

TRABALHO DE CASA, TAREFAS ESCOLARES, AUTO-REGULAÇÃO E ENVOLVIMENTO PARENTAL

Pedro Rosário^{*}
Rosa Mourão, Serafim Soares[#]
Elisa Chaleta, Luísa Grácio[†]
Fátima Simões[§]
José Carlos Núñez, Júlio A. Gonzalez-Pienda[∧]

RESUMO. Urge entender o Trabalho de Casa (TPC) como processo complexo para o qual conflui um vasto leque de factores impactantes. Neste relato analisam-se as relações entre os perfis de atitudes e comportamentos diante do TPC de Inglês e o nível instrutivo dos pais, a auto-eficácia percebida nessa disciplina bem como a correlação entre tais perfis de TPC e os perfis auto-regulatórios, em face do estudo. A amostra tomada é composta de 3929 alunos. O nível instrutivo dos pais associa-se positiva e significativamente aos perfis de atitudes e comportamentos de TPC. As atitudes e comportamentos de TPC correlacionam-se, positiva e significativamente, com os perfis auto-regulatórios, diante do estudo. Alunos que se percebem como mais auto-eficazes registam melhores perfis de atitudes e comportamentos de TPC. Os resultados sugerem a necessidade de os diferentes parceiros do sistema educativo analisarem e promoverem activamente os processos auto-regulatórios envolvidos no ensino-aprendizagem em geral e no TPC em particular.

Palavras-chave: Trabalho de casa (TPC), aprendizagem auto-regulada, envolvimento parental.

HOMEWORK, SELF-REGULATED LEARNING AND PARENT INVOLVEMENT

ABSTRACT. There is a need to view homework (HW) as a process for which a vast number of obstructive factors converges. In this report the interrelations between students of English as a Foreign Language, homework attitudes and behaviors, and their parents' education and students' perceived self-efficacy in EFL are analyzed. The correlation between students' EFL homework attitudes and behaviors and students' self-regulated learning profiles are also discussed. The study involved 3929 students, from 5th to 9th grades compulsory education. The collected data evidenced the positive and significant associations between EFL students' attitudes and behaviors towards homework and the parents' education and students' perceived self-efficacy in EFL. The correlation between EFL students' attitudes and behaviors towards homework and students' self-regulated learning profiles proves to be positive and significant. Calling the attention of teachers and educators to the main role of motivational and self-regulatory aspects involved in the learning process and, particularly, in the homework process, is the ultimate feature of the present article.

Key words: homework, self-regulated learning, parent involvement.

Com este estudo pretendemos obter um primeiro mapeamento das atitudes e comportamentos ante o TPC na disciplina de Inglês e analisar as possíveis

associações entre estas variáveis, o nível instrutivo dos pais e a auto-eficácia percebida na disciplina de Inglês.

* Doutor em Psicologia da Educação. Docente de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia na Universidade do Minho.

Docente do Ensino Básico, Doutorando(a) em Psicologia da Educação no Departamento de Psicologia na Universidade do Minho.

† Psicóloga, Doutora em Psicologia da Educação. Docente no Departamento de Psicologia da Universidade de Évora.

§ Psicóloga, Doutora em Psicologia da Educação. Professora no Departamento de Psicologia da Universidade da Beira Interior.

∧ Psicólogo, Doutor em Psicologia da Educação. Docente de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia na Universidade de Oviedo da Espanha.

O TPC (trabalho de casa) é, porventura, a estratégia de ensino mais intemporal e comumente utilizada em todo o mundo, não obstante as paixões exacerbadas que sugere, tantas vezes infundadas. Apesar de definido de uma forma simples como as tarefas que os professores prescrevem aos alunos para completar, preferencialmente, fora do horário lectivo (Cooper, 1989b; 2001), o TPC revela-se, em sede da investigação, como um processo complexo cujo alcance ultrapassa o perímetro da escola, invadindo o ambiente físico e familiar de cada aprendiz. Não se resumindo o TPC às quatro paredes da sala de aula, onde o professor e o aluno são os artistas principais, entram em cena terceiros actores (Corno, 2000), os pais e explicadores, cujo papel pode ser determinante para a qualidade final do trabalho realizado. Se o impacto do TPC no aproveitamento académico, especialmente nos primeiros anos de escolaridade (*Elementary School*), é pouco visível em termos estatísticos (Cooper, 2001), o mesmo já não pode afirmar-se relativamente aos anos de escolaridade mais avançados (*High School*), onde o tempo gasto com o TPC apresenta um impacto significativo no aproveitamento escolar dos alunos, como sugerem os estudos de Keith (1982; 1986), Keith e Cool (1992) e de Keith, Reimers, Fehrman, Pottebaum e Aubey (1986).

