolhidas, as conclusões denunciavam que apenas 35%, dos distritos escolares sondados, possuíam registo de políticas de TPC. De entre este número de distritos com políticas de TPC, 4 em cada 5 confessava que, a política de TPC a seguir ficava ao critério do professor, dada a não existência de uma exigência formal do seu cumprimento. Cerca de dois terços desses mesmos distritos, com políticas claras e definidas, permitia adaptações da política geral estabelecida, no caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem, baseadas nas necessidades do aluno e o critério do professor.

Algumas das regulamentações incluíam indicadores da frequência e duração das tarefas de TPC a prescrever, especialmente no que se referia aos TPC da *Elementary school* (1.º ciclo). Na legislação de TPC para a *Middle school* (2.º 3.º ciclos) e *High school* (Secundário) tais determinações eram menos

frequentes. Entre os distritos possuidores de políticas de TPC a prática mais corrente, relativamente à quantidade de TPC a prescrever, era de 3 a 4 vezes por semana na *elementary school*, 4 vezes por semana na *middle school* e de novo 4 a 5 vezes por semana na *high school*. A média de quantidade de TPC, prescrito por dia, era de cerca de 40 minutos na *elementary school*, 70 minutos na *middle school* e 100 minutos na *high school*.

Em metade dos distritos escolares era especificado o tipo de tarefas de TPC que devia ser prescrito. Entre estas, as tarefas de preparação (ou seja aquelas que ajudam os alunos a preparar-se para os assuntos que serão posteriormente explorados nas aulas) eram as mais recorrentemente referidas. Também cerca de metade dos distritos especificavam o tipo de *feedback* a dar às tarefas realizadas.

Nove em cada dez distritos referiam que os professores eram informados sobre a política existente. Cerca de metade das políticas escritas, em suporte de papel, incluíam material e indicações sobre a função dos pais no processo do TPC. As referências mais comuns, por ordem decrescente, eram as seguintes: providenciar espaço, monitorizar a realização da tarefa, monitorizar a alocação de tempo, providenciar apoio no completamento, providenciar actividades enriquecedoras, ajudar a estudar para os testes, assinar os trabalhos realizados, *tutorar* determinadas competências e antecipar consequências.

Em resumo, esta sondagem, feita nos Estados Unidos, confirma que a maioria dos distritos escolares se demite de estabelecer uma política de TPC, mas aqueles que a possuem evidenciam nas suas regulamentações uma forte consistência e coerência com os resultados da investigação existente sobre TPC.

3.6. Teorias viradas para a prática - sumarizações

No seu livro, Cooper (2001) convida-nos a analisar, de uma forma crítica, documentos relevantes e de peso nacional, a nível dos Estados Unidos, emanados de entidades tão prestigiadas como o Departamento de Educação do Governo Americano (U.S. Department of Education) ou a Associação Nacional de Pais e Professores (PTA – The National Parent Teacher Association) ou

mesmo a Associação Nacional de Educação (NEA – National Education Association).

Assim, o Departamento de Educação dos Estados Unidos publicou em 1986 um destacável intitulado *What works* (O que funciona), feito com o intuito de dar a conhecer, em resenha, algumas das conclusões da investigação sobre ensino e aprendizagem. A temática do TPC era também aí abordada.

Inserida na temática do TPC surgia, nomeadamente, a referência à correlação positiva entre a quantidade de TPC e o aproveitamento do aluno. Cooper (2001) alerta-nos para o facto de alguns dos dados se basearem apenas num estudo, como sejam o da quantificação do efeito do TPC na avaliação dos alunos em diferentes áreas de estudo. Uma maior implicação de tempo no TPC corresponderia sempre a um também mais elevado nível de aproveitamento. Uma vez mais somos alertados para o facto de que estas implicações são de facto verdadeiras, mas para a *High school*, pois da análise da aturada síntese de investigação de Cooper decorre que noutros níveis de escolaridade, nomeadamente, na *Elementary school* não é seguro nem provado que assim seja.

Uma outra afirmação polémica, contida no referido destacável, e algo contestada por Cooper, tem a ver com a assunção de que as tarefas de TPC bem desenhadas e concebidas são as mais eficazes em termos de efeitos benéficos para o aluno. Parece exagerado dizer que assim seja, pois tal afirmação não é sustentada por qualquer tipo de medida ou dados de estudos existentes. Para Cooper (2001) apenas se poderá depreender que uma tarefa de TPC meticulosamente preparada, com uma arquitectura apurada, poderá ter mais probabilidades de ser bem acolhida pelos alunos do que uma outra tarefa prescrita de uma forma mais descuidada e pouco pensada.

Os autores do destacável não arriscaram qualquer tipo de correlação entre tarefas de TPC bem arquitectado e aproveitamento. Revelam ter examinado diferentes tipos de estratégias de *feedback* mas não mostram evidências de estudo da comparação entre utilização de *feedback* e a ausência da sua utilização.

As conceituadas associações americanas PTA⁹ e NEA¹⁰ produziram por sua vez um guião consultável *online* intitulado *Helping Your Student Get The Most Out of Homework*¹¹. Nele podiam ler-se as seguintes recomendações:

"A maior parte dos educadores concorda com a ideia de que para as crianças do 2º ano escolaridade, o TPC é mais eficaz se não exceder 10-20 minutos por dia; crianças mais velhas, nos 3º e 4º anos de escolaridade, conseguem já aguentar uma carga de 30-60 minutos diários; na Junior e Senior High school a quantidade de trabalho prescrito variará segundo a disciplina em questão. Os alunos mais velhos terão também de realizar trabalhos de projecto, como TPC, como sejam dossiers de recolha de informação/investigação ou relatórios/ relatos orais com prazos de entrega e realização estipulados." (Adaptado de Cooper, 2001, p.54)

Relativamente a estas recomendações Cooper (2001) esclarece-nos de que as mesmas se encontram em perfeita consonância com as conclusões das suas análises combinadas de dúzias de estudos, incorporando aquilo que se conhece acerca do desenvolvimento de uma cada vez maior capacidade de tempo de atenção (*longer attention span*) e melhores competências de estudo à medida que as crianças vão crescendo.

No supra referido guião podia ler-se ainda que:

"(...)A investigação mostra que quando o TPC é entregue ao professor, avaliado e discutido com os alunos ele pode contribuir para a melhoria/promoção dos níveis de aproveitamento dos alunos e reforçar o seu grau de entendimento do trabalho escolar." (Adaptado de Cooper, 2001, p.57)

Cooper confessa não ter encontrado, na revisão de todos trabalhos de investigação por ele analisados, quaisquer evidências dos efeitos dos comentários e avaliações atribuídos aos TPC's depois de corrigidos pelo professor *versus* a eficácia dos TPC's sem comentários e avaliação expressamente atribuídos. A investigação defende a importância de providenciar *feedback*, mas não identifica, de entre as estratégias comumente usadas, provas de que qualquer uma delas seja melhor do que as outras, já que pouco variam no seu grau de impacto no aproveitamento. É importante controlar a realização das tarefas, através de uma avaliação ou de qualquer outro tipo de sanção, para que os alunos as levem a sério, evitando desse modo que alguns deles, dada a ausência desse controlo, cheguem ao extremo

⁹ National Parent Teacher Association

¹⁰ National Education Association

¹¹ Como ajudar o seu aluno a tirar o melhor partido do TPC.

de as não realizar. Há evidências na investigação de que, embora não utilizados de forma sistemática, os comentários e avaliação das tarefas de TPC sejam tão eficazes como o fornecimento de *feedback* com carácter contínuo.

Cooper aconselha-nos uma prática de utilização de avaliação do TPC dentro dos parâmetros mínimos, especialmente se se pretende que o objectivo da tarefa seja manter e reforçar atitudes positivas relativamente à disciplina leccionada. A avaliação sistemática pode providenciar, de forma indesejada, razões externas para a realização do TPC, sendo estas passíveis de minar a apreciação do aluno relativamente ao valor intrínseco do exercício. Com isto não se pretende dizer que as tarefas de TPC não devam ser objecto de monitorização. O TPC deveria ser recolhido, e os professores deveriam utilizá-lo para fazer o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Sempre que o professor dá conta de que um aluno vai ficando *atrasado na matéria*, as tarefas de TPC podem ser minuciosamente escrutinadas para determinar onde residem as dificuldades. Quando detecta erros e faltas de compreensão nos trabalhos entregues pelos alunos, o professor deveria ser capaz de estar mais atento e supervisionar de perto e mais cuidadosamente outras tarefas desses alunos que evidenciaram dificuldades. Tais problemas devem ser de imediato comunicados pessoalmente; digamos que o TPC pode ser uma forma de chegar mais perto do ensino individualizado. Não há, apesar de tudo, razões especiais para avaliar e tratar cada tarefa de TPC como se se tratasse de um teste; ao TPC deve ser dado um tipo de atenção semelhante àquela que é dada, por exemplo, ao desempenho dos alunos nas aulas do dia-a-dia.

A *Kappa Delta Pi* é uma conceituada sociedade internacional de educação que publica uma série de folhetos sobre práticas na sala de aula. Num dos seus folhetos, de autoria de Timothy Keith (1986), o assunto abordado era precisamente o TPC. As questões afloradas por Keith eram: o tempo, o ano de escolaridade, a disciplina de ensino e a qualidade.

Relativamente ao tempo de TPC Keith aconselha de 10 a 45 minutos dos 1.º ao 3.º anos de escolaridade; 45 a 90 minutos dos 4.º aos 6.º anos de escolaridade ; 1 a 2 horas dos 7.º ao 9.º anos de escolaridade e 90 minutos a 2 horas e meia dos 10.º ao 12.º anos de escolaridade.

Como podemos constatar, as recomendações de Keith (1986) relativas à quantidade de tempo que os alunos devem despende com o TPC reflecte o resultado da investigação que sugere que o TPC evidencia mais benefícios nos anos de escolaridade mais avançados.

Cooper (2001), contudo, assume uma posição algo diferente da de Keith (1986) no tocante às recomendações dos períodos de tempo previstos para o TPC com especial relevância nos últimos anos da *Elementary school* e primeiros anos da *High school*, que, como ele diz, conflituam um pouco com os resultados da sua investigação pessoal. Considerando os fracos efeitos gerais do TPC no aproveitamento entre os 4.º e 6.º anos de escolaridade, um espaço de tempo superior a 90 minutos por dia de TPC pode ser excessivo para os jovens de idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, a menos que tais tarefas de TPC contenham material com alto nível de interesse para o aluno. De igual modo, os dados da investigação indicam que os anos dos 7.º ao 9.º ano de escolaridade que fazem 1 hora de TPC por dia revelam um nível de desempenho idêntico ao dos alunos que despendem cerca de 2 horas.

Os comentários de Keith (1986) relativamente ao ano de escolaridade e envolvimento parental constituem um racional prioritário, segundo Cooper (2001). Assim, nos primeiros anos de escolaridade, são prescritas aos alunos tarefas de TPC não com o intuito de obter ganhos significativos no nível de aproveitamento, mas antes para promover boas atitudes e hábitos de estudo, sustentando a ideia de que a escola não é único lugar onde a aprendizagem ocorre e permitir aos pais a oportunidade de transmitir às crianças o quanto valorizam a educação. Para que tais efeitos ocorram, na opinião de Cooper (2001) é crucial que as tarefas de TPC prescritas sejam curtas e simples.

No que se refere à disciplina de ensino ministrada, Keith (1986) aponta a subtil diferença de conteúdo que pode esconder-se por detrás do facto de que o TPC tem diferentes efeitos consoante a disciplina em questão. Se Keith (1986) sugere que a Matemática ou a Ortografia (*Spelling*) são mais propícios a tarefas de TPC tipo prática, Cooper (2001) contrapõe dizendo que na sua revisão da investigação sobre TPC encontrou disciplinas e tópicos de estudo que se adequavam tanto a tarefas de TPC do tipo prática como de preparação, tendo estas revelado um forte impacto na correlação entre TPC e

aproveitamento. Baseado neste racional Cooper (2001) interpreta os resultados da sua investigação como indicadores de que o TPC pode ser mais eficaz na aprendizagem de tarefas mais simples. Contudo, acrescenta que, se o propósito do TPC é gerar interesse no tópico ou assunto a ser estudado, as tarefas devem ser desafiadoras, exigindo a utilização de capacidades de raciocínio de ordem mais elevada e a integração de diferentes domínios do conhecimento.

Cooper (2001) insiste em referir que a principal mensagem da sua revisão de investigação do TPC, tanto em termos de ano de escolaridade como de conteúdo, é bastante clara. Os professores não devem prescrever TPC aos alunos mais pequenos com a pretensão e expectativa de que isso os levará a obter melhores e mais significativos resultados no aproveitamento e percentagens mais elevadas nos testes. Também não devem esperar que os alunos sejam capazes de, por si próprios, aprender em casa competências complexas. Pelo contrário, os professores devem prescrever TPC's curtos e simples aos alunos mais pequenos, na expectativa de que tal possa *muscular* atitudes e comportamentos positivos e duradouros face à escola e à educação em geral. Aos alunos devem assim ser prescritas tarefas de TPC simples para melhorar o seu aproveitamento e tarefas mais desafiadoras para gerar o seu interesse pela disciplina de estudo. Por tais razões, Cooper insiste no facto de que nos primeiros anos de escolaridade as tarefas devem ser curtas e suficientemente simples para que não ponham grandes dificuldades a nenhum aluno, mesmo que o tempo requerido para completá-las varie de aluno para aluno.

Relativamente às recomendações de Keith (1986) no respeitante à individualização das tarefas de TPC, Cooper (2001) alerta para o facto de que nem os pais nem os professores devem manter altas expectativas de grande benefício na individualização das tarefas. A investigação sugere que o TPC individualizado para alunos de uma mesma turma raramente prova ser mais eficaz do que trabalhos de grupo bem arquitetados e tarefas de sala de aula. Esta afirmação baseia-se na assunção de que a maioria das turmas são compostas por alunos com aproximadamente o mesmo nível de capacidade. Adoptar diferentes tipos de tarefas para diferentes turmas, isso sim, parece ser mais razoável e acertado.

No respeitante ao envolvimento parental, as recomendações de Keith (1986) parecem estar suficientemente respaldadas pela investigação. De facto, os pais podem ser mais eficazes como *professores* quando as suas crianças são pequenas ou manifestam grandes dificuldades na escola. Faz sentido, contudo, que os pais mantenham um papel de simples apoio no processo do TPC, independentemente da idade ou do nível de aproveitamento da criança. Os professores devem, antes de mais, encorajar os pais a saber apoiar os seus filhos no processo do TPC, mas de forma indirecta.

Parecem excessivas as recomendações de Keith (1986) em relação à avaliação das tarefas de TPC. Cooper (2001) confessa não ter encontrado quaisquer evidências na investigação existente, em estudos comparativos entre práticas e efeitos de avaliação de tarefas de TPC *versus* práticas e efeitos de TPC's que não são objecto de avaliação formal. No entender deste autor, investigador há longa data do TPC, esta ferramenta educativa mais do que uma ferramenta de avaliação deverá ser, preferencialmente, uma oportunidade de diagnóstico do processo de aprendizagem do aluno.

4. Síntese

Deste primeiro capítulo dedicado ao Trabalho de Casa deixaremos aqui algumas ideias que entendemos destacar.

Sendo objecto de paixões exacerbadas, por parte de alguns, odiada, por vezes, de formas bem infundadas, por muitos outros, dos níveis mais elementares aos mais avançados e na história da educação, em geral, o TPC é, por ventura, a estratégia de ensino, mais intemporal e mais comumente utilizada em todo o mundo.

A definição mais unanimemente aceite do TPC resume-o como o conjunto de actividades que os vários professores na escola prescrevem aos seus alunos, na esperança de que estes as realizem, em período pós lectivo, e de preferência em casa.

Por detrás desta definição simples esconde-se, contudo, uma das mais complexas ferramentas educativas, no sentido em que a sua envolvência

ultrapassa o perímetro da escola e *invade* o ambiente físico e familiar de cada *aprendente*. Não se resumindo ao *palco* das quatro paredes da sala de aula, onde o professor e o aluno são artistas principais, entram em cena terceiros actores, os pais, cujo papel pode ser mais ou menos determinante na qualidade final do trabalho produzido.

Perguntamo-nos por que razões prescrevem os professores TPC aos seus alunos. De uma dezena de razões apontadas na literatura destacaríamos, em primeiro lugar, aquelas que se abrigam debaixo do guarda-chuva dos propósitos instrucionais. As razões mais prontamente apontadas pelo comum dos professores resumem-se, efectivamente, à prática e treino das matérias e conteúdos abordados nas aulas, à preparação para as aulas subsequentes, possibilitando a participação mais activa na aprendizagem e, ainda, o desenvolvimento pessoal. Todos nós já passamos pela experiência de prática e preparação, por exemplo quando nos vimos perante tarefas como as de resolução em casa, de inúmeros exercícios de Matemática. Na mente dos professores ao prescreverem TPC, o mais comum objectivo é sem sombra de dúvida o de que os alunos possam treinar em casa competências aprendidas na aula e que tal os ajude na(s) aulas posteriores. Digamos que o TPC funcionaria assim, desejavelmente, como um prolongamento do tempo da aula em que o aluno, em casa, sozinho e ao seu ritmo consolidaria as suas aprendizagens.

O desenvolvimento pessoal é, como dissemos também um dos objectivos mais apontados pelos educadores. Ao longo do seu desenvolvimento, os alunos aprendem, ou assim deveria acontecer, que o TPC é sua responsabilidade e que os pais e os professores não deveriam necessitar de lhes lembrar constantemente que está na hora de realizar as tarefas prescritas.

Menos vulgarmente os TPC são utilizados como forma de cumprir uma função comunicativa e simultaneamente interactiva. Pedir aos pais que ajudem a fazer as revisões, por exemplo, para um teste; solicitar a sua colaboração em casa na preparação de um tema ou intervenção directa e pensada na realização de tarefas prescritas, poderão ser formas de os manter mais a par do percurso de aprendizagem dos seus educandos. Trabalhos de par e de grupo podem ser igualmente meios de cumprir essa mesma função comunicativa e favorecer

tanto a troca de ideias e como a explorar de novas perspectivas, que ajudarão, eventualmente, a reforçar o interesse do aluno.

Se a questão da diversidade ou diversificação das tarefas prescritas é um prato forte dos TPC, a questão da sua qualidade em termos de desenho e estruturação não deixa de ser a pedra de toque desta problemática. No mesmo nível de importância coloca-se a questão da duração e da frequência com que as tarefas de TPC são diariamente prescritas tal como o necessário providenciar do adequado e atempado *feedback* face ao produto de realização. Torna-se imperativo que o professor (nos primeiros anos de escolaridade) ou grupo de professores do conselho de turma (nos 2.º e 3.º ciclos e, por ventura, em anos subsequentes) considerem aspectos tão cruciais como o horário escolar do aluno e suas disponibilidades de tempo efectivas, providenciando a necessária coordenação entre as tarefas exigidas nas diversas disciplinas e nos diferentes dias da semana, nomeadamente. Por último, e não menos importante, o nível de capacidade do aluno e especificamente o seu grau e ano de ensino, bem assim como os recursos, humanos e materiais disponíveis para a realização das tarefas prescritas são aspectos igualmente não negligenciáveis.

Relativamente ao impacto ou efeito esperado dos TPC no aproveitamento académico dos alunos a literatura aconselha-nos a ser cautelosos e a não levantar altas expectativas relativamente a efeitos visíveis do TPC nos primeiros anos de escolaridade. Se nestes o TPC pode não fazer a diferença, em termos de rendimento académico, o mesmo já não se pode dizer na *High School* (Ensino Secundário). Mas é forçoso sublinhar que nos primeiros anos de escolaridade o TPC é o *arado* que abre os sulcos e *prepara o terreno* onde mais tarde, ou seja, em anos subsequentes da escolaridade, cairão e terão oportunidade de crescer as sementes lançadas. A criação de bons hábitos de estudo, a organização e gestão do tempo, a responsabilização pessoal, a promoção da autonomia e do controlo auto-regulatório, são assim os primeiros grandes objectivos a pretender alcançar nos anos iniciais da escolaridade com as tarefas de TPC. Neste árduo percurso será indispensável uma estreita colaboração e entendimento muito próximo entre professores, alunos e pais, já que em conjunto são as pedras basulares deste *complexo tabuleiro de jogo de xadrez*.

II CAPÍTULO

1. Autonomia e aprendizagem auto-regulada

1.1. Introdução

Ao longo do passado século XX o conceito de aprendizagem foi objecto de grande evolução tal como o comprova a investigação educacional e a prática subjacente. De um primeiro conceito “mecanicista” associado às leituras behavioristas, para as quais a aprendizagem era entendida como um processo de aquisição de respostas a estímulos, foram surgindo, progressivamente, concepções mais dinâmicas de aprendizagem (Almeida, 1996). Se nas primeiras décadas do século, o aluno é encarado como uma mera máquina de aquisição de respostas, posteriormente, ele começa a ser perspectivado como um acumulador de conhecimento e, só numa fase mais tardia, especialmente nos anos noventa, passa a ser entendido como construtor activo de conhecimento (Mayer, 1992b, 1998 cit. in Almeida 1996).

As correntes mais actuais da aprendizagem apontam o protagonismo do aluno no seu processo de construção da aprendizagem, definindo-o como um processo individual, progressivo e significativo (Rosário *et al.*, 2000). Nesta lógica construtivista, assume-se que o aluno aprende na medida em que constrói redes de significados inscritas nos conteúdos curriculares. Para que tal possa ocorrer, as práticas de ensino devem estar sobretudo orientadas para que o aluno seja capaz de, por si próprio, realizar aprendizagens significativas desde que exposto a uma grande variedade de situações e circunstâncias (Rosário *et al.*, 2000).

Ao referirmos que o aluno é o principal construtor do seu conhecimento não estamos, de forma alguma, a excluir o papel do professor neste processo. No desenho de situações e circunstâncias de aprendizagem, cabe ao professor o papel de facilitador desse processo, recorrendo, sempre que possível, aos conhecimentos prévios do aluno, para que, com base neles, esse mesmo aluno seja capaz de construir, agora sim, por si, novos esquemas e redes mais complexas de conhecimento.

Conceptualizar o ser humano, ou, no caso, o aluno como um processador de informação, relevando-o como construtor activo do seu conhecimento, perspectivando-o como capaz de atribuir significado e sentido ao seu ambiente natural e social, este é o paradigma mais actual da investigação psicoeducativa. Entendido desta forma, o foco da aprendizagem, antes centrado no professor e nas suas metodologias, converge agora para a importância dada aos pensamentos que o aluno vai construindo, bem assim como para as dimensões cognitivas, comportamentais e motivacionais por ele activadas nas aprendizagens que vai realizando (Almeida, 1996).

De facto, ao reconhecer-se que o aluno é o principal agente na construção de conhecimento, assumimos desde logo a suma importância da autonomia no seu processo de aprendizagem (Almeida, 1996). Tal autonomia, contudo, só se tornará eficaz, se o aluno possuir e utilizar adequadamente processos cognitivos internos de auto-instrução e auto-regulação (Bandura, 1982; Meichenbaum, 1978, cit. in Almeida, 1996).

O sucesso escolar é tido como intimamente dependente da auto-regulação dos alunos, em especial nos contextos menos estruturados em que o estudo decorre. Também aí, a capacidade de autonomia do aluno, entendida como auto-determinação para saber decidir o que fazer e como fazê-lo, adquire suma importância.

Ao longo dos últimos anos, as políticas educativas têm denunciado uma preocupação emergente com a promoção nos alunos da utilização de estratégias auto-regulatórias da sua aprendizagem.

Os alunos auto-reguladores são facilmente identificados pelos professores como alunos decididos, estratégicos e persistentes no decurso da aprendizagem. Tais alunos mostram-se capazes de avaliar os seus progressos relativamente aos objectivos traçados e de aferir o seu comportamento de acordo com essas avaliações (Rosário, 1999). Dito de outra forma, alunos auto-reguladores monitorizam a eficácia dos seus métodos e estratégias de aprendizagem sendo suficientemente hábeis na hora de introduzir mudanças, nomeadamente nos seus comportamentos de estudo, como seja, o substituir uma estratégia de aprendizagem por outra que entendam como mais eficaz (Zimmerman & Schunk, 2001). Sendo alunos mais auto-orientados são assim

mais capazes de gerir e dirigir as suas experiências de aprendizagem, não se limitando a responder a controlo educativo externo (Boekaerts, 1996; Zimmerman & Bandura, 1994a cit. in Rosário, 1999).

Os alunos são auto-regulado(re)s na medida em que são meta-cognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente participantes activos no seu próprio processo de aprendizagem. Geram eles próprios pensamentos, sentimentos e acções para atingir os seus objectivos de aprendizagem (Zimmerman, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001). Tais alunos envolvem na sua aprendizagem o uso de estratégias específicas para alcançar os objectivos escolares, fazendo-o com base nas suas percepções de auto-eficácia (Zimmerman, 1998, cit. in Rosário, 1999). No estudo dos processos de auto-regulação da aprendizagem estão desta forma implicados três aspectos essenciais: as estratégias de auto-regulação da aprendizagem dos alunos, as suas percepções de auto-eficácia e o seu envolvimento nos objectivos escolares (Rosário, 1999).

As estratégias de auto-regulação da aprendizagem são definidas por Zimmerman como:

"(...) as acções e processos dirigidos para adquirir informação ou competências que envolvem actividade, propósito e percepções de instrumentalidade por parte dos alunos" (Zimmerman, 1989, p. 329, cit. in Rosário, 1999),

e incluem métodos como a organização e transformação dos conteúdos a ser aprendidos, a procura de informação, a repetição e a utilização da memória compreensiva (Zimmerman & Martinez-Ponz, 1986, cit. in Rosário, 1999).

A auto-eficácia, por seu turno, respeita às percepções que os alunos têm sobre as suas capacidades próprias de organização e de empreendimento das acções necessárias para atingir uma determinada meta ou objectivo ou mesmo, o perceberem-se capazes de desenvolver determinada competência para realizar uma tarefa específica.

Por último, os objectivos escolares estabelecidos pelos alunos, terceiro aspecto considerado no estudo dos processos auto-regulatórios, são-no, entre outros exemplos, a obtenção de um elevado aproveitamento escolar, o ser socialmente mais reconhecido ou o ampliar de oportunidades futuras em termos laborais.

1.2. O referencial sociocognitivo da aprendizagem auto-regulada

A teoria e investigação sobre a auto-regulação da aprendizagem, surgida em meados da década de 80 do século passado, tem por primeiro e grande objectivo o esclarecer e dar respostas concretas sobre a forma como os alunos adquirem mestria nos seus processos de aprendizagem. Não sendo nem uma capacidade mental nem uma competência de desempenho académico, a auto-regulação refere-se antes ao processo auto-dirigido através do qual os *aprendentes* transformam as suas capacidades mentais em competências académicas relacionadas com a tarefa (Zimmerman, 2001).

Ainda de acordo com este referencial teórico, a aprendizagem é perspectivada como uma actividade que o aluno faz por si próprio, de uma forma proactiva, e não tanto como um resultado das experiências de ensino. O tema-chave na definição da aprendizagem auto-regulada não se focaliza tanto na questão social, mas antes na forma como o aluno empreende iniciativa pessoal, se torna perseverante e disponibiliza competência adaptativa durante o seu processo de aprendizagem (Zimmerman, 2001, in Zimmerman & Schunk, 2001).

No enquadramento sociocognitivo, a auto-regulação é construída situacionalmente. Tal significa que a auto-regulação não é um traço nem um nível específico de desenvolvimento, pelo que não se pode dizer, simplesmente, que haja pessoas auto-reguladas ou não auto-reguladas. Não é, assim, esperado que os alunos se envolvam de uma forma auto-regulada em todos os domínios da sua aprendizagem. A auto-regulação é possível na medida em que os alunos experienciem alguma escolha em uma ou mais das áreas nas quais podem utilizar processos auto-regulatórios, sendo aquelas áreas, entre outras, as seguintes: motivos, métodos, tempo, resultados, contexto físico e social. Quando todos os aspectos de uma tarefa estão pré-determinados a aprendizagem pode ocorrer, mas a fonte de controlo é exclusivamente externa, pois provém nomeadamente dos professores, dos pais, de computadores ou outros agentes (Schunk, 2001, in Zimmerman & Schunk, 2001).

Bandura, em meados da década de '80 e anos '90 do século XX, apresenta-nos um modelo explicativo da auto-regulação da aprendizagem dos alunos, no qual se inscreve um conjunto de interações recíprocas entre variáveis de carácter pessoal, comportamental e contextual (Rosário, 1999).

Segundo o mesmo autor, a interação dos factores pessoais, comportamentais e contextuais durante a auto-regulação é um processo cíclico, dada a mudança a que tais factores estão sujeitos durante a aprendizagem e, dado que podem ser monitorizados. Tal monitorização leva a mudanças nas estratégias pessoais utilizadas, afectos experienciados, e comportamentos evidenciados (Schunk, 2001, in Zimmerman & Schunk, 2001).

De acordo com a teoria de Bandura (1986), a reciprocidade atrás enunciada é exemplificada com um importante construto: a auto-eficácia percebida, ou, se quisermos, as crenças sobre as capacidades próprias de aprender e manifestar comportamentos de desempenho adequados. A investigação sugere e comprova que as crenças de auto-eficácia do aluno, *variável* pessoal (Rosário, 1999), influenciam a sua escolha das tarefas, a sua persistência, o seu esforço e o seu nível de realização nessas mesmas tarefas (Schunk, 1995). Reciprocamente, os comportamentos do aluno modificam a eficácia das suas crenças, pois os indicadores de progresso na realização das tarefas informam-no sobre a sua maior ou menor capacidade de realização e cumprimento dos seus objectivos de aprendizagem (Schunk, 2001, in Zimmerman & Schunk, 2001). Indicadores positivos podem, deste modo, revelar-se importantes fortalecedores e nutrientes da auto-eficácia para que o aluno continue e, inclusive, melhore a sua aprendizagem.

A investigação demonstrou ainda a interação entre a auto-eficácia e os factores contextuais. Estudos realizados com alunos com dificuldades de aprendizagem, cujo nível de auto-eficácia é habitualmente mais baixo, comprovam que tais alunos são muitas vezes vítimas das baixas expectativas de sucesso académico, atribuídas pelos professores, mesmo em áreas em que o seu desempenho poderia ser adequado. Inversamente, o *feedback* positivo do professor pode afectar a auto-eficácia do aluno. Afirmações persuasivas, por parte do professor (e.g. "Eu sei que tu és capaz de fazer isto."), podem resultar

num incremento dos níveis de auto-eficácia do aluno (Schunk, 2001, in Zimmerman & Schunk, 2001).

Os comportamentos do aluno na sala de aula e os contextos de sala de aula influenciam-se mutuamente. Este é um dado deveras importante. Quantas vezes os comportamentos dos alunos numa turma condicionam e alteram o contexto instrutivo ou, paralelamente, os comportamentos dos professores interferem com a capacidade de desempenho dos alunos. Um professor, atento às respostas incorrectas dos seus alunos, pode decidir voltar a ensinar tópicos denunciados como mal compreendidos, em vez de continuar a sua lição com nova(s) matéria(s) (Schunk, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001).

A aprendizagem é entendida, assim, como uma mudança no comportamento ou no potencial comportamental do aluno, em resultado das suas experiências de intervenção. As acções empreendidas que resultam em sucessos tendem a ser retidas pelo aluno e aquelas que conduzem a fracassos tendem a ser por ele descartadas.

A teoria sociocognitiva defende que as consequências comportamentais servem como fontes de informação e motivação (Bandura, 1986). De uma forma geral as pessoas envolvem-se em actividades cognitivas que auxiliam a aprendizagem e estão motivadas para aprender, quando valorizam e acreditam que tal resultará em consequências gratificantes (Schunk, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001).

Nem toda a aprendizagem humana é resultante de comportamentos publicamente demonstrados. Aprendemos muitas vezes de uma forma vicariante, observando outros, lendo, vendo televisão e vídeos, navegando na Net, etc. A aprendizagem vicariante acelera a aprendizagem e poupa-nos o experienciar de consequências negativas (Schunk, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001).

Observando modelos, podemos igualmente adquirir conhecimento. A modelação refere-se assim às mudanças cognitivas, afectivas e comportamentais que derivam da observação de modelos. Comportamentos, verbalizações, e mesmo expressões de carácter não verbal dos modelos são tidos em atenção pelos observadores e servem como sinais chave para a subsequente modelação. A modelação serve funções quer informativas quer

motivacionais. Observando modelos competentes a desempenhar determinadas acções que resultam em sucessos, tal fornece aos observadores informação útil sobre a sequência das acções a seguir. Observando comportamentos modelados e as suas consequências, as pessoas são capazes de formular expectativas de resultado ou crenças sobre os resultados de tais acções. Os observadores podem, assim, empreender as suas acções motivados pelos resultados gratificantes dos seus modelos ou porque crêem que essa aprendizagem é importante. Os efeitos motivacionais de consequências vicariantes dependem em grande medida da auto-eficácia. A similitude com os modelos constitui o recurso da informação vicariante para avaliar a nossa própria eficácia. Observar outros semelhantes, no caso dos alunos, por exemplo o observar os pares, a experienciar sucesso, pode *muscular* a auto-eficácia dos observadores e motivá-los para a tarefa. Contrariamente, observar outros semelhantes a experienciar fracasso pode levá-los a acreditar que não serão também suficientemente competentes para realizar a tarefa com sucesso, o que pode dissuadi-los de empreender ou tentar a sua realização. Se os indivíduos estão menos familiarizados com as tarefas, se anteriormente experienciaram dificuldades ou partem para a tarefa com um baixo nível de auto-eficácia, então a similitude com os modelos terá um peso mais acentuado, já que os atributos do modelo são preditivos da capacidade de sucesso (Schunk, 2001, in Zimmerman & Schunk, 2001).

1.3. A anatomia da auto-regulação da aprendizagem

A teoria sociocognitiva conceptualiza a auto-regulação como envolvendo três subprocessos: auto-observação, auto-julgamento e auto-reacção (Bandura, 1986, cit. in Rosário, 1999). Estes sub-processos, não se excluindo entre si, interagem mutuamente. Fundamental ainda, é saber que estes sub-processos não operam independentemente do contexto de aprendizagem, pelo que, factores contextuais podem ajudar ao desenvolvimento da auto-regulação (Schunk, 2001, in Zimmerman & Schunk, 2001).

A auto-observação pode informar e motivar. Os comportamentos podem ser avaliados quantitativamente, qualitativamente ou pela sua originalidade

(Schunk, 2001). A informação assim obtida é utilizada para determinar o grau de maior proximidade ou afastamento face aos objectivos de aprendizagem estabelecidos. Se os alunos fazem uma leitura positiva da sua proximidade com os objectivos de aprendizagem, tal resultará num subsequente investimento na tarefa, se pelo contrário essa leitura corresponde a uma derrota face a esses objectivos de aprendizagem traçados, tal poderá resultar num desinvestimento nas tarefas escolares (Schunk & Zimmerman, 1998, cit. in Rosário, 1999).

A auto-observação pode originar mudanças comportamentais. Muitos alunos com hábitos de estudo pouco proficientes surpreendem-se ao dar-se conta da quantidade de tempo que perdem com actividades de carácter não académico. A auto-observação por si só é insuficiente; a manutenção da motivação depende da expectativa de resultado e da expectativa de eficácia. Para que os alunos mudem os seus hábitos de estudo, precisam de acreditar que mudando esses hábitos serão capazes de obter resultados melhores (expectativa de resultado) e que são capazes, de facto, de alterar os seus hábitos de estudo (auto-eficácia) (Schunk, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001).

O sub-processo auto-julgamento refere-se à comparação entre as realizações actuais e as metas pessoais pré-estabelecidas pelos alunos (Schunk, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001). Os auto-julgamentos podem ser afectados pela tipologia e importância das metas escolares escolhidas (Rosário, 1999). As metas podem envolver medidas *absolutas* (fixas) ou *normativas* (face a outros). Alunos cujo objectivo seja completar, por exemplo, seis páginas de exercícios em 30 minutos podem aferir o seu progresso de acordo com esse critério *absoluto*. As medidas *normativas* adquirem-se muitas vezes pela observação de modelos. As comparações sociais com os demais permitem-nos determinar a adequação dos nossos comportamentos e avaliar os nossos desempenhos. Ao realizar uma tarefa os alunos podem comparar o seu progresso com o dos seus pares para determinar, nomeadamente, quem a acabará primeiro (Schunk, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001).

As metas informam e motivam. Alunos que completam três páginas em 10 minutos percebem que completaram metade do trabalho em menos de metade do tempo. A crença de que se está a progredir *nutre* a auto-eficácia e sustém a motivação. Os alunos que consideram uma tarefa demasiado fácil podem pensar que estabeleceram metas pouco exigentes e podem alargá-las de uma próxima vez. Reconhecer que outros semelhantes/pares realizaram uma tarefa pode promover a auto-eficácia e a motivação; os alunos tendem a acreditar que se outros tiveram sucesso eles próprios o conseguirão também (Schunk, 1997, cit. in Zimmerman & Schunk, 2001).

Os auto-julgamentos são igualmente afectados pelas metas pessoais pré-estabelecidas, dado que se pode estar mais disponível para julgar os progressos próprios relativamente a tarefas pessoalmente mais valorizadas, agindo com adequação, e menos disponível para querer investir em tarefas escolares consideradas à partida menos interessantes, relaxando a adequação dos comportamentos (Rosário, 1999).

O estabelecimento de metas é especialmente importante em tarefas de longo prazo. Os professores podem ajudar subdividindo a tarefa e estabelecendo *subobjectivos* concretizáveis a mais curto prazo; deste modo os alunos podem sentir-se eficazes na concretização das *subtarefas* e o facto de atingir cada *subobjectivo* ajuda a desenvolver neles a percepção geral de auto-eficácia para a concretização do projecto total. Deste modo, os objectivos proximais, estando *mais à mão*, resultam numa maior motivação do que os objectivos distais. Um objectivo percebido como desafiador, mas concretizável, pode motivar e *muscular* a eficácia (Schunk, 2001, in Zimmerman & Schunk, 2001).

Os sub-processos de auto-reacção relacionam-se com o estabelecimento de julgamentos de avaliação das realizações de outrem (Rosário, 1999). Quando acreditamos que fazemos progressos relativamente aos objectivos que traçamos e desfrutamos da satisfação expectada de os alcançarmos, tal fortalece a nossa auto-eficácia e sustém a nossa motivação em face da tarefa que realizamos (Schunk, 1996, cit. in Rosário, 1999). Alunos que acreditam na sua capacidade de recuperação, seja trabalhando mais afincadamente ou

modificando as suas estratégias de aprendizagem, serão menos susceptíveis de ser afectados pelos resultados escolares negativos com que por vezes se vêem confrontados (Rosário, 1999). Inversamente, os alunos que se percebem como incapazes de melhorar o seu nível de rendimento escolar verão a sua motivação afectada podendo tal levá-los a desinvestir das tarefas escolares (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989, cit. in Rosário, 1999).

1.4. A natureza cíclica da aprendizagem auto-regulada

A interacção de factores pessoais, comportamentais e contextuais durante a auto-regulação é um processo cíclico porque tais factores se alteram tipicamente durante a aprendizagem e podem ser monitorizados (Bandura, 1986; 1997; Zimmerman, 1994, cit. in Schunk, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001).

Para os investigadores da auto-regulação bem assim como para os investigadores da educação de um modo geral, a aprendizagem é perspectivada como um modelo multidimensional, no qual estão envolvidos aspectos de carácter pessoal (cognitivos e emocionais), comportamental e contextual. No sentido de obterem um determinado resultado escolar, os alunos recorrem à aplicação de estratégias cognitivas às tarefas que lhes são propostas para realizar e tal acontece num determinado contexto. Este processo é constante e continuado e exige treino e prática (Rosário, 1999). Alcançar a *mestria* implica a coordenação das três dimensões: a dimensão pessoal, a comportamental e a ambiental ou contextual, numa lógica de dinâmica individual e simultaneamente interactiva (Zimmerman, 1994, cit. in Rosário, 1999).

As estratégias cognitivas não se aplicam de uma forma universal a todos os alunos nem podem ser usadas indiscriminadamente, de uma forma bem sucedida, em todo e qualquer tipo de tarefa. O facto de uma determinada estratégia auto-regulatória se revelar eficaz está dependente de múltiplas questões entre as quais se contam, por exemplo, a competência intelectual do aluno ou a sua proficiência como estudante. A memorização mecânica de

conteúdos e definições é muitas vezes utilizada por alunos inexperientes, dado o seu parco conhecimento e incapacidade de utilização de estratégias mais adequadas. Alunos auto-reguladores competentes, optando por estratégias mais adequadas e holísticas, revelam-se assim mais proficientes, pois são capazes de integrar a compreensão dos conteúdos ou da informação recolhida num todo com significado, enriquecedor das suas redes de conhecimento. A multiplicidade na escolha das estratégias e a mudança constante das circunstâncias interpessoais, contextuais e intrapessoais dão aos alunos auto-reguladores do seu processo de aprendizagem a possibilidade de reajustar as suas decisões visto que são capazes de verificar e avaliar constantemente a eficácia das opções tomadas (Rosário, 1999).

Segundo Zimmerman e colaboradores, a auto-regulação da aprendizagem é um processo dinâmico e aberto que, sendo uma actividade cíclica, ocorre em três fases principais: a fase *prévia*, a fase do *controlo volitivo* e a fase da *auto-reflexão*.

