UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PERSPETIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES DA 12ª CLASSE SOBRE O TRABALHO DE CASA: UM ESTUDO NO DISTRITO DE NAMPULA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Elias Áchimo Aly

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Março, 2018

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PERSPETIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES DA 12ª CLASSE SOBRE O TRABALHO DE CASA: UM ESTUDO NO DISTRITO DE NAMPULA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Elias Áchimo Aly

Sob orientação de Prof.ª Doutora Maria Luísa da Mota Teixeira Ribeiro

Prof.ª Doutora Maria Raul Lobo Xavier

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Março, 2018

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração e encorajamento de diversas pessoas. Gostaria, por este meio, de expressar os meus agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, apoiaram, contribuíram para que esta nobre tarefa de pesquisa fosse uma realidade.

Quero manifestar os meus sinceros agradecimentos:

À orientadora, Profª. Doutora Maria Luísa da Mota Teixeira Ribeiro, que amavelmente colaborou neste trabalho, pela sua disponibilidade e abertura mostrada desde que o projeto de investigação se tornou uma realidade.

À orientadora, Profª. Doutora Maria Raul Lobo Xavier, que ministrou as aulas de especializacão e seminários para elaboração do projeto até à respetiva aprovação.

À Direção Distrital de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula e às Direções das Escolas (Nampula, Napipine, 12 de Outubro, Nampaco e Muatala) que fizeram com que a recolha de dados fosse possível.

Um obrigado a toda a minha família pelo apoio incondicional.

RESUMO

Este estudo centra-se no trabalho de casa (TPC) e nas suas três etapas, identificadas pela literatura neste domínio: preparação e apresentação do TPC por parte do professor na aula e respetivas indicações; realização do TPC pelo aluno em casa; e verificação e *feedback* por parte do professor novamente em aula. Teve como objetivo analisar as perspetivas de alunos e professores da 12ª classe sobre o TPC, relacionando entre si variáveis referentes às três etapas do TPC e examinando a relação entre estas três etapas e o rendimento escolar. Para o efeito, tomou-se como referência o TPC na disciplina de Português. Participaram no estudo 547 sujeitos, destes 537 alunos e 10 professores de Português dos respetivos alunos, de escolas situadas no distrito de Nampula, no norte de Moçambique. A metodologia de investigação incluiu o recurso a análise documental, inquérito por questionário a alunos e professores, grupos de discussão focalizada com alunos e entrevistas individuais a professores. Relativamente à análise documental, constatou-se que o TPC é descrito como uma atividade complementar que tem como função promover hábitos de estudo individual e em grupo, com a finalidade de aprofundar, experimentar e aplicar os conhecimentos. Considera-se uma atividade com caráter avaliativo, podendo influenciar no resultado académico do aluno. Quanto aos dados recolhidos junto dos alunos, um número bastante expressivo de alunos afirma que os professores têm marcado TPC com regularidade, refere realizar o TPC e participar na sua correção, manifesta gosto pela marcação do TPC, considera o TPC de dificuldade média, pede ajuda às vezes para realizar o TPC, destacando-se sobretudo os colegas, refere que a maior dificuldade na realização do TC diz respeito à falta de livros/manuais de português, considera o TPC importante e útil, e afirma que o TPC serve para compreender a matéria dada pelo professor e para motivar o aluno para a aprendizagem. Quanto aos dados recolhidos junto dos professores, estes referem também marcar TPC com regularidade, sendo em geral realizados pelos alunos. No entanto, a participação dos alunos na correção do TPC nem sempre se verifica. Consideram que o TPC é útil e tem por finalidade consolidar a matéria dada pelo professor e motivar o aluno para a aprendizagem. Foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas no pedido de ajuda para a realização do TPC por parte do aluno. Foram encontradas diferenças significativas na perceção de utilidade do TPC por parte do aluno em função da escolaridade do encarregado de educação. Foram ainda encontradas correlações significativas entre diversas variáveis referentes às três

etapas do TPC e entre estas e o rendimento escolar. Os dados qualitativos deste estudo permitiram aprofundar a compreensão destes resultados, identificando fatores facilitadores e dificultadores do envolvimento dos alunos e dos professores no TPC no contexto Moçambicano.

Palavras-chave: Trabalhos Para Casa, Perceções de alunos e professores, Envolvimento escolar, Rendimento escolar, Português.

ABSTRACT

The current study focuses on homework and its three phases identified by the literature in this area: preparation and presentation of the homework by the teacher in the classroom; completion of homework by the student at home; and verification by the teacher and feedback, again in class. The purpose of this study was to analyze the perspectives of students and teachers of the 12th class about homework, associating variables related to the three phases of homework and examining the relationship between these three phases and school performance. For that purpose, homework was taken in the Portuguese course. The study included 547 subjects, 537 students and 10 Portuguese teachers of the respective students, from schools located in the district of Nampula, in the north of Mozambique. Research methodology included the use of documentary analysis, a questionnaire survey with students and teachers, focus groups with students and individual interviews with teachers. Regarding documentary analysis, it was found that homework is described as a complementary activity whose function is to promote individual and group study habits, in order to deepen, experiment and apply knowledge. It is considered an activity with evaluative character, being able to influence in the academic result of the student. As for the data collected from the students, a very significant number of students affirm that teachers have regularly assigned homework, refer that students complete it and participate in homework correction, say they like homework, consider homework has medium difficulty, ask for help sometimes, especially to the colleagues, say that the greatest difficulty in doing homework concerns the lack of Portuguese books/manuals, considers homework important and useful, and states that homework serves to understand the contents and to motivate students to learning. As for the data collected from the teachers, these also indicate that they regularly assign homework, and are usually completed by the students. However, student's participation in homework correction does not always happen. Teachers consider that homework is useful and aims to consolidate students learning and motivate them. Significant differences were found between boys and girls in asking help to others for doing homework. Significant differences were found in the perceived usefulness of homework by the student as a function of student's tutor level education. Significant correlations were also found between several variables related to the three homework phases and between these ones and school performance. Qualitative data of this study allowed to

deepen the understanding of these results, identifying factors that facilitate and hinder students' and teachers' involvement in homework in the Mozambican context.

Keywords: Homework, student and teacher perceptions, school involvement, school performance, Portuguese.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS ... 3

RESUMO ... 4

ABSTRACT ... 6

LISTA DE QUADROS ... 11

LISTA DE ANEXOS ... 14

INTRODUÇÃO ... 15

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO ... 18

1.1. Teorias sociocognitivas de suporte ao presente estudo ... 18

1.2. Função e finalidade do TPC ... 25

1.3. Modelos do TPC ... 28

1.4. Fases do TPC ... 32

1.4.1. Fase de marcação de TPC ... 32

1.4.2. Fase de realização de TPC ... 34

1.4.3. Fase de correção de TPC ... 39

1.5. Contextos do TPC ... 41

1.5.1. TPC no contexto escolar ... 41

1.5.2. TPC no contexto familiar ... 44

1.6. TPC e motivação, autorregulação e envolvimento ... 46

1.6.1. TPC e a motivação ... 47

1.6.2. TPC e autorregulação da aprendizagem ... 50

1.6.3. TPC e envolvimento escolar ... 53

CAPÍTULO II. CONTEXTO E METODOLOGIA DO ESTUDO ... 58

2.1. Contexto e problema de investigação ... 58

2.2. Objetivos, questões e hipóteses do estudo ... 61

2.2.1. Objetivos ... 61

2.2.2. Questões e hipóteses ... 62

2.3. Desenho do estudo ... 64

2.4. Participantes 65

2.4.1. Alunos 65

2.4.2. Professores 71

2.5. Instrumentos 72

2.6. Procedimentos 74

2.6.1. Procedimentos de recolha de dados 74

2.6.2. Procedimentos de análise de dados 77

CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 79

3.1. Análise documental 79

3.1.1. Conceito, finalidade, prescrição e orientação metodológica de TPC 79

3.2. Análise descritiva dos resultados do questionário a alunos 83

3.2.1. Perceções dos alunos acerca do TPC 83

3.3. Análise inferencial dos resultados do questionário a alunos 98

3.3.1. Género e variáveis do TPC 98

3.3.2. Escolaridade do encarregado de educação e variáveis do TPC 99

3.3.3. Relação entre as diversas variáveis relacionadas com o TPC entre si e entre estas e o rendimento escolar 100

3.4. Análise descritiva dos resultados do questionário a professores 103

3.4.1. Perceções dos professores acerca do TPC 103

3.5. Análise dos resultados dos grupos de discussão focalizada com alunos 113

3.5.1. Perceções dos alunos relativas à marcação do TPC 114

3.5.2. Perceções dos alunos relativas ao gosto pelo TPC e à realização do TPC 115

3.5.3. Perceções dos alunos relativas ao local e horário de realização do TPC e procura de apoio 119

3.5.4. Perceções dos alunos relativas à importância e à utilidade do TPC 121

3.6. Análise dos resultados da entrevista individual a professores 122

3.6.1. Perceções dos professores relativas à marcação do TPC e sua utilidade 123

3.6.2. Perceções dos professores relativas à realização do TPC e à participação na correção 126

CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 130

4.1. Experiências e práticas na fase de marcação de TPC 130

4.2. Experiências e práticas na fase de realização de TPC 134

4.3. Experiências e práticas na fase de correção de TPC 140

CONCLUSÃO 145

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 149

ANEXOS 161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos alunos por idade, sexo, em função das escolas envolvidas no estudo 66

Quadro 2 – Distribuição dos alunos por bairro de residência ……...67

Quadro 3 - Distribuição dos alunos por meios de transporte usados de casa à escola 68

Quadro 4 - Distribuição dos alunos por tempo gasto em média para chegar de casa à escola …….....68

Quadro 5 – Distribuição dos alunos por encarregados de educação com quem vive…….69

Quadro 6 – Distribuição dos níveis de escolaridade dos encarregados de educação 70

Quadro 7 – Distribuição dos alunos por retenção escolar …….....70

Quadro 8 - Distribuição dos alunos por tipo de material de português da 12ª classe…..71

Quadro 9 - Distribuição dos professores por idade, sexo, grau académico e experiência na docência.....72

Quadro 10 – Perceções dos alunos relativas à marcação do TPC.....84

Quadro 11 – Perceções dos alunos acerca de gostar quando o professor marca TPC…..85

Quadro 12 – Perceções dos alunos relativas à realização do TPC de português….....86

Quadro 13 – Perceções dos alunos relativas ao tempo gasto, em média, na realização do TPC.....87

Quadro 14 – Perceções dos alunos relativas ao local habitual de realização do TPC.....88

Quadro 15 – Perceções dos alunos relativas ao grau de dificuldades do TPC.....89

Quadro 16 – Perceções dos alunos relativas ao pedido de Ajuda no TPC…….90

Quadro 17 – Perceções dos alunos relativas à pessoa a quem o aluno tem pedido ajuda para fazer TPC.....91

Quadro 18 – Perceções dos alunos relativas à maior dificuldade encontrada ao realizar TPC.....92

Quadro 19 – Perceções dos alunos relativas à importância do TPC.....93

Quadro 20– Perceções dos alunos relativas à correção do TPC por parte do professor, com regularidade, nas aulas.....94

Quadro 21 – Perceções dos alunos relativas à participação na correção do TPC …….....94

Quadro 22 – Perceções dos alunos relativas à utilidade do TPC……..95

Quadro 23 – Perceções dos alunos relativas à finalidade do TPC.....96

Quadro 24 – Perceções dos alunos relativas à influência do TPC na nota final do 1º trimestre de 2016.....97

Quadro 25 – Perceções dos alunos relativas à influência do TPC na nota final do 2º trimestre de 2016.....98

Quadro 26 - Diferenças no pedido de ajuda para realizar o TPC em função do género.....99

Quadro 27 - Diferenças na utilidade do TPC em função da escolaridade do encarregado de educação.....99

Quadro 28 - Relação entre as diversas variáveis relacionadas com o TPC entre se e entre estas e o rendimento escolar.....101

Quadro 29 - Perceções dos professores relativas à frequência da marcação do TPC.....104

Quadro 30 - Perceções dos professores relativas à marcação do TPC.....104

Quadro 31 - Perceções dos professores relativas à realização do TPC por parte dos alunos.....105

Quadro 32 – Perceções dos professores relativas à participação dos alunos na correção doTPC.....106

Quadro 33- Perceções dos professores relativas ao seu grau de satisfação quanto à participação dos alunos na correção do TPC……..107

Quadro 34 - Perceções dos professores relativas à utilidade do TPC……108

Quadro 35 - Perceções dos professores relativas à finalidade do TPC……..109

Quadro 36 - Perceções dos professores relativas à média percentual de classificação, das turmas, na disciplina da Língua Portuguesa, obtida no final do primeiro trimestre de 2016……...110

Quadro 37 - Perceções dos professores relativas a relação entre a média percentual de classificação das turmas, no primeiro trimestre de 2016 e o desempenho dos alunos no TPC……....111

Quadro 38 - Perceções dos professores relativas à média percentual de classificação, das turmas, na disciplina da Língua Portuguesa, obtida no final do segundo trimestre de 2016……...…112

Quadro 39 - perceções dos professores relativas a relação entre a média percentual de classificação das turmas, no segundo trimestre de 2016 e o desempenho dos alunos no TPC……113

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I. Pedido de autorização para a recolha de dados.....162

ANEXO II. Questionário aos alunos.....163

ANEXO III. Questionário aos professores 167

ANEXO IV. Guião de entrevista para grupo de discussão.....170

ANEXO V. Guião de entrevista aos professores.....171

ANEXO VI. Matriz de análise documental.....173

ANEXO VII. Matriz de análise de conteúdo.....176

INTRODUÇÃO

O trabalho de casa (TPC) é uma atividade de aprendizagem que começa na sala de aula, prolonga-se em casa e chega de novo à escola, numa colaboração ativa entre professor e aluno (Villas-Boas, 1998). O TPC revela-se uma atividade com caráter investigativo, visto que a sua realização invade outros ambientes de aprendizagem, como a família, onde entram em cenário os terceiros atores, os pais/encarregados de educação e/ou explicadores (Mourão, 2004). O TPC possibilita ainda explorar a matéria aprendida na escola num ritmo sem constrangimentos iguais àqueles que ocorrem na sala de aula (Villas-Boas, 1998).

A prática de envolver o aluno em TPC, no sistema de ensino moçambicano, começa no ensino primário e alarga-se até ao ensino secundário e até ao ensino superior. Cada um destes níveis de ensino apresenta as suas particularidades, em termos de caraterísticas dos alunos, preparação dos professores, contexto de aprendizagem, entre outros.

O nível de ensino que nos propusemos estudar, o ensino secundário, concretamente a 12ª classe, é uma classe de conclusão de ciclo e de transição para o ensino superior. Geralmente, os alunos da 12ª classe têm idades compreendidas entre os 18 e os 19 anos, segundo o sistema nacional de educação em Moçambique, a Lei N˚6/92. Uma faixa etária caraterizada pela utilização das operações formais de Piaget (e.g., Coll, 2002; Morris & Maisto, 2004), como a organização da tarefa, a identificação de variáveis da tarefa e formulação de hipóteses que estabelecem relação entre causa e efeito e a sua consequente comprovação dos resultados da tarefa (Coll, 2002).

Ainda na mesma faixa etária, de acordo com Rosário (2001), os alunos identificam-se pelo seu grau de autoconceito, autoestima e autoeficácia relativamente à tarefa. Como refere Rosário (2004), é preciso muscular a aprendizagem do aluno, visto que existem alunos que não acreditam nas suas capacidades, necessitando de ultrapassar obstáculos à aprendizagem.

O tema da aprendizagem tem sido amplamente estudado em diferentes contextos com o propósito de proporcionar melhores estratégias (Rosário, Trigo, & Guimarães, 2003) para

o aluno assumir cada vez mais o seu papel ao mobilizar os conhecimentos e ao aplicá-los nos devidos momentos, contextualizados pela sociedade (Lebrun, 2008).

Neste contexto, através do TPC o aluno pode desenvolver as suas capacidades relativas à aprendizagem, considerando a aprendizagem como a aquisição e modificação de conhecimentos, competências, estratégias, crenças, atitudes e comportamentos (Schunk, 2001), ou ainda, como uma construção pessoal resultante de um processo experiencial, interior à pessoa, e que se traduz por uma modificação de comportamento relativamente estável (Tavares & Alarcão, 2002).

Estes dados salientam a pertinência do TPC no processo de ensino-aprendizagem. A escassa investigação sobre a temática do TPC no contexto educativo em Moçambique contribuiu para o interesse em estudar a temática "trabalhos de casa", com o objetivo de analisar as perspetivas de alunos e professores da 12ª classe relativamente aos trabalhos de casa, tomando como referência a disciplina de Português, em escolas do ensino secundário geral sediadas no distrito de Nampula. O estudo pretendeu também analisar a relação entre variáveis referentes às três etapas do TPC (marcação, realização e correção) e examinar a relação entre estas três etapas e o rendimento escolar.

A pertinência deste estudo reside na assunção de que a 12ª classe é transitória e de passagem para o ensino superior, onde se espera que o aluno consiga ser autónomo nos seus processos de aprendizagem, pelo que o TPC pode ser uma estratégia adequada para o treino de aprendizagem autónoma e de autorregulação. Por outro lado, o TPC é uma ferramenta de envolvimento escolar centrada no investimento psicológico do aluno, podendo o sucesso deste envolvimento depender também do apoio de outros atores do processo educativo. Assumimos também que a língua portuguesa, sendo de aprendizagem obrigatória, enquanto língua oficial, de comunicação, de ensino e de integração com as restantes áreas, contribui grandemente para as outras disciplinas curriculares. Temos ainda em conta que, na realidade moçambicana, os deveres domésticos que o aluno é chamado a cumprir sobrepõem-se frequentemente ao TPC. Uma sobreposição que de alguma forma exige do aluno maior esforço e capacidade de escolher e controlar o seu tempo de realização do TPC.

Assim, as exigências que se colocam ao nível da promoção da aprendizagem dos alunos, concretamente no 2º ciclo de aprendizagem, conduzem à opção pelo TPC, uma vez que aprender realizando TPC requer: desenvolvimento da autonomia pessoal, de estratégias

de aprendizagem e busca metódica de informação em diferentes meios e uso de tecnologia; persistência e qualidade na realização e apresentação dos trabalhos; entre outras competências que asseguram o término do 2º ciclo com sucesso e a transição para o ensino superior (ES).

Assim, o presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. Em primeiro lugar, é apresentado o enquadramento teórico; em segundo lugar, o contexto e metodologia do estudo; em terceiro lugar, os resultados; e, em quarto lugar, a discussão dos resultados. São ainda apresentadas as conclusões do estudo.

No capítulo I, referente ao Enquadramento teórico, é apresentada a revisão de literatura que procura enunciar teorias sociocognitivas de suporte ao presente estudo. Em seguida, apresenta-se a abordagem teórica-conceptual do TPC onde é definido o conceito TPC e faz-se menção às opiniões de diferentes autores (e.g., Araújo, 2009; Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio, Núnez, & Gonzalez-Pienda, 2005) relativamente à importância, utilidade e finalidade do TPC. São também apresentados modelos do TPC, com as suas três etapas processuais (marcação, realização e correção), que envolvem dois contextos (escola e casa). Neste capítulo, a temática do TPC é ainda apresentada na relação com o envolvimento do aluno, com a motivação e com a autorregulação da aprendizagem do aluno.

No capítulo II, é apresentado o contexto e a metodologia de estudo. São abordadas as caraterísticas do ensino secundário geral, com particular destaque para as caraterísticas do 2º ciclo de aprendizagem do qual faz parte a 12ª classe que é o nosso objeto de estudo. São apresentados os objetivos, questões e hipóteses do estudo, o desenho da investigação, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise de dados.

No capítulo III, referente à apresentação dos resultados, é descrito o trabalho resultante da análise documental. Em seguida, é apresentada a análise dos resultados dos questionários a alunos e a professores, bem como a análise dos resultados dos grupos de discussão focalizada com alunos e das entrevistas individuais a professores.

No capítulo IV, referente à discussão dos resultados, é realizada a discussão dos dados obtidos com base na triangulação entre o problema, o referencial teórico e metodológico.

Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo, através de uma síntese dos principais resultados obtidos e suas implicações para a prática educativa. São também identificadas as forças e fraquezas do estudo, bem como sugestões para futura investigação.

Para além das referências bibliográficas, constam no final deste trabalho os anexos, nomeadamente, pedido de autorização para recolha de dados e instrumentos de recolha de dados, entre outros.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Teorias sociocognitivas de suporte ao presente estudo

As teorias sociocognitivas explicam a estruturação e funcionamento dos processos mentais na interação com o meio social (Vygotsky, Luria, & Leontiev, 1992). A opção por teorias sociocognitivas prende-se com o objeto da investigação, cujo estudo engloba duas componentes, a cognitiva e a social. A cognitiva, centrada na tomada de consciência, segundo a qual qualquer ação está acompanhada de operações mentais (Salvador, Mestres, Goñi, & Gallart, 2006), e a social, voltada para a incorporação de ações na dimensão cognitiva e para as experiências da vida social e cultural (Coll, Marchessi, & Palacios, 2004). Exploraremos de seguida estas duas abordagens, a cognitiva e a social, estreitamente relacionadas.

Abordagem cognitiva

A abordagem cognitiva, inserida no quadro da teoria cognitiva de Piaget, está ligada a processos organizacionais do conhecimento, suas formas, processamento, elaboração e tomada de decisão (Morris & Maisto, 2004). Estes processos são componentes estruturais da mente e desenvolvem-se na aprendizagem (Postic, 1995). Aprendizagem como uma construção pessoal resultante de um processo experiencial, interior à pessoa, e que se traduz por modificação de comportamento relativamente estável (Tavares & Alarcão, 2002).

Piaget, considerado o propulsor da teoria cognitiva, considera a inteligência uma ação que consiste na assimilação, acomodação e equilibração do conhecimento (Pinto, 2001). A assimilação envolve incorporação de novos conhecimentos nas estruturas cognitivas prévias. A acomodação representa as modificações do esquema, de forma a integrar os novos conhecimentos e a equilibração é a relação entre assimilação e acomodação de novos conhecimentos, em troca com os preexistentes. Esta tendência estrutural e processual da mente é entendida como a aprendizagem, concebida como sendo a aquisição de novos saberes e a sua integração no conjunto de saberes existentes (Pinto, 2001).

No fator inteligência inclui-se a memória que é a capacidade de reter a informação, num processo de "entrada (input) de informação, codificação, armazenamento, processamento e, finalmente, a sua saída (output) ou recuperação" (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 280).

O processamento da informação como parte integrante da memória ressalta o papel das ações e tarefas que são realizadas tendo em conta não só o tempo de precisão do comportamento, mas também da receção, armazenamento, recuperação e utilização do conhecimento (Pessanha, Barros, Sampaio, Serrão, Veiga, & Araújo, 2015).

A perspetiva sociocognitiva também tem a ver com a motivação, que procura responder por que razão alguns indivíduos enfrentam as tarefas com entusiasmo e nelas investem, outros não o fazem da mesma forma (Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio, Núnez & González-Pienda, 2005). Essas diferenças têm a ver com os interesses e com os objetivos que cada um define ou interpreta para uma determinada tarefa (*ibid*.), no caso do nosso estudo, a tarefa de TPC.

A motivação como predisposição interna do indivíduo envolve um conjunto de processos internos como a força, a direção e a persistência (Nuttin, 1985), força que age sobre o indivíduo tomar uma certa direção (objetivo) com certa persistência (intensidade) sobre a tarefa. Ainda neste âmbito de processos, convém referir as origens da motivação, nomeadamente, necessidade, impulso, incentivo e motivo (Carita, Silva, Monteiro, & Diniz, 2006). Entende-se por necessidade um estado de carência que desencadeia um certo impulso motivador sobre o objeto que incentiva o indivíduo para a ação ou atividade (Veiga et al., 2013).

A motivação no processo de aprendizagem ocorre em orientações motivacionais básicas: "orientação para a ação - para realização da tarefa e a orientação para o estado - para experiência derivada do resultado obtido nesse momento" (Coll et al., 2004, p. 182). As orientações motivacionais partem do interesse e esforço pessoal para quem quer realizar a tarefa com sucesso ou para quem quer evitar o fracasso (Rosário, 2005). Em paralelo ao interesse e esforço pessoal, a motivação envolve os aspetos como emoção, autoestima, autoconceito e crença de escolher e controlar o comportamento para poder realizar a tarefa com sucesso (Azzi, 2014; Silva & Sá, 1997).

A respeito do sucesso na tarefa depender do interesse e do esforço individual, Coll e colaboradores (2004) apresentam os três fatores estudados por Tapia em 1997, nomeadamente, o significado da aprendizagem, as possibilidades de superar as

dificuldades e o custo da aprendizagem. O primeiro fator diz respeito às metas ou objetivos, o segundo, tem a ver com as experiências do aluno, o terceiro e último fator, diz respeito ao tempo e esforço a ser despendido para realizar a tarefa.

Ainda sobre os fatores de motivação, apontam-se dois grupos de motivos: a motivação para atingir o sucesso, em função da satisfação pessoal vivenciada, e a motivação para evitar o fracasso, em função das experiências de insucesso (Rosário, 2005).

A partir do exposto até aqui sobre a motivação, fica claro que o envolvimento em tarefas escolares requer, de antemão, a capacidade, o interesse e o esforço. A *capacidade* tem a ver com autoconfiança, autoeficácia e autoestima de organizar e executar ações pretendidas e de escolher o tempo para realizar as ações (Azzi, 2014; Bandura, 1997), por exemplo, ser capaz de realizar TPC com os devidos procedimentos, resultados esperados e tempo necessário para o efeito. O *interesse* tem a ver com o estado motivacional manifestado por preocupação consciente sobre uma certa necessidade (Petrovski et al., 1989), por exemplo, estar preocupado em resolver o TPC. O *esforço* (estado volitivo) tem a ver com empenho em função do tempo utilizado para executar certa tarefa (Freire, 2009), por exemplo, dedicação mostrada na realização do TPC em função do tempo determinado.

Ainda nesta perspetiva da aprendizagem por capacidade, interesse e esforço, não se pode deixar de fazer menção às posições de autores comportamentalistas como Skinner sobre o reforço ou Thorndike sobre a repetição. O *reforço* refere-se a um estímulo ocorrido após uma resposta satisfatória e pode aumentar o evento subsequente, enquanto a *repetição* designada por ensaio-erro refere-se a exercitação, treinamento/aperfeiçoamento do exercício (Pinto, 2001). A repetição faz parte da prática e tem em vista buscar a perfeição (Petrovski et al., 1989). No caso concreto, o TPC pode ser considerado um exercício prático da busca de uma perfeição sobre a matéria lecionada pelo professor.

A compreensão do comportamento iniciada pelas experiências de Pavlov (1849-1936), continuada por Watson e outros autores no séc. XX e daí para diante, resume-se no conhecimento segundo a qual a aprendizagem é condicionada aos estímulos ou reforços ambientais impostos pelo próprio homem, ao contrário das teorias de processamento da informação, teorias cognitivas e motivacionais, que têm interpretado a aprendizagem de modo distinto. Para o behaviorismo, a aprendizagem ocorre devido à associação mecânica ou operante (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Tavares & Alarcão, 2002). Esta associação

fortalece e torna-se mais robusta à medida que o número de repetições da matéria da aprendizagem aumenta (Pinto, 2001). Dito por outras palavras, a repetição consolida a aprendizagem, por exemplo, a repetição da matéria por via do TPC consolida e reforça a aprendizagem iniciada na sala de aula.

No que tange a aprendizagem operante, importa aqui realçar que este este tipo de aprendizagem ocorre em três etapas: em forma de um evento acidental; um evento reforçado por fatores ambientais (do homem); terceira e última etapa de aprendizagem, ocorre sob resposta operante/deliberada, como resultante do reforço e das repetições da matéria aprendida (Borges, 1987; Morris & Maisto, 2004). Das três etapas, o destaque vai para a última, por ser a etapa que produz consequências da aprendizagem, como o aumento da probabilidade de que este comportamento se repita, através de reforço, colocando deste modo o sujeito numa situação satisfatória e gratificante.

Portanto, aprendizagem comportamental abrange aspetos tais como a programação das atividades escolares, as condições físicas, virtuais, os recursos materiais da aprendizagem, como elementos reforçadores ou recompensadores do organismo do aprendente (Catania, 1999). Neste sentido, primeiro, a aprendizagem é condicionada por vários fatores ambientais - reforçadores, (e.g., o professor, pais e outros educadores). Segundo, a aprendizagem envolve a decisão do aluno autorregular a sua aprendizagem. Terceiro, a aprendizagem é ação ou reação que se transforma em autoação e autorreação (Bilimória, 2009). Autoação refere-se ao registo do estímulo, que por sua vez provoca a autorreação do aprendente, manifestada em mudança de comportamento (Azzi, 2014).

Em forma de síntese, a abordagem cognitiva realça aspetos relacionados com processos estruturais da inteligência (e.g., capacidade cognitiva, crenças, esforço, motivação, interesse), como pressupostos básicos para o aluno envolver-se na aprendizagem de forma regular. O envolvimento aqui referido, sobremaneira, incide no próprio sujeito sobre a capacidade de exploração dos processos mentais. Ou seja, o esforço ou empenho, a vontade ou interesse e motivos mostrados pelo aluno refletem a capacidade cognitiva que consiste em o sujeito reunir as condições orgânicas de pensar, decidir, aplicar e avaliar o que fez, por que e como fez sobre os conteúdos de aprendizagem.

A respeito da aprendizagem, com referência à aprendizagem por TPC, pressupõe-se o envolvimento e a necessidade de investir em recursos e habilidades intelectuais com o propósito de alcançar o rendimento desejável; a idealização, a construção e resolução de

problemas académicos, por via de trocas comportamentais do sujeito com o meio (Veiga et al., 2013). O envolvimento é a condição necessária para aprender, o sujeito que não se envolve está diante de evidências de problemas de aprendizagem (*ibid*.).

Abordagem social

A abordagem social, inserida no quadro da teoria sociocultural de Vigotsky refere que o processo de construção do conhecimento não constitui um efeito pessoal, mas um efeito coletivo (grupal) como resultado da interação entre sujeitos (e.g., Coll et al., 2004). A abordagem social sobre o processo de construção do conhecimento vinca a capacidade de aprendizagem depender do nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito, influenciada pelo meio ambiente (Lebrun, 2008; Pinto, 2001).

Na abordagem social ocorrem dois planos propostos por Vigotsky e colaboradores em 1992. Os dois planos estão no quadro dos processos psicológicos superiores, nomeadamente, *plano social* que aparece em primeiro lugar e *plano psicológico* que aparece depois (Salvador et al., 2006). O plano social é a utilização dos signos e a regulação das atividades em comum num processo interativo e o plano psicológico é a utilização dos signos de forma individual, graças à passagem do nível de desenvolvimento potencial, possuidor de caráter interativo e social (*ibid*).

Davydov e Zinchenko (1995), referindo-se à teoria sócio-histórica de Vigotsky, estabeleceram uma relação direta entre o desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social, justificando que o cognitivo é influenciado de forma interativa por meio social que produz a linguagem, a cultura. Acrescenta-se, ainda, neste processo de interação, a atividade como um fator primordial (Lebrun, 2008), resultante de atuação externa (social) e interna (psíquica) do homem, regulada por um objetivo (Petrovski et al., 1989) e qualquer dificuldade que possa ser encontrada neste processo é superada por ajuda dos adultos (Chabanne, 2006). Este é o processo concebido por Vigotsky, designado por zona de desenvolvimento proximal, e tem impacto na aprendizagem (Pinto, 2001; Salvador et al., 2006; Trindade, 2002).

Ainda, ao nível sociohistórico realça-se também o papel da cultura na aprendizagem defendido por Bruner. A aprendizagem como processo de aquisição do conhecimento, como também refere Lebrun (2008), constitui uma prática social própria de um dado

grupo e que contribui para a inserção social e cultural do indivíduo numa comunidade e, acima disso, Bruner (cit. in Chabanne, 2006) refere que, na passagem de uma etapa de desenvolvimento para outra, ocorrem dificuldades de aprendizagem que podem ser ultrapassadas por acompanhamento. No caso concreto, acompanhamento no TPC oferecido pelos pais e outras pessoas adultas que detêm certo conhecimento cultural, por exemplo, de confiança e coesão sobre a tarefa escolar, de comunicação calorosa no grupo de trabalho, apoio incondicional ou condicional, entre outras formas culturais. Como refere Chabanne (2006), "aceder ao conhecimento é aceder, a um grupo, é participar num movimento de co-construção dos conhecimentos" (p. 134).

Outros contributos sobre a aprendizagem provêm das abordagens sociais, como as de Bandura (1977) - teoria da aprendizagem social, de Bronfenbrenner - teoria ecológica (e.g., Bronfenbrenner & Morris, 1998; Koller, 2004). A primeira resume-se em modelagem e agência humana, na segunda teoria, o seu foco principal, são os processos de interação recíproca.

A teoria da aprendizagem social, atualmente designada por teoria de aprendizagem social cognitiva, acentua os fatores pessoais e apresenta dois focos de estudo, *modelo social* e *agência humano* (Veiga et al., 2013). Considera-se de modelo social pelo facto de a aprendizagem se basear na observação e imitação do comportamento (Catania, 1999; Morris & Maisto, 2004). Uma ação que ocorre no processo de relação interpessoal, considerando a pessoa observada como modelo de aprendizagem de outras pessoas (Azzi, 2014). Para que a aprendizagem por observação ocorra, é necessário que a pessoa que imita esteja atenta ao modelo, retenha, reproduza e motive o comportamento imitado (Pessanha et al., 2015; Pinto, 2001).

Relativamente à agência humana, o seu foco assenta nos fatores pessoais, de índole cognitivo, considerando a pessoa como promotora da interação entre eventos ambientais (recursos, consequências, ambiente físico), fatores pessoais (crenças, expetativas, atitudes, conhecimentos) e o comportamento (atos, escolhas, declarações verbais) (Azzi, 2014; Veiga et al., 2013). A agência humana é a capacidade da pessoa exercer controlo sobre a qualidade da sua vida, envolvendo fatores, como intencionalidade da ação, a perspetiva e autorregulação (Bandura, 1989, 2008). Agência humana significa ser capaz da própria pessoa influenciar-se na sua vida e ser influenciada pelo meio ambiente e pelas circunstâncias da vida (Bandura, 2008). Nestes termos, no processo de envolvimento em

trabalhos de casa, o aluno é agente ativo da sua própria aprendizagem em função do seu comportamento e do seu meio ambiente, escolar e familiar.

Resumindo, o enfoque do presente estudo é a perspetiva sociocognitiva desenvolvida no âmbito das teorias cognitivas e motivacionais, de processamento da informação, das teorias comportamentais, socais e sociohistóricas e culturais. As teorias cognitivas consideram as estruturas cognitivas mobilizadoras da interpretação sobre o meio. Nestas teorias, o destaque vai para os trabalhos de Jean Piaget (1896-1980). As teorias motivacionais com tendências cognitivas descrevem a motivação intrínseca como processo cognitivo (crença, autoeficácia, autoestima, expetativas) que orienta na tomada de decisão (e.g., as teorias de Bandura). As teorias de processamento da informação pretendem explicar a maneira como o cérebro recolhe, trata, armazena e recupera ou reutiliza as informações, nestas teorias temos como exemplo os trabalhos de R. Atkinson e R. Shiffrin. As teorias comportamentalistas concentram-se nos comportamentos observáveis, graças aos reforçadores ou compensadores. Autores de destaque das teorias comportamentais são Ivan Pavlov (1849-1936), Edward Thorndike (1874-1990), Burrhus Skinner (1904-1990). As teorias sociais defendem a influência do meio no comportamento e a sua base de discussão é a teoria da aprendizagem social de Albert Bandura. As teorias sociohistóricas, representadas por Lev Vigotsky (1896-1934), consideram que a inteligência deriva da interação com o meio social e cultural. Portanto, todas estas teorias que acabamos de fazer menção abrem caminho do presente estudo cujo foco principal é o TPC, como uma das ferramentas primordiais da aprendizagem.

Considera-se a atividade TPC como uma ferramenta capaz de desencadear o envolvimento na aprendizagem; o aluno como ator envolvido e o professor como ator que tem o papel de impulsionar o envolvimento (Rosário et al., 2005). O TPC como ferramenta influencia na aprendizagem ao "facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar" (Rosário, 1997, p. 237), uma vez que o professor de forma consciente prescreve o TPC para o aluno de forma autónoma continuar a aprender, exercitar, aperfeiçoar e construir os conhecimentos. O conhecimento é entendido como a capacidade que o aluno tem, diante da informação, de desenvolver uma competência reflexiva, em função dos recursos existentes (Coutinho & Lisboa, 2011). No processo de construção do conhecimento, por exemplo, através do TPC, ao aluno é exigido pensar sobre os seus mediadores cognitivos (e.g., capacidade, esforço, crenças, estratégias) (Silva & Sá, 1997)

e sobre os fatores sociais (e.g., cooperação, interação, adaptação) (Carita, 2006, Lebrun, 2008).

1.2. Função e finalidade do TPC

O trabalho de casa é uma estratégia de ensino e aprendizagem utilizada em todo o mundo e com diferentes designações, tais como "deveres de casa", " tarefas de casa", "deveres da escola", "atividades de tempo livre", "trabalhos para casa", "lição para casa" (Antunes, 2012; Mourão, 2009; Rodrigues, 1998).

Em Moçambique, estudos sobre trabalhos de casa são escassos, mas nas escolas moçambicanas, este tipo de tarefa tem sido realizada como uma atividade programada e vulgarmente designada pelas siglas TPC, tanto na escola, como nas famílias. O trabalho de casa refere-se às tarefas extra-aula, atividades a serem realizadas no período em que o aluno se encontra fora da sala, que os professores decidem programar ou prescrever para os seus alunos, com objetivos afins à aprendizagem (Mourão, 2004). O TPC permite ao aluno ter tempo de estudo e explorar as matérias aprendidas na aula sem constrangimentos que, por vezes, a dinâmica das aulas impõe (Villas-Boas, 1998). Através do TPC, o aluno aprende a gerir o seu tempo e a construir o seu sentido de responsabilidade, valorizar o seu esforço, preservar os objetivos esperados, aprende a utilizar os manuais escolares e a pedir ajuda quando for necessário, aprende a ter hábitos de estudo (Epstein & Van Voorhis, 2001). Através do TPC, o aluno aprende ainda a lidar com dificuldades na aprendizagem e exercita a autonomia de ultrapassar as tais dificuldades (Bempechat, 2004; Rosário et al., 2005). No entanto, apesar destas funções que o TPC desempenha, este tem merecido críticas, no seio dos académicos, professores, pais e alunos, e outros intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Dentre várias críticas, destacam-se aqui algumas: marcação excessiva de TPC, ausência de orientação e apoio, falta de gratificação de forma regulada e constante, desigualdades sociais (Araújo, 2009; Rodrigues, 1998; Rosário et al., 2005; Silva, 1997; Villas-Boas, 2000).

Araújo (2009), no seu livro "Crianças ocupadas", refere que a marcação excessiva de TPC por parte dos professores tem ocupado todo o tempo livre, de lazer, das crianças ou impedido a realização de outro tipo de atividades, como, por exemplo, atividades

domésticas. O mesmo autor refere que o excesso de TPC provoca mal-estar físico, psicológico e moral das crianças. A excessividade pode dever-se à falta de objetivos claros sobre a tarefa (Silva, 1997). Ainda, Araújo (2009) refere que trabalhos em excesso atrapalham os momentos de lazer. O aluno pode ficar angustiado e os pais por vezes sentem-se obrigados a resolver o TPC, o que prejudica a aprendizagem da criança.

Um outro aspeto crítico está relacionado com a ausência de orientação ou apoio dos pais. Rosário e colaboradores (2005) referem haver ausência de orientação e apoio adequado por parte dos adultos capazes de dar assistência e monitorização ao trabalho do aluno. Para estes autores, tal ausência leva a que sejam desperdiçadas ocasiões de reforço e modelagem da aprendizagem do aluno. A falta de apoio por parte dos pais pode trazer prejuízos académicos no aluno (Rodrigues, 1998; Well, 1993).

A terceira caraterística apontada refere-se ao excesso de apoio que os pais prestam aos filhos na realização do TPC. Well (1993) afirma que os pais que resolvem as tarefas dos seus filhos podem provocar resultados negativos na aprendizagem e podem criar problemas de relacionamento com a escola.

A quarta crítica diz respeito à falta de gratificação de forma regulada e constante (Cooper & Valentim, 2001) por parte dos professores no momento da participação dos alunos, mesmo sabendo que alguns alunos correspondem com as expetativas das tarefas.