A realização e o completamento das tarefas de TPC prescritas possibilitam ao aluno o tempo e a experiência necessários à maturação das matérias e assuntos aprendidos na escola, ao seu ritmo e sem os constrangimentos que, por vezes, o ritmo das aulas impõe (Villas-Boas, 1998). Desejavelmente, e ao longo do tempo, o TPC promove nos alunos a competência para lidar com erros e dificuldades inerentes às várias aprendizagens escolares, propiciando-lhes ocasiões únicas de exercitação da autonomia gradual e sustentadamente (Bempechat, 2004). De entre uma dezena de razões apontadas na literatura como justificativas da prescrição de TPC, as mais referenciadas abrigam-se sob o guarda-chuva dos propósitos instrucionais, nomeadamente, a prática e treino das matérias e conteúdos abordados nas aulas e a preparação para as aulas seguintes, possibilitando uma participação activa dos alunos na sua aprendizagem (Mourão, 2004). A realização das tarefas prescritas pode ser uma boa forma de o aluno aprender a gerir o seu tempo, de fortalecer ou construir o sentido da responsabilidade ou até mesmo descobrir o sentido da valorização do esforço e da perseverança no alcançar dos objectivos (Epstein & Van Voorhis, 2001). Ser capaz de controlar o tempo, de utilizar os manuais escolares ou outros materiais

disponíveis, de pedir ajuda aos pais, irmãos mais velhos ou amigos, constitui competências de autonomia que o TPC pode ensinar e promover. Na hora da realização das tarefas de TPC os alunos são ainda, largas vezes, confrontados com a necessidade de saber lidar com distractores internos e externos presentes; também aí o respaldo adequado de pais ou outros adultos atentos e disponíveis pode ser a chave para a superação das dificuldades e para ultrapassar as frustrações emergentes (Xu & Corno, 1998). O estabelecimento de bons hábitos de estudo, a organização e gestão do tempo, a responsabilização pessoal, a promoção da autonomia e do controlo auto-regulatório são exemplos de objectivos que o TPC se propõe alcançar desde os primeiros anos de escolaridade. Convirá, contudo, sublinhar que a concretização de objectivos tão ambiciosos está fortemente dependente de uma estreita colaboração e entendimento entre professores, alunos e pais (Cooper, 2001; Epstein, 2001).

Nos últimos vinte e cinco anos a investigação sobre os processos auto-regulatórios patrocinada pela abordagem sociocognitiva tem contribuído para aprofundar o conhecimento e a compreensão da forma como as crianças e os jovens se motivam para a aprendizagem. Particularmente, o referencial sociocognitivo da aprendizagem auto-regulada defende os comportamentos auto-regulatórios como mediadores entre as características pessoais e contextuais e o rendimento académico obtido pelo aluno (Rosário, 2004). Assumindo como pressuposto básico que os alunos podem regular ou aprender a regular activamente a sua cognição, a sua motivação e o seu comportamento, entende-se que tais processos auto-regulatórios os capacitarão para alcançarem os seus objectivos, melhorando simultaneamente o seu rendimento académico. A modelação providenciada ao aluno pelo professor, pelos seus pares e, especialmente, por outros alunos mais proficientes – irmãos mais velhos ou pais – pode ser o caminho aberto para a internalização de práticas auto-regulatórias determinantes num percurso de aprendizagem bem-sucedido (Schunk, 2001). Centrando-se nos processos de auto-observação, de autojulgamento e nas crenças dos alunos, a perspectiva sociocognitiva enfatiza, entre outros, o papel primordial da auto-eficácia percebida no processo da aprendizagem (Rosário, 2004). As crenças pessoais do aluno sobre a sua maior ou menor capacidade de aprender, bem como as atribuições dos seus sucessos e fracassos, são determinantes no posicionamento adoptado em face do rumo ou redireccionamento da sua própria aprendizagem.

Empreender iniciativa, ou seja, agir proactivamente, reconhecendo e experienciando a adequação pessoal de estratégias de aprendizagem ao estudo individual e autónomo, é igualmente um aspecto fundamental para o controlo do normal e desejável desenvolvimento como aprendente.