A fase *prévia* diz respeito a todos os processos e crenças que, a montante, influenciam os esforços empreendidos pelos alunos para aprender, determinando quer o ritmo quer o nível dessa aprendizagem. A fase do *controlo volitivo* inclui os processos ocorridos durante os esforços de aprendizagem que afectam a atenção, concentração e a acção e conseqüentemente o rendimento escolar (Rosário, 1999). Esta fase preliminar à própria realização refere-se aos processos preparatórios do empreendimento da acção (Schunk, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001). Por último, a fase da *auto-reflexão*, ocorrida após a realização dos esforços de aprendizagem, corresponde à forma como os alunos respondem e reagem aos esforços empreendidos. Completando o ciclo auto-regulatório, o processo de auto-reflexão vai por sua vez influenciar a fase *prévia* bem assim como os esforços subsequentes empreendidos em nova aprendizagem (Rosário *et al.*, 2000).

Zimmerman (1998) distingue na fase *prévia* do seu modelo cíclico de auto-regulação cinco diferentes aspectos: o *estabelecimento de objectivos*, o *planeamento estratégico*, as *crenças de auto-eficácia*, o *tipo de objectivos* e o *interesse intrínseco*. O estabelecimento de objectivos diz respeito às intenções dos alunos no sentido de alcançarem determinados resultados de

aprendizagem. O planeamento estratégico relaciona-se com as estratégias seleccionadas e os métodos empregues pelos alunos para alcançarem os objectivos escolares traçados. Quer o estabelecimento de objectivos quer o planeamento estratégico são desde logo afectados pelas muitas crenças pessoais de auto-eficácia, pelo tipo de objectivos escolares ou mesmo pelo valor que o aluno atribui à tarefa (Rosário, 2004).

De entre as variáveis desta fase prévia, a percepção de auto-eficácia do aluno é uma das mais significativas. Como já anteriormente tivemos oportunidade de referir, as crenças pessoais do aluno sobre a sua capacidade de aprender e de alcançar determinados patamares de realização escolar vai condicionar tanto o seu nível de investimento nas tarefas escolares e aprendizagem como, por certo, os resultados escolares obtidos. Quanto ao tipo de objectivos escolares, a literatura reconhece e distingue alunos com objectivos de mestria de alunos com objectivos de realização. Os primeiros mais focalizados no progresso da sua aprendizagem tendem a ser mais eficazes na aprendizagem do que os segundos, pois estes se mostram mais preocupados em competir e comparar-se com os seus pares (Ames, 1992; Schunk & Zimmerman, 1998, cit. in Rosário, 1999). A variável interesse intrínseco refere-se à valorização pessoal atribuída pelo aluno à tarefa e configura a manutenção do seu esforço na realização da mesma, independentemente do facto de reconhecer a ausência de recompensas tangíveis (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, cit. in Rosário, 1999).

O controlo volitivo, segunda fase do modelo cíclico de Zimmerman, inclui e descreve os três tipos de processos que fazem com que o aluno focalize a sua atenção e se concentre na tarefa, e optimize a sua realização escolar. Para alguns investigadores esta fase é crítica e fundamental já que é durante ela que se *prepara o palco para a acção* (Schunk, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001) e se *dá corda ao relógio volitivo* (Corno, 2003), condições prévias e indispensáveis para a inicialização da realização da tarefa. A focalização na tarefa, protege a intenção do aluno de aprender e põe-no a salvo de eventuais distractores que poderiam competir e interferir negativamente na realização da tarefa que está a desenvolver. Para além da focalização na tarefa também as

auto-instruções, verbalizações sobre os passos a empreender durante a realização das tarefas escolares, afectam a implementação de estratégias e outros métodos de aprendizagem (Rosário *e tal.*, 2004). As verbalizações auto-construídas contribuem para uma maior motivação durante a prática dirigida e o aproveitamento em matemática, nomeadamente. Os alunos que verbalizam de uma forma explícita estratégias e auto-construções demonstram um nível de auto-eficácia mais elevado (Schunk, 2001, in Zimmerman & Schunk, 2001).

A auto-monitorização, terceiro tipo de estratégias da fase volitiva, é um processo muito importante. A auto-monitorização protege a concentração e a motivação quando surgem interferências no ambiente *exterior* (ambiente físico) ou *interior* (alterações do nível de interesse ou mudanças de humor) (Corno, 2001, in Zimmerman & Schunk, 2001).

A fase da auto-reflexão, última fase dos processos de auto-regulação do modelo de Zimmerman (1998), incorpora quatro tipos de processos: a auto-avaliação, as atribuições, as auto-reacções e a adaptabilidade (Rosário, 1999). Um dos processos iniciais, o da auto-avaliação, é um processo auto-reflexivo que corresponde ao *feedback* que o aluno vai tendo das suas produções escolares e das tarefas realizadas face a objectivos educativos concretos, permitindo-lhe tal ir auto-avaliando os seus progressos (e.g. comparar as suas respostas erradas num teste escrito com a correcção dada pelo professor). À medida que os alunos se tornam mais competentes também vão sendo mais capazes de auto-avaliar o seu progresso. O feedback indicador de progresso pode fortalecer a auto-eficácia e a motivação (Rosário, 1999; Schunk, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001).

Os alunos auto-reguladores revelam uma maior preocupação em avaliar de uma forma mais fidedigna o seu nível de sucesso académico; para tal, quando não dispõem de indicadores claros, fazem-no face aos resultados escolares de outros colegas (Zimmerman, 1990, 1994, cit. in Rosário, 1999). Como fruto de tais auto-avaliações surgem as atribuições, ou seja, as explicações ou causas encontradas pelo aluno para os resultados por si obtidos. Os processos de atribuição causal são fundamentais nos processos de auto-

reflexão. As atribuições (causas percebidas dos resultados), podem afectar as expectativas, os comportamentos e as reacções afectivas dos alunos (Wiener, 1985, cit. in Schunk, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001). A competência cognitiva (*ability*), o esforço e a dificuldade da tarefa são as atribuições mais correntes dos sucessos e fracassos. Com a idade, as crianças tendem a dar mais importância à influência das atribuições de competência cognitiva e a desvalorizar a importância das atribuições de esforço. O sucesso atribuído a um alto grau de esforço não é tão fortalecedor da auto-eficácia como a exigência de um esforço menor, dado que o primeiro pressupõe que as competências não estão suficientemente desenvolvidas, ou seja, é entendido como sinónimo de pouca competência cognitiva (Schunk, 2001, in Zimmerman & Schunk, 2001).

Atribuindo habitualmente os seus fracassos a causas que podem ser objecto de alteração, como, por exemplo, o aumento do esforço de empenhamento pessoal no estudo, e os seus sucessos à sua competência pessoal, os alunos auto-reguladores, mesmo quando expostos a insucessos prolongados, apresentam apesar de tudo um padrão atribucional de auto-reacções positivas (Rosário, 1999). Atribuir sucessos e fracassos, respectivamente, ao uso adequado ou inadequado de estratégias de auto-regulação está mais relacionado com auto-reacções positivas; contrariamente, atribuir tais resultados escolares à competência cognitiva, favorece a construção de auto-reacções negativas. A disponibilização para a tentativa de experenciação de diferentes alternativas de estratégias conduz o aluno no caminho da descoberta das estratégias de aprendizagem mais eficazes para si próprio (Schunk & Zimmerman, 1994, cit. in Rosário, 1999). As auto-reacções positivas melhoram a percepção de auto-eficácia do próprio aluno como estudante, fazendo-o acreditar na possibilidade de mestria nas suas realizações escolares, mantendo-o mais centrado nos objectivos de aprendizagem e promovendo o seu interesse intrínseco pelas tarefas (Zimmerman & Schunk cit. in Rosário, 1999).

De acordo com dados de investigação recolhidos em vários estudos de Zimmerman e Martinez-Ponz (1986, 1992), a utilização de estratégias de auto-regulação no estudo correlaciona-se significativamente com as classificações

escolares dos alunos; sendo que tais estratégias se revelaram também altamente preditivas do desempenho escolar, na sala de aula, dos alunos que as utilizavam (Rosário, 1999).

Por Zimmerman e Martinez-Pons (1986) foram enunciadas catorze estratégias de auto-regulação da aprendizagem (Rosário, 1999). Poderemos visualizá-las no quadro que se segue:

Quadro II. 1.1. Estratégias de auto-regulação da aprendizagem (adaptado de Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, in Rosário, 1999)

Estratégias	Definição
1. Auto-avaliação	Declarações que indicam as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho (e.g., "... verifiquei o meu trabalho para ter a certeza que estava bem" E. 10.º ano agrup. Artes).
2. Organização e transformação	Declarações que indicam as iniciativas dos alunos para organizarem. Melhorando-os, os materiais de aprendizagem (e.g., "... faço sempre um esquema antes de realizar os relatórios das experiências de Química" C. 12.º ano agrup. Científico-natural).
3. Estabelecimento de objectivos e planeamento	Declarações indicando o estabelecimento de objectivos educativos: planeamento, faseamento no tempo e conclusão de actividades relacionadas com esses objectivos (e.g., "Começo a estudar duas semanas antes dos testes e fico descansada" P. 12.º ano agrup. Humanidades).
4. Procura de informação	Declarações indicando os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não-sociais quando enfrentam uma tarefa escolar (e.g., "Antes de começar um trabalho, vou à biblioteca da escola recolher o máximo de informação sobre o tema" L. 10.º ano agrup. Económico-social).
5. Tomada de apontamentos	Declarações indicando os esforços para registar eventos ou resultados (e.g., "Nas aulas sorvo o máximo de apontamentos sobre o que o professor dá"(F. 10.º ano agrup. Científico-natural).
6. Estrutura ambiental	Declarações indicando esforços para seleccionar ou alterar o ambiente psicológico de modo a promover a aprendizagem (e.g., "Para não me distrair, isolo-me no quarto"; "Para me concentrar naquilo que estou a fazer, desligo o <i>CD-Rom</i> " 12.º ano agrup. Humanidades).
7. Auto-consequências	Declarações indicando a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para sucessos ou fracassos escolares (e.g., "Se o teste me corre bem, ofereço-me umas gomas" 10.º ano agrup. Económico-social).
8. Repetição e memorização	Declarações indicando as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material e.g., "Na preparação de um teste de Física, escrevo muitas vezes a fórmula, até a saber de cor" 12.º ano agrup. Científico-natural).
9-11. Procura de ajuda social	Declarações indicando as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos <i>pares (9)</i> , <i>professores (10)</i> e <i>adultos (11)</i> (e.g., (... (se tenho dificuldades no estudo peço ajuda ao meu pai que é médico) R. 10.º ano agrup. Humanidades).
12-14. Revisão de dados	Declarações indicando os esforços-iniciativas dos alunos para relerem <i>notas (12)</i> , <i>Testes (13)</i> , <i>livros de texto (14)</i> afim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito (e.g., (...) antes dos testes revejo sempre os resumos da matéria que fiz" 12.º ano D. agrup. Artes; "Para me preparar para um teste, resolvo os enunciados dos que já fiz" T. 12.º ano agrup. Humanidades).

De entre todas estas estratégias, as *estratégias de organização e transformação da informação, a repetição e memorização, estabelecimentos de objectivos e planificação*, centrando-se na optimização da regulação pessoal do aluno, aumentam, subsequentemente, o seu potencial de competências de gestão. As *estratégias de auto-avaliação* e as *auto-consequências* conduzem à melhoria do seu comportamento funcional como aluno. Finalmente, as *estratégias de estruturação ambiental, procura de informação, revisão e*

procura de ajuda social, favorecem a optimização do seu ambiente directo de aprendizagem (Rosário, 1999). Zimmerman e Martinez- Pons nos seus estudos (1986, 1988) registaram que treze das catorze estratégias atrás referidas apresentavam correlações positivas com os resultados escolares dos alunos, exceptuando-se, no caso, a estratégia da auto-avaliação (Rosário, 1999).

Os esforços dos alunos para auto-regularem de forma estratégica a sua aprendizagem associam-se a elevadas percepções de auto-eficácia verbal e numérica, segundo dados recolhidos em estudos de Zimmerman e Martinez-Pons (Schunk, 1994, cit. in Rosário, 1999). Estudos e investigações de outros autores, nomeadamente Schunk e Swarts (1993), concluíram que ensinar aos alunos estratégias de auto-regulação da escrita fortalece a sua auto-estima e melhora o seu desempenho nesse domínio. Tais estudos pretendiam também determinar se os alunos mantinham a utilização dessas estratégias ao longo do tempo e se as aplicavam noutros contextos, o que se revelou verdadeiro (Schunk, 2001 in Zimmerman & Schunk, 2001).

De uma forma geral todos os alunos tendem a auto-regular a sua aprendizagem escolar e as suas realizações. O que distingue então aprendizes inexperientes e ineficazes de aprendizes experientes e eficazes?

Entre eles existem profundas diferenças, quer nos métodos utilizados, quer nas crenças pessoais construídas (Rosário *et al.*, 2004). Enquanto os aprendizes ineficazes traçam objectivos de baixa qualidade, pouco específicos, pouco concretos e distais, ou seja, a mais longo prazo, os seus colegas auto-reguladores competentes delineiam objectivos (mais) específicos e concretos, ambiciosos mas concretizáveis, e proximais (Bandura, 1991, cit. in Rosário, 1999). Alunos inexperientes perspectivam as aprendizagens como questionamento às suas competências cognitivas e, sentindo-as como ameaçadoras, desvalorizam-nas ou evitam-nas. De modo contrário, alunos auto-reguladores da sua aprendizagem valorizam as aprendizagens e episódios escolares pois vêem neles um potencial de enriquecimento das suas competências.

1.5. O ensino e a aprendizagem auto-regulada

No seu livro *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-reflexive Practice*, Schunk e Zimmerman (1998), dão-nos a conhecer diferentes exemplos de intervenções e modelos de instrução desenhados com o objectivo de ensinar os processos e as estratégias contidos na aprendizagem auto-regulada. De entre esses exemplos de intervenções sobressaem vários pontos comuns com interesse didáctico: o ensino directo de estratégias, a modelação, a prática guiada e autónoma das estratégias, a retroalimentação, a auto-observação, o apoio social e a sua retirada no momento em que o estudante alcançou já um grau de participação responsável, e a auto-reflexão (Montalvo & Torres, 2004).

Ao providenciar aos alunos o ensino directo de estratégias de auto-regulação poderá ser-lhes explicado quais aquelas que os podem ajudar a melhor processar a informação e a regular a sua aprendizagem, a forma como são utilizadas e as suas potencialidades, quando, como e porquê utilizar uma ou outra estratégia ou seja elucidá-los dos benefícios de tais práticas.

A modelação, isto é, a observação de modelos, providenciados quer pelo professor quer pelos pares (outros colegas mais proficientes), é igualmente uma prática aconselhada para o ensino de estratégias de auto-regulação (Schunk & Zimmerman, 1998).

A prática, em primeiro lugar guiada e secundada pela prática independente, das estratégias de auto-regulação, assim como o *feedback* positivo providenciado por terceiros (primordialmente pelo professor) sobre a eficácia das estratégias, são procedimentos que melhoram a aprendizagem e a motivação dos alunos, pois promovem a transferência de estratégias e as mantêm. A prática guiada e autónoma têm por objectivo a transferência do professor para o aluno da responsabilidade e do controlo para gerar, aplicar e avaliar as estratégias aprendidas.

Entendendo que o(s) contexto(s) e as interacções com pares, professores e, porque não, certamente, outros adultos jogam um papel sumamente importante na criação, utilização e incremento do repertório auto-regulatório dos alunos, poder-se-á depreender da utilidade da sua exposição a

ambientes, contextos e vivências ricas em oportunidades de aprendizagem auto-regulatória. De facto, a auto-regulação dos alunos pode ser melhorada ou inibida pelas circunstâncias, já que não depende exclusivamente daquilo que o aluno traz para o contexto de aprendizagem, mas também do que este lhe for capaz de propiciar (Butler, 2002).

A auto-observação (self-monitoring) é igualmente uma componente importante já que se o aluno deseja aprender estratégias, de algum modo tem que supervisionar a aplicação das mesmas, o seu grau de eficácia e a maneira de mudá-las ou modificá-las no caso de se terem revelado ineficazes.

Providenciar o necessário apoio social ao aluno, seja através dos professores ou colegas, ao mesmo tempo que as estratégias de auto-regulação estão a ser aprendidas é também uma técnica muito utilizada. Simultaneamente, a supressão do apoio à medida que o aluno se vai revelando mais competente em termos de aquisição e desenvolvimento, é igualmente aconselhada; esta retirada de apoio ou andaimagem (*scaffolding*) deve ser feita de forma progressiva, passando da mediação mais directa e intensiva, numa etapa inicial, para formas mais auto-reguladas.

Por fim, um processo didáctico ideal culminará na prática auto-reflexiva, ou seja, os alunos praticam de forma independente as competências e estratégias adquiridas, reflectindo sobre o seu processo de aprendizagem, avaliando o desempenho conseguido e a eficácia das estratégias utilizadas. Em caso de ser necessário, modificam a perspectiva adoptada e fazem ajustes no seu entorno social e físico de modo a criar um ambiente mais favorável para a sua aprendizagem.

Ao longo dos últimos trinta anos a natureza do ensino no campo da auto-regulação tem sofrido algumas mudanças dignas de registo. Se nos anos 70-80 se acentuava a necessidade do ensino explícito e directo das estratégias de auto-regulação, actualmente, os modelos instrutivos põem a tónica na prática auto-reflexiva e no ensino por andaimagem (*scaffolding instruction*), dado que o objectivo central é a metacognição, ou seja, o desenvolvimento da consciência e controlo dos nossos próprios processos de reflexão. Paralelamente, assiste-se na área da intervenção a uma tendência para o

ensino de estratégias, imergindo-as nas próprias tarefas e conteúdos curriculares específicos, dito de outra forma, praticando a sua infusão curricular (Montalvo & Torres, 2004).

Os TPC actividade de utilização tão comum na arena educativa, geralmente prescritos com o intuito de desenvolver nos alunos competências escolares fora do contexto da sala de aula, deveriam ser assumidos como uma ferramenta de treino que possibilitasse o uso de estratégias de auto-regulação (Rosário, 2004).

Sessões de trabalho autónomo, embora estruturado, calendarizado e andaimado por pais ou outros adultos que ajudam a controlar os distractores e providenciam a monitorização das tarefas, são oportunidades únicas de reforço dos avanços escolares (Schunk & Zimmerman cit. in Rosário, 1999). Esta planificação, quando de carácter diário, possibilitará a interiorização de rotinas de utilização de competências auto-regulatórias e sublinhará o papel da valorização do esforço pessoal na caminhada para a mestria (Bandura, 1986, cit. in Rosário, 1999).

Para além de tudo o mais, a promoção da auto-regulação da aprendizagem pressupõe o objectivo de os alunos auto-direccionarem a sua aprendizagem de uma forma independente, pelo que seria insatisfatório ficarem sempre dependentes do suporte social ou instrumental providenciado por professores e/ou pais no seu processo de aprendizagem (Butler, 2002).

O desejável seria que, de uma forma progressiva e voluntária, os TPC, talhados como pretextos de treino de competências auto-regulatórias, fossem progressivamente dando lugar a um trabalho individual de dedicação ao estudo. Os alunos mais proficientes comprovam que este trabalho individual de estudo, apelidado de "prática deliberada", é determinante para o desenvolvimento da mestria a par das aptidões pessoais e da instrução de qualidade (Ericsson e Charness, 1994, cit. in Rosário, 1999).

2. Síntese

Neste capítulo, guiados pelo referencial sociocognitivo da aprendizagem auto-regulada, defendemos as actividades auto-regulatórias como mediadoras entre as características pessoais e contextuais e o rendimento escolar obtido pelo aluno. Em breves palavras, caracterizámos a auto-regulação como:

“...um processo activo em que os sujeitos estabelecem objectivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar” (Rosário, 2004, p.37).

Partilhámos, desta forma, o pressuposto básico de que os alunos podem regular (ou aprender a regular) activamente a sua cognição, a sua motivação e o seu comportamento, processos auto-regulatórios que lhes permitem ser capazes de alcançar os seus objectivos, melhorando simultaneamente o seu rendimento académico.

Centrando-se nos processos da auto-observação, do auto-julgamento e nas crenças dos alunos, a perspectiva sociocognitiva, enfatiza, entre outros, o papel primordial da auto-eficácia e do estabelecimento de objectivos (Rosário, 2004). Autores há, que pondo a tónica da auto-regulação na série de episódios volitivos que a constituem, chamam a nossa atenção para o determinante papel do auto-gerado *feedback* interno e do *feedback* externo providenciado ao aluno por terceiros, no decurso de todo o processo. Elemento recursivo e potenciador do processo auto-regulatório, o *feedback*, assim entendido, é o incontestável *catalisador* e principal agente de mudanças.

Retemos ainda uma ideia que perpassa a literatura analisada: o ensino deliberado de competências de estudo académico e de estratégias de auto-regulação aproveita a todos, sejam eles alunos com insucesso, alunos com aproveitamento médio ou mesmo os alunos mais proficientes.

A modelação providenciada ao aluno, pelo professor, pelos seus pares, especialmente alunos mais proficientes, irmãos mais velhos, pais ou outros adultos significativos, pode ser o caminho aberto para a *internalização* de práticas auto-regulatórias.

Queimar as etapas que medeiam entre a prática guiada e a prática autónoma, transferindo em última instância para o aluno a responsabilidade e

controlo de gerar, aplicar e avaliar estratégias aprendidas são o objectivo desta *peregrinação* pela auto-regulação.

Sabendo que o ensino explícito das estratégias de auto-regulação não é por si só, muitas vezes, suficiente indutor de comportamentos auto-regulatórios promotores da aprendizagem, mostrámo-nos conscientes de que se nos imporá sermos capazes de fornecer aos alunos oportunidades essenciais de trabalho autónomo, conquanto que, estruturado e andaimado por professores, pais ou outros adultos, atentos por sua vez ao providenciar de ajuda e de monitorização adequadas ou até mesmo ao controlo de eventuais distractores, tornando tais ocasiões oportunidades únicas de reforço dos progressos escolares.

Avançámos, por último, a ideia de que o TPC, desejável e progressivamente, como um dos fios condutores na caminhada para a mestria, possa ser potenciado de modo a assumir a sua verdadeira e mais nobre função: a de ferramenta auto-regulatória privilegiada.

III CAPÍTULO

1. TPC ferramenta auto-regulatória

1.1. Uma leitura alternativa do TPC

O TPC é um “lugar comum” da aprendizagem escolar. Os professores sempre o prescreveram e continuarão a fazê-lo, mas não podemos tomar esta tradição por garantida (Corno, 2000). Os alunos fazem o TPC fora da escola e longe da supervisão dos professores. Os contextos familiares variam de casa para casa, os alunos podem mesmo fazer os seus TPC em bibliotecas, por vezes nos autocarros, e até mesmo em casa de amigos. As dinâmicas do TPC são desta forma diferentes das dinâmicas de outros lugares comuns da aprendizagem escolar como o ensino directo do professor na aula ou os testes.

As exigências para realizar trabalho académico em contextos exteriores à escola providenciam interessantes oportunidades de fazer emergir o que de melhor e pior a escola e esses contextos contêm (Corno, 2000).

Olhar o TPC de uma nova forma implica não nos limitarmos a debater o seu efeito no aproveitamento escolar. O TPC é claramente influenciado por muitos aspectos da sociedade, tanto no que respeita ao seu processo de realização como aos produtos finais realizados. Em muitas famílias os pais ajudam os filhos no TPC; livros, revistas, irmãos mais velhos, a Internet providenciam recursos. O telefone está ao dispor para discutir os problemas do TPC com os colegas e amigos. Muitos podem ser os pretextos para realizar um TPC, até mesmo uma visita não planeada a um museu pode servir para tal. E os trabalhos de casa podem não se reduzir a tarefas de trabalho de produção escrita (Corno, 2000).

O TPC é mesmo trabalho e não brincadeira. Trabalhar pode ter implicações negativas e positivas. Partindo do pressuposto que o TPC não é diversão, a adequada combinação de desafio e competência de realização pode torná-lo gratificante para o aluno. Algumas tarefas podem levar os alunos a experienciar uma sensação de progresso sem esforço, quase parecendo que o trabalho se faz por si só. Nem sempre, contudo, tal acontece.

O sabor do TPC distingue-o das demais tarefas académicas.

Muitas vezes os professores prescrevem TPC com o objectivo central de consolidar conteúdos ou alargar conhecimentos sobre matérias anteriormente estudadas. Outras vezes, as tarefas de TPC são prescritas como forma de cumprir um extenso plano curricular. Os professores esperam que os alunos dêem o seu melhor na realização do TPC e o devolvam feito como forma de granjear progresso.

Os alunos que realizam trabalho académico adicional fora da escola terão certamente uma maior facilidade em se adaptar às exigências e rigor académicos. Esses alunos desenvolvem uma aptidão para o trabalho académico através da prática extra e reforço que o TPC lhes proporciona. A sua propensão para se envolverem em trabalho académico futuro depende em certa medida do seu historial passado de reforço e envolvimento com o TPC (Corno, 2000). Quando os alunos ganham fluência na realização do TPC, persistem o tempo suficiente para se tornarem aprendizes capazes e em última análise atingir perícia académica.

Sendo o TPC uma actividade em que é envolvida toda a turma, embora por vezes os professores adequem as tarefas de TPC prescritas a alguns casos particulares de alunos que o necessitem por razões especiais, nenhum aluno está isento de o realizar. A realização do TPC é uma actividade que todos os alunos da turma podem discutir e compreender à sua maneira. Os entendimentos partilhados geram circunstâncias que propiciam desculpas, conflitos, diferentes objectivos e queixas sobre o TPC. Um subgrupo de alunos entusiastas pode ser capaz de convencer um aluno relutante a mudar a sua atitude e passar a realizar o TPC ou fazer mudar a frequência com que o professor prescreve o TPC ou mesmo alterar o tipo e natureza das tarefas habitualmente prescritas. Os membros queixosos identificam-se com a comunidade turma tanto quanto os que desfrutam na sua realização. Se existem associações positivas que acompanham as propriedades do TPC, também os seus efeitos negativos merecem uma discussão pausada.

Assim como o trabalho desenvolvido na escola varia em termos de complexidade cognitiva, do mesmo modo o TPC vai variando, introduzindo os professores um maior ou menor grau de complexidade nas tarefas prescritas. É importante que o TPC apresente algum nível de complexidade, uma vez que o

tipo de tarefas que os alunos realizam na escola *formata* de alguma maneira as suas crenças acerca da aprendizagem escolar. Excesso de confiança num determinado tipo de tarefa restringe as perspectivas de aprendizagem dos alunos. Contudo, há que saber dosear as tarefas inventivas pois também estas podem igualmente ser *estreitecedoras* de mentes (Corno, 2000). Os alunos precisam de entender que aprender não é só memorizar, treinar e praticar, mas também não podem esperar que todas e cada uma das tarefas de TPC envolvam criatividade e sejam um jogo de diversão.

Um nível de complexidade inadequado promove a frustração. Se o aluno diz que é incapaz de realizar o TPC, ou não entende a tarefa de TPC que tem em mãos, revela falta de eficácia para a sua realização. Sentimentos de ineficácia recorrente na realização de tarefas, na melhor das hipóteses protelam a aproximação à tarefa e, na pior, conduzem ao seu evitamento crónico (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, cit. in Corno, 2000). O aluno pode construir a crença de que os seus esforços são em vão e não conduzem nem à melhoria das suas notas nem a quaisquer outros produtos (Bandura, 1986, cit. in Corno, 2000).

Quando as tarefas são demasiado exigentes e muito acima da capacidade percebida pelos alunos nelas implicados, pode acontecer que estes entrem em *estado de orientação* (state orientation), uma espécie de auto-consciencialização que inibe o seu agir (Kuhl, 1985, cit. in. Corno, 2000). Em vez de se centrar na tarefa a realizar, uma pessoa que está em *estado de orientação* (state orientated) envolve-se naquilo que Bandura (1982, p.137) designa por "*ideação perturbante repetitiva*" ("repetitive perturbing ideation"), ruminando sobre as suas fraquezas pessoais e menosprezando as suas capacidades (Corno, 2000). Este tipo de situação acontece mais frequentemente aos alunos com fraco rendimento académico. Num estudo de Butler (1999), onde foram recolhidos relatos pessoais de alunos com dificuldades de aprendizagem, um dos alunos descrevia assim o que sentia: "ficava nervoso", "desconcentrava-se, sentia-se estúpido, não queria acabar, trabalhava mais lentamente, e distraía-se". Quarenta e nove por cento dos alunos da amostra deste estudo de Butler relatam reacções emocionais desagradáveis durante a realização das tarefas de TPC.

Por vezes a questão que se coloca relativamente ao TPC não é tanto a dificuldade das tarefas, mas antes o avolumar destas, ou seja, uma carga de trabalho excessiva, difícil de gerir mesmo pelos alunos proficientes (Corno, 2000). Os professores devem ajudar os alunos a saber lidar com o TPC pedindo-lhes que registem em local apropriado as tarefas e trabalhos a fazer ou solicitando aos pais a devida atenção na lembrança da realização das tarefas através de folhas próprias para registo da verificação da sua realização. Muitos professores preocupam-se em ensinar os alunos a priorizar as tarefas de modo a não deixar para o fim as mais árduas, ocasião em que a vontade, as forças e a energia são já poucas. Nos primeiros anos de escolaridade, os professores podem alertar os pais da importância de providenciarem um espaço adequado para a realização do TPC em casa, minimizando os distractores e mantendo-se, sempre que possível, disponíveis para as questões e problemas que possam surgir. Há, inclusivamente, professores que nalguns casos pedem aos pais que se sentem com a criança durante um certo período de tempo e a ajudem a fazer o trabalho. Nos Estados Unidos e outros países, especialmente de expressão inglesa, estão vulgarizadas listagens com indicadores e instruções úteis para os pais seguirem relativamente ao TPC, os chamados TIPS (Teachers Involve Parents in Schoolwork). Corno (2000) referencia algumas destas interessantes instruções para os pais sobre a realização dos TPC fornecidas por Klavan (1992), por exemplo: "estabeleça uma hora certa do dia"; "utilize um relógio de cozinha para dar à criança uma melhor noção do tempo gasto"; "traga um simples copo de água fresca como recompensa". O objectivo principal é estabelecer uma rotina que a criança associa à realização do TPC. Estas rotinas podem servir de conforto face a dificuldades pontuais e muitas vezes perdurarão para toda a vida. Citando Zimmerman (1998), Corno (2000) lembra-nos que indivíduos que se destacam pelo seu elevado grau de excelência atribuem muitas vezes o seu sucesso a éticas de trabalho efectivo e rotinas deliberadamente estabelecidas.

Se há ocasiões em que o trabalho é demasiado difícil outras há em que ele é demasiado fácil e aborrece os alunos. O oposto da frustração, o aborrecimento, é o stresse do tédio. O aborrecimento pode dar lugar à distração e a sentimentos de constrangimento. Sonhar de olhos abertos e

perder-se em fantasias em vez de realizar a tarefa são situações que podem ocorrer. Na pior das hipóteses as crianças podem até resistir abertamente, gerar pensamentos mais destrutivos e colocando-se questões do tipo: "Para que é que tenho de estar aqui sentado a fazer isto?"; "Por que é que não nos deu uma coisa mais interessante para fazer?"; "Detesto o TPC"; "Detesto o(a) professor(a)" "Detesto a escola".

Muito para além da própria natureza do TPC há todo um complexo contexto de expectativas a considerar. Neste incluem-se as expectativas dos professores, dos pais, dos pares e dos próprios alunos. As expectativas exercem poderosos efeitos muitas vezes negativos (Corno, 2000). Pais e professores podem *sabotar* os seus melhores esforços com as crianças passando-lhes a errónea ideia de que as tarefas devem ser feitas com cem por cento de correcção. O elevar das expectativas a tal nível pode ter consequências nefastas obrigando o aluno a ultrapassar os seus limites e penalizando horas de sono, só para cumprir expectativas colocadas numa fasquia desadequada. Não é desejável que a criança adopte a tendência de trabalhar só por causa dos "4" e "5" de nota e aprovação e satisfação dos pais ou outras recompensas. Será bem preferível que ela desfrute da experiência de aprender ou sinta a satisfação do seu dever cumprido (Corno, 2000).

Nos primeiros anos de escola os alunos mais pequenos poderão beneficiar quando um adulto corrige ou verifica o seu TPC. À medida que os alunos se vão tornando experientes, o adulto deve distanciar-se e ficar na retaguarda, tornando bem claro que a responsabilidade, tanto pelo completamento total das tarefas de TPC como pela qualidade da sua realização, é destes e só destes. Embora todos os pais gostem de expressar o seu contentamento pelo bom trabalho realizado pelos filhos, o ideal é que as suas expectativas estejam niveladas de certa forma pelas efectivas capacidades dos seus educandos para que não haja lugar a frustrações; só assim ganharão as duas partes interessadas. Se o TPC é sempre entregue já corrigido por um adulto, o professor não tem a possibilidade de discernir entre o que o aluno realmente sabe e aquilo que não aprendeu ainda.

Os professores precisam de beneficiar de uma melhor compreensão das dificuldades e tensões que acompanham a realização do TPC por parte dos

alunos, particularmente os mais jovens (Corno, 1996). Precisam também de ser persuadidos através dos dados da investigação na área, de que a aquisição de estratégias de auto-regulação e competências de gestão e organização através do TPC são mais uma possibilidade do que uma promessa. A auto-responsabilização precisa de ser cultivada e de ter condições que a sustentem para que se desenvolva. Alguns alunos parecem precisar de mais apoio e demorar mais tempo a desenvolver rotinas de TPC do que outros (Corno & Xu, 1998). Embora o tempo e a gestão de recursos possam ser aspectos da auto-regulação que os professores já abordam de alguma forma na escola, há outros aspectos mais subtis da auto-regulação, por exemplo, os que envolvem a motivação ou particularmente o controlo emocional, que não estão ainda incluídos na agenda escolar. Têm de ser envidados esforços no sentido de pais, professores e outros agentes educativos, num trabalho comum, garantirem e oferecerem aos alunos circunstâncias, o mais adequadas possível, que os ajudem a desenvolver as suas capacidades, por exemplo, regulando os ambientes de trabalho, especialmente na hora da realização, em casa ou noutros espaços, das tarefas de TPC, e monitorizando os seus estados de humor durante a sua realização, quando tais alunos se revelam ainda incapazes de o fazer de uma forma independente (Xu & Corno, 1998). Os professores têm de estar alertados para o quadro realista das exigências emocionais e temporais que o TPC coloca, e tal é passível de ocorrer mesmo no seio das famílias mais centradas no processo de ensino-aprendizagem.

1.2. TPC e auto-regulação

"Self-regulatory processes are an important factor in doing homework that teachers and parents alike can monitor and address directly..." (Corno, 2000, p.529). (...) Adult mediation of homework may be a necessary condition for hurrying up the volitional clock for many beginners. This may involve parents, as in our study, but nothing prevents the same effect from occurring with a teacher, a tutor, an older sibling or even a computer tutorial..." (Corno, 2000, p.538)¹²

Não se nasce auto-regulando. Digamos que, o aluno auto-regulador se vai *construindo*. É bem verdade, contudo, que capacidades auto-regulatórias

¹² "Os processos auto-regulatórios são um importante factor para a realização do TPC que tanto os professores como os pais podem monitorizar e tratar directamente..."

"... A mediação do TPC feita pelo adulto pode ser uma condição necessária para acelerar o relógio volitivo dos alunos mais pequenos. Isto pode envolver os pais, como no nosso estudo, mas nada impede que seja um professor, um tutor, um irmão mais velho ou até mesmo uma tutoria através do computador a fazê-lo..."

são extremamente necessárias na hora da realização dos TPC. Os ambientes de realização das tarefas de TPC são muitas vezes pouco estruturados e controlados, muitos dos nossos alunos estão entregues a si mesmos e sem orientações e apoio apropriado, facilmente vacilam, sendo desta forma descuradas soberanas ocasiões de possibilidade de reforço da sua aprendizagem.

A actual teoria socioconstrutivista sugere que as crianças *aprendem a ser alunos* através das interacções com os adultos, em tarefas significativas, tanto na escola como em ambientes extracurriculares (Corno, 1995). Estas experiências fornecem modelos de aprendizagem auto-regulada e aliciam os alunos a exhibir pensamentos semelhantes, para apreciação, ajudando desta forma a estabelecer a sua internalização. Dado que os ambientes variam, não será muito difícil concluir que necessariamente variará o tipo de "aliciamento" por esses mesmos ambientes propiciado.

Levar uma criança pelo caminho da auto-regulação implica conceitos de pressão e de recurso ambientais. As capacidades auto-regulatórias situam-se, tal como sustenta a moderna teoria da aptidão, nas tarefas catalíticas, ou seja, tarefas que provocam mudanças, e nas práticas sociais (Corno, 1995).

Embora a investigação tenha sublinhado que a auto-regulação no trabalho escolar pode ser apoiada pelo comprometimento com currículos adequados e promovida pelo seu ensino explícito, outros tipos de auto-regulação, que podem ser as fundações e os alicerces da aprendizagem auto-regulada, são também e, muito provavelmente, cultivados e desenvolvidos noutros contextos que não apenas o escolar.

Segundo Corno (1995), a capacidade de envolvimento dos alunos num esforço auto-regulador, a valorização desse esforço, e até mesmo o desfrutar dessa experiência, ocorre através da *experienciação* seja das mais elementares actividades, seja das mais relevantes, e ainda, nas interacções com os outros significativos. Partindo deste pressuposto, qualquer fenómeno ocorrido ou promovido num contexto natural e no decurso das relações interpessoais, poderá, provavelmente, estar também associado a respostas emocionais. Se os primeiros esforços para despertar a aprendizagem auto-regulada, como o

estabelecimento de objectivos e a gestão do esforço, são afectivamente matizados e tonificados, então também as emoções positivas e negativas associadas a essas experiências podem promover ou inibir a sua demonstração ao longo do tempo. Tal como os pais podem transmitir aos seus filhos “truques” sobre a vida escolar, do mesmo modo podem providenciar-lhes oportunidades de cultivar quer atitudes positivas quer mesmo negativas relativamente à prossecução dos objectivos escolares.

Ajuda sensata e adequada nos primeiros anos de escolaridade pode ensinar à criança estratégias de aprendizagem auto-regulada, promovendo, assim, competências auto-regulatórias que evoluem na direcção dum pensamento e padrões comportamentais persistentes (Zimmerman & Schunk cit. in Corno, 2003).

Gerir o tempo, verificar o trabalho e priorizar tarefas são apenas alguns dos aspectos da aprendizagem auto-regulada que o TPC pode ensinar. A investigação mostra a forma como a auto-regulação pode emergir da realização do TPC (Corno, 2003).

Xu (1994) examinou alguns produtos de aprendizagem dos alunos, relativamente à auto-regulação no estudo, durante os desafios diários de realização dos seus TPC's. Utilizou para o efeito a gravação em vídeo de sessões de TPC e conduziu entrevistas abertas, com seis alunos do 3.º ano e respectivos pais, de uma escola pública de Nova Iorque. As famílias foram seleccionadas de modo a reflectir várias proveniências raciais e étnicas, mas assemelhavam-se em termos de rendimento médio familiar e de recursos disponíveis em casa. O nível de escolaridade dos pais era elevado. Pretendia-se observar, particularmente, a forma como os pais, de forma rotineira, ajudavam os seus filhos nas tarefas de realização dos TPC. Foi dada maior relevância à natureza e qualidade das interacções pai ou mãe – criança durante a realização dos TPC. Durante o decurso das gravações foi pedido às famílias que mantivessem os comportamentos de realização do TPC habitualmente adoptados em circunstâncias normais. As entrevistas, posteriormente realizadas com os pais e com as crianças envolvidas no estudo, baseavam-se em perguntas direccionadas para as implicações e situações visionadas nas sessões de estudo previamente gravadas. Perguntava-se, por exemplo, o que tinha sido

feito para criar um ambiente de estudo, para dar início e completar o TPC, a forma como os pais transmitiam expectativas, avaliavam o progresso e lidavam com as dificuldades. Também foram colocadas, quer aos pais, quer aos alunos, questões sobre as respostas afectivas às experiências de TPC por eles descritas. Vídeos e registos das entrevistas foram objecto de análise detalhada, encontradas similitudes e feitas as respectivas categorizações e etiquetagem. Cada um dos registos de caso foi lido aos pais, tendo estes tido a oportunidade de rever o texto e, sempre que assim o entenderam, de modificar ou melhorar as interpretações apresentadas pelos investigadores.

Os resultados deste estudo de Xu (1994) demonstram o importante papel desempenhado pelo contexto familiar na *captura* da cooperação da criança. Nas seis famílias envolvidas, nesta série de estudos de caso, o ambiente familiar providenciava um manancial de estratégias de auto-regulação, abundando igualmente práticas de tentativas rudimentares de controlo volitivo. Na sua referência a este estudo, Lyn Corno (1995), que o acompanhou de perto, revela que, variadíssimas vezes, os pais pressionavam as crianças a explicar como sabiam se a resposta estava certa, dizendo-lhes, por exemplo: "Diz lá como sabes que a resposta está correcta." ou obrigando-as a reflectir sobre o trabalho feito, desafiando-as: "Vejo aí um erro; és capaz de o descobrir?" O diálogo travado entre pai ou mãe e a criança tornou-se potenciador do ensino em casa – um recurso que ajudou a modelar o esforço auto-regulado.