A quinta crítica avançada por autores acima referenciados tem a ver com as desigualdades sociais. O TPC pode criar desigualdades sociais nos alunos, uma vez que os alunos provenientes de famílias desfavorecidas poderão enfrentar dificuldades em recursos e condições de trabalho e aproveitamento do tempo (Carita et al., 2006). Estes autores chamam a atenção aos envolvidos no TPC para "ter em conta que estudar em casa é uma das tarefas mais difíceis para os alunos, quer pela excessiva carga letiva que já têm, quer ainda pelas constantes solicitações atrativas com que se confrontam" (p. 101).

Apesar das críticas identificadas na revisão da literatura, o TPC tem o seu lado positivo. Diferentes autores (e.g., Antunes, 2012; Carita et al., 2006; Rosário et. al., 2005; Villas-Boas, 1998; 2000) consideram o TPC como uma ferramenta conveniente para a aprendizagem escolar, senão vejamos:

Com o TPC o aluno aprende a gerir o tempo; a construir o sentido de responsabilidade académica; a utilizar os manuais; a procurar ajuda (Epstein & Van Voorhis, 2001). Com

o TPC aumenta-se o reforço de aprendizagem, de consolidação da matéria, de completamento, de investigação e troca de conhecimentos, de construção de hábitos de estudo (Padilha, 2005).

O alcance destas aprendizagens não depende somente do aluno, também depende do envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos (Mourato, 2012). Os pais têm a possibilidade de participar na realização do TPC e fazer o acompanhamento do processo educativo dos filhos, mesmo sabendo que por vezes as suas ocupações não lhes dão tempo para o efeito (Villas-Boas, 1998). No entender da Villas-Boas (2000), o envolvimento no TPC tornou-se um hábito em que não só os pais mas também outros elementos da família participam ajudando e acompanhando os alunos na aprendizagem escolar. A mesma autora sugere que as escolas deveriam empenhar-se em atividades de sensibilização aos pais, independentemente do seu nível socioeconómico, para poderem intervir nos TPC dos filhos. Uma intervenção que deve ser no sentido de criar um ambiente favorável, que estimule a concentração do aluno, o ajude a determinar um tempo próprio e ajude na obtenção do material necessário (Patton, 1994).

Afirma-se que o TPC pode influenciar de forma positiva o aproveitamento académico. Estudos internacionais como PISA *Programme for Internacional Student Assessment* têm constatado que os países e as escolas em que há o hábito de se realizarem trabalhos de casa apresentam melhores níveis de rendimento académico (PISA, 2000). Mas tal só se verifica se se aumentar o tempo de concentração na tarefa (Mourão, 2004, 2009; Trautwein et al., 2006). Estas conclusões vêm ao encontro dos resultados de outros estudos (e.g., Cooper et al., 1998; Trautwein & Köller, 2003), que constataram que a relação entre TPC e aproveitamento não é unívoca nem consensual.

Outros benefícios têm sido associados ao TPC, nomeadamente ao nível da autorregulação da aprendizagem e do envolvimento parental. A autorregulação tem sido positivamente correlacionada com o TPC, quando o aluno encara o TPC como atividade autónoma, se predispõe a realizar e a ultrapassar as dificuldades em função do tempo disponível e perceciona estar apto para o alcance dos objetivos (Rosário et al., 2005; Silva, Simão, & Sá, 2004). Ainda na mesma linha de raciocínio, Rosário e Almeida (2000) referem que "os alunos não podem desenvolver as suas competências de autorregulação em contexto onde não possam exercitar, pessoalmente, a sua capacidade de escolha ou de controlo" (p. 201). Assim, no nosso entender, o TPC pode ser um dos contextos de aprendizagem

onde o aluno pode escolher as estratégias para realizar a tarefa, escolher a pessoa que o possa ajudar e controlar a realização do TPC.

Os estudos de diferentes autores (e.g., Mourão, 2004; Mourato, 2012; Peixoto & Rodrigues, 2005; Rosário et al., 2005) mostram que o apoio dos pais influencia o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar das crianças. Ou seja, na realização do TPC ocorrem processos de interação entre o aluno e os adultos (Corno, 1996); a comunicação entre a escola e a comunidade (Cooper & Valentim, 2001); a atitude e comportamento dos pais e encarregados de educação em exercerem influência nos filhos (Mourão, 2004); a participação dos pais nas atividades académicas dos filhos (Cia, Pamplin, & Williams., 2008). Estas atitudes e comportamentos educativos dos pais promovem a autonomia e desempenho académico em tarefas escolares dos filhos (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Finalizando, na generalidade, a literatura mostra as potencialidades do TPC, desde que se observe um conjunto de normas pedagógicas que olham para o TPC como atividade de reforço de aprendizagem; meio de comunicação triangular-dialética (professor – aluno – pai/encarregados de educação); ferramenta de utilização de recursos pessoais, de reflexão e controlo sobre os seus processos de aprendizagem e do desempenho e sucesso académico. Como refere Lebrun (2008), o piloto de aprendizagem é o próprio aluno, ao construir novos conhecimentos, relacionando-os com os conhecimentos anteriores, através do processo de ensino-aprendizagem.

1.3. Modelos do TPC

O estudo do TPC está ancorado nas investigações realizadas nos anos oitenta do século XX e foi edificado em forma de modelos pelos autores Coulter (1979), Cooper (1989), Trautwein (2004). Os modelos do TPC descrevem as caraterísticas das tarefas, os procedimentos pelos quais os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem devem agir e as suas possíveis consequências (positivas e negativas). Para este estudo, esses modelos (a seguir apresentados) servem de "alicerce".

Modelo de Coulter (1979)

De acordo com Mourato (2012), o modelo de Coulter (1979) referente ao TPC é trifásico e temporal. A primeira fase consiste em o professor na aula motivar os alunos, mediante a apresentação prévia da estrutura de resolução do TPC e de indicações de completamento das tarefas. Trata-se de uma fase em que o professor incentiva o aluno a esforçar-se. A segunda fase do TPC é realizada em casa, estando o desempenho do aluno condicionado ao seu nível de capacidade para realizar a tarefa prescrita, aos recursos materiais disponíveis e à tutoria. A terceira fase realiza-se na sala de aula, sob a responsabilidade do professor, que tem o papel de verificar e acompanhar e dar *feedback* do TPC realizado em casa. Este modelo destaca os aspetos relacionados com as caraterísticas pessoais do aluno, do professor, das tarefas e as caraterísticas dos pais, como atores envolvidos no processo de TPC.

Modelo de Cooper (1989)

Cooper apresentou pela primeira vez em 1989 o primeiro modelo que contempla as caraterísticas do TPC, distinguindo-se assim do modelo de Coulter (1979). Na opinião de Cooper (1989), os TPC apresentam caraterísticas específicas, nomeadamente, carga horária, objetivos, áreas de competências, grau de escolha, prazos de realização e contexto social.

Tal como o modelo de Coulter, este também apresenta três fases, a fase inicial e a fase final acontecem dentro da aula e a fase intermédia, entre as fases inicial e a final, ocorre em casa. O processo do TPC inicia-se com a apresentação do tema em função do nível de escolaridade e das características do aluno, em seguida, as caraterísticas da própria tarefa (se as tarefas são longas ou curtas, individuais ou em grupo, de nova ou antiga/anterior matéria, etc.) e os respetivos efeitos, os fatores do ambiente familiar e o envolvimento de outros intervenientes no processo educativo, que podem afetar a realização do TPC. O processo termina com o comentário do professor na sala de aula, após a realização e/ou apresentação do TPC, por parte do aluno. A forma de concretização desta terceira fase pode ser muito variável, uma vez que alguns professores optam por verificar se a tarefa

foi realizada ou não, outros dão *feedback* escrito, outros apresentam comentários orais e outros atribuem uma nota.

O modelo em referência aponta dois tipos de efeitos: positivos e negativos. Os efeitos positivos dividem-se em quatro áreas. A primeira refere-se à realização e aprendizagem imediata (maior retenção do conhecimento factual, aumento da compreensão, desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico, formação de conceitos e processamento de informação e ainda enriquecimento curricular); a segunda diz respeito aos efeitos académicos a longo prazo (maior vontade de aprender durante o tempo de lazer, atitude melhorada relativamente à escola, melhoramento dos métodos e hábitos de estudo); a terceira é referente aos efeitos não académicos (maior autodisciplina, melhor gestão e organização do tempo, maior curiosidade e maior capacidade de resolução de problemas de forma independente); a quarta e última área de efeitos positivos tem a ver com o aumento da apreciação e do envolvimento parental na escola.

Quanto aos efeitos negativos, apresentam-se cinco áreas: a primeira, referente à saturação entendida como a perda de interesse nos materiais académicos, fadiga física e psicológica; a segunda, negação de acesso ao lazer e atividades comunitárias; a terceira, interferência parental na tarefa, sentindo-se o aluno pressionado a completar a tarefa e obter um melhor desempenho, confusão nas instruções técnicas; a quarta, fraude, que consiste em o aluno copiar o trabalho dos outros colegas e uma ajuda além da tutoria; e a quinta e última área de efeitos negativos diz respeito ao aumento das diferenças entre os melhores e os piores alunos.

Os efeitos positivos constituem os propósitos da escola, na medida em que o professor ao prescrever uma tarefa espera que os seus alunos sejam habilitados em conhecimentos cognitivos, afetivos e psicomotores. E o alcance dessas habilidades depende da forma como as tarefas são orientadas em termos de objetivos e aprendizagem, de métodos e recursos disponíveis.

Como foi referido, este modelo detalha as caraterísticas das tarefas de TPC, subdivididas em categorias: carga, objetivo, área de competências utilizada, grau de individualização, grau de escolha, prazos de realização e contexto social. No grupo de caraterísticas acrescenta-se, ainda, o grau de envolvimento do aluno, os recursos disponíveis em casa, como pressupostos potenciadores da eficácia do TPC.

O estudo das caraterísticas das tarefas do TPC transcende-se, ainda, na relação com a motivação; os hábitos de estudo e ano de escolarização com o tipo e os objetivos da tarefa; a matéria tratada ou da disciplina curricular do TPC; o grau de dificuldades face à autoeficácia do aluno; a disponibilidade de tempo, de recursos materiais e ambientais; a qualidade do local e ambiente de estudo; a qualidade de ajuda; o acompanhamento e monitorização por parte dos educadores. Todos estes fatores não só afetam positivamente os resultados, como afetam as atitudes e comportamentos do aluno (Mourão, 2009; Mourato, 2012).

A abordagem de Cooper, acima apresentada, relaciona-se com a de Lebrun (2008), que refere que após a definição dos objetivos da tarefa, analisa-se a tarefa (demasiado fácil ou difícil), escolhe-se procedimentos, recursos a utilizar, faz-se controle no decorrer da tarefa e promove-se a comparação interpessoal.

Modelo de Trautwein (2009)

O modelo de Trautwein (2009) identifica as caraterísticas do aluno, as caraterísticas da tarefa, o comportamento parental face à tarefa e a motivação do aluno, como fatores que têm efeitos ao nível do esforço dos alunos. Estes fatores associam-se com os três protagonistas do TPC: professores, pais e alunos. Quanto às caraterísticas do aluno, destacam-se as capacidades cognitivas; quanto às caraterísticas da tarefa, inclui-se a frequência, o grau de cumprimento e de controlo, e a qualidade da tarefa; quanto ao comportamento parental, diz respeito à qualidade de assistência nos TPC; e quanto à motivação do aluno, destaca-se a motivação para a realização da tarefa e a motivação concernente às expetativas e valores pessoais, o sucesso e o ambiente de aprendizagem. O modelo ainda enfatiza o esforço como fator que aparece por influência da expetativa e o valor do TPC, descrevendo as razões para os alunos realizarem o TPC. A propósito de expetativa e valor, Nuttin (1985) considera uma teoria cuja abordagem cognitiva estabelece a ligação entre as preferências, os esforços pessoais e o valor que a própria pessoa atribui aos seus esforços e ao sucesso alcançado.

Em jeito de síntese, na generalidade, os três modelos do TPC expõem os aspetos que se completam e caraterizam aspetos pessoais do aluno (e.g., capacidades cognitivas e motivacionais), aspetos específicos da tarefa (e.g., estrutura e organização da tarefa, prazo e duração, conteúdo relacionado, objetivos/competências) e aspetos contextuais da escola

e da família (e.g., apoio do professor e dos pais, condições materiais e de espaço, *feedback* da sala de aula).

1.4. Fases do TPC

Diferentes autores (e.g., Fernandes, 2012; Pestana, 2015; Ramos, 2012; Rola, 2012; Veiga et al., 2009, 2012, 2013, 2014) identificam três fases no processo de TPC, que podemos denominar de marcação, realização e correção, conforme veremos de seguida.

1.4.1. Fase de marcação de TPC

Na etapa da marcação de TPC, o professor é o ator principal, na medida em que este é responsável por determinar a quantidade e a qualidade de questões e os respetivos objetivos, em orientar e esclarecer como a tarefa deverá ser realizada, em estabelecer o prazo de apresentação e data do *feedback* da tarefa. O professor, ao mesmo tempo que transmite as normas e orientações sobre o TPC que deverá ser feito em casa, na sala de aula tenta estabelecer um clima de relação e apoio pedagógico (Carita, et al., 2006).

Relativamente ao clima e apoio pedagógico, as pesquisas de diferentes autores (e.g., Silva & Sá, 1997; Veiga et al., 2012; Wang & Holcombe, 2010) mostram que o apoio e o clima escolar positivo que o professor estabelece na sala de aula contribui para que o aluno sinta necessidade de se envolver com o seu total esforço, capacidade, e refletir de forma metacognitiva sobre a aprendizagem. Como afirma Azzi (2014), "o comportamento de outras pessoas serve como sinalização para o observador, facilitando a ocorrência de respostas previamente aprendidas" (p. 37). Neste caso, podemos referir-nos ao aluno que reproduz hábitos e costumes imitando o seu professor, como seu modelo de aprendizagem. Azzi (2014) explica que, neste processo de reproduzir o modelo, ocorre o desenvolvimento de processos cognitivos e habilidades de perceção da forma como o aluno pode estar atento ao modelo (professor); lembrar; e em seguida reproduzir o comportamento do modelo.

Outros estudos ainda consideram a relação professor-aluno como um fator primordial para o envolvimento nas dimensões comportamental, afetiva e cognitiva (Rola, 2012). Acrescenta-se ainda, das orientações dadas pelo professor, o aluno aprende a perceber porque é que o professor prescreve o TPC de uma determinada forma (Mourão, 2004). Ademais, o aluno aprende a programar o seu dia-a-dia relativamente aos trabalhos de casa e a aplicar as suas estratégias de autorregulação (Rosário et al., 2004). Nestes termos, o trabalho de casa pode ser uma ferramenta para promoção do estudo pessoal. Como refere Trigo (2012), o estudo pessoal permite ao aluno consolidar os conhecimentos aprendidos, identificar e ultrapassar as dificuldades que possivelmente possa enfrentar.

Em suma, as atitudes e comportamentos do professor que ocorrem na fase de marcação de TPC revelam o reconhecimento da importância e utilidade do TPC, a que fizemos referência nas páginas anteriores e que importa aqui desenvolver.

Finalidades da marcação de TPC

A marcação das tarefas do TPC por parte do professor serve para alcançar diversas *finalidades*, no âmbito da motivação, da aprendizagem, da relação escola-família e do desempenho académico.

Relativamente *à motivação*, o aluno ao envolver-se na aprendizagem reforça a aprendizagem (Padilha, 2005), aumenta a autoconfiança (Silva & Sá, 1997) e a autoeficácia (Schunck, 2001). Relativamente *à aprendizagem*, e conforme referido anteriormente, o aluno aprende a matéria, a gerir o tempo, a conhecer e aperfeiçoar as estratégias autorregulatórias, a construir o sentido de responsabilidade e a compreender como o TPC influi no aproveitamento académico (Rosário et al., 2005), aprende a utilizar manuais e a pedir ajuda (Antunes, 2012; Epstein & Van Voorhis, 2001), aprende a formar hábitos de estudo (Padilha, 2005) e aprende a criar o hábito de envolver-se nos estudos (Villas-Boas, 1998). No âmbito da *relação escola-família*, o envolvimento do aluno no TPC favorece o envolvimento parental no processo escolar, fortalece o respeito e a valorização da educação (Miranda, 2011; Villas-Boas, 1998). No âmbito do *desempenho académico*, o envolvimento no TPC influencia ou aumenta a participação e os resultados escolares, aumenta a interação entre alunos (Peixoto & Rodrigues, 2005), avalia a dedicação e as capacidades cognitivas e motivacionais (Veiga et al., 2012) em função dos resultados, avalia como o TPC foi realizado (de forma individual ou em grupo) e como

as metas e os prazos foram cumpridos (Carita et al., 2006; Lebrun, 2008; March, 2006; Nérici, 1991; Piletti, 2004).

No entanto, para que as finalidades sejam alcançadas, é necessário prestar atenção às condições que uma tarefa pode impor, nomeadamente: execução da tarefa – é importante que a tarefa seja exequível (clarificada); observação – a tarefa por executar seja objetiva, observável em termos de mudança de comportamento; avaliação – a tarefa por executar seja comparada, medida e classificada; adequação – a tarefa deve estar de acordo com as possibilidades de realização, com o nível de preparação ou aprendizagem do aluno e com possibilidades de desempenho académico (Nérici, 1991).

1.4.2. Fase de realização de TPC

A realização de TPC é uma fase posterior à da marcação de TPC. Esta segunda etapa é considerada crítica, por envolver pessoas que estão fora da escola (Mourato, 2004), constituindo uma fase de autonomia do aluno (Rosário et al., 2005), caraterizada por sentido de responsabilidade na definição e perceção de objetivos da tarefa, no controlo e escolha do tempo e local de realização de TPC, no controlo e escolha de estratégias de realização de TPC e na solicitação de apoio (Mourão, 2009). Sobre os objetivos da tarefa, convém aqui recorrer a algumas referências de autores (e.g., Silva et al., 2004) que consideram os objetivos de um elemento didático fundamentais, porque dirigem a atenção e ação para um objeto definido, mobilizam o esforço, promovem a persistência e motivos de continuar com a tarefa e dão informações, em termos de expetativas e qualidade da tarefa. Quanto à gestão de tempo, embora pouco estudado e muito questionado sobre o seu controlo e racionamento (Mourato, 2009), não existe dúvida que o tempo fortalece a valorização do esforço e da perseverança no alcance dos objetivos e ajuda a perceber quanto tempo é preciso ou foi preciso para realizar a tarefa ou para vencer as dificuldades (Rosário et al., 2005). Quanto ao local, de preferência o TPC deve ser realizado num lugar calmo e com a presença de material de apoio. No que tange as estratégias cognitivas, Silva e colaboradores (2004) consideram-nas operações mentais que facilitam o processamento, a organização, a retenção e a recuperação do material a aprender em função dos objetivos. A escolha e utilização das estratégias requer um sistema de autorregulação como o constituído pelo modelo cíclico PLEA, de três fases: Planificação,

Execução e Avaliação das tarefas realizadas (Rosário et al., 2003). Por último, a solicitação de apoio remete para outro aspeto do envolvimento, designado por envolvimento parental. A forma como os pais se envolvem nas tarefas de TPC influencia o desenvolvimento cognitivo e o desempenho académico do aluno (Mourato, 2012). Como pudemos constatar, a literatura sugere uma relação entre a cognição e o desempenho académico e destes com a motivação. O *gosto pelo TPC*, por exemplo, constitui uma das categorias que revelam o estado motivacional do indivíduo. A motivação como disposição interna gerada pelos fatores internos (capacidades cognitivas) e fatores externos (influências sociais) (Veiga et al., 2013) que dirige os objetivos com vista à satisfação de necessidades (Silva et al., 2004).

Gosto pelo TPC – como fator motivador da aprendizagem

Gostar de realizar uma tarefa é um fator motivador que pode trazer resultados na esfera cognitiva, assim como no desempenho académico (Rosário et al., 2008). A motivação diz respeito à expetativa dirigida ao objetivo e que se desencadeia como resposta à satisfação de determinadas necessidades dos indivíduos (Carita et al., 2006). Os motivos podem ser intrínsecos ou extrínsecos (Carita et al., 2006; Pessanha et al., 2015; Pinto, 2001). Os motivos intrínsecos dizem respeito a necessidades internas, por exemplo, quando o aluno realiza o TPC por crenças de autoeficácia ou pelo prazer de aprender. Os motivos extrínsecos são aqueles cuja satisfação depende do ambiente externo, por exemplo, quando o aluno realiza o TPC para obter boa nota naquela disciplina ou para agradar o professor. Neste caso, o professor assume o papel de agente estimulador da motivação do aluno, como referem Carita e colaboradores (2006).

Ainda no âmbito da motivação, Peixoto e Rodrigues (2005) revelam três orientações motivacionais: motivações orientadas para a tarefa (e.g., realizar o TPC para consolidar a matéria da aula); motivações orientadas para o "eu" (e.g., realizar o TPC para atingir a autoeficácia); e motivações orientadas para o evitamento de tarefas escolares (e.g., medo de fracassar e ser punido). Estas motivações têm como ponto de partida os objetivos educacionais (Silva et al., 2004) e apontam seis objetivos que orientam os processos de aprendizagem, nomeadamente: (i) objetivos que orientam a atenção e a ação para um objeto programado e que exigem ao aluno concentrar-se na tarefa e reunir os seus recursos; (ii) objetivos que mobilizam o esforço para fazer face às dificuldades da tarefa;

(iii) objetivos que promovem a persistência e o esforço; (iv) objetivos que dão motivos para continuar a trabalhar mesmo que a tarefa não esteja a correr bem; (v) objetivos que promovem o desenvolvimento das estratégias que produzem conhecimentos; e (vi) objetivos que dão informações sobre a qualidade do desempenho.

De referir ainda que a motivação constitui um fator impulsionador de envolvimento, tanto no âmbito cognitivo (Azzi, 2014), como no âmbito da satisfação social (Pessanha et al., 2015). Relativamente ao cognitivo, o reparo vai para as crenças (e.g., autoeficácia, autoestima, autorreflexão ou autojulgamento), através das quais o aluno consegue construir e interpretar os acontecimentos, os conhecimentos para o seu bem pessoal (Bandura, 1989; Schunck, 1991). Relativamente ao social, maior atenção vai para as satisfações ou consequências vindas de fora, graças a outras pessoas que contribuem para o efeito (Pessanha et al., 2015; Pinto, 2001).

Apoio parental no TPC

A atividade do TPC tem sido uma das formas encontradas para os pais se envolverem na aprendizagem dos filhos (Mourato, 2012). Estudos de Epstein e Voorhis (2001) revelam que os pais mais habilitados academicamente são os que mais se envolvem em tarefas, por conseguinte, estes alunos têm mostrado um desempenho académico mais positivo. Estes pais envolvem-se frequentemente na vida escolar e educativa dos filhos, porque se sentem mais preparados para o efeito e desenvolvem expetativas mais elevadas face às capacidades e contextos escolares dos filhos (Rosário et al., 2005).

Villas-Boas (1998) refere que o envolvimento dos pais é extremamente importante, no entanto, existem pais que se mostram afastados. Esta autora acrescenta que independentemente dos níveis académicos e socioeconómicos os pais devem prestar este apoio. Revela também a existência de pais que sentem dificuldades em compreender o processo de aprendizagem, ou alguns pais que se mostram cansados, ao final do dia, para apoiar os seus filhos. De qualquer forma, o apoio dos pais aos seus filhos pode incidir, fundamentalmente, no envolvimento afetivo, uma vez que, como referem Silva e Sá (1997), são os pais que criam condições necessárias ao estudo, valorizam o trabalho escolar, reforçam o tempo de estudo, estimulam sentimentos de autoconfiança e de autocontrolo. Portanto, o envolvimento afetivo abre espaço para o desenvolvimento de

outros tipos de envolvimento, cognitivo, comportamental e agenciativo (Veiga et al., 2012).

Ainda no âmbito da fase de realização de TPC, temos o segundo fator que pode influenciar o envolvimento dos alunos no TPC, que diz respeito ao tempo que os alunos gastam para realizar TPC.

Tempo de realização do TPC

O fator tempo enquadra-se na planificação da aprendizagem, etapa fundamental no processo do estudo (Rosário, 2002). É importante que cada aluno faça a gestão de tempo de modo flexível em função da tarefa, dos objetivos específicos, das dificuldades e das necessidades (Carita et al., 2006). Esta sugestão é também referida por outros autores (e.g., Silva & Sá, 1997) que afirmam que uma organização adequada do tempo permite uma melhor definição de estratégias e, por conseguinte, permite a obtenção de melhores resultados escolares.

A quantidade de tempo que o aluno despende para interagir com adultos, colegas/pares ou materiais de estudo carateriza o grau de envolvimento (Dias, 2012). Estudos demonstram isso mesmo, uma vez que a quantidade e a qualidade de TPC prescrito aumenta o tempo de concentração na tarefa e melhora o rendimento académico (Cooper et al., 1998). Entretanto, esta ideia relativa à quantidade de tempo para a aprendizagem é contestada por outros estudos (e.g., Trautwein, Lüdtke, Kastens, & Köller, 2006; Walberg, Paschal, & Weinstein, 1985), que consideram que a quantidade de tempo na tarefa não é sinónimo de maior concentração e de melhor aprendizagem. De qualquer forma, a escolha e a gestão do tempo está dependente dos objetivos, do grau de compreensão e dificuldades, das estratégias, do grau de apoio (e.g., professores, pais, colegas, recursos e condições de estudo), e do sucesso percebido pelo próprio aluno (Silva et al., 2004).

Realização de TPC sob observância de condições ambientais

A investigação (e.g., Carita et al., 2006; Silva & Sá, 1997) mostra que não existe uma receita específica sobre a melhor forma de organizar *o espaço de trabalho*. Silva e Sá (1997) reportam a existência de alunos que estudam em diferentes espaços da casa (e.g.,

sala, cozinha, em cima da cama). Os mesmos autores afirmam que, independentemente do lugar escolhido, o que importa é escolher um local confortável sem pessoas ou material (e.g., rádio, televisão) que provoque barulho e que possam ser distratores. Um local de trabalho adequado deve reunir condições de iluminação, temperatura agradável, ventilação, mobiliário adequado e material necessário (e.g., livros, textos de apoio, dicionários) (Carita et al., 2006), um lugar tranquilo, sem ruído ou interrupções (Silva & Sá, 1997). No entanto, a experiência mostra que não é fácil estudar em casa, por razões acima apontadas, por outro lado, por razões ocupacionais – domésticas ou solicitações atrativas entre alunos e outras pessoas (e.g., solicitações para passeio, diversão). Um dos lugares que reúne condições favoráveis para estudar poderá ser a biblioteca (Nérici, 1991), como local alternativo ao local "casa". Este autor considera a biblioteca como lugar ideal para realizar tarefas, rever a matéria da aula, uma vez que tem livros, coleções de obras e revistas. Geralmente, a biblioteca é um local cómodo, onde se mantém o silêncio e um ambiente de estudo.

Complexidade e dificuldades no processo de realização de TPC

O tempo gasto na realização do TPC pode estar relacionado com *a complexidade da tarefa ou dificuldades académicas.* Quando a tarefa do TPC é demasiado exigente, estando acima das capacidades do aluno, inibe ou enfraquece o esforço ou o desempenho do aluno, sentindo-se incapaz e rejeitando envolver-se na tarefa (Mourão, 2009). Outro aspeto referido pela mesma autora é o sentimento de baixa eficácia percebida pelo aluno relativamente à tarefa prescrita, podendo um nível de complexidade demasiado elevado de uma determinada tarefa de TPC promover o sentimento de frustração e de evitamento. Acrescenta a autora, referindo que nas tarefas fáceis o aluno não despende muito esforço e nas tarefas difíceis o aluno apresenta uma certa audácia de poder justificar o provável insucesso. Dito por outras palavras, alunos com elevados estímulos motivadores facilmente são capazes de ultrapassar dificuldades e os alunos com baixos estímulos motivadores precisam de despender muitos esforços para ultrapassar dificuldades, ou então, acabam por não as ultrapassar.

Postic (1995) identifica algumas dificuldades, como as que provêm do desajustamento do aluno às condições criadas pelo professor; dificuldades relativas ao plano cognitivo e social do aluno; dificuldades de relação entre professor e aluno. Destas três, o nosso

estudo centra-se sobretudo nas duas primeiras dificuldades. A primeira dificuldade tem a ver com a adaptação e ajuda que o professor pode prestar, a segunda diz respeito ao processamento da informação e construção do conhecimento no contexto social.

As duas situações de dificuldades são possíveis de ocorrer nos trabalhos de casa. Os alunos enfrentam diversas dificuldades relacionadas com local e condições para realizar o TPC, com planificação e gestão do tempo, com compreensão e motivação (Mourão, 2009). No entanto, alguns estudos (e.g., Mourão, 2004; Rosário et al., 2005) referem que o TPC faz com que os alunos aprendam a saber enfrentar os erros e dificuldades inerentes às aprendizagens.

Ainda sobre dificuldades, Rodrigues (1998) refere que os alunos com baixo rendimento escolar são os que apresentam mais dificuldades em cumprir cabalmente a sua tarefa de casa e também são os que mais deixam de fazê-la. Enquanto os estudos de Rola (2012) sustentam que os alunos mais envolvidos facilmente lidam com as dificuldades e se tornam mais proficientes e os menos envolvidos evitam experienciar as dificuldades, tornando-se deste modo, menos proficientes.

Outras dificuldades podem estar relacionadas com o grau de complexidade da tarefa, visto que uma tarefa pode apresentar um grau de dificuldade variável, em função das possibilidades do aluno (Nérici, 1991), em termos de habilidades, condições materiais (e.g., livros, caderno para anotações).

1.4.3. Fase de correção de TPC

A correção do TPC constitui um momento de verificação, controlo e avaliação do desempenho do aluno na tarefa prescrita. No contexto didático, uma boa correção é aquela que se faz com diálogo entre discente e docente e que permite ao aluno receber *feedback* do professor, favorecendo a aprendizagem e a construção dos conhecimentos (Lebrun, 2008). A fase de correção, quando realizada na turma coletivamente, permite aos alunos trocar opiniões e ideias, partilhar experiências, reforçar os conhecimentos, e ao mesmo tempo permite desenvolver a comunicação (Carita et al., 2006; Lebrun, 2008). Lebrun (2008) refere ainda que com trabalho cooperativo é possível desenvolver as capacidades sociais e relacionais dos alunos e aumentar a sua motivação.

Independentemente de o TPC ser realizado individualmente ou em grupo, com ou sem apoio de adultos, na etapa final, na sala de aula, o professor deve fornecer f*eedback* (Mourão, 2009). Acrescenta que o TPC não teria sentido sem esta parte final, fase de correção, onde se dá f*eedback* aos alunos e se avalia o desempenho académico.

Feedback na correção de TPC

Relativamente à fase de correção, ocorre *feedback* entre o professor e os alunos (Mourão, 2009). As investigações indicam que a eficácia do TPC depende de variadíssimos fatores, tais como o papel do professor e do aluno, o ambiente existente na sala de aula, as atitudes e motivação do aluno face ao TPC e o tipo de *feedback* estabelecido pelo professor (Cooper, 2001; Rosário et al., 2008).

No âmbito do *feedback*, os professores (Cooper & Valentim, 2001) podem: corrigir e instruir os alunos relativamente à maneira como deveriam realizar o TPC; atribuir classificação aos trabalhos, seguida de comentários; elogiar/premiar ou penalizar os alunos que não tenham realizado bem a tarefa; atribuir recompensas. Assim, o *feedback* pode ser escrito ou oral e pode conter elogios, comentários dos aspetos positivos e negativos do TPC e dos erros cometidos e do desempenho atingido. De acordo com a revisão da literatura (e.g., Cooper, 2001; Mourão, 2009; Mourato, 2012), o *feedback* providenciado com comentários que especificam claramente os erros e os sucessos, acompanhados de elogios, incentivos e recompensas, propicia melhor aproveitamento escolar e desempenho académico. Neste sentido, um *feedback* didaticamente realizado na sala de aula pode constituir uma ferramenta reforçadora e avaliadora do envolvimento do aluno, professor e pais/encarregados de educação, visto que estes atores, intervenientes, através de *feedback*, terão informações sobre até que ponto a realização do TPC foi conseguida e bem-sucedida e que o esforço despendido valeu a pena. Adverte-se que todo o *feedback* seja feito na base de um diálogo, para promover o envolvimento (Veiga et al., 2012); os professores sejam consistentes no tipo de correção e os alunos percebam que as críticas vindas dos erros cometidos não constituem um castigo, mas uma forma de obter informações e melhorar o desempenho futuro (Mourão, 2009).

Em suma, o *feedback* pode ocorrer na altura de orientação ou instrução sobre a tarefa; de controle e correção da tarefa; de crítica ou elogios/recompensas (Mourão, 2009).

Correção do TPC e desempenho académico

No contexto do trabalho de casa, a relação entre envolvimento e desempenho académico pode fazer-se sentir, fundamentalmente, na fase da correção do TPC. Como Rodrigues (1998) refere, o desempenho académico ocorre na altura em que o professor solicita o TPC para ser corrigido, havendo no entanto alunos disponíveis para apresentar a tarefa e outros não. Os que não realizaram a tarefa tentam justificar este fracasso.

Quanto aos alunos que realizam o TPC, Rodrigues (1998) explica que o desempenho académico é visto pela forma como o aluno se esforça e participa na correção do TPC, pelo resultado obtido que provém do estudo individual, aprendizagem dos conteúdos abordados, gestão do tempo de estudo, responsabilidade pessoal pela tarefa e apoio dos pais.

Um estudo de Cooper (2001) constata que os alunos que realizam TPC apresentam melhor rendimento académico, ainda outro estudo, de Trautwein e colaboradores (2006), conclui que a frequência do TPC tem efeitos positivos no sucesso académico. Para Mourato (2012), o envolvimento em TPC traz benefícios em termos de pertença à escola. Assim, estes resultados parecem mostrar a influência do envolvimento dos alunos nos trabalhos de casa no desempenho académico. Quanto mais o aluno se envolve nos trabalhos de casa, melhor é o rendimento escolar e atitude e comportamento do aluno perante a aprendizagem e a escola, em geral. Do mesmo modo, o envolvimento dos professores e pais/encarregados da educação influencia o envolvimento do aluno e o desempenho académico (Veiga et. al., 2012).

1.5. Contextos do TPC

1.5.1. TPC no contexto escolar

A primeira e terceira fases do TPC, nomeadamente, a marcação e a correção do TPC, decorrem no contexto escolar. A primeira é condicionada por uma planificação e prescrição pelo professor, sendo atribuídas tarefas para o aluno realizar. A atribuição de

tarefas pode ser feita de duas formas, individual ou em grupo (Carita et al., 2006). A terceira fase, de correção de TPC, permite que toda a turma participe, apresentando as suas realizações, enquanto o professor controla, verifica e/ou orienta o *feedback* e, finalmente, avalia.

Relativamente às duas formas de organização do TPC (trabalho individual e em grupo), como métodos de realização de TPC, ambas podem trazer vantagens para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o método de trabalho individual facilita a compreensão da matéria e ao mesmo tempo facilita a deteção da individualidade nos sucessos e fracassos (Carita et al., 2006); permite explorar as capacidades de cada aluno (Bordenave & Pereira, 1997); possibilita avaliar as capacidades e possibilidades pessoais do aluno (Nérici, 1991). Nas tarefas de TPC individual, o aluno trabalha sozinho, assumindo todas as consequências que podem advir depois da realização do TPC (Simão, 2007), numa interação com objetos (e.g., material de apoio) (Trindade, 2002). Ainda outros estudos (e.g., Chabanne, 2006; Pessanha et al., 2015) referem que a aprendizagem individual facilita a estruturação e organização cognitiva da informação a ser retida e reproduzida. Em resultado disso, as recompensas são individuais e com total independência entre os participantes (Coll, 2002). Tal independência permite ao aluno auto-observar o seu comportamento e perceber a sua autoeficácia e a sua agência pessoal (Azzi, 2014; Bandura, 1977; Silva & Sá, 1997; Veiga et al., 2014).

Em relação ao método de trabalho em grupo, as vantagens estão no âmbito da aprendizagem cooperativa (March, 2006), que fomenta a troca de ideias e opiniões entre os membros do grupo de trabalho (Nérici, 1991; Piletti, 2004). Carita e colaboradores (2006) referem que o aluno troca ideias, experiências, e reforça o seu conhecimento, interagindo com outros colegas do grupo de trabalho. Por sua vez, Piletti (2004) afirma que o trabalho em grupo serve para desenvolver o sentido de responsabilidade; treinar a capacidade de liderança e aceitação do outro; desenvolver o sentido crítico e a criatividade; e desenvolver o espírito de cooperação. Acima de tudo, o trabalho em grupo permite ao aluno aprender a viver e conviver com outros e a descobrir-se (Delors, 1998). A aprendizagem cooperativa é mais eficaz para tarefas complexas, que exigem criatividade e pensamento divergente, em contrapartida, é menos eficaz para questões fechadas e diretas, de operações cognitivas de nível de taxonomia mais simples (Lebrun, 2008). Ainda, o mesmo autor refere que este método tem em vista "pôr os alunos a

trabalhar em grupos suficientemente restritos para que cada um tenha a possibilidade de participar numa tarefa coletiva claramente consignada" (p. 175).

Os dois tipos de métodos (trabalho individual e trabalho em grupo) marcam diferenças em termos de objetivos, mas ambos se completam e facilitam o processo de aprendizagem (Carita et al., 2006). No enquadramento da aprendizagem cognitiva e social, é pertinente que o professor marque TPC individual e em grupo, uma vez que o TPC afigura-se como uma ferramenta primordial da motivação, autorregulação e desempenho académico, como uma atividade que aumenta a interação, treinamento, liderança e *feedback* (Mourão, 2009; Rosário, 2005; Veiga et al., 2013). Os estudos destes autores mostram que a motivação, autorregulação e desempenho se notabilizam logo na fase de marcação de TPC. Ao marcar o TPC, uma das intenções do professor será fazer com que o aluno pense nos objetivos da sua aprendizagem (Silva et al., 2004), programe o seu estudo em função do tempo e grau de dificuldade (Rosário, Trigo, & Guimarães, 2003) e, em seguida, pense como controlar as suas motivações, experiências e contextos de aprendizagem (Rosário et al., 2003; Silva et al., 2004) e, no final, saiba escolher as suas estratégias para alcançar os objetivos académicos (Rosário, 2001).

Já na fase de correção do TPC, dentre vários propósitos, o professor pode identificar os alunos que se dedicam à aprendizagem, que trabalham a matéria dada e trazem informação necessária para discussão (Coutinho & Lisboa, 2011; Rosário, 1997). O professor pode então supervisionar e avaliar o desempenho dos seus alunos (Pintrich, 1999). Ainda nesta fase, que decorre na escola, o aluno tem oportunidade de julgar e autorreagir sobre o seu próprio trabalho, como refere Bandura (1997), qualquer ação favorável ou negativa depende dos padrões pessoais, como, por exemplo, crenças de eficácia e processos de autorregulação. Nestes termos, a participação na correção de TPC depende em larga medida da forma como o aluno interpreta as suas crenças cognitivas, motivacionais (Silva & Sá, 1997) e depende também da forma como a informação é partilhada com outros (Coll, 2002) e como a ajuda pedagógica é recebida (Chabanne, 2006; Pestana, 2015; Trindade, 2002).

Estas formas de realizar TPC podem ser agrupadas no método de instrução com essência nas teorias behavioristas e de tratamento da informação, desenvolvido por Robert Gagné em 1985 (Lebrun, 2008). Um método em que um dos objetivos é permitir que o aluno trabalhe de forma autónoma com um ritmo que favorece o tempo e os objetivos definidos. Para tal, o professor, na altura de marcação ou atribuição de tarefas, dentre vários aspetos

a ter em conta, deverá chamar a atenção dos alunos para que tomem consciência e interesse sobre a necessidade de realizar a tarefa; informar os alunos do objetivo que se pretende com a tarefa prescrita; recordar os alunos dos pré-requisitos para realizar a tarefa; apresentar o material necessário para fazer a tarefa.

Lebrun (2008) considera o processo de aprendizagem como um diálogo entre aluno e professor, que obedece a certas fases de aprendizagem, discursa, adaptativa, interativa e de reflexão. A fase discursiva procede-se no momento em que as ideias, opiniões ou conceções de ambas as partes (professor e aluno) tornam acessível a aprendizagem, asseguram os objetivos e o *feedback* e asseguram a construção de novos conhecimentos. A fase adaptativa procede-se na altura em que o professor deve ter em conta a distância entre as suas conceções e as dos alunos para poder compreender o processo de diálogo. A fase interativa consiste em o aluno trabalhar em cooperação com os outros e em o professor fornecer *feedback*, pelo que as ideias, as opiniões ou as conceções são alteradas e construídas outras, graças à interação. A fase de reflexão consiste na relação ou interligação entre os objetivos da tarefa e as ações empreendidas na construção de conceções, conhecimentos.

