

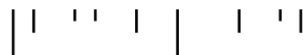


OS TRABALHOS PARA CASA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO NOS ALUNOS DO 1.º CEB

Sara Fernandes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019-2020



OS TRABALHOS PARA CASA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO NOS ALUNOS DO 1.º CEB

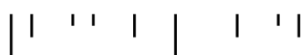
Sara Fernandes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Paulo Maurício

Coorientador: Bianor Valente

2019-2020



AGRADECIMENTOS

Se somos gratos pelas coisas boas que nos acontecem na vida e ficam guardadas na nossa memória, devemos ser mais gratos por tudo aquilo que permanece do nosso lado e continua a fazer parte do nosso dia-a-dia.

Em primeiro lugar e, como não podia deixar de ser, quero agradecer aos meus orientadores. Ao Professor Doutor Paulo Maurício por ter sido incansável comigo e com este trabalho, por estar disponível a todas as horas e pela confiança que depositou em mim. À Professora Doutora Bianor Valente que abraçou este trabalho desde o primeiro minuto e que me deu todo o seu apoio ao longo destes meses. Foi um prazer enorme trabalhar convosco e jamais irei esquecer como são bons profissionais.

Aos meus pais que são os pilares essenciais da minha vida, que festejam cada vitória como se fosse deles. Obrigada por me ajudarem a chegar aqui, por acreditarem em mim e por estarem do meu lado em todas as conquistas da minha vida. São simplesmente o melhor de mim!

À minha irmã que é metade de mim e que me apoia incondicionalmente em todos os desafios da minha vida. És a minha força e a minha alegria e sei que iremos continuar a caminhar de mãos dadas pelo passeio da vida, pois o amor que nos une é maior do que tudo...

Ao meu namorado que é o meu companheiro de todas as horas e que está a meu lado no bem e no mal. Obrigada por evoluíres comigo. És a página mais linda que o destino escreveu no meu caminho!

A toda a minha família, avós, tias, tios, primos, padrinhos que são a minha força, o meu orgulho e o meu reflexo, pois eu sou um bocadinho de cada um de vocês. Estaremos sempre ligados pelo amor, pelo sangue e pelo coração!

À minha super amiga Catarina por todo o apoio que me dá, pelo companheirismo e pela amizade que levarei para a vida. Se tu não existisses eu inventava-te!

Aos meus anjinhos da guarda que estão sempre comigo a dar-me força. Estão para sempre guardados no meu coração!

Obrigada à Mui Nobre Instituição Escola Superior de Educação de Lisboa e a todos os professores que se cruzaram no meu caminho.

A vitória não é só minha, é de todos nós...

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A finalidade deste relatório é a descrição analítica e reflexiva de um período de observação, intervenção, e avaliação pedagógica – no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico – e a apresentação de um estudo de investigação.

O projeto de investigação intitulado “os trabalhos para casa e a sua contribuição para o desenvolvimento dos processos de autorregulação nos alunos do 1.º CEB”, visa identificar quais as estratégias de diferenciação pedagógica e seleção dos TPC; perceber de que forma é que os TPC se enquadram nas estratégias usadas pelos professores para a promoção da autorregulação dos alunos; perceber quais são as conceções, hábitos e dificuldades que os alunos apresentam na realização dos TPC. Para o efeito recorrer-se-ia a uma metodologia mista, privilegiando o questionário e a entrevista como técnicas de recolha de dados.

Os TPC podem ser uma estratégia na promoção dos processos de autorregulação dos alunos, uma vez que têm de gerir o seu trabalho, o tempo e os recursos que dispõem para o fazer. No entanto, para que a autorregulação seja desenvolvida, pressupõem-se que os alunos assumam um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os professores devem desenvolver uma prática centrada no aluno e ter em consideração as suas características individuais, de forma a que este participe ativamente na gestão do seu trabalho. Assim, o aluno, com a ajuda do professor, deve planificar o seu trabalho, reunir todos os recursos necessários para o fazer, identificar os objetivos das tarefas que realiza e avaliar o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Trabalhos Para Casa; Autorregulação da aprendizagem; Diferenciação pedagógica; 1.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

The present report is developed in the extent of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, integrated with the study plan of the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Elementary Education 2nd Cycle of Mathematics and Natural Sciences.