O TPC, estratégia tão onipresente no percurso das aprendizagens escolares, sendo um processo que, a montante, se nos afigura como linear e simples, resulta, de facto, numa complexa ferramenta educativa. No TPC confluem as atitudes e comportamentos dos alunos, perante a tarefa e perante a escola, e ainda as atitudes e comportamentos dos professores que o prescrevem (ou não) e posteriormente monitorizam; bem como, as atitudes e comportamentos dos pais e outros educadores, mais ou menos presentes (quando não mesmo ausentes), durante a realização das tarefas prescritas. Segundo o modelo teórico enunciado por Coulter (1979), mais tarde retomado e expandido por Cooper (1989a; 2001), o TPC é percebido como um processo temporal composto por três fases, duas a ter lugar na sala de aula (preparação e marcação das tarefas por parte do professor e mais tarde, numa aula seguinte, a verificação e monitorização das tarefas com eventual *feedback* ao aluno), ensanduichadas por uma fase intermédia a ter lugar em casa (a da realização das tarefas prescritas, levada a cabo pelo aluno). Em suma, uma tão variada acumulação de cenários e situações sugere que as tarefas de TPC são influenciadas por mais factores do que qualquer outra estratégia educativa (Cooper, 2001). Apesar de tudo isto, os professores raramente questionam a forma como os alunos experienciam o TPC; manifestam-se, habitualmente, mais preocupados com os produtos do TPC do que propriamente com os processos nele implicados. Os ambientes de realização das tarefas de TPC são muitas vezes pouco estruturados e controlados. Os alunos, entregues a si próprios e sem orientações e apoio apropriado, facilmente vacilam. A ausência de apoio e de adequada monitorização do TPC realizado pelos alunos, faz desperdiçar ocasiões de reforço e modelação da sua aprendizagem. O modelo socioconstrutivista sugere que as crianças aprendem a ser alunos através das interacções com os adultos, em tarefas significativas, tanto na escola como em ambientes extracurriculares (Corno, 1995). Estas experiências apresentam modelos de aprendizagem auto-regulada e aliciam os alunos a exhibir comportamentos semelhantes, ajudando na sua internalização. Conduzir a criança pelo caminho da auto-regulação implica os conceitos de pressão e de recurso ambientais: os alunos não nascem auto-

regulados. O aluno auto-regulador vai-se desenvolvendo, pelo que propiciar-lhe ambientes ricos em nutrientes auto-regulatórios pode ser determinante, especialmente no caso dos alunos que não têm oportunidades familiares e sociais de deles usufruir. As competências auto-regulatórias são extremamente necessárias na realização dos TPC ao longo do desenvolvimento do sujeito; a literatura sugere que durante a realização das tarefas de TPC os alunos mais pequenos apresentam muitas dificuldades em controlar os distractores externos e as emoções, mas a investigação levada a cabo com alunos na pré-adolescência, e mesmo durante o período da adolescência, sugere que, também nessas idades mais tardias, os distractores externos e internos continuam fortemente presentes, impondo-se, ainda, a necessidade de monitorização do controlo volitivo exigido (Benson, 1988; Chen & Stevenson, 1989; McCaslin & Murdock, 1991; Xu, 1994; Xu & Corno, 1998; 2003). Encarar o processo do TPC pelo óculo da carga motivacional presente na realização das tarefas afigura-se-nos como primordial; neste sentido, a auto-eficácia percebida apresenta-se determinante para o grau de envolvimento dos alunos nas tarefas de TPC. A importância atribuída ou valor intrínseco, a par dos custos percebidos pelos alunos nas tarefas de TPC pedidas, são igualmente aspectos a relevar, como factores de peso no processo e, especialmente, no produto do desempenho no TPC.

MÉTODO

Amostra

A amostra tomada é constituída de 3929 alunos a frequentar 14 escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico dos distritos de Braga e Porto. Relativamente aos sujeitos, 49,9% pertencem ao sexo masculino e 50,1% ao sexo feminino, distribuídos de forma equitativa do 5.º ao 9.º anos de escolaridade. A idade dos sujeitos oscila entre os 10 e os 21 anos ($m=13,0$; $=1,70$).

Instrumentos

As atitudes e os comportamentos dos alunos em face do TPC de Língua Inglesa foram avaliados através de um questionário, especificamente desenhado e construído para este estudo, designado por *Qtpcl* (Rosário, Mourão, Núñez & Pienda, no prelo). Este questionário é composto por 13 itens apresentados num formato *likert* de 5 pontos, representativos de dois factores ou dimensões: (i) atitudes e comportamentos