Para além da forma como os pais modelavam e monitorizavam as tarefas e as verificavam, as crianças do referido estudo eram "cortejadas" ao longo do processo de realização do TPC. Os pais "lisonjeavam-nas" e convidavam-nas, quer fornecendo incentivos quer providenciando escolhas, nomeadamente, perguntando-lhes por que ordem queriam fazer os TPC que traziam da escola, ou seja, qual das tarefas queriam fazer primeiro. Quatro dos seis encarregados de educação explicavam essa decisão com formulações do tipo: "Isto é o TPC dele." ou "Isso dá-lhes algum sentido de propriedade.", ou ainda: "Isso é responsabilidade dela, não minha.", e, por último: "As crianças devem ser capazes de tomar estas decisões." Alguns dos pais estabeleciam padrões de qualidade do trabalho, mais elevados do que outros. Em quatro das seis casas,

havia uma localização, devidamente identificada, para as coisas relacionadas com o TPC, como materiais e tarefas marcadas, uma espécie de "caixa de TPC". Em todas as famílias havia a preocupação de verificar, quer o conteúdo, quer a forma de apresentação do trabalho feito em casa.

Este estudo reforça o valor da noção ecológica que a educação encerra, ultrapassando assim as barreiras e dimensões físicas da "escolarização" (Corno, 1995). Devemos ter em mente as implicações e consequências educacionais do desenvolvimento informal dos modelos de aprendizagem auto-regulada. Tais implicações estendem-se quer às formas proveitosas como os pais podem ajudar, quer às diferentes formas do "ensinar".

Se o estudo atrás apresentado nos *deliciava* com pais de alguma forma exemplares, será lícito questionar-nos até que ponto outros pais, menos apetrechados, em termos educativos e escolares, nomeadamente, quantas vezes a dura realidade de muitas das nossas escolas, poderão ser uma ajuda preciosa ou funcionar como um travão à regulação dos ambientes e tempo de estudo em casa dos nossos alunos e até que ponto a sua presença ou ausência, e, influência de sentido positivo ou nefasta, pode ser determinante no arranque das rotinas dos primeiros anos de escolaridade, entendidos estes, por muitos, como marcantes para um desejável percurso escolar de sucesso.

Xu e Corno (1998) dão-nos a conhecer um estudo de MacCaslin e Murdock (1991) baseado em entrevistas a pais e crianças do 6.º ano, onde foi investigada a forma como tais pais e respectivas crianças interagem durante o TPC e a forma como essa interacção influenciava a aprendizagem adaptativa ("*adaptive learning*") da criança. Por *aprendizagem adaptativa*, entendia-se a internalização de objectivos, a motivação para o comprometimento e desafio desses mesmos objectivos e a competência para actuar e avaliar esses compromissos. Os pais foram questionados sobre o seu estilo geral de lidar com o problema, sobre as suas expectativas, sobre os pontos fortes e fracos do seu educando como aprendiz, e sobre as suas próprias respostas e a dos seus filhos aos erros e frustrações na aprendizagem em casa e na escola. Os resultados mostraram que a realização do TPC era uma das muitas áreas onde os valores parentais, expectativas, estilos de parentalidade e a forma como "viam" os seus filhos influenciavam as percepções colectivas, as crenças, as estratégias e os

objectivos das crianças. Por exemplo, numa família os pais enfatizavam a importância do papel do TPC, embora não pudessem ajudar o filho na sua realização, por dificuldades de língua (os trabalhos eram em inglês e os pais eram apenas fluentes em espanhol). Dadas as circunstâncias, tudo o que esses pais podiam fazer pelo filho era tentar persuadi-lo e motivá-lo para fazer o trabalho e tentar fazer o seu melhor na escola. O pai utilizava objectivos "distais" (a longo prazo) como ferramenta motivacional - a perspectiva de um bom emprego um dia - recorrendo ao seu exemplo pessoal de falta de oportunidades de arranjar um emprego melhor por limitações educacionais. Por vezes, esse mesmo pai tentava até ensinar ao seu filho algumas estratégias de controlo emocional. Quando o sentia mais perturbado ao fazer o TPC, porque estava a ter dificuldades, tentava acalmá-lo dizendo-lhe: "... se ficas irritado a tua cabeça não se concentra no problema, tens de relaxar para conseguires ir ao fundo do problema...deixa arrefecer um pouco as coisas para conseguires ter a cabeça assente e te concentrares... controla-te e volta ao trabalho...". Nas respostas do aluno em questão, na entrevista, transparecia que ele tinha internalizado algumas das estratégias de trabalho, fruto da modelação feita pelo pai. Ele consciencializou as consequências distais do *embarcar na frustração*, por exemplo, recusar pedir ajuda, o que poderia muito bem resultar num 'chumbo' no final do ano. Também compreendeu o poder destrutivo e incapacitante da raiva e desespero, e começou a saber lidar com essas emoções. Assim, quando ficava "tolo", ele dizia: "Não me apetece fazer o trabalho. Mas continuo a fazê-lo." (McCaslin & Murdock, 1991 cit. in Xu & Corno, 1998)

Num outro estudo, também de autoria de McCaslin e Murdock (1991), usando o método experimental de amostragem, com a participação de 401 alunos, escolhidos aleatoriamente em escolas públicas dos 5.º ao 9.º anos de escolaridade, foram avaliadas as variações do humor dos alunos ao longo do dia e nas diferentes tarefas em que se envolviam. Os alunos, durante uma semana, faziam breves registos, num "*pager*", de duas em duas horas, entre as 7.30 e as 21.30, relatando onde estavam, com quem estavam, o que estavam a fazer, e o que estavam a pensar. Avaliavam, em escalas de sete ou dez pontos, o seu nível de afecto, investimento, motivação pela actividade e grau de

atenção dedicado. Estes resultados indicaram que, o humor dos alunos era geralmente negativo aquando da realização dos TPC. Os seus níveis de afecto, de "apetite" pela actividade, de motivação e atenção, aquando da realização do TPC, situavam-se em níveis mais baixos comparativamente aos descritos no momento de realização de outras actividades, tais como o trabalho na aula, o tempo de descanso, a ocasião das refeições ou outras rotinas diárias. Para além do mais, os alunos confessavam que estavam mais atentos a realizar o TPC quando o completavam junto do pai ou da mãe, do que quando o faziam com um amigo ou sozinhos. Os alunos que, usualmente, realizavam o TPC com os pais, eram bons alunos (alunos um ponto acima do nível da média no aproveitamento), que também pareciam despender mais tempo com o TPC à medida que iam crescendo, apesar do sentimento negativo que a tarefa lhes ocasionava, enquanto os restantes alunos realizavam menos TPC nos anos mais avançados, talvez para evitar a experiência negativa da tarefa. Baseados nestes dados, poderemos especular que a atenção dada ao TPC – mediada por um pai/ mãe - pode ser um factor-chave relacionado com o bom aproveitamento escolar.

Em teoria, na *middle school* (2.º para 3.º ciclo), os alunos começam a denunciar um certo grau de responsabilização pessoal pelos TPC. Esta ideia, contudo, não está ainda suficientemente comprovada por estudos empíricos realizados até ao momento (Xu & Corno, 2003).

Será de facto verdade que os alunos pre-adolescentes e mesmo nos primeiros anos da adolescência, estão já capacitados para, de forma independente e segura (verdadeiramente auto-regulada), lidar com os seus compromissos escolares, largando assim, definitivamente as "salas protectoras" e o controlo mais ou menos apertado dos pais, por exemplo, durante as supostas horas de dedicação ao estudo em casa e à realização adequada dos seus TPC?

Tal parece não corresponder de todo, pelo menos para a maioria dos alunos, à crua realidade. Os distractores, por exemplo, parecem continuar a estar bem presentes no dia-a-dia dos alunos da *Middle School*. Num estudo de Patton, Stinard e Routh (1983), com alunos dos 5.º ao 9.º anos, os resultados indicam que, quase metade dos alunos faziam o TPC com a TV ligada (49%) e

58% dos alunos ouviam música enquanto trabalhavam. Referiam que o facto de ouvir música lhes facilitava a tarefa de estudo, enquanto que admitiam que a TV os distraía e lhes retirava capacidade de atenção na realização do TPC.

Um outro estudo de Benson (1988) com 93 alunos do 6.º ano, de uma área suburbana, dá igualmente conta da frequência dos distractores no estudo. Todos os alunos falavam em distrações durante o TPC. O telefone e a televisão eram os distractores mais preocupantes, referidos por mais de metade dos alunos. Outras distrações incluíam pais, irmãos mais velhos a entrar e sair do local de estudo, o barulho da campinha, o ruído da rádio ou aparelhagens. Os alunos sugeriam formas de monitorizar o telefone e responder à porta durante o estudo, como controlar o barulho da TV, rádio ou *stereos* existentes perto do local, remover irmãos ou irmãs assim como animais de estimação. De facto, os pais podem ajudar na hora do TPC. Os pais podem apoiar as crianças pre-adolescentes ensinando-lhes a lidar com estas dificuldades.

Os estudos existentes sugerem que estabelecendo rotinas e monitorizando o progresso, os pais podem continuar a ajudar os seus filhos no completamento responsável do TPC ao longo dos anos da *middle school* (Xu & Corno, 2003).

A linha de investigação baseada em auto-relatos dos alunos, em que se incluem estudos como os supra mencionados, leva-nos a concluir que crianças e jovens, dos vários *backgrounds* socio-económicos, continuam a experienciar a intrusiva influência de distractores durante a realização dos seus TPC ao longo da escolaridade quer nos anos da pre adolescência e quer ainda nos anos subsequentes bem dentro do período da adolescência.

Do conjunto total de estudos apresentados podemos concluir que um conjunto de questões auto-regulatórias afecta a realização responsável do TPC pelos (pre)adolescentes de diferentes proveniências socio-económicas. Independentemente do conteúdo intelectual do TPC, há a necessidade de ser capaz de lidar com distrações e de controlar a gestão emocional uma vez que só assim haverá lugar à focalização ou concentração na realização das tarefas do TPC. Em súpula, padrões, modelação e *feedback* adequados providenciados por pais, de todos os *backgrounds* socio-económicos, podem ajudar a

desenvolver nos alunos competências eficazes de auto-regulação, bem assim como rotinas, mesmo até durante os anos da adolescência (Xu & Corno, 2003).

Como noutras tarefas de cariz académico, também a realização e o nível de desempenho nas tarefas de TPC prescritas é fortemente influenciado pela carga motivacional que os alunos transportam para a realização dessas tarefas. O valor percebido, atribuído pelos alunos às tarefas que têm em mãos, pode assim ser afectado quer positiva quer negativamente. A utilidade ou importância atribuída pelos alunos a essas mesmas tarefas, ou seja o valor intrínseco que nelas colocam, tal como os custos nelas percebidos, como por exemplo a quantidade de esforço que é preciso despende para as executar, são factores muito relevantes quando olhamos o TPC de um ponto de vista motivacional.

Acredita-se que as memórias afectivas dos alunos contribuem para o valor subjectivo atribuído por estes às tarefas.

Um estudo de Chen e Stevenson (1989) investigou os sentimentos dos alunos relativamente ao TPC. Tratava-se de alunos dos 1.º ao 5.º anos, a quem foi pedido que escolhessem uma "cara" que representasse os seus sentimentos em relação ao TPC; as expressões iam desde uma cara com semblante carregado a uma cara com um sorriso aberto. As médias dos alunos numa escala de 5 pontos foram de 2.5 no 1.º ano e de 2.2 no 5.º ano. De facto, 61% das crianças do 5.º ano seleccionaram uma cara *carrancuda* como resposta. Não era explicada no estudo a significância da diferença de idades. Num segundo estudo dos mesmos autores, em que os alunos do 1.º ano foram novamente questionados quatro anos mais tarde, a sua média era ligeiramente inferior, agora de 2.4. Neste estudo longitudinal, também era pedido aos alunos que indicassem quatro razões justificativas do tempo gasto na realização dos TPC. Os 119 alunos da amostra referiram razões como "porque demora muito" e "porque os pais queriam que eles assim fizessem" como mais verdadeiras do que a de eles "gostarem do trabalho da escola". Para Chen e Stevenson a combinação dos níveis (*ratings*) de razões e as pontuações do "gostar" indicam uma praxis que pode ser entendida como uma abordagem extrinsecamente motivada para a tarefa.

Usando os níveis do “gostar da tarefa” descritos anteriormente com os níveis do “gostar de Matemática e Leitura” como preditores de atitudes positivas em relação à escola, Chen e Stevenson (1989) determinaram que a relação mais significativa ($p < .01$) era aquela que se estabelecia entre os sentimentos das crianças relativamente à escola e o TPC. Ou seja, as crianças que adoptavam uma atitude mais negativa em relação ao TPC eram também aquelas que tinham uma atitude mais negativa em relação à escola e vice-versa. Não esqueçamos que estes estudos não se direccionam para a busca da causalidade – sentimentos negativos sobre o TPC podem ser consequência de atitudes negativas relativas à escola, conduzir a uma visão negativa da escola ou, de facto, serem indicadores de uma atitude geral negativa. Apesar de tudo, se sentimentos negativos do aluno, relativamente à escola, se encontram enraizados, prescrever TPC pode ser contraproducente, especialmente se os resultados esperados incluem consequências académicas a longo prazo, tais como melhorar as atitudes da criança em relação à escola e desenvolver melhores hábitos de estudo. Nestes casos, entendendo-se que a aprendizagem da autonomia e da independência são construídos pelo aluno, por assim dizer, pelo menos em parte, trabalhando de uma forma solitária, o efeito negativo associado pode impedir a aquisição dessas tão desejadas competências.

Como pode assim contrariar-se um eventual efeito nefasto do TPC? Que mudanças poderão os professores introduzir nas suas práticas de TPC?

Pela mão de Lyn Corno somos convidados a partilhar de algumas sugestões úteis e, por certo, proveitosas para a melhoria desta secular prática diária, que mantém tanto de actual quanto de, desejavelmente, vanguardista.

O TPC, no entender de Corno (2000), não precisa de ser, apenas, um inimaginativo arrazoado de “treino de competências” (*drill on skills*), ou até mesmo e unicamente uma extensão do trabalho feito na aula. O TPC deveria proporcionar às crianças oportunidades de por si próprias descobrirem o significado e importância das matérias ensinadas. Os professores podem ajudar neste sentido, falando com os seus alunos sobre o TPC e encorajando-os a olhar para as tarefas prescritas através dos conhecimentos que já dominam. Os interesses e experiências dos alunos, as actividades em que se envolvem nos seus tempos livres, são também tópicos potenciais que podem ser usados como

parte integrante das aulas. O desafio de hoje em dia põe-se muito para além das fichas de trabalho (*worksheets*) e encaminha-se mais para tarefas e projectos de TPC criativos, exposições e outro tipo de experiências, apelidadas de "autênticas".

Curiosamente, Corno (2000) descreve-nos neste seu artigo algumas tarefas de TPC inovadoras. Por exemplo, uma tarefa de TPC, sobre poesia, prescrita a alguns alunos da *High School*, propunha que aqueles examinassem as emoções evocadas pelas líricas ou letras das suas canções favoritas. Os alunos discutiram a razão porque gostavam de ouvir aquelas canções tão frequentemente e compararam-nas à poesia de Robert Frost. Numa outra tarefa, um criativo professor de literatura pediu que os seus alunos categorizassem os seus CD's utilizando como critério as suas imagens de capa; a turma discutiu em seguida as mensagens culturais contidas nessas mesmas capas. Este mesmo professor utilizou a lição sobre o CD para ensinar aos alunos a serem consumidores atentos à publicidade e outras mensagens em seu redor.

O TPC ganha significado quando requer dos alunos o extrair sentido das matérias ensinadas, encontrar e resolver problemas, transferir pensamentos e ideias para novos contextos. Parece mais difícil seguir este percurso em disciplinas como Matemática. Contudo, mesmo em Matemática pode ser pedido aos alunos que impliquem pais ou irmãos mais velhos na resolução de problemas ou *puzzles* matemáticos. Os alunos podem também, por exemplo, como foi feito num programa de TPC de Matemática, da *Intermediate school*, completar um projecto de "estimativa pessoal", de coligir dados em casa sobre quantas vezes a porta do frigorífico se abre durante o dia, ou quantos carros passam em frente a casa durante 15 minutos, ou o número de panfletos e catálogos que são enviados para o correio de casa durante uma semana. Tendo por base os dados recolhidos, os alunos eram convidados a elaborar relatórios dos seus projectos, usando a estatística e extraíndo conclusões.

Estas sugestões simples, mas imaginativas, exemplificativas de tarefas de TPC interactivo, a par de outro tipo de tarefas de TPC mais convencionais, como sejam as de prática e preparação dos conteúdos ensinados nas aulas nas diferentes disciplinas, habilmente doseadas e combinadas pelo conjunto dos

professores, serão por certo oportunidades únicas de extensão da aprendizagem a outros ambientes, com especial relevância para o contexto familiar do aluno, permitindo a *entrada em jogo* e integração complementar de outras *peças* fundamentais deste *tabuleiro de xadrez*. *Peões e parceiros de jogo*, pais ou outros adultos disponíveis, eventualmente irmãos mais velhos, complementarão, de forma desejavelmente positiva, a árdua tarefa da promoção do TPC como ferramenta auto-regulatória da aprendizagem dos nossos alunos.

2. Síntese

Fortemente ancorados no referencial auto-regulatório da aprendizagem, detivemo-nos, no presente capítulo, a dissecar aspectos relevantes a atender no processo do TPC. Defendemos que gerir o tempo, verificar o trabalho realizado e priorizar tarefas são os primeiros aspectos na aprendizagem auto-regulada que o TPC bem alicerçado pode ensinar.

Tendo presente que TPC é trabalho e não brincadeira, consciencializámos que pode consigo arrastar efeitos quer profícuos quer nefastos. A dose certa de tarefas imaginativas resultantes da combinatoria entre desafio e competência de realização são passíveis de promover a gratificação dos alunos, por ventura, até dos mais relutantes. Contrariamente, níveis de complexidade inadequados das tarefas de TPC prescritas podem resultar em sentimentos de ineficácia e contribuir para a inibição do agir ou para a pura rejeição da sua realização e incrustação de sentimentos aversivos que vão sendo enraizados ao longo do tempo.

Para além do nível de dificuldade das tarefas, impõe-se alguma cautela com eventuais cargas de trabalho desajustadas. Estas podem revelar-se difíceis de gerir tanto pelos alunos menos proficientes como até pelos mais proficientes. Ensinar os alunos a saber lidar com o TPC, auxiliando-os e chamando a sua atenção para a necessidade do registo das tarefas em local adequado e pedindo a intervenção dos pais, sempre que entenda como prioritária a lembrança e verificação do cumprimento das tarefas prescritas, são

práticas a instituir em especial nos primeiros anos de escolaridade e com alunos reveladores de maiores dificuldades no acompanhamento da aprendizagem.

Guiados pelos dados da investigação neste campo recolhida, fomos alertados para as exigências de controlo dos ambientes e das emoções que se colocam aos nossos alunos, durante a realização das tarefas académicas prescritas.

Em contextos exteriores à escola, e especificamente no contexto "casa", nos primeiros anos de escolaridade é bem patente a dificuldade dos alunos mais pequenos no controlo de distractores, especialmente "externos", presentes no ambiente de estudo mas, a investigação alerta que, também em anos posteriores, da pré adolescência e mesmo durante o período da adolescência, os distractores continuam fortemente presentes no dia-a-dia dos alunos dessas idades.

Um último mas desafiante olhar sobre o processo do TPC convida-nos a observá-lo pelo óculo da carga motivacional transportada pelos alunos para a realização das tarefas prescritas. Se a auto-eficácia percebida pode ser determinante para o maior ou menor grau de envolvimento nas tarefas ou em última análise para a rejeição da sua realização, também o valor percebido pelo aluno nessas tarefas, e por ele a elas atribuído, pode ser orientador dos seus comportamentos mais ou menos adequados face à realização. A importância atribuída ou valor intrínseco, a par dos custos percebidos pelos alunos nas tarefas de TPC pedidas, são igualmente aspectos a relevar como factores de peso no processo e especialmente no produto do desempenho no TPC.

As memórias afectivas dos alunos, crê-se, contribuem para o valor intrínseco atribuído pelos mesmos às tarefas. Atitudes mais negativas face ao TPC associam-se a uma atitude mais negativa em relação à escola e vice-versa.

Formas imaginativas de tarefas de TPC interactivo e constante luta pela conquista do adequado envolvimento parental na corresponsabilização do processo educativo dos seus educandos na caminhada até à autonomia podem ser o alimento e energia potenciadora que mantém acesa a luz no fundo do túnel.

II PARTE

1. Introdução

No capítulo que se segue relembremos as questões orientadoras deste estudo, bem assim como os seus objectivos. À luz da teoria subjacente serão igualmente equacionadas as hipóteses levantadas e fundamentadas, e explicitadas as opções metodológicas que entendemos como mais adequadas à elaboração do presente estudo.

O principal objectivo deste estudo é recolher informação no sentido de mapear as atitudes e comportamentos face aos TPC, na perspectiva dos alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, na disciplina de Língua Inglesa, segundo a perspectiva dos primeiros, bem assim como analisar algumas variáveis relacionadas. Pretende-se ainda, paralelamente, analisar o impacto das atitudes e comportamentos dos alunos, face ao TPC, nos seus perfis auto-regulatórios exibidos face ao estudo.

Os objectivos específicos pretendidos são os seguintes: (i) elaborar um instrumento de operacionalização e avaliação das atitudes e comportamentos face ao TPC (na Língua Inglesa) dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos, do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, e das atitudes e comportamentos face ao TPC (na Língua Inglesa) dos professores de Língua Inglesa desses mesmos alunos, segundo a perspectiva destes últimos; (ii) analisar o impacto das seguintes variáveis: idade, sexo, ano de escolaridade, nível instrutivo dos pais, tempo de realização de TPC (Língua Inglesa), tempo de estudo diário habitual, ter irmãos mais velhos em idade escolar, tempo gasto no percurso casa/escola - escola/casa nas atitudes e comportamentos face ao TPC; (iii) avaliar o impacto da auto-eficácia percebida na disciplina de Língua Inglesa nas atitudes e comportamentos face ao TPC; (iv) analisar o impacto das atitudes e comportamentos face ao TPC no rendimento escolar, especificamente na disciplina de Língua Inglesa e, ainda, (v) comparar o perfil auto-regulatório dos alunos face ao estudo com as suas atitudes e comportamentos face ao TPC na disciplina de Língua Inglesa.

De acordo com os objectivos delineados, estabelecemos dois momentos fundamentais na planificação e desenvolvimento do nosso estudo. Assim, em primeiro lugar, procedemos à construção de um instrumento que nos permitisse operacionalizar e avaliar as atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC, na disciplina de Língua Inglesa, dada a inexistência de instrumentos disponíveis para a implementação desses objectivos, adaptados à população escolar portuguesa e, particularmente à disciplina de estudo em questão. Em segundo lugar, procedemos à análise da relação dessas atitudes e comportamentos dos alunos com as variáveis anteriormente mencionadas.

A sondagem efectuada incorporou ainda a aplicação de um segundo instrumento, intitulado "Inventário de Processos de Auto-regulação dos Alunos (IPAA)" (Rosário, 2004), já validado e adaptado à população portuguesa. Os dados da avaliação do perfil auto-regulatório dos alunos da amostra, feita através deste segundo instrumento, e a procura da sua eventual correlação com os dados recolhidos, sobre as atitudes e comportamentos face ao TPC, dos alunos sondados, animavam a nossa forte curiosidade pelo cruzamento desta duas temáticas: a auto-regulação da aprendizagem, por um lado, e o TPC, processo potencialmente auto-regulador.

Apresentaremos, de seguida, as linhas gerais do percurso de elaboração do *Questionário sobre TPC de Inglês (QtpcI)*, desde a sua fase inicial até ao seu formato final e aplicação junto da população alvo.

2. Elaboração do instrumento de avaliação das atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês

2.1. Questionário sobre o TPC de Inglês

Antes de mais, e dada a complexidade do processo do TPC havia que tomar algumas decisões sobre a linha de rumo do projecto empírico a desenvolver. Em primeiro lugar, decidir sobre a restrição da abrangência do estudo da temática TPC, em termos de anos e níveis de escolaridade e disciplina de estudo, em segundo lugar, escolher a população alvo objecto do

projecto e, por último, mas não menos difícil, que instrumento utilizar e que variáveis tomar em consideração.

Quanto à primeira questão, digamos que se tornou a mais simples, dado que se pautou por parâmetros de proximidade física e profissional: do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, pelo contacto directo facilitado e a língua inglesa, por interesse pessoal directo.

Relativamente à população alvo, e depois de largos meses de investigação sobre a temática do TPC, com a leitura de inúmeros artigos, livros e publicações, alguns, em reduzido número, portugueses, mas muitos outros da investigação internacional, entendemos escolher como alvo de estudo os alunos, e não os professores ou mesmo os pais, por algumas razões que passamos a explicitar.

A esmagadora maioria dos trabalhos e estudos sobre TPC publicados e conhecidos retratam as opiniões e posições ora de professores ora de pais ou encarregados de educação, face aos TPC, sendo os alunos inúmeras vezes relegados para segundo plano. Assim acontece, nomeadamente, no estudo levado a cabo, em Portugal, por Rebelo e Correia (1999), "junto de professores dos três ciclos do ensino básico, de diversas escolas e regiões do país, e junto de encarregados de educação de alunos de diferentes níveis escolares e variados locais", como os mesmos referem. Dois questionários, "Questionário para Professores sobre os Trabalhos de Casa" e "Questionário para o(a) Encarregado(a) de Educação sobre os Trabalhos de Casa" foram os instrumentos construídos e utilizados para a realização do referido estudo. Pretendia-se "conhecer com maior objectividade a problemática dos TPC, experienciada e avaliada pelos professores do ensino básico português e pelos encarregados de educação" segundo as palavras dos referidos autores.

Sendo o TPC um processo em que, supostamente, se pretende que os principais actores, autores, agentes e *usufrutuários* sejam os alunos, conviria dar-lhes voz e deixá-los expressar os seus posicionamentos pessoais face aos TPC, que tanto lhes dizem respeito, bem assim como, dar-lhes ocasião de mostrar de que forma entendem e percebem as atitudes e os comportamentos de TPC dos seus respectivos professores. De facto, num processo tão complexo quanto o do TPC, não bastarão as perspectivas e

entendimento de professores e encarregados de educação para conhecer com maior objectividade esta problemática, falharia, por certo, uma das *três pernas do banco*¹³, por ventura a mais sensível e fragilizada.

Por razões de ordem prática, e tendo dado voz aos alunos, vimo-nos obrigados a relegar para um plano de retaguarda as vozes dos professores e dos encarregados de educação, mantemo-nos, contudo, cientes da importância dos seus posicionamentos e da sua indispensável complementaridade para um melhor e mais completo entendimento da temática dos TPC. A parcimónia e as contrições, nomeadamente temporais, de um trabalho de mestrado levaram-nos a esta opção.

A imensa abrangência do conceito TPC era uma questão mais que se impunha clarificar. Direcção e focalizar a nossa investigação para uma única disciplina de estudo, entendemos, diminuiria o risco da inevitável dispersão dos alunos questionados e incrementaria o grau de objectividade dos dados recolhidos, simultaneamente indo ao encontro das intencionalidades pessoais mais específicas subjacentes ao trabalho: um melhor conhecimento da realidade do TPC na disciplina de Língua Inglesa e eventual recolha de informação vital potenciadora de mudanças na prática educativa.

Recorrendo-nos da revisão de literatura sobre TPC referida no primeiro capítulo, da primeira parte deste trabalho, com especial incidência nos diferentes modelos teóricos de TPC mais significativos apresentados e outros modelos subsidiários apontados ao longo do nosso trabalho, começámos por delinear um primeiro questionário, concentrando-nos simultaneamente nas variáveis a incluir. O questionário não partiu assim de uma única base ou modelo teórico específico do processo do TPC, mas resultou antes de uma síntese aturada dos factores e variáveis enunciados pelos vários investigadores da temática do TPC e que são ditos convergir neste complexo processo.

Sabemos que os primeiros e mais directos intervenientes no processo do TPC são, sem dúvida, o professor e o aluno. De facto, o professor, com quem o processo do TPC se inicia, é o responsável pela escolha dos tópicos e conteúdo das tarefas prescritas aos alunos, bem assim como pelo desenho, formato e

¹³ Referência ao processo do TPC como um “three legged stool” (banco de três pernas) já anteriormente mencionado na Parte I deste trabalho (p.23).

tipologia das mesmas. Este desenho, desejavelmente norteado por objectivos claros, enquadrados por um adequado formato, será em última análise o motor capaz de mobilizar os alunos, segundos intervenientes do processo, para a realização das tarefas prescritas, ajudando-os, pretensamente, a atingir as desejáveis metas de aprendizagem (Epstein & Van Voorhis, 2001).

A busca dos efeitos da interacção entre as variáveis do TPC enunciadas na revisão de literatura e as características dos alunos é, assim, o principal e primeiro objectivo deste trabalho empírico, daí advindo a necessidade um grande número de análises comparativas que nos propomos apresentar.

A relação entre TPC e rendimento escolar tem sido examinada numa grande quantidade de estudos, não experimentais, por vários autores (e.g. Cooper, Linday, Nye & Greathouse, 1998; Keith, 1982; Keith & Cool, 1992; Keith *et al.*, 1993). Em quase todos estes estudos a variável utilizada é o "tempo gasto com o TPC" operacionalizada como medida global do TPC, na sua carga semanal (Trautwein *et al.*, 2001). Entendemos também nós, neste trabalho, tomar esta variável como medida independente global do TPC de inglês, mas com uma pequena *nuance*, não como carga semanal, mas como o tempo gasto, em média, "*em cada* TPC" da disciplina analisada. Convém de facto não esquecer que o tempo que o aluno precisa para completar as suas tarefas de TPC, é influenciado à partida, pelo menos por, dois factores que se podem contrabalançar: as políticas de TPC do seu professor e o nível de proficiência e rapidez de trabalho do aluno. A questão do *tempo*, que desde já se afigura uma problemática complexa e controversa, merecerá alguma da nossa mais centralizada atenção.

Lembremos ainda que Cooper e colaboradores (1998) demonstraram que o '*TPC*' quando realmente '*completado*' e o '*tempo gasto no TPC*' influenciam mais directamente os níveis de rendimento atribuídos pelos professores no final do período do que propriamente os resultados obtidos pelos alunos nos exames e testes *standard*.

Segundo a literatura, há fortes indícios dos efeitos da idade no envolvimento nas tarefas de TPC, nomeadamente, que as correlações entre tempo gasto com o TPC e o aproveitamento são mais ténues na *elementary school* (correspondente aos nossos 1.º ciclo e 5.º ano) do que na *high school*

(secundário). Assim Cooper (1989a) enuncia ter encontrado valores dessa correlação de: $r=.02$ nos alunos dos 3.º ao 5.º anos de escolaridade, $r=.07$ nos do 6.º ao 9.º anos de escolaridade e $r= .25$ do 10.º ao 12.º anos de escolaridade (Trautwein *et al.*, 2001). Dito isto, os aspectos desenvolvimentais e as idades dos alunos implicados serão, por certo, algumas das questões acauteladas.

Estudos mais recentes, contudo, têm acrescentado evidência empírica importante que questiona os efeitos positivos e lineares das tarefas de TPC no aproveitamento. Keith e Cool (1991), por exemplo, sugerem que o efeito do TPC no rendimento académico pode decrescer ou deixar mesmo de ser significativo quando são controladas variáveis como, por exemplo, a motivação do aluno, a sua capacidade/competência cognitiva, a qualidade da instrução de que é alvo, a carga lectiva e outras variáveis do *background* familiar entre outras. Cientes da importância da carga motivacional que os alunos carregam consigo para a realização das tarefas escolares em geral, e também para as tarefas de TPC, incluímos no nosso trabalho a avaliação e análise da variável *percepção de auto-eficácia* dos alunos, relativamente à disciplina de estudo tratada. Também aspectos relevantes do *background* familiar dos alunos, tais como o nível instrutivo dos pais, e, por exemplo, o facto de terem, ou não, irmãos mais velhos ainda a estudar, questões que a literatura refere como influentes no complexo processo do TPC e implicados no desenvolvimento dos padrões auto-regulatórios das crianças em geral e dos alunos em particular.

A construção dos itens teve assim por pressupostos (i) a consulta de investigação de especialistas relacionados com esta temática, (ii) a exploração de instrumentos já desenvolvidos por outros autores, nomeadamente Cooper e colaboradores (1994), e o seu inventário HPI (Homework Process Inventory), instrumento especialmente criado para a implementação da sondagem sobre TPC intitulada "Homework Survey"; ainda, (iii) a reflexão falada e curtas entrevistas com outros professores da disciplina e alunos da faixa etária correspondente à amostra e (iv) um primeiro estudo piloto, objecto de testagem junto de pequenos grupos de alunos, encaminharam, assim, o nosso instrumento até à versão final e definitiva do *Questionário de TPC de Inglês* composta por 13 itens.

As entrevistas com professores e, particularmente, com alunos tiveram especial relevância, pois permitiram assegurar a adequação da formulação dos itens e facilitar a sua leitura e compreensão junto de todos os grupos etários questionados.

Convirá ainda referir que, nenhum dos questionários encontrados e consultados na literatura da especialidade se centrava numa disciplina específica, menos ainda na aprendizagem e estudo de uma segunda língua estrangeira, como o é a Língua Inglesa para os nossos alunos. Havia assim que adequar as implicações teóricas presentes na revisão de literatura sobre esta temática, criando de raiz um instrumento que servisse os nossos objectivos de mapeamento das atitudes e dos comportamentos dos alunos face aos TPC de Inglês, de uma forma de algum modo fidedigna. A extensão da amostra será, por ventura, um elemento mais em favor deste nosso ambicioso objectivo.

2.1.1. Validação do Questionário de TPC de Inglês

Passaremos a descrever a amostra e os procedimentos metodológicos tidos em consideração na análise e selecção dos itens do questionário de TPC de Inglês. Seguidamente, apresentaremos os resultados obtidos em relação à validade interna do questionário. Com esse fim procedemos ao estudo da consistência interna e análise factorial da escala cujos dados descreveremos posteriormente.

Amostra

A amostra tomada é composta por 3929 alunos, de 14 escolas públicas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, dos distritos de Braga e Porto. Relativamente aos sujeitos, 49,9% pertencem ao sexo masculino e 50,1% ao sexo feminino, distribuídos de forma equitativa do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. A idade dos sujeitos oscila entre os 10 e os 21 anos de idade, situando-se a média de idades nos 13 anos.

No quadro que se segue descreve-se a amostra avaliada por sexo face ao ano de escolaridade.

Quadro II. 1.1. – Descrição da amostra avaliada por sexo e ano de escolaridade

Gênero	5.º ano		6.º ano		7.º ano		8.º ano		9.º ano		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Masc.</i>	370	18,9	407	20,8	405	20,7	365	18,7	409	20,9	1956	49,9
<i>Fem.</i>	379	19,3	349	17,8	383	19,5	410	20,9	445	20,9	1966	50,1
TOTAL	749	19,1	756	19,3	788	20,1	775	19,8	854	21,8	3922	100

Considerando as variáveis descritas no quadro II. 1.1., poder-se-á dizer que a amostra é equilibrada, embora o sexo feminino apresente valores ligeiramente superiores. A figura II.1.1., apresentada de seguida, facilitará por certo, um pouco mais, a visualização da distribuição da variável sexo, na amostra tomada.

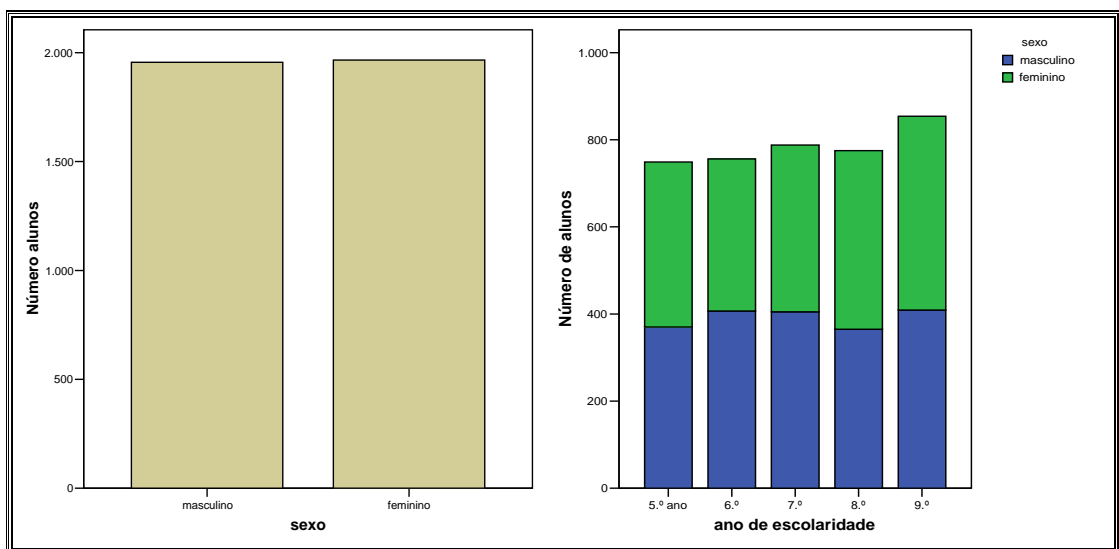


Figura II.1.1. Visualização da variável sexo na amostra tomada

Como podemos constatar através da análise do quadro II.1.2, a idade dos sujeitos da nossa amostra oscila entre os 10 anos (305 sujeitos) e os 21 anos (1 sujeito), sendo a média de idades os 13 anos. Em relação ao total da amostra, o desvio-padrão situa-se em 1,7. De um modo geral, exceptuando-se alguns casos particulares, a maioria dos alunos apresenta idades ajustadas ao ano de escolaridade frequentado, como é sugerido pela análise dos dados apresentados.

Quadro II. 1.2. – Distribuição dos sujeitos por idade e ano de escolaridade

	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	21 anos	Min	Máx	M	DP
5.º	300	326	78	29	8	2	1	1		1		10	19	10,8	.97
6.º	2	310	291	90	51	8	2					10	16	11,8	.96
7.º	2	2	255	324	121	66	15	1				10	17	13	1.01
8.º	1		1	275	304	123	56	12	2			10	18	13,9	1.00
9.º				1	280	354	150	55	8	4	1	13	21	15	.98
Tot	305	638	625	719	764	553	224	69	10	5	1	10	21	13	1,7

Procedimentos e análises

A recolha da informação, como anteriormente tivemos oportunidade de referir, foi realizada em catorze escolas do Ensino Básico dos distritos de Braga e do Porto. Em cada estabelecimento de ensino foram seleccionadas aleatoriamente, e de forma sempre que possível equitativa, turmas dos cinco anos de escolaridade abrangidos pela amostra. As aplicações foram colectivas e assim feitas a todos os alunos presentes na sala de aula, num tempo cedido pelos professores da turma, com a prévia autorização e concordância dos Conselhos Executivos. Foi, sempre que possível, evitada a aplicação do questionário na hora da disciplina de Língua Inglesa, para eliminar eventuais constrangimentos, dada a presença do professor da disciplina alvo do inquérito, recorrendo-se em muitos casos à aplicação durante o tempo lectivo afecto à área de Estudo Acompanhado ou Formação Cívica. Os participantes responderam voluntariamente ao questionário, após terem sido elucidados sobre os objectivos da investigação. Foi garantida a confidencialidade das respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS 12.0.

Após a aplicação dos questionários, procedeu-se à realização da análise factorial exploratória. Os resultados obtidos foram submetidos a uma análise quantitativa de índole descritiva dos itens em função das médias (M), desvios-padrão (DP), distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos), indicadores de curtose e assimetria e coeficiente de *Alpha de Cronbach* (Almeida & Freire, 2000).

No quadro II.1.3. apresentam-se os dados da estatística descritiva respeitante a cada item da escala do questionário de TPC definitivo com os valores de média, desvios-padrão, mínimo, máximo, assimetria e curtose e o respectivo coeficiente de consistência interna ou homogeneidade dos itens (dado o formato *likert* dos itens optou-se pelo coeficiente de *Alpha de Cronbach*).

Quadro II. 1.3. – Estatística descritiva dos itens da escala do Questionário de TPC de Inglês

ITEM	N	M	DP	MÍN.	MÁX.	ASSIM.	CURT.	COEF. ALPHA
ltpc 1	3636	4.3	.89	1	5	-1.4	1,3	.85
ltpc 2	3636	3.9	1.0	1	5	-,87	,27	.84
ltpc 3	3636	3.3	1.2	1	5	-,34	-,73	.83
ltpc 4	3636	3.6	1.0	1	5	-,54	-,35	.84
ltpc 5	3636	3.8	1.1	1	5	-,86	-,03	.84
ltpc 6	3636	2.7	1.1	1	5	,28	-,67	.84
ltpc 7	3636	3.2	1.2	1	5	-,17	-,86	.85
ltpc 8	3636	4.0	1.1	1	5	-,96	,05	.85
ltpc 9	3636	3.7	1.1	1	5	-,64	-,51	.85
ltpc 10	3636	4.0	1.1	1	5	-,99	,10	.83
ltpc 11	3636	4.2	1.0	1	5	-1,3	1,2	.84
ltpc 12	3636	4.2	1.0	1	5	-1,4	1,4	.84
ltpc 13	3636	4.1	1.0	1	5	-1,2	,79	.84

Como se verifica da leitura do quadro II. 1.3., a análise da consistência interna dos itens revela, para o conjunto dos itens do *Questionário de TPC de Inglês (Qtpci)*, dados de consistência interna bastante robustos ($\alpha=.85$).