This report pretends to analytically describe and reflect throughout observations, intervention, and pedagogical evaluation - in the context of the 2nd Cycle of Basic Education - and the presentation of a research study aimed at the 1st Cycle.

The investigation project entitled "The homework and their contribution to the development of the process of self-regulation in elementary schools students", aims at identifying which are the strategies of pedagogical differentiation as well as the teacher's selection of homework assignment; understanding in which way do homework assignments fit in the strategies used by teachers for the promotion of students' auto-regulation; understanding the conceptions, habits, and difficulties that students face while doing their homework. For this purpose, we use of a mixed-methods methodology, privileging the questionnaire, and the interview as techniques to collect data.

The homework assignments might be a good strategy to promote the student's self-regulation processes since they must manage the workload, the time, and the resources to accomplish the tasks. However, to develop the autoregulation, there is the assumption that students engage in an active role in the teaching-learning process. With that said, teachers should develop a student-centered practice and have in mind their characteristics for them to achieve active engagement with their workload management. Thus, with the help of the teacher, the student must plan his work, gather all the resources needed to accomplish it, identify the goals for each task, and evaluate its development.

Keywords: Homework; Self-regulation of learning; Pedagogical differentiation; 1st Cycle of Basic Education

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB.....	5
2.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante	5
2.2. Princípios orientadores da ação educativa das Orientadoras Cooperantes do 2.º CEB	5
2.3. Grupos turma	6
2.4. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática da intervenção.....	7
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA NO 2.º CEB	14
3.1. Desenvolvimento de competências esperadas nos alunos	14
3.2. Métodos de ensino e aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo	15
3.3. Relação pedagógica	17
3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais	18
PARTE II – Estudo	20
4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	21
5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	23
5.1. Trabalhos Para Casa	23
5.1.1. Trabalhos Para Casa: modelos	25
5.1.2. Trabalhos Para Casa: envolvimento dos educadores, professores e alunos.....	27
5.1.3. Trabalhos Para Casa: funcionalidades	31
5.1.4. Trabalhos Para Casa: tipologias	32

5.1.5. Trabalhos Para Casa: efeitos positivos e negativos – visão dos alunos, professores e encarregados de educação	33
5.2. Autorregulação.....	36
5.2.1. Autorregulação da aprendizagem	38
5.2.1.1. Autorregulação da aprendizagem: práticas docentes ..	38
5.2.2. Aluno autorregulado	39
5.2.2.1. Autonomia e o aluno autorregulado.....	40
5.2.2.2. Motivação e o aluno autorregulado	40
5.2.3. O TPC como estratégia potenciadora da autorregulação	41
5.3. Diferenciação Pedagógica	42
5.3.1. Diferenciação pedagógica: práticas docentes.....	44
5.3.1.1. Organização e gestão da sala de aula	45
5.3.1.2. Organização e gestão da sala de aula: Plano Individual de Trabalho.....	45
5.3.2. Constrangimentos da diferenciação pedagógica	46
6. METODOLOGIA	47
6.1. Problemática e questões de investigação	47
6.2. Opções metodológicas	47
6.3. Princípios éticos do processo de investigação	49
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
8. REFERÊNCIAS	55
ANEXOS.....	64