Em suma, para a escola, o TPC é considerado como estratégia de aprendizagem que permite ao aluno fixar, rever, reforçar e preparar a matéria e as provas, também permite melhorar o desempenho académico, construir autonomia e independência e, permite reforçar a parceria escola-família.

1.5.2. TPC no contexto familiar

O TPC como tarefa de casa envolve outras pessoas, pais/encarregados de educação, colegas da escola ou outras pessoas interessadas em apoiar a educação da criança. Como refere Well (1993), o adulto, ao envolver-se em trabalho de casa, pretende criar no aluno o hábito de estudar sozinho, em determinado horário, ajudando a ultrapassar dificuldades. A falta de condições dos pais ou nível de escolaridade baixo para acompanhar as tarefas escolares pode contribuir para a seleção e exclusão da criança da escola, por esta não reunir condições iguais às dos seus colegas da escola (Ortega, 1983). Contrariamente, nas

famílias com nível de escolaridade mais elevado, as crianças recebem mais estímulos e possuem um ambiente mais favorável para a realização do TPC (Ortega, 1983). No entanto, Calixto (1985) e Ortega (1983), tal como outros autores anteriormente referidos (e.g., Araújo, 2009; Villas-Boas, 2000), ressalvam que este apoio ou acompanhamento não deve ser pouco conveniente ou excessivo, pois, quando assim for, desencoraja o empenho do aluno.

De referir que, para alem dos hábitos de estudar sozinho, de ajuda e de ultrapassar dificuldades, existem outros ganhos que podem ser adquiridos na realização de TPC em casa, nomeadamente, a relação entre a escola e a família, a interação entre crianças e professor – alunos. Ora vejamos: a família e a escola são duas entidades sociais que lidam com a educação das crianças e jovens. Os estudos de diferentes autores (e.g., Fernandes, 2012; Mourato, 2012; Rodrigues, 1998; Rosário et al., 2005; Veiga et al., 2014) referem que os professores marcam TPC por vários propósitos, dentre eles, o de promover o envolvimento dos pais nos estudos de seus filhos. Ainda no âmbito deste propósito, Rosário e colaboradores (2005) referem que os pais se envolvem nas aprendizagens dos seus filhos para o professor estar informado sobre o estádio de acompanhamento e se sinta valorizado pela sua missão de ensinar. Neste processo de acompanhamento, os pais tornam-se modelos pelo comportamento afetivo (Rodrigues, 1998), os alunos adquirem prazer pela aprendizagem (Veiga et al., 2014), graças à interação mediada (Salvador et al., 2006). Ou seja, através do TPC, os alunos aprendem a interagir com os adultos no processo de prestação de ajuda nas tarefas escolares e procuram ser semelhantes aos seus apoiantes em termos de atitudes e comportamentos e de autorregulação da aprendizagem (Rosário & Almeida, 2000). Neste processo de ajuda, Vigotsky chama a atenção para a importância de os adultos respeitarem o nível de desenvolvimento potencial e a autonomia da criança/jovem (Salvador et al., 2006). A ideia de prestar ou receber a ajuda é reforçada nos estudos de Carita e colaboradores (2006). Estes autores referem que é difícil a criança estudar em casa, pela excessiva carga letiva, pelas constantes solicitações com que se confronta no seu dia-a-dia, por isso, os adultos devem incentivar a criança/jovem a aproveitar de forma adequada o tempo.

No entanto, em casa, o apoio na realização de TPC não tem atingido as expetativas desejadas pelos alunos e professores, talvez havendo algum desconhecimento por parte dos pais relativamente à importância do TPC (Villas-Boas, 2000). Esta autora refere ainda que a escola deve orientar os pais no sentido de manterem a comunicação sobre a

educação dos filhos, deve envolver a família na vida escolar, em suma, os pais devem entender que é importante acompanhar o processo de estudo dos filhos, estreitando a relação entre a escola e a família.

Sintetizando, o contexto escolar promove a construção do conhecimento que se notabiliza na sala de aula. Como refere Rosário (1997), o professor toma consciência sobre a atividade de conduzir o aluno para a construção do conhecimento, a partir dos conteúdos escolares veiculados na sala de aula. O contexto familiar diz respeito ao apoio académico e motivacional prestado pela família ao aluno, diz também respeito aos objetivos e expetativas sociais, à monitorização e avaliação de recursos de aprendizagem (Rola, 2012). Deste modo, tanto no contexto escolar, como no contexto familiar, o TPC constitui uma ferramenta educativa e de aprendizagem (Rosário et al., 2005) que influencia as atitudes e comportamentos do aluno, as atitudes e comportamentos do professor, e ainda as atitudes e comportamentos dos pais/encarregados de educação (Mourato, 2012). Ademais, os dois contextos reforçam a capacidade cognitiva e motivacional do aluno e a qualidade da relação professor-aluno, pai/EE-aluno, aluno-aluno (Rola, 2012). Tais relações figuram, antes, em forma de microssistemas e mesossistema, em que cada um desempenha o seu papel específico e ambos se completam de forma dinâmica (Broffebrenner & Morris, 1998). Por exemplo, nos sistemas escola e família, a criança/jovem desempenha o seu papel de educando e o adulto desempenha o papel de educador.

1.6. TPC e motivação, autorregulação e envolvimento

Nesta secção percorreremos vários conceitos e teorias relacionadas com a motivação, com a autorregulação da aprendizagem e com o envolvimento do aluno, que, apesar destes construtos não constituírem matérias diretamente relacionadas com as nossas questões de investigação, sentimos necessidade de as estudar, pela sua influência na temática "TPC", sendo a motivação um fator mobilizador de forças internas orientadas para a ação em direção aos objetivos (Veiga, 2013), a autorregulação tem a ver com o assumir autonomia e responsabilidade sobre a aprendizagem (Simão, 2007) e o envolvimento prende-se com o investimento afetivo, cognitivo, comportamental (Pestana, 2015).

1.6.1. TPC e a motivação

A motivação relaciona-se com a energia e disposição interna que torna o organismo capaz de se envolver numa certa atividade (Pinto, 2001), uma energia interna que dirige e integra o comportamento (Paris & Turner, 1994), que pode ser física e psicológica (quantitativa e qualitativa) e despendida pelo aluno em certa tarefa e tempo (Austin & Oseguera, 2004).

Zenorini e Santos (2003) referem que um aluno motivado demonstra maior capacidade e esforço de participação no processo de aprendizagem, maior capacidade de enfrentar tarefas desafiadoras, não se desmoraliza diante do insucesso, persiste ao realizar as tarefas e utiliza estratégias mais adequadas. Na mesma linha, Silva e Sá (1997) referem que as pessoas quando estão motivadas aumentam a sua persistência face às tarefas, às dificuldades ou obstáculos e, como resultado disso, são bem-sucedidas, aumentando a autoconfiança e autoestima.

A literatura tem demonstrado que as pessoas constroem a situação, interpretam os acontecimentos e organizam a informação acerca da situação mediante as crenças motivacionais - "o acreditar que eu posso fazer algo" (Silva et al., 2004). Uma das crenças diz respeito à autoeficácia, como uma perceção de competência pessoal sobre a tarefa indicada e objetivo a alcançar (Pinto, 2001). Autoeficácia prende-se com o autojulgamento do indivíduo sobre as suas próprias capacidades em poder realizar certa tarefa específica e com certo grau de performance (Bandura, 1989). Ou seja, autoeficácia é o sujeito acreditar na própria pessoa - "eu sou capaz de realizar a tarefa com sucesso", é o crer que pode e tem capacidade para realizar a tarefa e atingir os objetivos com a qualidade desejada. Tal como Schunck (1991) refere, as crenças de autoeficácia são convicções "eu posso" sobre determinada tarefa com grau de qualidade definida. Trata-se de expetativa, a pessoa acreditar que possui capacidades direcionadas à tarefa (Bzuneck, 2001). Assim, podemos observar aqui dois vetores que se relacionam: convicção da pessoa em si, como indivíduo capaz de produzir a tarefa; e expetativa que é capaz de atingir a qualidade desejada. O mesmo autor afirma que as crenças de autoeficácia se relacionam com a aprendizagem autorregulada, na medida em que dão poder ao aluno para autorregular-se e influenciar o desempenho escolar. Alem disso, a

autoeficácia exerce o papel de facilitação do processo de envolvimento cognitivo (Bzuneck, 2001).

Em paralelo à autoeficácia, temos o conceito de autoestima, também como outro fator motivacional, que contribui para que o indivíduo se sinta motivado para realizar determinadas tarefas (Peixoto & Rodrigues, 2005). A autoestima diz respeito à perceção do indivíduo sobre o seu próprio valor, aceitação e valorização de si próprio, seus sentimentos e da forma como se envolve nas tarefas escolares (Schunk, 1991). A autoestima pode constituir um fator de envolvimento e motivação do aluno para a realização das tarefas escolares, nomeadamente quando o seu empenho é valorizado pelos colegas, professores e outras pessoas (Fernandes, 2012).

Conforme afirma Alderman (1999), os objetivos são importantes no envolvimento na aprendizagem, visto que trazem uma dimensão cognitiva importante e influenciam a motivação através de cinco processos: a) de direção da atenção e a ação para um alvo escolhido que permite à pessoa concentrar-se na tarefa e reunir os seus recursos para alcançar o objetivo; b) mobilização de esforços para fazer face às dificuldades da tarefa; c) persistência e esforço ao longo do tempo; d) identificação de uma razão que motiva a continuar a trabalhar, mesmo que a atividade não esteja a correr bem; e) promoção de desenvolvimento de planos e estratégias para atingir os objetivos definidos; e f) identificar um ponto de referência que dá informação sobre a qualidade do desempenho.

Relativamente aos objetivos, diferentes investigadores têm apresentado taxonomias, tais como Benjamim Bloom, Hilda Taba, Gagné, entre outros. Quanto à taxonomia de Bloom e colaboradores (1973), os objetivos classificam-se em domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Assim, os objetivos cognitivos referem-se ao conhecimento (saber) e compreensão da realidade exterior e interior do indivíduo. Os objetivos afetivos referem-se ao comportamento, à pertença (saber ser), sentimentos, atitudes. Os objetivos psicomotores referem-se à juncão do cognitivo e ação, isto é, a juncão entre o saber e o saber fazer.

Ainda no âmbito da motivação orientada para objetivos, os alunos não só definem e atingem objetivos instrucionais – os previstos numa tarefa, como também definem e atingem objetivos expressivos – os que não especificam o que o aluno irá aprender, mas que são propiciadas ao aluno nas suas vivências (Bordenave & Pereira, 1998; Nérici, 1991).

Uma outra abordagem motivacional diz respeito à atribuição causal, uma teoria que explica por que razão alguns alunos enfrentam as tarefas de aprendizagem com entusiasmo e outros não; outros ainda escolhem tarefas fáceis nas quais esperam ter sucesso, enquanto outros optam por tarefas mais desafiantes; sucedendo o mesmo com alunos que investem de forma mais séria e responsável nas tarefas e outros não; outros alunos ainda desistem antes ou após o início da realização da tarefa.

As atribuições causais variam em função do nível da motivação para a realização (Faria, 1990), havendo alunos mais motivados que atribuem os seus sucessos à força de vontade, às capacidades e aos esforços pessoais e os insucessos à falta de esforço ou azar, enquanto os alunos pouco motivados, ou com medo do insucesso, atribuem os sucessos à sorte e os insucessos à falta de capacidades (Rosário, 2004). Nestes termos, a força de vontade, capacidade e esforço que o sujeito tem em obter sucesso ou em evitar o fracasso e a probabilidade de sucesso, dizem respeito à antecipação do sujeito das consequências do sucesso ou insucesso em face da tarefa.

As quatro categorias causais, capacidade, esforço, sorte e dificuldade/facilidade da tarefa, foram suficientemente estudadas por diferentes autores (e.g., Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005; Nuttin, 1985; Rotter, 1982; Weiner 1979; 1985). Relativamente a estas categorias, Weiner (1985) propôs três dimensões das causas do (in) sucesso escolar: *locus* que se situa no interior ou no exterior da pessoa; estabilidade relativamente à segurança ou confiança que o aluno tem na tarefa; e responsabilidade relativamente ao grau de competência, controlo e esforço na realização da tarefa.

Capacidade corresponde a uma atribuição interna e estável, por exemplo, se o aluno consegue bom resultado no TPC de caráter avaliativo, atribui ao facto de ser habilidoso, se não consegue, considera que não tem capacidade. Capacidade diz respeito à consistência de sequências de resultados do sujeito, juntamente com os outros que fizeram a mesma tarefa (Pinto, 2001). *Esforço* é uma atribuição interna e instável, esta observa-se ao ascender de resultados a partir do momento inicial mais baixo de resultados para altos resultados, por exemplo, o aluno trabalha muito para recuperar para sair dos resultados negativos. *Dificuldade* é uma atribuição externa e estável, uma categoria que é analisada em função da complexidade da tarefa e dos resultados que se pretende alcançar, por exemplo, o aluno teve (in) sucesso, porque a tarefa era fácil, ou muito difícil. *Sorte*, uma atribuição externa e instável, caraterizada por independência aleatória dos

resultados e qualquer sucesso ou fracasso é atribuído aos fatores externos, por vezes, desconhecidos.

1.6.2. TPC e autorregulação da aprendizagem

A literatura considera o TPC uma ferramenta que os professores utilizam estrategicamente com diferentes propósitos, dentre eles, destaca-se a promoção da autorregulação dos alunos nas suas aprendizagens, como processo no qual o aluno define os objetivos referentes à sua aprendizagem com o propósito de monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos (Rosário, 2001, 2004; Rosário & Almeida, 2000). Numa outra perspetiva, a autorregulação é o reflexo de pensamentos, ações e sentimentos criados pelos próprios aprendizes na interação com o contexto, intencionalmente orientados para a realização dos objetivos, utilizando estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e contextuais (Frison, 2008). Mas também é momento de o aluno assumir autonomia sobre as suas decisões relativas à realização de tarefas, a gestão do tempo e elaboração de métodos para realização da tarefa, a superação das dificuldades (Simão, 2007). Ainda mais, a autorregulação impulsiona o aluno a querer saber mais, através do questionamento (Perraudeau, 2009). O conceito de autorregulação assemelha-se ao conceito de autonomia que define-se como "a capacidade e a possibilidade de optar, decidir, construir os regulamentos em função das situações, dos problemas, das especificidades da acção concreta" (Carvalho, Alves & Sarmento,1999, p.19).

O termo metacognição, conceito fundamental na temática da autorregulação, é entendido como a capacidade de saber acerca do conhecimento, pensar e refletir acerca do modo como a pessoa age e reage perante uma tarefa (Simão, 2007). O termo metacognição pode também ser entendido como o conhecimento relacionado com processos cognitivos e produtos que refletem sobre as experiências cognitivas (Flavell, 1987). A essência da metacognição assenta em duas categorias apresentadas por Flavell (1987), nomeadamente, conhecimento metacognitivo – refere-se ao conhecimento adquirido pelo indivíduo, e experiência metacognitiva – refere-se à consciência das experiências cognitivas e afetivas (Jou & Sperb, 2006). Flavell distingue ainda o conhecimento metacognitivo em três subcategorias: (a) variáveis da pessoa; (b) variáveis da tarefa; e (c)

variáveis da estratégia (Flavel, 1987). *As variáveis pessoais* englobam os aspetos cognitivos adquiridos pelo sujeito; as habilidades e motivações do próprio sujeito e de outros sujeitos. *As variáveis da tarefa* dizem respeito à forma como o sujeito aprende sobre como lidar com as informações, de modo a avaliar a tarefa e a preparar-se para poder realizá-la. *As variáveis de estratégia* que se distinguem em estratégias cognitivas (resultados da tarefa) e estratégias metacognitivas (eficiência do resultado).

Ainda no que concerne à autorregulação, diferentes autores (e.g., Paris & Winograd, 1990; Rosário, 2002; Zimmerman, 1990, 1994) apresentam múltiplas estratégias de autorregulação da aprendizagem. As estratégias de autorregulação da aprendizagem constituem ações e processos de aprendizagem e de conhecimento através da interação cognitiva e contextual (Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martinz-Pons, 1986). Rosário (2002) apresentou o modelo PLEA da aprendizagem autorregulada, constituído por três fases: planificação, execução e avaliação.

A planificação inicia no momento em que o aluno analisa a tarefa, defrontando-se com a realidade e o contexto da tarefa. Uma fase em que se constrói um conjunto de estratégias de aprendizagem que ajudam a alcançar os objetivos estabelecidos (Rosário, 2002). No caso do TPC, o aluno escolhe o que vai fazer e a meta que pretende atingir. Esta etapa é influenciada por fatores motivacionais de crenças de autoeficácia, de expetativas sobre o alcance dos objetivos. Silva e colaboradores (2004) referem que a primeira fase do modelo PLEA subdivide-se em duas fases: a antecipação e definição de objetivos e a elaboração de um plano estratégico (planeamento). A antecipação e definição de objetivos ocorre na relação entre os conhecimentos anteriores atingidos e a tarefa a realizar, através de estratégias cognitivas e metacognitivas e igualmente condicionada por crenças motivacionais. Neste processo, planeamento é a seleção e organização, por parte do aluno, de estratégias e métodos de estudo.

A segunda fase, de execução da tarefa, que Silva e colaboradores (2004) preferem designar por fase de monitorização/execução e controlo volitivo, diz respeito à utilização das estratégias selecionadas e organizadas na primeira fase do modelo PLEA. Nesta fase, a utilidade e a importância da tarefa ditam a forma como o aluno pode empenhar-se na tarefa, assim como as capacidades cognitivas, emocionais, os obstáculos, são determinantes para a realização da atividade, e ainda, a monitorização e controlo volitivo em relação ao TPC (Rosário et al., 2005; Silva et al., 2004). Relativamente a esta fase, há que destacar o papel da monitorização que é de supervisionar as estratégias pessoais e

ambientais e de fazer apelo aos processos volitivos para manter os propósitos delineados anteriormente, na primeira fase (Kuhl, 1985; Pintrich, 1999).

A terceira fase, de avaliação, assume-se como momento de auto-observação, autojulgamento e redirecionamento da aprendizagem (Rosário et al., 2005). É a fase de autorreflexão e autorreação, conforme designam Silva e colaboradores (2004). Faz-se a observação das estratégias com o propósito de se perceber a qualidade e o sucesso da aprendizagem. Em paralelo à observação, decorre o juízo/autorreflexão sobre os resultados alcançados, sobre as variáveis pessoais como as metacognitivas (as conceções sobre o próprio aluno, sobre a tarefa e sobre as estratégias); as motivacionais (as expetativas de eficácia, as atribuições causais); e as volitivas (a gestão do tempo, a persistência) e, também, abrangem as variáveis ambientais (ajuda ou não prestada pela família, professor, outras pessoas, os recursos disponíveis, etc.), em última instância, a avaliação dos resultados produz uma autorreação motivacional e emocional (Silva et al., 2004).

A revisão da literatura com base em diferentes autores (e.g., Rosário, 2004; Rosário et al., 2003; Rosário et al., 2005; Silva et al., 2004) permite perceber de forma clara que estas fases são cíclicas entre si. Assim, no âmbito da planificação são sujeitas as outras duas fases, execução e avaliação. Por exemplo, a execução do plano leva à avaliação. A de execução, a sua operacionalização e o respetivo sucesso depende da planificação adequada e por conseguinte a mesma execução é julgada, refletida sobre os seus efeitos. O mesmo acontece com a fase de avaliação que é assegurada pela planificação e execução. Por exemplo, a avaliação do plano quanto à sua realidade e contexto; quanto à sua eficácia em termos da execução das estratégias e do alcance das metas da aprendizagem.

A dimensão de autorregulação da aprendizagem pode ser também explicada através das ideias da Trigo (2012), segundo as quais a boa preparação académica, o rendimento académico, o domínio de competências e de funcionamento da língua dependem da forma como o aluno percebe a tarefa, das experiências e estratégias adotadas e da forma como o aluno organiza o seu estudo.

Em suma, percebe-se que no âmbito da autorregulação, o TPC assume duas funções: TPC como estratégia (processo) de promoção da autorregulação da aprendizagem e TPC como produto (resultado) da capacidade de autorregular a aprendizagem. A primeira vertente

tem em vista fazer com que o aluno aprenda a regular a sua aprendizagem, observando-se no momento de realização do TPC; o aluno aprende a controlar e escolher os seus conhecimentos e experiências, as suas motivações, os seus comportamentos para o alcance do objetivo ao qual se destina a tarefa (e.g., Flavell, 1979, 1987; Rosário, 2001; Rosário et al., 2003; Silva et al., 2004). A segunda vertente tem em vista o aluno mostrar a sua capacidade de autorregulação e essa capacidade é constatada na altura em que o aluno demostra o seu sucesso ou a sua autoeficácia na tarefa (e.g., Flavell, 1987; Rodrigues, 1998; Rosário, 2001; Silva et al., 2004). Nas duas vertentes verificam-se as mesmas caraterísticas: pessoais e contextuais, como pressupostos básicos para a autorregulação do aluno.

1.6.3. TPC e envolvimento escolar

Nos últimos anos têm sido muitos os investigadores empenhados no estudo do envolvimento escolar do aluno, com o propósito de compreender melhor este construto e a sua importância no desempenho académico (Veiga et al., 2012).

O termo envolvimento escolar possui várias designações associadas, tais como "envolvimento académico", "envolvimento na aprendizagem", "participação", "adesão", "sentimento de pertença", "investimento escolar" (Fernandes, 2012, p. 12).

O envolvimento escolar tem sido considerado como um pilar dinamizador do sucesso académico (Veiga, 2009). O envolvimento escolar é também entendido como investimento psicológico no processo de ensino-aprendizagem (Newmam et al., 1992). O facto de o aluno aprender a trabalhar com os outros expressa disposição psicológica e sentimentos de pertença à tarefa e à escola (Fernandes, 2012).

O aluno é bem-sucedido quando se envolve na vida escolar e o que menos se envolve pode apresentar diversos problemas de aprendizagem, como absentismo, abandono escolar, aproveitamento negativo, resultantes de fraca participação em atividades escolares, como aulas, realização de tarefas, indisciplina escolar, a falta de convivência escolar (Fernandes, 2012). O sucesso do aluno depende da capacidade, do esforço, do tempo que despende para realizar as atividades e interagir ativa ou atentamente com o seu ambiente (com adultos, pares ou materiais), depende também da forma como desenvolve

e contextualiza os níveis de competências (March, 2006). Incluem-se, também, as probabilidades que o aluno tem em participar sistematicamente em atividades promovidas pelos professores e encorajadas ou apoiadas pelos adultos, pares ou outros recursos pedagógicos (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006).

Importa referir que o envolvimento não diz respeito somente a uma componente cognitiva, mas também a uma componente afetiva e comportamental (Veiga, 2009), como veremos de seguida.

Dimensões do envolvimento escolar

A literatura revela três abordagens dimensionais sobre o envolvimento: unidimensional, bidimensional e multidimensional (Pestana, 2015). De acordo com Pestana (2015), no envolvimento unidimensional foca-se de forma separada e distinta a dimensão afetiva, comportamental ou cognitiva. Por exemplo, González em 2010 focou o seu trabalho essencialmente na dimensão comportamental; Goodenow em 1993 centrou-se na dimensão afetiva; Newmann, Wehlage e Lemborn em 1992 deram maior atenção à dimensão cognitiva. O essencial na perspetiva unidimensional é compreender a forma como o comportamento do aluno se relaciona com os resultados; a forma como o aluno estabelece o sentimento de pertença à escola e relações sociais com os adultos; a forma como investe nas capacidades e esforços pessoais para atingir as competências requeridas.

No envolvimento segundo a perspetiva bidimensional, estudam-se duas dimensões de forma relacional, a título de exemplo, Finn em 1993 optou por relacionar a dimensão comportamental e a afetiva; Rumberger e Larson em 1998 relacionaram a cognitiva e a comportamental; Andriessen em 2006 relacionaram a cognitiva e afetiva.

Em contrapartida, o envolvimento multidimensional é conjuntural, apresentando três dimensões: afetiva, comportamental e cognitiva (Pestana, 2015). Mas também existem outras abordagens de quatro dimensões do envolvimento escolar, nomeadamente, afetiva comportamental, cognitiva e agenciativa (Veiga, et al., 2009), que exploraremos de seguida.

O envolvimento *afetivo* tem sido considerado como uma energia que impulsiona o interesse, o encanto ou a ação para o alvo definido (Ramos, 2012). O envolvimento afetivo também tem a ver com os sentimentos que os alunos têm em relação à

aprendizagem, a ligação do aluno à escola, o sentimento de pertença e de vinculação à escola (Veiga et al., 2009) e a qualidade das relações com meio escolar (Ramos, 2012). O sentimento de pertença refere-se à crença que o próprio aluno tem, de que os elementos que estão ao seu redor (colegas, professores, pais, comunidade escolar ou família em geral) se preocupam com a sua aprendizagem (Fernandes, 2012). A literatura tem demonstrado que os alunos que se sentem mais ligados à escola geralmente apresentam resultados académicos mais elevados (Pestana, 2015). O sentimento de pertença, de relação e de vinculação manifesta-se e avalia-se mediante o interesse, a preferência e atitudes do aluno para com a escola, aprendizagem, os professores e os pares (Veiga et al., 2009).

A literatura sobre o envolvimento parental aponta cinco tipos de envolvimento: pais que ajudam o filho em casa, comunicação entre o filho e os pais, envolvimento dos pais na escola, envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa, envolvimento dos pais no governo da escola (Epstein, 1988). Como refere Mendonça (2012), os pais e encarregados de educação envolvem-se nas atividades de aprendizagem com diferentes propósitos, tais como o de desenvolver competências na leitura e na matemática e o mesmo autor chama a atenção para a importância de essas atividades serem planeadas com a ajuda dos professores. No entanto, não é expectável que todos os pais se sintam aptos para instruir, ajudar os seus filhos nas tarefas escolares, por insuficiência de habilitações adequadas ou correspondentes às tarefas. Contudo, o envolvimento dos pais não se resume a ensinar, é também o acompanhamento da aprendizagem dos filhos (Lopes & Paiva, 2008). Estes autores afirmam que o planeamento do trabalho de casa é da responsabilidade dos professores e os pais podem fazer o acompanhamento, a monitorização dos trabalhos dos filhos. Nesta perspetiva, considera-se o professor como o promotor do envolvimento do aluno e dos pais. As investigações revelam que os alunos que recebem sistematicamente apoio geralmente gostam da escola e participam ativamente nas atividades escolares (Furrer & Skinner, 2003; Veiga et al., 2012) e não é necessário que os pais tenham habilitações de nível superior, embora tal possa ser uma vantagem. A ajuda esperada pelos filhos pode ser ao nível do apoio pedagógico ou social e volitivo.

O envolvimento *cognitivo* relaciona-se com o investimento psicológico do aluno na aprendizagem e prende-se com a perceção de competências, vontade de se envolver em atividades académicas para compreender e aprofundar as matérias, inclui também a

utilização de estratégias metacognitivas e de autorregulação (Fernandes, 2012). Assim, o envolvimento cognitivo carateriza-se por investimento pessoal (capacidade, esforço, disposição do indivíduo), ajuizado sob o ponto de vista de fatores pessoais como a motivação, a autoestima, a orientação para os objetivos, a autoeficácia e a autorregulação (Bandura, 2001, 2008).

O envolvimento *comportamental* refere-se à persistência e ao esforço despendido pelos alunos nas aprendizagens na sala de aula (Skinner & Belmont, 1993), assim como em atividades de caráter extracurricular realizadas na escola (Veiga et al., 2009), como por exemplo, a participação nas atividades extracurriculares indicam o quanto os alunos estão envolvidos nas tarefas escolares, na realização dos seus trabalhos e no respeito pelas regras e normas escolares (Fernandes, 2012), manifestação de comportamentos positivos que indiquem o esforço ou a motivação de aprendizagem, por exemplo, a atenção e a participação ativa nas aulas, assim como na participação em atividades extracurriculares (Pestana, 2015).

O envolvimento *agenciativo* concetualiza o aluno como agente ativo no seu processo de aprendizagem, intervindo nas aulas, fazendo sugestões e colocando questões ao professor, bem como manifestando a sua opinião e/ou preferência sobre determinada aprendizagem (Bandura, 2009). Faz parte do envolvimento agenciativo a participação ativa do aluno em tarefas escolares (Pestana, 2015), apoio consistente e fatores contextuais da escola e casa (Wentzel, 1998).

Assim, o envolvimento diz respeito à participação e dedicação do aluno em tarefas escolares em função do tempo despendido, à persistência e esforço despendido na aprendizagem, ao sentimento de pertença, à perceção sobre as competências metacognitivas e motivacionais (Fernando, 2012; Pestana 2015; Veiga et. al., 2012). Considerando o envolvimento como disposição e disponibilidade académica, cognitiva, comportamental, afetiva e emocional, e agenciativa para aprendizagem, no caso da atividade TPC, ao longo da revisão da literatura entendemos que o envolvimento se inicia logo que o professor marca TPC e vai-se desenvolvendo em todo o processo de realização e correção (Dias, 2012; Fernandes, 2012; Mourato, 2012; Pestana, 2015; Rola, 2012).

Em jeito de resumo, abordamos a temática do TPC sob suporte das teorias sociocognitivas, que defendem as caraterísticas pessoais (e.g., cognição, crenças, motivação, autorregulação, metacognição) impulsionadoras da relação com o meio

ambiente (Coll, et al., 2004; Salvador et al., 2006; Rosário, Soares, Núnez, González-Pienda, & Rúbio, 2004; Veiga et al., 2012; Veiga, et al., 2013). Teorias com foco na estrutura da mente, nos comportamentos de estímulo – resposta, no processamento da informação, nas motivações e emoções exercidas pelas circunstâncias do meio.

O TPC é uma ferramenta com múltiplas funções, de motivação e reforço da aprendizagem, de autorregulação da aprendizagem, de formação de hábitos de estudo, de integração dos pais/encarregados de educação nas atividades escolares dos seus filhos, de controlo e avaliação do nível de aprendizagem, de *feedback* entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-pais, professor-pais do aluno.

O envolvimento foi definido como quantidade de tempo que o aluno despende na interação ativa com o seu ambiente (e.g., adultos, colegas, recursos) adequado aos níveis de competências (e.g., cognitivas, afetivas, comportamentais ou agenciativas) (Pinto, 2010). Os elementos do envolvimento podem ser: a participação ativa nas aulas e nos trabalhos de casa, nas atividades extracurriculares; as horas despendidas no estudo, sozinho ou em grupo; a capacidade de lidar com as dificuldades escolares e de interagir, cooperar com o grupo de trabalho, professor; a disciplina académica; a utilização de estratégias, experiências e diversos recursos educativos.

Portanto, aceita-se que as práticas de utilização do TPC, no caso particular, no ensino da língua portuguesa, podem resultar numa fonte de aprendizagem para o aluno, assim como para o professor. No entanto, o TPC é uma atividade complexa e educativa (Mourão, 2009; Rosário et al., 2005) que, por vezes, representa uma enorme carga de trabalho e tempo do professor assim como do aluno. Ainda assim, a frequência de realização do TPC pode ser uma boa forma de aprender a gerir o tempo e de fortalecer o sentido de responsabilidade (Rosário et al., 2005).

CAPÍTULO II. CONTEXTO E METODOLOGIA DO ESTUDO

Este estudo insere-se no contexto do ensino moçambicano, nomeadamente no Ensino Secundário Geral, que nos últimos dez anos sofreu inovações, dentre elas, destaca-se a organização em ciclos de aprendizagem e o ensino-aprendizagem integrado, segundo o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) de 2007, do Ministério da Educação e Cultura de Moçambique.

À luz deste contexto e da temática de investigação, optamos por um estudo quantitativo-qualitativo, que envolveu a análise de documentos e a recolha de dados junto de alunos e professores da 12ª classe, com o propósito de analisar as suas perspetivas sobre o TPC, relacionando entre si variáveis referentes às três etapas do TPC e examinando a relação entre estas três etapas e o rendimento escolar.

2.1. Contexto e problema de investigação

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) apresenta dois ciclos, 1º e 2º do Ensino Secundário Geral (ESG). O 1º ciclo de aprendizagem corresponde à 8ª, 9ª e 10ª classe. O 2º ciclo compreende duas classes, a 11ª e a 12ª classe.

O 2º ciclo de aprendizagem é o nosso foco de estudo. Este compreende as disciplinas de tronco comum, constituído por disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Introdução à Filosofia, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Física; as áreas específicas, nomeadamente a área de Comunicação e Ciências Sociais, a área de Matemática e Ciências Naturais, a área de Artes Visuais e Cénicas, e disciplinas de Atividades Práticas e Tecnológica. São áreas e disciplinas direcionadas para um conjunto de competências, dentre as quais destacamos as seguintes competências prescritas no PCESG atualmente em execução: desenvolvimento da autonomia pessoal e autoestima, de estratégias de aprendizagem e busca metódica de informação em diferentes meios e uso de tecnologia; desenvolvimento do juízo crítico, rigor, persistência e qualidade na realização e apresentação dos trabalhos, resolução de problemas que refletem situações quotidianas da vida económica social do país e do mundo. Estas e

outras competências asseguram o término do 2º ciclo com sucesso e a transição para o ensino superior (ES).

Conforme referido, a segunda inovação prende-se com o ensino-aprendizagem integrado. Neste processo contempla-se a disciplina de Português, como disciplina da primeira área do saber, sendo a sua aprendizagem obrigatória, por constituir uma língua oficial e de ensino que visa desenvolver capacidades linguísticas e comunicativas e que permite a integração das restantes disciplinas curriculares no saber pleno do aluno. Outro aspeto a ter em conta na disciplina de Português é a sua carga horária semanal de 5 tempos, distribuída em 45 minutos por aula. Aliás, a disciplina de Português (tal como a de Matemática) é a que mais carga horária tem, correspondendo a 5 tempos/semana. Como meio de ensino da oralidade e da escrita, permite-lhe, desta forma, responder às exigências do próprio ensino secundário e às exigências futuras, do ensino superior, e permite também desenvolver as habilidades de reflexão a língua portuguesa. Ainda mais, o Português usa-se como meio de comunicação em várias esferas sociais, nas famílias, na comunidade escolar, no trabalho laboral; usa-se como meio de comunicação com o mundo com recurso às tecnologias de informação e comunicação (TIC's); por último, a Língua Portuguesa usa-se como meio de intercâmbio de obras literárias de autores moçambicanos, dos Países Africanos de Expressão Portuguesa (PALOPs) e Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (MEC/ INDE – Moçambique, 2007).

Se tivermos em conta o que foi referido relativamente às competências e funções da Língua Portuguesa, podemos constatar, em primeiro lugar, que se alinham com as funções e finalidades do TPC e com a necessidade de o aluno se envolver no TPC como atividade de aprendizagem e do atingimento das competências prescritas no PCESG (na 12ª classe) na disciplina de Português; em segundo lugar, alinham-se com o que está preconizado no Plano Estratégico da Educação, 2012-2016 (PEE, 2012-2016), aprovado pelo Conselho de Ministros de Moçambique em 2012. O PEE 2012-2016 refere que o desempenho escolar depende da predisposição do próprio aluno para aprender; da motivação do professor para assegurar a aprendizagem do aluno; depende do ambiente na escola e em casa; do acompanhamento e monitorização de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, resultando, por fim, em evidências do desempenho do aluno, do professor e da escola.

Relativamente ao alinhamento com as competências prescritas no PCESG, os pressupostos da aprendizagem e do desempenho escolar prescritos no PEE, assim como

afirmações da literatura sobre o envolvimento do aluno no TPC, remetem-nos para um estudo centrado nas perspetivas de professores e alunos relativamente à aprendizagem proporcionada pelo TPC. Assim, pretende-se perceber como o aluno se envolve na realização do TPC, de modo a alcançar as competências prescritas no PCEG. Por outro lado, perceber qual tem sido o papel do professor no envolvimento dos alunos no TPC. Do conhecimento que temos da realidade em Moçambique, a prescrição do TPC tem sido uma prática em todos os níveis de ensino. No entanto, frequentemente ouvimos os professores queixarem-se da falta de empenho dos alunos e do baixo rendimento escolar dos alunos, sendo uma das causas a não realização dos trabalhos de casa por parte dos alunos e a falta de controlo e acompanhamento por parte dos pais/encarregados de educação relativamente ao processo de realização de TPC. O mesmo se verifica com os pais/encarregados de educação, que também se queixam, afirmando que os professores não prescrevem trabalhos de casa e, por causa disso, os seus educandos não sabem ler nem escrever, não se interessam em estudar e passam o resto do tempo a brincar. Relativamente à fase de correção e *feedback,* é frequente observar alunos que não realizam o TPC, não participam na correção/discussão do TPC, ou noutras situações, é o professor que não prescreve, ou não corrige nem controla.

Como diferentes autores referem, o TPC é uma atividade de caráter autónomo, através da qual o aluno aprende a regular a sua aprendizagem (Cooper & Valentim, 2001; Epstein & Van Voorhis, 2001; Mourão, 2009; Rosário et al., 2005; Simão, 2007). O TPC é uma atividade que reforça a aprendizagem e aumenta o rendimento escolar (Peixoto & Rodrigues, 2005; Rodrigues, 1998; Rosário & Almeida, 2000; Veiga et al., 2012) e é uma atividade que envolve mais pessoas e aumenta a motivação na aprendizagem (Cia et al., 2008; Lopes & Paiva, 2008; Rosário et al., 2005; Veiga et al., 2013). O TPC pode ser também uma atividade de construção do conhecimento de forma autónoma (Carita et al., 2006; Faria, 1990; Flavell, 1987).

Ainda sobre TPC, é de sublinhar que esta atividade não se circunscreve apenas à contribuição para a aquisição de competências a nível do ensino médio geral, mas é extensiva também ao ensino superior. Deste modo, é reforçada a importância de o aluno do Ensino Médio Geral (EMG) aprender a saber organizar-se, a saber como, quando e porquê fazer os trabalhos de casa.

O aluno da 12ª classe, ao realizar TPC, estaria a desenvolver e assimilar variadíssimas competências, dentre elas, as competências de autorregulação da aprendizagem, que, por

conseguinte, facilitariam a preparação e adaptação do aluno no ES e o alcance do sucesso académico.

2.2. Objetivos, questões e hipóteses do estudo

Como pudemos perceber, a literatura (e.g., Mourão, 2009; Mourato, 2012; Pestana, 2015; Veiga et al., 2012; Veiga, 2013; Villas-Boas, 1998) considera o TPC uma ferramenta que contribui para um maior envolvimento dos alunos, professores e pais no processo de ensino-aprendizagem. Esta investigação pretende trazer um contributo para o estudo da temática do TPC no contexto de moçambicano, compreendendo as suas especificidades, controvérsias, potencialidades e constrangimentos.

2.2.1. Objetivos

Este estudo teve como objetivo analisar as perspetivas de alunos e professores da 12ª classe sobre o TPC, relacionando entre si variáveis referentes às três etapas do TPC e examinando a relação entre estas três etapas e o rendimento escolar. Para uma melhor operacionalização destes objetivos, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

Obj. 1. Explorar possíveis orientações relativas ao TPC em documentos considerados oficiais de trabalho do professor e do aluno produzidos pelo Ministério que tutela a Educação em Moçambique, nomeadamente no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, no programa de ensino de Português da 12ª classe e no Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral.

Obj. 2. Analisar as perceções dos alunos sobre as suas práticas e experiências relativamente aos trabalhos de casa na disciplina de Português.

Obj. 3. Analisar a relação entre variáveis pessoais dos alunos (género e escolaridade do encarregado de educação) e as variáveis de TPC referentes às três etapas (marcação, realização e correção).

Obj. 4. Analisar a relação entre as variáveis de TPC referentes às três etapas (marcação, realização e correção) entre si.

Obj. 5. Analisar a relação entre as variáveis de TPC referentes às três etapas (marcação, realização e correção) e o rendimento escolar.

Obj. 6. Analisar as perceções dos professores sobre as suas práticas e experiências relativamente aos trabalhos de casa na disciplina de Português.

2.2.2. Questões e hipóteses

Para dar resposta aos objetivos do estudo, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

Q1. Qual o conteúdo referente ao TPC, nomeadamente conceito, função, finalidade, prescrição e orientação metodológica, presente nos documentos do Ministério que tutela a Educação em Moçambique, concretamente no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), no Programa de Ensino de Português (PEP) e no Regulamento de Avaliação (RA)?