dos alunos diante do TPC de Inglês e (ii) atitudes e comportamentos dos professores em face do TPC de Inglês, percebidos pelos alunos. Os demais dados foram recolhidos através de uma ficha de dados pessoais, escolares e familiares dos alunos. Vários estudos sobre a temática do TPC têm evidenciado o questionamento do efeito positivo e linear das tarefas de TPC no aproveitamento dos alunos (Cooper, Lindsay, Nye & Greathouse, 1998; Keith & Cool, 1992). Variáveis relativas aos aspectos desenvolvimentais e às idades e níveis de escolaridade dos alunos, à sua motivação e nível de competência cognitiva, à qualidade da instrução de que são objecto, ou particularmente às afectas ao *background* familiar do aluno, são importantes mediadores a considerar. Neste sentido, considerámos as seguintes variáveis: “nível instrutivo dos pais” dos alunos e a “auto-eficácia percebida” pelos alunos na disciplina de Inglês. A variável “nível instrutivo dos pais” foi avaliada através da questão: “As habilitações do meu pai/mãe”. A resposta permitia a escolha entre as seguintes opções: (i) até ao 4.º ano; (ii) 6º ano; (iii) 9.º ano; (iv) 7.º ano (agora 12.º ano); (v) curso superior; (vi) pós-graduação (mestrado ou doutoramento). A variável “percepção de auto-eficácia” na disciplina de Inglês foi avaliada através da questão “Na disciplina de Inglês acho que sou um aluno...”. Os alunos responderam a uma escala de tipo *likert* de quatro pontos: (1) fraco; (2) médio; (3) bom; (4) muito bom. Na avaliação dos processos de auto-regulação da aprendizagem foi utilizado o Inventário do Processo de Auto-regulação dos Alunos (IPAA) (Rosário, 2004), validado e aferido para a população portuguesa.

Procedimentos

A recolha da informação foi realizada em 14 escolas públicas do Ensino Básico dos distritos de Braga e Porto. Em cada estabelecimento de ensino as turmas foram seleccionadas aleatoriamente, respeitando-se o critério de distribuição equitativa dos alunos pelos 5 anos de escolaridade. As aplicações foram colectivas e realizadas com a prévia autorização dos Conselhos Executivos. Os sujeitos envolvidos responderam voluntariamente, após terem sido informados sobre os objectivos da presente investigação. Foi garantida a confidencialidade das respostas. O tratamento estatístico dos dados recolhidos foi realizado com base no programa SPSS 12.0.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta os valores da correlação, positiva e significativa, entre as duas subescalas de

atitudes e comportamentos diante do TPC de Inglês, e os perfis auto-regulatórios evidenciados pelos sujeitos da amostra avaliada no estudo, respectivamente: subescala “atitudes e comportamentos dos alunos” ($r=.60$; $p<.05$) e subescala “atitudes e comportamentos dos professores, percebidos pelos alunos” ($r=.35$; $p<.05$). Constata-se, assim, que os alunos que apresentam um perfil auto-regulatório mais proficiente denunciam, simultaneamente, perfis de atitudes e comportamentos ante o TPC de Inglês mais acentuados, assumindo atitudes mais positivas e adoptando comportamentos mais proficientes em face da tarefa de TPC. Níveis mais pronunciados de auto-regulação dos alunos contribuem para uma atitude e um comportamento mais favoráveis perante o TPC. Estes dados corroboram a literatura sociocognitiva da aprendizagem auto-regulada, que sugere recorrentemente que alunos mais auto-reguladores da sua aprendizagem são, também, mais capazes de focalizar a sua atenção e centrar-se nas tarefas (Rosário, 2004; Zimmerman & Schunk, 2001). Na hora da realização das tarefas de TPC, só uma tal focalização do aluno, protegendo a sua intenção de trabalhar, permite-lhe preparar o palco para a acção (Schunk, 2001) e dar corda ao seu relógio volitivo (Corno, 2000). Entendida como uma etapa decisiva do processo auto-regulatório, esta fase, denominada de controlo volitivo, é considerada crítica e fundamental por muitos autores, pois é no seu decurso que se enceta o envolvimento nas tarefas, desde as tarefas académicas realizadas nas próprias aulas às que o aluno terá de realizar sozinho em casa, entregue a si próprio, longe do olhar e supervisão directa do professor.

Tabela 1. Correlações entre as atitudes e comportamentos, face ao TPC de Inglês e os perfis auto-regulatórios, face ao estudo

| Subescalas do Qtpcl | Perfis auto-regulatórios |
|---|--------------------------|
| Atitudes e comportamentos dos alunos face ao TPC de Inglês | .60* |
| Atitudes e comportamentos dos professores, face ao TPC de Inglês, percebidos pelos alunos | .35* |

* $p<.05$

Estudámos também o tipo de relação estabelecida entre a auto-eficácia percebida na disciplina de Inglês e as atitudes adoptadas e os comportamentos exibidos (i), pelos alunos e (ii) percebidos na pessoa do professor, em face do TPC dessa mesma disciplina. Verificamos (cf. Figura 1.) a existência de uma

associação positiva e significativa da percepção de auto-eficácia em Inglês, quer com a subescala de atitudes e comportamentos de TPC dos alunos ($F(3,295)=584; p<.000$) quer com a subescala atitudes e comportamentos de TPC dos professores ($F(3,113)=25,80; p<.000$). Destes dados resulta, tal como esperado, que os alunos que se percebem como mais auto-eficazes na disciplina de Inglês obtêm médias mais elevadas na primeira das subescalas do questionário de TPC de Inglês ($m=23,9; dp=4,90$). No que concerne à segunda subescala comprova-se que, à medida que os alunos se vão percebendo como mais auto-eficazes, as suas médias vão sendo também mais elevadas; nota-se, contudo, um ligeiro decréscimo nas médias obtidas pelos alunos que se consideram *muito bons* relativamente àqueles que se percebem apenas como *bons* na disciplina de Inglês. O impacto positivo e significativo, aqui encontrado, corrobora o peso e a importância da variável auto-eficácia percebida, no processo da aprendizagem e, neste particular, no processo do TPC.