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Grelhas de diagnóstico da área da Matemática.....	65
Anexo B. Grelhas de diagnóstico da área das Ciências Naturais	68
Anexo C. Guião de entrevista para os professores titulares.....	71
Anexo D. Guião de entrevista para os professores sem turma	74
Anexo E. Inquérito por questionário.....	77
Anexo F. Autorização para a participação no estudo	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro síntese das potencialidades e fragilidades das turmas.....	8
Tabela 2 - Objetivos gerais e estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	10
Tabela 3 - Particularidades dos trabalhos para casa	26
Tabela 4 – Efeitos positivos dos TPC.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo de Ensino Básico
CN	Ciências Naturais
EE	Encarregado de Educação
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
NE	Necessidades Especiais
OC	Orientadora Cooperante
TPC	Trabalho de Casa
TTC	Tempo de Trabalho de Casa

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório final insere-se na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PESII) do Mestrado em Ensino Básico do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

A UC visa o desenvolvimento de competências para o desenvolvimento profissional no 1.º e 2.º CEB. Para isto, o aluno deve conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e 2.º CEB, analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual, conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular, conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas e, por fim, refletir sobre a sua ação. No 2.º ciclo, a prática decorreu durante 9 semanas e foi desenvolvida em duas turmas de 5º ano, numa instituição localizada na área de Lisboa. Já relativamente à prática no 1.º CEB a situação pandémica que o país atravessa e o fecho das escolas impossibilitou-nos de a realizar.

O presente documento contempla, assim, duas partes distintas. Numa primeira parte apresenta-se a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida em contexto de 2.º CEB, assim como uma análise reflexiva da prática ocorrida neste ciclo. Numa segunda parte apresenta-se o enquadramento teórico e metodológico do estudo empírico sobre *os trabalhos para casa e a sua contribuição para o desenvolvimento dos processos de autorregulação nos alunos do 1.º CEB* que seria realizado numa turma de 1.º CEB.

A primeira parte do relatório final contempla a descrição sintética da prática pedagógica ocorrida no 2.º CEB. Este capítulo contém uma caracterização do contexto socioeducativo - a instituição, a ação pedagógica da Orientadora Cooperante (OC), a turma, a problematização sumária dos dados recolhidos e a identificação da problemática de intervenção. De seguida, surge a análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB onde são apresentadas as competências esperadas pelos alunos e o seu desenvolvimento, os processos de organização e desenvolvimento do currículo, as relações pedagógicas e os processos de regulação e avaliação e das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A segunda parte deste relatório é referente ao enquadramento teórico e metodológico do estudo empírico sobre *os trabalhos para casa e a sua contribuição para o desenvolvimento dos processos de autorregulação nos alunos do 1.º CEB* que seria realizado numa turma de 1.º CEB. Assim, o capítulo 4 contém uma breve apresentação

do estudo, na qual se apresentam a problemática, as motivações para o estudo da mesma e as questões de investigação que o guiam. A 5ª secção diz respeito ao enquadramento teórico, onde se apresentam os principais pressupostos teóricos sobre a temática. Na 6ª secção é apresentada a metodologia, na qual se explicitam a problematização e as questões de investigação do estudo, bem como a natureza deste, as técnicas de recolha e análise de dados, bem como uma breve caracterização da amostra e os princípios éticos da investigação.

Por último, é feita uma discussão sobre todo o processo, evidenciando o contributo da prática pedagógica e do estudo teórico realizado para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a importância que a concretização da parte empírica deste estudo teria para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

Por fim, apresentam-se as referências e os anexos que sustentam a elaboração do presente relatório.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO
2.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma breve descrição do contexto socioeducativo da instituição de ensino onde decorreu a prática do 2.º CEB. Assim sendo, nesta secção encontra-se a caracterização do estabelecimento de ensino, da ação pedagógica das orientadoras cooperantes e das turmas e a apresentação e identificação da problemática.

2.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante

O estabelecimento de ensino público está integrado num Agrupamento de escolas, na área de Lisboa, que vai do pré-escolar ao 3.º CEB. No que respeita às suas infraestruturas, a escola apresenta dois edifícios com salas de aula, duas salas de informática, um auditório, um refeitório, uma biblioteca, um laboratório, uma sala de matemática, um ginásio, um campo de futebol exterior, um campo de basquetebol exterior, uma sala de alunos, uma sala de Terapia da Fala, um gabinete de Educação Especial, uma unidade de alunos surdos e gabinetes de Psicologia.