Em relação a esta questão, os estudos referem que o TPC é parte integrante da aprendizagem curricular (Cooper, 1989; Epstein, 1988; Mourato, 2012). Assim, será pertinente saber se o professor, ao marcar, controlar e exigir que os alunos façam o TPC, age em função dos documentos elaborados pelo Ministério que tutela a Educação em Moçambique, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Portanto, a Questão 1 assume um caráter qualitativo exploratório, que cria condições para fases posteriores de investigação, possibilitando elaborar um novo plano de investigação para mais aprofundamento (Richardson, 1999).

Q2. Quais as perceções dos alunos sobre as suas práticas e experiências relativamente aos trabalhos de casa na disciplina de Português, nas três fases do TPC (marcação, realização e correção)?

Em Moçambique, não foram encontrados estudos especificamente sobre a temática do TPC, pelo que não temos dados disponíveis, o que reforça a pertinência da resposta a esta questão de investigação, que assume um caráter descritivo.

Q3. Qual a relação entre variáveis pessoais dos alunos (género e escolaridade do encarregado de educação) e as variáveis de TPC referentes às três etapas (marcação, realização e correção)?

Esta questão assume um caráter quantitativo como a que constatamos no estudo de Mourato (2012), onde as diferenças nas variáveis referentes ao TPC em relação ao género e escolaridade do encarregado de educação foram significativas.

Q4. Qual a relação entre as variáveis de TPC referentes às três etapas (marcação, realização e correção) entre si?

Esta questão assume um caráter quantitativo. São esperadas associações significativas as entre as variáveis gosto pelo TPC e a importância do TPC; gosto pelo TPC e a utilidade do TPC; a realização do TPC e a participação na correção.

Na revisão de literatura constata-se que o TPC é uma ferramenta que permite explorar as matérias aprendidas na sala e as outras previstas (Villas-Boas, 1998). Com o TPC o aluno aprende a gerir o tempo de estudo, a usar recursos de aprendizagem e a construir o seu sentido de responsabilidade sobre as suas crenças, a autorregular-se e a superar dificuldades académicas (Epstein & Van Voorhis, 2001), tendo também o aluno a possibilidade de obter apoio. Portanto, diferentes autores (e.g., Bempechat, 2004; Cooper & Valentim, 2001; Flavell, 1989; Miranda, 2011; Silva & Sá, 1997; Rosário et al., 2008) descrevem variadíssimas vantagens do TPC, como o aumento da aprendizagem, de estudo autónomo, de motivação e avaliação de autoeficácia, de envolvimento, de rendimento académico. Mas, também, a literatura refere que o TPC, quando prescrito de forma excessiva, pode interferir no direito ao descanso, ao lazer e pode também afetar negativamente a disposição física e psicológica do aluno (Silva, 1997). Acrescenta-se ainda, o TPC quando mal orientado e sem *feedback* pode trazer prejuízos académicos (Rosário et al., 2005). Os estudos mostram que a prescrição e o *feedback* constituem fases cruciais para promoção do envolvimento do aluno (Mourato, 2012; Rola, 2012; Rosário et al., 2001). Cabe ao professor, no processo de prescrição e *feedback*, definir as caraterísticas e a forma como as tarefas devem ser realizadas e corrigidas/discutidas, definir o prazo, criar condições de trabalho, recursos e ambiente na sala (Cooper, 2001; Mourão, 2004, 2009).

Q5. Qual a relação entre as variáveis de TPC referentes às três etapas (marcação, realização e correção) e o rendimento escolar?

Esta questão assume um caráter quantitativo. Conforme referido anteriormente, são frequentes os discursos dos professores queixando-se de alunos que não realizam o TPC e, como consequência, não atingem as competências da língua portuguesa (e.g., leitura, escrita e de comunicação) e revelam baixo rendimento escolar. Sabe-se, no entanto, através dos discursos orais, que o número de alunos com este tipo de dificuldades é preocupante no seio das escolas e das famílias moçambicanas. A revisão da literatura estrangeira refere que muitos casos que são apontados como de baixo desempenho académico resultam da ausência da prática e participação nos trabalhos de casa (Cia & Williams, 2008; Rodrigues, 1998; Rosário et al., 2008). À luz da literatura consultada, são esperadas associações significativas entre a realização do TPC e o rendimento escolar.

Q6. Quais as perceções dos professores sobre as suas práticas e experiências relativamente aos trabalhos de casa na disciplina de Português?

Conforme mencionado, em Moçambique, não foram encontrados estudos especificamente sobre a temática do TPC, pelo que não temos dados disponíveis, o que reforça a pertinência da resposta a esta questão de investigação, que assume um caráter quantitativo descritivo.

2.3. Desenho do estudo

Este estudo assume um caráter exploratório, descritivo e correlacional, suportado por uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, com dois propósitos, sendo, o primeiro, quantificar os dados das práticas e experiências dos professores e alunos relativas ao TPC para posterior análise estatística (Richardson, 1999) e, o segundo, descrever as opiniões, os sentimentos e as práticas e experiências dos participantes relativas ao TPC, resultantes da análise de conteúdo (Quivy & Champenhoudt, 2005) dos seus discursos.

A recolha de dados foi levada a cabo através de análise documental, inquéritos por questionário, grupos de discussão focalizada e entrevistas individuais. O grupo alvo foram alunos da 12ª classe do ensino secundário e professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa na classe em referência.

2.4. Participantes

Participaram neste estudo 547 sujeitos, de cinco escolas, das treze escolas do Ensino Secundário Geral do Distrito de Nampula, sendo 537 alunos da 12ª classe e 10 professores que lecionam a disciplina de Português. Sociodemograficamente, os participantes apresentam diversas caraterísticas apuradas a partir das variáveis. As cinco escolas estão geograficamente dispersas e distantes, uma das outras em relação ao centro da cidade, situando-se uma no centro da cidade, duas no norte, uma no sul e uma no sudoeste. De realçar ainda que duas escolas são urbanas e três periurbanas.

Em relação aos alunos, foram caraterizados segundo as seguintes variáveis: idade, sexo, residência do aluno e com quem vive, escolaridade do encarregado de educação do aluno, tipo de material de português que o aluno refere ter em casa, escola onde o aluno estuda, situação escolar, meio de transporte usado para chegar à escola. Em relação aos professores, foram caraterizados segundo as seguintes variáveis: idade, sexo, habilitações académicas e experiência de docência.

2.4.1. Alunos

Como se referiu anteriormente, participaram no estudo 537 alunos de cinco escolas que fazem parte das escolas do distrito de Nampula. O número de alunos participantes por escola varia entre 90 (16.8%) e 135 (25.1%), verificando-se assim uma distribuição relativamente equilibrada nesta dimensão.

Idade e sexo dos alunos

Quanto à idade, os 537 alunos apresentam idades compreendidas entre os 16 e os 26 anos, com idade média de 18.4 (*DP* = 1.45). Destes participantes, 25 (4.7%) são os que frequentam a 12ª classe com 16 anos, idade prevista para o ingresso no ensino secundário geral, 290 alunos (54%) têm idades entre 17 e 18 anos, correspondentes aos anos previstos

para a frequência e conclusão da 12ª classe e 222 alunos (41.3%) apresentam 19 anos ou mais.

Em relação ao sexo dos alunos, participaram no estudo 258 (48%) rapazes e 279 (52%) raparigas.

No Quadro 1 é apresentada a distribuição dos alunos em função da idade, sexo e escola. Em termos de distribuição sexo/por escola, pode-se constatar que na Escola A 63 (58%) alunos são rapazes e 45 (42%) raparigas, na Escola B 36 (34.6%) são rapazes e 68 (65.4) raparigas, na Escola C 63 (47%) são rapazes e 72 (53%) raparigas, na Escola D 48 (48%) são rapazes e 52 (52%) raparigas e na Escola E 48 (53%) alunos são rapazes e 42 (47%) raparigas. Como se pode notar, em duas escolas (A e E) o número de alunos é superior ao número de alunas, enquanto nas restantes escolas (B, C e D) acontece o inverso.

Quadro 1

Distribuição dos alunos por idade e sexo em função das escolas envolvidas no estudo

Escola		Idade				Sexo		
		16	17-18	19 – 26	Tot.	M	F	Tot.
Escola A	*n*	9	54	45	108	63	45	108
	%	8.3	50	41.7	20.1	58	42	20.1
Escola B	*n*	5	61	38	104	36	68	104
	%	4.8	58.7	36.5	19.4	34.6	65.4	19.4
Escola C	*n*	2	64	69	135	63	72	135
	%	1.5	47.4	51.1	25.1	47	53	25.1
Escola D	*n*	5	59	36	100	48	52	100
	%	5	59	36	18.6	48	52	18.6
Escola E	*n*	4	52	34	90	48	42	90
	%	4.4	57.8	37.8	16.8	53	47	16.8
Total	*n*	25	290	222	537	258	279	537
	%	4.7	54	41.3	100	48	52	100
Idade								
	M	*DP*	Min	Max				
	18.4	1.45	16	26				

Quanto ao bairro de residência dos alunos, os 537 alunos residem em 27 bairros diferentes do distrito de Nampula, havendo bairros em que houve apenas 1 participante (0.2) e bairros em que houve 121 participantes (22.5%), conforme ilustra o Quadro 2.

Quadro 2

Distribuição dos alunos por bairros de residência

Local de residência	*n*	%
Bairro 1	18	3.4
Bairro 2	121	22.5
Bairro 3	3	0.6
Bairro 4	16	3.0
Bairro 5	56	10.4
Bairro 6	51	9.5
Baiirro 7	23	4.3
Bairro 8	13	2.4
Baiirro 9	6	1.1
Bairro 10	2	0.4
Bairro 11	10	1.9
Bairro 12	6	1.1
Baiirro 13	33	6.1
Bairro 14	9	1.7
Bairro 15	3	0.6
Bairro 16	9	1.7
Bairro 17	37	6.9
Bairro 18	15	2.8
Bairro 19	58	10.8
Bairro 20	2	0.4
Bairro 21	21	3.9
Bairro 22	1	0.2
Bairro 23	4	0.7
Bairro 24	16	3.0
Bairro 25	1	0.2
Bairro 26	1	0.2
Bairro 27	2	0.4
Total	537	100.0

Meio de transporte usado de casa para a escola

Relativamente ao meio de transporte utilizado nas deslocações de casa para a escola (Quadro 3), maioritariamente os alunos deslocam-se a pé, representando 49.2% da amostra, outros (46%) utilizam um meio de transporte semicoletivo (vulgarmente

conhecido por *Chapa 100*) e apenas 3% utilizam o carro enquanto viatura pessoal e 1.9% utilizam ainda outro tipo de meio (e.g. mota - táxi).

Quadro 3

Distribuição dos alunos por meios de transporte usados de casa para a escola

	Meio de transporte de casa à escola				
	A pé	Carro	Chapa100*	Outro tipo de meio	Total
n	264	16	247	10	537
%	49.2	3	46	1.9	100

* "Chapa 100" é um meio de transporte semicoletivo.

Tempo médio gasto pelo aluno chegar à escola

Os resultados do quadro 4, a seguir, mostram que a maioria dos alunos (22.7%) despende, em média, 11 a 20 minutos no caminho de casa para a escola, 18.6% levam um pouco mais de tempo, ou seja, 21 a 30 minutos, e 15.1% dos alunos gastam menos de 10 minutos. Há ainda 12.5% dos alunos que referem demorar entre 31 e 40 minutos e 10.4% mais do que 40 minutos.

Quadro 4

Distribuição dos alunos por tempo gasto em média, para chegar à escola

Tempo médio que o aluno gasta para chegar à escola		
	n	%
Menos de 10 minutos	81	15.1
11 a 20 minutos	122	22.7
21 a 30 minutos	100	18.6
31 a 40 minutos	67	12.5
Mais de 40 minutos	56	10.4
Não tem ideia	111	20.7
Total	537	100

Grau de parentesco do encarregado de educação

Em relação ao grau de parentesco do encarregado de educação que vive com aluno**,** os resultados mostram que 12.1% dos alunos vivem somente com o pai, 17.9% vivem somente com a mãe e 40.2% vivem com os pais (pai e mãe) e os restantes 29.8% de alunos estão distribuídos entre irmão/irmã, tio(a), avó/avô, primo(a), esposo(a), conforme ilustra o Quadro 5.

Quadro 5

Distribuição dos alunos por encarregado com que vive o aluno

	Grau de parentesco								
	Pai	Mãe	Pai e mãe	Irmão ou Irmã	Tio ou Tia	Avó ou Avô	Primo ou Prima	Esposo ou Esposa	Total
n	65	96	216	74	54	19	6	7	537
%	12.1	17.9	40.2	13.8	10.1	3.5	1.1	1.3	100

Nível de escolaridade do encarregado de educação

Relativamente à escolarização dos encarregados de educação, os resultados mostram que dos 537 alunos inquiridos, 63 (11.7%) referem que os seus encarregados não frequentaram a escola e 474 (88.3%) frequentaram a escola.

O Quadro 6, abaixo, apresenta os níveis de escolaridade por graus de parentesco, pai, mãe e outros graus. Relativamente ao grau de parentesco – pai, 252 (46.7%) alunos referiram que os pais com escolaridade, 50 (9.3%) concluíram o ensino primário, 89 (16,6%), ensino secundário 50 (9,3), ensino técnico profissional (básico e médio) e 63 (11,7%) ensino superior. Relativamente ao grau de parentesco – mãe, 242 (45.1%) alunos referiram que as mães com escolaridade, 68 (12.7%) concluíram o nível primário, 107 (19.9%) o nível secundário, 29 (5.4%) o nível técnico profissional (básico e médio), e 38 (7.1%) o nível do ensino superior. Relativamente aos outros graus de parentesco, 136

(25.3%) alunos referiram que os outros graus de parentesco com escolaridade, 15 (2.8%) concluíram o ensino primário, 51 (9.5%) ensino Secundário, 25 (4.7%) ensino técnico profissional (básico, médio) e 45 (8.4%) ensino superior, conforme ilustra o Quadro 6.

Quadro 6

Distribuição dos níveis de escolaridade dos encarregados de educação

Grau de parentesco		Níveis de escolaridade				
		Primário	Secundário	Tec. Prof.	Superior	Total
Pai	n	50	89	50	63	252
	%	9.3	16.9	9.3	11.7	46.7
Mãe	n	68	107	29	38	242
	%	12.7	19.9	5.4	7.1	45.1
Outros	n	15	51	25	45	136
	%	2.8	9.5	4.7	8.4	25.3

Os resultados acima, mostram que os encarregados de educação apresentam níveis de escolaridade primária, secundária, técnico profissional e superior.

Experiência de reprovação

O Quadro 7 apresenta a distribuição dos alunos em função da experiência de reprovação.

Quadro 7

Distribuição dos alunos por retenção escolar

	Repetição de classe, em algum ano de escolaridade		
	Sim, já repetiu	Não, não repetiu	Total
n	286	251	537
%	53.3	46.7	100

Como se pode notar, ao longo da escolaridade, 286 (53.3%) alunos referem já ter repetido de classe, em algum momento, e 251 (46.7%) relatam nunca ter repetido de classe. Assim,

mais de metade dos alunos já experimentou o insucesso académico, não progredindo na escolaridade.

Tipo de material de Português que o aluno tem em casa

Quanto ao tipo de material de português da 12ª classe que o aluno tem em casa, 33% dos alunos têm texto de apoio fornecido pelo professor, 21% têm cópia de livro de Português e 14.9% dos alunos têm livro de Português. Apenas 3.9% têm manual de Português e 27% dos alunos referem não ter material de apoio para a disciplina de Português, conforme ilustra o Quadro 8.

Quadro 8

Distribuição dos alunos por tipo de material de português da 12ª classe.

	Tipo e alunos com material de português				
	Livro	Cópia de livro	Texto de apoio	Manual	Alunos sem material
n	80	113	177	21	145
%	14.9	21	33	3.9	27

Nota. Nesta questão existe 1 valor omisso.

2.4.2. Professores

Participaram neste estudo 10 professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa na 12ª classe e cuja caraterização se apresenta de seguida.

Idade, sexo, grau académico e experiência de docência

A idade média dos professores é de 43.1 (*DP* = 5.63), oscilando entre 36 e 53 anos. Assim, o estudo identifica a existência de 2 (20%) professores com 36 anos de idade, 1 (10%) com 39, 1 (10%) com 40, 1 (10%) com 41, 2 (20%) com 45, 2 (20%) com 48 e 1 (10%) com 53 anos de idade, conforme se pode observar no Quadro 9.

Dos 10 professores, têm idades compreendidas entre 36 a 53 anos, 7 (70%) são do sexo masculino e 3 (30%) do sexo feminino.

No que tange ao grau académico, 9 (90%) possuem licenciatura e 1 (10%) mestrado.

Quanto à experiência de docência oscila entre 7 e 32 anos, como ilustra o Quadro 9.

Quadro 9

Distribuição dos professores por idade, sexo, grau académico e experiencia de docência

		Idade							
Anos		36	39	40	41	45	48	53	Tot.
	n	2	1	1	1	2	2	1	10
	%	20	10	10	10	20	20	10	100

	Sexo			Grau académico		
	M	F	Tot.	Lic.	Mes.	Tot.
n	7	3	10	9	1	10
%	70	30	100	90	10	100

		Experiência de docência										
Anos		7	10	13	16	17	18	20	21	30	32	Tot.
	n	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	%	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100

2.5. Instrumentos

Neste estudo, a recolha de dados foi realizada recorrendo à análise documental, inquéritos por questionário, grupos de discussão focalizada e entrevista individual. Referir que dirigimo-nos aos locais de recolha de dados mediante a autorização da Direção do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Nampula (anexo I).

A análise documental foi concebida na perspetiva qualitativo-exploratória. A análise documental consiste em estudar os documentos visando investigar os factos sociais e suas relações com o tempo sociocultural (Richardson, 1999). Nestes termos, a análise documental teve como objetivo explorar possíveis orientações relativas ao TPC no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, no programa de ensino de Português da 12ª classe

e no Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral. Para apoio à análise documental organizou-se uma Ficha de Registo.

Os questionários foram concebidos na perspetiva quantitativo-descritiva-correlacional e foram desenvolvidos especificamente para este estudo e tiveram como objetivo "obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparação" (Bell, 2004, p. 26). Este inquérito serviu para examinar as perceções dos alunos da 12ª classe, e também dos respetivos professores, sobre as suas práticas e experiências relativamente aos trabalhos de casa na disciplina de Português. Os questionários permitiram também analisar a relação entre variáveis pessoais dos alunos (género e escolaridade do encarregado de educação) e as variáveis de TPC referentes às três etapas (marcação, realização e correção), assim como analisar a relação entre as variáveis de TPC referentes às três etapas (marcação, realização e correção) entre si e ainda analisar a relação entre as variáveis de TPC referentes às três etapas (marcação, realização e correção) e o rendimento escolar.

O primeiro questionário foi dirigido ao aluno (Anexo II), dividiu-se em duas partes principais, sendo a primeira constituída por perguntas referentes aos dados sociodemográficos e a segunda parte de perguntas relativas à temática do TPC. Dentre o tipo de perguntas recomendadas pelos diferentes autores (e.g., Richardson et al., 1999, Quivy & Campenhoudt, 2003) optou-se por formular perguntas fechadas – múltiplas (com várias opções de resposta, de acordo com o item em causa), de escala de resposta tipo *likert de* 5 pontos (1 a 5) de frequência (de nunca até sempre), sabendo que 1 corresponde a *nunca*, o 2 a *raramente*, 3 *às vezes*, o 4 *frequentemente* e o 5 *sempre*, e de concordância (*discordo totalmente* até *concordo totalmente*), sabendo que 1 corresponde a *discordo totalmente*, 2 *discordo*, 3 *não tenho opinião*, o 4 *concordo* e o 5 *concordo totalmente.*

Ainda no âmbito dos critérios do inquérito, definidos pelo autor, na parte de dados sociodemográficos foram colocadas perguntas cujo objetivo foi caraterizar o inquirido. As caraterísticas dos alunos foram identificadas através das questões relativas a idade, sexo, local de residência, nível de escolaridade dos pais ou encarregado de educação, tipo de material de português que o aluno tem em casa, a escola onde o aluno frequenta a 12ª classe, se já reprovou alguma vez, meio de transporte utilizado para chegar à escola e tempo gasto na deslocação para a escola. Na segunda parte do questionário do aluno, foram expostas as seguintes questões: frequência da marcação, realização, correção e

participação na correção de TPC, gosto pelo TPC, o tempo gasto ao realizar TPC, local de realização de TPC, grau de dificuldade do TPC, dificuldades encontradas e pedido de apoio dirigido aos pais ou outros adultos ou pares, a importância, utilidade e finalidade de TPC e a influência do TPC no aproveitamento escolar.

O segundo questionário foi dirigido aos professores (Anexo III) e divide-se em duas partes. A primeira, de questões sociodemográficas relativas à idade, sexo, nível académico e anos de experiência na docência. Na segunda parte do inquérito, as questões colocadas são relativas à frequência da marcação, realização e participação na correção de TPC, o grau de qualidade da participação dos alunos na correção de TPC, utilidade, finalidade de TPC e influência do TPC no aproveitamento escolar.

Voltado aos alunos e professores, já na etapa seguinte de recolha de dados foram utilizados guiões (grupos de discussão e entrevista) concebidos na perspetiva qualitativa-descritiva-interpretativa. Os grupos de discussão e as entrevistas serviram para complementar os resultados alcançados na análise documental e para obter mais esclarecimentos relacionados com as informações obtidas no inquérito por questionário. Este tipo de instrumentos são apropriados para perceber as opiniões e os sentimentos, para avaliar as expressões, a linguagem dos informantes (Richardson et al., 1999).

Relativamente aos alunos, apresentaram as suas opiniões e sentimentos em volta das questões expostas no guião de grupo de discussão focalizada (Anexo IV), cujas perguntas de discussão diziam respeito à marcação e correção do TPC; objetivos do TPC, gosto pelo TPC; tempo e local de realização do TPC; ajuda recebida durante a realização do TPC; dificuldades encaradas no processo de realização do TPC. Relativamente aos professores também apresentaram suas opiniões e sentimentos no âmbito das questões contidas no guião da entrevista (anexo V).

2.6. Procedimentos

2.6.1. Procedimentos de recolha de dados

Como dissemos anteriormente, a recolha de dados foi realizada após autorização da Direção que tutela as escolas no distrito de Nampula. A autorização foi antecedida da análise de três documentos. Fizeram parte de análise documental, o plano curricular do ensino secundário geral, o programa de português da 12ª classe e o regulamento geral de avaliação. Relativamente ao plano curricular do ensino secundário geral, o foco de observação foram as unidades temáticas e sugestões metodológicas. Relativamente ao programa de português da 12ª classe, observaram-se as unidades temáticas e no regulamento geral de avaliação a observação incidiu sobre orientação e procedimentos de avaliação.

Após a análise documental, seguiu-se a elaboração dos questionários e pedido de autorização à Direção do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Nampula para recolha de dados em cinco escolas do Ensino Secundário Geral. De acordo com o despacho de autorização, as Direções das escolas selecionadas fizeram o devido acompanhamento na administração dos vários instrumentos, questionário aos alunos, questionário aos professores, grupo de discussão com alunos e entrevista individual a professores.

No processo de elaboração e administração foram seguidas todas as normas éticas dentre elas, destaca-se o anonimato e a confidencialidade, tendo todos os participantes assinado um formulário de consentimento informado. A administração dos instrumentos decorreu no período das aulas, no espaço entre o intervalo maior e o terceiro tempo de aula.

Importa referir que desde a fase de pedido de autorização até à administração dos instrumentos acima referidos, fizemos sempre questão de explicar os objetivos do estudo e os procedimentos da recolha de dados. O contacto com a escola seguia a seguinte hierarquia: encontro com o diretor da escola, diretor-adjunto pedagógico, coordenador da classe. Os coordenadores possibilitaram a entrada em contacto com os inquiridos. Após a explicação do autor sobre os objetivos do estudo e das formas de administração dos inquéritos, ao coordenador competia-lhe: explicar/sensibilizar as turmas acerca do estudo, identificar e convocar os alunos voluntários em número de 100 por escola, de diferentes turmas, sem distinção de idade e sexo; identificar e convocar os professores que lecionam a disciplina de português na 12ª classe. Cabia também ao coordenador escolher o período/hora e o local/sala para administração dos instrumentos. Em relação ao questionário dos alunos e dos professores, o preenchimento foi feito de imediato, logo após a convocação por listagem do nome e turma do aluno e na presença do autor do

estudo, a quem competia, primeiro, explicar os objetivos do estudo, segundo, distribuir as fichas e dar instruções sobre como preencher e devolver ao investigador. Os três momentos, de instrução, preenchimento e da devolução, foram uniformizados e intermediados de esclarecimentos em caso de dúvidas.

Após a recolha, seguiu-se a contagem e observação preliminar dos questionários, tendo sido identificados 20 inquéritos devolvidos quase em branco (mais de 50% de perguntas sem respostas) e 537 inquéritos preenchidos e considerados válidos para o estudo.

Relativamente ao grupo de discussão focalizada, participaram as cinco escolas selecionadas para a investigação. A condição para o aluno fazer parte do grupo de discussão era ter preenchido o inquérito por questionário. Nos três grupos correspondentes a três escolas selecionadas (uma do centro da cidade, outra do norte da cidade e a terceira localizada no sul da cidade) para discussão, cada grupo tinha 12 alunos.

O entrevistador/autor do estudo assumindo o papel de moderador da conversa foi acompanhado por um redator e um agente de gravação de som e áudios. Os grupos de discussão tinham a duração média de 60 minutos com questões semiestruturadas e abertas, tendo em conta o guião elaborado. A gravação foi feita com consentimento dos informantes.

Ainda sobre a técnica de grupo de discussão focalizada, a discussão com os grupos teve três partes: introdução, em que recordávamos ao grupo os objetivos do estudo; a discussão propriamente dita, que incluiu a partilha de alguns resultados preliminares dos questionários, perguntas aos participantes e conclusões curtas em cada questão discutida. No final da discussão, o redator produziu o relatório sobre o que anotou na discussão e o agente de gravação fez o tratamento dos filmes e a afinação do som para audição eficiente. Importa referir que em cada discussão mudava-se de redator, para evitar interferência ou troca de informações dos grupos. Posto isto, seguiu-se a transcrição dos grupos de discussão. A transcrição foi feita faseadamente em função da sequência das discussões, e integrou a junção entre as informações constadas no relatório do redator e as auscultadas nas gravações.

Em relação à entrevista, dos dez professores inquiridos no questionário e previstos para a entrevista, só foi possível entrevistar oito professores pois os outros dois mostraram-se indisponíveis. A hora e o local para a realização da entrevista foram sugeridos pelo

próprio professor. As conversas tiveram a duração, em média, de 40 minutos, tendo sido conduzidas e gravadas pelo autor do estudo e, em seguida, transcritas.

2.6.2. Procedimentos de análise de dados

A primeira análise realizada foi a análise dos três documentos anteriormente mencionados. Importa referir que análise documental é diferente da análise de conteúdo, em alguns aspetos do tratamento da mensagem e de objetivos (Richardson, et. al., 1999). Assim, "o objetivo básico da análise documental é a determinação fiel dos fenómenos sociais; a análise de conteúdo visa manipular mensagens e testar indicadores que permitem inferir sobre a realidade diferente daquela da mensagem" (p. 230). Assim, o que fizemos foi analisar os documentos para explorar possíveis orientações em relação ao TPC, sem, no entanto, manipular a mensagem ou testar.

Em termos gerais, a análise documental consistiu em "pré-análise, análise do material, tratamento dos resultados, a inferência e interpretação" (Richardson, et.al., 1999, p.230). Deste modo, fez-se a leitura e organização do material de análise (pré-análise); codificação, categorização do material (análise do material) e, por último, atribuiu-se o significado das palavras qualitativamente (tratamento e interpretação dos resultados).

O segundo material de análise diz respeito aos dados dos questionários. Foi feita uma análise estatística descritiva e inferencial utilizando o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 20.0). A estatística descritiva, sendo conjunto de técnicas e de procedimentos de análise de dados que podem ser apresentados por tabelas, quadros ou gráficos (Quvy & Champenhoudt, 2005). Assim, para este estudo utilizaram-se tabelas correspondentes às variáveis e às categorias de estudo. A estatística inferencial foi concretizada através de testes de hipóteses.

O terceiro material de análise diz respeito aos conteúdos de grupo de discussão focalizada e o quarto material de análise é referente à entrevista aos professores. As respostas das questões destes instrumentos foram submetidas a uma análise de conteúdo e agrupadas em categorias. Estes procedimentos foram realizados com o propósito de analisar as perceções dos alunos e dos professores sobre as suas práticas e experiências relativamente aos trabalhos de casa, tomando como referência a disciplina de Língua Portuguesa.

Para o caso dos grupos de discussão, as categorias em análise foram: perceções dos alunos relativas à marcação do TPC; perceções dos alunos relativas ao gosto pelo TPC e à realização do TPC dos alunos; perceções dos alunos relativas ao local e horário de realização do TPC; e perceções dos alunos relativas à importância do TPC. Relativamente à entrevista aos professores, foram analisadas as seguintes categorias: perceções dos professores relativas à marcação do TPC; perceções dos professores relativas à realização do TPC e à participação na correção por parte dos alunos.

CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procede-se à descrição e análise dos resultados obtidos através da análise documental, análise dos questionários e dos discursos produzidos nos grupos de discussão e das entrevistas. São também integrados alguns elementos de discussão. A recolha de dados permitiu, por um lado, analisar o enquadramento do TPC no plano curricular do ensino secundário geral, no programa de ensino de português e no regulamento de avaliação do ensino secundário geral; por outro, analisar as perceções de alunos da 12ª classe relativamente às suas práticas e experiências no que diz respeito aos trabalhos de casa na disciplina de Português, assim como a relação entre diversas variáveis pessoais do aluno, variáveis do TPC e o rendimento escolar; e, ainda, analisar as práticas e experiências dos professores relativas ao TPC na disciplina de Português.

3.1. Análise documental

Constituiu material de análise o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), o Programa do Ensino de Português da 12ª classe (PEP da 12ª classe) e o Regulamento Geral de Avaliação (RGA) do ensino primário, ensino secundário geral e alfabetização e educação de adultos, designado por Regulamento de Avaliação (RA). Os três documentos são da autoria do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano do governo moçambicano, e são relevantes para esta investigação, uma vez que são os materiais de trabalho dos professores das escolas do ensino secundário geral.

Para cada documento analisado, é realizada em primeiro lugar a apresentação das partes constituintes do documento, e, em segundo lugar, são analisadas as categorias de estudo, nomeadamente, o conceito, finalidade, prescrição e orientação metodológica da realização de TPC.

3.1.1. Conceito, finalidade, prescrição e orientação metodológica de TPC

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) compreende as seguintes partes: abordagens gerais referentes ao contexto social, económico e político do currículo; inovações no ESG, estrutura curricular e planos de estudos divididos em áreas curriculares (1º e 2º ciclo) do ESG; sistema de avaliação; estratégias de implementação; e, por fim, caraterísticas gerais dos programas do ESG.

Assim, constatou-se que o TPC é descrito como uma atividade complementar que é marcada pelo professor na aula. Tem como função promover hábitos de estudo individual e em grupo, com a finalidade de aprofundar, experimentar e aplicar os conhecimentos. Entretanto, em termos de programação e métodos de realização do TPC, nada está escrito.

Relativamente ao Programa de Ensino de Português, este apresenta as seguintes partes: notas introdutórias (linhas orientadoras do currículo do ESG, desafios da escola, abordagem transversal, o papel do professor); ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa; competências e objetivos do ensino de português no 2º ciclo do ESG; visão geral dos conteúdos de ensino da Língua Portuguesa da 8ª à 12ª classe, plano temático e, por último, a parte referente à avaliação. Particularizando, o programa de ensino de português da 12ª classe consta de cinco unidades temáticas com os respetivos objetivos específicos, conteúdos de ensino, competências do aluno, carga horária, sugestões metodológicas e indicadores de desempenho.

Assim, este documento não apresenta o conceito nem a prescrição de TPC, mas aborda as finalidades do TPC e a orientação metodológica para a sua realização. Esta última categoria consta no documento em forma de sugestão metodológica, ainda que com uma expressão relativamente menor, visto que só se observa na terceira unidade temática sobre textos jornalísticos. Nesta unidade temática, uma das sugestões metodológicas é relativa à *realização de um trabalho de pesquisa sobre os hábitos alimentares da região onde se encontra a escola e culturas praticadas.*

De acordo com a unidade temática em alusão, o documento refere que o indicador do desempenho esperado nos alunos na realização desta tarefa é a *descrição dos alimentos necessários para a manutenção das funções (crescimento, desenvolvimento, defesa e renovação) e agrupamento dos alimentos segundo as suas funções (energéticos, construtores e protetores).* Na mesma unidade temática, são apontados como elementos de avaliação *a compreensão escrita e leitura; a produção escrita; a compreensão crítica, oral ou escrita; a compreensão e produção orais; a funcionalidade da língua*. Nesta

tarefa são definidas as seguintes competências: *pesquisar de forma autónoma e crítica, informação em língua portuguesa recorrendo a materiais bibliográficos e às tecnologias de informação e comunicação* (TIC) e *desenvolver projetos de pesquisa de interesse social, individualmente ou em grupo*.

Como se pode notar, esta tarefa requer fazer em casa, visto que estão previstos os seguintes aspetos caraterísticos: o tipo de tarefa (pesquisa); o sujeito da execução da tarefa (aluno); o local de realização (recolha de dados na família/comunidade); indicador do desempenho (objetivo da tarefa); resultados esperados (elementos de avaliação e tipo de competências). Estas caraterísticas tendem para as sugeridas por Cooper (2007), nomeadamente, objetivos e competências, duração e prazo de realização, o tipo de dificuldades, a forma de organização e estrutura, o grau de individualidade, o grau de escolha, a ajuda do aluno.

Em jeito de síntese, constatamos que o PEP da 12ª classe apresenta a função, finalidades de realização do TPC e uma prescrição do TPC. Contudo, pela quantidade e qualidade de temas e conteúdos programáticos escritos no documento, existem evidências de a atividade TPC estar enquadrada no PEP da 12ª classe, pese embora, não tenha sido prescrito de forma clarividente.

No que tange ao Regulamento de Avaliação (RA), consta de 12 capítulos como disposições gerias da avaliação; intervenientes, modalidades, tipos e técnicas de avaliação; escala, critérios de classificação, números de avaliação e cálculo das médias; conselhos de avaliação; anulação de matrículas, faltas e comportamento; exames; escolas particulares; fraude académica; e, finalmente, disposições finais.

Constituiu matéria de análise o capítulo II, relativo aos intervenientes, modalidades, tipos e técnicas de avaliação, concretamente os artigos 17º e 21º, complementados com os conteúdos dos artigos 9º, 14º, 15º do mesmo capítulo e o artigo 31º do capítulo III, referente à escala de classificação.

No artigo 17º, o TPC, designado por trabalho para casa, é considerado uma das técnicas de avaliação. No artigo 21º, o TPC é definido como forma de avaliação sistemática de tarefas que o aluno realiza de forma independente, individual e/ou coletivamente, fora da aula, inserida na avaliação formativa e, sempre que for possível, a avaliação deve ser oral. Tem por objetivo rever e consolidar os conteúdos tratados numa ou mais aulas. Constituem elementos de avaliação os conteúdos programáticos e a própria apresentação

escrita do TPC (caligrafia, organização e limpeza do trabalho, pronúncia, dicção e pontuação). No artigo 9º, a avaliação formativa é considerada a principal modalidade no processo de ensino-aprendizagem (PEA), assume caráter contínuo e sistemático e possibilita a aplicação de medidas de orientação e superação das dificuldades do aluno, contribuindo para melhorar o PEA e o sucesso do aluno.

O artigo 14º preconiza que a avaliação sistemática (AS) enquadra-se na avaliação formativa, é programada e pode ser escrita, oral ou prática, podendo ocorrer no início ou no fim da aula e exige-se que seja registada (na caderneta e mapa de avaliação) qualitativa e quantitativamente e o resultado de avaliação deve ser do conhecimento do aluno. Na mesma linha de raciocínio, o artigo 15º considera a avaliação periódica trimestral (APT) e avaliação periódica semestral (APS) também como tipos de avaliação para testes e trabalhos práticos. Assim sendo, o TPC pode ser feito através de tarefas práticas, orais e escritas.

A propósito da avaliação qualitativa ou quantitativa, o artigo 31º prevê a seguinte escala de classificação positiva: 19 a 20 valores de excelente, 17 a 18 valores de muito bom, 14 a 16 valores de bom, e 10 a 13 valores de satisfatória; e a escala de classificação negativa: 0 a 9 valores de não satisfatória. Segundo este artigo, esta escala de classificação é válida para todas as atividades de avaliação. O que significa, se o TPC for de caráter avaliativo, então, poderá aplicar-se a escala de classificação em referência.

Nos termos referidos, confirma-se que o regulamento apresenta procedimentos de avaliação do TPC, considerado como uma atividade regular e avaliativa que de alguma forma influencia o aproveitamento escolar do aluno. Esta afirmação é complementada com o artigo 33º que refere que "1. O número mínimo de avaliações por aluno/alfabetizado/educando em cada período letivo em todas as classes/ano é de 4 (quatro). É obrigatório, no mínimo, a realização de duas avaliações escritas, sendo a primeira, uma (1) de AS e a última, uma (1) de avaliação periódica trimestral (APT) ou de avaliação periódica semestral (APS) " (MINED, p. 19). O que significa que das quatro avaliações, uma pode ser do TPC, resultante das atividades sistemáticas resolvidas em casa e/ou realizadas na sala de aula, ou, resultante de uma atividade periódica trimestral ou semestral resolvida em casa e/ou realizada na sala de aula.

Sintetizando, no RA, para além do conceito, função e finalidade do TPC, constam evidências sobre a orientação e procedimentos de avaliação do TPC. Considera-se uma

atividade com caráter avaliativo, em termos de identificação das dificuldades de aprendizagem, de domínio e consolidação da matéria e, por fim, pode influenciar no resultado académico do aluno. Em termos de orientação ou procedimentos, o TPC pode ser realizado e avaliado em grupo ou individualmente, oralmente ou por escrito.

Os dados aqui apresentados encontram-se sintetizados no anexo VI.

3.2. Análise descritiva dos resultados do questionário a alunos

Neste estudo foram inquiridos 537 alunos da 12ª classe. O questionário apresentava duas partes principais, a primeira parte relativa aos dados sociodemográficos que serviram também para caraterizar a amostra, e a segunda relativa aos dados sobre a atividade do TPC, cujos resultados serão apresentados nesta secção.

3.2.1. Perceções dos alunos acerca do TPC

Conforme referido no enquadramento teórico, o TPC é uma atividade com três fases de realização e envolve mais pessoas para além dos alunos, como pais e encarregados de educação (Rosário et al., 2008). Dada essa complexidade, interessou-nos aprofundar o tema, para perceber como é que o TPC é marcado, resolvido em casa e corrigido na sala de aula. Também para perceber o local onde o aluno realiza o TPC, se o aluno considera os TPC fáceis/difíceis e quais têm sido as maiores dificuldades. Acrescenta-se, ainda, para analisar a importância e utilidade atribuída ao TPC.

Assim, nesta secção são apresentados os resultados referentes: à marcação do TPC; ao gosto pelo TPC; à resolução; ao tempo gasto para resolver o TPC; ao local de resolução do TPC; ao grau de dificuldade do TPC; ao pedido de ajuda ao resolver o TPC; ao tipo de dificuldades na resolução do TPC; à importância do TPC; à correção por parte do professor e à participação do aluno na correção; à utilidade do TPC vista pelo aluno; à finalidade do TPC; e à influência do TPC no aproveitamento escolar. Todas estas questões

e os respetivos resultados são apresentados segundo a ordem de posição, acima apresentada.

Questão 1: Marcação de TPC por parte do professor de Português

Esta questão teve como propósito perceber com que frequência os professores têm marcado TPC, uma vez que os estudos de diferentes autores (e.g., Mourão, 2004, 2009; Mourato, 2012; Rosário et al., 2008) mostram que a marcação de TPC é tarefa do professor. Sendo tarefa do professor, quisemos saber por parte dos alunos com que frequência essa tarefa é realizada pelos professores.

É possível observar no Quadro 10 como os alunos percecionam e experienciam as práticas dos professores quanto à marcação do TPC.

Quadro 10

Perceções dos alunos relativas à marcação do TPC por parte do professor de Português

		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
Marcação	*n*	3	38	285	75	136	537
de TPC	%	0.6	7.1	53.1	14	25.3	100

Relativamente aos resultados da tabela 10, no que diz respeito à *marcação do TPC por parte do professor,* a maioria dos alunos (53.1%) refere que os professores têm marcado TPC às vezes, 25.3% dos alunos consideram que os TPC são marcados sempre, 14.0% indicam frequentemente e uma minoria de alunos (0.6% e 7.1%) afirma, respetivamente, que nunca ou raramente os professores marcam TPC. Como se pode constatar, um número bastante significativo de alunos afirma que os professores têm marcado TPC com regularidade, pese embora, existam professores que, segundo a perceção dos alunos, raramente e às vezes marcam TPC.