Na análise da estrutura factorial dos resultados (cf. Quadro II.1.3), optámos pela análise do *Qtpci* em componentes principais com rotação *varimax*. Foram considerados todos os factores isolados que apresentassem um valor-próprio (*eigen-value*) igual ou superior à unidade. Os resultados apontam para a existência de dois factores, referentes às dimensões “Atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC” e “Atitudes e comportamentos dos professores, face ao TPC, percebidos pelos alunos” . A análise factorial revelou assim a existência de dois factores explicativos, em conjunto, de 50,3% da variância. No primeiro factor, denominado “Atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC”, saturam os itens 2, 3, 4, 6, 10, 11, e 12,

respectivamente, com os seguintes pesos: .84, .83, .84, .84, .83, .84,.84. Este factor explica 28,8% da variância total. No segundo factor, denominado "Atitudes e comportamentos dos professores, face ao TPC, percebidos pelos alunos", saturaram os itens 1, 5, 7, 8, 9 e 13 respectivamente, com os seguintes pesos: .85, .84, .85, .85, .85, .84. Este factor, por sua vez, explica 21,4% da variância total. A análise da consistência interna para o conjunto dos itens do *Questionário de TPC de Inglês*, revela valores satisfatórios (dimensão "Atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC, α =.84 e dimensão "Atitudes e comportamentos dos professores, face ao TPC, percebidos pelos alunos", α =.85).

As análises estatísticas efectuadas às subescalas do Qtpcl revelam valores de adequação para o índice de Kaiser-Meyer-Olkin de .90. O teste de esfericidade de Barlett apresenta valores adequados.

O questionário era composto por 13 itens, como referimos, distribuídos da seguinte forma pelas atitudes e comportamentos avaliados: TPC inglês - atitudes e comportamentos dos alunos (7) e TPC inglês- atitudes e comportamentos dos professores, percebidos pelos alunos (6). As pontuações obtidas para cada uma das subescalas correspondem à média aritmética dos seus itens. Estes são apresentados num formato *likert* de 5 pontos, indicando a frequência, desde *nunca* (1) até *sempre* (5).

Quadro II 1.4. – Distribuição dos itens do Questionário sobre TPC de Inglês

DIMENSÕES	FORMULAÇÕES	ITENS
Atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC	Faço o TPC de inglês	2
	Gosto de fazer os TPC de inglês	3
	Entrego os TPC de inglês dentro dos prazos marcados	11
	Acho que sou capaz de fazer bem, e sozinho, os TPC de inglês	4
	Faço os TPC de inglês porque quero ter boas notas	12
	Faço o TPC de inglês porque assim aprendo melhor o que dei na(s) aula(s)	10
	Eu estudo inglês mesmo quando não tenho TPC	6
Atitudes e comportamentos dos professores, face ao TPC, percebidos pelos alunos	O(A) professor(a) de inglês explica de que maneira o TPC está relacionado com a matéria das aulas	9
	O(A) professor(a) de inglês chama a atenção para a importância de fazermos os TPC de inglês	8
	O(A) professor(a) de inglês sugere pistas ou dá sugestões de como fazer o TPC	7
	Quando corrige o TPC na aula o(a) professor(a) de inglês explica-nos os erros e ajuda-nos a melhorar	13
	Na disciplina de inglês o TPC é importante para a nota	1
	Os TPC de inglês ajudam-me a aprender melhor a matéria	5

3. Hipóteses de trabalho

De acordo com os objectivos já referenciados, várias hipóteses estruturaram a parte empírica deste nosso trabalho de dissertação. Deste modo orientamos o nosso objectivo para o mapeamento das atitudes e comportamentos dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, face aos TPC de Inglês. Neste sentido formulámos as seguintes hipóteses:

H 1 – Nos alunos do Ensino Básico da amostra tomada, verifica-se uma melhoria das atitudes e comportamentos face aos TPC de Inglês, do 5.º para o 9.º ano de escolaridade.

H 2 - Nos alunos da amostra, as raparigas tendem a apresentar uma atitude e um comportamento mais implicado, face ao TPC.

H 3 – Os alunos que revelam atitudes e comportamentos mais positivos, face aos TPC de Inglês, despendem mais tempo na realização dos mesmos.

H 4 - Os alunos que se percebem como mais (auto-)eficazes na disciplina de Inglês denotam atitudes e comportamentos mais positivos face aos TPC dessa disciplina.

H 5 – Os alunos cujos pais têm um nível instrutivo mais elevado tendem a adoptar atitudes mais positivas e comportamentos mais ajustados face aos TPC de Inglês.

H 6 – Os alunos que dizem ter irmãos mais velhos em idade escolar apresentam atitudes e comportamentos mais positivos face ao TPC de Inglês.

H 7 – O perfil auto-regulatório, face ao estudo, exibido pelos alunos, correlaciona-se positivamente com os seus perfis de atitudes e comportamentos, face ao TPC, avaliados.

H 8 – As atitudes e os comportamentos face aos TPC de Inglês estão associados ao rendimento escolar da disciplina em questão.

4. Procedimentos de aplicação

A aplicação da versão definitiva dos questionários realizou-se no início do 3.º período do ano lectivo de 2002/2003, sensivelmente no mesmo espaço de tempo nas 14 escolas do Ensino Básico, dos distritos de Braga e do Porto.

Em primeiro lugar, foram explicados aos alunos, sumariamente, os objectivos do inquérito. Em seguida, foi pedido aos alunos que preenchessem os formulários que, para além dos questionários sobre TPC de Inglês e auto-regulação do estudo, integravam uma ficha de recolha de dados pessoais, escolares e familiares dos alunos. No decurso do preenchimento, os professores aplicadores mantiveram-se disponíveis para o esclarecimento de eventuais dúvidas surgidas. De uma forma geral os alunos realizaram a actividade de uma forma interessada sem que tivessem surgido quaisquer recusas por parte dos alunos na colaboração.

5. Instrumentos de medida utilizados

Os instrumentos de medida utilizados na nossa investigação e que passamos a descrever são:

1. FDPEF (Ficha de dados pessoais, escolares e familiares dos alunos)
2. Qtpcl (Questionário de TPC de Inglês)
3. IPAA (Inventário de Processos de Auto-regulação dos alunos)

5.1. Avaliação das variáveis

Com a Ficha de dados pessoais, escolares e familiares dos alunos (cf. Anexo ...) apresentada, simultaneamente, com o *Questionário de TPC de Inglês* (QTPCI) e o *Inventário de Processos de Auto-regulação dos Alunos* (IPAA), procedeu-se à recolha das variáveis sócio-demográficas, escolares e familiares e à avaliação das variáveis que descreveremos em seguida.

Atendendo a que a análise e interpretação dos dados obtidos podem ser enriquecidas através de uma descrição pormenorizada da amostra dos alunos considerada no estudo, e que muita dessa informação pode ser relevante para os objectivos que nos propomos neste estudo, descreveremos, seguidamente, com um maior pormenor algumas das suas características.

5.1.1. Rendimento escolar

O rendimento escolar, na disciplina de Língua Inglesa foi avaliado a partir dos níveis atribuídos aos alunos, no final do 2.º período, do ano lectivo relativo ao da recolha dos dados dos inquiridos.

O quadro II.1.5. indica-nos a variabilidade das médias obtidas pelos alunos dos diferentes anos de escolaridade na disciplina atrás mencionada.

Quadro II.1.5. – Rendimento escolar na disciplina de Língua Inglesa

Ano escolaridade	N	Mín.	Máx.	M	DP
5.º	743	1	5	3,1	,92
6.º	730	1	5	3,0	,91
7.º	786	1	5	2,9	,90
8.º	763	1	5	2,7	,84
9.º	853	1	5	2,7	,87
Total	3875	1	5	2,9	,90

A figura II.1.2. a seguir apresentada ajuda a uma visualização dos dados do quadro anteriormente apresentado. A descida gradual e de algum modo acentuada do 5.º ao 8.º ano de escolaridade é facilmente identificada. Já entre o 8.º e 9.º ano de escolaridade a ténue descida, embora existente, torna-se algo mais difícil de detectar em termos visuais.

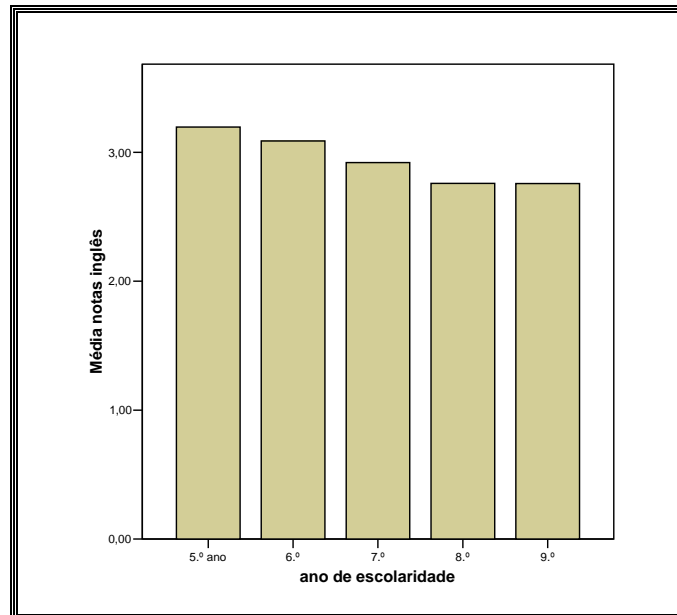


Figura II.1.2. – Média do rendimento académico ao longo da escolaridade.

Como podemos verificar são os alunos do 2.º Ciclo, 5.º e 6.º anos de escolaridade, aqueles que apresentam as melhores médias na disciplina considerada. Destes, os primeiros registam assim, os seguintes valores: $M=3,1$ e $DP=,92$ e os segundos $M=3,0$ e $DP=,91$. Paralelamente, são os alunos do 9.º ano de escolaridade, aqueles que registam a média mais baixa. Nos três anos de escolaridade do 3.º Ciclo, as médias são todas inferiores a 3 (7.º ano $M=2,9$; $DP=,91$; 8.º ano $M=2,758$; $DP=,84$ e 9.º ano $M=2,757$; $DP=,87$). A média no total dos cinco anos de escolaridade na disciplina de Língua Inglesa é, igualmente, inferior a 3 ($M=2,9$; $DP=,90$).

5.1.2. Nível instrutivo dos pais

A variável nível instrutivo dos pais foi avaliada através da questão: “As habilitações do meu pai/mãe (até onde estudou o teu pai/mãe)” – destinada a avaliar as habilitações escolares dos pais dos alunos – permitia a escolha entre as seguintes opções: (i) até ao 4.º ano; (ii) 6.º ano; (iii) 9.º ano; (iv) 7.º ano (agora 12.º ano); (v) Curso superior; (vi) Pós-graduação (mestrado ou doutoramento).

Apresentamos de seguida dois gráficos elucidativos e a síntese descritiva do nível de escolaridade do pai e da mãe dos alunos inquiridos.

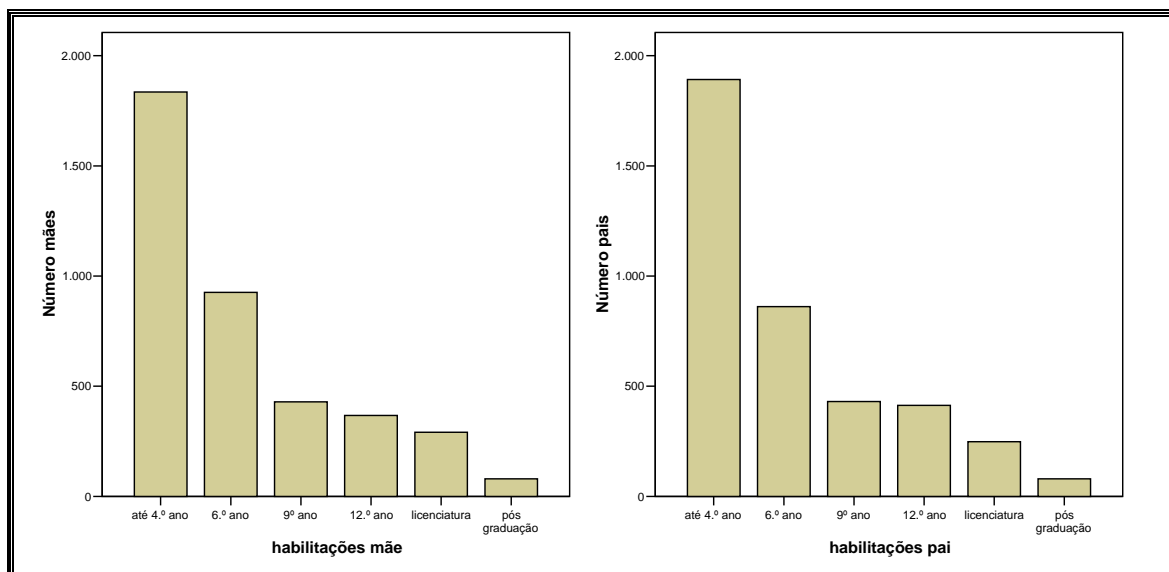


Figura II.1.3. – Visualização em gráfico das habilitações os pais

Quadro II 1. 6. – Habilitações escolares dos pais

HABILIT.	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total intra ano	Média em % no total amostra
Até 4.º ano	mãe	344 (45,9%)	355 (46,8%)	370 (46,8%)	342 (44,1%)	424 (49,6%)	47,4%
	pai	338 (45,6%)	263 (45,1%)	377 (47,7%)	364 (47%)	450 (52,8%)	
6.º ano	mãe	157 (20,9%)	199 (26,3%)	192 (24,3%)	180 (23,2%)	198 (23,2%)	22,7%
	pai	173 (23,1%)	195 (25,7%)	176 (22,3%)	160 (20,6%)	157 (18,4%)	
9.º ano	mãe	87 (11,6%)	86 (11,3%)	84 (10,6%)	91 (11,7%)	81 (9,5%)	10,9%
	pai	84 (11,2%)	84 (11,2%)	95 (12,0%)	91 (11,7%)	77 (9,0%)	
% pais até Ens. Básico							81,0%
12.º ano	mãe	81 (10,8%)	56 (7,4%)	70 (8,8%)	86 (11,1%)	74 (8,7%)	10%
	pai	82 (10,9%)	68 (9,0%)	76 (9,6%)	101 (13%)	86 (10,1%)	
Curso sup.	mãe	60 (8,0%)	50 (6,6%)	60 (7,6%)	61 (7,9%)	60 (7,0%)	7%
	pai	53 (7,1%)	37 (4,9%)	53 (6,7%)	43 (5,5%)	62 (7,3%)	
Pós-grad.	mãe	21 (2,8%)	12 (1,6%)	15 (1,9%)	15 (1,9%)	17 (2,0%)	2%
	pai	19 (2,5%)	11 (1,5%)	11 (1,5%)	16 (2,1%)	20 (2,3%)	
Total							100%

Relativamente às habilitações escolares dos pais, podemos concluir que cerca de 50% dos pais dos alunos da nossa amostra (47,4%) possui somente como habilitação escolar o 4.º ano de escolaridade, mais de 20% (22,7%) tão só o 6.º ano de escolaridade, e, concluíram o 9.º ano de escolaridade apenas cerca de 11% (10,9%), o que resulta num conjunto geral de pais com a escolaridade obrigatória concluída (até ao 9.º ano) de 81 %. Este último resultado é bastante consonante com o resultado de um estudo anterior, tendo por alvo, igualmente, alunos dos 5.º ao 9.º anos de escolaridade, realizado anteriormente em Portugal, com uma amostra de 859 alunos do Ensino Básico, dos mesmos distritos de Porto e Braga (Cunha, 2002), em que os resultados assinalavam 81,6% de pais com nível instrutivo até ao 9.º ano de escolaridade. No presente estudo optámos, contudo, por discriminar o nível instrutivo dos pais até ao 4.º e até ao 6.º ano de escolaridade para que se tornasse mais fidedigna a radiografia que transparece da análise desta variável, que, como adiante veremos, parece ter um peso acrescido quando associada a outras variáveis que nos propusemos avaliar. Desta análise, resulta ainda que os restantes pais (19%) se distribuem pela conclusão do 12.º ano de escolaridade (10%), conclusão de uma licenciatura (7%) e uma pós-graduação (2%).

Os gráficos relativos às habilitações dos pais e mães supra representados na figura II.1.3. bem assim como o quadro II.1.6. poderão facilitar um pouco mais a visualização da situação e conseqüente mapeamento desta variável.

5.1.3. Percepção de auto-eficácia na disciplina de inglês

A variável, *percepção de auto-eficácia* dos alunos, na disciplina de Língua Inglesa, foi avaliada através da questão “Na disciplina de Inglês acho que sou um aluno...”. Os alunos podiam fazer a sua escolha de resposta a partir de uma escala de tipo *likert* de quatro pontos (mín.1; máx.4) com as seguintes opções: (i) fraco; (ii) médio; (iii) bom; (iv) muito bom.

Podemos analisar os dados relativos à variável auto-eficácia percebida em inglês, por ano de escolaridade, no quadro II.1.7, seguidamente apresentado.

Quadro II.1.7. Percepção de auto-eficácia relativamente à disciplina de Língua Inglesa

Ano escolaridade	N	Mín.	Máx.	M	DP
5.º	749	1	4	2,5	,82
6.º	744	1	4	2,3	,82
7.º	791	1	4	2,2	,77
8.º	774	1	4	2,1	,81
9.º	852	1	4	2,0	,82
Total	3910	1	4	2,2	,83

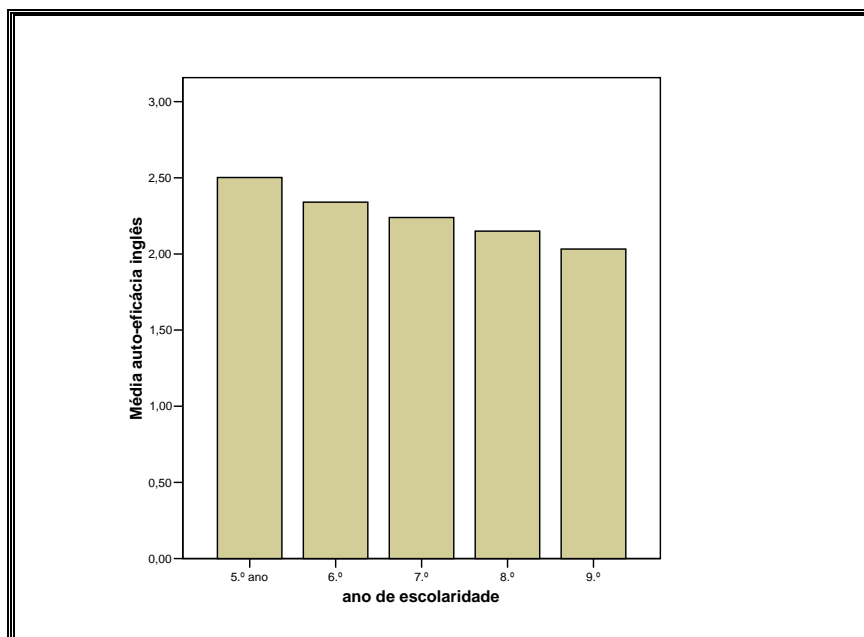


Figura II.1.4. - Percepção de auto-eficácia na disciplina de Língua Inglesa

Analisando as médias referentes à auto-eficácia percebida face à disciplina de Língua Inglesa, podemos verificar que, do 5.º para o 9.º ano de escolaridade, essas médias apresentam valores cada vez mais baixos, perspectiva facilmente visualizada na figura II.1.4. De facto, ao longo do percurso escolar, são os alunos do 5.º ano, aqueles que em média se percebem como mais eficazes nesta disciplina ($M=2,5$; $DP=,82$) e essa percepção de auto-eficácia vai baixando à medida que sobe a escolaridade. Os alunos do 9.º ano são, assim, aqueles que registam, em média, uma mais baixa percepção de auto-eficácia relativamente à disciplina de Língua Inglesa ($M=2,0$;

DP=,82). A importância desta variável e o seu peso na aprendizagem, bem como a sua consequente implicação no rendimento escolar dos alunos, temática já abordada na primeira parte desta tese, será oportunamente retomada neste trabalho.

5.1.4. Tempo de realização do TPC de inglês

A variável *tempo de realização do TPC* de inglês foi avaliada com a pergunta "Em média, em cada TPC de Inglês demoro...". As opções de escolha de resposta eram as seguintes; (i) mais ou menos 15 minutos; (ii) entre 15 e 30 minutos; (iii) mais de 30 minutos.

O gráfico da figura II.1.5. permite-nos constatar que a resposta mais frequente foi "*+ - 15 minutos*", ou seja, de entre as hipóteses de respostas sugeridas, aquela que era a mais exígua em termos de tempo, como pode ver-se pelo maior número de alunos posicionados na correspondente coluna. É substancialmente reduzido, face ao número total dos alunos da amostra, o número dos alunos que diz despende "*+ de 30 minutos*" com a realização dessas mesmas tarefas de TPC. Já no que se refere à coluna "*entre 15 e 30 minutos*", como pode ver-se, também engloba um bastante razoável número de alunos, comparativamente ao total das outras colunas.

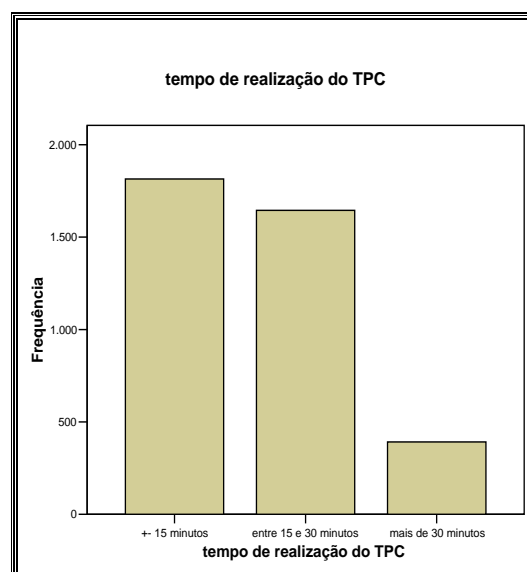


Figura II.1.5. – Tempo de realização do TPC de inglês

Esta variável, *tempo de realização do TPC*, tomada como variável independente no nosso trabalho, será objecto de análise detalhada em posterior fase de ponderação dos dados coligidos e em associação com outras variáveis e factores avaliados. Ancorados na literatura analisada, estamos conscientes da complexidade da compreensão e implicações desta variável no processo do TPC, pelo que esta será objecto de uma detalhada atenção.

5.1.5. Tempo de estudo habitual por dia

Para avaliar a variável *tempo de estudo habitual* era pedido aos alunos que identificassem quanto tempo, em média, despendiam com o estudo diário e a formulação era a seguinte: "Em média, numa semana sem testes, estudo por dia...". A escolha, feita através da colocação de uma cruz, poderia recair numa das seguintes hipóteses: (i) de 30 minutos a 1 hora"; (ii) de 1 a 2 horas; (iii) mais de 2 horas. Os alunos foram alertados para que o tempo de estudo pedido, no caso, se referia não propriamente à disciplina de inglês, mas ao conjunto de todas as disciplinas de estudo.

Tal como se podia constatar na variável *tempo de realização do TPC* de inglês, na variável *tempo de estudo diário habitual* há a registar de igual modo que o maior número de alunos, desta feita um número extremamente substancial escolher de entre as hipóteses de respostas possíveis a mais exígua em termos de tempo: *de 30 minutos a 1 hora*. Comparativamente ao número de alunos desta coluna, as restantes colunas englobam um relativamente baixo número de alunos. A hipótese de tempo mais dilatada é de novo escolhida por um muito baixo número de alunos. Sublinhe-se que o grosso dos alunos confessa assim despende não mais de *entre 30 minutos e 1 hora* do seu tempo diário com o estudo das várias disciplinas curriculares.

A figura II.1.6. que de seguida apresentamos documenta os dados aqui apresentados.

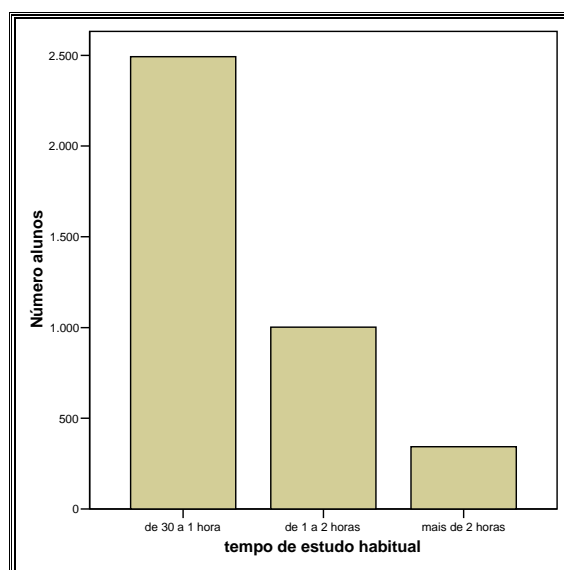


Figura II.1.6. – Tempo de estudo habitual.

Curiosamente, em todos os anos de escolaridade, as raparigas dependem, em média, mais tempo com o estudo diário do que os rapazes, tal como podemos constatar visualizando o primeiro gráfico da figura II.1.7.

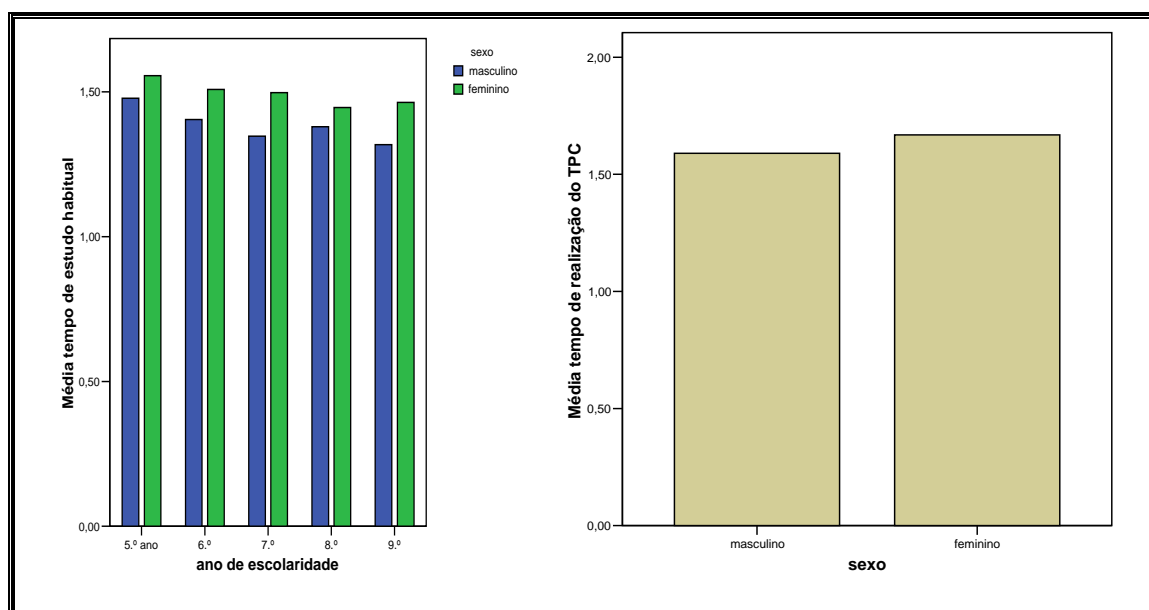


Figura II.1.7. – Tempo de estudo diário habitual.

Mais adiante no nosso trabalho, teremos oportunidade de voltar à questão do *tempo* e analisar com mais pormenor o sentido do impacto das

duas variáveis de tempo incluídas no nosso trabalho, nomeadamente no rendimento, bem assim como nos perfis de atitudes e comportamentos face ao TPC de inglês e respectivos perfis auto-regulatórios face ao estudo dos alunos da amostra.

5.1.6. Irmãos mais velhos em idade escolar

A variável *irmãos mais velhos em idade escolar* foi igualmente uma das variáveis consideradas, cujo mapeamento apresentamos de seguida.

Para avaliar esta variável, os alunos deveriam responder à seguinte questão: “Tenho irmãos mais velhos que ainda estão a estudar...” colocando uma cruz numa das duas seguintes opções: 1. Sim, 2. Não. No total de número de alunos da amostra, o número daqueles que dizem ter irmãos mais velhos em idade escolar, como pode ver-se no primeiro gráfico da figura II.1.8 apresentada, é significativamente inferior ao número de alunos que dizem não ter irmãos mais velhos em idade escolar. A mesma variável, visualizada no segundo gráfico da figura II.1.8, por ano de escolaridade, esclarece-nos de que em todos os anos de escolaridade o número dos alunos que não têm irmãos mais velhos a estudar é sempre superior ao número dos alunos que dizem ter irmãos mais velhos ainda a estudar.

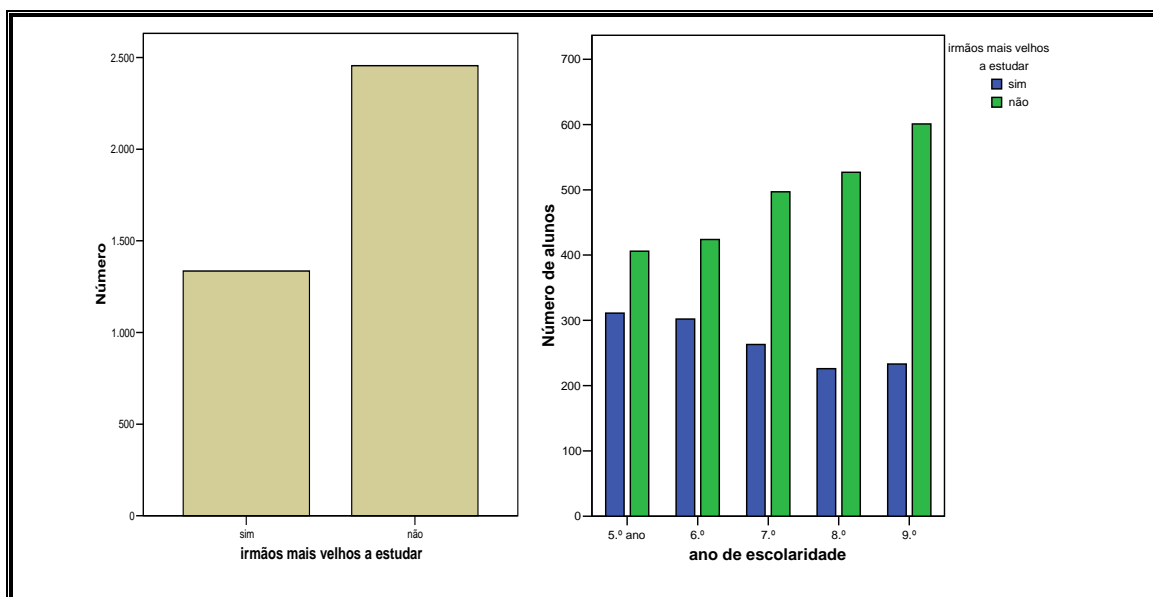


Figura II.1.8. – Alunos com irmãos mais velhos em idade escolar.

Também relativamente a esta variável teremos oportunidade de a retomar, posteriormente, neste estudo, a fim de analisar as eventuais associações da mesma aos perfis de atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC de Inglês assim como aos perfis de atitudes e comportamentos dos professores, face ao TPC, percebidos por esses mesmos alunos.

5.1.7. Tempo gasto no percurso casa/escola ou escola/casa

Quanto à variável *tempo gasto no percurso casa/escola ou escola/casa*, as opções de escolha/resposta surgiam numa escala *likert* de 3 pontos, com as seguintes formulações: (1) menos de 30 minutos; (2) entre 30 minutos e uma hora; (3) mais de uma hora.

Como o gráfico de barras da figura II.1.9. bem esclarece a esmagadora maioria dos alunos diz gastar *menos de 30 minutos* na deslocação entre a casa e a escola. Por outro lado, é muito pouco significativo o número de alunos que diz despende mais de 1 hora no seu percurso de deslocação de casa para a escola ou da escola para casa.

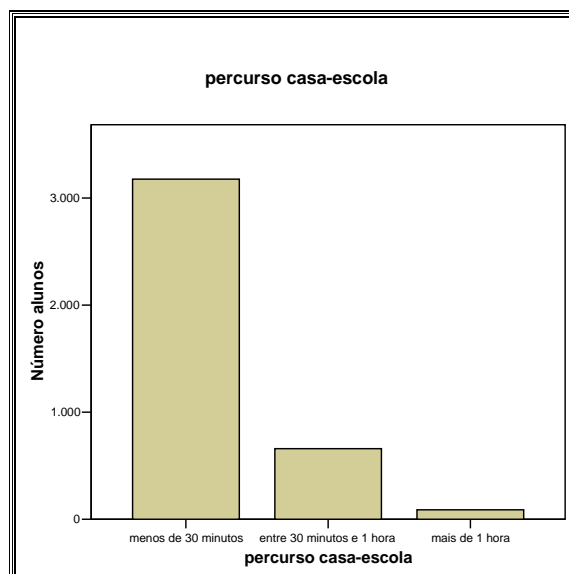


Figura II.1.9 – Tempo gasto no percurso asa/escola ou escola/casa.

Teremos oportunidade, neste trabalho, de procurar identificar a eventual associação existente entre as atitudes e comportamentos dos alunos, face ao

TPC de inglês, as atitudes e comportamentos dos professores de inglês, face ao TPC, percebidos pelos seus alunos e o tempo despendido no percurso casa-escola ou escola-casa. De igual modo analisaremos eventuais implicações do tempo gasto no percurso casa/escola ou escola/casa no tempo de realização do TPC de inglês ou mesmo no tempo de estudo diário habitual.

6. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Por uma questão de organização passaremos a apresentar os resultados da investigação por ordem das hipóteses formuladas para o nosso estudo já anteriormente enunciadas. De cada hipótese formulada apresentaremos assim a sua análise e sustentaremos a discussão à luz das teorias que nortearam o nosso trabalho teórico.

Antevemos desde já alguma dificuldade na análise estanque de cada uma das hipóteses, dada a forte interacção entre muitas das variáveis analisadas e respectivos resultados evidenciados na amostra tomada. Teremos assim de recorrer, por vezes, ou à referência de dados já anteriormente apresentados ou à antecipação de outros cuja análise minuciosa surgirá apenas em parte posterior do trabalho.

Ano de escolaridade

No seguimento do cumprimento do nosso objectivo central, a construção de um questionário que permitisse mapear os comportamentos e atitudes de TPC, de Inglês, exibidos e percebidos pelos alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, a primeira hipótese de trabalho estabelecida referia-se às diferenças desenvolvimentais do perfil de atitudes e comportamentos dos alunos da amostra face ao TPC de inglês. Pretendíamos assim verificar se o seu perfil de TPC se *musculava* ao longo da escolaridade.

Da análise dos dados recolhidos podemos desde logo constatar a existência de uma associação estatisticamente significativa entre o ano de

escolaridade dos sujeitos e os seus perfis de atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês avaliados, precisaremos contudo de analisar o sentido desses resultados.

Relativamente à subescala *atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC* bem assim como à subescala *atitudes e comportamentos do professor, face ao TPC, percebidos pelos alunos* a associação com a variável *ano de escolaridade* dos alunos é positiva e significativa registando, respectivamente: $F(2,476)=10,4$; $p<.000$) e $F(2,943)=32,9$; $p<.000$).

Na figura II.1.10. podemos verificar que, de facto, e relativamente à subescala *atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC*, os alunos do 5.º ano de escolaridade são aqueles que obtêm uma média mais elevada nesta subescala ($M=25,8$; $DP=3,9$) e, paralelamente, os alunos do 9.º ano de escolaridade aqueles que registam as médias mais baixas ($M=21,0$; $DP=5,7$).

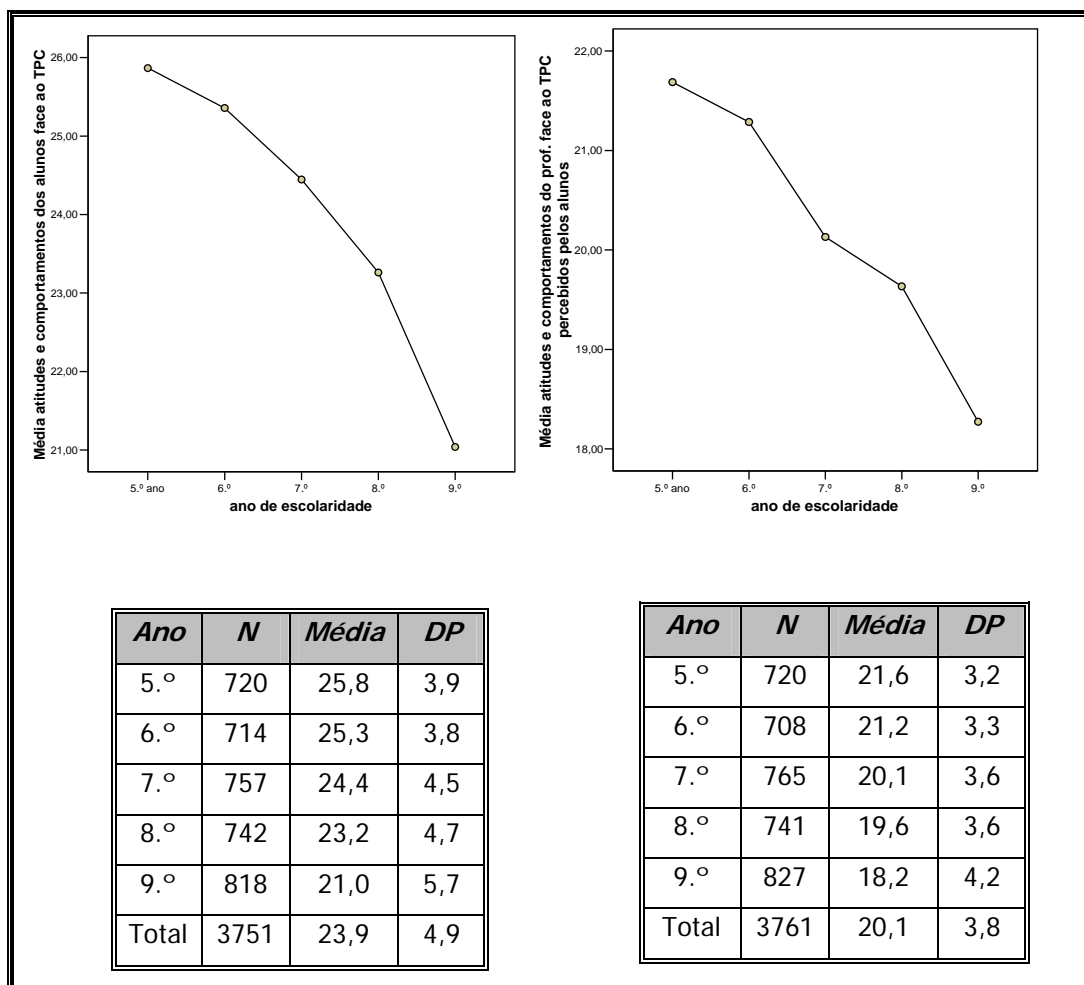


Figura II.1.10. – Associação entre o ano de escolaridade e as atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês.

Esta tendência de decréscimo evidenciada pelos sujeitos à medida que sobe o ano de escolaridade verifica-se igualmente no que se refere à segunda subescala do questionário de TPC de Inglês, *atitudes e comportamentos do professor face ao TPC, percebidos pelos alunos*, tal como bem evidencia a figura II.1.10, supra apresentada. Também nesta subescala surgem os alunos do 5.º ano de escolaridade com as médias mais elevadas (M=21,6; DP=3,2), registando-se uma descida nas médias dos alunos dos anos subsequentes e surgindo, uma vez mais, os alunos do 9.º ano de escolaridade com as médias mais baixas (M=18,2; DP=4,2).

Assiste-se, assim, a uma baixa do perfil de atitudes e comportamentos face ao TPC de inglês, do 2.º para o 3.º ciclo, sendo os alunos do 5.º ano, mais novos, que apresentam atitudes e comportamentos, face ao TPC, mais ajustados e, os alunos do 9.º ano, mais velhos, os que evidenciam atitudes e comportamentos menos ajustados.

Os investigadores da temática do TPC acentuam o peso dos aspectos desenvolvimentais no processo do TPC. Cooper (1989a, 2001), nomeadamente, dá especial relevância à questão do *ano de escolaridade* na compreensão e explicação desse complexo processo. Acredita-se na gradual consciencialização e responsabilização dos alunos à medida que vão percorrendo a escolaridade e avançando no seu nível etário. Esta ideia está bem vincada nas indicações, nomeadamente, no que respeita ao aumento progressivo de exigência na tipologia de actividades de TPC e na carga de TPC prescrito, esta em termos do incremento gradual da quantidade e da frequência das tarefas prescritas, acompanhando essas, o mais elevado nível de exigência natural e a maior complexidade das aprendizagens desenvolvidas.

Seria desejável, de facto, que os alunos à medida que crescem e evoluem na escolaridade fossem musculando e melhorando as suas atitudes e comportamentos face à escola, e à aprendizagem em geral, evoluindo positivamente na consciencialização do seu papel de alunos, envolvendo-se mais e mais nas tarefas escolares. Tal, contudo, nem sempre acontece pelo menos ao mesmo nível e nas várias disciplinas de estudo.

Dos resultados recolhidos e relativamente à amostra tomada, o contrário parece acontecer, face à disciplina de Língua Inglesa, nesta primeira análise efectuada.

Colocámos como primeira hipótese de trabalho que supostamente haveria uma melhoria das atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês do 5.º para o 9.º ano de escolaridade. Não vimos assim confirmada esta nossa primeira hipótese formulada, pois, como acabámos de constatar, os resultados evidenciam exactamente o oposto. Como explicar o sucedido?