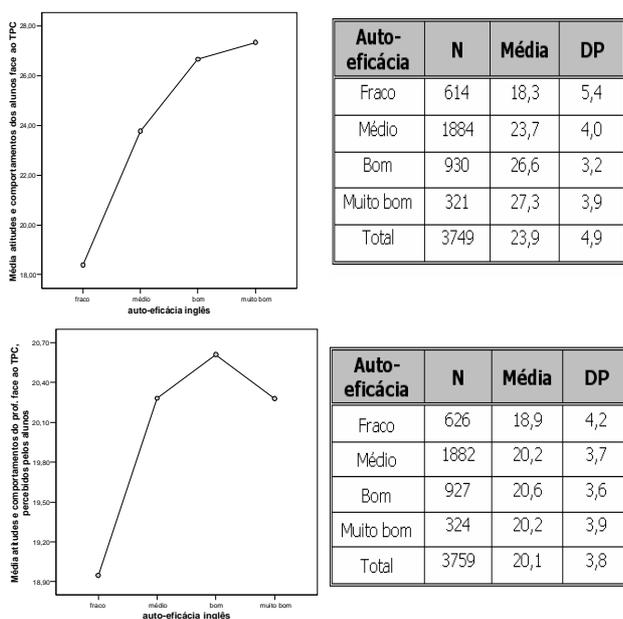


Figura 1. Associação entre a auto-eficácia percebida em Inglês e as subescalas de atitudes e comportamentos, face ao TPC de Inglês

Os alunos que se percebem como mais capazes em determinada disciplina ou área de estudo são mais passíveis de se envolverem nas tarefas relacionadas com essa disciplina ou área de estudo (Schunk, 1995; Rosário, 1999; 2004). Dito de outra forma, uma predisposição para uma maior implicação nas tarefas, seja nas tarefas das aulas seja noutras tarefas solicitadas pelos professores e

relacionadas com a aprendizagem (i.e., o TPC), é favorecida pelo facto de os alunos se perceberem como aptos para obter sucesso na realização do que lhes é proposto (Rosário, 2005). Warton (2001) perspectiva como relevante e aplicável ao processo do TPC o modelo expectativa-valor da motivação enunciado por Eccles (1983). Este modelo defende que (i) as crenças e valores do aluno sobre a tarefa e (ii) as expectativas de sucesso nessa tarefa se relacionam com os seus comportamentos de realização, a saber: desempenho, persistência e escolha da tarefa. Ainda de acordo com o modelo de Eccles, os objectivos dos alunos, tal como o valor, o significado e a significância que esses mesmos alunos atribuem às actividades de TPC são críticos para as escolhas que os alunos fazem, para os esforços que envidam e para o grau de persistência que mantêm. Os dados recolhidos nesta amostra parecem corroborar em boa parte as idéias enunciadas.

As análises realizadas, relativamente ao impacto das habilitações dos pais nas atitudes e comportamentos perante o TPC de Inglês (cf. Figura 2), revelam uma associação positiva e significativa entre as variáveis, registando-se, contudo, que apenas relativamente à primeira subescala do instrumento QtpcI os resultados vão no sentido esperado (habilitações da mãe, $f(5,3372)=28,20; p<.000$); habilitações do pai, $f(5,2899)=24,90; p<.000$), respectivamente). Os dados sugerem que alunos filhos de pais com níveis de instrução superiores evidenciam, tendencialmente, comportamentos em face do TPC mais favoráveis, atitudes mais positivas e resultados mais proficientes, com uma leve *nuance* relativamente a alunos com mães pós-graduadas. Curiosamente, estes alunos denunciam um perfil ligeiramente mais deprimido nesta dimensão, com um pequeno declínio nas médias obtidas nesta subescala, relativamente aos seus colegas com mães licenciadas. Relativamente à segunda subescala do questionário de TPC, embora o impacto da variável nível instrutivo dos pais seja positivo e significativo (habilitações da mãe, $f(5,343)=68,6; p<.000$) e habilitações do pai, $f(5,250)=50,1; p<.005$), este apresenta-se no sentido inverso, já que são precisamente os alunos filhos de pais com nível instrutivo mais baixo, com 4.º e 6.º anos de escolaridade, aqueles que evidenciam médias mais elevadas na dimensão atitudes e comportamentos do professor perante o TPC, percebidos pelos alunos. Alunos filhos de pais

com 9.º ano ou níveis de instrução superiores vão gradualmente baixando as suas médias nesta subescala à medida que vai aumentando o nível instrutivo dos seus educadores. Por ventura, o facto de os pais com nível instrutivo superior

providenciarem mais apoio aos seus educandos poderá favorecer a emergência de posturas mais críticas relativamente às atitudes e comportamentos diante do TPC, percebidos nos seus professores.