Questão 2: Gosto pelo TPC

A questão 2 tem como propósito perceber se os alunos gostam quando o professor marca TPC. Como referem Silva e Sá (1977), as pessoas quando estão motivadas aumentam a sua persistência face às tarefas, às dificuldades ou obstáculos e, como resultado disso, são mais bem-sucedidas. Os resultados para esta questão podem ser observados no Quadro 11.

Quadro 11

Perceções dos alunos acerca de gostar quando o professor marca TPC

		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
Gostar	*n*	16	19	249	43	210	537
de TPC	%	3	3.5	46.4	8	39.1	100

Os resultados do quadro 11 mostram que 3% dos alunos não gostam quando o professor marca TPC, 3.5% gostam raramente, 46.4% gostam às vezes, 8% gostam frequentemente e 39.1% gostam sempre. Ou seja, uma minoria (3% e 3.5%) não gosta quando o professor marca TPC, a maioria (8% e 39.1%) gosta frequentemente e sempre, outros alunos ainda, 46.4 % dos alunos, gostam às vezes.

Questão 3: Realização do TPC

Quanto à realização do TPC de Português por parte dos alunos, os resultados indicam que a maioria (7.6% e 49.7%) dos alunos referem realizar o TPC, 0.7% e 3.5% dos alunos referem nunca realizar ou realizar raramente e 38.4% referem realizar às vezes, conforme é possível observar no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12

Perceções dos alunos relativas à realização do TPC de Português

		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
Realização	*n*	4	19	206	41	267	537
de TPC	%	0.7	3.5	38.4	7.6	49.7	100

Comparando os resultados da questão 3 com os resultados da questão 2, verificamos que tanto os que realizam frequentemente e sempre (7.6% e 49.7%) como os que gostam frequentemente e sempre (8% e 39.1%) constituem a maioria, pese embora, a percentagem (0.7 e 3.5%) de alunos que referem nunca e raramente realizar TPC é menor do que a percentagem (3% e 3.5%) de alunos que nunca e raramente gostam de TPC. Ou seja, há alunos que realizam o TPC, apesar de não gostarem que a sua marcação aconteça.

Questão 4: Tempo gasto para realizar o TPC de Português

O tempo gasto para realizar uma tarefa pode caraterizar o grau de envolvimento (Dias, 2012). Desta feita, quisemos saber dos inquiridos quantos minutos gastavam para realizar o TPC.

Os resultados para esta questão revelam que os alunos, na sua maioria (27.7%), gastam em média 15 a 30 minutos na realização do TPC de Português, distribuindo-se os restantes alunos pelos restantes períodos (até 15 minutos, 30 a 45, 45 a 60 e mais de 60), conforme ilustra o Quadro 13 a seguir.

Quadro 13

Perceções dos alunos relativas ao tempo gasto, em média, na realização do TPC

		Até 15 min.	15 a 30 min.	30 a 45 min.	45 a 60 min.	+60 min.	Sem opinião	Total
Tempo gasto no TPC	*n*	70	149	97	61	78	82	537
	%	13	27.7	18.1	11.4	14.5	15.3	100

Os resultados relativos ao tempo gasto na realização do TPC podem relacionar-se com os fatores e as caraterísticas referidos por Cooper (2001), tais como: capacidade de compreensão e de motivação do aluno em relação à tarefa ou à matéria; caraterísticas da tarefa; disponibilidade de materiais; ambiente em casa, entre outros. Significa que cada aluno gasta o tempo de acordo com as suas capacidades de compreensão, de motivação, capacidades de acesso ao material, do ambiente e espaço onde deve decorrer o TPC, e, ainda, de acordo com as oportunidades de apoio ou acompanhamento dos professores e/ou pais/encarregados de educação.

Questão 5: Local onde habitualmente é feito o TPC

Ao colocar esta questão, pretendia-se perceber se os alunos têm feito o TPC em casa ou fora de casa e, se fora de casa, em que local.

A literatura (e.g., Carita et al., 2006; Silva & Sá, 1997) refere que é importante escolher um local confortável sem barulho, como na biblioteca. Acrescenta, ainda, que em casa pode haver um local ideal para estudar, no entanto, podem surgir dificuldades, por causa de materiais atrativos (e.g., TV, rádio) que podem interferir no processo da realização da tarefa.

Assim, os resultados mostram que 79.7% dos alunos fazem o TPC em casa e 20.3% dos alunos fazem fora de casa, na biblioteca, em casa de amigos e no jardim, conforme indica o Quadro 14.

Quadro 14

Perceções dos alunos relativas ao local habitual de realização do TPC

		Em casa	Fora de casa	Total
Local de realização de TPC	*n*	428	109	537
	%	79.7	20.3	100

Fora de casa: biblioteca, casa de um amigo, no jardim

O facto de a maioria dos alunos realizar os TPC em casa pode estar associado à distância que percorrem e ao meio de transporte usado de casa para a escola e vice-versa. Pode também estar associado ao tipo de apoio e acompanhamento que o educando recebe junto do encarregado de educação. Conforme referido na caraterização da amostra, os alunos residem em diferentes bairros e deslocam-se a pé ou de *chapa*, e, de alguma forma, estes movimentos acarretam custos financeiros e esforço físico. Outros resultados ainda apontam que a maioria dos pais/encarregados de educação é escolarizada, significando que, provavelmente, os alunos recebem apoio dos pais/encarregados de educação e não precisam de deslocar-se fora de casa para resolver o TPC.

Questão 6: Grau de dificuldade de TPC

Neste estudo, foi do nosso interesse perceber o grau de dificuldade dos TPC, segundo a perceção dos alunos. A complexidade de uma tarefa pode estar associada, dentre vários fatores, à forma de exigência do professor, à falta de eficácia do aluno sobre a tarefa e as dificuldades do próprio aluno (Mourão, 2009).

Partindo destas e de outras referências, os alunos foram inquiridos sobre esta questão e os resultados indicam que a maioria (67.8%) dos alunos considera que os TPC têm sido de dificuldade média, enquanto 14.3% e 4.5% dos alunos consideram os TPC difíceis ou muito difíceis e 5.2% e 8% consideram que os TPC têm sido muito fáceis ou fáceis, conforme ilustra o Quadro 15.

Quadro 15

Perceções dos alunos relativas ao grau de dificuldade no TPC

		Muito fáceis	Fáceis	Médios	Difíceis	Muito difíceis	Total
Dificuldade do TPC	*n*	28	43	364	77	24	536
	%	5.2	8	67.8	14.3	4.5	99

Nota. Nesta questão houve 1 valor omisso.

A forma como os alunos percecionam o grau de dificuldade dos TPC pode estar associada com o tipo de TPC que os professores marcam, a motivação e o grau de exigência da TPC, a capacidade e a forma como os alunos encaram os TPC, a disponibilidade de recursos materiais e de apoio pedagógico e social dos professores e encarregados de educação.

Questão 7: Pedido de ajuda para fazer TPC

A questão de solicitar ajuda no processo de realização de TPC insere-se no envolvimento parental e diferentes autores (e.g., Epstein & Voorhis, 2001; Mourato, 2012; Villas-Boas, 1998) referem que o apoio dos pais/encarregados de educação é extremamente importante, pois pode aumentar as crenças motivacionais dos alunos e influenciar o desempenho académico.

É com este propósito que a questão 7 foi dirigida, e nos seguintes moldes: tens pedido ajuda a alguém, para fazer os TPC? Os resultados mostram que a maioria (71.1%) dos alunos tem pedido às vezes ajuda a alguém, os restantes alunos: 8.9% nunca solicitam ajuda; 12.5% solicitam raramente; 4.3% dos alunos solicitam frequentemente; e 3% solicitam sempre, conforme ilustra o Quadro 16.

Quadro 16

Perceções dos alunos relativas ao pedido de ajuda para realizar o TPC

		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
Pedido de ajuda no TPC	*n*	48	67	387	23	16	536
	%	8.9	12,5	71.1	4.3	3.0	99

Nota. Nesta questão houve 1valor omisso.

O facto de o quadro 16 ilustra que a maioria (71,1%) dos alunos solícita às vezes ajuda para fazer TPC pode estar associado com o facto de, segundo a tabela 15, a maioria (67.8%) dos alunos considerar os TPC de dificuldade média.

Questão 8: A pessoa a quem o aluno tem pedido ajuda para fazer TPC

Ao colocar esta questão, pretendia-se perceber com quem o aluno tem contado em termos de apoio para realizar o TPC.

A literatura refere que o envolvimento dos pais não se resume em ensinar, é também em acompanhar na aprendizagem dos filhos (Lopes & Paiva, 2008). O fator afetivo diz respeito ao sentimento de pertença (Veiga et al., 2009), à crença que o aluno tem em relação aos sujeitos que estão ao seu redor, de que são capazes de o apoiar (Fernandes, 2012; Veiga et al., 2009). O envolvimento cognitivo prende-se com as competências e utilização de estratégias metacognitivas (Pestana, 2015; Veiga et al., 2012), neste caso, referimo-nos à pessoa que presta ajuda. Acrescenta-se, ainda, a escolha de alguém que o aluno acha capaz de ajudar para realizar o TPC, tem a ver com a disposição cognitiva, comportamental, académica e emocional (Mourato, 2012; Pestana, 2015; Rola, 2012).

Voltando à questão acima referida, os resultados mostram as pessoas com quem os alunos têm contado com apoio para resolver o TPC de português. A maioria (47%; 12.4%; 10.2%) dos alunos prefere pedir ajuda a um colega, irmão/irmã e pai, respetivamente, enquanto outros alunos (6.7%; 5.3%; 3.7%; 2.6%; 1.6%) optam por pedir ajuda ao tio(a), mãe, primo, pai e mãe e esposo, respetivamente, e um grupo significativamente menor

(0.6%; 0.4%; 0.2%; 0.2%) de alunos pede ajuda ao namorado, cunhado, avó/avô e explicador, respetivamente, conforme ilustra o Quadro 17.

Quadro 17

Perceções dos alunos relativas à pessoa a quem o aluno tem pedido ajuda para fazer TPC

		a)	*b)*	*c)*	*d)*	*e)*	*f)*	*g)*	*h)*	*i)*	*j)*	*k)*	*l)*	*m)*
Pessoa que ajuda	*n*	50	26	13	105	33	1	18	8	231	3	1	2	491
	%	9.3	4.8	2.4	19.6	6.1	0.2	3.4	1.5	43	0.6	0.2	0.4	91.4

Nota. Nesta questão houve 46 valores omissos.

a) Pai; *b)* mãe; *c)* pai e mãe; *d)* irmão(a); *e)* tio(a); *f)* avó; *g)* primo; *h)* esposo; *i)* colega; *j)* namorado; *k)* explicador; *l)* cunhado e m) total.

Estes resultados mostram que os apoios que os alunos recebem provêm de diferentes figuras significativas. Outro aspeto que merece realçar tem a ver com a relação entre estes resultados e os resultados do Quadro 16. Os alunos maioritariamente pedem ajuda às vezes e recorrem sobretudo aos colegas.

Questão 9: Maior dificuldade enfrentada na realização do TPC

Para esta questão foram colocadas como categorias, a falta de tempo para realizar o TPC, a falta de livros ou manuais de português, dúvidas sobre como realizar TPC e outras dificuldades não mencionadas no inquérito que, no entanto, o aluno estaria livre de mencionar.

Diferentes autores (e.g., Mourão, 2009; Postic, 1995; Rodrigues, 1998) referem que as dificuldades podem provir da falta de ajuda do professor, da falta de condições para realizar o TPC, do desajustamento do plano cognitivo e/ou do plano social, entre outras causas. Foi com base neste conhecimento teórico que foram estabelecidas as categorias

acima apresentadas e os resultados do inquérito destacam como maiores dificuldades a falta de livros/manuais (58.5%) e dúvidas sobre como resolver o TPC (28.9%), conforme ilustra o Quadro 18.

Quadro 18

Perceções dos alunos relativas à maior dificuldade encontrada ao realizar TPC

		a)	*b)*	*c)*	*d)*	*e)*	*f)*	*g)*	*h)*
Dificuldades no TPC	*n*	50	314	155	4	3	6	4	536
	%	9.3	58.5	28.9	0.7	0.6	1.1	0.7	99

Nota. Nesta questão houve 1 valor omisso.

*a)*falta de tempo para realizar o TPC; *b)* falta de livros/manuais de português; *c)* dúvidas sobre como realizar o TPC; *d)* falta de concentração; *e)* falta de biblioteca; *f)* nem sempre tenho colegas para me ajudar; *g)* não assimilo bem a matéria; *h)* total.

Como se observa no Quadro 18, a maior dificuldade de destaque é a falta de livros/manuais de português. A falta de livros ou manuais foi também constatada quando quisemos saber dos alunos o tipo de material de português a que tinham acesso e os resultados mostraram que 145 (27%) alunos não possuem nenhum tipo de material. Estas carências podem estar por detrás dos alunos que não fazem TPC. Significa que estes alunos podem querer fazer o TPC, mas, por causa das dificuldades enfrentadas, acabam não fazendo, ou, se fazem, é com dificuldades.

Questão 10: Importância do TPC

Na revisão da literatura percebeu-se que o TPC é uma atividade importante, que influencia o rendimento académico (Rodrigues, 1998) e assegura a relação entre escola e família (Mourão, 2009). Assim, questionámos os alunos sobre as suas opiniões relativas à importância dos trabalhos de casa. Os resultados podem ser observados no Quadro 19.

Quadro 19

Perceções dos alunos relativas à importância do TPC

		Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente	Tot.
Importância do TPC	*n*	10	2	13	151	361	537
	%	1.9	0.4	2.4	28.1	67.2	100

De acordo com as experiências vividas pelos alunos sobre a importância do TPC na disciplina de português, a maioria (28.1% e 67.2%) dos alunos concorda com a importância do TPC, isto é, estes alunos reconhecem que os trabalhos de casa são importantes nas suas aprendizagens e uma minoria (1.9% e 0.4%) não concorda que o TPC seja uma atividade importante, isto é, não reconhecem a importância do TPC nas suas aprendizagens. Um terceiro grupo de alunos (2.4%) não emitiu as suas opiniões, mantendo-se neutros quanto à importância do TPC na disciplina de português.

Questão 11: Correção do TPC por parte do professor, com regularidade, nas aulas

Diferentes autores (e.g., Cooper & Valentim, 2001; Mourão, 2009; Rosário et al., 2008) referem que a correção do TPC se insere no âmbito do *feedback*, no qual é avaliada a eficácia do TPC, estabelece-se a comunicação entre o professor e alunos, alunos e os pais, a escola e a família. Assim, procurou-se saber com que frequência os professores de português corrigiam os trabalhos de casa, nas aulas, segundo a perceção dos alunos (Quadro 20).

Quadro 20

Perceções dos alunos relativas à correção do TPC por parte do professor, com regularidade, nas aulas

		Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente	Tot.
Correção do TPC	*n*	10	26	62	192	247	537
	%	1.9	4.8	11.5	35.8	46.0	100

Com se pode observar, 1.9% e 4.8% representam os alunos que discordam totalmente e discordam que os TPC são corrigidos com regularidade, 35.8% e 46% representam os alunos que concordam e concordam totalmente que os trabalhos de casa são corrigidos com regularidade e 11.5% representam os alunos que preferiram abster-se. Significa que a maioria dos alunos concordam que os trabalhos de casa são corrigidos com regularidade.

Questão 12: Participação dos alunos na correção do TPC

A participação na correção de uma tarefa constitui um comportamento ilustrativo do envolvimento escolar (Mourato, 2012). Tendo sido os alunos inquiridos sobre a sua participação na correção do TPC, os resultados mostram que os que referem nunca e raramente participar na correção do TPC representam 1.1% e 5.2%, respetivamente, os que às vezes participam representam 25.3%, finalmente, os que participam frequentemente e sempre representam 9.7% e 58.7%, respetivamente, conforme ilustra o Quadro 21.

Quadro 21

Perceções dos alunos relativas à sua participação na correção do TPC

		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
Participação na correção do TPC	*n*	6	28	136	52	315	537
	%	1.1	5.2	25.3	9.7	58.7	100

Se compararmos estes resultados com os resultados referentes à realização do TPC (Quadro 12), constatamos que a percentagem dos alunos que referem participar sempre na correção do TPC é maior que a percentagem dos alunos que referem realizar sempre o TPC (49.7%). Assim, mesmo não tendo por vezes realizado o TPC, os alunos participam na sua correção em sala de aula.

Questão 13: Utilidade das tarefas do TPC

A literatura refere que o TPC como atividade escolar tem várias utilidades, como, por exemplo, na autorregulação da aprendizagem (Silva, 1997), na motivação para a aprendizagem (Trautwein & Köller, 2006) e no envolvimento do aluno (Rosário et al., 2005). Como Rosário e colaboradores (2000) referem, a autorregulação da aprendizagem diz respeito ao processo pelo qual o aluno define os objetivos referentes à sua aprendizagem com o propósito de monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos. A motivação para a aprendizagem, para Paris e Turner (1994), é a energia interna que dirige e integra o comportamento, acrescenta-se ainda, a motivação é a disposição interna que torna o organismo capaz de se envolver numa certa atividade (Pinto, 2001). Relativamente ao conceito de envolvimento, Fernandes (2012) refere que possui várias designações, como por exemplo, a de participação na vida escolar ou na aprendizagem.

Na base destes conceitos, colocou-se a questão da utilidade das tarefas do TPC para os alunos. Os resultados da questão em alusão podem ser observados no Quadro 22.

Quadro 22

Perceções dos alunos relativas à utilidade das tarefas do TPC

		Nada úteis	Pouco úteis	Não tenho opinião	Bastante úteis	Muito úteis	Total
Utilidade do TPC	*n*	18	25	37	179	277	536
	%	3.4	4.7	6.9	33.3	51.6	99,8

Nota. Nesta questão houve 1 valor omisso.

Os resultados acima revelam que 51.6% dos alunos afirmam que as tarefas do TPC têm sido muito úteis, 33.3% consideram-nas bastante úteis, 6.9% dos alunos preferem não dar opinião, 4.7% entendem que têm sido pouco úteis e 3.4% afirmam que as tarefas do TPC não têm sido úteis.

Como se constata, não restam dúvidas de que os alunos reconhecem de forma expressiva a utilidade do TPC nas suas aprendizagens. No entanto, estes resultados são complementados com outros resultados relativos à questão que se segue.

Questão 14: Finalidade do TPC

A questão 14 pretendia que os alunos se referissem à finalidade do TPC, considerando seis alternativas de resposta. Os resultados revelam que 46.7% dos alunos afirmam que o TPC serve para compreender a matéria dada pelo professor, 26.1% para motivar o aluno para a aprendizagem, 11.4% para consolidar a matéria dada pelo professor, 7.6% para preparar a matéria a ser dada pelo professor, 6.1% para obter melhores resultados no teste e 2.0% dos alunos para obter nota ao longo da aula. Estes resultados podem ser consultados no Quadro 23.

Quadro 23

Perceções dos alunos relativas à finalidade do TPC

Finalidade do TPC	*n*	%
Compreender a matéria dada pelo professor	251	46.7
Consolidar a matéria dada pelo professor	61	11.4
Preparar a matéria a ser dada pelo professor	41	7.6
Obter nota ao longo da aula	11	2.0
Obter melhores resultados no teste	33	6.1
Motivar o aluno para a aprendizagem	140	26.1
Total	537	100

Destaca-se então o facto de os alunos considerarem que o TPC serve para compreender a matéria dada pelo professor e para motivar o aluno para a aprendizagem.

Questão 15: Influência do desempenho no TPC na nota final do primeiro trimestre

Os estudos de Rosário e colaboradores (2005) revelam que o TPC influi no aproveitamento académico. Assim, quisemos questionar os alunos sobre os seus resultados escolares a Português no primeiro trimestre de 2016 e se estes resultados tinham sido influenciados, segundo a sua perceção, pelo desempenho nos trabalhos de casa. Os resultados indicam que 3.5% dos alunos discordam totalmente que as notas obtidas no 1º trimestre resultem do seu desempenho no TPC, 10.2% discordam que as suas notas tenham relação com o desempenho no TPC, 16.4% preferem não opinar, 33.5% dos alunos concordam que as notas obtidas têm a ver com os seus desempenhos nos trabalhos de casa e 30.7% dos alunos concordam totalmente que as suas notas têm a ver com o desempenho no TPC, conforme ilustra o Quadro 24.

Quadro 24

Perceções dos alunos relativas à influência do TPC na nota final do 1º trimestre de 2016

		Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente	Tot.
Nota do 1º trim.	*n*	19	55	88	180	165	507
	%	3.5	10.2	16.4	33.5	30.7	94.4

Nota. Nesta questão houve 30 valores omissos.

Assim, quase dois terços dos alunos (concordo, 33.5%; concordo totalmente, 30.7%) consideram que a classificação obtida na disciplina de Português tem a ver com o seu desempenho no TPC.

Questão 16: Influência do desempenho no TPC na nota final do segundo trimestre

Esta questão foi semelhante à anterior, mas agora referente à influência do desempenho no TPC na nota do 2.º trimestre. Verificamos que 5% dos alunos discordam totalmente

que as notas obtidas na disciplina de português no 2º trimestre tenham a ver com o desempenho no TPC, 11.3% discordam, 18.8% não apresentam opiniões a respeito da relação entre a nota e o desempenho no TPC, 33.1% de alunos concordam e 31.7% concordam totalmente que as notas por eles obtidas têm a ver com os seus desempenhos no TPC, conforme ilustra o Quadro 25.

Quadro 25

Perceções dos alunos relativas à influência do TPC na nota final do 2º trimestre de 2016

		Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente	Tot.
Nota do 2º trim.	*n*	25	57	95	167	160	504
	%	4.7	10.6	17.7	31.1	29.8	93.9

Nota. Nesta questão houve 33 valores omissos.

Neste quadro também se verifica que a maioria dos alunos concordam que as notas obtidas no 2º trimestre de 2016 têm a ver com o desempenho no TPC.

3.3. Análise inferencial dos resultados do questionário a alunos

3.3.1. Género e variáveis do TPC

Para analisar a diferença entre o género masculino e o feminino relativamente às variáveis do TPC, foram realizados testes *t* para amostras independentes. Foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas na variável pedido de ajuda para a realização do TPC por parte do aluno [t (508) = -2.58, p =.01], conforme apresentado no Quadro 26.

Quadro 26

Diferenças no pedido de ajuda para realizar o TPC em função do género

	Masculino		**Feminino**		
	M	***DP***	***M***	***DP***	***t*(508)**
Pedido de ajuda para realizar o TPC	2.71	0.83	2.88	0.72	-2.58*

Nota: *p <.05 **p <.01

Nas restantes variáveis (marcação do TPC [t (535) = 1.56, p =.12], gosto pelo TPC [t (535) = 1.10, p =.27], realização do TPC [t (535) = -1.51, p =.13], grau de dificuldade do TPC [t (534) = -1.71, p =.09], importância do TPC [t (535) = -0.69, p =.49], correção do TPC [t (535) = -1.87, p =.06], participação na correção do TPC [t (535) = -0.36, p =.72] e utilidade do TPC [t (534) = -0.73, p =.47]) não foram encontradas diferenças significativas em função do género.

3.3.2. Escolaridade do encarregado de educação e variáveis do TPC

Para analisar a diferença entre os alunos cujo encarregado de educação frequentou a escola e os alunos cujo encarregado de educação não frequentou a escola relativamente às variáveis do TPC, foram realizados testes t para amostras independentes. Foram encontradas diferenças significativas entre ambos os grupos na variável utilidade do TPC por parte do aluno [t (534) = -2.27, p =.02], conforme apresentado no Quadro 27.

Quadro 27

Diferenças na utilidade do TPC em função da escolaridade do encarregado de educação do aluno

	Sem escolaridade		**Com escolaridade**		
	M	***DP***	***M***	***DP***	***t*(534)**
Utilidade dos TPC	3.98	1.09	4.29	0.99	-2.27*

Nota: *p <.05

Nas restantes variáveis (marcação do TPC [t (535) = -0.08, p =.94], gosto pelo TPC [t (535) = 1.30, p =.19], realização do TPC [t (535) = 0.22, p =.83], grau de dificuldade do TPC [t (534) = -0.01, p =.99], pedido de ajuda para realizar o TPC [t (87) = 1.70, p =.09], importância do TPC [t (535) = -1.43, p =.15], correção do TPC [t (535) = -1.57, p =.12] e participação na correção do TPC [t (535) = -1.44, p =.15]) não foram encontradas diferenças significativas em função da escolaridade do encarregado de educação.

3.3.3. Relação entre as diversas variáveis relacionadas com o TPC entre si e entre estas e o rendimento escolar

No Quadro 28 abaixo, são apresentadas as correlações entre as variáveis relacionadas com o TPC entre si e entre estas e o rendimento académico do aluno.

Analisaremos o quadro das correlações com destaque para a relação entre as variáveis de TPC referentes às três etapas (marcação, realização e correção) e as restantes variáveis, incluindo o rendimento escolar.

Quadro 28

Correlações entre as variáveis do TPC

	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	m)
a) Marcação do TPC por parte do professor de português		,22**	,20**	-,08	,02	,09*	,16**	,04	,04	,05	,09*	-,02	,12**
b) Gosto pelo TPC marcado pelo professor de português			,49**	-,18**	,01	,20**	,18**	,25**	,08	,16**	,12**	,19**	,17**
c) Realização do TPC de português por parte do aluno				-,07	,04	,17**	,22**	,32**	,16**	,24**	,16**	,24**	,20**
d) Grau de dificuldade dos TPC na ótica do aluno					,04	-,05	,03	-,07	,06	-,19**	-,03	-,13**	-,11*
e) Pedido de ajuda para fazer TPC por parte do aluno						,05	,08	,06	,09*	,01	,19**	,02	,11*
f) Importância do TPC							,24**	,15**	,19**	,10*	,12**	,02	,13**
g) Correção do TPC por parte do professor, na sala de aula								,33**	,26**	,07	,19**	,00	,21**
h) Participação do aluno na correção do TPC									,27**	,14**	,15**	,13**	,18**
i) Utilidade dos TPC por parte do aluno										,12**	,16**	,06	,15**
j) Nota do aluno obtida no 1º trimestre de 2016											,37**	,58**	,26**
k) A nota do aluno no 1º trimestre tem a ver com o seu desempenho no TPC												,20**	,71**
l) Nota do aluno obtida no 2º trimestre de 2016													,29**
m) A nota do aluno no 2º trimestre tem a ver com o seu desempenho no TPC													

*p <.05; **p <.01

Correlação entre a marcação do TPC e outras variáveis

A marcação do TPC relaciona-se de forma positiva com o gosto pelo TPC (*r* =.22**); com a realização do TPC de Português por parte do aluno (*r* =.20**); com a importância do TPC (*r* =.09*); com a correção do TPC (*r* =.16**); com a relação entre a nota do aluno no 1º trimestre e o seu desempenho no TPC (*r* =.09*); com a relação entre a nota do aluno no 2º trimestre e o seu desempenho no TPC (*r* =.12**). No entanto, a marcação do TPC não demonstrou qualquer correlação estatisticamente significativa com o grau de dificuldade do TPC na ótica do aluno, pedido de ajuda para fazer TPC por parte do aluno, participação do aluno na correção do TPC, participação do aluno na correção do TPC, utilidade das tarefas do TPC por parte do aluno, nota obtida no 1º trimestre de 2016 e nota obtida no 2º trimestre de 2016.

Correlação entre a realização do TPC e outras variáveis

A realização do TPC de Português por parte do aluno relaciona-se de forma positiva com a importância do TPC (*r* =.17**), com a correção do TPC por parte do professor na sala de aula (*r* =.22**), com a participação do aluno na correção do TPC (*r* =.32**), com a utilidade dos TPC por parte do aluno (*r* =.16**), com a nota do aluno obtida no 1º trimestre de 2016 (*r* =.22**), e a tal nota obtida tem a ver com o desempenho do próprio aluno no TPC (*r* =.16**). Com a nota do aluno obtida no 2º trimestre de 2016 (*r* =.24**), também tem a ver com o desempenho do próprio aluno no TPC (*r* =.20**). A realização do TPC de Português por parte do aluno relaciona-se de forma negativa com o grau de dificuldade do TPC na ótica do aluno (*r* =.-18**).

Correlação entre a correção regular do TPC e outras variáveis

A correção regular do TPC por parte do professor, na sala de aula, relaciona-se de forma positiva com a participação do aluno na correção do TPC (*r* =.33**), com a utilidade dos TPC por parte do aluno (*r* =.26**), com o desempenho no TPC no 1º trimestre de 2016 (*r* =.19**), com o desempenho do aluno no TPC, 2º trimestre de 2016 (r = 21**). Não foi encontrada correlação estatisticamente significativa com as variáveis nota do aluno obtida no 1º trimestre de 2016 e nota do aluno obtida no 2º trimestre de 2016.

3.4. Análise descritiva dos resultados do questionário a professores

Para efeitos de análise, foram inquiridos 10 professores que lecionam a disciplina da Língua Português na 12ª classe. O inquérito por questionário apresenta duas partes, uma, de dados pessoais e a outra parte é relativa ao trabalho de casa. O questionário serviu para recolha de dados relativos às perceções sobre as suas práticas e às experiências dos professores em matéria do trabalho de casa.

3.4.1. Perceções dos professores acerca do TPC

Nesta secção são apresentados os resultados relativos às perceções dos 10 professores de Português acerca do trabalho de casa. A sequência da apresentação é a mesma seguida na apresentação dos resultados dos alunos: primeiro, a questão, segundo, a descrição dos resultados analisados, terceiro, a tabela dos resultados, quarto e último passo, a síntese dos resultados. Os resultados a apresentar são relativos a questões sobre a marcação do TPC, a realização do TPC por parte dos alunos, a participação na correção do TPC, a utilidade e finalidade do TPC e a influência do TPC nas classificações finais da turma/alunos.

Questão 1: Marcação de TPC

O TPC no plano curricular do ensino secundário geral e no regulamento geral de avaliação é concebido como uma atividade que complementa a matéria programada, uma atividade avaliativa e de aquisição de competências de leitura, escrita e pesquisa. Com estes conhecimentos colocou-se a questão 1, com o propósito de saber com que frequência os professores marcam TPC.

Os resultados indicam que, dos 10 professores inquiridos, 40% referem marcar sempre TPC, outros 40% relatam marcar frequentemente TPC e, finalmente, 20% dos professores referem marcar às vezes, conforme ilustra o Quadro 29.

Quadro 29

Perceções dos professores relativas à frequência de marcação do TPC

		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
Marcação	*n*	0	0	2	4	4	10
do TPC	%	0.0	0.0	20.0	40.0	40.0	100

Como se constata no Quadro 29, a maioria dos professores refere marcar sempre ou frequentemente TPC.

Questão 2: Em média, quantos dias por semana o professor marca TPC

A questão 2 tenta concretizar a questão anteriormente exposta, indicando o número de dias por semana em que o professor marca TPC.

Os resultados mostram que 30% dos professores referem marcar TPC em cinco dias por semana, igual valor percentual corresponde aos professores que relatam marcar três dias por semana, 20% duas vezes por semana e igual valor percentual diz respeito aos professores que afirmam marcar TPC uma vez por semana, conforme ilustra o Quadro 30.

Quadro 30

Perceções dos professores relativas à marcação do TPC

		0 dia/sem.	1 dia/sem.	2 dias/sem.	3 dias/sem.	4 dias/sem.	5 dias/sem.	Tot
Marcação do TPC	*n*	0	2	2	3	0	3	10
	%	0.0	20	20	30	0.0	30	100

Neste quadro, verifica-se que a maioria dos professores marca TPC mais do que duas vezes por semana. Importa referir que, geralmente, a carga horária semanal da disciplina de Português é de duas aulas duplas e uma simples, totalizando cinco tempos semanais.

Os resultados desta questão 27 comprovam os resultados constatados na questão 26 que mostram que a marcação de TPC é uma prática muito utilizada para a maioria dos professores de Português.

Questão 3: Realização do TPC por parte dos alunos

Relativamente à questão 3, procurou-se saber dos professores, com que regularidade os alunos realizam os trabalhos de casa. Lembrar que a realização do TPC aqui referida é aquela que é feita pelo aluno em casa. Nesta, o aluno goza de autonomia em escolher o tempo e local de realização do TPC.

Nos termos de realização do TPC, os resultados revelam que para 20% dos professores inquiridos, os alunos têm feito raramente TPC, para 40% dos professores os alunos têm feito às vezes TPC, para 30% têm feito frequentemente e para 30% têm feito sempre, conforme ilustra o Quadro 31.

Quadro 31

Perceções dos professores relativas à realização do TPC por parte dos alunos

		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
Realização	*n*	0	2	4	3	1	10
de TPC	%	0.0	20.0	40.0	30.0	30.0	100

Estes resultados mostram que as opiniões dos professores se distribuem por várias categorias, uns consideram que os alunos realizam às vezes TPC, outros consideram que os alunos realizam frequentemente ou sempre TPC, e outro grupo de professores, embora menor, consideram que os alunos realizam raramente TPC.

Questão 4: Frequência de participação dos alunos na correção do TPC

Conforme referido anteriormente, a literatura considera a participação dos alunos como um indicador do envolvimento do aluno na aprendizagem. Acrescenta-se ainda, a participação na correção do TPC é uma componente da terceira fase do TPC.

Neste estudo, considera-se participação a forma ativa do envolvimento de toda a turma ou da maioria dos alunos da turma e, em forma de *feedback*. No âmbito da correção do TPC, o *feedback* é exercido na relação entre professor-aluno, aluno-aluno dentro da sala de aula.

Assim, a partir do conceito acima, procurou-se saber dos professores como tem sido a participação dos seus alunos na correção do TPC na sala de aula.

As respostas dos professores inquiridos produziram os seguintes resultados: 50% dos professores referem que os seus alunos têm participado às vezes na correção do TPC, 40% afirmam que os alunos participam frequentemente e 10% dos professores dizem que os seus alunos participam sempre na correção do TPC. Estes resultados constam no quadro 32 a seguir.

Quadro 32

Perceções dos professores relativas à participação dos alunos na correção do TPC

		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
Participação do aluno na correção do TPC	*n*	0	0	5	4	1	10
	%	0.0	00.0	50.0	30.0	30.0	100

Portanto, as opiniões dos professores dividem-se em 50%. Uns consideram que os seus alunos participam às vezes na correção do TPC e outros consideram que os seus alunos participam frequentemente ou sempre na correção do TPC. Comparando estes resultados com os resultados referentes à realização do TPC, observa-se uma relação proporcional

entre os resultados de realização e de participação na correção do TPC por parte do aluno, situando-se estes resultados no intervalo entre as categorias "às vezes" e "sempre".

Questão 5: Satisfação dos professores relativa à participação dos alunos na correção do TPC

Ao colocar esta questão, pretendia-se perceber como o professor avalia a qualidade da participação dos alunos na correção dos trabalhos de casa.

Os resultados mostram que 60,0% dos professores consideram boa participação dos alunos na correção do TPC, 20,0% simplesmente satisfatória e 20,0% pouco satisfatória.

Quadro 33

Perceções dos professores relativas ao seu grau de satisfação quanto à participação dos alunos na correção do TPC

		Insatisfatória	Pouco satisfatória	Satisfatória	Boa	Muito boa	Total
Qualidade da participação dos alunos na correção do TPC	*n*	0	2	2	6	0	10
	%	0.0	20.0	20.0	60.0	0	100

Como se pode notar, o grau de satisfação situa-se entre "pouco satisfatória" e "boa". O que quer dizer, nenhum dos professores se mostra totalmente insatisfeito ou muito satisfeito. Ainda assim, as respostas concentram-se em níveis positivos.

Questão 6: Utilidade do TPC

O propósito desta questão era perceber como o professor considera o TPC quanto à sua utilidade. Os resultados mostram que para 20% dos professores o TPC é considerado uma atividade com pouca utilidade, 30% dos professores consideram o TPC uma atividade

com bastante utilidade e 50% dos professores consideram o TPC uma atividade com muita utilidade, conforme ilustra o Quadro 34, a seguir.

Quadro 34

Perceções dos professores relativas à utilidade do TPC

		Nada úteis	Pouco úteis	Não tenho opinião	Bastante úteis	Muito úteis	Total
Utilidade do TPC	*n*	0	2	0	3	5	10
	%	0.0	20.0	0.0	30.0	50.0	100

Estes resultados mostram que os professores reconhecem que os trabalhos de casa são de grande utilidade no processo de ensino-aprendizagem, havendo, mesmo assim, alguns professores que o consideram de pouca utilidade.

Questão 7: Finalidade do TPC

Antes de apresentar os resultados da questão 7, importa lembrar que a literatura refere variadíssimas finalidades do TPC, dentre elas destacam-se, repetição e reforço da aprendizagem (Epsstein, 1998), motivação da aprendizagem (Trautwein, et al., 2006), autorregulação da aprendizagem e envolvimento parental (Rosário, 2008), aumento do desempenho académico (Rodrigues, 1998). O mesmo raciocínio da finalidade do TPC consta nos documentos por nós consultados, consideram o TPC como atividade que o aluno exerce autonomia sobre a tarefa (de saber ler, escrever, pesquisar) e é uma atividade que tem por finalidade avaliar a aprendizagem (a escrita, a oralidade, caligrafia, organização, etc.) e o desempenho académico.

Para complementar as ideias acima e a questão 6, colocou-se a questão 7, a qual pretendia perceber em que consistia a tal utilidade referida pelos professores. Os resultados revelam que 70% dos professores consideram que o TPC tem por finalidade consolidar a matéria dada pelo professor, 10% consideram que o TPC serve para obter melhores resultados no

teste e 20% dos professores consideram que o TPC serve para motivar o aluno para a aprendizagem. Estes resultados podem ser vistos no Quadro 35.

Quadro 35

Perceções dos professores relativas à finalidade do TPC

Finalidade de TPC	*n*	%
Compreender a matéria dada pelo professor	0	0.0
Consolidar a matéria dada pelo professor	7	70.0
Preparar a matéria a ser dada pelo professor	0	0.0
Obter nota ao longo da aula	0	0.0
Obter melhores resultados no teste	1	10.0
Motivar o aluno para a aprendizagem	2	20.0
Total	10	100

Estes resultados mostram que a utilidade do TPC referida pelos professores centra-se sobretudo na consolidação da matéria dada pelo professor, na motivação para a aprendizagem e na obtenção de melhores resultados no teste.

Questão 8: Média percentual de classificação das turmas/alunos, na disciplina de Português, no primeiro trimestre do ano 2016

Os estudos de diferentes autores (e.g., Cooper, 2001; Mourato, 2012; Peixoto & Rodrigues, 2005, Rodrigues, 1998) referem que o TPC pode influenciar no aproveitamento escolar. Nos termos referidos, Peixoto e Rodrigues (1998) afirmam que o desempenho ocorre na altura que o professor solicita o TPC para ser corrigido e, o TPC também pode ser influenciar quando o professor não corrige. Cooper (2001) refere que os alunos que realizam TPC apresentam melhor rendimento académico. Estas e outras constatações motivaram para que fez-se questionamento ao grupo de professores

escolhidos para o presente estudo, com propósito saber as classificações atingidas no final do trimestre.

No que diz respeito à questão 8, as categorias de resposta para esta questão não foram pré-elaboradas, mas emergiram a partir das respostas dos próprios inquiridos. Assim, as categorias (50%, 60%, 65%, 66%, 67%, 82%) mostram que as médias percentuais de classificação obtidas pelos professores de Português nas turmas lecionadas no primeiro trimestre de 2016 variam entre 50 e 82%, conforme ilustra o Quadro 36.

Quadro 36

Perceções dos professores relativas à média percentual de classificação, das turmas, na disciplina de português, obtida no final do primeiro trimestre de 2016

		Média percentual de classificação no 1º trimestre de 2016						
		50%	60%	65%	66%	67%	82%	Total
Média de classificação das turmas	*n*	1	1	1	1	2	1	7
	%	10.0	10.0	10.0	10.0	10.0	10.0	70.0

Nota. Nesta questão houve 3 valores omissos.

Como se pode verificar no Quadro 36, nenhum professor conseguiu classificar-se em 100%, o que era o desejado para qualquer professor, escola. Estas médias percentuais de podem estar a refletir aquilo que os professores se referiram em termos de satisfação quanto a participação dos seus alunos na correção do TPC. A satisfação destes professores não chega a atingir ao grau de muito boa.