A investigação chama-nos, ainda, a atenção para outros factores, que já não o *ano de escolaridade*, mas que ao mesmo nível deste, são também sumamente importantes e devem ser tidos em linha de conta, no processo do TPC. Assim Cooper (1989a, 2001) refere como factores exógenos influentes no TPC, além do *ano de escolaridade*, as *características do aluno*, em termos da sua capacidade ou competência cognitiva, o seu nível de motivação e os seus hábitos de estudo e, ainda, a *disciplina curricular* em causa. Estes factores tomados em conjunto e interacção e situados a montante de todo o processo do TPC, com ele se relacionam e a ele estão intimamente associados.

Os dados recolhidos, relativamente ao TPC de Inglês, contrariam a ideia de que os alunos mais velhos sejam, de facto, mais responsáveis, como seria desejável, que se revelassem mais centrados e implicados na tarefa da realização do TPC.

Estes dados levantam algumas questões sobre que tipo de factores poderão contribuir para a compreensão e explicação destes factos controversos.

O que poderá levar muitos dos alunos a desviarem-se do desejável cumprimento do seu papel de estudantes e a desinvestirem em actividades como o TPC, no caso dos alunos da amostra, no TPC da disciplina de Língua Inglesa?

Parece-nos, assim, defensável sustentar que, por detrás do desinvestimento dos alunos no TPC em geral, ou no caso da nossa amostra em particular, no referente ao TPC da disciplina de Inglês, podem esconder-se razões tão diversas quanto (i) as limitações pessoais dos alunos, (ii) as limitações do seu *background* sócio-familiar, (iii) as limitações do próprio

sistema de ensino ou mesmo, neste, (iv) a qualidade da instrução providenciada aos alunos.

Detenhamo-nos desde já no primeiro grupo de razões: as características dos alunos, já que relativamente a estas pudemos recolher, com a nossa investigação alguns indicadores úteis que em interacção podem ajudar a melhor compreender os resultados encontrados.

Defendemos na primeira parte do nosso trabalho que as variáveis motivacionais podem ser largas vezes determinantes e explicativas do nível de envolvimento dos alunos nas aprendizagens e, conseqüentemente, na qualidade das mesmas. Uma das variáveis que entendemos dever avaliar, integrando-a no nosso estudo, foi assim, como já anteriormente fizemos questão de referir, a auto-eficácia percebida, e esta, na disciplina de Língua Inglesa, por razões óbvias da investigação levada a cabo. Ao associarmos os dados e valores obtidos, em termos de média, nesta variável, com a variável *ano de escolaridade*, deparámo-nos desde logo com valores positivos e estatisticamente significativos ($F(4,101)38,3;p<.000$). Nesta associação, e como a figura II.1.11 elucida, eram também os alunos da 5.º ano de escolaridade aqueles que registavam as médias mais elevadas ($M=2,5$; $DP=,82$), percepcionando-se assim como mais auto-eficazes, sendo as médias dos alunos do 9.º ano de escolaridade as mais baixas ($M=2,0$; $DP=,82$), o que significa que, em média, se percepcionam como os menos auto-eficazes na disciplina em questão e a saber, a Língua Inglesa. Essa primeira constatação deixava desde logo adivinhar, e de forma praticamente inevitável, que tal tendência negativa poderia provocar efeitos nefastos nas atitudes e nos comportamentos face à aprendizagem na disciplina em causa, e nas actividades com ela relacionadas, como sejam o TPC entre outras. Sentir-se pouco auto-eficaz pode acarretar consigo sentimentos mais negativos face à disciplina, em particular, e mesmo face à escola em geral. Gostar ou não gostar de uma disciplina, gostar ou não gostar da escola afecta e modifica o grau de aceitação das tarefas escolares envolvidas e o maior ou menor grau de envolvimento nas mesmas. Os diferentes níveis do "gostar" de uma disciplina podem ser assim preditores das atitudes adoptadas perante essa mesma disciplina bem assim como o sentir-se mais ou menos capaz da realização das tarefas pedidas. Estudos de Chen e

Stevenson 1989), autores já por nós anteriormente referenciados, encontraram que os sentimentos dos alunos face à escola conjuntamente com os seus sentimentos face ao TPC eram preditores significativamente importantes. Neste sentido constataram que aqueles alunos que tendem a ter sentimentos negativos face à escola tendem a ter sentimentos negativos face ao TPC e vice-versa. Os mesmos autores fazem, contudo, questão de sublinhar que não se trata de uma questão de causalidade, já que sentimentos negativos face à escola podem ser fruto e consequência de atitudes de reacção ao tipo de ensino do professor, podem levar por si só a uma visão negativista do ensino recebido ou não passar de atitudes gerais de rejeição pura e simples.

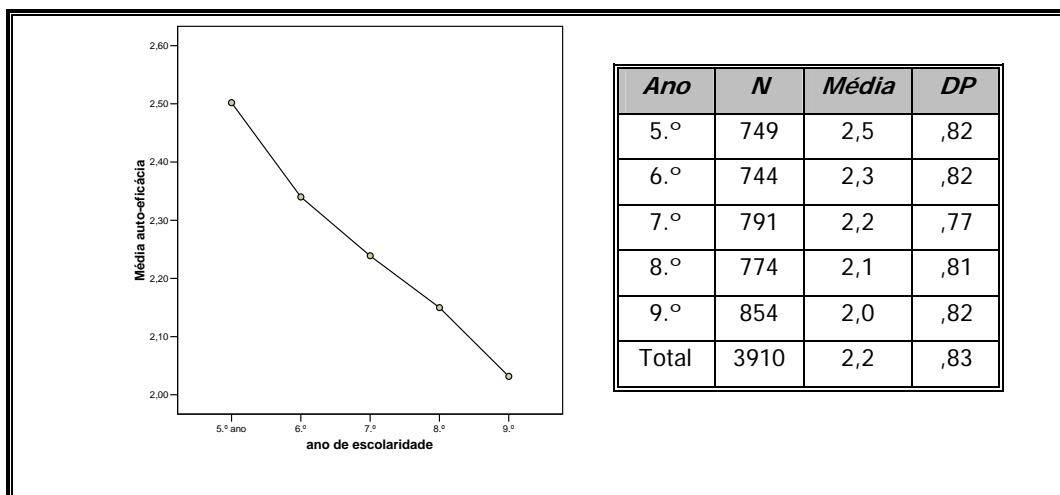


Figura I.1.11. – Associação entre a variável ano de escolaridade e a auto-eficácia percebida em Inglês.

Os hábitos de estudo diário, dos alunos da amostra tomada, são outro factor relevante a acrescentar. Referimos já com anterioridade no nosso trabalho, que os alunos sondados, do 5.º ano ($M=1,51$; $DP=,68$) para o 9.º ano de escolaridade ($M=1,39$; $DP=,63$), evidenciam também uma quebra gradual nas médias do tempo despendido com o *estudo diário habitual* das várias disciplinas escolares.

A variável *tempo de realização do TPC* de Inglês, de forma análoga, revelava resultados de decréscimo do tempo despendido na actividade, em termos de média do 5.º ano ($M=1,81$; $DP=,71$) para o 9.º ano de escolaridade ($M=1,51$; $DP=,60$).

Relativamente ao rendimento académico as médias de aproveitamento dos alunos da amostra sofrem igualmente uma baixa gradual, do 5.º ano ($M=3,1$; $DP=,92$) para o 9.º ano de escolaridade ($M=2,6$; $DP=,87$).

Por último e não menos importante, e como seria esperado face a todo este conjunto de dados pouco animadores apresentados, também as médias no perfil auto-regulatório dos alunos, da amostra tomada, evidenciam uma descida significativa do 5.º para o 9.º ano de escolaridade. Ou seja, ao longo da sua escolaridade, e contrariamente ao desejável, os alunos vão deteriorando e não *musculando* os seus procedimentos auto-regulatórios, e de forma estatisticamente significativa, como comprovam os resultados obtidos ($F(4,10354)=39,7$; $p<.000$). Estes dados corroboram assim os dados já obtidos, em anterior estudo com uma outra amostra da população portuguesa, igualmente composta por alunos dos 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (Cunha, 2002). Afirmava-se então que *“o padrão auto-regulatório decresce do 5.º para o 9.º ano (diferença de média de 5.79) ...”* (Cunha, 2002, p.189). Também os resultados da nossa amostra denunciam um decréscimo com valores bastante semelhantes aos anteriormente referenciados, já que, no nosso estudo, do 5.º para o 9.º ano de escolaridade, a diferença de média se cifra em 5 pontos, valor muito próximo do referenciado no estudo citado.

Como a figura II.1.12. evidencia e comprova, os alunos do 9.º ano de escolaridade apresentam as médias mais baixas em termos de perfil auto-regulatório ($M=47,9$; $DP=8,7$), também no nosso estudo, e, por sua vez, os alunos do 5.º ano de escolaridade registam as médias mais elevadas ($M=52,9$; $DP=7,4$), neste mesmo perfil, comparativamente a todos os restantes anos de escolaridade.

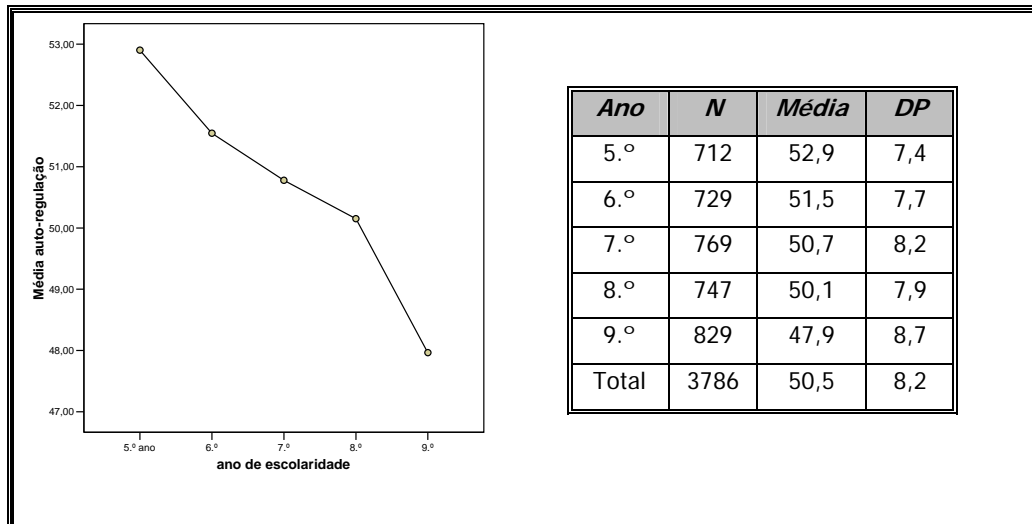


Figura I.1.12. – Associação entre o ano de escolaridade e o perfil auto-regulatório

Com todo este conjunto de evidências, torna-se agora, por certo, mais fácil, compreender o resultado da nossa primeira análise, reveladora de uma realidade pouco animadora, pelo menos em termos da disciplina de Língua Inglesa, já que os alunos, face às tarefas de TPC prescritas, denunciam uma gradual descida nas médias do seu perfil de atitudes, tendencialmente menos positivas e comportamentos cada vez mais desajustados, ao longo da escolaridade.

Relembrando o modelo temporal de processo do TPC de Coulter (1979), composto por três fases distintas, e ponto de partida do modelo de Cooper, convém sublinhar que numa fase inicial, a ter lugar na escola, na aula, cabe ao professor motivar, facilitar e dar indicações claras para a realização das tarefas prescritas como TPC, ou seja, a montante, os esforços do professor, ou em última análise a sua inexistência, poderão resultar, a par das características pessoais dos alunos, como factores determinantes da maior ou menor implicação daqueles na realização das tarefas prescritas, no desinvestimento ou no alheamento das mesmas.

Não basta, de facto, esperar, magicamente, que o aluno *crezca* e se torne responsável, envolvido e centrado na tarefa; aliás os nossos dados corroboram que o contrário pode mesmo ser possível. Se no meio destas médias ainda se esconderão, por certo, alunos exemplares, eles parecem rarear mais e mais. Efectivamente, se alguns alunos parecem desenvolver essas

características positivas de uma forma aparentemente natural e espontânea, tal não se aplica à esmagadora maioria dos nossos alunos, que necessita de um apoio explícito, uma estimulação constante e facilitadora, para pôr em marcha o seu processo de implicação e participação em tarefas que podem ser determinantes para a sua evolução na aprendizagem, como seja o TPC. Nesta mesma linha de ideias, e já numa segunda fase, intermédia, do processo do TPC, a realização propriamente dita, a ter lugar maioritariamente em casa, pesará inevitavelmente e entrarão em jogo, na óptica de Coulter (1979) e Cooper (1989a, 2001), entre outros, factores como o ambiente de aprendizagem em casa e os recursos de *tutoria*, eventualmente providenciados pelos pais, irmãos mais velhos ou outros adultos, bem como meios materiais disponíveis.

Parece particularmente importante referir que, eventualmente, nos anos iniciais da escolaridade, com particular incidência no 1.º Ciclo, os pais e a sua esfera de influência se mostram mais presentes e intervenientes no processo de realização das tarefas de TPC e apoio no estudo e na criação de um ambiente, em casa, favorecedor da aprendizagem. Nos anos mais avançados muitos pais, por se sentirem menos capazes ou por entenderem que os seus filhos, agora mais velhos, deverão ser suficientemente capazes de *pilotar sozinhos o barco*, vão-se desligando e demitindo da sua tarefa de acompanhamento e supervisão. Tais comportamentos parentais, recaindo num largo número de alunos que, efectivamente, não atingiram ainda um suficiente grau de maturação e responsabilização pelo seu trabalho pessoal e papel de alunos, confluirão, por ventura, a par de outras razões já enunciadas, para a crescente demissão de um grande número de alunos da assumpção do seu verdadeiro *papel de alunos*, com todas as prerrogativas que tal conceito possa implicar (Epstein, 2001).

Será, por ventura, um grande número dos alunos da nossa amostra, pura e simplesmente, o exemplo vivo da irresponsabilidade? Se sim, o que falhou ou tem falhado na criação de hábitos de estudo adequados e promoção do seu papel de alunos ao longo da escolaridade? Recairá a culpa sumária no grosso dos nossos pais, por alheios e desatentos ao caminho escolar dos seus

filhos? Que nos caberá, a nós professores, na cota parte da responsabilidade e da *mea culpa* a assumir?

Sexo

Levantámos como segunda hipótese de trabalho, o facto de as raparigas tenderem a apresentar atitudes e comportamentos, face aos TPC de inglês, mais proficientes do que os dos seus colegas do sexo masculino.

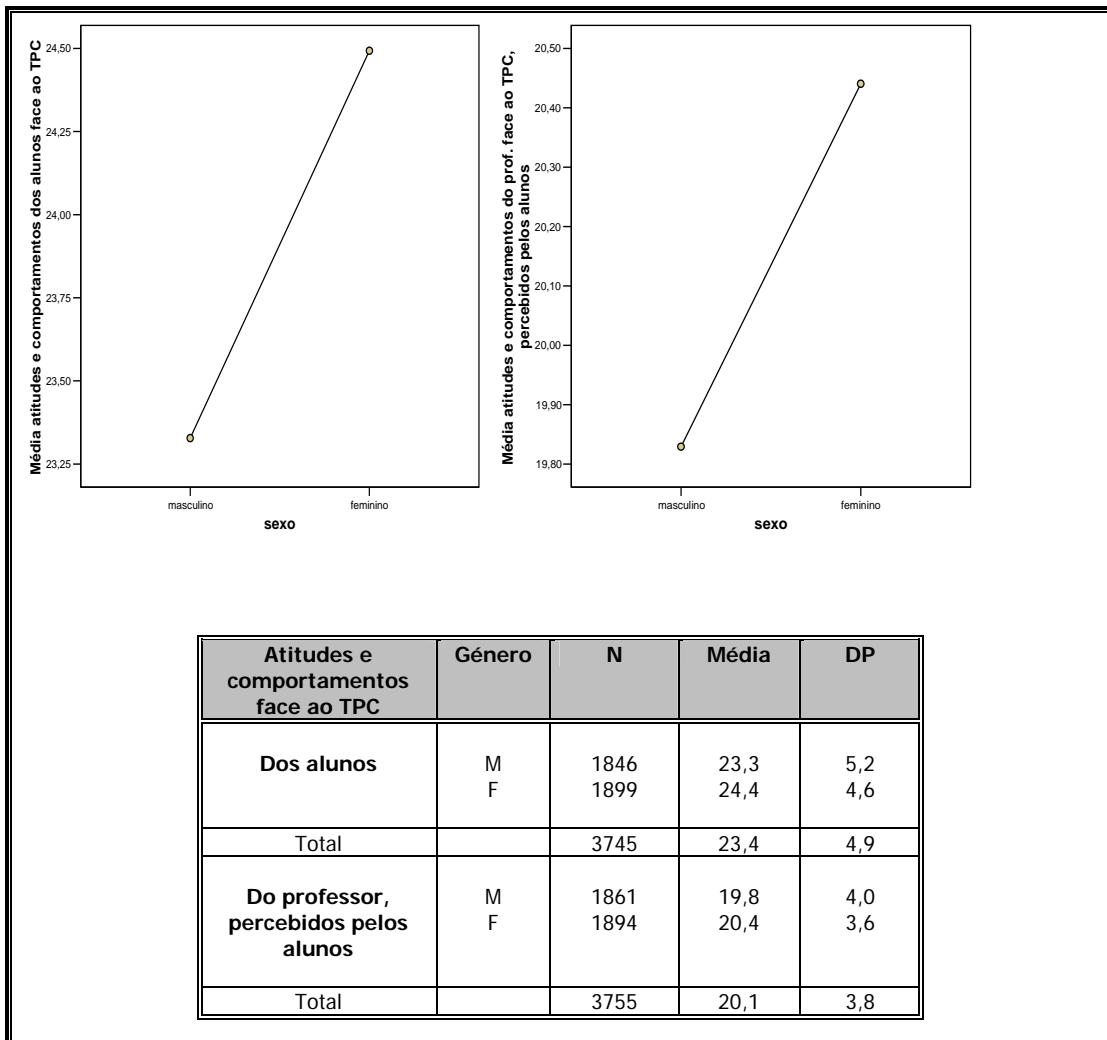


Figura II.1.13 – Relação entre a variável sexo e as subescalas de (i) atitudes e comportamentos dos alunos, face ao TPC e (ii) atitudes e comportamentos do professor, face ao TPC, percebidos pelos alunos.

Vimos essa nossa hipótese de trabalho confirmada pelos dados encontrados, respectivamente de $F(1,1269)=52,1;p<.000$) para o impacto do sexo sobre a primeira subescala do instrumento Qtpcl, *atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC* e $F(1,350)=23,6;p<.000$), para a associação encontrada entre o sexo e a segunda subescala do mesmo instrumento, *atitudes e comportamentos do professor, face ao TPC, percebidos pelos alunos*.

Na figura II.1.13., acima apresentada, podemos visualizar a síntese dos dados recolhidos e analisados.

A constatação destes resultados corrobora os dados já por nós anteriormente apresentados, nos quais as raparigas mostravam igualmente uma tendência significativa para um envolvimento maior no TPC, nomeadamente, no tempo gasto na realização do TPC, cujos valores era em média superiores aos dos rapazes.

A variável *sexo* considerada na nossa amostra apresentou, de facto, uma associação estatisticamente significativa em relação à variável *tempo de realização de TPC* $F(1,6)=13,8;p<.000$). As raparigas gastam em média, e de forma significativa, mais tempo com a realização do TPC de inglês ($M=1,6;DP=,65$) do que os rapazes ($M=1,5;DP=,66$).

Como o gráfico de barras da figura II.1.14. bem ilustra, em todos os anos de escolaridade, com a singular excepção do 6.º ano, a sua média de tempo gasto com o TPC é sempre superior à dos seus colegas do sexo masculino.

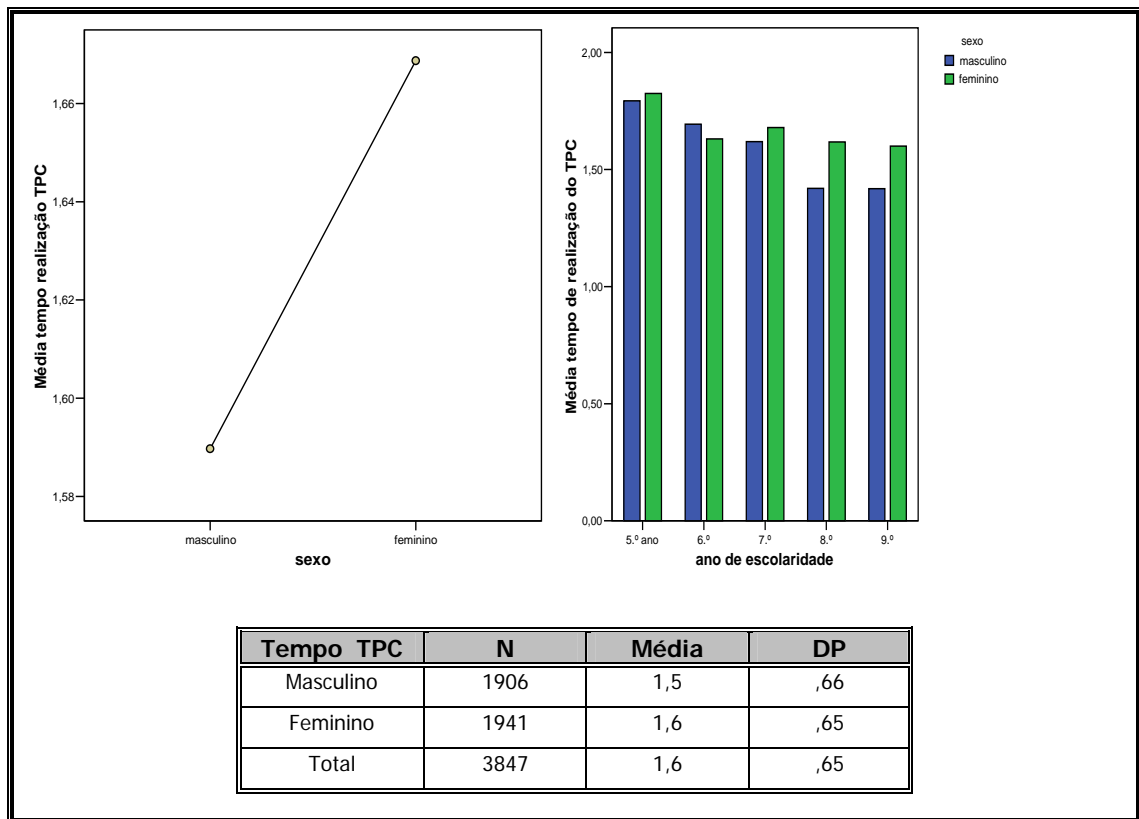


Figura II.1.14 – Associação entre a variável sexo e o tempo de realização do TPC.

No que respeita à associação entre o sexo e o tempo de estudo diário habitual, também o impacto registado foi positivo e significativo ($F(1,11)=26,3;p<.000$).

Tal como podemos comprovar na figura II.1.15, uma vez mais, são as raparigas quem despende, em média, mais tempo, desta feita com o estudo diário das várias disciplinas ($M=1,4$; $DP=,66$), denunciando os rapazes, em média, valores inferiores ($M=1,3$; $DP=,63$), de tempo gasto com esse mesmo estudo diário.

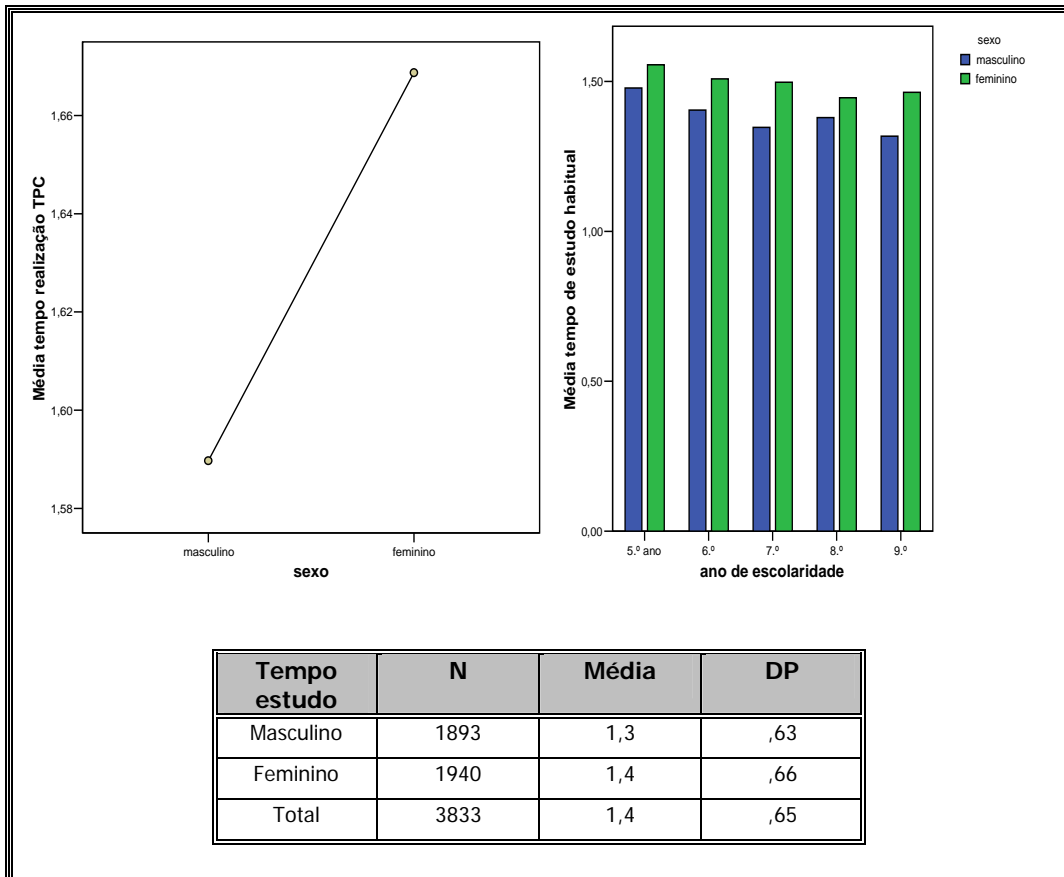


Figura II. 1.15. – Associação entre a variável sexo e o tempo de estudo diário habitual.

Também relativamente ao rendimento escolar na disciplina de inglês se regista um impacto positivo e significativo da variável sexo ($F(1,33)=41,2;p<.000$), surgindo as raparigas ($M=3,0;DP=,90$) com uma média de aproveitamento académico superior ao dos rapazes ($M=2,8;DP=,90$) no que se refere à Língua inglesa.

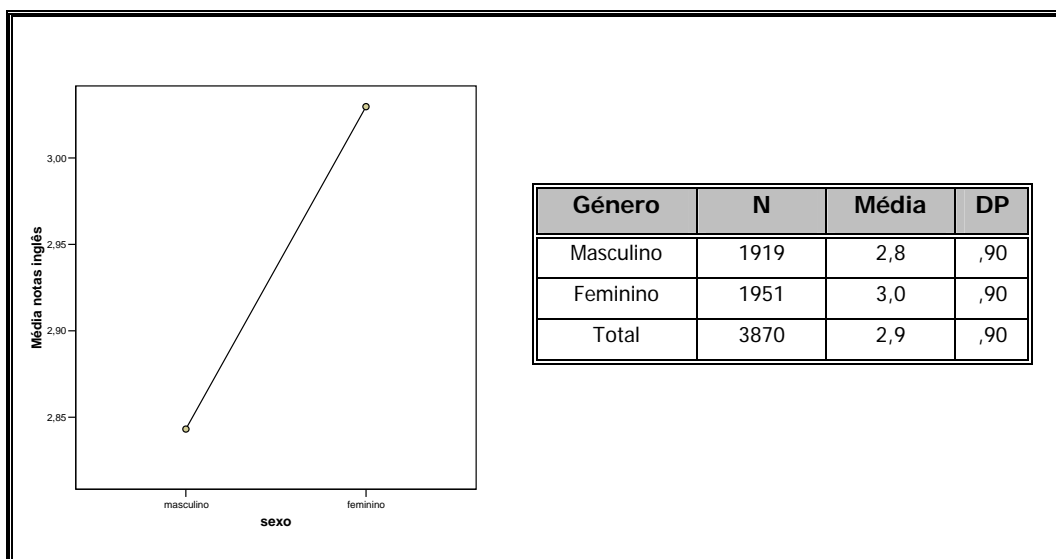


Figura II.1.16. – Associação entre as variáveis sexo e rendimento académico na disciplina de Inglês

Relativamente ao impacto da variável sexo no perfil auto-regulatório dos alunos, os dados do nosso estudo revelam igualmente uma associação positiva e significativa ($F(1,8240)=125;p<.000$), exibindo as raparigas, em média, um perfil auto-regulatório mais musculado ($M=52;DP=7,2$), do que o dos seus colegas do sexo oposto ($M=49;DP=8,8$).

A figura II.1.17. ajuda-nos a visualizar a relação aqui referida.

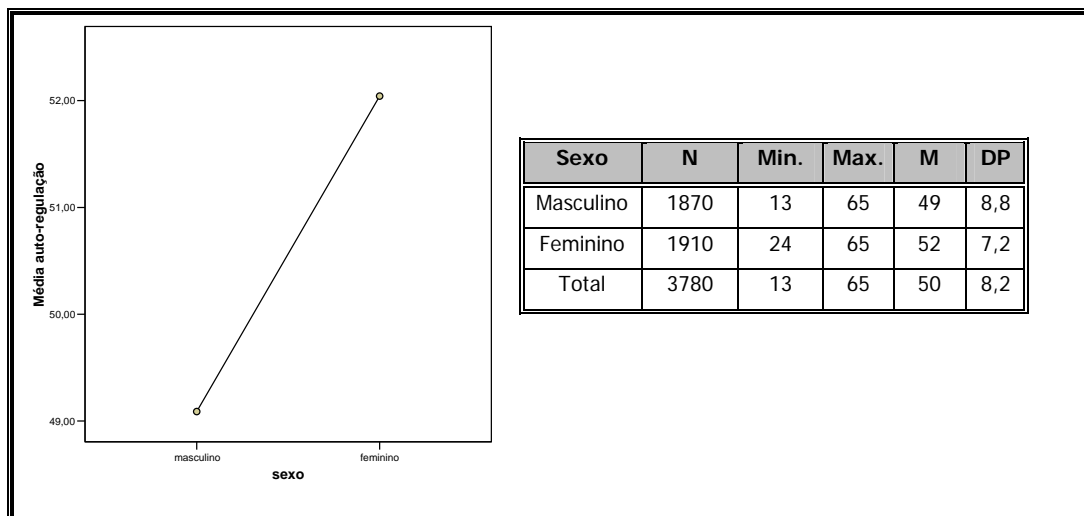


Figura II.1.17 – Associação entre a variável sexo e o perfil auto-regulatório dos alunos.

Temos feito questão de, ao longo da apresentação, análise e discussão dos resultados do nosso trabalho, referir o encontro dos mesmos com alguns dos resultados de um anterior estudo efectuado com uma amostra, semelhante em termos de anos de escolaridade, e avaliando variáveis comuns (Cunha, 2002). Uma vez mais recorreremos a essa comparação, por entendermos ser oportuno e útil fazê-lo e a similitude de resultados poder fortalecer um melhor mapeamento da realidade escolar portuguesa.

“Podemos constatar que as raparigas da amostra apresentam um comportamento mais auto-regulado ($M=50.78; DP=6.9$) do que os rapazes ($M=47.48; DP=8.4$), sendo esta diferença de médias estatisticamente significativa...”(Cunha, 2002, p.200).

Como podemos constatar, existe uma grande aproximação entre os nossos dados e os dados do estudo supracitado, no tocante às diferenças de médias, nos perfis auto-regulatórios de rapazes e raparigas, nas duas amostras avaliadas na população escolar portuguesa.

Estes resultados são consonantes com o que a literatura da especialidade refere, já que, de facto, as raparigas tendem a exibir, globalmente um comportamento mais auto-regulado do que os rapazes (Zimmerman & Martinez- Pons, 1990).

Tempo de realização do TPC de Inglês

Formulámos no início do nosso trabalho a hipótese de que há uma relação positiva e significativa entre o tempo gasto com a realização do TPC da disciplina de inglês e os comportamentos e atitudes face ao TPC dessa mesma disciplina, avaliados no Questionário de TPC utilizado.

Passemos agora a analisar o impacto da variável *tempo de realização do TPC* de Inglês no (i) perfil de atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC de Inglês e no (ii) perfil de atitudes e comportamentos do professor face ao TPC de inglês, percebido pelos alunos. São respectivamente os seguintes, os valores estatísticos encontrados, $F(2,476)=10,4;p<.000$ e $F(2,943)=32,9;p<.000$.

A figura II.1.18. e a figura II. 1.19. facilitarão por certo a visualização das referidas análises.

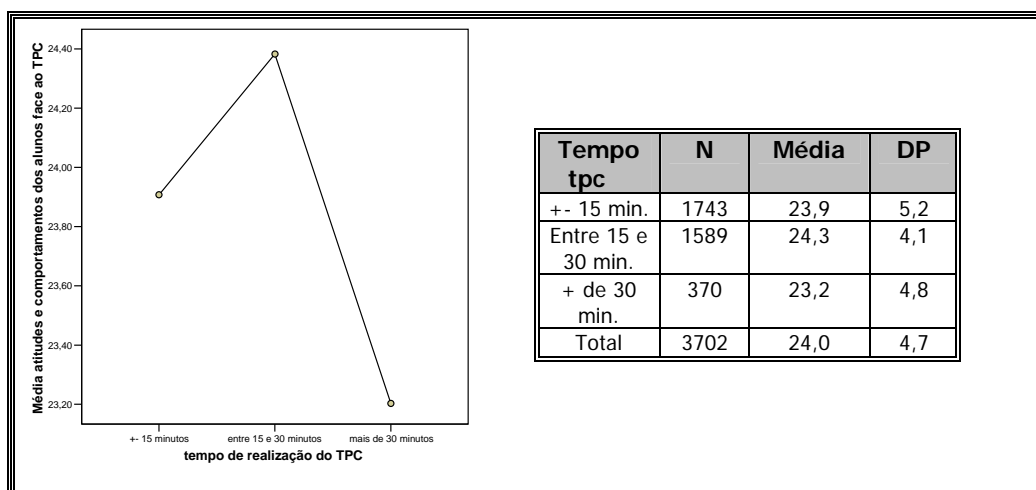


Figura II.1.18. - Análise da associação entre o tempo de realização do TPC de inglês e o perfil de atitudes e comportamentos dos alunos, face ao TPC.

O impacto da variável *tempo de realização do TPC* de Inglês nas atitudes e comportamentos face a esse mesmo TPC, sejam eles dos alunos face a essa

realização, sejam as atitudes e comportamentos face ao TPC, percebidos pelos alunos na pessoa do professor da disciplina em questão, é, como comprovam os dados estatísticos das análises apresentadas, positivo e significativo num e noutro caso. Deter-nos-emos, de seguida, na reflexão sobre o sentido das associações encontradas.

Relativamente à primeira análise, podemos verificar pela figura cf. II.1.18., que os alunos que despendem mais de 30 minutos com a realização do TPC, o tempo mais alargado considerado assim nas hipóteses de escolha apresentadas como respostas possíveis, como que paradoxalmente, são aqueles que, simultaneamente, em média, exibem um perfil de atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês menos adequado, o que é comprovado pela baixa média obtida nesta primeira subescala do Questionário de TPC de inglês (M=23,4;DP=4,8). São os alunos que dizem gastar entre 15 e 30 minutos com a realização do TPC, aqueles que se situam no topo da tabela, com as médias mais elevadas conseguidas nesta subescala do questionário (M=24,3;DP=4,1). Com as médias mais altas, são precisamente estes os alunos que denunciam as atitudes mais positivas e os comportamentos mais adequados face à realização da tarefa de TPC. Com médias inferiores, embora substancialmente melhores, relativamente ao primeiro grupo de alunos referidos, encontramos os alunos que dizem despende mais ou menos 15 minutos com o TPC de inglês (M=23,9;DP=5,2).

Em face destes dados a variável *tempo de realização do TPC* não nos parece ser muito esclarecedora de toda a envolvência do processo desta actividade escolar. Os resultados aqui encontrados deixam-nos de certo modo perplexos, já que contrariam, em certa medida, o que a literatura da especialidade refere sobre a variável *tempo gasto com o TPC*. Damo-nos conta, na nossa amostra, que, realmente, não são os alunos que dedicam mais tempo à realização do TPC, aqueles que exibem supostamente os melhores comportamentos e adoptam as mais positivas atitudes face ao TPC de inglês, ocorrendo até por vezes o contrário. Aparentemente, pelo menos, os alunos que dizem despende mais tempo são alunos com os comportamentos mais desadequados e com atitudes menos positivas face ao TPC. Como entendê-lo?

É oportuno lembrar que, o conjunto de itens que compunha esta subescala se relacionava mais estritamente com as motivações pessoais e hábitos adoptados face à realização da tarefa ou seja o posicionamento pessoal e emotivo de gostos, objectivos, cumprimento da tarefa e de prazos de realização dessa mesma tarefa, entre outros. Jogava-se aqui muito da percepção de capacidade do aluno face à tarefa, o seu mais íntimo sentir face à disciplina de estudo em questão, o que, em última instância, pode ajudar-nos a desmontar a complexidade do entendimento desta primeira análise. Fica-nos, contudo, esta ideia: Mais tempo de realização de TPC não é necessariamente sinónimo de adopção das melhores atitudes e comportamentos, face ao TPC de Inglês.

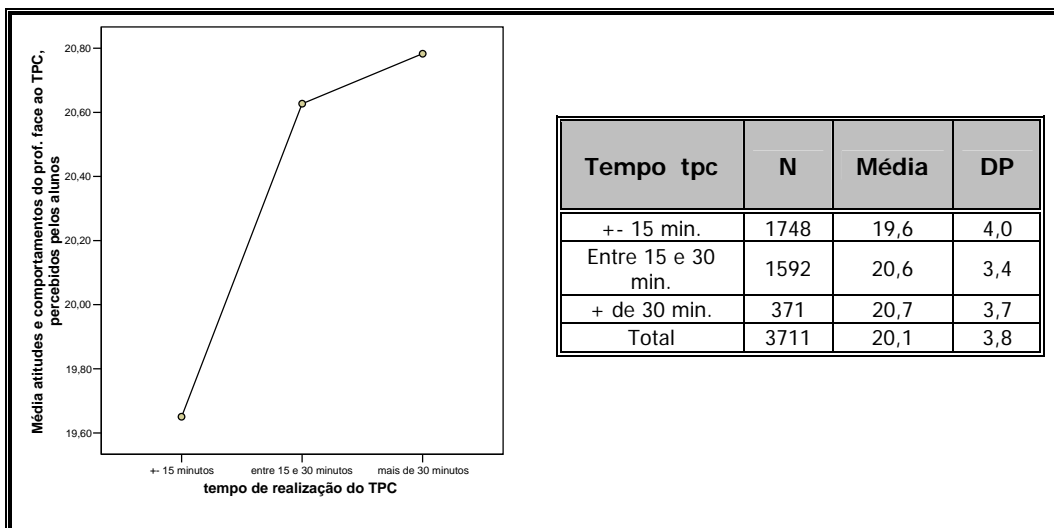


Figura II.1.19. – Análise da associação entre o tempo de realização do TPC de inglês e o perfil de atitudes e comportamentos do professor face ao TPC, percebido pelos alunos.

No segundo caso, podemos visualizar que os alunos que despendem mais de 30 minutos com a realização do TPC são aqueles que apresentam um perfil mais ajustado de atitudes e comportamentos percebidos no professor, face ao TPC de inglês. A uma curta distância surgem os alunos que dizem despendem entre 15 e 30 minutos com a realização do TPC, cujo perfil de atitudes e comportamentos, embora evidenciando um média relativamente inferior, não dista significativamente da dos alunos anteriores. Situam-se no oposto destes, e no fundo da tabela, os alunos que gastam não mais de 15 minutos com a realização desse mesmo TPC. Estes são os alunos que evidenciam o perfil mais deprimido, ou seja, obtêm a média mais baixa em

termos de atitudes e comportamentos percebidos, no professor, face ao TPC avaliado.

O conjunto de itens desta segunda dimensão, recordemos, relacionava-se mais estritamente com as atitudes e os comportamentos, dos professores face ao TPC, desta feita, percebidos pelos alunos. Parecem assim ser os alunos que despendem mais tempo com a realização do TPC, aqueles que mais valorizam as atitudes e os comportamentos percebidos na pessoa do(a) professor(a), mais dependentes assim, por ventura, da sua interferência no processo, eventualmente porque simultaneamente menos autónomos e menos auto-suficientes. São precisamente estes, os alunos que registam as médias mais elevadas neste conjunto de itens que compõem esta subescala.

Entendemos como necessário mergulhar um pouco mais nesta complexidade para tentar perceber que tipo ou tipos de alunos se escondem por detrás destas atitudes e comportamentos, começando por conhecer os seus perfis de aproveitamento académico, na disciplina de inglês, e analisar o impacto neste, ainda, da variável *tempo de realização do TPC*.