Tabela 2. Associação entre as habilitações dos pais e as subescalas de atitudes e comportamentos, face ao TPC de Inglês

| Habilitação (Mãe) | | N | M | DP | Habilitações (Pai) | | N | M | DP |
|--------------------------|--------------|------|------|-----|--------------------------|--------------|------|------|-----|
| Atitudes Comp. Alunos | 4.º ano | 1745 | 23,1 | 5,2 | Atitudes Comp. Alunos | 4.º ano | 1791 | 23,0 | 5,1 |
| | 6.º ano | 893 | 23,9 | 4,7 | | 6.º ano | 829 | 24,0 | 4,6 |
| | 9.º ano | 398 | 24,5 | 4,6 | | 9.º ano | 413 | 24,7 | 4,6 |
| | 12.º ano | 355 | 25,0 | 4,3 | | 12.º ano | 398 | 25,0 | 4,5 |
| | Licenciatura | 285 | 26,1 | 3,8 | | Licenciatura | 240 | 25,4 | 4,4 |
| | P. Graduação | 75 | 25,4 | 5,2 | | P. Graduação | 77 | 25,7 | 4,6 |
| Total | | 3751 | 23,9 | 4,9 | Total | | 3748 | 23,9 | 4,9 |
| Atitudes Comp. Profs. | 4.º ano | 1742 | 20,2 | 3,9 | Atitudes Comp. Profs. | 4.º ano | 1801 | 20,2 | 3,8 |
| | 6.º ano | 891 | 20,3 | 3,7 | | 6.º ano | 824 | 20,3 | 3,7 |
| | 9.º ano | 412 | 20,0 | 3,9 | | 9.º ano | 419 | 20,1 | 3,8 |
| | 12.º ano | 356 | 19,9 | 3,6 | | 12.º ano | 400 | 19,8 | 3,7 |
| | Licenciatura | 285 | 19,5 | 3,7 | | Licenciatura | 240 | 19,7 | 3,8 |
| | P. Graduação | 75 | 18,6 | 4,4 | | P. Graduação | 75 | 18,7 | 4,0 |
| Total | | 3761 | 20,1 | 3,8 | Total | | 3759 | 20,1 | 3,8 |

DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos releva a contribuição, no processo de realização do TPC de Inglês, de variáveis como (i) a auto-eficácia percebida pelos alunos nessa disciplina, vital para a escolha da realização da tarefa e nível de implicação e conseqüente desempenho na mesma; (ii) a auto-regulação em face do estudo, positivamente correlacionada com uma atitude favorável dos alunos quanto à realização das tarefas de TPC prescritas e ao sentido de responsabilização pela realização das mesmas; (iii) nível educativo dos pais destes alunos nas suas atitudes e comportamentos diante do TPC de Inglês, nomeadamente no que concerne à expressão de atitudes mais positivas quanto às tarefas escolares, no caso o TPC de Inglês.

Na medida em que em trabalhos anteriores (Rosário; Almeida & Oliveira, 2000; Rosário, 2001; 2004;) analisamos a relevância dos processos de auto-regulação na aprendizagem, centraremos a discussão seguinte na análise da implicação do papel dos pais na realização dos TPCs. A literatura dos TPCs sugere que, na medida em que o processo do TPC perpassa a ambiência e contexto “casa”, um conhecimento mais detalhado do comportamento dos pais dos alunos e da sua envolvimento no processo de realização do TPC poderá providenciar alguma ajuda na sua clarificação. Neste sentido, os estudos de Epstein (2001),