Questão 9: Relação entre a média percentual de classificação das turmas no 1º trimestre e o desempenho dos alunos nos TPC

Para complementar a questão 8, foi colocada a seguinte pergunta aos professores: se a média percentual indicada na questão anterior tem a ver com o desempenho dos alunos/turmas nos TPC. Os resultados indicam que 40% dos professores concordam que

a percentagem atribuída na questão anterior tem a ver com o desempenho dos alunos nos trabalhos de casa, 10% concordam totalmente que a percentagem atribuída na questão anterior tem a ver com o desempenho dos alunos, 20% não têm opinião e 30% dos professores inquiridos não responderam à pergunta colocada, conforme ilustra o Quadro 37.

Quadro 37

Perceções dos professores relativas à relação entre a média percentual de classificação das turmas no 1º trimestre de 2016 e o desempenho dos alunos nos TPC

		Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente	Tot.
Relação entre classificação final e desempenho no TPC	*n*	0	0	2	4	1	7
	%	0.0	0.0	20.0	40.0	10.0	70.0

Nota. Nesta questão houve 3 valores omissos.

Pela análise dos resultados constatamos que os professores em geral concordam que as médias percentuais das suas turmas/alunos têm a ver com o desempenho dos alunos nos trabalhos de casa.

Questão 10: Média percentual de classificação das turmas/alunos, na disciplina de Português, no segundo trimestre do ano 2016

A questão 10, dirigida aos professores, é semelhante à questão 8, mas referente ao 2º trimestre. Como pode-se observar no Quadro 38.

Quadro 38

Perceções dos professores relativas à média percentual de classificação, das turmas, na disciplina de português, obtida no final do segundo trimestre de 2016

		Média percentual de classificação no 2º trimestre de 2016						
		53%	62%	68%	71%	79%	87%	Total
Média de classificação das turmas	*n*	1	1	1	1	2	1	7
	%	10.0	10.0	10.0	10.0	10.0	10.0	70.0

Nota. Nesta questão houve 3 valores omissos.

Os resultados do quadro anterior mostram que as médias percentuais de classificação obtidas pelos professores de português nas turmas lecionadas no segundo trimestre de 2016 variam entre 53 e 87%.

Questão 11: Relação entre a média percentual de classificação das turmas no 2º trimestre e o desempenho dos alunos nos TPC

Para complementar a questão 10, foi colocada a seguinte pergunta: se a média percentual dos alunos/turmas no 2º trimestre tem a ver com o desempenho destes alunos/turmas nos TPC. Os resultados mostram que 40% dos professores concordam que a percentagem atribuída na questão 10 tem a ver com o desempenho dos alunos nos trabalhos de casa, 10% concordam totalmente que a percentagem atribuída na questão 10 tem a ver com o desempenho dos alunos, 20% não têm opinião e 30% dos professores inquiridos não responderam à pergunta colocada, conforme ilustra o Quadro 39.

Quadro 39

Perceções dos professores relativas à relação entre a média percentual de classificação das turmas no 2º trimestre de 2016 e o desempenho dos alunos nos TPC

		Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente	Tot.
Relação entre classificação final e desempenho no TPC	*n*	0	0	2	4	1	7
	%	0.0	0.0	20.0	40.0	10.0	70.0

Nota. Nesta questão houve 3 valores omissos.

Pela análise dos resultados constatamos que, tal como aconteceu no que diz respeito ao primeiro trimestre, os professores em geral concordam que as médias percentuais das suas turmas/alunos têm a ver com o desempenho dos alunos nos trabalhos de casa.

3.5. Análise dos resultados dos grupos de discussão focalizada com alunos

Nesta secção serão apresentados os resultados obtidos nos grupos de discussão focalizada com 34 de alunos da 12ª classe. A discussão focalizada tinha como objetivo analisar as perceções dos alunos relativas às suas práticas e experiências no seu envolvimento em trabalhos de casa na disciplina de Português, obtendo mais esclarecimentos e aprofundando os resultados obtidos no inquérito por questionário. Participaram na discussão três grupos de alunos, doze alunos por grupo. Com base nos resultados obtidos através dos questionários, foram definidas as seguintes temáticas de discussão: marcação e realização do TPC; local e recursos de apoio para a realização do TPC; importância e utilidade do TPC. Assim, optamos por seguir a seguinte sequência de apresentação: primeiro, o referencial dos resultados do questionário, segundo, a questão e os respetivos resultados da discussão seguidos de comentários e, por último, síntese. A análise dos dados está sistematizada no anexo VII.

3.5.1. Perceções dos alunos relativas à marcação do TPC

No que diz respeito à marcação do TPC, os resultados do questionário aos alunos mostram que, segundo o seu ponto de vista, a maioria dos professores marca TPC às vezes, frequentemente e sempre, havendo, no entanto, alguns professores que raramente ou nunca marcam TPC.

Partindo destes resultados, nos grupos de discussão focalizada pediu-se aos alunos que emitissem as suas opiniões, "Porque é que alguns professores marcam sempre TPC e outros não?". Em relação esta pergunta, os alunos afirmaram que os professores não têm marcado com regularidade os trabalhos de casa, isto é, marcam ocasionalmente, alegadamente por insuficiência de tempo e à quantidade de matéria a lecionar.

Em relação ao tempo, o PESG regulamenta que as aulas sejam programadas para 45 ou 90 minutos. Na ótica dos alunos, alguns professores, ao longo da aula, ficam surpreendidos ao aperceberem-se que o seu tempo de aula previsto (regulamentado) chegou ao fim sem ter sido marcado TPC. Outros professores optam por não marcar TPC devido à exiguidade de tempo, ou, devido às ocupações que têm durante o dia, visto que estes professores dão aulas a mais de uma turma e em classes diferentes e grupos de classes diferentes; alguns dão aulas em mais de uma escola. Noutros casos, segundo a perceção dos alunos, sobra tempo de aula e não tendo o que lecionar decidem arbitrariamente marcar TPC.

Para melhor ilustrar as afirmações acima apresentadas, registamos de seguida alguns excertos do discurso dos participantes na discussão:

Para questão de sobreocupação dos professores, os alunos deixaram os seguintes comentários: "*Quando o mesmo professor X dá aulas no grupo A e C; dá aulas na 11ª classe e 12ª classe; dá aulas na escola secundária A, também, dá aulas na escola X e na escola P, assim, não fica bem … se este professor X for a dar aulas numa classe, um grupo e numa escola, poderia ter tempo de preparar as lições e os TPC". "Por causa da falta do tempo, alguns professores nem sequer conseguem terminar com os apontamentos da matéria da aula planificada".*

A partir do comentário acima, revela-se a sobreocupação do professor que pode estar relacionada com a questão de planificação, ou então, provavelmente, o professor não consegue executar com o planificado, como pode ser observado os comentários a seguir: "*Os professores tendo matéria que exige a marcação do TPC, não têm marcado TPC"*; *outros ainda, alegadamente, não tendemos o que lecionar na aula optam em marcar exercício para os alunos resolverem em grupo ou individualmente na sala de aula ou em casa, como forma de completar o restante tempo de aula".*

"Existe professores que dizem TPC são coisas da escola primária, por isso, de vez em quanto marcam TPC. Assim, ficamos com preguiça, desmotivados pela redução da frequência de TPC. Na verdade, na escola primária nós tínhamos TPC com frequência. Eu acho na escola secundária, os professores também deveriam continuar com o ritmo da escola primária". Este comentário associado com os comentários anteriores parece querer dizer, o número ou a frequência de realização do TPC tende a reduzir sempre que o aluno transita do nível primário para o nível secundário.

Assim, os relatos dos alunos sugerem que com facilidade emitem uma opinião acerca do grau de preparação das lições e do TPC por parte do professor. Os alunos identificam alguns constrangimentos, nomeadamente a falta de tempo, mas também identificam situações em que o tempo parece sobrar. O discurso dos alunos aponta também para a importância da marcação de TPC, uma atividade que contribui para o envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

3.5.2. Perceções dos alunos relativas ao gosto pelo TPC e à realização do TPC

Os resultados a respeito do gosto pelo TPC apurados no questionário mostram que os alunos se distribuem pelas diferentes categorias de resposta, havendo alunos que nunca ou raramente gostam quando o professor marca TCP, outros alunos que gostam às vezes e outros que gostam frequentemente ou sempre. Para aprofundar esta questão, no grupo de discussão colocou-se a seguinte pergunta: "Porque é que alguns alunos gostam do TPC e outros não?".

Os dados recolhidos sugerem como motivos para os alunos não gostarem do TPC a falta de tempo para o realizar; a falta de *feedback* na sala de aula; a falta de clareza na

explicação do professor sobre a matéria do TPC. Segundo os alunos, o fator "falta de tempo" é motivado pela sobreposição de tarefas de casa; consultas em redes sociais (internet), afazeres que os próprios alunos consideram "banais" que não têm nada a ver com a aprendizagem escolar. O primeiro motivo "falta de tempo" foi o mais destacado e comentado pelos alunos, em todos os grupos de discussão, o segundo motivo "falta de *feedback*" e o terceiro "falta de clareza na explicação sobre a matéria do TPC". Estas afirmações podem ser encontradas nos comentários dos alunos que seguem:

"Não temos tempo para fazer TPC, por isso, acabamos copiando o trabalho de outros colegas que conseguem fazer (...); *"muitos de nós quando nos dão TPC, não conseguimos gerir o nosso tempo, não conseguimos reservar tempo para TPC, em casa temos outros afazeres, então, a falta de tempo também influencia a não gostar de fazer o TPC".*

"Eu tenho um amigo, por necessidade e obrigação dos pais, que depois das aulas dedica-se na venda de refrigerantes e nos sábados e domingos aprende a mecânica – auto",

"Os alunos que vivem com tia ou com madrasta, são os que mais queixam-se da falta de tempo para fazer TPC, por causa das obrigações caseiras".

"Eles, por exemplo, os meus pais são divorciados, fico com meu pai que ao amanhecer dirige-se ao serviço e os meus irmãos mais novos vão à escola, fico sozinho a tomar conta da casa, varro e limpo a casa, preparo refeições, assim, acabo não tendo tempo para fazer TPC".

"A globalização e a modernização, muito influenciam para não fazer TPC, porque ocupamo-nos em redes sociais, assistimos vídeo de filmes, de músicas, excluímos o tempo de realização de TPC. Ocupamo-nos com estes afazeres banais que a globalização trouxe".

"Nós não fazemos TPC por causa dos professores de educação física e tecnologias informação e comunicação, que têm-nos ocupado mais tempo para além do tempo regulamentado de aulas, que é de uma hora, do período inverso ao períodos do horário normal, deste modo, não temos tido tempo para fazer o TPC". "Voltamos para casa e sem tempo para fazer o TPC e cansados de realizar atividades escolares". Referir que as aulas destas duas disciplinas têm sido uma vez por semana, de manhã, devendo os alunos regressar à escola na tarde do mesmo dia, vice-versa, dependendo do período do horário normal das aulas.

"Se o professor de português impõe aos alunos o gosto pela disciplina, automaticamente, os alunos terão que fazer o TPC". "Nós dissemos que nem sempre gostamos do TPC, porque existem aulas que não gostamos, porque não entendemos, assim, cria-nos preguiça de fazer o TPC da respetiva aula". Ou, não fizemos o TPC porque não gostamos do professor".

"O meu ponto de vista, eu gosto de fazer TPC de português, porque as matérias de português não são tão complicadas. Entendo que, quando o professor deixa o TPC é para nós tentarmos fazer todo o possível para podermos perceber bem a matéria, se nós não percebermos, é o nosso dever perguntar ao professor. Há professores bem compreensíveis, prontos para esclarecer.

"Por minha parte, o motivo que me leva não fazer TPC é por não perceber a matéria da aula, mas também, o aluno às vezes apresenta dúvida ao professor, este, não esclarece a e o aluno acaba tendo preguiça de fazer o TPC do mesmo professor.

"Existe alunos que são preguiçosos, por isso não realizam o TPC, mesmo percebendo a matéria não fazem o TPC", porque, "há professores que explicam bem a matéria e deixam o TPC bem explícito". "Mas também existe outros professores que não explicam bem, mesmo aluno colocando dúvida não esclarece, por isso, alguns alunos dizem "nós não gostamos de fazer TPC por falta de esclarecimento do professor sobre como deve ser feito o TPC".

Assim, para além dos motivos já apresentados, os alunos relacionam o gosto pelo TPC com o gosto pela disciplina, o gosto pelo professor, o grau de compreensão das matérias, a disponibilidade do professor para esclarecer dúvidas e a preguiça do aluno.

Relativamente ainda à não realização do TPC pelos alunos, os alunos destacaram como motivos a utilização do tempo para outras vivências que não os estudos (nomeadamente, relacionamentos afetivos e afazeres domésticos), como é possível observar a partir do discurso dos próprios alunos:

"Nós somos jovens usamos mais tempo para namorar e pouco tempo para estudar. Não levamos a sério com os estudos, temos aulas das 12 horas às 18 horas e os restantes do tempo, das 19 às 21 horas estão a namorar. As 19 até as 21 horas seriam o tempo para fazer o TPC, uma vez que ao acordar de manha, ocupamo-nos com os deveres de casa".

"Ninguém é dado tempo. Cada um arranja o seu tempo. O meu ponto de vista, os alunos excluem nos seus programas o tempo do TPC, priorizando mais em outros afazeres e esquecem de fazer o TPC".

Ainda no âmbito dos motivos para a não realização do TPC por parte dos alunos, os alunos afirmaram que deixam de fazer TPC quando descobrem que o professor não é exigente, não tem o hábito de corrigir o TPC, não motiva os alunos que fazem TPC. Estas afirmações foram registadas nos comentários fornecidos pelos alunos, tais como:

"Eu tinha um professor que motivava, dizia, o aluno que realizar o TPC vai ter nota, no mínimo 1 ou 2 valores. O aluno preocupava-se, sabia que o TPC vai influenciar positivamente no teste. Há professores que prometem avaliar o TPC e atribuir a nota ao aluno, mas, nunca acontece e nem procura saber se o TPC foi realizado ou não".

E só resolvemos o TPC quando o professor é exigente, se não for exigente, não resolvemos".

"Quando não se faz a correção, então, na aula seguinte, o aluno não faz o TPC". "Se o professor faz correção, vai fazer com que os alunos percebam a matéria, criem ânimo e goste de TPC".

Ainda sobre a correção e a avaliação do TPC, os alunos referem:

"*Cada um resolve em casa, segundo a sua capacidade e chega o dia esperado para corrigir na turma, o professor não pede, não corrige e nem analisa ..., por vezes deixa assim, não se interessa do TPC até o trimestre terminar".*

"Há professores que dizem, na próxima aula vou avaliar e quando chega o dia nem avaliam". Não corrigem e nem sequer perguntam se o TPC foi feito (...), por vezes até o trimestre terminar. Isto é, não se interessam em corrigir o TPC".

"Isto não é só o professor que não se interessa pelo TPC, também os alunos. O professor tem perguntado, se fizemos ou não o TPC e, alguns alunos simplesmente não respondem, não apresentam, porque não fizeram. Como resultado disso, o professor desiste em marcar TPC".

"Eu como professor não desistiria por causa de alunos que não fazem TPC, ou, não é pelo facto dos alunos perderem vontade, que o professor deixa de corrigir o TPC. Também não pelo facto do professor não corrigir o TPC, que o aluno deve deixar de

resolver o TPC. O aluno não pode deixar de realizar o TPC, porque o professor não corrige. Mesmo que não seja de caráter avaliativo, devemos realizar".

Os relatos dos alunos remetem para a interação entre professor e aluno e a influência mútua entre práticas, que caraterizam um processo de ensino-aprendizagem.

3.5.3. Perceções dos alunos relativas ao local e horário de realização do TPC e procura de apoio

Sobre o local e recursos para a realização do TPC, os resultados indicam que a maioria dos alunos prefere realizar o TPC em casa não apenas devido à possibilidade de pedirem apoio aos pais/encarregados, mas também por outros motivos, como o acesso a livros de português. A maioria dos alunos tem livros e cópias de livros de português, pese embora, não sejam suficientes, como os próprios alunos referiram nas respostas ao questionário. Outros motivos podem estar ligados à opção de realizar em casa e não na biblioteca, por exemplo, é a distância (entre casa – escola, vice-versa, casa – biblioteca) que não permite outras deslocações. A partir destes resultados pediu-se aos participantes na discussão que comentassem as suas preferências.

O fator casa, como local escolhido para fazer TPC, na discussão, foi conjugado com o período de realização. Constata-se que a maioria dos alunos prefere fazer TPC à noite, considerado o período mais calmo e em que os pais que têm ajudado estão em casa. Outros alunos afirmaram que preferem fazer o TPC de madrugada, à tarde ou de manhã, conforme o horário das aulas. De acordo com as afirmações dos alunos, qualquer destes períodos escolhidos está dependente de outras obrigações de atividades da casa e do período de lazer e descanso. Significa que cada um programa o tempo segundo as suas conveniências ou oportunidades da casa, como se pode observar nos comentários prestados pelos participantes na discussão:

"*Optamos por fazer TPC em casa, por causa de ajudas dos nossos pais, que explicam como podemos resolver".*

"Não tenho tempo determinado, por causa dos deveres de casa".

"Em casa nós temos apoio de pessoas mais velhas que têm noção sobre a matéria. Pedimos ajuda aos nossos encarregados de educação e explicam como devemos fazer".

"Eu faço em casa não porque tenho alguém que ajuda-me, ainda mais, não tenho sentido confortável, gostaria de fazer na biblioteca, pena que fica distante da minha casa".

"A distância entre casa e biblioteca não deve ser motivo de não realizar TPC fora de casa. Um aluno preocupado e interessado, nunca vê a distância como obstáculo".

"Faço TPC à noite. Depois de jantar às 18 horas". "Para mim, o tempo para realizar TPC é depois do telejornal (21 horas), essa hora, na minha casa fica silêncio, tempo que meus irmãos estão a dormir. Fico a fazer o TPC com mais calma, sem incómodo de alguém ou de ruídos sonoros".

"A noite é melhor período dos nossos pedidos de apoio, porque as pessoas que temos pedido apoio, durante o dia estão ocupadas dos seus respetivos serviços ou trabalhos".

"Eu faço à tarde. A noite é para descansar, após o regresso da escola".

"Eu faço as três horas de madrugada. É a hora que a minha mente reflete tudo o que eu vi durante o dia".

"Eu tenho afazeres de casa. Todos os dias acordo às 5 horas da manhã, carrego água para casa de banho, engomo roupa do meu pai. Às 13 horas venho à escola e às 18 horas regresso a casa, depois do jantar resolvo TPC".

"Para mim a chave disso tudo é planificação. Planificar o dia-a-dia. Um aluno acorda às 5 horas e começa planificar o dia. Divide o tempo, sabendo que tem TPC por resolver. A pessoa às 6 horas faz os deveres de casa, depois, por exemplo, se joga futebol vai treinar e à tarde vai à escola".

"Planificando, a pessoa consegue gerir o tempo, até ao ponto de não falhar de fazer o TPC".

Em relação à procura de apoio para realizar os TPC, numa das perguntas do questionário os alunos afirmaram que têm livros/manuais de apoio e numa outra disseram que uma das maiores dificuldades que encaram ao realizar TPC é a falta de livros de português/manuais, desta forma, parece os alunos se contradizem, mas, analisando, percebe-se que os alunos têm livros/manuais mas que não são suficientes, por isso, para

solucionar o problema ajudam-se entre colegas, ou recorrem à internet, conforme comentaram os alunos submetidos na discussão focalizada:

" (…). Nem todos temos acesso à internet, peço apoio de colegas que têm manuais".

"Procuro colegas que entendem melhor a disciplina, para ajudar-me resolver o TPC". "Recorro aos colegas que já fizeram a classe".

"No entanto, existem colegas que entendem a matéria, mas que não gostam partilhar com outros". "Se eu pergunto ao colega, como se faz o TPC e não me esclarece, recorro manuais, internet. Se não consigo, deixo de fazer o TPC, espero a correção na sala de aula.

"Tento fazer mesmo sem manuais ou livros de apoio, outra saída tem sido recorrer os meus colegas na escola, antes de iniciar a aula da referida disciplina".

Assim, os alunos referem pedir apoio quer aos pais/encarregados quer aos colegas, utilizando quer os manuais quer a internet, quando possível.

3.5.4. Perceções dos alunos relativas à importância e à utilidade do TPC

Os resultados obtidos no questionário confirmam que os alunos reconhecem a importância e a utilidade do TPC e, como forma de aprofundar e perceber melhor, no grupo de discussão quisemos saber porque é que os alunos consideram o TPC uma atividade importante e útil. Sobre estes aspetos os alunos afirmam que o TPC é uma atividade indispensável na aprendizagem escolar, visto que permite rever a matéria, investigar mais, interagir com o professor e colegas da turma, facilita a compreensão da matéria, motiva para o aluno dedicar-se cada vez mais nos estudos, permite avaliar o nível de compreensão da matéria, como se pode perceber nos comentários que se seguem:

"Quando o professor marca TPC é para o aluno ler e entender a matéria, se não entender, então, vai investigar na biblioteca, ou volta para procurar saber com o professor - como fazer o TPC".

"Por exemplo, o professor de física dá aula de fórmulas e no final da aula marca TPC e nós em casa podemos estudar, assim, podemos compreender melhor o tema".

"Por dia, são 3 a 4 professores que entram na sala, cada um tem a sua forma de explicar. Sabendo disso, eu acho que nós alunos temos o dever de fazer o TPC, porque permite-nos perceber as matérias dadas pelos professores."

"Temos professores que não explicam bem a matéria, assim dificulta a realização de TPC, contudo, quando chegamos em casa exploramos mais a matéria para podermos fazer o TPC".

"O TPC, seja corrigido ou não, ele é importante para nós alunos, porque facilita a compreensão".

" Sim os TPC são importantes, embora, existir professores que dificultam a compreensão da matéria, pela qual, nós podemos entender melhor, como resolver o TPC".

"O TPC motiva ao aluno para dedicar-se mais nas aulas".

"O TPC é forma de rever a matéria, avaliar o nível de compreensão do aluno sobre a matéria dada".

Fica claro então que para estes alunos o TPC é importante e útil para a sua aprendizagem.

3.6. Análise dos resultados da entrevista individual a professores

Nesta secção são apresentados resultados obtidos na entrevista semiestruturada, individual, com os participantes professores. Uma entrevista que tinha como objetivo analisar as práticas e as experiências dos professores relativas à promoção do envolvimento em trabalhos de casa. Participaram na entrevista nove professores. Com vista a obter mais esclarecimentos e aprofundar os resultados obtidos no inquérito por questionário com os professores definiu-se as seguintes temáticas para a entrevista: marcação e realização do TPC, participação dos alunos na correção do TPC. Assim, segue-se a seguinte sequência de apresentação, primeiro, o referencial dos resultados do questionário, segundo, a questão e os respetivos resultados obtidos na entrevista e seguidos de comentários e, por último, a síntese.

3.6.1. Perceções dos professores relativas à marcação do TPC e sua utilidade

Em relação à marcação do TPC, os resultados do questionário dos professores mostram que os professores têm marcado TPC, às vezes, frequentemente ou sempre. Através da entrevista, pedimos aos mesmos professores que esclarecessem sobre a frequência de marcação de TPC e como é feita a marcação do TPC. Sobre esta questão as opiniões dividem-se entre os professores. Uns referem que o TPC deve ser marcado sempre, em todas as aulas, outros afirmam que o TPC deve ser marcado de vez em quando, não em todas as aulas.

Dos professores que entendem que o TPC deve ser marcado sempre em todas as aulas, uns afirmam que o TPC deve ser planificado, outros dizem que não tem necessariamente de ser planificado, pode ser marcado de forma espontânea, em função do momento da aula.

Num outro desenvolvimento, os professores ainda divergem quanto às opiniões sobre os motivos pelos quais marcam TPC. Um grupo de professores considera que o TPC deve focalizar sobre os aspetos que não foram tratados durante a aula; outro grupo refere que o TPC deve ser no âmbito da matéria transmitida na aula; outro grupo ainda afirma que o TPC deve sobre a matéria que os alunos compreenderam e em casa é para exercitar, repetir; finalmente, outro grupo ainda considera que o TPC deve focalizar as dificuldades obtidas na sala de aula e em casa o aluno deve tentar superá-las através da realização do TPC. Estas afirmações podem ser confirmadas nos comentários abaixo, prestados pelos professores ao longo das entrevistas individuais:

"*Se eu tenho cinco aulas, significa que devo marcar cinco TPC". " O novo currículo exige que o aluno tenha mais trabalho que o professor, então, uma das formas de pôr o aluno a trabalhar é dar TPC".*

"No livro de português aparecem exercícios já planificados, o que o professor deve fazer é dividir os exercícios em duas partes, uma faz-se na sala de aula e outra parte de exercícios deve ser feita em casa".

"É imperioso que o professor marque sempre TPC, no final de aula. Marcando sempre TPC, os alunos poderão aperfeiçoar a matéria e identificar as dúvidas que tenham provavelmente".

"Tomando em consideração que o TPC constitui atividade que serve para recapitular a matéria dada, acho que todos os dias deve-se marcar TPC, como forma de sistematizar os conteúdos ministrados. Por isso tenho dado todos os dias TPC".

"A marcação do TPC é feita com frequência no fim da aula, mas, é normal também marcar ao longo da aula (...) como forma de preparar o aluno para próxima aula".

"Eu marco duas, três…muitas vezes, dependendo da aula. Marco em função do momento da aula dada ou que for a dar no dia seguinte".

"O nosso aluno de hoje preciso disso (...), se o professor não marca TPC, o aluno não mexe cadernos em casa. Ao marcar TPC, o professor pretende que o aluno prepare lições".

Assim, alguns professores defendem a importância de ser marcado TPC em todas as aulas. No entanto, outros professores consideram mais adequado marcar TPC uma, duas ou três vezes por semana, conforme ilustram os excertos abaixo:

"Eu penso que é um bocadinho complicado marcar TPC nas quatro ou cinco aulas, se tivermos em conta a vastidão de conteúdos programáticos. Por mim. Tenho marcado uma vez ou duas vezes por semana, sobretudo, nos dias que as aulas coincidem com final de semana para o aluno ter tempo suficiente para resolver. Marco nos dias que tenho aulas de 90 minutos".

"Marco duas ou três vezes por semana, tendo em conta que os alunos têm muitas disciplinas que também obrigam fazer TPC, não só, eles têm sérios problemas nas suas casas como falta de corrente elétrica, problemas com a reprodução dos textos (...) ".

"Nem sempre que temos aulas, devemos marcar TPC. Depende da natureza do tema, da aula. Existem aulas pela sua natureza não se pode marcar TPC".

"Marco duas vezes por semana, também depende do conteúdo. Numa aula, por insuficiência do tempo um assunto posso transformar em TPC, para ser resolvido em casa e na aula seguinte retomar".

Ainda sobre a marcação do TPC, constatamos que os professores são unânimes ao afirmar que preferem marcar tarefas individuais e iguais para todos alunos da turma do que em grupo e/ou diferenciadas, embora, reconhecerem os números elevados de alunos nas

turmas, em média são 60 alunos por turma. Tais afirmações foram conferidas nos comentários dos professores, nos seguintes termos:

"Pretendo que o aluno saiba individualmente fazer algo".

"Eu prefiro trabalho individual. No trabalho em grupo, nem todos alunos participam. Normalmente o TPC é igual para todos. Se o TPC fosse diferenciado por aluno ou grupos, dificultaria a correção, uma vez que as turmas por onde passo são numerosas. Então é complicado marcar tarefas diferentes trabalhos".

"Apesar de muitas reticências que o TPC esteja o aluno a fazer sozinho, a tendência de alguns alunos é dar alguém para fazer. Marco TPC individual e igual para todos. Uma vez a outra tem sido em grupo, porque, nos trabalhos em grupo nem todos membros de grupo participam, assim, torna difícil avaliar o grau de compreensão da matéria".

"Marco TPC individual e igual para todos os alunos. Em alguns casos específicos, dependendo das dificuldades tenho marcado uma tarefa específica".

"Para marcar trabalhos diferentes, tínhamos que encontrar uma outra plataforma, uma vez que as nossas turmas são de 80 alunos e a ser diferente dificultaria a correção".

"O trabalho em grupo não permite descobrir os alunos preguiçosos".

"São diferenciados quando a trabalho for de pesquisa. Os trabalhos em grupo têm sido marcados quando for uma aula está em vista preparar o tema subsequente".

Na conversa sobre a marcação do TPC, a terceira questão foi acerca da utilidade do TPC. No questionário aos professores, os resultados mostraram que 20% dos professores consideram o TPC uma atividade pouco útil, 30% bastante útil, 50% muito útil. Quisemos explorar e compreender melhor esta perceção de que o TPC é pouco útil. No entanto, nas entrevistas individuais, todos os professores afirmaram que o TPC é útil, e que por isso marcam.

Num outro desenvolvimento os professores afirmaram que o TPC serve para pôr o aluno a trabalhar sozinho, obrigar o aluno a preparar a matéria e as avaliações, consolidar o conhecimento adquirido na aula e demonstrar o grau de assimilação da matéria e consolidar o conhecimento adquirido. O TPC serve também para preparar a receção do novo conhecimento e criar condições para uma participação mais ativa na aula. Ademais, o TPC serve para identificar as dificuldades dos alunos e corrigi-las, mediante exercícios

de revisão ou repetição da matéria. Para perceber que o TPC é uma atividade útil é necessário verificar, corrigir e avaliar. Se isso não for feito, então, poder-se-ia afirmar que o TPC tem pouca utilidade, conforme os excertos abaixo:

" (...) Os nossos alunos não têm hábito de preparar as lições de sua livre e espontânea vontade".

"Geralmente nas avaliações tenho tirado perguntas relacionadas com as tarefas do TPC".

"O TPC deixa de ser útil quando não é corrigido". Através do TPC descobre-se os alunos que não bem, os que copiam os trabalhos dos outros".

"A correção do TPC compromete o cumprimento do programa curricular".

"Nós marcamos TPC e os alunos não fazem, quando perguntados, dizem falta de tempo, falta de material de apoio…mas, existem alunos que fazem TPC e, estes tenho elogiado".

3.6.2. Perceções dos professores relativas à realização do TPC e à participação na correção

Relativamente à realização do TPC por parte dos alunos, os resultados do inquérito mostram que as respostas dos professores se distribuem entre várias categorias, nomeadamente entre o raramente e o sempre. Os professores foram questionados na entrevista sobre o que têm feito com os alunos que fazem e os que não fazem os trabalhos de casa. Os professores afirmam que têm tomado sanções contra os que não fazem, no entanto, os professores reconhecem as dificuldades dos alunos, tais como, falta de acompanhamento e apoio por parte dos pais/encarregados de educação, falta de manuais, atraso dos alunos nas primeiras horas das aulas fazendo com que não participam na correção do TPC, maior número de alunos por turma fazendo com que se torne difícil controlar e verificar o trabalho de todos os alunos. Por detrás destas dificuldades, os professores têm enfrentado alegacões dos alunos, como não fizeram por causa dos deveres da casa, falta de compreensão da matéria ou da questão colocada no TPC, falta de tempo por causa das aulas de Educação Física e as aulas de Tecnologias de Informação e Comunicação. Na opinião dos professores, o tempo não deve ser a causa principal, o que

deve ser feito é saber gerir o tempo. Numa outra perspetiva, os professores consideram que algumas destas alegacões são movidas por falta de interesse por parte dos alunos.

Por outro lado, segundo as afirmações dos professores, nenhum aluno gosta quando o seu trabalho não é corrigido e se isso se repetir, consequentemente, a probabilidade deste aluno deixar de fazer o TPC é maior. Assim como nenhum professor gosta que o seu aluno se apresente na sala sem fazer TPC. Por esse motivo, os entrevistados apelam à colaboração entre professor – aluno – pais/encarregado de educação. Para os professores dentre vários aspetos ditos anteriormente, acrescenta-se a necessidade de dosear as tarefas e de ser coerente, visto que em algumas vezes sufocam e ocupam muito tempo do aluno. Para o aluno exige-se mudança de atitude no processo do TPC. Para o pai/encarregado de educação apela-se a um maior envolvimento e ajuda ao educando a gerir o tempo, visto que o TPC pode levar apenas 10 minutos, mas também pode tomar 45 minutos ou mais.

Segundo esses professores, às vezes o professor é obrigado a usar artimanhas/ameaças ou medidas como *"quem não fez não participa na aula", perde avaliação", "esta matéria vai aparecer no teste", "vai trazer o seu encarregado de educação", "interditar as aulas", "comunicar à direção da escola"*. Só assim o aluno apresenta, participa na correção do TPC. Aliás, a realização e a participação do aluno na correção do TPC depende da modalidade que o professor usa e do que motiva no aluno. Os professores entendem que os seus alunos estão mais interessados em incentivos que os motivem a estudar, como por exemplo atribuição de classificação satisfatória que garante a passagem do trimestre ou ano letivo, conforme ilustram os comentários que se seguem:

"A correção é feita nos primeiros minutos da aula. Recolho ou controlo os cadernos dos alunos, mando os alunos para apresentar a tarefa no quadro". "Dependendo do tipo do TPC às vezes a correção ocupa os 45 minutos da aula ou mais".

"A maioria dos meus alunos faz TPC e beneficia de palavras estimuladoras como você fez bem", "parabéns", "terás um valor mais na pauta de aproveitamento".

"Os alunos que fazem TPC são atribuídos sinal mais (+) e os que não fazem sinal menos (-). Essa é uma das formas que uso para avaliar os meus alunos".

"Na minha turma dos 60 alunos, é normal 10 não fazerem TPC".

"Quando descubro que o aluno não fez TPC exijo para fazer e se não faz, solicito o seu encarregado de educação para conversar acerca do seu educando".

"Primeiro fico chateado quando descubro que os meus alunos não fizeram TPC, segundo, obrigo-lhes a fazer no preciso momento, ou atribui-lhes uma tarefa acrescida, ou ainda chamar encarregado de educação".

"Quando descubro que muitos não fizeram TPC, organizo imediatamente toda turma em grupo para resolver dentro da sala".

"O aluno que não faz, "advirto, faço entender sobre a importância do TPC, tiro da sala e, poderá sentir-se mal e na aula seguinte aparece com TPC resolvido".

"Os alunos que não fazem TPC passam todo momento a copiar trabalhos de colegas".

"*As alunas são as que mais atrasam nas primeiras horas da aula, alegando dos deveres da casa como limpeza da casa, cozinha, sobretudo aquelas que vivem com os tios ou irmãos". Mesmo com estes atrasos, não tenho permitido entrar na sala, como forma de exigir pontualidade, disciplina e participação na correção do TPC".*

"Os professores devem melhorar as perguntas do TPC, colocá-las em função dos objetivos de aprendizagem".

Mais adiante, os professores afirmam que a participação na correção depende também da complexidade da tarefa. Quanto a tarefa é bastante complexa, espera-se que a participação seja fraca e, pode ser positiva, a qual apenas a minoria com capacidade ou esforço mental apresentam o trabalho realizado em casa. Significa, uma situação como esta, o que mais interessa ao professor é esse reduzido número de alunos que pelo menos fez e participa.

O professor quando descobre que os seus alunos não participam deve autoquestionar-se (procurar identificar possíveis fatores que estejam a contribuir para isso) sobre as suas metodologias de trabalho. A preocupação tem sido de compreender as motivações de não participação dos alunos na correção do TPC.

"Tenho feito esforço de corrigir, pese embora, algumas vezes não, por falta de tempo".

"Há momentos que não é necessário fazer a correção/participação, bastando no entanto, levantar as mãos para confirmar que os alunos fizeram o TPC. Os que fazem, às vezes tenho lhes estimulo do com palavras como "você que é meu aluno"; os bons alunos são colocados no texto como personagens; o melhor aluno de determinada turma levo-lhes apresentar numa turma de piores alunos".

Como se pode observar, cada professor escolhe a sua forma adequada de corrigir e avaliar o TPC; a forma viável de premiar, elogiar os que fazem/participam na correção do TPC e penalizar os alunos que não fazem e não participam na correção.

CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Propõe-se neste estudo dar resposta à questão principal (de partida) formulada da seguinte forma: como é que os alunos da 12ª classe do Ensino Secundário do Distrito de Nampula se envolvem nos trabalhos de casa? Estudos revelam que o envolvimento dos alunos em trabalhos de casa ocorre, por um lado, em três fases (marcação, realização e correção) e, por outro, com a observância de caraterísticas pessoais dos alunos, caraterísticas das tarefas e contexto do processo de ensino-aprendizagem (e.g., Cooper, 2001; Trautwein, & Köller, 2003). Desta forma, pretendemos relacionar o que a literatura refere sobre TPC e os resultados obtidos nos documentos analisados, os resultados dos questionários e das entrevistas individuais e dos grupos de discussão, cujas temáticas de pesquisa dizem respeito às perceções dos alunos e dos professores relativas às suas experiências e práticas no envolvimento em trabalhos de casa na disciplina de português.

Neste capítulo, consideram-se temáticas de discussão a marcação, realização, correção, utilidade e importância do TPC. Assim, estas temáticas serão apresentadas com a seguinte sequência: experiências e práticas na fase de marcação do TPC; experiências e práticas na fase de realização do TPC; experiências e práticas na fase de correção do TPC; experiências quanto à utilidade e finalidade do TPC.

4.1. Experiências e práticas na fase de marcação de TPC

No que diz respeito à marcação do TPC, importa analisar, no caso do professor, dados relativos à frequência de prescrição e a forma como o professor dá orientações aos alunos, para seguirem para a fase de realização do TPC. Quanto ao aluno, diz respeito à forma como este percebe e encara o TPC no momento em que é marcado.

Relativamente à marcação do TPC, a literatura considera que esta fase se realiza na sala de aulas, cabendo ao professor, como ator principal, planificar e organizar as tarefas para o aluno realizar em casa (Carita, et al., 2006). Como refere Bempechat (2004), o professor motiva o aluno, mediante a apresentação prévia da estrutura de resolução e de indicações de complemento das tarefas do TPC.

A respeito da marcação do TPC, nos documentos analisados o TPC é considerado uma atividade que complementa as matérias que são lecionadas e a sua marcação depende do professor. Este decide quanto ao número de TPC, assim como quanto às metodologias usadas para marcação e realização.

Nos questionários verificamos dois resultados, o primeiro, relativo aos alunos que afirmam que *nem sempre os professores têm marcado TPC*. Quanto aos professores, 20% afirmam marcar às vezes, 40% frequentemente e 40% afirmam que marcam sempre TPC. Para mais esclarecimento sobre a questão, nos grupos de discussão focalizada, os alunos voltaram a afirmar que os seus professores às vezes marcam, às vezes não marcam, porque os próprios "*professores não se dão tempo para marcar os TPC com regularidade"*. Enquanto isso, nos resultados das entrevistas verificamos que alguns professores disseram que marcam quase todos os dias em que têm aulas, outros disseram que marcam duas a três vezes por semana. Alegam que esta é uma forma de pôr o aluno a estudar, a rever a matéria e quando o professor não marca, o aluno não estuda.

Estes resultados, mostram que a marcação do TPC constitui uma necessidade, tanto para os alunos que querem consolidar a matéria dada pelo professor, como para os professores interessados em ver seus alunos cada vez mais empenhados na aprendizagem. Aliás, marcando o TPC, o professor estaria a responder àquilo que está preconizado nos documentos oficiais do Mistério que tutela a educação em Moçambique. Acrescenta-se ainda que a literatura sugere que ao marcar trabalho de casa é preciso ter em conta, dentre vários aspetos, as caraterísticas, a capacidade e a motivação do aluno; a disciplina e a respetiva carga horária e os objetivos, disponibilidade de matérias, do apoio pedagógico e ambiente em casa (Cooper, 2001). Nestes termos, a questão de marcar quase todos os dias ou às vezes, pode estar relacionada com as caraterísticas que provavelmente aqueles alunos possam ter, no entanto, de qualquer das formas, se a marcação do TPC não observa tais caraterísticas, pode significar que os TPC são marcados por excesso ou por carência. Em estudos de diferentes autores (e.g., Araújo, 2009) é apontado que trabalhos em excesso atrapalham o tempo livre do aluno e para Silva (1997), podem provocar mal-estar físico, psicológico do aluno (Araujo, 2009). A excessividade pode derivar da falta de objetivos claros sobre a tarefa, enquanto a carência de TPC pode resultar em relaxamento dos alunos na aprendizagem e baixo rendimento escolar (Rodrigues, 1998).