Keith e colaboradores (1982) referem, nos seus estudos, que o TPC é um dos preditores do rendimento académico dos alunos e apontam, particularmente, o *tempo gasto com o TPC* como preditor das notas da High School (Ensino Secundário). Lamentavelmente, estas inferências peremptórias parecem aplicar-se, com mais propriedade, aos níveis de ensino mais avançados, já que em estudos com alunos de níveis de ensino mais baixos esta relação, proporcionalmente directa, *mais tempo de TPC melhor rendimento académico*, não se revela tão clara e evidente, especialmente em termos de análise estatística dos dados dos estudos realizados. A maioria dos estudos que reitera o peso da variável *tempo gasto com o TPC* e defende inexoravelmente este '*mais sinónimo de melhor*' foi, de facto, realizada com alunos dos níveis mais avançados. Outros estudos realizados com alunos de níveis de escolaridade mais baixos revelam-se menos claros da evidência '*mais tempo gasto com o TPC sinónimo de melhor rendimento académico*'.

Relativamente a esta matéria, Epstein assume uma posição bem mais crítica, alertando-nos para o seguinte:

“Muitos dos estudos nacionais e internacionais continuam a focalizar a sua atenção no número de minutos ou horas de TPC que são prescritos ou gastos. Os debates simplistas sobre minutos de TPC não contemplam a abordagem da distinção entre prescrever mais TPC e desenhar melhor TPC. Resulta substancialmente diferente focalizar a nossa atenção no tempo gasto com o TPC, de concentrar os nossos olhares em questões como os propósitos, conteúdos e formatos das tarefas de TPC prescritas” (Epstein, 2001, pp.279-280).

As palavras de Epstein são, de alguma forma, esclarecedoras da magra leitura dos efeitos do TPC, resultante da adopção de um único prisma de abordagem, o do óculo do *tempo gasto com o TPC*. Entendemos, contudo, existir uma possibilidade de exploração de uma primeira leitura, assumindo desde já a sua incompletude.

Como acabámos de ver, na nossa investigação deparámo-nos com resultados controversos, senão mesmo contraditórios, à luz de uma análise mais genérica, ou se quisermos, menos aturada, do impacto da variável *tempo de realização do TPC*, quer face às subescalas de atitudes e comportamentos face ao TPC, integrantes do questionário de TPC aplicado, quer ainda e, especialmente, em relação à variável *rendimento académico em Inglês* que passamos a analisar.

O gráfico da figura II.1.20, representativo da associação entre o tempo gasto com a realização do TPC de Inglês e as médias das notas obtidas na avaliação da disciplina da mesma disciplina, mostra-nos, em termos estatísticos, uma associação positiva e significativa entre essas duas variáveis ($F(2, 146)=93,2;p<.000$).

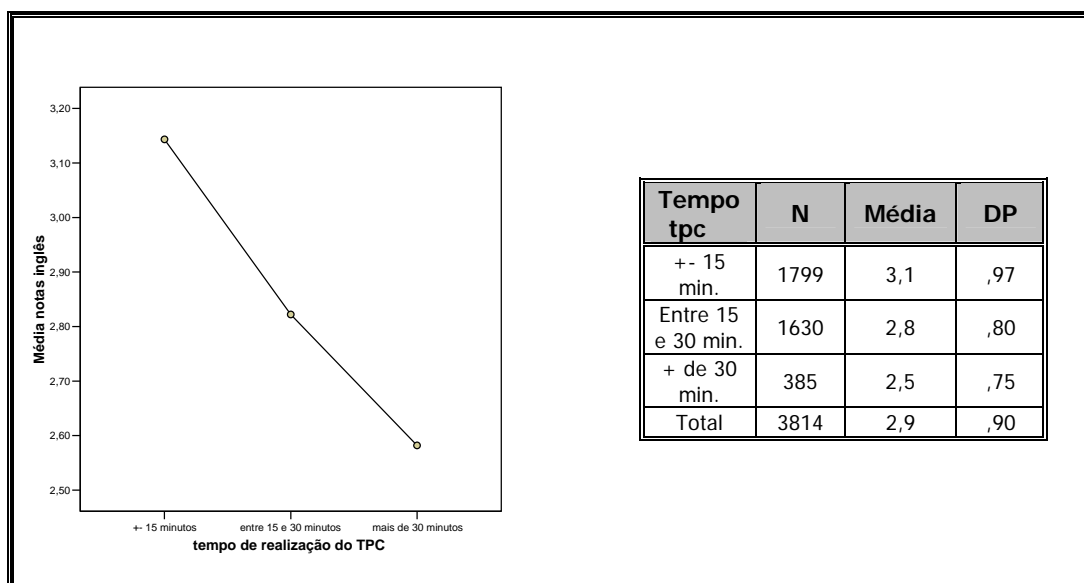


Figura II.1.20. – Associação entre o tempo de realização do TPC de inglês e o rendimento académico nessa disciplina.

A associação positiva encontrada, vai, no entanto, pelo menos aparentemente, no sentido contrário ao do naturalmente esperado. Os alunos que despendem menos tempo com a realização do TPC são, paradoxalmente, aqueles que, simultaneamente, em média, são mais proficientes em Língua Inglesa ou seja, obtêm melhores níveis de avaliação na disciplina. Paralelamente, comprovámos que muitos dos alunos que dizem despendem mais tempo com a realização das tarefas de TPC, são alunos com aproveitamento negativo nesta disciplina de estudo.

Relativamente a esta questão convém referir que ela foi já objecto de atenção e análise por parte dos investigadores mais atentos da temática do TPC e outras tarefas de aprendizagem, especialmente aqueles mais directamente envolvidos com a prática efectiva e diária dos professores na sala de aula e estudiosos dos seus processos de trabalho. Há uma referência clara à distinção entre os *esforços qualitativos* feitos pelos alunos e os seus *esforços quantitativos*, pressupondo os primeiros uma implicação de uso estratégico de qualidade e adequação aos aspectos específicos da tarefa ou tarefas e os segundos a pura e simples alocação de tempo a essa mesma realização. A investigação sugere que, alunos que pontuam baixo, em termos de capacidade e auto-conceito numa disciplina, tendem a despendem mais *esforços quantitativos* e, paralelamente, alunos que pontuam alto em capacidade e auto-conceito tendem a implicar-se mais em *esforços qualitativos*. De forma indirecta, e ao longo da escolaridade, tal pode vir a repercutir-se no aproveitamento escolar dos alunos em questão, e na disciplina considerada (Boekaerts, 1995).

Tivemos já oportunidade de constatar que os alunos que evidenciam atitudes mais positivas e comportamentos mais ajustados face ao TPC de Inglês não são, de facto, na amostra tomada, aqueles que despendem um tempo mais alongado com a realização das tarefas prescritas, o que de certa forma nos ajuda a entender melhor a associação entre o tempo necessário para a realização das tarefas de TPC e o nível de proficiência na disciplina. São pelo contrário, precisamente os alunos que dizem despendem mais tempo com a realização das tarefas de TPC, aqueles que evidenciam um perfil de atitudes

menos positivas e comportamentos menos ajustados, face à realização das tarefas de TPC prescritas. Em média, como vimos, tais alunos apresentavam os valores mais baixos na primeira subescala do questionário de TPC, cujos itens se prendiam de forma mais estreita com um posicionamento pessoal, em termos de motivação face à disciplina e disponibilização para o envolvimento mais comprometido e intrincado na realização das tarefas de TPC nela prescritas. Um baixo perfil motivacional aparece assim associado a uma mais baixa capacidade de proficiência, facto sustentado pela investigação da especialidade. Eventuais maiores perdas de tempo, por um lado, e piores níveis de desempenho, por outro podem assim surgir como intimamente relacionados.

Quadro II.1.11. – Cruzamento entre a variável tempo de realização do TPC e o rendimento académico em Língua Inglesa.

Notas de Inglês	N	Tempo de realização do TPC			Total
		%	%	%	
		+ - 15 minutos	Entre 15 e 30 minutos	Mais de 30 minutos	
1	Número % nas notas ing. % no tempo TPC	12 54,5% 7%	4 18,2% 2%	6 27,3% 1,6%	22 100% 6%
2	Número % nas notas ing. % no tempo TPC	511 38,4% 28,4%	621 46,7% 38,1%	197 14,8% 51,2%	1329 100% 34,8%
3	Número % nas notas ing. % no tempo TPC	687 44,2% 38,2%	726 46,7% 44,5%	142 9,1% 36,9%	1555 100% 40,8%
4	Número % nas notas ing. % no tempo TPC	385 60,5% 21,4%	219 34,4% 13,4%	32 5% 8,3%	636 100% 16,7%
5	Número % nas notas ing. % no tempo TPC	204 75% 11,3%	60 22,1% 3,7%	8 2,9% 2,1%	272 100% 7,1%
Total	Número % nas notas ing. % no tempo TPC	1799 47,2% 100%	1630 42,7% 100%	385 10,1% 100%	3814 100% 100%

No sentido de confirmar que tipologia de alunos se escondia por detrás dos diferentes níveis de aproveitamento em Inglês, no tocante à quantidade de tempo despendido com a realização do TPC de inglês, entendemos avançar para um cruzamento das variáveis *tempo de realização do TPC* e *rendimento académico* na disciplina em questão.

O quadro II.1.11 apresentado, permite-nos visualizar, com uma maior clareza, a relação entre o perfil acadêmico do aluno na disciplina de Inglês e as suas atitudes e comportamentos face ao TPC dessa disciplina, no que respeita a tempo gasto com a sua realização.

De um total de 3814 alunos considerados na amostra válida, apenas 22 obtiveram o nível 1, ou seja, foram considerados os menos proficientes na disciplina. Desse total, 12 alunos (54,5%), a maioria, despende apenas +- 15 minutos com o TPC; 4 (18,2%) despende *entre 15 e 30 minutos* com o TPC e 6 (27,3%) gasta *mais de 30 minutos* com o TPC.

No que respeita aos alunos de nível 2, ou seja, os restantes alunos que registaram aproveitamento negativo na disciplina, e num total de 1329 alunos, 511 (38,4%) gastam apenas cerca de 15 minutos com o TPC, 621 (46,7%), ou seja o maior número, despendem *entre 15 e 30 minutos* com o TPC e apenas 197 (14,8%) ultrapassam os 30 minutos de gasto de tempo com o TPC.

Já entre os alunos a quem foi atribuído o nível 3 (N= 1555), 687 (44,2%) ficam-se pelos 15 minutos de TPC, 726 (46,7%), a maioria, gasta *entre 15 e 30 minutos* e apenas 142 (9,1%) despende *mais de 30 minutos* para realizar o TPC.

Quanto aos alunos mais proficientes, ou seja os que obtiveram nível 4 ou 5 na disciplina de inglês, dos primeiros (N=636), 385 (60,5%), a esmagadora maioria, despende apenas +- 15 minutos com o TPC, 219 (34,4%) gastam *entre 15 e 30 minutos* e apenas 32 (5,0%) necessitam de *mais de 30 minutos* para realizar o TPC; quanto aos segundos (N=272), 204 (75,0%), ou seja a esclarecedora proporção de 3/5 do total, precisam apenas de +- 15 minutos para realizar o TPC, 60(22,1%), gastam *entre 15 e 30 minutos* a realizar esse mesmo trabalho e tão só 8 alunos de nível 5 (2,9%), vão para além do dispêndio de 30 minutos na realização de cada TPC da disciplina de inglês.

Reflectindo com detalhe sobre estes dados, entendemos ser lícito concluir que a problemática do TPC não pode centrar-se, de forma alguma, apenas e exclusivamente, na variável *tempo gasto com a realização do TPC*.

Do nível 1 ao nível 5 de aproveitamento escolar conseguido, os alunos distribuem-se, embora com tendências óbvias, pelas três medidas de tempo apresentadas como escolhas mais adequadas a cada caso particular.

Claramente, a esmagadora maioria dos alunos mais proficientes, seja os de nível 4, seja os de nível 5, denunciam necessitar não mais do que 15 minutos para realizar as suas tarefas do TPC de Inglês, sem que um tão baixo investimento de tempo interfira com o seu bom aproveitamento. Atrever-nos-íamos a dizer que o seu bom aproveitamento ou antes a sua capacidade e proficiência na disciplina poderão ser a chave para a explicação desta aparente contradição. Por ventura, esse alto nível de capacidade e proficiência viabiliza a rapidez com que realizam o seu TPC. Atrever-nos-íamos a acrescentar ainda, que a prática habitual de prescrição de tarefas de TPC, na disciplina de Língua Inglesa, bem assim como na esmagadora maioria das disciplinas dos 2.º e 3.º Ciclos, não contempla a individualização das tarefas, ou seja, as tarefas prescritas são usualmente as mesmas para todos os alunos. Deste modo, tais tarefas facilmente se revelarão de fácil execução para os alunos mais proficientes, de, eventual, mais difícil execução para os alunos de nível médio e para os menos proficientes e, por ventura até, de muito difícil ou impossível resolução para os alunos de muito baixo rendimento académico na disciplina. Alto nível de capacidade, eficácia e rapidez poderão surgir assim como grandes aliados e responsáveis pelo aparente mascarar estatístico dos resultados da associação entre tempo gasto com o TPC e o aproveitamento dos alunos, pelo menos no que concerne aos alunos mais proficientes. Esta explicação é também defendida por alguma da literatura da especialidade e de forma mais acentuada pelo menos nos níveis de ensino iniciais da escolaridade.

Debaixo de um olhar atento sobre os nossos dados, os alunos menos proficientes, a quem foi atribuído o nível 1, poderão ser a prova viva de que a falta de capacidade e eficácia são simultaneamente as *molas* impulsionadoras de um baixo grau de investimento, fazendo com que a maioria entenda como desnecessário perder mais do que 15 minutos na realização de uma tarefa para a qual se sente incapacitada. Se alguns destes alunos há, não muitos apesar de tudo, que ainda se esforçam e persistem na realização da tarefa, as óbvias dificuldades na disciplina facilmente justificarão a necessidade de implicação de um gasto de tempo mais alargado.

Quanto aos alunos de nível 2, as distribuições detectadas serão por certo, de mais difícil explicação. Partindo do princípio de que os níveis de

aproveitamento se referiam ao 2º período lectivo, acreditamos que, na franja dos alunos de nível 2, haverá, desde alunos que se sentem irremediavelmente perdidos para a disciplina, pelo historial de eventuais insucessos repetidos, fortemente desmotivados e desinvestidos pois não acreditam na recuperação, e deixando transparecer tais factos no desinvestimento das tarefas e conseqüentemente no TPC, até outros que, acreditando mais em si, menos marcados pelo insucesso, continuam a investir na promoção pessoal, tentando melhorar os seus desempenhos, valorizando ainda a realização e dedicação mais prolongada a tarefas, que, como o TPC, em que acreditam, poderão ser um dos caminhos para a obtenção do sucesso desejado.

Finalmente, os alunos de nível 3 poderão ser, na forma como se distribuem quase equitativamente nas opções *+ - 15 minutos* e *entre 15 e 30 minutos*, exemplo de dois diversos perfis de alunos num tão grande universo. Um primeiro grupo resignado que entende não valer a pena investir mais tempo, pois não se percebe como capaz de atingir um nível de aproveitamento superior, e um outro grupo que acredita que, investindo mais, conseguirá ainda progredir e atingir um nível de aproveitamento melhor.

Se realmente o *tempo de realização* do TPC pode dar lugar a um sem número de especulações, que outras questões poderão estar associadas à problemática da variável tempo no processo de realização do TPC?

Será que a variável *tempo gasto* é realmente a grande questão? Não poderemos, por exemplo, licitamente interrogarmo-nos sobre se a grande interrogação não se colocará antes na qualidade do tempo gasto?

Não esqueçamos que, ambientes inadequados, em que há distractores presentes e ausência de controlo por, nomeadamente, um adulto, podem dar lugar a gastos de tempo para além do estritamente necessário e, pior ainda a um produto de trabalho e desempenho eventualmente mais deficitários.

E que implicações no tempo gasto poderão resultar de uma eventual providência de ajuda de terceiros?

Todo este conjunto de questões deverá ser merecedor de aturados estudos e reflexões futuras, assim cremos.

Como se entende que os alunos mais proficientes na disciplina, mesmo dedicando menos tempo que os seus colegas, com inferiores níveis de rendimento, à realização do TPC, consigam mesmo assim suplantá-los?

A explicação encontrada na literatura para as diferenças nos gastos de tempo com o TPC entre alunos centra-se maioritariamente nas diferenças desenvolvimentais. Daí a relevância atribuída, a montante de todo o processo do TPC, por Cooper (2001) às características do aluno, incluindo nestas o seu ano de escolaridade.

Efectivamente, à luz da literatura da especialidade, nos primeiros anos da escolaridade, a correlação do tempo gasto com o TPC e a própria realização do TPC é, de facto, algo complicada e controversa na sua análise. A análise estatística, da correlação entre TPC e rendimento académico dos alunos, dizem-nos autores como Muhlenbruck e colaboradores (2000), é fraca nos primeiros graus de ensino, mas vai incrementando à medida que os alunos vão crescendo em idade. Acrescentam os mesmos autores, que duas razões plausíveis o podem justificar. Em primeiro lugar, a investigação em psicologia cognitiva sustenta que existem diferenças na capacidade de as crianças prestarem atenção a estímulos de uma forma selectiva. Os alunos mais jovens revelam-se menos eficazes, do que os alunos mais velhos, na hora de ignorar informação irrelevante ou de controlar a estimulação presente nos seus ambientes. A partir daqui, poder-se-á extrapolar, sustentam os autores, que os distractores presentes nos ambientes de estudo e trabalho em casa, das crianças mais jovens, tornarão esse estudo menos eficaz para eles do que para os mais velhos. Em segundo lugar, os alunos mais jovens parecem ter hábitos de estudo menos proficientes, não sendo assim tão notória a quantidade de melhoria no rendimento pela esperada influência do TPC a eles prescrito.

Mas que alegaremos nós, relativamente aos resultados dos dados da amostra tomada, para o facto de não haver uma melhoria gradual, acompanhando o aumento da idade dos alunos, mas antes uma degradação dos perfis escolares dos nossos alunos contrariando os dados da investigação?

Lembremos que já anteriormente neste trabalho nos deparamos com valores que denunciam o decréscimo significativo, do 2.º para o 3.º ciclo,

nomeadamente, das médias de tempo despendidas pelos alunos quer com a realização do TPC quer com o seu tempo de dedicação ao estudo diário habitual.

De facto, tivemos oportunidade de constatar que, à medida que os alunos progredem na sua escolaridade, se verifica que a média do tempo gasto com a realização do TPC de inglês vai diminuindo, quando, desejavelmente, essa tendência deveria ir no sentido contrário, o mesmo acontecendo com o tempo gasto com o estudo diário no conjunto das diferentes disciplinas escolares. Também já constatámos, e parece-nos útil e indispensável relembrar que, os alunos da amostra por nós sondada pontuam, em média, cada vez menos em termos de valores de auto-eficácia percebida na disciplina de Inglês e em termos de auto-regulação da sua aprendizagem, acontecendo tal decréscimo no percurso de subida dos anos de escolaridade em ambas as variáveis consideradas.

Epstein (2001) dá-nos a conhecer alguns dados e conclusões dos seus estudos realizados com alunos da *elementary school* (1.º ao 5.º ano de escolaridade) e *middle school* (6.º ao 9.º ano de escolaridade, sensivelmente), respectivos pais e professores. No tocante ao tempo de realização do TPC, as análises dos dados corroboram a ideia de que na *middle grade* (sensivelmente correspondente aos nossos 2.º e 3.º ciclos), os alunos com rendimento escolar mais baixo são aqueles que despendem menos tempo com a realização do TPC. Esta constatação parece ser corroborada também pelos dados da nossa amostra, sendo verdade para um determinado grupo de alunos com perfil de rendimento académico mais negativo na disciplina de Língua Inglesa.

Epstein (2001) sustenta ainda, que por detrás deste facto podem estar razões tão variadas como (i) um menor investimento no TPC por parte dos alunos mais fracos, (ii) um menor investimento no comportamento de ajuda providenciada a tais alunos pelos pais e ainda (iii) um menor investimento dos professores, de tais níveis de ensino, no providenciar informação aos pais sobre as formas de ajudar os seus educandos nestes níveis de ensino. A par do que fica dito, Epstein acrescenta o facto de os pais com um nível instrutivo mais elevado e os pais dos alunos mais proficientes relatarem, nos estudos por si realizados, um maior e mais diferenciado envolvimento, na realização do TPC.

Deixaremos no ar esta ideia que retomaremos mais adiante, dado que o nível instrutivo dos pais e o seu impacto nos comportamentos e atitudes de TPC, entendemos, é merecedora de alguma análise detalhada.

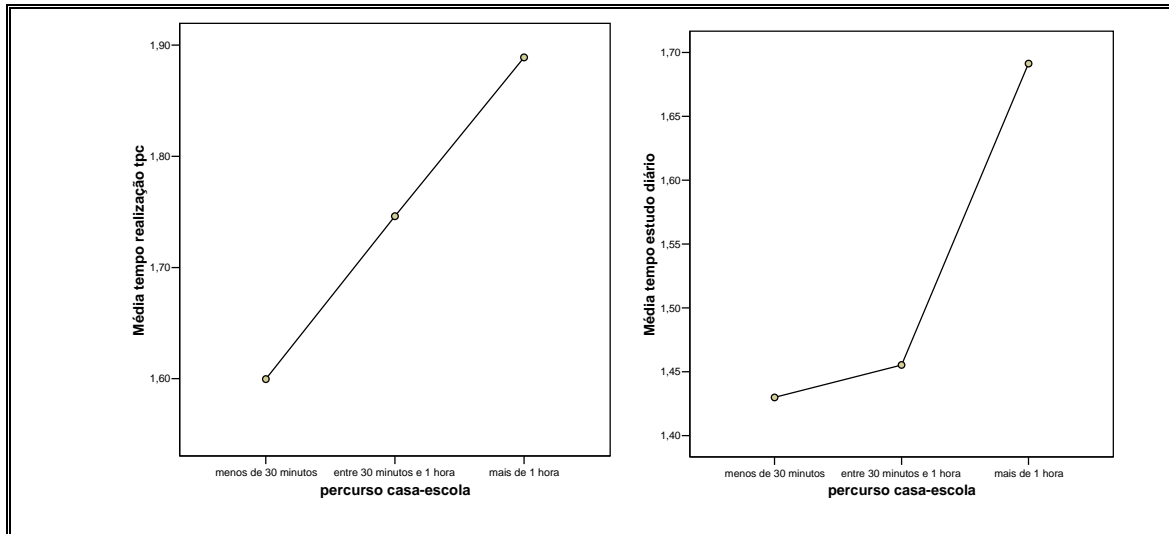
Tempo do percurso casa-escola

Procedemos no nosso estudo à avaliação da variável *tempo gasto no percurso casa-escola ou escola-casa*, pois entendíamos que, de algum modo, ela nos poderia revelar algo mais e, eventualmente interessante, relativamente aos alunos, pelo facto de viverem mais ou menos distanciados da escola que frequentam. Pudemos constatar alguns pormenores que consideramos, porventura, relevantes e que passamos a referir.

Começámos assim por analisar a associação entre: (i) o tempo gasto no percurso de deslocação casa-escola ou escola-casa e o tempo gasto na realização do TPC, e (ii) o tempo gasto no referido percurso e o tempo de estudo diário habitual. Curiosamente, constatámos a existência de uma associação entre os alunos que, em média, despendem mais tempo no percurso casa-escola ou escola-casa, ou seja, vivem mais distanciados da escola, e aqueles que, também em média, despendem mais tempo, quer com a realização do TPC de Inglês, quer com o estudo diário. Quer num quer noutro caso são positivas e significativas as associações encontradas entre a variável *tempo do percurso casa-escola ou escola-casa* e as variáveis *tempo de realização do TPC* e *tempo de estudo diário*, com valores de $F(2,16)=19,5;p<.000$ e $F(2,5)=6,5;p<.001$), respectivamente. A figura II.1. 21. permite-nos visualizar com maior clareza o sentido destes dados.

Tal como a referida figura nos elucida, os alunos que gastam menos tempo, na sua deslocação entre a sua casa e a escola, aparecem associados àqueles que, em média, despendem também menos tempo, quer com a realização dos TPC de Inglês ($M=1,5;DP=,64$) quer com o seu estudo diário ($M=1,4;DP=,64$) e, um pouco paradoxalmente, os alunos que gastam mais tempo na deslocação entre a sua casa e a escola, associam-se, apesar desta particularidade, àqueles alunos que dedicam mais tempo, quer à realização dos TPC de Inglês ($M=1,8;DP=,75$) quer ao estudo diário das disciplinas

($M=1,6$; $DP=,80$). Numa e noutra das associações referidas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.



Percurso casa-escola		N	Média	DP
Tempo realização TPC	Menos de 30m	3130	1,5	,64
	Entre 30m e 1h	638	1,7	,70
	Mais de 1h	81	1,8	,75
Total		3849	1,6	,66
Tempo estudo diário	Menos de 30 m	3117	1,4	,64
	Entre 30m e 1h	637	1,4	,65
	Mais de 1h	81	1,6	,80
Total		3835	1,4	,65

Figura II.1.21. – Associação entre o tempo gasto no percurso casa-escola ou escola-casa e (i) o tempo de realização do TPC de inglês e (ii) o tempo de estudo diário habitual.

Várias questões poderão ser levantadas relativamente aos alunos que despendem mais tempo no seu percurso casa-escola. Sabemos que, da realidade que nos envolve, este maior distanciamento corresponde, largas vezes, a dizer que tais alunos vivem em locais mais afastados não só em termos físicos, mas igualmente, e inúmeras vezes, mais limitados quer em recursos comunitários quer em condições familiares, porque menos favoráveis.

A análise do impacto do tempo gasto no percurso casa-escola na avaliação dos alunos na disciplina de inglês, entendemos, ajuda-nos a clarificar um pouco mais o tipo de alunos que se esconde nestes subgrupos que ora despendem mais ou menos tempo na sua deslocação entre o local onde habitam e a escola que frequentam.

A análise realizada revela-nos uma associação positiva e significativa entre a variável *tempo gasto no percurso casa-escola* e a variável *rendimento académico na disciplina de Inglês* ($F(4,12)=15,3;p<.000$).

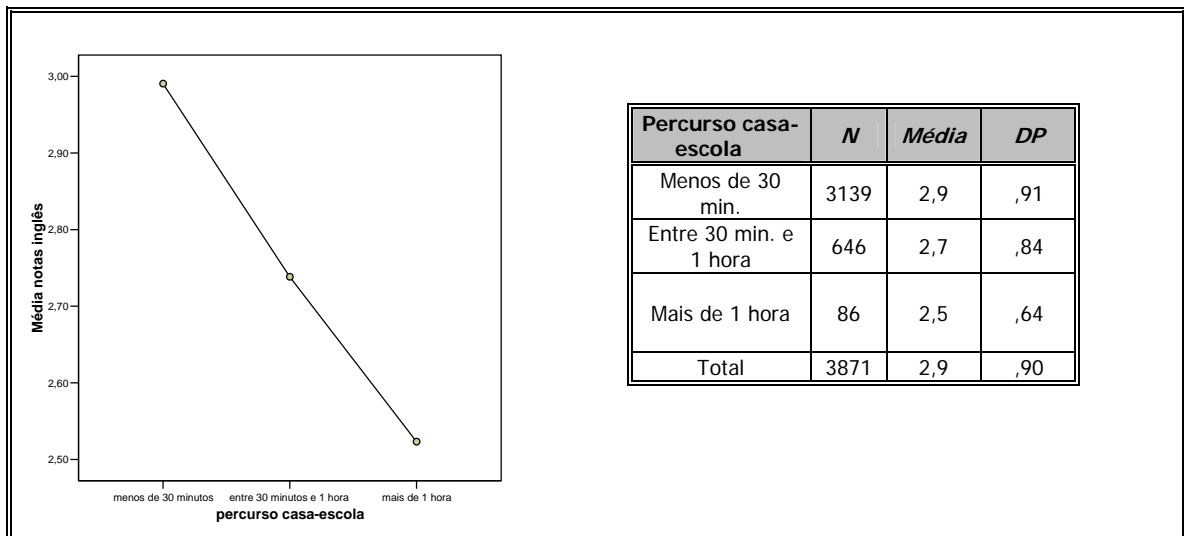


Figura II.1.22 – Associação entre o tempo gasto no percurso casa-escola ou escola-casa e o rendimento académico em Língua Inglesa.

Quanto ao sentido desta associação, como podemos constatar na figura II.1.22., são os alunos que despendem mais tempo no percurso casa-escola, mais de 1 hora, aqueles que se associam aos que, em média, revelam um mais baixo rendimento académico na disciplina de Inglês ($M=2,5;DP=,64$), ou seja, o facto de viverem mais distanciados da escola encontra-se estatisticamente associado e relaciona-se de forma negativa com o rendimento académico dessa disciplina curricular. À medida que vai diminuindo o tempo gasto no percurso entre a casa e a escola, vai simultaneamente aumentando a média obtida no rendimento académico na disciplina de Inglês, apresentando os alunos que despendem *entre 30 minutos e 1 hora*, $M=2,7$ e $DP=,84$ e os alunos que despendem *menos de 30 minutos* na sua deslocação $M=2,9$ e $DP=,91$.

Como tivemos oportunidade de registar anteriormente, estes mesmos alunos, e apesar do tempo gasto no percurso, tendem, em média, a dedicar mais tempo quer à realização dos TPC da disciplina de Inglês, bem assim como ao estudo diário habitual. Este facto, contudo, parece ser insuficiente no sentido da superação das suas limitações no que concerne à disciplina de Inglês pelo menos em termos de aproveitamento, já que mesmo dedicando mais tempo à realização dos TPC, as suas médias são ainda das mais baixas na

disciplina em questão. Poderíamos, de certo, especular que, se estes alunos, apesar dos seus maiores esforços, pelo menos em tempo, tendem a revelar, em média, um perfil menos proficiente do que os seus colegas, o panorama poderia eventualmente ser mais dramático se eles assim não procedessem. Mas outras interrogações poderão de igual modo ser levantadas: Por que razão a esta maior persistência temporal parece não se repercutir de imediato no aproveitamento, no sentido de ele ser mais positivo? Uma vez mais a questão do *tempo* se levanta, já que a sua *quantidade* parece de novo poder diferenciar-se, ou pelo menos não ser forçosamente sinónima, da sua *qualidade*. Nestes níveis de ensino, em particular, será por ventura importante estudar futuramente a qualidade do tempo que os alunos despendem no estudo e as condições em que esse mesmo estudo se desenvolve.

Ainda relativamente à variável *tempo gasto com o percurso casa-escola* deixaremos aqui duas últimas análises, estas do seu impacto nas atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês, avaliados nas duas subescalas do instrumento Qtpcl.

Através da leitura da figura II.1.23. e da observação dos valores encontrados na análise estatística realizada, podemos constatar a existência de uma associação positiva e significativa entre o tempo gasto no percurso entre casa e escola, apenas para a primeira subescala do instrumento utilizado ($F(2,672)=13;p<.000$), já que no caso da segunda escala os valores se cifram em ($F(2,6)=,21;p<.804$), não sendo de todo significativa a diferença encontrada. É, contudo, pertinente registar que, relativamente à subescala atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC, o impacto do tempo gasto no percurso vai no seguinte sentido: à medida que os alunos, em média, despendem mais tempo no percurso entre a sua casa e a escola que frequentam, vão paralelamente baixando as médias por si obtidas neste sintomático perfil de atitudes e comportamentos, denunciando desta forma quer atitudes menos positivas quer comportamentos menos adequados face à tarefa.

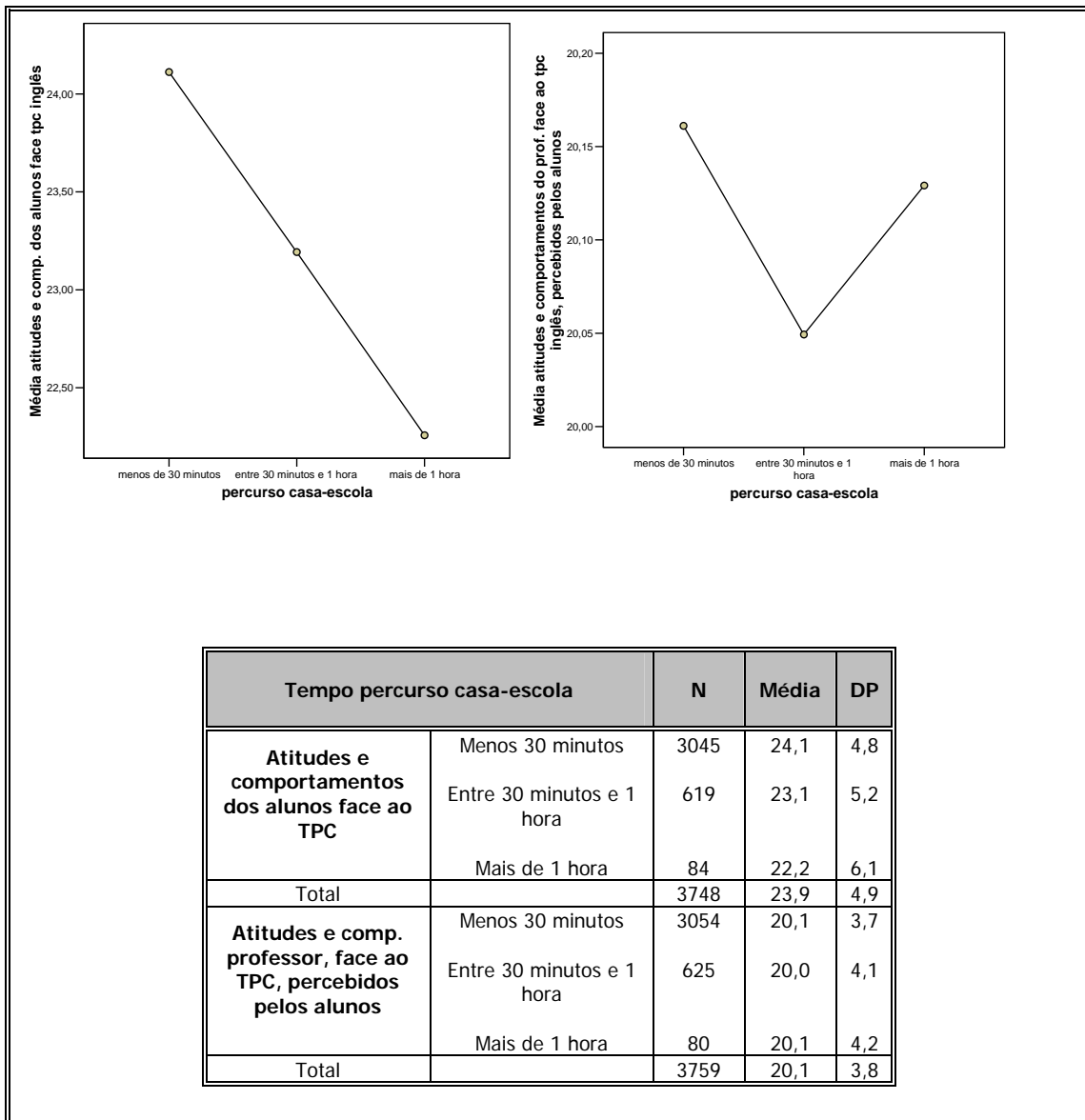


Figura II.1.23. – Associação entre o tempo gasto no percurso casa-escola/escola-casa e as atitudes e comportamentos face ao TPC de inglês.

Quanto à percepção dos alunos sobre as atitudes e os comportamentos do professor face ao TPC e a sua relação com o tempo gasto no percurso entre casa e a escola, o impacto revela-se não significativo, como já referimos. Entendemos que o facto de viver mais ou menos distanciado da escola não interfere necessariamente na forma como os alunos percebem as atitudes e comportamentos dos seus respectivos professores, face ao TPC de Inglês. Se por um lado, e ainda, são os alunos que gastam menos tempo no seu percurso, aqueles que obtêm melhores médias nesta segunda subescala ($M=20,1; DP=3,7$), os mesmos aparecem agora seguidos, de muito perto, pelos alunos que, no outro extremo, gastam a maior quantidade de tempo nessa

mesma deslocação (M=20,1;DP=4,2). Com as médias mais baixas desta subescala, surgem os alunos que gastam no seu percurso de casa para a escola ou da escola para casa, entre 30 minutos e 1 hora (M=20,0;DP=4,1).

Auto-eficácia percebida

Havíamos já anteriormente constatado que os alunos da amostra tomada denunciavam, ao longo da escolaridade, um gradual decréscimo da sua auto-eficácia percebida relativamente à disciplina de Língua Inglesa.

O impacto estatístico do ano de escolaridade na variável *auto-eficácia percebida no inglês* revelou-se, de facto, estatisticamente positivo e significativo ($F(4,101)=38,3;p<.000$). A figura II.1.24. permite-nos obter uma rápida visualização deste impacto que vai no sentido de uma gradual diminuição dos valores médios da auto-eficácia percebida em Inglês, surgindo o 5.º ano de escolaridade com os valores mais elevados (M=2,5;DP=,82) e o 9.º ano de escolaridade com a média mais baixa (M=2,0;DP=,82).

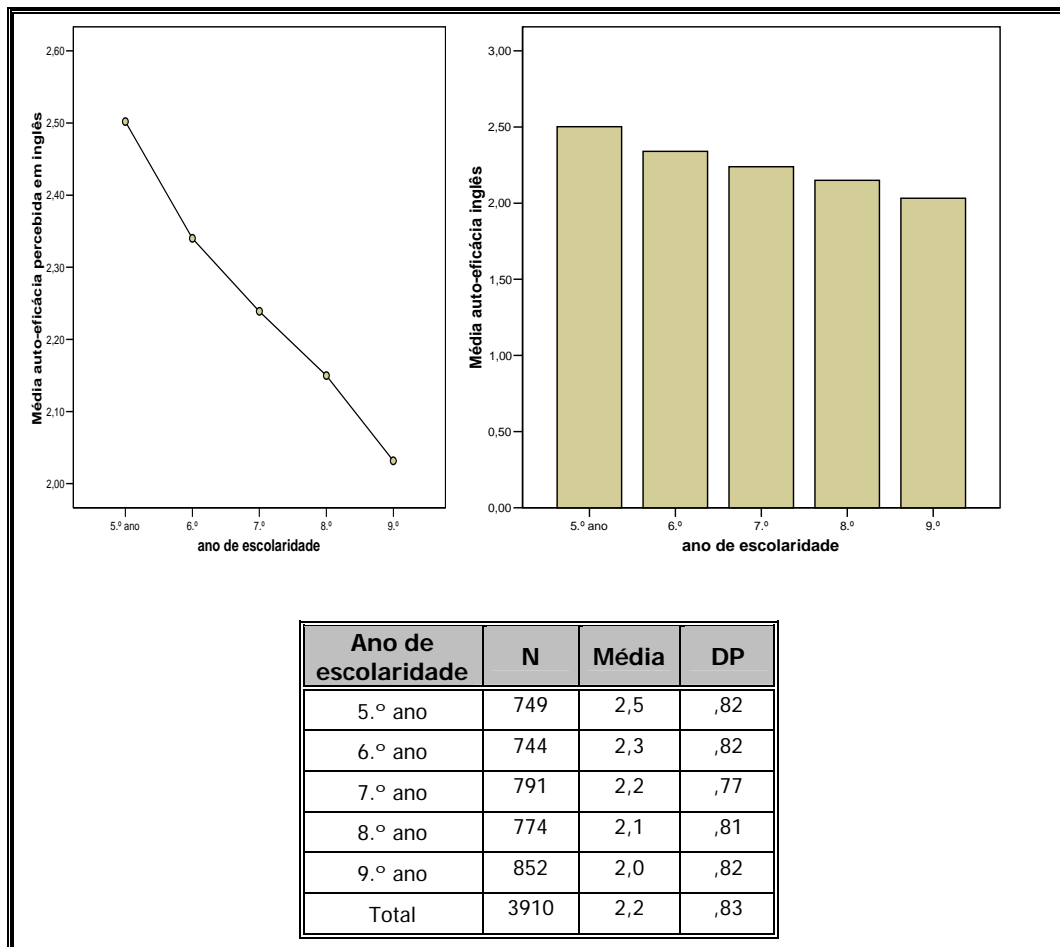


Figura II.1.24.- Associação entre o ano de escolaridade e a auto-eficácia percebida, na disciplina de Língua Inglesa.

Conhecendo da literatura, o forte peso e impacto da variável motivacional *auto-eficácia percebida* no processo de ensino aprendizagem dos alunos, não poderíamos deixar de analisar, no nosso trabalho, a relação da mesma com as atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC de Inglês, avaliados pelo nosso instrumento Qtpcl.

A quarta hipótese por nós formulada neste trabalho dizia assim respeito ao impacto, que prevíamos como significativo, da percepção de auto-eficácia na disciplina de Inglês, nas atitudes e comportamentos face aos TPC dessa disciplina escolar.

À semelhança de outras variáveis analisadas, a auto-eficácia percebida revelou uma relação positiva e significativa com as médias das duas subescalas avaliadas pelo instrumento Questionário de TPC de Inglês. Relativamente à primeira dimensão, os valores cifram-se em $F(3,29581)=584;p<.000$, quanto à segunda dimensão, os valores estatísticos encontrados são $F(3,1136)=25,8;p<.000$). Resulta assim que, como era esperado, são os alunos que se percebem como os mais auto-eficazes na disciplina, aqueles que obtêm as médias mais elevadas na primeira das subescalas do questionário de TPC de Inglês avaliadas ($M=27,3;DP=3,9$), havendo lugar a um gradual decréscimo das médias obtidas nesta subescala na medida em que os alunos se vão percebendo como menos auto-eficazes na disciplina em questão.