Esta instituição de ensino é reconhecida como sendo uma “escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos”. Assim, a escola assegura o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos e com problemas de comunicação e proporciona a inclusão e o acesso ao currículo (Projeto Educativo, 2014).

O Projeto Educativo do Agrupamento (2014-2017) tem como intuito a promoção do sucesso escolar, a promoção de comportamentos e atitudes assertivas nos alunos e a promoção de estratégias que conduzam ao envolvimento dos Encarregados de Educação no processo educativo.

2.2. Princípios orientadores da ação educativa das Orientadoras Cooperantes do 2.º CEB

No decorrer do período de observação e através da entrevista realizada à professora cooperante de Ciências Naturais foi possível verificar que a ação pedagógica desta no âmbito das ciências naturais é de natureza expositiva, com recurso ao PowerPoint, valorizando as imagens para uma melhor compreensão por parte dos

alunos. Para além disso, recorre ao manual para a realização de questões que auxiliam os alunos na sua compreensão e memorização e realiza sistematizações no quadro sobre os conteúdos trabalhados em aula. A docente opta por escrever o sumário no início das sessões, de modo a explicitar os conteúdos a abordar naquela sessão. No que respeita à diferenciação pedagógica, a professora reconhece que é uma das suas fragilidades. Apesar disto, constrói fichas de avaliação diferentes para os alunos com NE.

Relativamente à professora cooperante de matemática e de ciências naturais, a sua prática pedagógica caracteriza-se pela afetividade, amizade e relação próxima com os alunos. De acordo os dados obtidos da entrevista, a docente garante que esta é a primeira etapa que os professores devem alcançar para conseguirem realizar um trabalho significativo com os alunos. No que respeita à natureza das aulas, estas são expositivas, focando-se na transmissão dos conteúdos previamente definidos e com uma grande dependência do manual, no caso das aulas de matemática. Nas sessões de matemática e ciências naturais utiliza recursos (vídeos, apresentações) disponibilizados pela editora do manual.

2.3. Grupos turma

A turma A do 5º ano de escolaridade era composta por 21 alunos, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos. Na turma havia quatro alunos surdos e um aluno com hiperatividade e défice de atenção.

Relativamente à turma B do 5º ano de escolaridade, esta era constituída por 19 alunos na disciplina de matemática e 20 na de ciências, sendo que 13 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 10 e os 15 anos. De referir ainda a existência de dois alunos com uma Perturbação do Espectro do Autismo.

As duas turmas apresentavam características semelhantes no que diz respeito às potencialidades e fragilidades nas competências transversais. No que se refere às potencialidades, as turmas tinham interesse e curiosidade pelos conteúdos trabalhados nas áreas das ciências e da matemática, o que facilitava uma participação ativa por parte dos alunos. Para além disso, os alunos tinham espírito de cooperação pelo que quando terminavam os exercícios solicitados pela professora cooperante procuravam ajudar os colegas que estavam com dificuldades.

No que diz respeito às fragilidades, os alunos apresentavam dificuldades na interpretação e compreensão dos enunciados, na comunicação, na autorreflexão e na autoavaliação. De referir ainda que as turmas apresentavam fragilidades ao nível da autonomia e responsabilidade.

Relativamente à disciplina de matemática, os alunos das duas turmas eram capazes de reconhecer o significado de uma fração como parte de um todo, identificar o numerador e denominador, representá-las graficamente e adicionar números racionais. No entanto, apresentavam dificuldades na ordenação de números racionais não negativos, na subtração de números racionais representados por frações e na identificação da unidade utilizada. Para além disso, estes alunos tinham fragilidades no reconhecimento de frações que representavam a parte de um todo quando a unidade não estava dividida em partes iguais.