realizados junto de pais de alunos da *elementary* ($N=1135$) e da *middle school* ($N=1182$), dão-nos a conhecer alguns dados particularmente interessantes. Segundo os dados recolhidos, os filhos de pais com nível instrutivo superior usufruem, habitualmente, de um maior envolvimento dos respectivos pais na sua vida escolar e educativa, em geral, ora porque estes se sentem melhor preparados para esse envolvimento, ora porque mantêm, em relação aos filhos, expectativas futuras mais elevadas. Epstein (2001) acrescenta ainda que os dados por ele recolhidos corroboram a idéia de que pais mais habilitados academicamente e pais de alunos com melhor aproveitamento escolar revelam um maior envolvimento na ajuda em casa com o TPC, fazendo-o de formas mais diversificadas. Paralelamente, os pais dos alunos com mais baixo rendimento revelam gastar mais tempo a providenciar ajuda em casa aos seus educandos. Como nos refere Epstein (2001), tipos de ajuda e tempo gasto com a ajuda são diferentes indicadores de envolvimento. Os alunos que precisam de maior ajuda fazem com que os pais percam mais tempo com eles, e os alunos mais proficientes requerem dos pais uma ajuda mais diversificada. O factor tempo gasto com os filhos subdivide-se assim em dois pólos bem distintos: o da sua quantidade e o da sua qualidade. Inevitavelmente, a qualidade e quantidade desse envolvimento deixarão as suas indeléveis marcas gravadas no processo e desempenho escolar do aluno. O facto de os alunos do

nosso estudo, filhos de pais com um nível instrutivo superior, manifestarem atitudes mais positivas e comportamentos mais adequados no tocante à realização das tarefas de TPC de Inglês, permite pressupor uma mais ajustada influência dos seus pais e educadores, e simultaneamente mais mobilizadora, já que escudada na valorização do cumprimento das tarefas escolares e responsabilização académica do aluno pela realização das mesmas. Valorizando o papel da escola e manifestando uma maior expectativa de progressão académica, estes pais, tal como a literatura sugere, modelam atitudes e comportamentos escolares favoráveis à realização escolar. Respaldados por um apoio atento e atempado, os alunos podem assim, mais facilmente, ultrapassar eventuais constrangimentos, bem como superar dificuldades no estudo individual ou na realização das tarefas de TPC prescritas, aspectos primordiais para o desejável sucesso escolar.

Grolnick e Ryan (1989) identificaram nos seus estudos três dimensões de estilos parentais capazes de prever a auto-regulação e a competência da criança: o apoio à autonomia (autonomy support), o envolvimento parental directo (direct parent involvement) e a provisão de estrutura (provision of structure). Os dados dos referidos estudos apontam para a evidência de que um maior apoio à autonomia, mais estrutura e mais envolvimento por parte dos pais estão intimamente relacionados com uma maior auto-regulação e um melhor nível de aproveitamento dos seus filhos. Para além destas evidências, os autores sublinham o facto de terem sido identificadas outras variáveis, por exemplo, o estrato socioeconómico das famílias em estudo. O apoio à autonomia, apesar de tudo, provou ser a dimensão mais consistente com as expectativas teóricas enunciadas. Na mesma linha, Lyn Corno, estudiosa atenta quer do processo do TPC quer dos aspectos auto-regulatórios que tal processo (des)envolve, sublinha que o TPC deveria ser supervisionado diferentemente (Corno & Xu, 2004). Defende que os adultos e pais estão habitualmente mal informados sobre a forma como devem ou podem ajudar os seus educandos. Muitos alunos não recebem qualquer tipo de apoio ou ajuda, de adultos ou pais, enquanto outros apresentam TPCs completados pelos seus pais. Todos estes alunos se beneficiarão de uma supervisão quanto aos TPCs que: "... (a) clarifica as expectativas do professor, (b) modela e encoraja hábitos de trabalho efectivo e (c) responde prontamente e de forma acertada quando o aluno necessita de ajuda" (Corno & Xu, 2004, p.232). Por vezes a questão que se coloca relativamente ao TPC não é tanto a dificuldade das tarefas, mas antes uma

carga de trabalho excessiva, difícil de gerir mesmo para alunos proficientes (Corno, 2000). Os professores devem ajudar os alunos a lidar com o TPC, pedindo-lhes que registem em local apropriado as tarefas e trabalhos a realizar. Nos primeiros anos de escolaridade, os professores podem alertar os pais da importância de providenciarem um espaço adequado para a realização do TPC em casa, minimizando os distractores e mantendo-se, sempre que possível, disponíveis para as questões e problemas que possam surgir. Nos Estados Unidos e outros países, especialmente de expressão inglesa, estão vulgarizadas listagens com indicadores e instruções úteis para os pais seguirem relativamente ao TPC, os chamados TIPSs (Teachers Involve Parents in Schoolwork). Corno (2000) referencia algumas destas interessantes instruções para os pais sobre a realização dos TPCs fornecidas por Klavan (1992), por exemplo: "estabeleça uma hora certa do dia"; "utilize um relógio de cozinha para dar à criança uma melhor noção do tempo gasto"; "traga um simples copo de água fresca como recompensa". O objectivo principal é estabelecer uma rotina que a criança associa à realização do TPC. Estas rotinas podem servir de conforto diante de dificuldades pontuais e muitas vezes perdurarão para toda a vida. Lyn Corno (2000) lembra-nos que indivíduos que se destacam pelo seu elevado grau de excelência atribuem muitas vezes o seu sucesso a uma ética de trabalho efectivo e a rotinas deliberadamente estabelecidas.