No tocante à segunda subescala do questionário, conquanto se comprove ainda que à medida que os alunos se vão percebendo como mais auto-eficazes, as suas médias vão sendo também mais elevadas, nota-se, contudo, um ligeiro decréscimo nas médias obtidas por estes nesta subescala avaliada relativamente aos que se percebem apenas como *bons*.

A figura II.1.25, de seguida apresentada ilustra as análises supracitadas.

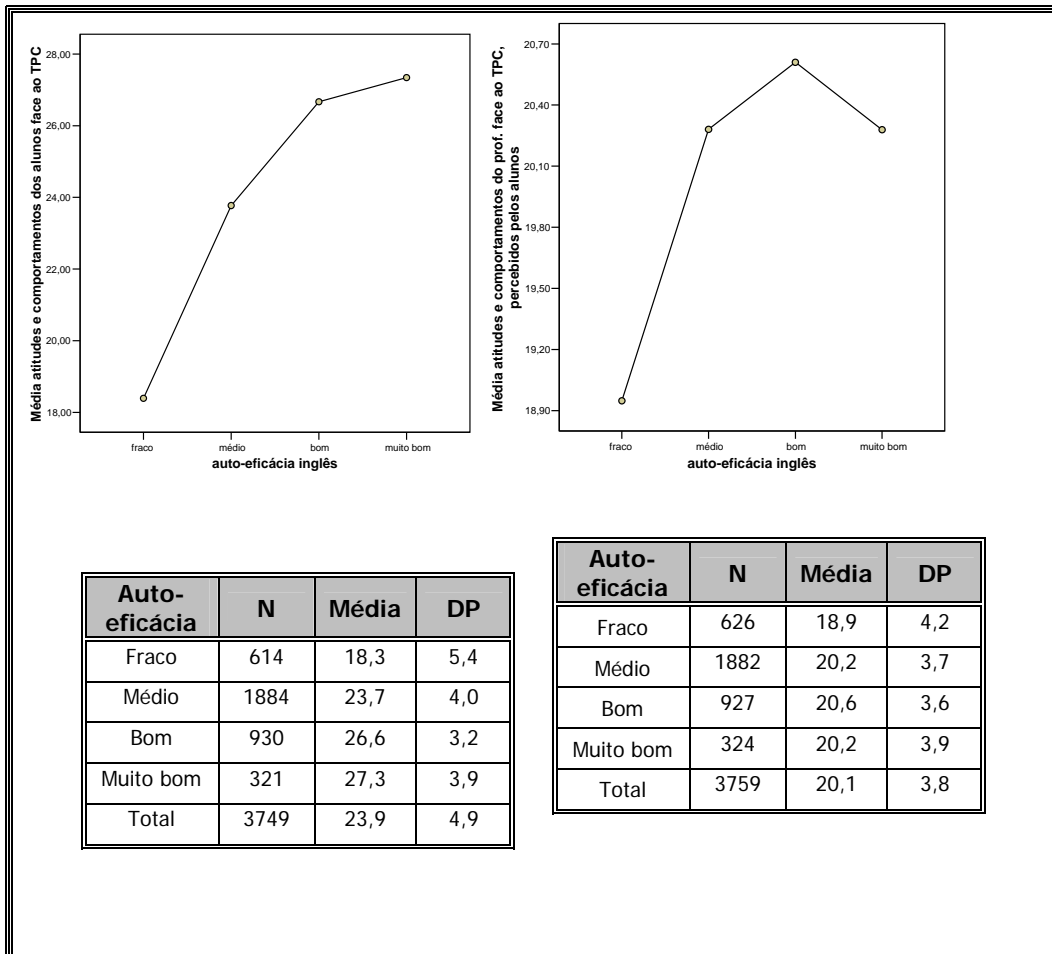


Figura II.1.25. – Associação entre a auto-eficácia percebida na disciplina de Inglês e as atitudes e comportamentos face ao TPC de inglês.

O impacto significativo da variável auto-eficácia nas associações apresentadas corrobora a importância e o peso dos aspectos motivacionais envolvidos no processo do TPC, em particular, e no processo de aprendizagem, em geral. Tais aspectos são, de facto, largamente valorizados e sublinhados pela literatura da especialidade. Se os alunos se percebem como mais capazes em determinada disciplina ou área de estudo, então, serão mais capazes de se envolver nas tarefas relacionadas com essa disciplina ou área de estudo. Dito de outra forma, essa predisposição para uma maior implicação nas tarefas, seja ela nas tarefas das aulas ou noutras tarefas solicitadas pelos professores e relacionadas com a aprendizagem, é favorecida pelo facto de se entenderem potencialmente mais aptos a obter um eventual sucesso na realização das mesmas.

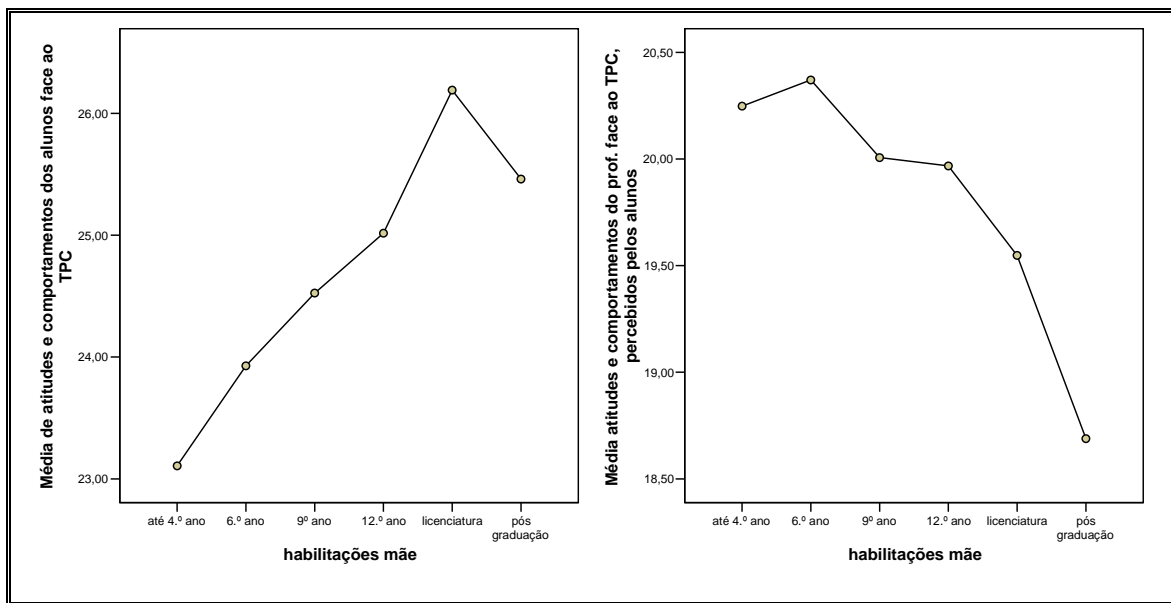
Warton (2001) perspectiva como relevante e aplicável ao processo do TPC o modelo expectativa-valor da motivação enunciado por Eccles e colaboradores. Este modelo defende que (i) as crenças e valores do aluno sobre a tarefa e (ii) as expectativas de sucesso nessa mesma tarefa se relacionam com os seus comportamentos de realização, a saber: desempenho, persistência e escolha da tarefa. O modelo sugere que comportamentos como escolha da actividade e persistência na tarefa são directamente influenciados pelas expectativas de sucesso e de fracasso dos alunos e pelo valor subjectivo que estes atribuem à tarefa em questão. Ainda de acordo com o modelo de Eccles (1983), os objectivos dos alunos, tais como o valor, o significado e a significância que esses mesmos alunos atribuem às actividades de TPC são críticos para as escolhas que os alunos fazem, para os esforços que envidam e para o grau de persistência que mantêm. De algum modo, e para além de tudo o mais, no ponto de vista dos alunos, todas as escolhas têm custos e benefícios mais ou menos imediatos. Por certo, na hora de realizar os TPC os alunos pesarão os custos e benefícios de os fazer e, se a balança pende para os custos, por exemplo, quando se sentem incapazes para a sua realização, quando têm dificuldade em visionar os benefícios ou o valor percebido das tarefas a executar, então dificilmente resistirão, demitindo-se muito provavelmente da execução da tarefa. Os dados recolhidos nesta amostra parecem corroborar em boa parte as ideias enunciadas.

Nível instrutivo dos pais

Entendemos levantar como hipótese de trabalho que o nível instrutivo dos pais dos alunos se relacionaria positivamente com as atitudes e os comportamentos face ao TPC avaliados nos sujeitos da nossa amostra.

As análises realizadas, plasmadas nas figuras II.1.26 e II.1.27, vieram comprovar a associação positiva e significativa existente, mas com a pequena particularidade de que, apenas em relação à primeira subescala do instrumento de avaliação utilizado, o Questionário de TPC de Inglês, os resultados vão no sentido esperado (habilitações da mãe, $F(5,3372)=28,2;p<.000$); habilitações do pai, $F(5,2899)=24,9;p<.000$). Nesta primeira subescala, comprova-se,

assim, que alunos filhos de pais com níveis de instrução superiores evidenciam, tendencialmente, comportamentos face ao TPC mais ajustados, atitudes mais positivas e resultados mais proficientes, com uma leve e interessante *nuance* relativamente a alunos com mães pós-graduadas; curiosamente, estes denunciam um perfil ligeiramente mais deprimido nesta dimensão, com um pequeno declínio nas médias obtidas nesta subescala, relativamente aos seus colegas com mães habilitadas *até licenciatura*.



Habilitações mãe		N	Média	DP
Atitudes e comport. dos alunos face ao TPC	4º ano	1745	23,1	5,2
	6º ano	893	23,9	4,7
	9º ano	398	24,5	4,6
	12º ano	355	25,0	4,3
	Licenciat.	285	26,1	3,8
	Pós-grad.	75	25,4	5,2
Total		3751	23,9	4,9
Atitudes e comp. do prof. face ao TPC, percebidos pelos alunos	4º ano	1742	20,2	3,9
	6º ano	891	20,3	3,7
	9º ano	412	20,0	3,9
	12º ano	356	19,9	3,6
	Licenciat.	285	19,5	3,7
	Pós-grad.	75	18,6	4,4
Total		3761	20,1	3,8

Figura II.1.26. Impacto das habilitações da mãe nas atitudes e comportamentos face ao TPC de inglês.

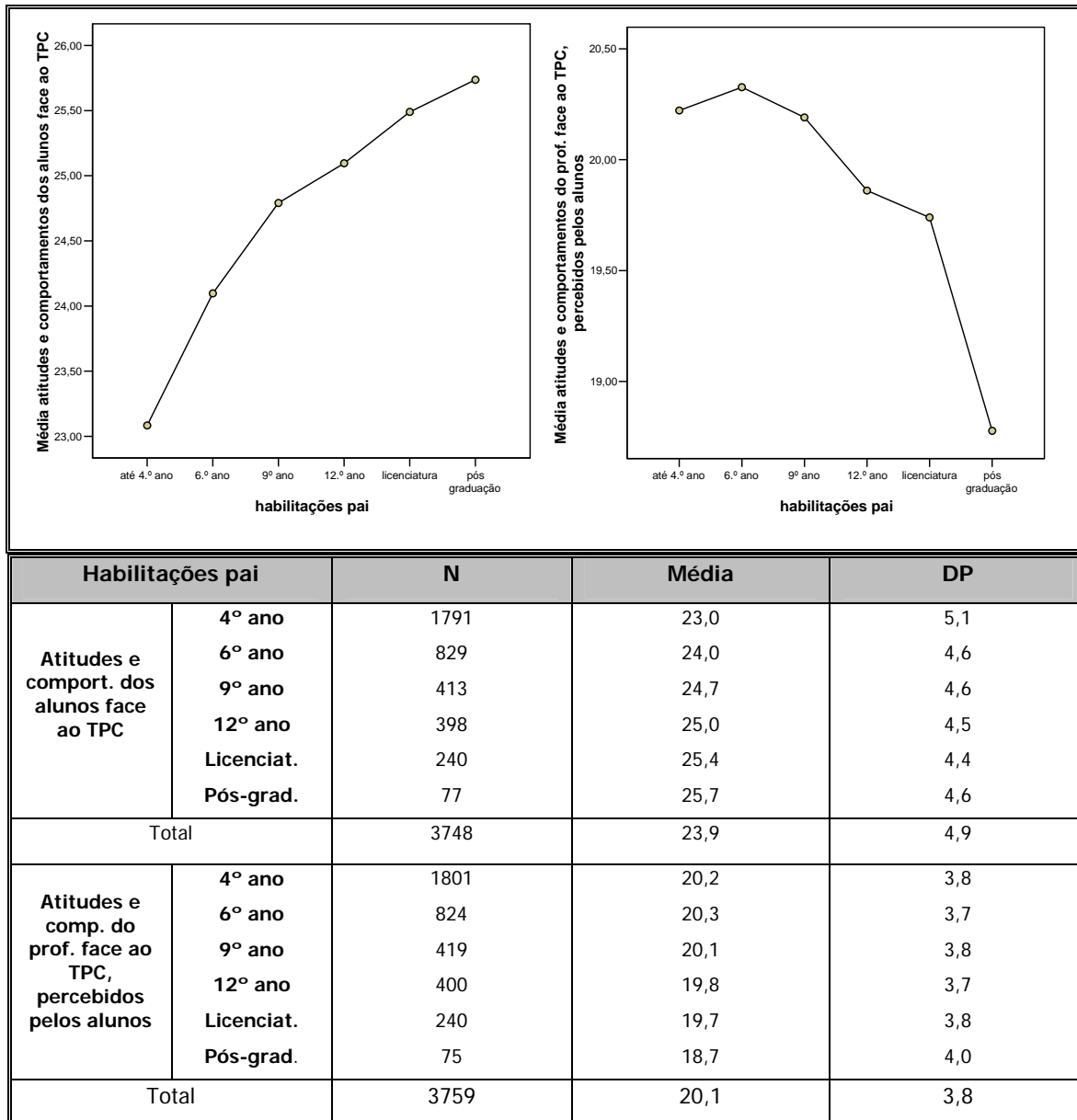


Figura II.1.27. Impacto das habilitações do pai nas atitudes e comportamentos face ao TPC de inglês.

Relativamente à segunda subescala do Questionário de TPC, embora o impacto da variável nível instrutivo dos pais seja positivo e significativo (habilitações da mãe, $F(5,343)=68,6;p<.000$) e habilitações do pai, $F(5,250)=50,1;p<.005$), este apresenta-se no sentido inverso, já que são precisamente os alunos filhos de pais com nível instrutivo mais baixo, com 4.º e 6.º ano de escolaridade apenas, aqueles que evidenciam médias mais elevadas na dimensão *atitudes e comportamentos do professor face ao TPC, percebidos pelos alunos*.

Alunos filhos de pais com 9.º ano ou níveis de instrução superiores vão gradualmente baixando as suas médias nesta subescala à medida que vai aumentando o nível instrutivo dos seus educadores.

Por ventura, o facto de os pais com nível instrutivo superior providenciarem mais apoio aos seus educandos fará com que estes vejam com maior acuidade as atitudes e comportamentos dos seus professores face ao TPC. Deste modo poderão emergir posturas mais críticas relativamente às atitudes e comportamentos face ao TPC, percebidos nos seus professores, o que justificaria, de algum modo, este seu mais deprimido perfil de atitudes e comportamentos e atitudes, na segunda subescala do instrumento Qtpcl, *atitudes e comportamentos do professor face ao TPC*. Sendo capazes de assumir posições mais críticas face às atitudes e comportamentos percebidos nos seus professores, mostram-se, por ventura, até mais autónomos no seu processo de aprendizagem. Subestimam, de certa forma, o valor das intervenções do professor tanto na preparação, como na avaliação ou mesmo no *feedback* providenciado às tarefas de TPC prescritas, voltando assim a comprovar a sua maior independência e autonomia no processo. Tal desvalorização poderá prender-se com o facto de as percepcionarem como dispensáveis para si, se não mesmo desnecessárias, dado o seu maior grau de proficiência na disciplina e conseqüente maior facilidade na realização das tarefas de TPC prescritas.

A teoria defende que, na medida em que o processo do TPC perpassa a ambiência e contexto "casa", um conhecimento mais detalhado dos pais dos nossos alunos e da sua eventual envolvência no processo de realização do TPC poderão providenciar alguma ajuda na sua clarificação.

Neste sentido, os estudos de Epstein (2001), realizados junto de pais de alunos da *elementary* (N=1135) e da *middle school* (N=1182), dão-nos a conhecer alguns dados particularmente interessantes. Segundo os dados recolhidos, os filhos de pais com nível instrutivo superior usufruem, habitualmente, de um maior envolvimento dos respectivos pais na sua vida escolar e educativa, em geral, ora porque estes se sentem melhor preparados para esse envolvimento, ora porque mantêm, em relação aos filhos,

expectativas futuras mais elevadas. Epstein (2001) acrescenta ainda que os dados por si recolhidos corroboram a ideia de que pais mais habilitados academicamente e pais de alunos com melhor aproveitamento escolar revelam um *maior envolvimento* na ajuda em casa com o TPC fazendo-o de *formas mais diversificadas*. Paralelamente, os pais dos alunos com mais baixo rendimento revelam gastar mais tempo a providenciar ajuda em casa aos seus educandos. Como nos refere Epstein (2001), *tipos de ajuda* e *tempo gasto com a ajuda* são diferentes indicadores de envolvimento. Os alunos que precisam de maior ajuda fazem com que os pais percam mais tempo com eles, e os alunos mais proficientes requerem dos pais uma ajuda mais diversificada. Como relativamente a outras questões já abordadas o factor *tempo* subdivide-se uma vez mais em dois pólos bem distintos: o da sua *quantidade* e o da sua *qualidade*. Seria inocente de nossa parte não admitir que, alguns alunos, mais que outros, usufruirão da maior disponibilidade e *adequabilidade* do envolvimento parental no seu tempo de estudo pessoal e, obviamente, no da realização dos TPC. Inevitavelmente, a qualidade e quantidade desse envolvimento deixará as suas indeléveis marcas gravadas no processo e desempenho escolar do aluno.

Curiosamente, autores como Grolnick e Ryan (1989) identificaram nos seus estudos três dimensões de estilos parentais passíveis de predizer a auto-regulação e a competência da criança. Recordamo-las aqui: o apoio à autonomia (*autonomy support*), o envolvimento parental directo (*direct parent involvement*) e a provisão de estrutura (*provision of structure*).

Os dados dos referidos estudos apontam para a evidência de que um maior apoio à autonomia, mais estrutura e mais envolvimento por parte dos pais estão intimamente relacionados com uma maior auto-regulação e um melhor nível de aproveitamento das suas crianças. Para além destas evidências, os autores sublinham o facto de terem sido identificadas várias outras variáveis interagindo, contando-se entre estas, por exemplo, o estrato sócio-económico das famílias em estudo. O apoio à autonomia, apesar de tudo, provou ser a dimensão mais consistente com as expectativas teóricas enunciadas.

Deixamos aqui a dúvida: serão os pais com níveis instrutivos mais elevados, por ventura, mais capazes de providenciar o tipo de envolvimento

mais adequado e desejável de que os seus respectivos educandos necessitam e, deste modo, mais proficientes na musculação, nomeadamente, da autonomia e do grau de responsabilização dos seus filhos? Conseguirão eles mais facilmente criar ambientes mais estruturados e potenciadores das competências de estudo e de realização dos seus filhos?

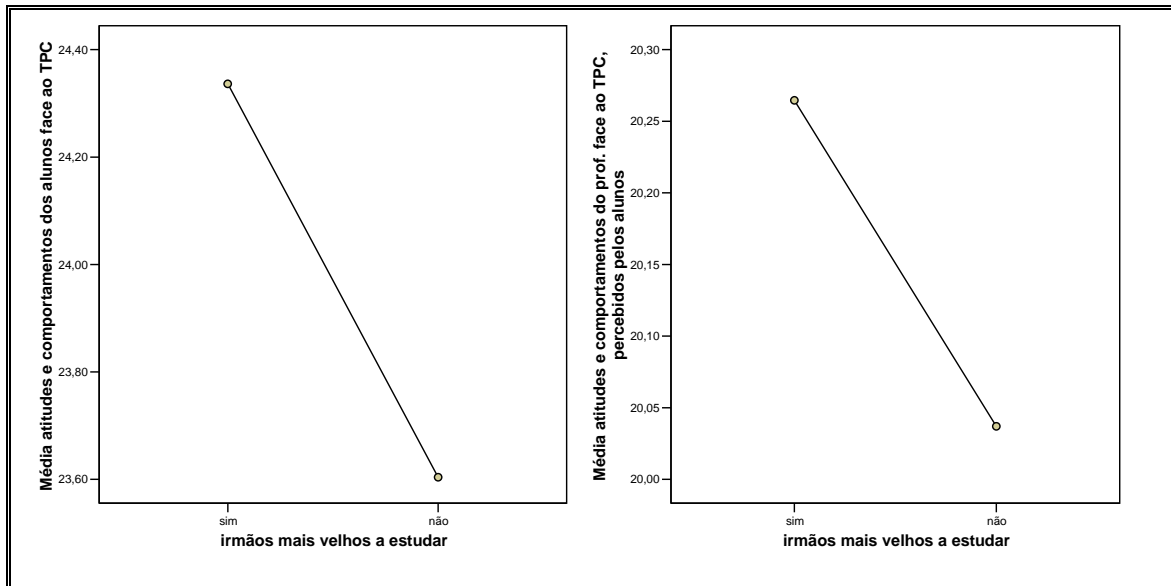
Irmãos mais velhos em idade escolar

Mantivemos como uma das hipóteses levantadas no nosso trabalho que ter “irmãos mais velhos em idade escolar” se associaria às atitudes e comportamentos dos alunos no que concerne ao TPC da disciplina de Língua Inglesa. Através das análises realizadas, e que passamos a apresentar, tivemos oportunidade de comprovar, pelo menos parcialmente, os factos enunciados.

Efectivamente, os alunos que referem ter irmãos mais velhos em idade escolar apresentam médias na subescala de atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês, no questionário avaliado, mais elevadas ($M=24,3; DP=4,8$) do que as dos seus restantes colegas sem irmãos mais velhos em idade escolar ($M=23,6; DP=5$). Mais ainda, o impacto desta variável relativamente a esta subescala do Questionário de TPC revelou-se positivo e significativo ($F(1,442)=17,8; p<.000$).

Já relativamente à subescala do questionário de TPC de Inglês, atitudes e comportamentos do professor, face ao TPC, percebidos pelos alunos, o impacto da variável *irmãos mais velhos em idade escolar* não se revelou significativo ($F(1,42)=2,8; p<.090$). Apesar de tudo, os alunos que têm irmãos mais velhos em idade escolar continuam a ser, mesmo nesta subescala, aqueles que obtêm médias superiores ($M=20,2; DP=3,9$), comparativamente aos alunos que não têm irmãos mais velhos em idade escolar ($M=20,0; DP=3,8$).

A figura que se segue comprova as análises atrás enunciadas, facilitando assim o seu visionamento e clarificação.



Irmãos mais velhos em idade escolar		N	Média	DP
Atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC	Sim	1267	24,3	4,8
	Não	2364	23,6	5,0
Total		3631	23,8	4,9
Atitudes e comportamentos do prof. face ao TPC, percebidos pelos alunos	Sim	1280	20,2	3,9
	Não	2354	20,0	3,8
Total		3634	20,1	3,8

Figura II.1.28.– Associação entre a variável irmãos mais velhos em idade escolar e (i) as atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC de inglês e (ii) as atitudes e comportamentos do professor, face ao TPC de inglês, percebidos pelos alunos.

Se o facto de os alunos terem irmãos mais velhos em idade escolar parece causar impacto, pelo menos de uma forma mais significativa, nos seus comportamentos e atitudes face aos TPC de inglês, na vertente do seu posicionamento pessoal perante a tarefa, achámos igualmente interessante analisar até que ponto a verificação dessa mesma circunstância estaria ou não associada aos perfis auto-regulatórios dos alunos avaliados. Relembremos que a literatura enuncia a importância e impacto de eventuais modelos de referência ou figuras significativas na modelação e musculação auto-regulatória, sejam eles professores, pais, pares ou outros significativos, como, por exemplo, também irmãos mais velhos em idade escolar.

Podemos constatar que tal como pressupúnhamos são os alunos que dizem ter irmãos mais velhos a estudar aqueles que obtêm médias mais elevadas nos seus perfis auto-regulatórios, ou seja, encontrámos, de facto uma associação positiva e significativa ($F(1,705)=10;p<.001$), entre o facto de alunos terem irmãos mais velhos em idade escolar e os seus níveis auto-regulatórios. São deste modo estes mesmos alunos que, em média ($M=51,1;DP=8$), apresentam um perfil de auto-regulação mais musculado contrariamente aos alunos que dizem não ter irmãos mais velhos em idade escolar, já que estes revelam índices e valores menos elevados ($M=50,2;DP=8,3$) como podemos verificar nos dados encontrados e apresentados na figura II.1.29., aqui representada.

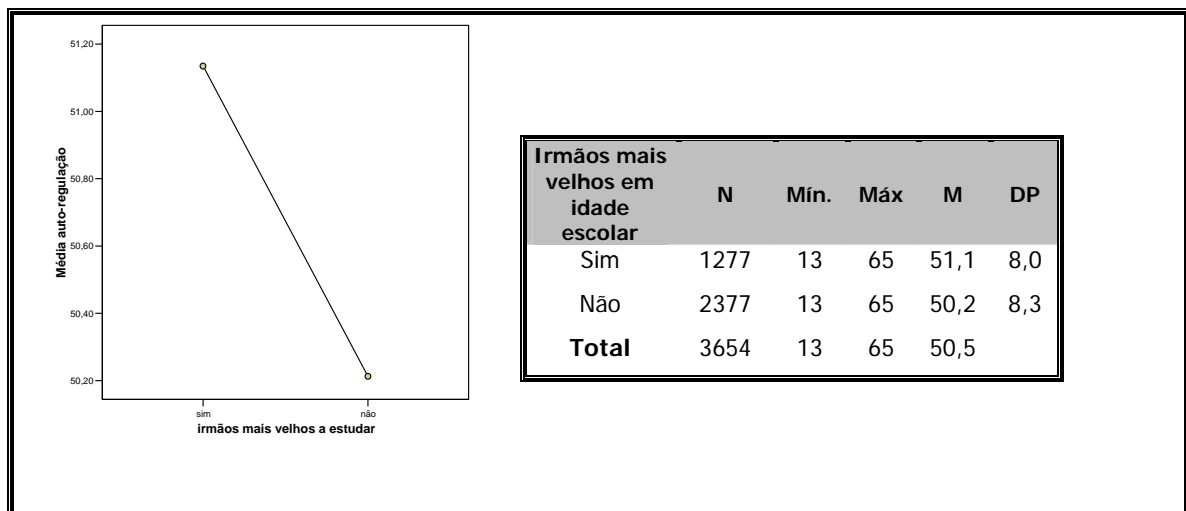


Figura II.1.29. – Associação entre a variável irmãos mais velhos em idade escolar e o perfil auto-regulatório.

Auto-regulação

“...affective variables are crucial to understand how SRL takes shape and develops or fails to develop”(Boekaerts, 1995, p.166)¹⁴

Como havíamos já anteriormente referido entendemos incluir no nosso estudo a utilização de um segundo instrumento, a saber o IPAA (Inventário dos

¹⁴ ...as variáveis afectivas são cruciais para perceber a forma como a auto-regulação da aprendizagem se modela e desenvolve ou inversamente se inibe.

Processos de Auto-regulação dos Alunos) e utilizar a avaliação providenciada pela sua aplicação para estabelecer uma comparação com os dados obtidos pela aplicação do outro instrumento criado e utilizado para avaliar as atitudes e comportamentos face ao TPC de inglês, o Qtpcl (Questionário de TPC de Inglês). Pretendíamos demonstrar que o perfil auto-regulatório dos alunos da amostra se correlacionava com os seus perfis de atitudes e comportamentos face aos TPC de inglês, no caso. Esta era, de facto, uma das hipóteses levantadas no nosso estudo empírico.

Relativamente à correlação entre os resultados da primeira subescala do nosso Questionário de TPC (*atitudes e comportamentos dos alunos, face ao TPC*) e os resultados do Inventário dos Processos de Auto-regulação dos alunos, podemos constatar a existência de uma correlação significativa de $r=.60$; $p<0.01$. Concluimos assim que, de facto, alunos que obtêm pontuações mais elevadas em termos do seu perfil auto-regulatório são aqueles que, paralelamente, denunciam perfis de atitudes e comportamentos, face ao TPC de inglês, mais adequados, já que referem assumir atitudes mais positivas e adoptar comportamentos mais proficientes face à tarefa. Mais auto-regulação contribui, necessariamente, para um melhor perfil de TPC no tocante à dimensão mais pessoal e motivacional correspondente à nossa primeira subescala do Questionário de TPC, aquela mais directamente relacionada com a efectiva tomada de decisão de implicação e nível de envolvimento na realização, compleição e desempenho nas tarefas de TPC de inglês.

Quanto à correlação entre o perfil auto-regulatório dos alunos da nossa amostra e o perfil de atitudes e comportamentos dos seus professores, face ao TPC, percebidos por esses mesmos alunos, deparámo-nos com valores relativamente mais baixos, mas com registo de importância e significância de $r=.35$; $p<0.01$. Continua a verificar-se que, quanto mais elevado é o perfil auto-regulatório dos alunos, mais elevado se apresenta o valor obtido pelos mesmos alunos na subescala de atitudes e comportamentos, face ao TPC, percebidos na pessoa do professor, ou inversamente quanto mais deprimido o perfil auto-regulatório conseqüentemente, emergirá um perfil de atitudes e de comportamentos face ao TPC, percebido no professor, mais deprimido.

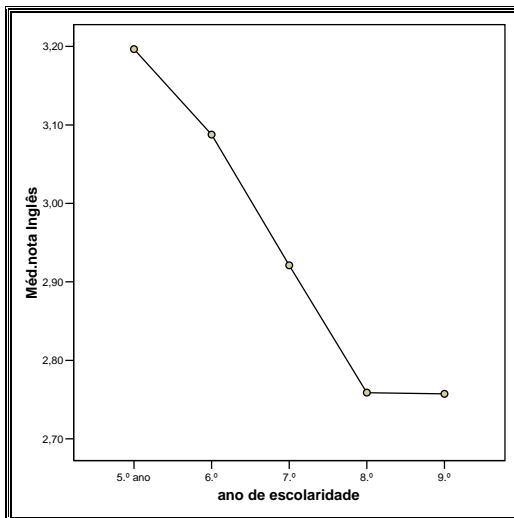
Face à exploração teórica contida nos diferentes capítulos da primeira parte do nosso trabalho, no que concerne ao processo do TPC, ao processo de auto-regulação da aprendizagem e às pontes de ligação que os une, os resultados aqui evidenciados da correlação entre os dois processos corresponderam às nossas maiores expectativas suportando assim uma mais das hipóteses de trabalho por nós levantadas nesta parte empírica, ou seja, a da esperada íntima correlação entre estes dois processos.

Rendimento escolar

Tivemos já oportunidade de referir com anterioridade que, em média, o rendimento académico, ao longo da escolaridade, na disciplina de Língua Inglesa se vai deteriorando gradualmente, ou seja, os alunos vão baixando, e de forma significativa ($F(4,118)=37,2;p<.000$), o seu nível de aproveitamento escolar nesta disciplina de estudo, do 5.º ($M=3,1$; $DP=,92$) para o 9.º ano de escolaridade ($M=2,6$; $DP=,87$). Vários tipos de razões poderiam ser atribuídas para a constatação deste facto, contando-se entre elas, nomeadamente, o período de entrada na adolescência, com as conseqüentes implicações de turbulência física e psicológica associada a este período de crescimento, quantas vezes conturbado, como vários especialistas sugerem.

Do 2.º para o 3.º Ciclo os alunos denunciam inúmeras vezes quebras no seu rendimento académico, associadas a, por exemplo, questões de relacionamento, por um lado, e de nível desenvolvimental, por outro. Este tipo de razões, entendemos não resume nem justifica, no caso da Língua Inglesa, em particular, assim como noutras disciplinas escolares, em geral, esta tendencial descida no rendimento académico dos alunos; outro tipo de associações e várias outras variáveis interagindo com este primeiro tipo de razões poderão, estamos certos, ser identificadas.

As figuras II.1.30 e II.1.31. abaixo apresentadas permitem uma melhor visualização das análises relativas ao rendimento académico na disciplina de Língua Inglesa bem assim como a distribuição dos alunos da amostra pelos diferentes níveis de avaliação a eles atribuídos nessa mesma disciplina.



Ano escolaridade	N	Min.	Max.	M	DP
5.º	743	1	5	3,1	,92
6.º	730	2	5	3,0	,91
7.º	786	1	5	2,8	,90
8.º	763	1	5	2,6	,84
9.º	853	1	5	2,6	,87
Total	3875	1	5	2,9	,90

Figura II.1.30. – Associação entre o ano de escolaridade e as médias do rendimento escolar na disciplina de Língua Inglesa

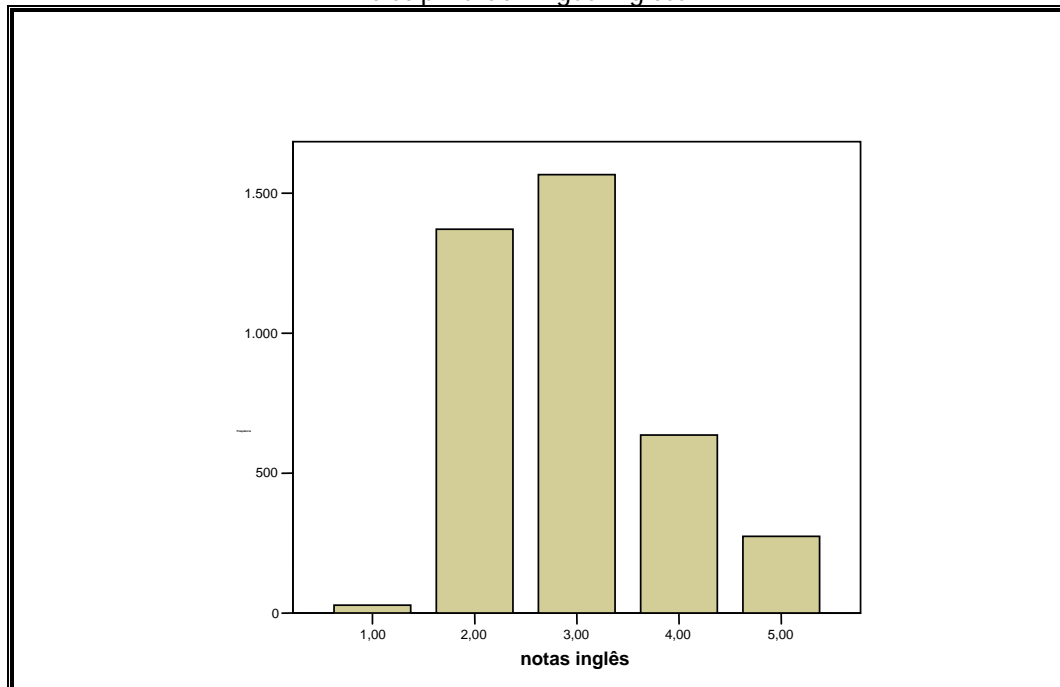


Figura II.1.31. – Número de alunos distribuídos pelos diferentes níveis atribuídos na disciplina de Língua Inglesa.

Levantámos como última hipótese do nosso trabalho a comprovação da ideia de que os perfis de atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês dos alunos da nossa amostra, assim como os seus perfis auto-regulatórios face ao estudo manteriam uma associação com o rendimento académico desses mesmos alunos na disciplina de Língua Inglesa.

As análises estatísticas realizadas vieram comprovar esta relação e com valores positivos e significativos.

Relativamente ao impacto do rendimento académico, na disciplina de Inglês, nas atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC, primeira

subescala do Questionário de TPC utilizado, encontrámos valores de $(F(4,25536)=355;p<.000)$. Quanto à segunda dimensão relativa às atitudes e comportamentos do professor, face ao TPC de inglês, percebidos pelos alunos esses valores cifram-se em $(F(4,1165)=19;p<.000)$.

Claramente os alunos com médias mais elevadas na subescala de atitudes e comportamentos, face ao TPC de Inglês ($M=27,9;DP=2,8$) associam-se àqueles a quem foi atribuído o nível cinco nessa disciplina no final do período pelos professores curriculares. Paralelamente, e de forma contrastante, no fundo da tabela, e registando as médias mais baixas ainda nesta subescala do questionário, encontram-se os alunos a quem foi atribuído o nível um ($M=13,9;DP=7,2$). A subida nas médias na subescala acompanha uma paralela, clara e significativa subida no nível de aproveitamento obtido. Em suma, o nível de proficiência do aluno, em Língua Inglesa, relaciona-se, de forma inquestionável, com as atitudes que diz adoptar e os comportamentos que diz ter face às tarefas de TPC, da disciplina.

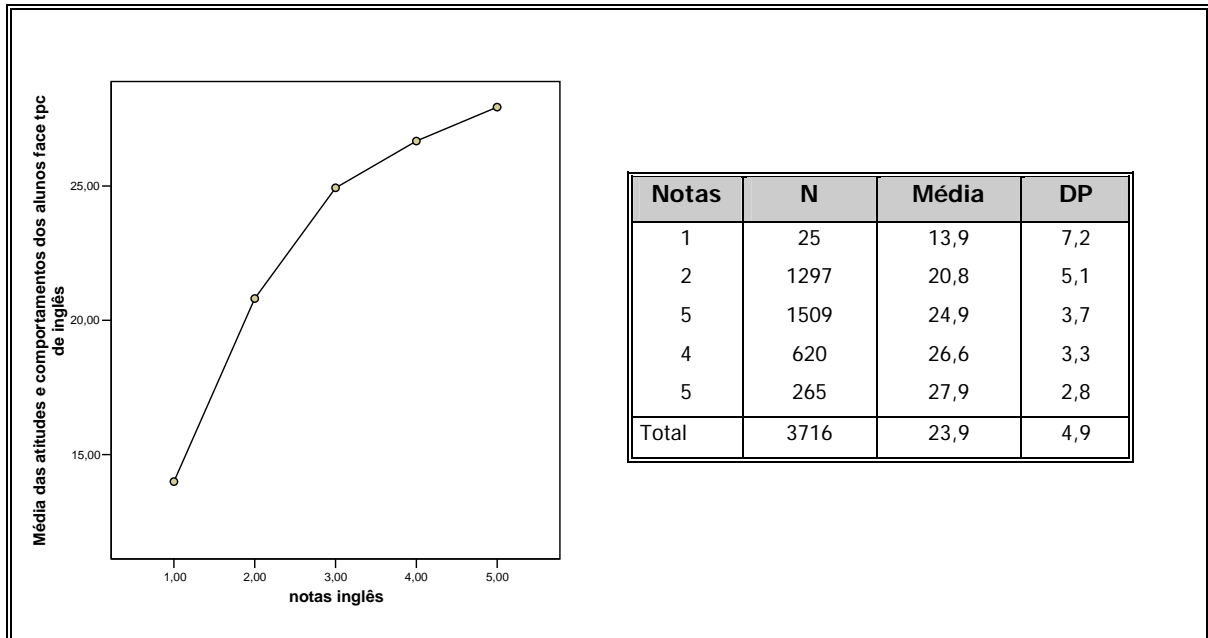


Figura II.1.32. – Associação entre o rendimento académico na disciplina de Língua Inglesa e a subescala atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC de inglês.

A figura II.1.32., acima apresentada, dá-nos conta destes dados recolhidos, bem assim como da sua descrição em termos de número, média e desvio padrão para cada uma das análises realizadas.

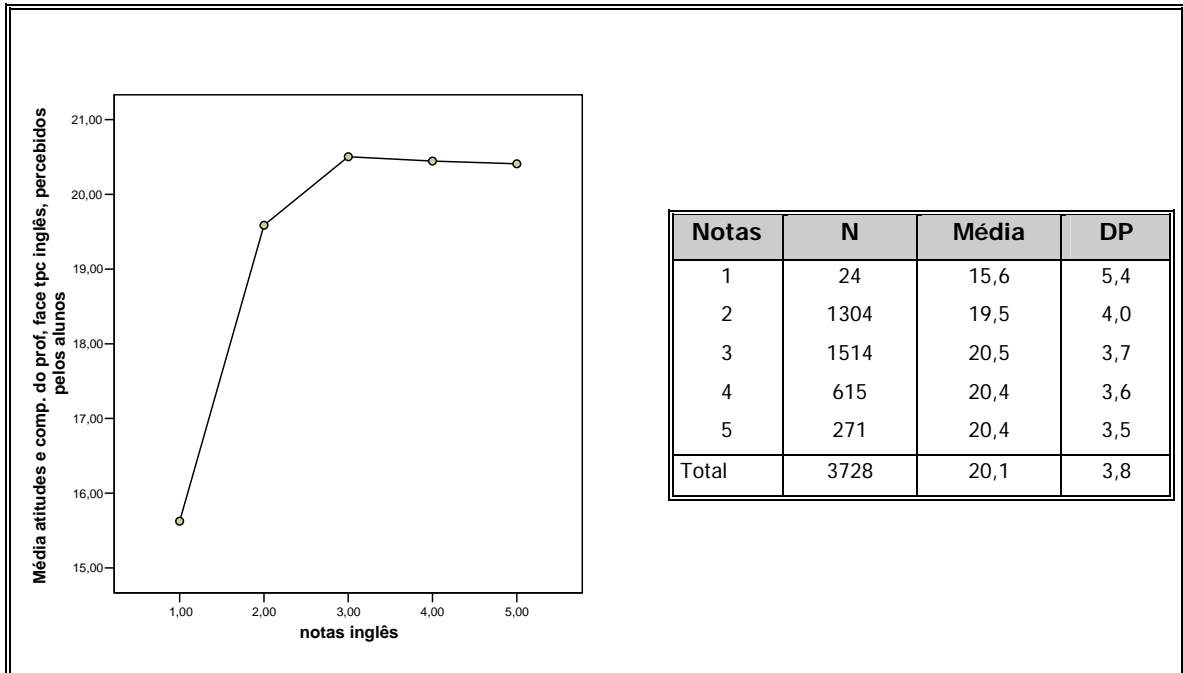


Figura II.1.33. – Impacto do rendimento académico na disciplina de Língua Inglesa nas atitudes e comportamentos, do professor face ao TPC de inglês, percebidos pelos alunos.