Entretanto, olhando para as opiniões e comentários dos alunos e professores há aspetos práticos que são apresentados como razão para ambas partes. Quer dizer, tanto os alunos,

como os professores apresentam as suas razões, baseadas nas suas práticas e experiências. De acordo com as experiências dos alunos, os professores não têm tempo de marcar TPC como os alunos desejariam. Ao longo do ano letivo observa-se nos professores sobrecarga de atividades. Há professores que durante o dia lecionam em mais de uma escola, turma ou grupo de classes diferentes. Enquanto a prática do professor é marcar TPC, de acordo com os professores, as suas experiências mostram que a marcação do TPC é um meio privilegiado para a consolidação da matéria dada pelo professor, para obter nota no teste, para motivar o aluno para a aprendizagem. Um dado a assinalar: não constituem opções dos professores marcação do TPC para o aluno obter nota ao longo da aula. Outro motivo referido pelos professores é a marcação do TPC para fazer face à quantidade de conteúdos prescritos no PEP e como forma de cumprir com o programa, transformando alguns temas em TPC. Explicam que, por serem muitos conteúdos desproporcionais ao tempo de 45 e 90 minutos de aula, recorre-se à marcação do TPC como opção metódica para completar o conteúdo não transmitido na sala de aula. Não optando por este método, o professor estará numa situação do incumprimento do PEP. Relativamente aos professores que afirmam *"marcam às vezes*" TPC, estes alegam como motivo a carga horária (5 aulas semanais) da disciplina de português que não permite marcar TPC em todas as aulas. Na opinião destes, a marcação frequente do TPC sobrecarrega o próprio professor assim como o aluno e como consequência provoca cansaço e diminui o esforço no empenho do aluno nos trabalhos de casa. Como já referi antes, trabalhos de outros autores (e.g., Araújo, 2009; Silva, 1997) também apontam estes potenciais efeitos negativos nos alunos. De acordo com os professores, em princípio, o TPC é planificado em função da carga horária, não havendo desta forma condições para o TPC ser marcado sempre.

Acerca da planificação, foi uma das tónicas no diálogo com os professores que consideram como "previsão das atividades, suas fases e prioridades, bem como dos recursos materiais e humanos necessários para a realização de um empreendedorismo, visando à maior eficiência e economia na efetividade do mesmo" (Nérici, 1991, p.72). O mesmo que dizer, o TPC deve ser planificado em função, entre vários aspetos, do tempo previsto correspondendo à quantidade do conteúdo de ensino programado, às capacidades e possibilidades dos alunos.

Ainda sobre a planificação de TPC, e como referimos anteriormente, nos documentos consultados (PCESG e PEP da 12ª classe) não há referência quanto ao número de TPC a ser marcado e muito menos sobre os procedimentos de realização. No entanto,

recomenda-se que o professor marque TPC como uma atividade curricular e de avaliação. Ainda, referir que o PEP contém quinze temáticas de âmbito técnico-linguístico e social que constituem pressupostos ou condicionantes para a necessidade de se marcar TPC, cuja função é a promoção de hábitos de estudo individual e em grupo com finalidades de aprofundar, experimentar e aplicar os conhecimentos aprendidos nas aulas.

Outros resultados aliados à frequência de marcação do TPC prendem-se com a "*forma de marcação do TPC"***.** A este aspeto**,** os resultados mostram que os professores preferem TPC individual e igual para todos os alunos do que TPC em grupo e/ diferenciado. Segundo os professores o TPC *individual e igual para todos os alunos* é o método mais justo em termos do empenho e da avaliação do esforço, pese embora, ser o método mais trabalhoso no momento de correção, uma vez que as turmas são numerosas, chegando a atingir em média, 80 a 100 alunos por turma. Enquanto *o TPC em grupo e diferenciado*, segundo os professores, constituem métodos de menor confiança quanto ao empenho de cada aluno no grupo, visto que nem todos os alunos participam no estudo em grupo e torna difícil descobrir os alunos que se empenharam e os que não. Por causa destes factos, os professores pouco optam em marcar TPC em grupo. Sendo assim, isto mostra que os professores não acham viável marcar TPC em grupo, considerados os desafios que os trabalhos de grupo colocam.

O estudo individual tem como vantagens explorar ao máximo as possibilidades do aluno (e.g., Nérici, 1991), dar oportunidade ao aluno de desenvolver a sua mente de forma autónoma na tomada de decisão (Menegolla, 1997; Simão, et al., 2007). Se for neste aspeto parece-nos que o TPC é marcado apenas numa única direção de alcance, a construção do conhecimento de forma individual**,** baseada na estruturação e organização cognitiva da informação a ser retida e reproduzida sobre o meio ambiente (Chabanne, 2006; Pessanha et al., 2015); na interação do sujeito – objeto, dito por outras palavras, baseada na exteriorização objetiva e na interiorização reflexiva (Trindade, 2002). Nestes termos, considera-se a aprendizagem individualista – cujo resultado e recompensa é pessoal com total independência, sem partilha entre os colegas (Coll, 2002). Concluindo, estes professores, ao marcar TPC individual, estão mais preocupados em sobrelevar o investimento psicológico – individual, do aluno. O investimento psicológico na dimensão cognitiva refere-se à capacidade, esforço, motivação, autoestima, autoeficácia (Azzi, 2014; Bandura, 1977; Carita, et al., 2006; Silva & Sá, 1997; Veiga, 2014).

O estudo em grupo, diferentemente do estudo individual, é momento de partilha de conhecimentos e dificuldades (Augusto, 2012; Mourão, 2009). Este consiste em reunir esforços entre os alunos (Nérici, 1991) com vista à troca de ideias, opiniões e à prática da convivência (Piletti, 2004). Tal partilha de ideias, opiniões e convivências é sinónimo de "aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros" (Delors, 1998, p. 96). O asseguramento desta partilha e convivência passa necessariamente pela aprendizagem cooperativa (March, 2006), que consiste em "pôr os alunos a trabalhar em grupos suficientemente restritos para que cada um tenha a possibilidade de participar numa tarefa coletiva claramente consignada" (Lebrun, 2008, p.175) e as metas, os resultados e os benefícios da aprendizagem de cada aluno encontram-se vinculados dentro do grupo, numa situação de partilha entre os membros do grupo (Coll, 2002). Nesta vertente, mais do que o professor preocupar-se com a construção do conhecimento do seu aluno, preocupa-se também na construção de processos sociais, como o de ajuda pedagógica (Chabanne, 2006; Pestana, 2015; Trindade, 2002).

A combinação entre as duas direções, a cognitiva e a social, tem a sua essência na interação recíproca entre os eventos ambientais, fatores pessoais e o comportamento (Azzi, 2014). Deste modo, o ideal será o professor marcar o TPC sob as duas direções, cognitiva e social. Dito por outras palavras, é importante que o professor marque as tarefas recorrendo às duas formas (individual e em grupo). As duas formas se complementam, facilitam a aprendizagem, atribuem ao aluno responsabilidades individuais e conjuntas (Silva et al., 2006).

4.2. Experiências e práticas na fase de realização de TPC

A questão principal de discussão nesta secção diz respeito *à frequência de realização do TPC e motivações para a sua realização ou não*. Nesta questão, pretendemos aprofundar as experiências e as práticas dos alunos e professores, no âmbito da realização de TPC, como momento que caracteriza o envolvimento dos alunos em trabalhos de casa. A respeito da realização do TPC, a literatura refere que esta é a fase que envolve mais pessoas que estão fora da escola (Mourato, 2012), uma fase caraterizada por sentido de responsabilidade na definição de objetivos da tarefa, no controlo e escolha do tempo e local de realização de TPC, no controlo e escolha de estratégias de realização e na

solicitação de apoio (Mourão, 2009). Isto é, é uma fase em que aluno tem oportunidade para exercer a sua autonomia (Rosário et al., 2005).

Relativamente à *realização do TPC*, nos documentos consultados não surge qualquer referência à ideia de que os pais/encarregados de educação devem apoiar os alunos na realização do TPC. Nos resultados do questionário aos alunos constata-se que 3.5% dos alunos realizam raramente o TPC, 38.4% às vezes, 7.6% frequentemente e 49.7% dos alunos realizam sempre TPC. No que concerne à realização, nos resultados apurados no questionário dos professores constatou-se que 20% dos professores afirmam que os alunos realizam raramente o TPC, 40% às vezes, 30% frequentemente e 30% sempre. Como se pode observar existem alunos que sempre que o professor marca TPC fazem e outros que nem sempre.

A mesma questão foi colocada nos grupos de discussão focalizada e nas entrevistas e, mais uma vez, os alunos voltaram a afirmar que sim realizam o TPC, mas não com regularidade, alegando que os professores quando marcam TPC nem sempre controlam, corrigem, por isso, segundo estes, às vezes resolvem, às vezes não. Aliás, o aspeto dos alunos não realizarem sempre TPC quando o professor marca, foi também confirmado nos resultados da entrevista aos professores que disseram que os seus alunos nem sempre realizam o TPC e nem sempre gostam do TPC. Quando questionados sobre os motivos para a não realização do TPC, foram identificados os seguintes aspetos: primeiro, os seus alunos não gostam de atividades escolares, segundo, os professores não controlam e nem corrigem o TPC, terceiro, falta de sanções para os alunos que não realizam o TPC, quarto, falta de material de apoio, quinto, falta de acompanhamento dos pais/encarregados de educação. Como se pode constatar, a prática dos alunos é realizar TPC quando o professor exige, controla, corrige ou avalia e neste sentido, a experiência que os alunos têm é que os professores não têm hábito de marcar e dar *feedback*. Enquanto isto, uns professores relatam marcar sempre TPC, outros relatam marcar uma vez ou outra. Por outro lado, os professores referem que os seus alunos por vezes não realizam o TPC, devido à falta de hábito dos próprios professores em marcar, apoiar e dar *feedback* sobre o trabalho de casa.

A questão de realizar ou não pode estar aliada à questão dos alunos gostarem do TPC quando o professor marca, cujos resultados que aqui merecem destacar é dos alunos que às vezes gostam (46.4%) e dos que sempre gostam (39.1%) quando o professor marca TPC. Estes resultados aliam-se com as opiniões dos alunos apresentadas nos grupos de discussão focalizada e as opiniões dos professores nas entrevistas, segundo as quais, os

alunos não gostam por causa da falta de tempo para fazer TPC motivada pela sobreposição em outras tarefas, por exemplo tarefa de casa. Foi ainda referida a ausência de *feedback* na sala de aulas e a falta de clareza na altura de marcação do TPC. O A falta de tempo para realizar o TPC foi o aspeto dominante em todas conversas tidas com os alunos e professores, até ao ponto dos professores referirem que alguns alunos não dão tempo para fazer o TPC. Sendo assim, em nossa leitura, os alunos perdem a oportunidade de se autoafirmar como alunos capazes de determinar os seus objetivos, monitorar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos (Rosário, 2004) e não só, perdem também a oportunidade de autovalorizar as suas tarefas escolares (Schunk, 1991).

Outro aspeto que os alunos podem estar a perder é o apoio social e/ou acompanhamento pedagógico. Por exemplo, o apoio parental revela o envolvimento afetivo dos pais com o seu filho (Mourato, 2012; Rosário, et al., 2005). A literatura revela que os pais mais habilitados academicamente são os que mais se envolvem em tarefas e como consequência os seus educandos mostram um desempenho positivo (Epstein &Voorhis, 2001). A propósito desta constatação, os resultados do questionário dos alunos indicam que a maioria dos alunos inquiridos têm pais/encarregados com habilitações, destacando-se o ensino secundário. Mas, a questão da falta de habilitações não pode constituir motivo pelo qual os pais/encarregados de educação não prestem apoio aos filhos. Independentemente dos níveis académicos e socioeconómicos os pais devem prestar apoio (Villas-Boas, 2000).

No que diz respeito ao *apoio*, no questionário aos alunos os resultados revelam que mais do que aos pais/encarregados de educação, os alunos preferem pedir apoio aos colegas/amigos e irmãos. Já nos grupos de discussão emergiu com mais expressão o pedido de apoio aos pais.

Outros dados relevantes dizem respeito ao tempo gasto para fazer TPC por parte do *aluno*. Para discussão deste aspeto optou-se por salientar três dados, nomeadamente, 40.8% de alunos não ultrapassam os trinta minutos por dia (e destes 40.8%, 13% levam menos do que 15 minutos), 18.1% de alunos atingem quarenta cinco minutos e 15.3% de alunos não sabem quanto tempo gastam ao fazer TPC. A questão de tempo de realização do TPC é discutível, pois que não existem dados que determinam o tempo possível a gastar, visto que depende de vários fatores, como por exemplo, as caraterísticas do próprio aluno e do TPC (Mourão, 2004). No entanto, Keith (1986, cit in. Mourão, 2004) sugere que o tempo

de realização do TPC seja distribuído de seguinte maneira: os alunos do 1º ao 3º ano de escolaridade gastem 10 a 45 minutos; os alunos do 4º ao 6º ano gastem quarenta e cinco a noventa minutos; os alunos do 7º ao 9º ano, do 10º ao 12º ano gastem uma a duas horas. Com isto, não pretendemos aqui dizer que o mesmo devia acontecer com os alunos da 12ª classe das escolas estudadas, pois são contextos e realidades diferentes, em termos culturais, de espaço e tempo, condições de aprendizagem, etc. No entanto, no nosso estudo são poucos (14,5%) os que disseram que gastam mais de 60 minutos para fazer TPC. O tempo que estes alunos referem estar a gastar na realização do TPC, possivelmente está relacionado com a complexidade do TPC, com as capacidades e a motivação dos alunos, com a disponibilidade de recursos materiais e apoio social e pedagógico. Relativamente à complexidade, no questionário dos alunos revela-se que, em geral, os TPC têm apresentado um grau de dificuldade média; os alunos têm livros em casa, pese embora, não seja material suficiente. Quanto ao apoio dos professores, possivelmente, os alunos costumam ter apoio, mas este apoio não tem sido suficiente, uma vez que uma das maiores dificuldades que os alunos enfrentam ao realizar TPC diz respeito a dúvidas que não são esclarecidas suficientemente pelos professores. Aliás, esta última constatação foi também observada no grupo de discussão dos alunos. Segundo os alunos, existem professores que não explicam bem a matéria, outros ainda, não explicam como o TPC deve ser feito, criando desta forma obstáculos. Ainda sobre apoio, Calixto (1985) e Ortega (1983) chamam a atenção para o apoio, que não deve ser pouco conveniente ou excessivo, pois desencoraja o empenho do aluno. De qualquer forma, se o apoio não for excessivo ou ausente, os feitos são bem conhecidos, pois complementa o nível de desempenho na execução da tarefa (Cooper, 2001).

Voltando para o aspeto do tempo que o aluno gasta para fazer TPC, os estudos (e.g., Mourão, 2009, Rola, 2012) referem que os alunos que revelam mais dificuldades na escola demoram mais tempo a realizar tarefas de TPC. Outros estudos ainda acrescentam, os alunos mais proficientes, mas com baixos níveis de aproveitamento, gastam pouco tempo na realização do TPC (Mourão, 2004; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, & Valle, 2006). Esta última relação será matéria de discussão na secção relativa à participação dos alunos na correção do TPC, onde a tónica de discussão será sobre o aproveitamento obtido pelos inquiridos. De momento concentremo-nos na relação entre o tempo gasto na realização do TPC e grau de complexidade, ajuda solicitada pelos alunos e dificuldades do TPC.

O facto de 40,8% dos alunos não ultrapassarem os trinta minutos por dia na realização do TPC e o facto de 67,8% dos alunos considerarem o TPC de dificuldade média pode estar associado, primeiro, à capacidade de compreensão e de autonomia sobre a tarefa, isto é, à capacidade de o indivíduo refletir sobre o seu conhecimento e as experiências cognitivas e afetivas (Flavel, 1987; Silva & Sá, 1997; Simão, 2007;) e assumir autonomia nas decisões tomadas sobre a aprendizagem (Frison, 2008; Perraudeu, 2009; Rosário, 2004; Simão, 2007;), segundo, à capacidade de o aluno solicitar ajuda, sendo que os resultados indicam que 71.1% dos alunos solicitam ajuda às vezes, nomeadamente por parte de colegas (43%), irmãos (19.6%) e pai (9.3%). Esta preferência pelos colegas pode estar relacionada com a facilidade de interação resultante do contacto diário, do facto de se encontrarem no mesmo contexto de ensino-aprendizagem e da proximidade e amizade.

A ajuda é resultado da interação. "O objetivo da interação é a fusão da pessoa e do outro" (Saldanha et al., 1974, p. 42). A interação insere-se no plano social de Vigotsky (1979), entendida pela utilização dos signos e a regulação das atividades em comum num processo interativo (Salvador et al., 2006), onde o adulto, os colegas são "andaime" da aprendizagem (Wood, Bruner &Ross, 1976, cit. in Trindade, 2002, p.114). A interação social permite ao aluno construir os seus saberes, demonstrar as suas competências sobre a tarefa, explorar as suas capacidades potenciais da aprendizagem e do desenvolvimento (Trindade, 2002).

Relativamente às dificuldades enfrentadas pelos alunos na realização do TPC, destacaram-se a falta do livro de português para fazer TPC, as dúvidas sobre como realizar o TPC e a falta de tempo para realizar o TPC. A insuficiência do material de apoio para realizar o TPC pode contribuir para os alunos desistirem mais facilmente da sua realização. O mesmo acontece com a falta de esclarecimento metódico sobre como fazer o TPC. A falta de tempo para fazer TPC está relacionada com outras ocupações de interesse pessoal (e.g., uso de redes sociais) e de interesse familiar (e.g., venda de produtos, limpeza da casa, etc.). A quarta dificuldade foi destacada pelos professores durante a entrevista, e refere-se à falta de acompanhamento por parte dos pais/encarregados de educação - estes não se fazem presentes na aprendizagem dos seus educandos.

A propósito das ocupações de interesse pessoal e de interesse familiar que não tenham a ver com aprendizagem escolar, estes dados foram constatados nos grupos de discussão focalizada, quando foi perguntado aos alunos porque às vezes fazem TPC e outras não.

Sobre esta questão, os resultados mostram que alguns alunos dedicam-se à venda de refrigerantes, a aprendizagens da mecânica, à limpeza, à cozinha. Outros ainda, relatam ocupar-se com a consulta a redes sociais, ver vídeos de filmes, músicas. Uma outra explicação poderá ter a ver com as dificuldades em gerir o tempo, para três ocupações: realização do TPC, realização de tarefas caseiras e diversão/lazer.

Outra solução encontrada pelos alunos para fazer face à falta de tempo é realizar TPC nas noites ou nas madrugadas. A maioria dos alunos faz TPC à noite ou de madrugada, uma vez que no período da manhã ou de tarde vão à escola ou dedicam-se a trabalhos domésticos e a atividades lúdicas. Aliás, os alunos consideram a noite ou a madrugada como períodos calmos, silenciosos e propícios para realizar TPC com tranquilidade, sem interrupções. Estes períodos preferidos pelos alunos, provavelmente interferem no descanso do aluno, uma vez que o período noturno seria referencialmente momento de repouso.

Reforçando ainda as ideias acima referidas, referir que estas dificuldades podem contribuir para o desânimo. O desânimo como resultante da falta de motivação e neste caso, referimos à motivação extrínseca. A motivação extrínseca tem a ver com incentivos à aprendizagem (Nérici, 1991) como os recursos didáticos e a orientação para as tarefas constituem reforçadores do comportamento do aluno para a aprendizagem (Coll et al., 2004). Mas, não basta somente a motivação extrínseca, esta deve relacionar-se com a motivação intrínseca, que tem a ver com as capacidades pessoais e crenças, a metacognição, autoeficácia, autoestima (Schunk, 1991; Silva & Sá, 1997). Como refere Bandura (1989) "o funcionamento humano é regulado pelo interjogo entre fontes da influência externa e autogeradas" (p.49). Estas fontes orientam para ação – para realização da tarefa e a orientação para o estado – para experiência derivada do resultado obtido (Kuhl, 1985). Tais abordagens permitem perceber que para o aluno realizar o TPC com sucesso precisa de capacidades pessoais internas (caraterísticas pessoais, crenças motivacionais) e de condições externas de aprendizagem, como acesso ao livro escolar e às indicações claras do professor sobre o que e como o TPC deve ser realizado. A ausência destas fontes/fatores de aprendizagem pode conduzir ao desânimo ou medo de experimentar o insucesso (Atkinson & Raynor, 1974, cit. in Rosário, 2004).

Outros resultados em discussão são referentes ao local de realização do TPC. Constatou-se que a maioria (79.7%) dos alunos prefere realizar o TPC em casa e 20.3% realizam fora de casa. Quando os alunos foram questionados nos grupos de discussão sobre estes

resultados, os mesmos afirmaram que em casa contam com a ajuda de colegas, irmãos e pais, fazendo face à falta de livros para resolver o TPC. A biblioteca não surge como local preferido devido ao uso de internet dado que a partir dos celulares os alunos conseguem obter respostas do TPC, não havendo, assim, motivo para deslocar-se à biblioteca, pois muitas vezes não há tempo para o efeito, dada a distância entre casa-biblioteca.

4.3. Experiências e práticas na fase de correção de TPC

A questão principal de discussão nesta secção diz respeito às motivações da participação ou não na correção do TPC. Nesta questão, pretendemos identificar e explicar as experiências e as práticas dos professores, no âmbito da correção de TPC, considerada a terceira fase que caracteriza o envolvimento dos alunos em trabalhos de casa. A correção do TPC prende-se sobretudo com o *feedback*. Como refere Mourão (2009), *feedback* é um dos indicadores do envolvimento do professor, aluno e pais/encarregados de educação. É um recurso para promover a autorregulação da aprendizagem, contendo elogios, comentários dos aspetos positivos e negativos, sejam eles, por escrito ou oralmente (Rosário et al., 2008). Acrescenta-se ainda, que no âmbito do *feedback* (correção), o professor pode atribuir classificação, colocar comentários, elogios/prémios ou penalizar os alunos que não tenham feito bem a tarefa (Cooper & Valentim, 2001; Mourão, 2009; Mourato, 2012). Por sua vez, Veiga e colaboradores (2012) apelam para que o feedback seja feito na base de um diálogo, para promover o envolvimento, e Mourão (2009) acrescenta afirmando que com *feedback* o aluno apreende os conteúdos e tem expetativas do desempenho futuro.

Nos documentos consultados constatou-se que o TPC é uma das técnicas de avaliação sistemática que o aluno realiza de forma independente, individual e/ou coletivamente, fora da aula, inserida na avaliação formativa e tem como objetivo rever e consolidar os conteúdos tratados numa aula. Nestes termos, podemos salientar dois aspetos, primeiro, o TPC sendo técnica de avaliação precisa que o professor promova *feedback*, quer dizer, não basta só marcar o TPC como forma apenas de ocupar o aluno; o segundo aspeto tem a ver com as finalidades que os documentos referem, limitando a considerar que o TPC é marcado e avaliado apenas sobre aquilo que o aluno aprendeu com o professor e não sobre aquilo que poderá aprender na aula posterior. À semelhança destas constatações, no

questionário dos professores verifica-se o mesmo tipo de resultados, quando perguntamos aos professores qual é a finalidade do TPC, a resposta mais frequente foi que o TPC tem como finalidade consolidar a matéria (70% de professores); o TPC tem como finalidade motivar o aluno para a aprendizagem (20% de professores) e o TPC tem como finalidade obter melhores resultados no teste (10%). Ou seja, estes professores parecem afastar a ideia de que o TPC tem também como finalidades compreender a matéria dada pelo professor, preparar a matéria a ser dada na aula seguinte e obter nota ao longo da aula.

Ainda sobre a correção do TPC, à semelhança do que acontece nos resultados relativos à marcação e realização do TPC, aqui também se observa nos dois questionários que os alunos e os professores referem haver *feedback* nas salas de aulas. Mas, os mesmos sujeitos, na discussão e na entrevista, disseram que nas aulas tem decorrido o *feedback,* pese embora, não seja feito em função *à frequência de marcação do TPC*, como foi referido nas páginas anteriores.

Ainda sobre a *correção do TPC*, no questionário constata-se que os alunos têm participado na correção do TPC. Esta constatação é baseada nos seguintes resultados, 5.2% dos alunos participam raramente na correção do TPC, 25.3% participam às vezes 9.7% dos alunos participam frequentemente, 58.7% sempre participam. Enquanto nos dez professores inquiridos, 50% dos professores afirmam que os alunos têm participado na correção do TPC às vezes, 40% afirmam que os alunos têm participado nas correções do TPC frequentemente e 10% sempre. Estes resultados mostram que os alunos têm a consciência que alguns não participam na correção do TPC e os professores sabem que existem alunos que não têm participado na correção do TPC.

As questões de realização ou não de TPC e participação ou não na correção do TPC podem ser analisadas dentro de duas questões relacionadas entre si: uma, que diz respeito às notas finais do aluno na disciplina de português, no primeiro e segundo trimestres de 2016, e outra questão referente às notas trimestrais na disciplina de português como consequência do desempenho no TPC em 2016. Relativamente a esta última questão, os resultados do questionário dos alunos mostram que no primeiro trimestre, a maioria dos alunos admitem que os seus resultados obtidos no trimestre referido sejam consequência dos seus desempenhos nos trabalhos de casa na disciplina de português (35.5% concordam, 32.2% concordam totalmente) e outros alunos não admitem que os seus resultados sejam consequência dos seus desempenhos nos TPC na disciplina de português (10.8% discordam, 3.7% discordam totalmente, 17.4% dos alunos não deram opinião

sobre a questão colocada no questionário). Na mesma ocasião, quisemos também saber se as notas obtidas no segundo trimestre são consequência do desempenho nos trabalhos de casa. À semelhança ao que os alunos afirmam na questão anterior, nesta, a maioria (33.1% concorda e 31.7% concordam totalmente) dos alunos dizem que as suas notas têm a ver com os seus desempenhos no TPC, a minoria (5% discorda totalmente e 11.3% discorda) que as notas tenham nada a ver com o seu desempenho e temos 18.8% alunos que não emitiram as suas opiniões. Olhando os resultados, tanto no primeiro trimestre, tanto no segundo trimestre, a relação percecionada entre o aproveitamento pedagógico e o desempenho nos trabalhos de casa é positiva, pese embora, nos dois trimestres, um número elevado de alunos não queira arriscar uma opinião.

Um dado não menos importante é a forma como os professores inquiridos avaliam o desempenho de seus alunos na realização e participação na correção de TPC. Estes professores, em termos estatísticos consideram o desempenho dos alunos de positivo, se tomarmos em conta que 80,0% dos professores dizem estar satisfeitos com o desempenho de seus alunos, mas, em termos qualitativos, é sobretudo negativo, uma vez que, durante as entrevistas os mesmos mostraram o sentimento de ocorrência, com alguma frequência, de fraca participação na correção de TPC.

Importa referir que as confirmações acima podem ser discutíveis e são necessários outros estudos mais aprofundados sobre essa relação entre as notas finais e o desempenho nos TPC. Outros estudos que explorassem realmente quantos TPC são feitos por trimestre; se os conteúdos que serviram de TPC são os que o professor avalia nas provas e por último, precisaríamos de observar as pautas de aproveitamento escolar. Neste estudo focamo-nos nas perceções dos alunos sobre as suas práticas e experiências relativas ao envolvimento nos trabalhos de casa.

Ao que constatamos, a participação é feita com maior frequência, através da resposta dos alunos da pergunta do professor *"quem fez TPC?"* através do *controlo de TPC no caderno do aluno*. Logicamente, observando o número usual de alunos por turma (em média, 80 a 100 alunos), o professor não tem conseguido controlar e/ou verificar todos os cadernos e/ou todas as respostas/resoluções de todos alunos. Ao contrário das formas de participação referidas, algumas vezes os alunos de forma verbal respondem às tarefas do TPC e poucas vezes a participação é feita mediante a apresentação do TPC no quadro. Poucas vezes, ainda, é feita por discussões, debates em forma de seminários. Alegadamente, os 45 minutos, os 90 minutos não são suficientes. Aliás, os professores

consideram que os 45 minutos da aula não são para corrigir TPC, mas sim para transmitir o conteúdo apresentado no plano de estudos da disciplina da Língua Portuguesa.

Ainda sobre a participação dos alunos na correção, os resultados das entrevistas revelam, o aluno que em casa resolve o TPC e/ou participa na resolução do mesmo, espera receber do professor estímulos como "palavras de elogio", "atribuição de nota que influencia na nota final do trimestre", "servir de aluno de referência (modelo) na sala de aula". O aluno que não realiza ou não participa é advertido. Ou antes ou depois da advertência, dependendo do contexto, sofre de sanções como repetir o TPC, o aluno pode ser retirado da aula ou ser solicitada a presença do pai/encarregado de educação. As advertências que o professor refere focalizam comentários sobre a importância do TPC e sua respetiva influência nos resultados finais do trimestre ou do ano letivo.

4.4. Importância, utilidade e finalidade do TPC

A questão principal de discussão nesta secção diz respeito à importância e finalidade de TPC. Nesta questão, pretendemos identificar e explicar como os alunos e os professores dão valor ao TPC, como momento que caracteriza o envolvimento dos alunos em trabalhos de casa.

Relativamente à importância do TPC, os resultados dos alunos inquiridos mostram que 95.3% de alunos reconhecem a importância do TPC da disciplina de português e 2% não. O reconhecimento da importância do TPC tem seu reforço na questão relativa à utilidade do TPC. A maioria (84.9) dos alunos considera muito útil, porque em termos de finalidade, 46.7% de alunos afirmam que TPC serve para compreender a matéria dada pelo professor; 26.1% de alunos dizem que TPC serve para motivar o aluno para aprendizagem; 11.4% dizem que TPC é para consolidar a matéria dada pelo professor, 7.6% para preparar a matéria dada pelo professor; 6.1% de alunos afirmam que o TPC serve para obter melhor resultado no teste e 2% de alunos dizem que o TPC tem por finalidade obter nota ao longo da aula. Já os professores inquiridos consideram que o TPC tem por finalidade consolidar a matéria dada pelo professor (70%); motivar aluno para aprendizagem (20%) e obter melhor resultado no teste (10,0%). Estas afirmações foram confirmadas nos grupos de discussão focalizada com os alunos e nas entrevistas com os

professores. Como se pode observar, compreender e consolidar a matéria, motivar aprendizagem e obter melhor nota no teste são as finalidades mais percebidas pelos alunos e professores, as outras finalidades pouco ou nada emergiram nos professores, como por exemplo, preparar a matéria a ser dada pelo professor e obter nota ao longo da aula.

A respeito dos objetivos compreender e consolidar a matéria, este objetivo atinge-se através do esforço cognitivo pessoal do aluno, fazendo revisão do que o professor ensinou na sala de aulas (Piletti, 2004), ou seja, para compreender e consolidar é necessário o aluno repetir a matéria (Pinto, 2001). A outra finalidade mais percebida é a motivação de aprendizagem, possivelmente mais próximo da motivação extrínseca (o aluno é elogiado, é-lhe atribuída nota) e da motivação intrínseca que tem a ver com a disposição interna - a razão de aprender é meramente pessoal, considerando a aprendizagem "como um processo ativo e construtivo, mediatizado internamente, de receção, processamento e transformação das experiências interativas do sujeito (Schutz, Davis, & Schwanenflugel, 2002, cit in. Pocinho & Canavarro, 2009, p.12).

CONCLUSÃO

Ao trilharmos esta caminhada que chega ao fim, pretendíamos perceber como os alunos da 12ª classe se envolvem nos trabalhos de casa na disciplina de português. Para o alcance do respetivo objetivo, optamos por explorar as evidências da prescrição do TPC em documentos oficiais da instituição que tutela a educação em Moçambique, as perceções, experiências e as práticas dos professores e dos alunos relativas aos trabalhos de casa, tomando como exemplo os trabalhos de casa realizados na disciplina da Língua Portuguesa. Deste modo, apresentam-se as seguintes conclusões:

a) O TPC não constitui uma atividade obrigatória, mas sim, um dever do professor que o pode marcar, e, através do controlo e correção, permitir que o aluno fique motivado para realizar o TPC e se apresentar na sala de aula com o TPC resolvido. Afirmamos que TPC não é atividade obrigatória, uma vez que, nos documentos oficiais do Ministério de tutela à educação, o TPC não está programado. É uma atividade que tem a ver com a autonomia do próprio professor. Este pode delinear o TPC mais adequado, tendo em conta o conteúdo de ensino, as caraterísticas da turma, dos alunos, as aprendizagens a desenvolver, as dificuldades dos alunos. Portanto, o currículo da 12ª classe não preconiza o número de TPC necessários (quantidade) ou a sua frequência (número de TPC necessários por tema ou unidade temática, trimestre, semestre ou ano letivo), não prevê prazos de realização e nem procedimentos de como realizar, corrigir o TPC, pese embora, haver evidências da pertinência do TPC em termos de aprendizagem (objetivos e quantidade e qualidade de temas programados) e avaliação escolar (objetivos e formas de avaliação de aprendizagem). Por outro lado, afirmamos que TPC constitui um dever do professor pelo facto deste reconhecer a importância, utilidade e finalidade *da realização do TPC* e marcar e corrigir de forma não programada, em função do contexto (tempo e quantidade de conteúdo da aula; disponibilidade do professor em termos de tempo e vontade). Esta primeira constatação foi obtida nos resultados dos questionários e a segunda, foi obtida nos resultados de grupos de discussão focalizada e das entrevistas. Os resultados revelam as práticas desencadeadas pelos professores descritas noutros trabalhos, tais como: as marcações e correções arbitrárias ou espontâneas do TPC (Villas-Boas, 1998); as marcações do TPC por excesso (Araújo, 2009); as ausências de correção com regularidade (Rosário et al., 2005), as ausências de atribuição de incentivos com

regularidade (Cooper & Valentim, 2001), por exemplo, incentivo por atribuição de nota, para o aluno aumentar o seu desempenho na execução da tarefa (Cooper, 2001).

b) Para os alunos, o TPC constitui uma atividade obrigatória e um dever, que por vezes não é aproveitada na sua plenitude pelos atores do processo de ensino-aprendizagem, por falta do cumprimento integrado das três fases do TPC, mesmo sabendo da importância, utilidade e finalidade do TPC na aprendizagem. Porém, parece que tem havido esforços por parte dos próprios alunos e professores no sentido de pôr em ação as três fases do TPC, pese embora, de forma interruptiva. Ora vejamos: comparando as três fases de realização do TPC verifica-se uma certa desproporção entre a fase de marcação com as outras duas fases, uma vez que, a fase de marcação do TPC ocorre com maior regularidade do que (1) a fase de realização do TPC e (2) a fase de correção do TPC. O quer dizer que o TPC é marcado com certa regularidade, mas o mesmo não acontece com a realização e correção. Algumas vezes o aluno não participa na correção, por não ter feito o TPC em casa, apontando como motivos que experimentam diariamente, a falta de livros de português, a falta de conhecimento sobre os procedimentos didáticos para realizar o TPC, ausência de motivação, tempo ocupado em atividades domésticas e redes sociais (internet) para fins que não dizem respeito à aprendizagem escolar, ou ausência de acompanhamento dos pais/encarregados de educação. O outro motivo é a ausência de debates em grupo e coletivos.

Apesar das dificuldades apontadas, os alunos têm realizado o TPC. Um empenho que depende mais do professor, pela forma como orienta, exige e controla o TPC. Quer dizer, o empenho do aluno parece variar em função do comportamento do professor. Quanto maior é a constância ou contínua orientação e correção do TPC por parte do professor maior será a realização e participação do aluno na correção do TPC e vice-versa. Esta relação ganha suporte nos depoimentos dos alunos e dos próprios professores, os quais afirmam que existem professores exigentes e outros não tão exigentes, sendo assim, os alunos fazem o TPC em função do tipo de professor.

O mesmo constata-se na questão do gosto pelo TPC. Relativamente ao gosto pelo TPC, naturalmente que uns alunos gostam mais do que outros. Para o grupo de alunos que gosta, aponta-se como motivos compreender, consolidar a matéria, preparar e obter melhores notas nos testes. Para o grupo de alunos que não gosta, os motivos podem ser vários, como aqueles que o estudo destacou.

Um dos aspetos a destacar do trabalho realizado tem a ver com a opção por uma abordagem mista - quantitativa e qualitativa - escolhida de forma a responder às questões de investigação colocadas. Para além dos dados quantitativos, dar voz aos próprios envolvidos no tema (e.g., Richie & Lewis, 2003), explorando as suas perspetivas, significados e experiências, possibilitou riqueza e complementaridade de dados, num tema até agora não explorado deste modo e com esta população.

Consideramos que com este estudo contribuímos para o maior conhecimento sobre a temática, em Moçambique. As questões de investigação colocadas e os dados que permitiram a sua abordagem sustentam a necessidade de maior reflexão sobre os TPC por parte de todos os envolvidos. Para o futuro, está aberto o caminho para novas questões e novos estudos (qualitativos, quantitativos ou mistos) que estes dados suscitam, nomeadamente, por exemplo, a relação entre as notas finais e o desempenho nos TPC. Informações sobre quantos TPC são feitos por trimestre, se os conteúdos que serviram de TPC são os que o professor avalia nas provas seriam também importantes para se conhecer melhor o tema. Para o futuro seriam também importantes trabalhos de investigação científica que explorassem as relações entre elementos concretos da utilização do TPC (nomeadamente as variáveis que utilizamos no nosso trabalho) e as pautas de aproveitamento escolar.

Como limitações apontaríamos, por exemplo, o facto de o trabalho ter sido realizado apenas numa área geográfica de Moçambique e junto de uma grande cidade. As diferenças existentes num país com grande dimensão e com caraterísticas diversificadas de região para região são reconhecidas e deverão ser tidas em conta. Para além disso, e assumindo-se uma dimensão qualitativa (dentro da abordagem mista - quantitativa e qualitativa escolhida de forma a se responder às questões de investigação colocadas), reconhecemos que os dados das entrevistas e dos grupos de discussão não permitiram atingir a saturação teórica (quando a informação proporcionada por novos participantes não traz elementos de novo face ao material já obtido) (e.g., Richie & Lewis, 2003) habitualmente apontada como uma garantia da validade dos dados.

Um outro aspeto a destacar positivamente no trabalho tem a ver com a triangulação enquanto "processo" vivido ao longo do trabalho e considerado como suporte de qualidade científica, especialmente quando pensamos numa abordagem qualitativa (e.g., Richie & Lewis, 2003). O recurso à triangulação de fontes/dados (alunos e professores) permitiu o acesso aos principais envolvidos na temática. A triangulação metodológica no

que diz respeito ao recurso a diferentes técnicas e instrumentos para a recolha de dados foi também um elemento integrado no trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderman, M. K. (1999). *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and for learning*. N.J: Lawrence Erlbaum.

Almeida, L. S. (1991). *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação dos psicólogos portugueses (APPORT).

Antunes, C. S. (2012). *Os trabalhos para casa numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Portugal.

Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas*. Porto: Pimebooks.

Azzi, R. G. (2014). *Introdução à teoria social cognitiva*. São Paulo: casa do psicólogo.
Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). A Human Agency in social Cognitive Theory. *American Psychologist*, v.44, n.9, 1175-1184.
Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology,* 52, 1-26. Palo Alto: Annual Reviews.

Bandura, A. (2008). *A Teoria Social Cognitiva na perspectiva da agência*. In A. Bandura, R. Azzi, & S. A. Polydoro (orgs.), Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos (69-96). Porto Alegre: Artmed.

Bandura, A. (2009). *Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de projecto de investigação (pp. 4272-4281)*. Braga: Universidade do Minho.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Gravida

Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: *A social-cognitive perspective theory into practice, 43*(3), 189-196.
Bloom, B. (1973). *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 2.

Bordenave, J. D., & Pereira, M. (1998). *Estratégias de ensino – aprendizagem* (19ª ed.). RJ: Petrópolis e Vozes.

Borges, M. I. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Porto: Jornal de Psicólogo.

Bronfenbrenner, U.; Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In: Damon, W.; Lerner, R. M. (Orgs.). Handbook of child psychology, Vol. 1: *Theoretical models of human development. Nova Iorque: John Wiley, p. 993-1028*.

Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional no aluno. *Revista Educação e Ensino*. USF, n.1, 07-18.

Calixto, P. S. (1985). Influencia de los médios em el rendimento escolar. *Anales de Pedagogia.* Murcia – España*,* n.3, p. 29-60.

Carita, A., Silva, A. C., Monteiro, A. F., & Diniz, T. P. (2006). *Como Ensinar a Estudar* (3ª ed.). Lisboa: Presença.

Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Chabanne, J. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar* (1ª ed.). SP: Ática.

Cia, F., Pamplin, R. C. D. O., & Williams, L. C. D. A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, *13* (2), 351-360.

Coll, C. (2002). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.

Coll, C., Maechesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar* (2ª ed.), volume 2. Porto Alegre: Artmed.

Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership, 47*(3), 85-91.

Cooper, H. (2001). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents* (2.ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cooper, H., & Valetim, J.C. (2001). Using research to answer pratical questions about homework. *Educational Psychologist,* 36(3) 143-153.

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.

Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Education Researcher, 25*(8), 27-30

Coulter, F. (1979). *Homework: a neglected research area.* Department of Education, University of Western Australia, Perth.

Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para educação no século XXI, *revista de educação, Vol. XVIII*, n.1, p.5-22.