Os dados deste trabalho, corroborando a literatura, sugerem a necessidade de a escola definir uma política clara para os trabalhos de casa, o que supõe a agilização da comunicação no interior dos conselhos de turma, facilitando, por exemplo, a concertação quanto à carga e à frequência dos trabalhos marcados aos alunos; mas também a urgência de formar os pais nesta temática para que possam ajudar os seus filhos eficazmente. De facto, as crianças têm que se habituar a lidar com dificuldades habituais tais como distrações, falta de interesse, falta de vontade, fadiga ou mesmo confusão na hora da realização das tarefas de TPC prescritas nas várias disciplinas. Por seu lado, professores e educadores precisam estar conscientes das dificuldades que muitas vezes esses mesmos alunos enfrentam nessa mesma hora. A natureza, nível de adequabilidade e qualidade das tarefas prescritas, a qualidade da supervisão parental e a necessidade de uma estreita colaboração entre professores e pais podem ser as pedras de toque potenciadoras da melhoria do domínio de competências que o TPC pode ensinar, entre elas a gestão do tempo, da atenção, e dos recursos motivacionais.

REFERÊNCIAS

- Bempechat, J. (2004). *The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective*. *Theory into practice*, 43(3), 189-196.
- Benson, R. (1988). *Helping pupils overcome homework distractions*. *Clearing House*, 61, 370-372.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989). *Homework: A cross-cultural examination*. *Child Development*, 60, 551-561.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. NY: Longman.
- Cooper, H. (1989b). *Synthesis of Research on Homework*. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001, 2ª ed.). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cooper, H. & Nye, B. (1994). Homework for students with learning disabilities: Implications of research for policy and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 470-479.
- Cooper, H. & Valentine, J. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-190.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Cooper, H., 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. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *Elementary School Journal*, 93(1), 69-84.
- Corno, L. (1995). Comments on Winne: Analytic and systematic research are both needed. *Educational Psychologist*, 30(4), 201-206.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Corno, L. (2001, 2ª ed.). Volitional Aspects of Self-regulated Learning. Em B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Cols.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L. & Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory into practice*, 43(3), 227-233.
- Coulter, F. (1979). Homework: A neglected area of research. *British Educational Research Journal*, 5, 21-33.
- Eccles, J. (1983). *Expectancies, values and academic behaviours*. Em J.T. Spence, Achievement and achievement motives (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychology*, 36(3), 182-193.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-194.
- Keith, T. Z. (1982) Time spent on homework and high school grades: A large sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 248-253.
- Keith, T. Z. (1986) *Homework*. (Kappa Delta Phi Classroom practice series). West Lafayette. Em Kappa Delta Phi.
- Keith, T. Z. & Cool, V. A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 3, 207-226.
- Keith, T. Z., Reimers, T.M., Fehrman, P. G., Pottebaum, S. M. & Aubey, P. G. (1986). Parental involvement in homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.
- Klavan, E. (1992). *Taming the homework monster*. New York: Poseidon.
- McCaslin, M. & Murdock, T. (1991). *The emergent interaction of home and school in the development of students' adaptive learning*. Em M. Maehr & P. Pintrich (Cols.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 213-259). Greenwich, CT: JAI.
- 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 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B. & Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different relations at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: as "Abordagens ao Estudo" em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Portugal.
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5(1), 87-102.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar – (Des)venturas do Testas*. 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). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P., Almeida, L. S. & Oliveira, A. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário. *Psicologia, Teoria, Investigação e Prática*. 5(2), 197-213.

- Rosário, P., Pérez, J. C. & Gonzalez-Prienda, J. A. (2004). Historias que enseñan a estudiar y aprender: Una experiencia en la enseñanza obligatoria portuguesa. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 131-144.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, 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 (1), 141-157.
- Schunk, D. H. (1995). Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. *Educational psychologist*, 30(4), 213-216.
- Schunk, D. H. (2001, 2ª ed.). *Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning*. Em B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Cols.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical Perspectives* (pp. 125-151)
- Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) interactive homework web site. www.csos.jhu.edu/p2000/TIPSmain.htm
- Villas-Boas, A. (1998). The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg. *Childhood Education*, 74, 367-371.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.
- Xu, J. (1994). *Doing homework: A study of possibilities*. Unpublished doctoral dissertation. Teachers College. New York: Columbia University.
- Xu, J. & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College record*, 100(2), 402-436.
- Xu, J. & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal*, 103(5), 503.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1994). *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*. Em D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Cols.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Recebido em 07/05/2005

Aceito em 30/07/2005

Endereço para correspondência: Pedro Rosário, Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-049, Braga, Portugal.
E-mail: prosario@iep.uminho.pt