Como pode ver-se na figura II.1.33, acima apresentada, relativa ao impacto do rendimento académico, obtido na disciplina de Inglês, nas atitudes e comportamentos do professor, face aos TPC dessa mesma disciplina, percebidos pelos alunos, embora, uma vez mais a subida das médias na escala esteja, de forma inequívoca, associada a uma subida nas notas atribuídas, este facto regista-se tão só, e de forma clara, nas médias dos alunos a quem foram atribuídos os níveis 1, 2 e 3 (Nível 1: $M=15,6$; $DP=5,4$; nível 2: $M=19,5$; $DP=4,0$; nível 3: $M=20,5$; $DP=3,7$), estabilizando nos alunos de níveis 4 e 5.

Relativamente à associação entre o rendimento académico na disciplina de inglês e o padrão auto-regulatório face ao estudo, dos alunos da amostra, esta revelou-se, igualmente, positiva e significativa ($F(4,27735)=115$; $p<.000$), comprovando as expectativas por nós levantadas. A figura que se segue ajuda-nos a analisar com mais pormenor a análise realizada e os valores de média e desvio padrão obtidos.

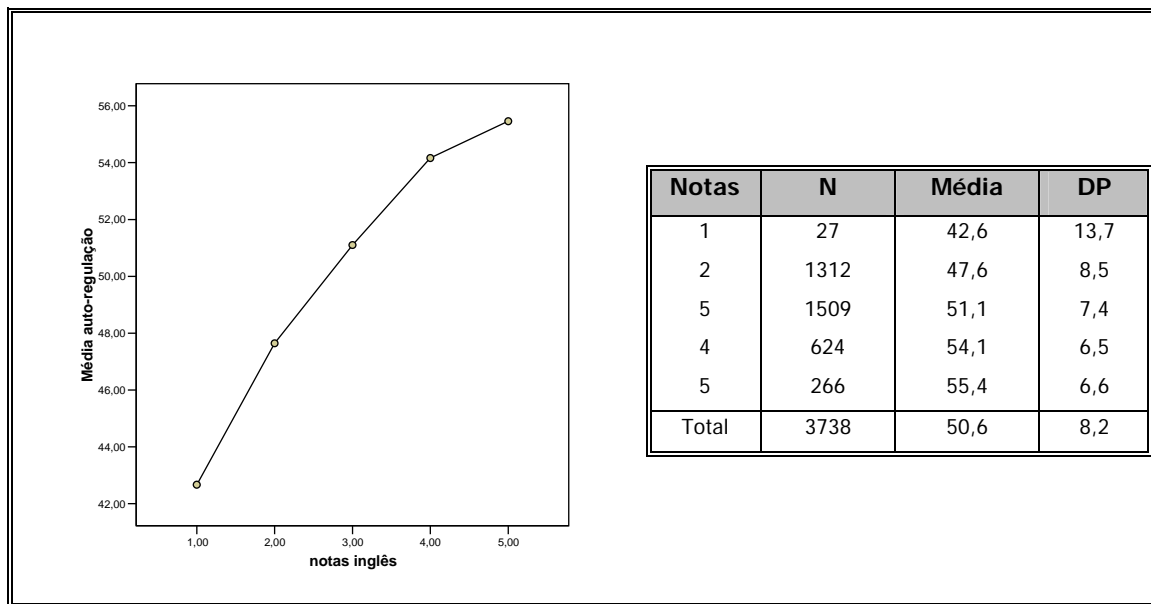


Figura II.1.34. – Associação entre o rendimento académico em Língua Inglesa e o padrão auto-regulatório dos alunos.

O rendimento académico dos alunos, com registo de significância, está assim associado, nos alunos da amostra, quer aos seus perfis de atitudes e comportamentos adoptados face ao TPC, quer aos das atitudes e comportamentos face a esse mesmo TPC, percebidos na pessoa do seu professor. De igual modo, os seus perfis de proficiência auto-regulatória, face ao estudo em geral, relacionam-se, também, de forma positiva e significativa, com o nível de proficiência académica, em termos dos níveis de rendimento escolar a eles atribuídos, na disciplina de Língua Inglesa.

Sem querermos antecipar conclusões apressadas, nem fazer generalizações demasiado extrapolatórias, afigura-se-nos como relevante o estudo mais detalhado das repercussões, quer do processo do trabalho de casa, quer do processo da auto-regulação da aprendizagem, no rendimento escolar dos nossos alunos, pois só assim poderemos abrir caminho para a procura de soluções e tentativa de implementação de práticas mais e mais adequadas à promoção de tais processos.

7. Síntese

Propusemo-nos delinear e desenvolver nesta segunda parte da nossa dissertação um trabalho de investigação cujo objectivo primordial era a recolha de informação no sentido de mapear as atitudes e comportamentos dos alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, face ao TPC de Inglês. O estudo empírico que descrevemos ao longo deste capítulo incorporou a construção, operacionalização e avaliação de um novo instrumento, o Qtpcl (Questionário sobre o TPC de Inglês), especialmente desenhado para esta investigação, adequado à população alvo e disciplina em questão. A análise estatística efectuada a esse instrumento revelou que as atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês se agrupavam em dois factores ou dimensões com características métricas que permitiam apresentar o instrumento como fiável no âmbito da avaliação pretendida. Analisámos também o impacto das seguintes variáveis nas atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês avaliados: ano de escolaridade, sexo, tempo de realização do TPC de Inglês, tempo de estudo habitual, tempo gasto no percurso casa/escola-escola/casa, nível instrutivo dos pais, auto-eficácia percebida na disciplina de Inglês, auto-regulação e rendimento escolar. Para tal procedemos ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, utilizando análises de variância e correlação. Os resultados obtidos apontam para a existência de associações e relações estatisticamente significativas entre as variáveis referenciadas e os perfis de atitudes e comportamentos de TPC emergentes. Assim, pudemos constatar que: (i) os alunos da amostra denunciavam perfis de atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês, tendencialmente mais deprimidos do 5.º para o 9.º ano de escolaridade, nas duas subescalas do Qtpcl; (ii) as raparigas evidenciavam atitudes mais positivas e comportamentos mais adequados do que os seus colegas do sexo masculino, nos referidos perfis de TPC, e igualmente nas duas subescalas avaliadas; (iii) um maior dispêndio de tempo com a realização do TPC de Inglês não se relacionava maioritariamente com melhores médias nos perfis de atitudes e comportamentos de TPC, já que alunos mais proficientes na disciplina revelavam tempos de realização de TPC mais exíguos, mas médias nos perfis de TPC mais elevadas, e alunos cujos períodos de tempo de

realização do TPC, embora sendo mais longos, evidenciavam atitudes mais negativas e comportamentos menos ajustados face ao TPC, eventualmente decorrentes dos seus baixos níveis de proficiência académica e baixa percepção de auto-eficácia na disciplina; (iv) a percepção de auto-eficácia dos alunos, na disciplina de Inglês, denotando uma descida significativa do 5.º para o 9.º ano de escolaridade e estando associada de forma positiva e significativa aos níveis de aproveitamento, também tendencialmente mais baixos na escalada da escolaridade, associava-se de forma significativa aos perfis de atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês, indo no sentido de, alunos que se percepcionavam como mais auto-eficazes na disciplina obterem médias mais elevadas nos perfis de atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês nas duas subescalas avaliadas; (v) os alunos cujos pais possuem um nível instrutivo mais elevado evidenciam médias superiores, apenas na primeira subescala do Qtpcl, ou seja, ter pais com mais habilitações académicas associa-se positiva e significativamente com a adopção de melhores atitudes pessoais e comportamentos mais ajustados face à realização do TPC por parte dos respectivos educandos; no tocante à segunda subescala do Qtpcl, onde os alunos denunciavam a sua percepção das atitudes e comportamentos adoptados pelos seus respectivos professores face ao TPC de Inglês, de um ponto de vista pessoal, um mais elevado nível de escolarização dos pais evidenciava perfis de atitudes e comportamentos mais deprimidos nesta subescala, eventualmente pela adopção de atitudes mais críticas, uma maior desvalorização do papel do professor face ao TPC, por ausência de necessidade da intervenção directa deste, porque tais alunos se sentiriam melhor respaldados pelo apoio parental em casa ou mesmo devido à sua maior consciencialização de proficiência face às tarefas; (vi) os alunos que referiam ter irmãos mais velhos em idade escolar encontravam-se associados de forma positiva a atitudes mais positivas e comportamentos mais ajustados nas duas subescalas do Qtpcl; (vii) o perfil auto-regulatório dos alunos, mais deprimido ao longo da escolaridade, correlacionava-se positiva e significativamente com os perfis de atitudes e comportamentos face ao TPC evidenciados, ou seja, níveis auto-regulatórios mais elevados correspondiam a atitudes mais positivas e comportamentos mais ajustados face ao TPC de Inglês, nas duas subescalas

do Qtpcl; (viii) o rendimento académico na disciplina de Inglês mantinha uma relação positiva e significativa com as atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês, no sentido em que níveis mais elevados de proficiência académica estavam associados a atitudes mais positivas e comportamentos mais ajustados face às tarefas de TPC da disciplina em questão. Registe-se ainda que também o nível auto-regulatório evidenciado pelos alunos face ao estudo mantinha uma relação positiva e significativa com o aproveitamento académico na disciplina de Inglês, no sentido em que alunos que se revelaram mais auto-reguladores se associavam estatisticamente a alunos com níveis de rendimento académico mais elevados.

Em suma, tivemos oportunidade de confirmar, através da análise dos dados da nossa amostra, a relação e impacto de diversas variáveis assinaladas na literatura como relevantes no processo do TPC. Sublinhámos a importância encontrada dos aspectos motivacionais no processo do TPC, no caso particular deste estudo, do peso da auto-eficácia percebida pelos alunos em Inglês nas suas atitudes e comportamentos face ao TPC dessa mesma disciplina evidenciados. Assinalámos a significativa e esperada correlação encontrada entre o perfil auto-regulatório dos alunos face ao estudo e os seus perfis de atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês. Registámos ainda a tipologia da associação encontrada entre o nível instrutivo dos pais e os comportamentos e atitudes face ao TPC de Inglês patenteados pelos alunos nas duas subescalas do Qtpcl. Focalizámos ainda a nossa atenção nas interessantes implicações encontradas entre o tempo gasto, pelos diferentes alunos, na realização do TPC de Inglês e os seus respectivos perfis de proficiência académica nessa disciplina. Destacámos por último as fortes implicações, dadas as significativas associações encontradas, entre o rendimento académico dos alunos da amostra e as suas atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês nas duas subescalas do Qtpcl e ainda entre esse mesmo rendimento académico e os perfis auto-regulatórios desses mesmos alunos face ao estudo. Como notas particulares constatámos a manifesta baixa implicação, dos alunos da nossa amostra, quer em termos do tempo gasto com a realização do TPC da disciplina de Inglês quer ainda do tempo despendido com o estudo diário das várias disciplinas curriculares.

8. Conclusões

Se encetámos o nosso trabalho com um sem número de dúvidas e preocupações, terminámo-lo, depois de uma longa e árdua caminhada, com uma sensação de alguma desconfortável insatisfação.

Delineámos um percurso: estudar o mais fundo possível o Trabalho de Casa, lançando mão de modelos, autores, teorias e linhas de investigação sustentáveis e credíveis. Com as indispensáveis amarras, atrevemo-nos a construir um instrumento que se adequasse à investigação que nos propusemos realizar. A nossa investigação, sabíamos, corria o risco calculado de incompletude. Demos voz apenas aos alunos e sondámos o seu pulsar de atitudes e comportamentos face à ferramenta instrutiva, TPC, e na disciplina que mais próxima nos era, a Língua Inglesa. Conheçíamos de antemão os produtos de insucesso que tal disciplina carregava. Ansiávamos por algum mapeamento da realidade no âmbito dessa disciplina em particular, em termos das experiências de TPC dos alunos e se possível noutros aspectos que a literatura enunciava como intimamente com elas relacionados. Através do seu olhar, e de forma indirecta, levantámos, de forma ténue, o véu das atitudes e comportamentos dos seus professores, face ao mesmo TPC, ainda. Concomitantemente, agarrámos o desafio de entrecruzar a nossa temática central, o TPC, com aspectos cruciais da auto-regulação da aprendizagem. Com os dados da aplicação de um segundo instrumento, e cruzados estes com os do instrumento por nós construído, tivemos a oportunidade de vir a confirmar muitas das nossas hipotetizadas suspeitas da sua íntima correlação. Outros aspectos da realidade educacional puderam ainda ser significativamente mapeados dada a larga amostra conseguida.

O que nos leva, contudo, supostamente chegados ao fim desta longa jornada, a manter esta sensação de pouco saber ainda, a sentir um travo amargo de insatisfação e experienciar uma maior preocupação com o estado das coisas?

Sentimos que as respostas encontradas, no tocante ao TPC de Inglês, embora algo esclarecedoras, são ainda incipientes e necessitam outras rotas de exploração indispensavelmente complementares.

Sem ter, contudo, a pretensão de fazer arriscadas generalizações sobre os problemas educacionais que os dados da nossa investigação, no seu geral, descobrem, e que tanto nos afligem, pensamos estar agora um pouco mais capazes, pese embora as limitações ainda sentidas, de descortinar alguns caminhos e apontar sugestões que urge agarrar.

"(...) I suggest modifications of commonly emphasized curricular and instructional guidelines that appear needed to ensure that school learning situations are optimized with respect to their motivational as well as cognitive features" (Brophy, 1999, p. 77).¹⁵

"(...) (a) SRL means allocating resources to two aspects of learning goals : learning per se and self-regulation, (b) SRL means finding a balance between parallel goals, and (c) SRL forms incrementally as a student engages with instructional experiences" (Boakaerts, 1995, p.196).¹⁶

Estas duas citações afiguram-se-nos como uma chave mestra que nos abre a porta de saída e traz a lufada fresca animadora da árdua caminhada educacional ainda, a nosso ver, por encetar, ou, na melhor das hipóteses, na qual se começam a dar os primeiros e titubeantes passos.

Por certo, perante os dados nada animadores do nosso estudo, apetece afirmar que a educação está doente. Impõe-se o indispensável diagnóstico e o encontrar os medicamentos certos para atacar os males de que enferma.

As palavras de Brophy (1999), acima registadas, e passada quase uma década desde que foram proferidas, continuam a manter uma inegável actualidade.

Creemos que, hoje em dia, nos meios escolares, continuamos, ainda, muito pouco atentos, nomeadamente aos aspectos motivacionais incondicionalmente presentes e sumamente *impactantes* no processo de aprendizagem dos nossos alunos. Mais preocupados com os fracos produtos

¹⁵ (...) sugiro alterações nas orientações curriculares e instrucionais comumente utilizadas, pois as situações de aprendizagem promovidas pela escola têm de ser optimizadas assegurando tanto os aspectos motivacionais como os aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

¹⁶ (...) (a) a auto-regulação da aprendizagem significa alocar recursos para dois aspectos dos objectivos da aprendizagem: aprender *per se* e auto-regulação, (b) a auto-regulação da aprendizagem significa encontrar o equilíbrio entre dois objectivos paralelos, e (c) a auto-regulação da aprendizagem constrói-se incrementalmente à medida que o aluno se envolve em experiências instrucionais"

das suas aprendizagens do que em reflectir sobre os processos a eles conducentes, continuamos a sentir-nos num beco sem saída, atados de pés e mãos e sem soluções no horizonte.

Aprender por si próprio e auto-regular a sua aprendizagem são objectivos a inculcar nos alunos. A andaimagem e modelação indispensáveis, as adequadas e necessárias oportunidades, providenciadas por terceiros, para sustentar e fortalecer os aspectos motivacionais implicados, tais como a percepção de auto-eficácia, a persistência e treino do controlo das emoções, são alguns dos *condimentos* indispensáveis, a deitar mão pois só eles tornarão possível que os alunos adoptem como seus os nobres objectivos enunciados.

Sendo o TPC uma oportunidade privilegiada de os alunos ao seu ritmo, sem constrangimentos de tempo, de forma progressivamente independente e autónoma poderem aprender por si próprios, tal deveria fazer dessa ferramenta educativa a chave mestra da entrada no percurso da aprendizagem, do caminho traçado para a procura de conhecimento e do apetite aberto para a busca de satisfação da constante curiosidade emergente.

Sabemos, contudo, e por certo, muito pouco sobre os tortuosos meandros da motivação em educação e não temos ainda uma explicação cabal da razão pela qual os aprendizes valorizam determinados domínios da aprendizagem ou determinadas actividades, em detrimento de outras. Paralelamente continuamos, como professores, a revelar grandes dificuldades em encontrar formas eficazes que estimulem o desenvolvimento dessa valorização.

"Are students today studying less than those of past generations?" (Young, 2002, p.35)

Esta questão, que Young (2002) se coloca num interessante e actual artigo sobre TPC, poderia ser levantada por qualquer um de nós, educadores atentos e preocupados com o estado da educação nacional. Pensamos que uma resposta, pelo menos parcial, a esta pergunta se encontra nos dados da nossa investigação. Que os alunos estudam pouco, parece-nos verdade, a acreditar nos resultados da amostra por nós sondada; pelo menos é *contra natura* que ao longo da sua escolaridade, o tempo dedicado ao estudo vá diminuindo e não

aumentando como seria esperado e desejável. Sem dados longitudinais comprovativos, a comparação com os alunos de gerações passadas é inviável, temos assim uma meia resposta apenas.

Os desabafos mais comuns dos professores são *“os alunos não estudam”* e *“nem sequer os trabalhos de casa fazem”*. Parece assim que os alunos dedicam pouco tempo ao estudo e estão a fazer menos trabalhos de casa, nos dias que correm, embora saibamos que há sempre alguns alunos exemplares.

Concentremo-nos na questão do tempo despendido, quer no estudo diário das várias disciplinas, quer na realização do TPC. Constatámos através dos dados da amostra do nosso estudo de investigação que, no que concerne à realização do TPC, a variável *tempo* era muito pouco elucidativa da realidade, pelo menos sob um olhar menos atento. Já antes chamámos a atenção para a *qualidade* do tempo como uma questão bem mais premente do que a sua *quantidade*; estas vertentes não são, de facto, sinónimas.

Outra afirmação surge com corrente frequência, nos meios educativos e não só: *“Os alunos não sabem estudar!”* Parece assim que a questão se põe antes nestes termos: *“Não é que não estudem, mas não estudam é da melhor maneira.”* Movemo-nos agora num terreno por ventura mais pantanoso. O das estratégias e métodos de estudo utilizados. Que estratégias conhecem os nossos alunos e, se as conhecem, até que ponto as sabem ou são capazes de utilizar?

Que podemos nós professores para melhorar estes pressupostos?

Chegamos, por certo, ao busilis da questão. Muitos alunos realmente nunca foram ensinados a estudar, não tiveram, nem têm oportunidade de conviver e de usufruir de ambientes *modeladores* desta aprendizagem, seja na escola seja fora dela. Entroncamos aqui com as questões da construção do processo da auto-regulação em geral, e a auto-regulação da aprendizagem, em particular.

“Incipientes ou nenhuns hábitos de estudo”, outra queixa bem comum entre docentes. Como se *musculam*, ou em última análise como se adquirem?

Se um dos nossos objectivos de tese era encontrar *alimento* para a defesa do argumento de que o TPC pode ser uma ferramenta auto-regulatória

de excelência, então aqui chegamos ao *entroncamento* dos dois referenciais estudados: o processo do TPC e a auto-regulação da aprendizagem.

A nossa ancoragem teórica do processo do TPC deixou-nos bem mais conscientes das inúmeras implicações que tal processo pressupõe.

Tivemos oportunidade de ir crescendo ao longo do desenvolvimento do nosso trabalho. Podemos agora confessar quão leigos nos sentimos no início da nossa procura e à medida que nos deparámos com a nova e inúmera informação e investigação existente sobre a temática abraçada, especialmente, provinda de meios educativos internacionais.

Nas várias análises que tentámos desenvolver ao longo da apresentação e discussão dos resultados do nosso estudo, sentimo-nos várias vezes confrontados com dificuldades na procura exacta das melhores e mais explicativas ligações e interacções entre as diferentes variáveis avaliadas, pois dávamo-nos conta da sua forte implicação e intricação no caminho da melhoria da compreensão dos resultados. Sentimo-nos tropeçar nalguns vazios lançados no ar e várias perguntas, sem respostas, deixadas assim em aberto. Porém assumimo-nos como bem mais despertos e preparados para um debate sério e esclarecedor das inúmeras implicações que um processo como o do TPC pressupõe.

9. Implicações para a prática educativa e linhas de investigação futura

Respaldados pelos dados da literatura e investigação na área do TPC, sentimo-nos agora melhor preparados para sublinhar e defender a importância do contributo do TPC para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do aproveitamento escolar dos nossos alunos. Estamos, contudo, conscientes de que tal está intimamente dependente de uma panóplia de factores que urge atender.

Afirmámos na primeira parte do nosso trabalho que tínhamos consciência da irrelevância a que era votado o TPC, no nosso país, quer em termos da formação inicial dos professores, quer ainda em termos da formação contínua, no decurso do exercício da actividade profissional e mesmo nas prolixas e supostas *acções de formação* para professores. A prática diária, de há longos

anos, diz-nos que nas nossas escolas, e de uma forma geral por todo o país, o TPC não é, de facto, objecto da atenção merecida nem tratado como uma importante ferramenta de promoção das aprendizagens dos alunos. O nosso país, em termos educacionais, não tem igualmente qualquer historial de adopção de políticas de TPC, assumidas com seriedade noutros países, quer da Europa, quer do resto do mundo, por ventura, com maior visibilidade nos Estados Unidos, onde linhas orientadoras sobre o TPC são emanadas dos próprios departamentos nacionais de educação ou responsabilidade de círculos educacionais mais restritos, incluindo nestes, em última instância, as escolas.

Feito o mapeamento possível das atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês, de uma larga amostra representativa dos alunos dos nossos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, temos a noção de que há um longo caminho de investigação a percorrer no sentido da obtenção de dados mais esclarecedores sobre a realidade do nosso universo educativo, no tocante a aspectos tão relevantes quanto o desenho, a tipologia, a frequência e extensão das tarefas prescritas pelos nossos professores na disciplina de Inglês, nomeadamente. Relativamente aos alunos é, manifestamente, pouco, ou pelo menos insatisfatório aquilo que conseguimos recolher relativamente ao seu posicionamento face ao processo do TPC, processo no qual se vêem diariamente implicados. Dos pais obtivemos apenas um indirecto *feedback*, no caso, os dados relativos ao seu nível instrucional. Pouco conhecemos do seu envolvimento e tipo de posturas adoptadas face à realização das tarefas de TPC prescritas aos seus educandos, diariamente, pelos respectivos professores.

Não sendo o presente mapeamento das atitudes e comportamentos face ao TPC de Inglês muito promissor, acreditamos que urge alguma intervenção junto dos professores, no sentido da sua consciencialização para os inúmeros factores que entram em jogo no processo do TPC, em geral, e no desta disciplina curricular, em particular. Só o contacto e o conhecimento da literatura e investigação inerentes ao processo do TPC promoverão, junto dos docentes, eventuais e necessárias mudanças nas atitudes e comportamentos adoptados face a esta problemática. Urge, ainda, e antes de mais, junto dos docentes, nomeadamente, dos de Língua Inglesa, recolher informação relevante sobre a tipologia, desenho, qualidade, frequência e extensão das tarefas de TPC por

eles prescritas, bem assim como, conhecer os objectivos com que as prescrevem. Importará, por certo, mapear a realidade dos comportamentos de *feedback* providenciados pelos professores aos alunos face à realização das tarefas prescritas, bem assim como identificar o tipo e frequência de controlo comumente utilizados.

Estamos em crer que a intervenção cirúrgica no estudo da tipologia das tarefas de TPC prescritas, em termos do seu desenho, qualidade e diversificação mais cuidados poderá ajudar a uma maior implicação e envolvimento dos alunos desde os anos iniciais, nomeadamente, na aprendizagem de uma segunda língua, com a conseqüente mais valia, a longo prazo, promotora de experiências de maior sucesso académico.

Relativamente ao envolvimento parental no processo do TPC, impõe-se empreender iniciativas sérias e concertadas, eventualmente sessões informativas de esclarecimento, a ter lugar nas escolas, orientadas por docentes documentados, eventualmente, directores de turma, mais experientes no contacto com encarregados de educação. Consciencializar os pais para o seu primordial papel de educadores e modeladores de comportamentos e atitudes positivas face à escola, em geral, e face ao TPC, em particular, relevando a importância do controlo dos ambientes de estudo em casa, quer nos seus aspectos físicos, quer emocionais, procedendo à indispensável eliminação tanto de distractores externos como internos, muitas vezes presentes no hora de dedicação à realização das tarefas de TPC prescritas, são metas que se impõem perseguir.

Seria desejável que as escolas, em cada escola, cada conselho pedagógico, cada conselho de disciplina, cada conselho de turma, cada professor, todos e cada um a seu nível, assumissem a sua quota-parte no fomento e adopção de políticas de TPC sérias, viáveis, teoricamente respaldadas e o mais concertadas possível, encetando esforços, desde logo, em áreas tão favoráveis como, por exemplo, a do Estudo Acompanhado. Entendemos ser possível dar início a tal movimentação antes mesmo do aparecimento de linhas orientadoras emanadas das esferas ministeriais; seria desejável que tal ocorresse não por imposição superior, mas pelo sentimento

intrínseco de desejo de mudança e perspectivação de um ensino de melhor qualidade.

Por último, mas sumamente importante, entendemos que também as universidades podem ter um relevante papel a desempenhar na promoção da melhoria da formação inicial dos professores. Atender e preparar de forma adequada os futuros docentes, embrenhando-os desde logo nas múltiplas implicações que o processo ensino-aprendizagem pressupõe, nomeadamente, as que respeitam aos aspectos motivacionais nele presentes e *impactantes*, são objectivos que urge adoptar.

- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(1), 17-32.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 327-348).
- Austin, J. D. (1979). Homework research in mathematics. *School Science and Mathematics*, 79, 115-121.
- Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: Na intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149-157.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 39, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barber, B. (1986). Homework doesn't belong on the agenda for educational reform. *Educational Leadership*, 43, 55-57.
- Benson, R. (1988). Helping pupils overcome homework distractions. *Clearing House*, 61, 370-372.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bringing the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.
- Brandt, R. (1989). On parents and schools: A conversation with Joyce Epstein. *Educational Leadership*, Oct., 24-27.

- Bryan, T., & Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of Learning Disabilities, 27*(8), 488-499.
- Bryan, T., & Sullivan-Burstein, K. (1998). Teacher selected strategies for improving homework completion. *Remedial and Special Education, 19*, 263-275.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist, 34*(2), 75-85.
- Butler, D. L. (1999). In search of the architect of learning : A commentary on scaffolding as a metaphor for instructional interactions. *Journal of Learning Disabilities.*
- Butler, D. L. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist, 37*(1), 59-63.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development, 60*, 551-561.
- Cool, V., & Keith, T. Z. (1991). Testing a model of school learning: Direct and indirect effects on academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 16*, 28-44.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains, NY: Longman.)
- Cooper, H. (1989b). 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* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, the amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 90*, 70-83.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the

- homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Cooper, H., & Nye, B. (1994). Homework for students with learning disabilities: Implications of research for policy and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 470-479.
- Cooper, H., & Valentine, J. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-190.
- Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *Elementary School Journal*, 93(1), 69-84.
- Corno, L. (1995). Comments on Winne: Analytic and systematic research are both needed. *Educational Psychologist*, 30(4), 201-206.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Corno, L. (2001). Volitional Aspects of Self-regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed.) (pp. 191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory into practice*, 43 (3), 227-233.
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L., & Macias, S. (2001). When homework is not home work: After-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist*, 36(3), 211-221.
- Coulter, F. (1979). Homework: A neglected area of research. *British Educational Research Journal*, 5, 21-33.
- Cunha, A. (2002). *Aprendizagem auto-(des)regulada? Rotas e percursos em alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.). *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: SUNY Press.
- De Groot, E. V. (2002). Learning through interviewing: Students and teachers talk about learning and schooling. *Educational Psychologist, 37*(1), 41-52.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. In J.T. Spence, *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research, 14*, 10-43.
- Epstein, J. L. (1983). Homework practices, achievements, and behaviours of elementary school students. Baltimore: John Hopkins University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 250 351)
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary & Middle Schools, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L., & Dauber, L. D. (1989). *Effects of Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) social studies and art program on students knowledge (Center for Research on Elementary and Middle Schools Report No. 41)*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychology, 36*(3), 182-193.
- Ericson, A. K., & Charnes, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist, 49*, 725-747.
- Farrow, S., Tymms, P., & Henderson, B. (1999). Homework and attainment in primary schools. *British Educational Research Journal, 25*(3), 323-341.

- Figueira, A. P. C. (2000). Contributo para a compreensão da relação entre as estratégias de auto-regulação e rendimento escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5(2), 215-243.
- Foyle, H. C. (1985) *The effects of preparation and practice homework on student achievement in tenth-grade American history*. Unpublished doctoral dissertation. Kansas State University, Manhattan, KS.
- Friesen, C. D. (1979). *The results of homework versus no-homework research studies*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 167 508.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3-14.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-194.
- Harding, R. C. (1979). *The relationship of teacher attitudes toward homework and academic achievement of primary grade students*. Unpublished doctoral dissertation, Lehigh University.
- HELPING YOUR CHILD WITH HOMEWORK:
www.kidsource.com/kidsource/content/homework.html
- Hong, E., & Milgram, R. M. (2000). *Homework: Motivation and learning preference*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O . C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiano, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Keith, T. Z. (1982) Time spent on homework and high school grades: A large sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 248-253.
- Keith, T. Z. (1986) *Homework*. (Kappa Delta Phi Classroom practice series). West Lafayette, IN: Kappa Delta Phi.

- Keith, T. Z., & Cool, V. A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly, 3*, 207-226.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., & Page, E. B. (1985). Homework works at school: National evidence for policy changes. *School Psychology Review, 3*, 351-359.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., Bickley, P. G., Trivette, P. S., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review, 22*, 274-496.
- Keith, T. Z., Reimers, T.M., Fehrman, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubey, P. G. (1986). Parental involvement in homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology, 78*, 373-380.
- Klavan, E. (1992). *Taming the homework monster*. New York: Poseidon.
- Knorr, C. L. (1981). *A synthesis of homework research and related literature*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 199 933.
- Kralovec, E., & Buell, J. (2001). Beyond Class Time: End homework now. *Educational Leadership, 58*(7)
- Krashen, S. D., & Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. San Francisco: The Alemany Press.
- Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state versus action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 155-170.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). West Berlin: Springer Verlag.
- Kuhl, J. (1996). Who controls whom when "I control myself?" *Psychological Inquiry, 7*, 61-68.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P.

- R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego: Academic Press.
- Marshall, P. M. (1983). *Homework and social facilitation theory in teaching elementary school mathematics*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.
- McCaslin, M., & Murdock, T. (1991). The emergent interaction of home and school in the development of students' adaptive learning. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement* (pp. 213-259). Greenwich, CT: JAI.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V., & Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85(3), 391-409.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Menyuk, Ph. (1988). *Language development: Knowledge and use*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Co.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17-25.
- Montalvo, F. T., & Torres, M. C. G. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different relations at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Organization for Economic Cooperation and Development (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: OECD Publications.
- Otto, H. J. (1950). Elementary education. In *Encyclopedia of educational research* (2nd ed.). New York: Free Press.

- Paschal, R. A., Weinstein, T., & Walberg, H. (1984). The effect of homework on learning: a quantitative synthesis. *Journal of Educational Research, 78*, 97-104.
- Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring the relations between children's social relationships, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist, 32*(4), 209-220.
- Patrick, H., & Middleton, M. J. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist, 37*(1), 27-39.
- Patton, J. E., Stinard, T. A., & Routh, D. K. (1983). Where do children study? *Journal of Educational Research, 76*(5), 280-286.
- Paulu, N. (1995). *Helping your child with homework*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(1), 91-105.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perry, N. E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 37*(1), 1-3.
- Perry, N. E., VanderKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist, 37*(1), 5-15.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Student's Motivational Beliefs and cognitive engagement in Classroom Academic Tasks. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- PISA 2000, Internet: <http://www.pisa.oecd.org>
- Rebelo, J. A. S., & Correia, O . N. O . N. (1999). *O sentido dos deveres de casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, LDA.
- Reed, J. H., Schallert, D. L., & Deithloff, L. F. (2002). Investigating the interface between self-regulation and involvement processes. *Educational Psychologist, 37*(1), 53-57.
- Roderique, T. W., Polloway, E. A., Cumblad, C., Epstein, M. H., & Bursuk, W. H. (1994). Homework: A survey of policies in the United States. *Journal of Learning Disabilities, 27* (8), 481-487.
- Rosário, P. (1997). Aprendizagem auto-regulada: pensar o aprender, querer o aprender. A agenda dos Anos 90? In actas do I Congresso Luso-espanhol de Psicologia da Educação. Apport, 405-414.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar – (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Almeida, L. S., & Oliveira, A. D. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 5*(2), 197-213.
- Rosário, P., Pérez, J. C., & Gonzalez-Prienda, J. A. (2004). Historias que enseñan a estudiar y aprender: Una experiencia en la enseñanza obligatoria portuguesa. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2*(1), 131-144.
- Schunk, D. H. (1995). Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. *Educational psychologist, 30*(4), 213-216.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal, 33*,359-382.

- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical Perspectives* (2^a ed.) (pp. 125-151)
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflexive Practice*. New York: The Guilford Press.
- Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) interactive homework web site. www.csos.jhu.edu/p2000/TIPSmain.htm
- Trautwein, U., Kolle, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50.
- U.S. Department of Education. (1986). *What works*. Washington, DC: Author.
- Van Voorhis, F. L. (2001). Interactive science homework: An experiment in home and school connections. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin. Reston. 623*, 20-32.
- Villas-Boas, A. (1998). The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg. *Childhood Education*, 74, 367-371.
- Walberg, H. J. (1986). Synthesis of research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 214-229). New York: Macmillan.
- Walberg, H. J. (1991). Does homework help? *The School Community Journal*. 1, 13-15.
- Walberg, H. J., & Paik, S.J. (2000). Effective educational practices. International Bureau of education. *Educational practices series – 3*, 9.<http://www.ibe.unesco.org>
- Walberg, H. J., Paschal, R. A . & Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership*, 42, 76-79.
- Warton, P. M. (1998). Australian mothers' views about responsibility for homework in primary school. *Research in Education*, 59, 50-58.

- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist, 36*(3), 155-165.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1995). Learning from wise mother nature or big brother instructor: The wrong choice as seen from an educational perspective. *Educational Psychologist, 30*(3), 135-142.
- Wentzel, K. R., & Berndt, T. J. (1999). Social influences and school adjustment: Overview. *Educational Psychologist, 34*(1), 1-2.
- Wiesenthal, R., Cooper, B. S., Greenblatt, & R., Sheldon, M. (1997). Relating school policies and staff attitudes to the homework behaviours of teachers: An empirical study. *Journal of Educational Administration, 35*(4), 348-370.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist, 30*, 173-187.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated Learning Viewed from Models of Information Processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. (pp. 153-189). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Xu, J. (1994). *Doing homework: A study of possibilities*. Unpublished doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University. New York.
- Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College record, 100*(2), 402-436.
- Xu, J., & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal, 103*(5), 503
- Young, J. R. (2002). Homework? What homework? Students seem to be spending less time than they used to. *The Chronicle of Higher Education, 49*(15), 35-37.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-Reflexive Practice*. (pp.1-19). New York: The Guildford Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (2^a ed.) (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ANEXO 1 - Qtpcl (Questionário de TPC de Inglês)

QUESTIONÁRIO SOBRE O TPC DE INGLÊS

TENDO EM ATENÇÃO A DISCIPLINA DE INGLÊS	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
ASSINALA A TUA ESCOLHA COM UM X					
1. Na disciplina de inglês o TPC é importante para a nota					
2. Faço o TPC de inglês					
3. Gosto de fazer os TPC de inglês					
4. Acho que sou capaz de fazer bem, e sozinho, os TPC de inglês					
5. Os TPC de inglês ajudam-me a aprender melhor a matéria					
6. Eu estudo inglês mesmo quando não tenho TPC					
7. O(A) professor(a) de inglês sugere pistas ou dá sugestões de como fazer o TPC					
8. O(A) professor(a) de inglês chama a atenção para a importância de fazermos os TPC de inglês					
9. O(A) professor(a) de inglês explica de que maneira o TPC está relacionado com a matéria das aulas					
10. Faço os TPC de inglês porque assim aprendo melhor o que dei na(s) aula(s)					
11. Entrego os TPC de inglês dentro dos prazos marcados					
12. Faço os TPC de inglês porque quero ter boas notas					
13. Quando corrige o TPC na aula o(a) professor(a) de inglês explica-nos os erros e ajuda-nos a melhorar					

ANEXO 2
FDPEF (Ficha de Dados Pessoais, Escolares e Familiares dos Alunos)

DADOS PESSOAIS, ESCOLARES E FAMILIARES

1. Nome _____

2. Sexo Masc. Fem. 3. Idade _____ anos 4. Ano de escolaridade _____ 5. Turma _____

6. Escola _____ 7. Localidade _____

8. Nota do 2º Período a: Inglês

9. As **Habilitações escolares** da minha mãe (até onde estudou a tua mãe)

até ao 4.º ano	
6.º ano	
9.º ano	
7.º ano (agora 12º ano)	
Curso superior	
Pós graduação (mestrado ou doutoramento)	

10. As **Habilitações escolares** do meu pai (até onde estudou o teu pai)

até ao 4.º ano	
6.º ano	
9.º ano	
7º ano (agora 12º ano)	
Curso superior	
Pós graduação (mestrado ou doutoramento)	

11. Em média, **em cada** TPC de Inglês demoro:

Mais ou menos 15 minutos	
Entre 15 e 30 minutos	
Mais de 30 minutos	

12. Em média, numa semana sem testes, estudo **por dia**:

De 30 minutos a 1 hora	
De 1 a 2 horas	
Mais de 2 horas	

13. Tenho irmãos mais velhos que ainda estão a estudar: Sim Não

14. No percurso casa /escola ou escola/casa demoro:

Menos de 30 minutos Entre 30 minutos e uma hora Mais de uma hora

15. Na disciplina de inglês acho que sou um aluno:

Fraco Médio Bom Muito bom

ANEXO 3 – IPAA
(Inventário de Processos de Auto-regulação dos Alunos)

Inventário de Processos de Auto-regulação da Aprendizagem

RESPONDE TENDO EM ATENÇÃO TODAS AS DISCIPLINAS Costumo...	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Fazer um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar. <i>Por exemplo, se tenho de fazer um TPC sobre os dinossauros, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação, a quem vou pedir ajuda,...</i>					
2. Cumprir um horário de estudo que fiz. Se não o cumpro penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo.					
3. Estar seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas.					
4. Gostar de compreender o significado das matérias que estou a aprender. <i>Por exemplo, quando estudo, primeiro compreendo as matérias e depois tento explicá-las por palavras minhas.</i>					
5. Quando estudo, tentar compreender as matérias, tirar apontamentos, fazer resumos, resolver exercícios/perguntas que vêm nos livros, fazer perguntas sobre as matérias ...					
6. Antes de começar a estudar, ver se tenho tudo o que preciso: dicionários, livros, lápis, cadernos, régua... para não estar sempre a interromper o estudo.					
7. Guardar e analisar as correcções dos trabalhos/testes, para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar.					
8. Pensar em coisas concretas do meu comportamento na sala de aula e na forma como estudo em casa para poder atingir os meus objectivos. <i>Por exemplo, se tenho apontamentos das aulas que não estão muito bem, se fui chamado(a) algumas vezes à atenção pelos professores, se as notas estão a baixar, penso no que tenho de fazer para melhorar.</i>					
9. Procurar um sítio calmo e onde esteja concentrado para poder estudar. <i>Por exemplo, quando estou a estudar afasto-me das coisas que me distraem: da TV, das revistas de quadrinhos, dos jogos de computador...</i>					
10. Depois de acabar o teste, corrigi-lo logo que posso para saber onde errei e, mais ou menos, que nota vou ter.					
11. Comparar as notas que tiro com os meus objectivos para aquela disciplina. <i>Por exemplo, se quero ter uma nota de 4 ou 5 e recebo um satisfaz fico a saber que ainda estou longe do objectivo e penso no que vou ter de fazer.</i>					
12. Sentir-me muito satisfeito(a) quando atinjo os meus objectivos escolares porque isso é muito importante para mim.					
13. Quando recebo uma nota, pensar em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar. <i>Por exemplo, se tirei uma nota fraca porque não fiz os exercícios que a professora tinha marcado, penso nisso e tento mudar.</i>					