Davydov, V., & Zinchenko (1995). A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. *In H. Daniels (Ed.), Vygotsky em foco* (pp.141-168).

Delors, J. (Coord.). (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez editora.
Dias (2012). *Estratégias promotoras do envolvimento em actividades, num grupo de crianças de uma turma do 1º ano de escolaridade*. Projecto de investigação – acção para grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade Educação Especial, Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: Portugal.

Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievments, and behaviors of element school students.* Baltimore, MD: center of 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., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 182-193.

Faria, L. (1990). *Concepções pessoais de inteligência*. Dissertação apresentada para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade do Porto: Porto – Portugal.

Faria, M. H. (2006). Os trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da Luz: estudo de caso. Interações (2). Recuperado em 09 de Fevereiro de 2016 http://revistas.rcaap.pt/interacçoes/article/view/298.

Fernandes, H.M. (2012). *Envolvimento do aluno na escola: um estudo em escolas de São Miguel*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Açores. Açores – Portugal.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist, 34*, 906-911.

Flavell, J. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição,* v. 14 N.2, versão On-line ISSN 1806-5821.

Frison, L. M. L. (2008). *Auto-regulação: Potencial Determinante da Aprendizagem*. In Abrahão, Maria Helena Menna Barreto.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 158-162.

Jou, G. I. D., & Sperb, T. M. (2006). A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre. Vol. 19,* n. 2, pp. 177-185.

Koller, S. (org.). (2004). *Ecologia do Desenvolvimento Humano*. SP: Casa do Psicólogo.

Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Berckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). West Berlin: Springer Verlag.

Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender.* Lisboa: Horizontes pedagógicos.

Lei n˚6/92 de 6 de Maio de 1992 (Lei do Sistema Nacional de Educação, em Moçambique).

Lopes, J. L., Paiva, J. (2008). *Professores envolvendo pais nos trabalhos de casa em ciências naturais*: uma experiência usando Web.

March, A. F. (2006). Metodologías activas para lá formación de competências. *Educatio siglo, 24*, pp. 35-56.

Mascarenhas, S., Almeida, L. S., & Baeca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação, 18* (1), pp.77-91.

Ministério da Educação – Mozambique (2010). *Português, Programa da 12a classe*. Maputo: INDE/MINED – Moçambique.

Ministério da Educação (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Moçambique: MINED.

Ministério da Educação e Cultura (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Moçambique/ Maputo: INDE.

Ministério da educação e desenvolvimento humano (2015). *Regulamento de avaliação/2015*. Governo Moçambicano: Maputo.

Miranda, G. M. F. (2011). *Práticas de ensino supervisionado em ensino do 1º e do 2º ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final para obtenção do grau de Mestrado em ensino do 1º e do 2º ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança, Portugal.

Morris, C. G. & Maisto, A. A. (2004). *Introdução à Psicologia* (6ª ed.). SP: Prentice Hall.

Mourão, R. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do Trabalho de Casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2º. E 3º Ciclos do Ensino Básico,* Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. Braga: Portugal.

Mourão, R. (2009). *Etapas Processuais do Trabalho de Casa e Efeitos Auto-regulatórios na aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Educação área de Especialização de Psicologia da Educação, Universidade do Minho. Braga: Portugal.

Mourato, P. A. (2012). *Perceções do Envolvimento Parental nos Trabalhos de Casa em pais e alunos do 4º e 5º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Universitário do ISPA: Portugal.

Nérici, I. G. (1991). *Introdução à Didática Geral*. (16ª Ed.). SP: Atlas.

Newman, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newman (Ed.). *Student engagement and achievement in American secondary schools,* New York, pp.11-39.

Nuttin, J. (1985). *Theorie de la motivation humaine* (2a Ed.). Paris: PUF.

Ortega, P. (1983). Expetativas socio-culturales de los paders y medio socio-familiar. *Anales de Pedagogia,* Murcia – España, n. 1, p. 181-205.

Padilha, H. (2005). Reflexões sobre o Dever de Casa. *Revista LEME – Laboratório de Estudos sobre Mudanças na Escola*, Rio de Janeiro, Ano 1, n.1, p.3-7.

Paris, S. G., & Turner, J. C. (1994). Situated motivation. In Pintrich, P. R., Brown, D. R. & Weinstein, C. E. (Eds.). *Student motivation, cognition and learning*. Nova Jérsia: Lawrence Erilbaum.

Paris, S., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promove academic learning and instruction. Em B. Jones & I. Idol (Orgs.), *Dimension of thinking and cognitive instruction. Hillsdale*, N. J.: Erlbaum.

Patton, J. (1994). *Practical recommendation for using homework with students learning disabilities*. M.O: Journal of learning Disabilities.

Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 803-818). Braga: Universidade do Minho.

Perraudeu, M. (2009). *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre: Artmed.

Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S. & Araújo, S. C. (2015). *Psicologia Educacional*. Porto: Plural editores.

Pestana, C. S. M. (2015). *Perceçoes de suporte social e envolvimento na escola: um estudo com adolescentes de 3º ciclo*. Dissertação de Mestrado, especialidade de Psicologia da Educação, Departamento de Psicologia da Universidade de E'vora. E'vora: Portugal.

Petrovski, (orgs). (1989). *Psicologia*: Moscovo: Edições Progresso.

Piletti, C. (2004). *Didática Geral*. SP: Editora Ática.

Pinto, A. C. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, A. I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M., & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica*. Série XXIV.

Pintrich, P. H. (1999). Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. *Learning & Individual Differences, 11* (3) 335-346.

PISA (2000). *Programe for international student Assessment OECD*. Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: GAVE, Ministério da educação.

Pocinho, M., & Canavarro, J. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: Como compreender melhor as matérias e as aulas*. Portugal: Pedro M. Patacho.

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar.* Porto: Porto Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação de ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, M. Z. P. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola, um estudo no ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação na especialidade em formação pessoal e social, no Instituto de Educaçao da Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Richie, J. & Lewis, J. (2003). Qualitative Research Practice: a guide for social science students and researchers. London: Sage.

Rodrigues, N. P. (1998). Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar. *Educação e Filosofia, 12* (24), 227-254.

Rola, A. S. (2012). Envolvimento dos alunos na escolar. Um estudo com alunos do 7º e do 9º ano. Dissertação de Mestrado em Educação, na especialidade em formação pessoal e social, no Instituto de Educação - Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal.

Rosario Sales Luis, P., Trigo, J., & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, *16* (2)

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. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Revista Portuguesa de Psicologia Educação e Cultura,* V, 87-102.

Rosário, P. (2002). *Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: Narrativas autorregulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: as (des) venturas das testas*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. (2005). *Motivação e aprendizagem; uma rota de leitura*. Em M.C. Taveira (Coord.). Psicologia Escolar. Uma proposta científico-pedagógica *(pp.23-60)*. Quarteto Editora.

Rosário, P., & Almeida, L. S. (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., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Núñez Perez, J. C. (2001). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista Galego – Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, *5* (7), 429-437.

Rosário, P., Baldaque, M., Mourão, R. Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., & Joly, C. (2008). Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 12 (1)*, 23-35.

Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núnez, J. C., & González-Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental: Psicologia *em Estudo*, *10 (3*), 343-351.

Rosário, P., Soares, S., Núnesz, J. C., González-Pienda, J., & Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura,* VIII, 141-157.

Rosário, P., Trigo, J., & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto – regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação, anõ/vol16*, número200, pp.117-133.

Rotter, J. B. (1982). *The development and applications of social learning theory: Selected papers.* New York: Praeger.

Salvador, C.C., Mestres, M. M., Goñi, J. O., & Gallart, I. S. (2006). *Psicologia da Educação*. SP: Artmed.

Schunk, H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Education Psychologist, 26*, 207-231.

Schunk, R. W., Scherliess, L., Sojka, J. J., Thompson, D. C., Anderson, D. N., Codrescu, M., ... & Howe, B. M. (2004). Global assimilation of ionospheric measurements (GAIM). *Radio Science*, *39*(1).

Silva, A. L., & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

Silva, A., Simão, A. M., & Sá. I. (2004). A Auto-regulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. *Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande*, MS, V.10, n.19, p.58-74.

Silva, N. P. (1997). Trabalho para casa: saberes e inquietações sob a perspectiva da autorregulação da aprendizagem. natalia.ps@live,com

Simão, A. M. V. (2007). *Auto-regulação da Aprendizagem: das concepções às práticas*. Porto – Centro de Psicometria e Psicologia da Educação.

Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychologist, 85* (4), 571-581.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw – Hill de Portugal.

Tavares, J., & Alarcão, I. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almeida.

Trautwein, U. (2007) the homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instryction,* 17,372-388.

Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – still much of a misters. *Educational Psychology Review,* 15(2), 115-145.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C., & Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5-9: Development, motivation antecedents, and the association with effort on classwork. *Child development,*77 (4), 1094-1111.

Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *101*(1), 176.
Trigo, M. (2012). *Preparação académica, estatuto sociocultural, abordagem a aprendizagem e envolvimento Académico: fatores de um modelo explicativo do rendimento académico no primeiro ano da universidade*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação especialidade em Psicologia Educacional, Instituto da Universidade do Minho. Braga: Portugal.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem* (2ª ed.). Porto: ASA Editores.

Veiga, (org.). (2009). Envolvimento dos Alunos em Escolas Português: Elementos de Um Projecto de Investigação. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN – 978-972-8746-71-1.

Veiga, F. H. (org.). (2013). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação, Envolvimento dos Alunos na Escola.* Lisboa: Climepsi Editores.

Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahia, S., Nogueira, J. (2012) Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico – sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* 46-2, 31-47.

Veiga, H. (Coord.). (2014). Actas do I Congresso Internacional do Envolvimento dos alunos na escola. Perspectivas da Psicologia. Lisboa: Instituto de Educação de Universidade de Lisboa.

Vigotsky, L. S., Luria, A. R, Leontiev, A. N. (1992). *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem* (4a ed.). SP: ícone editor da Universidade de São Paulo.

Villas-Boas, A. (1998). The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg. *Childhood Education*, *74*, 367-371.

Villas-Boas, M. A. (2000). A parceira entre a escola, a família e a comunidade – trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento, PRODEP 2000.

Walberg, H. J., Paschal, R. A. & Weinstein, J. (1985). *Homework's powerful effects on learning. Educational Leadership*, 42, 76-79.

Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescent's percentions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school years. *American Educational Research Journal, 47,* 633-662.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology, 71*(1), 3-25.

Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivational and emotional. *Psychological Review, 92*, 548-573.

Well, P. (1993). *A criança, o lar e a escola: guia prático de relações humanas e psicologia para pais e professores* (5.ed.). Petrópolis: Vozes.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents' teachers and peers. *Journal of Educational Psychologist, 90*, 202-209.
Zenori & Santos (2003)

Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Bueno, J. M. H. (2003). Escala de avaliação das metas de realização: Estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica*, *2* (2), 165-173.
Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychologist*, *81* (3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 21*, 3-17.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual Framework for education. In D. H. Schunk e B. J. Zimmerman (Eds.), *self – regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3 – 21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Ponz, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, *23* (4), pp. 614-628.

ANEXOS

ANEXO I

Pedido de Autorização

Exmo. Sr. Director do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Nampula

Nampula, de Abril de 2016

Assunto: Pedido de Autorização para Recolha de Dados

O meu nome é Elias Áchimo Aly, sou estudante na Universidade Católica Portuguesa, (Porto – Portugal) a frequentar o curso de Doutoramento em Psicologia de Aprendizagem. Estou a desenvolver a minha Tese: *Envolvimento do Aluno em Trabalhos de Casa como recurso para Desenvolver aprendizagem Auto-regulada: alunos da 12ª classe, das escolas do distrito de Nampula, em Moçambique*.

Para o efeito, solicita-se a recolha de dados por via de questionário, entrevista/ discussão em grupo, ao grupo alvo, estimado em 1010 participantes (amostra): 1000 alunos da 12ª classe; 10 professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, na classe em referência. Referir que a amostra de professores prevê – se aumentar, em função de número de professores existentes em cada escola. Fazem parte da recolha de dados todas as escolas que lecionam a 12ª classe, no ensino público - diurno.

Comprometo-me à observância de normas da carta ética da sociedade portuguesa de ciências da educação. Dentre as normas, destaco de forma resumida as seguintes: o respeito às posições e opiniões dos participantes da investigação; a observância de boas relações com os participantes e de confidencialíssimo/privacidade; divulgação/partilha dos resultados da investigação junto aos participantes, às escolas envolvidas no estudo.

De acordo com o expresso em cima, venho por este meio pedir a V. Excia, se digne autorizar, sempre na perspetiva de darmos o nosso contributo, para a melhoria da qualidade do ensino em Moçambique e em Nampula, em particular.

Não havendo mais nada, aguardo a autorização e agradeço antecipadamente a colaboração de V. Excia.

ANEXO II

Questionário aos alunos

Este questionário destina-se aos alunos da 12ª classe do ensino geral, das escolas Públicas do distrito de Nampula, do curso diurno e insere-se no âmbito de recolha de dados para a tese de Doutoramento em Ciências da Educação – especialização em Psicologia de Aprendizagem pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Este questionário tem como objetivo conhecer as perceções dos alunos sobre o seu envolvimento em trabalhos de casa, na disciplina de Português.

Mais informo que os participantes têm o seu anonimato garantido e todos os dados obtidos serão confidenciais.

Atenção:

- *Nas alíneas com quadradinhos correspondentes à questão, deverá colocar apenas um **X** na alternativa que achar mais adequada para si.*

1.DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DO ALUNO

1.1. **Idade** _____

1.2. Sexo

a) Masculino ☐

b)Feminino ☐

1.3. **Local onde o aluno reside, com quem vives, nível de escolaridade e profissão da pessoa com quem vives**

a) Escreve o nome do bairro onde vives- _____

b) O seu encarregado com quem vives é:

c) O seu encarregado de educação com quem vives, tem o nível de ensino:

	NÃO	SIM			
		Primário	Secundário	Técnico Profissional	Ensino superior
Pai ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mãe ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Outro ☐ Quem?_____	☐	☐	☐	☐	☐

1.4. Que tipo de material de português, da 12ª classe, tens em casa?

a) Livro ☐ b) Cópia de livro ☐ c) Texto de apoio fornecido pelo professor ☐

d) Manual de português ☐

f) Não tenho nenhum material de apoio para a disciplina de Português, na 12ª classe ☐

1.5. A escola onde o aluno estuda

a) Escreva o nome da escola onde frequentas a 12ª classe

_____

b) Já repetiste de classe, algum ano? a) SIM ☐ b) NÃO ☐

1.6. Tens utilizado algum meio de transporte para chegar a escola:

a) A pé ☐ b) Carro ☐

c) Chapa 100 (autocarro) ☐ d) Outro tipo ☐ qual tipo? _____

1.7. Quanto tempo em média, tens gastado para chegar na escola?

a) Menos de 10 minutos ☐ d) 31 a 40 minutos ☐

b) 11 a 20 minutos ☐ e) Mais de 40 minutos ☐

c) 21 a 30 minutos ☐ f) Não tenho ideia ☐

2. DADOS RELATIVOS AO TRABALHO DE CASA DE PORTUGUÊS

	Questões		
	2.1. O professor de português tem marcado TPC:	**2.2**. Gostas quando o professor marca TPC:	**2.3.** Tens feito o TP Português:
a)Nunca	☐	☐	☐
b)Raramente	☐	☐	☐
c)As vezes	☐	☐	☐
d)Frequentemente	☐	☐	☐
e)Sempre	☐	☐	☐

2.4. Quantotempo em média, gastas para fazer o TPC de Português?

a) Até 15 minutos ☐ c) 30 a 45 minutos ☐) minutos ☐

b) 15 a 30 minutos ☐ d) 45 a 60 minutosf ☐ nho ideia ☐

2.5. Onde é que habitualmente tens feito o TPC de Português?

a) Em casa ☐

b)Fora de casa ☐ Onde? _____

2.6. Consideras que os TPC têm sido:

a) Muito fáceis ☐

b) Fáceis ☐

c) Médios ☐

d) Difíceis ☐

e) Muito difíceis ☐

2.7. Tens pedido ajuda alguém, para fazer os TPC:	**2.8.** A quem tens pedido ajuda para fazer os TPC:
Tem sido: a)Nunca ☐ b) Raramente ☐ c) As vezes ☐ d) Frequentemente ☐ e) Sempre ☐	a) Pai ☐ b) Mãe ☐ c) Pai e Mãe ☐ d) Outro (s) ☐ Quem? _____

2.9. Qual tem sido a maior dificuldade?

a) A falta de tempo para realizar o TPC ☐

b) A falta de livros ou manuais de Português ☐

c) Dúvidas sobre como realizar o TPC? ☐

d) Outra ☐ Qual? _____

2.10. Os TPC são importantes:	**2.11.** O professor tem corrigido os TPC com regularidade, nas aulas:	**2.12.**Tens participado na correcção dos TPC:
a) Discordo totalmente ☐ b) Discordo ☐ c) Não tenho opinião ☐ d) Concordo ☐ e) Concordo totalmente ☐	a) Discordo totalmente ☐ b) Discordo ☐ c) Não tenho opinião ☐ d) Concordo ☐ e) Concordo totalmente ☐	a) Nunca ☐ b) Raramente ☐ c) As vezes ☐ d) Frequentemente ☐ e) Sempre ☐

2.13. As tarefas do TPC têm sido:

a) Nada úteis

b) Pouco úteis

c) Não tenho opinião

d) Bastante úteis

e) Muito úteis

2.14. Assinala apenas uma alínea, que acharesa mais adequada para si:**o TPC serve para**:

a) Compreender a matéria dada pelo professor

b) Consolidar a matéria dada pelo professor

c) Preparar a matéria a ser dada pelo professor

d) Obter nota ao longo da aula

e) Obter melhores resultados no teste

f) Motivar o aluno para a aprendizagem

2.15. Qual foi a nota (classificação) final na disciplina de Português, no 1º trimestre deste ano de 2016?

2.16. Essa nota que escreveste no **2.15.**, tem a ver com o teu desempenho nos TPC:

a) Discordo totalmente

b) Discordo

c) Não tenho opinião

d) Concordo

e) Concordo totalmente

2.17. Qual foi a nota (classificação) final na disciplina de Português, no 2º trimestre deste ano de 2016?

2.18. Essa nota que escreveste no **2.17.**, tem a ver com o teu desempenho nos TPC:

a) Discordo totalmente

b) Discordo

c) Não tenho opinião

d) Concordo

e) Concordo totalmente

Obrigado pela tua colaboração

Novembro, 2016

ANEXO III

Questionário aos professores

Este questionário destina-se aos professores de português que lecionam a 12ª classe do ensino geral, as escolas públicas do distrito de Nampula, do curso diurno e insere-se no âmbito de recolha de dados para a tese de Doutoramento em Ciências da Educação – especialização em Psicologia de Aprendizagem pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Este questionário tem como objetivo conhecer as perceções dos professores sobre o envolvimento de seus alunos em trabalhos de casa, na disciplina de Português.

Mais informo que os participantes têm o seu anonimato garantido e todos os dados obtidos serão confidenciais.

Atenção

- *Nas alíneas com quadradinhos correspondentes à questão, deverá colocar apenas um Xna alternativa que achar mais adequada para si.*

1. DADOS DO INQUIRIDO

1.1. Idade _____

1.2.Sexo

a)Masculino ☐

b) Feminino ☐

1.3.Habilitações literárias

Qual é o seu grau académico?

b) Licenciatura ☐

c)Mestrado ☐

d)Doutoramento ☐

1.4. Experiência de docência

-Há quantos anos é professor de português? _____

2. DADOS RELATIVOS AO TRABALHO DE CASA

2.1. Sr. Professor tem marcado TPC:

a) Nunca ☐

b) Raramente ☐

c) As vezes ☐

d) Frequentemente ☐

e) sempre ☐

2.2. Em média, quantos dias por semana tem marcado TPC:

a) Um dia ☐ d) Quatro dias ☐

b) Dois dias ☐ e) Cinco dias ☐

c) Três dias ☐ f) Nenhum dia ☐

.**2.3**. Os teus alunos têm feito os TPC:

a) Nunca ☐

b) Raramente ☐

c) As vezes ☐

d) Frequentemente ☐

e) Sempre ☐

2.4. A participação de seus alunos na correção do TPC tem sido:

a) Nunca ☐

b) Raramente ☐

c) As vezes ☐

d) Frequentemente ☐

e) Sempre ☐

2.5. Qual tem sido a sua satisfação quanto a participação de seus alunos na correção do TPC:

a) Muito boa ☐

b) Boa ☐

c) Satisfatória ☐

d) Pouco satisfatória ☐

e) Insatisfatória ☐

2.6. Na sua opinião, os TPC têm sido:

a) Nada úteis ☐

b) Pouco úteis ☐

c) Não tenho opinião ☐

d) Bastante úteis ☐

e) Muito úteis ☐

2.7. Sr. Professor,assinalar apenas uma alínea, que achar adequada:**o TPC serve para o aluno**:

a) Compreender a matéria dada pelo professor

b) Consolidar a matéria dada pelo professor

c) Preparar a matéria a ser dada pelo professor

d) Para o aluno obter nota ao longo da aula

er melhores resultados no teste

f) Motiv uno para a aprendizagem

2.8. Qual foi a média percentual de classificação, das suas turmas/alunos, na sua disciplina, no 1º trimestre deste ano de 2016?

2.9.O resultado escrito no 2.8., têm a ver com o desempenho destes alunos/turmas, nos TPC:

a) Discordo totalmente

b) Discordo

c) Não tenho opinião

d) Concordo

e) Concordo totalmente

2.10. Qual foi a média percentual de classificação, das suas turmas/alunos, na sua disciplina, no 2º trimestre deste ano de 2016?

2.11. O resultado escrito no 2.10., têm a ver com o desempenho destes alunos/turmas, nos TPC:

a) Discordo totalmente

b) Discordo

c) Não tenho opinião

d) Concordo

e) Concordo totalmente

Obrigado pela colaboração prestada

Novembro, 2016

ANEXO IV

Guião de Entrevista para Grupo Focal (2017)

Esta entrevista, destina-se aos alunos da 12ª classe ensino geral, das escolas Públicas do distrito de Nampula, do curso diurno e insere-se no âmbito de recolha de dados para a tese de Doutoramento em Ciências da Educação – especialização em Psicologia de Aprendizagem pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Tem como objectivo conhecer as percepções dos alunos sobre o seu envolvimento em trabalhos de casa, tomando como referência a disciplina de português.

As perguntas aqui colocadas resultam das respostas obtidas no questionário TPCA e têm em vista complementar e aprofundar as respostas dos inquiridos.

QUESTÕES, RESULTANTES DO QUESTIONÁRIO TPC DO ALUNO (QTPCA)

1.Acerca da marcação do TPC, (grupo maior) de alunos inquiridos dizem queos professores tem marcado às vezes os TPC. Quer dizer, percebi que os professores não têm marcado sempre TPC, em todas aulas.

a) Na vossa opinião, porque o professor não marcado TPC, todas às vezes, (em todas aulas)?

2. Ainda no inquérito que vocês preencheram, Percebi que alguns alunos gostam quando o professor marca TPC, outros, às vezes gostam.

a) Porque gostam, quando o professor marca TPC? E porque os outros gostam às vezes, quando o professor marca TPC?

2. Acerca da realização do TPC por parte dos alunos, (grupo maior) afirmam que sempre fazem os TPC, outros ainda, dezenas vezes fazem os TPC e com ajuda de seus familiares, colegas e amigos, não obstante, outros (grupo menor) dizem que raramente pedem ajuda. Quanto o local de realização, os dados mostra que alunos (dizem), preferem em casa. Esperávamos que fosse na biblioteca.

a) Porque as vezes e, não todas às vezes (por exemplo, esperava-se que dissessem que realizam TPC todos os dias)?

b) Podem explicar se algum programa pessoal tem organizado e seguido para realizar os TPC?

c) A ajuda prestando nos TPC, satisfaz os vossos anseios e objetivos de aprendizagem baseada em TPC?

d) Porque privilegiam fazer os TPC em casa que fora de casa, (por exemplo na biblioteca)?

3. A maioria dos alunos inquiridos apontam que uma das maiores dificuldades têm sido, a falta de manuais de português e da falta de conhecimento dos procedimentos a seguir para realizar os TPC. Para os alunos os fatores como, a falta de tempo, a atenção/ concentração, etc., estão foram das hipóteses de maiores dificuldades, encaradas no processo de realização dos TPC.

a) Sabendo da falta de manuais, qual tem sido a solução (a saída) levada acabo, para fazer face á dificuldade?

b) A que se deve, o facto terem dúvidas sobre como realizar o TPC? e o que se faz quando assim acontece?

4. Quase todos os alunos inquiridos, concordam que os TPC são importantes e úteis.

a) Porque consideram os TPC de importantes e úteis?

Obrigado pela colaboração prestada

ANEXO V

Guião de Entrevista aos Professores (2017)

Esta entrevista semi-estruturada, destina-se aos Professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa nas classes 12ª do ensino geral, das escolas Públicas do Distrito de Nampula, do curso diurno e insere-se no âmbito de recolha de dados para a tese de Doutoramento em Ciências da Educação – especialização em Psicologia de Aprendizagem pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Tem como objetivo conhecer as perceções dos professores sobre o envolvimento dos alunos em trabalhos de casa.

As perguntas aqui colocadas resultam das respostas obtidas no questionário - TPCA e têm em vista complementar e aprofundar as respostas dos inquiridos. Resultam também das discussões feitas em três grupos de alunos.

Questões e tópicos para controlo

1.Os dez professores inquiridos em cinco escolas do ensino secundário geral do distrito de Nampula, disseram o seguinte:

1.1. Sempre têm marcado TPC, nas suas aulas. Perguntados, em media quantos dias por semana? 2 Inquiridos disseram um dia, que significa uma vez por semana; 2 disseram duas vezes/por semana; 3 três vezes/semana e três disseram cinco vezes.

- **Perante esta afirmação do número 1.1.,que comentário pode fazer,** se tomarmos em conta os seguintes aspetos:

a) Número de horas por semana na disciplina de português, que são cinco horas/semana;

b) O tipo do TPC que é marcado para os alunos;

c) A forma como são distribuídos ou orientados os TPC (em grupo ou individual; iguais ou diferenciados por alunos ou grupos; iguais ou diferenciados por dia, semana ou trimestre);

d) A finalidade que o professor atribui o TPC.

1.2. Com relação a realização do TPC as opiniões dos inquiridos dividem-se, entre os professores e estes com os alunos. Alguns professores disseram, a raramente, outros, as vezes, outros ainda, disseram frequentemente, os alunos realizam TPC. Quanto os alunos, afirmaram que as vezes realizam TPC e, alguns, disseram que nem gostam quando o professor marca TPC, alegando que os professores não têm hábito de corrigirem os TPC. Ainda, disseram que não têm feito TPC, a partir do momento que encaram dificuldades sobre como resolver, alegadamente, porque o professor não explicou as maneiras/formas de resolução.

- Qual **o seu comentário com relação as respostas arroladas no número 1.2?**

a) Procedimentos usados para perceber que os alunos raramente realizam o TPC, as vezes e frequentemente realizam o TPC

b) A reação do professor quando se apercebe que os alunos não realizam TPC, sempre que se marca?

c) Que comentário faz com relação as alegacões: Os professores não corrigem e falta de explicação dos procedimentos de resolução, isto é, de realização do TPC.

1.3. Quanto a participação dos alunos na correção/resolução do TPC, dos 10 inquiridos, cinco disseram, é as vezes que os alunos participam na correção/resolução; quatro afirmaram, é frequentemente e um inquirido disse, é sempre que os alunos participam na correção. Talvez por isso que, seis inquiridos disseram a participação é boa; dois é satisfatória e dois,pouco satisfatória.

- Qual é a sua opinião, com relação as afirmações do número 1.3?

a) Os TPC são planificados ou não, são espontâneos - marcados ocasionalmente

b) Procedimentos de participação dos alunos na correção do TPC?

c) Grau de empenho e resultados da participação na correção do TPC

1.4. Quase todos os nossos inquiridos são unanimes ao afirmarem, os TPC são úteis e bastante úteis e servem para consolidar a matéria e motivar os alunos. Do total destes professores, um referiu-se que os TPC não eram úteis.

- Que constatações pode fazer, com relação a utilidade do TPC? E, provavelmente, por hipótese, com relação pouca utilidade referida?

1.5. Segundo os dados percentuais do aproveitamento pedagógico (no 1º e 2º trimestre de 2016) apresentados pelos 10 inquiridos, em média, rondam nos 60% de aproveitamento das suas turmas, e a maioria concordam que esta percentagem tem a ver com o desempenho dos alunos nos TPC.

- Que comentário faz, esta relação entre a participação dos alunos, das turmas no TPCcom os resultados do aproveitamento pedagógico?

a) As motivações da participação no TPC e influência no aproveitamento

a) O nível de envolvimento dos alunos, das turmas, que o professor leciona.

c) O valor de ponderação (o peso classificativo) do TPC, no aproveitamento pedagógico (por exemplo numa prova periódica, na prova trimestral ou no resultado trimestral ou anual)

d) Produção e desenvolvimento de autonomia no aluno?

e) Outros aspetos achados pertinentes, sobre a atividade TPC e o envolvimento do aluno no TPC

Obrigado pela colaboração prestada

Elias ÁchimoAly

Fevereiro, 2017

ANEXO VI

Matriz de análise documental

Unidade de análise	Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)	Evidências do enquadramento do TPC no PCESG	Conceito de TPC	TPC considerado de atividade co – curricular. Desenvolvida fora do tempo livre, isto é, no período oposto às aulas ou aos sábados. Considera-se de atividades co - curriculares (complementares), tais como tarefas orientadas para a prática nas várias disciplinas, círculos de interesse, projetos interdisciplinares, entre outras.
		Função do TPC	Promover hábitos de estudo individual e em grupo.
		Finalidades do TPC n	Aprofundar, experimentar e aplicar os conhecimentos.
		Programação do TPC	*Sem conteúdos de registo*
		Orientação e procedimentos de realização do TPC	*Sem conteúdos de registo*
Programa de Ensino de Português	Evidências do enquadramento do TPC no PEP	Conceito de TPC	*Sem conteúdos de registo*
		Função do TPC	A compreensão escrita e leitura; a produção escrita; a compreensão critica, oral ou escrita; a compreensão e produção orais; a funcionalidade da língua.
		Finalidades do TPC	Pesquisar de forma autónoma e critica, informação em língua portuguesa recorrendo a matérias bibliográficos e às tecnologias de informação e comunicação; desenvolver projetos de interesse social, individualmente ou em grupo.
		Programação do TPC	*Sem unidades de registo*

		Orientação e procedimentos de realização do TPC	Sugestão metodológica: *realização de um trabalho de pesquisa sobre os hábitos alimentares da região onde se encontra a escola e culturas praticas*. Esta é a única sugestão encontrada no programa e numa só unidade temática (terceira unidade temática). Ao total o programa consta de cinco unidades temáticas e com várias sugestões metodológicas. Uma tarefa orientada para o aluno descrever os alimentos necessários para a manutenção das funções (crescimento, desenvolvimento, defesa e renovação) e agrupamento dos alimentos segundo as suas funções (energéticos, construtores e protetores).
Regulamento de Avaliação	Evidências do enquadramento do TPC no RA	Conceito de TPC	Designado por trabalho para casa, como uma das técnicas de avaliação (artigo 17). TPC forma de avaliação sistemática de tarefas que o aluno realiza individualmente e/ou coletivamente, fora da aula (artigo 21). A avaliação sistemática insere-se na avaliação formativa (artigo 14, 21). A avaliação é programada e pode ser escrita, oral ou prática, podendo ocorrer no início ou no fim da aula e deve ser registada (na caderneta e mapa de avaliação) qualitativa e quantitativamente e o

			resultado deve ser do conhecimento do aluno (artigo 14).
		Função do TPC	Tem a função formativa (artigo 21) e considerada de principal modalidade no PEA. Possibilita aplicar medidas de orientação e superação das dificuldades do aluno, contribuindo para melhor o PEA e o sucesso do aluno (artigo9).
		Finalidades do TPC	Rever e consolidar os conteúdos programáticos e a própria apresentação escrita do TPC (caligrafia, organização e limpeza do trabalho) numa ou mais aulas, relativos.
		Programação do TPC	*Sem unidades de registo*
		Orientação e procedimentos de avaliação do TPC	Das 4 (quatro) avaliações de AS, APT ou de APS, uma deve ser do TPC (artigo 33), numa escala de classificação de 0 a 20 valores, sendo, 19 a 20 excelente; 17 a 18 muito bom; 14 a 16 bom; 10 a 13 satisfatória; e 0 a 9 valores de não satisfatória (artigo 31).

Anexo VII

Matriz de análise de conteúdos

Categoria de análise	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
1.Perceção dos alunos sobre a marcação do TPC por parte do professor de português	1.1.Frequência na marcação do TPC percebida pelos alunos	1.1.1.Motivos de não frequente marcação em todas aulas do TPC por parte do professor de português, percebido pelo aluno	Pela quantidade da matéria por lecionar não é possível o professor marcar todos os dias TPC. Há dias de marcação e correção do TPC e dias dedicados para transmitir a matéria (DG1, DG2, DG3). Fator tempo, faz com que o professor não marque TPC todos os dias e em todas as semanas. Os 45 ou os 90 minutos de aulas não são suficientes para o professor marcar TPC com frequência (DG1, DG2,DG3). *"Alguns professores não têm terminado com os apontamentos da matéria planificada para aula" (DG2)*
		1.1.2. Motivos do professor marcar TPC, percebidos pelo aluno	A falta de tempo para marcar TPC é motivada por carga horária dos professores. Havendo professores que dão aulas mais de uma turma e uma classe (DG2): *"O mesmo que dá aulas aqui na escola secundária A, dá também aulas na escola X, na escola da Politécnica, assim não fica bem, se este… dá-se aulas numa única escola, poderia ter tempo de preparar o TPC".* O professor as vezes não marca, porque os alunos não têm feito o TPC (DG1, DG2, DG3);O professor as vezes não marca porque diz que TPC é coisa da escola primária (DG3).
	1.2Gosto pelo TPC marcado por parte do professor, percebido pelos próprios alunos	1.2.1.Motivos da dualidade pelo gosto do TPC: a)Alguns alunos gostam sempre quando o professor marca TPC.	*"Gostaríamos que o professor marcasse sempre TPC … em casa seriamos obrigados a repetir a matéria dada" (DG3).* Outro motivo que faz com que os professores não marquem TPC em todas aulas tem a ver com preguiça mental destes, que não preparam o TPC (DG2):

	b) Outros alunos nem sempre gostam quando o professor marca TPC.	"*Exemplo disso há professores que na aula lhes sobram tempo, sem ter mais o que lecionar, outros ainda, lhes sobram tempo e decide marcar TPC para preencher o tempo que lhe resta".*
		Gostam para obter notas, adquirir experiências de aprendizagem e mostrar o empenho e o interesse escolar (DG1, DG3).
		Não gostam: por falta de tempo para fazer TPC; falta de hábito de gostar TPC; porque o professor não exige e nem tem controlado TPC (DG1, DG2, DG3); Não explica bem para ter-se o gosto pelo TPC; não gostam porque o professor não pergunta sobre a realização do TPC (DG1, DG2, DG3): *"Não temos tempo para fazer TPC, por isso, acabamos copiando o trabalho de outros colegas" (DG1);* *"Eu acho que os que não gostam do TPC não é por falta de tempo, mas, é hábito de não gostar do TP". Nós é que fazemos o tempo, (...) e existe para todos nós, depende de como aluno planifica e gere o seu tempo (DG1).* *"Se o professor não impõe às nós pelo gosto da disciplina, automaticamente não gostaremos do TPC (DG2).* *"Nós dissemos que nem sempre gostamos do TPC, porque tem matérias que não entendemos e cria-nos preguiça em fazer TPC (DG2).* *"Às vezes não gostamos TPC porque o professor quando chega na sala não procura saber se fizemos ou não o TPC. Alem disso, os TPC têm sido pesados (...), em casa levamos muito tempo (mais de uma hora) para resolver (DG3).*

2. Perceção dos alunos sobre a realização do TPC em casa	2.1. Frequência na realizar TPC em casa	2.1.1.Motivos da dualidade da frequência de realização do TPC: a) Alunos que resolvem TPC, todas às vezes que é marcado	Fazem sempre o TPC: Identificar as dificuldades; Preparar as avaliações; Prevenir os resultados negativos (DG1, DG2, DG3);
		b) Alunos que nem sempre resolvem o TPC marcado.	Não fazem sempre o TPC: Contraposição de atividades da casa; falta de tempo, por causa dos deveres caseiros (DG1, DG2, DG3); Falta de tempo porque os alunos ocupam-se mais em redes sociais para assistir filmes, musicas (DG1, DG2, DG3): *"Temos obrigações de casa por cumprir, delas, dependemos da continuidade dos estudos e da sustentabilidade da família" (DG1)* *"Não conseguimos gerir o nosso tempo, então, isto faz com que não gostemos de TPC";* outro motivo, *"os professores não criam ânimo, porque não avaliam, para nós sentirmos obrigados a gostar do TPC" (DG2); "ocupamo-nos em coisas banais das redes sociais, como consequências da globalização"*
	2.2. Recursos para realizar TPC	2.1.2.Motivos de preferir realizar o TPC em casa que fora de casa: a) Escolha – "casa" como local preferido para realizar TPC.	Por falta de clara explicação sobre o TPC em alusão; por falta de compreensão da matéria relativa ao TPC; (DG1) *" Nós não fizemos o TPC, por não gostar do professor e por conseguinte não entendemos a matéria" (DG2).*
		b) Escolha "fora de casa" como local menos preferido para realizar TPC.	*"Por minha parte, o motivo que me leva não fazer TPC é por não entender a matéria" e a não esclarecimento do professor das dúvidas, acabando tendo preguiça de fazer o TPC" (DG2).* *"Eu por exemplo, o tipo de aula em si, faz com que não goste de fazer o TPC"; "temos feito quando a aula for bem explicada. Mas há casos que não percebemos e fazemos o TPC por obrigação" (DG2;*

2.2.3. Mecanismos de solução da falta de material de apoio para realizar TPC	Facilidade de ajuda às pessoas mais velhas para fazer o TPC; fora de casa requer ter amizades, grupos de estudo entre colegas para estudar; acessibilidade do TPC; acesso a internet a partir do celular; difícil acesso a biblioteca por causa da distância entre casa – biblioteca (DG1, DG2, DG3): *"Em casa quando sinto que não consigo resolver a tarefa, peço alguém de casa para ajudar- me"; "com ajuda das pessoas de casa, conseguimos perceber e resolver a tarefa"; "Preferimos fazer em casa, visto que nem sempre o TPC tem sido difícil ao ponto de dirigir-se à biblioteca"; em casa junto-me com um amigo para fazer o TPC"; temos recorrido a internet nos casos que o TPC é difícil, independentemente do local onde estivermos a fazer o TPC (DG1).* Fora de casa: tem falta de colegas, grupos de estudo; ocupação em outros deveres, deveres da casa (DG1, DG2, DG3): "*Em casa não tenho ninguém para pedir ajuda, confio-me a mim próprio" "em casa não tenho tido tempo, fico ocupado com deveres da casa (DG3);* "Ficamos atentos na aula para fazer o TPC conforme a explicação do professor"; peço apoio dos colegas que têm material de apoio; pedimos apoio aos colegas que entendem melhor; recorremos internet, utilizo livros/manuais de outras classes superiores a 12ª classe" (DG1, DG2, DG3)

3. Perceção dos alunos sobre a correção do TPC por parte do professor de português	3.1. Frequência na correção do TPC	3.1.1. Motivos que fazem com que a correção do TPC não seja com frequência, em função de vezes que o TPC é marcado	Os professores dizem que as vezes não corrigem o TPC por culpa dos alunos que não têm feito o TPC (DG1, DG2, DG3); Não só o professor que não interessa em corrigir o TPC, também os alunos não se interessam (DG1, DG3). *"O professor pergunta a nós se realizamos o TPC é calamos (...) porque não fizemos"; "não pelo fato do professor não corrigir o TPC que o aluno não deve fazer TPC"; "o professor marca TPC e as vezes esquece de corrigir (DG3).*
4. Perceção dos alunos sobre a importância e a utilidade do TPC	4.1. Motivos pelos quais alunos consideram TPC como uma atividade importante e útil	4.1.1. Motivos relacionados com a afirmação segundo a qual o TPC é importância para o aluno	Aquisição de experiências; motiva a aprendizagem e a compreensão da matéria, investigação sobre a matéria dada, revisão da matéria (DG1, DG2, DG3);
		4. 1. 2. Motivos relacionados com a afirmação segundo a qual o TPC é útil para o aluno	Melhorar a nota; Adquirir experiência, compreender a matéria (DG1, DG2, DG3).