Em relação à disciplina de ciências naturais, os alunos da turma A eram capazes de reconhecer o tipo de alimentação dos animais herbívoros, carnívoros e omnívoros. Contudo, a turma apresentava fragilidades ao nível da identificação do revestimento dos animais e na compreensão do conceito de animais vertebrados.

Os alunos da turma B eram capazes de distinguir combustível sólido, líquido e gasoso, nomear atividades que poluem a atmosfera e reconhecer a existência de ar em toda a parte. Porém, exibiam dificuldades na identificação das propriedades do ar e no reconhecimento dos constituintes necessários para que se realizasse uma combustão.

2.4. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática da intervenção

Este subcapítulo tem como intuito a identificação da problemática, bem como os objetivos gerais que suportaram a intervenção educativa.

Desta forma, através das duas semanas de observação, da avaliação diagnóstica e das conversas informais com as professoras cooperantes foi possível caracterizar as turmas, identificando as suas principais potencialidades e fragilidades.

A identificação das fragilidades e potencialidades, por seu lado, levou-nos a definir a problemática e os objetivos gerais que sustentaram a intervenção educativa, assim como delinear as estratégias globais que permitiram a sua consecução de forma sustentada e fundamentada.

Na Tabela 1, apresentamos uma síntese dos dados recolhidos através da avaliação diagnóstica.

Tabela 1 - Quadro síntese das potencialidades e fragilidades das turmas

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Transversais	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidade; - Participação; - Interesse; - Cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não realizam os trabalhos para casa; - Não trazem para as aulas os materiais solicitados; - Autonomia; - Compreensão; - Comunicação; - Autorreflexão; - Avaliação.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o significado de uma fração como parte de um todo; - Identificar os termos de uma fração (numerador e denominador); - Representar graficamente uma fração; - Adicionar números racionais representados por frações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar, numa reta numérica, números racionais não negativos; - Subtrair números racionais representados por frações; - Reconhecer frações que representam a parte de um todo, quando a unidade não está dividida em partes equivalentes; - Identificar a unidade utilizada; - Interpretar e selecionar a informação de problemas matemáticos; - Interpretar os enunciados; - Compreender e assimilar os conceitos matemáticos.
Ciências Naturais	<p>Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tipo de alimentação dos animais herbívoros, carnívoros e omnívoros. 	<p>Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o revestimento dos animais; - Compreender o conceito de animais vertebrados; - Interpretar os enunciados; - Selecionar a informação importante em textos.

	<p>Turma B</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que o ar ocupa espaço; - Distinguir combustível sólido, líquido e gasoso; - Reconhecer que o ar ocupa todo o espaço possível; - Identificar atividades que poluem a atmosfera. 	<p>Turma B</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as propriedades do ar; - Identificar os constituintes necessários para que se realize uma combustão.
--	--	---

2.4.1 Objetivos gerais e estratégias globais de intervenção e de integração curricular

A análise conjunta das potencialidades e das fragilidades do contexto educativo possibilitou-nos a identificação de uma problemática: Como potenciar processos de autorregulação num ambiente cooperativo?

Com a exploração desta problemática não pretendíamos colmatar apenas as fragilidades, mas conjugá-las com as potencialidades que as turmas apresentavam. Neste sentido, era fulcral tirar proveito de aspetos positivos das turmas, como a cooperação, o interesse e a participação e integrá-los com aspetos a melhorar, como a interpretação, compreensão e a comunicação.

Após a definição da problemática formulámos um conjunto de questões que guiarão a nossa intervenção pedagógica.

- Que estratégias implementar para desenvolver a interpretação, seleção e organização de informação?
- Quais as estratégias a utilizar para proporcionar uma aprendizagem compreensiva da Matemática?
- Como desenvolver competências de comunicação em Ciências Naturais?

Tendo em conta as questões enunciadas, delineámos os seguintes objetivos gerais de intervenção: i) Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização da informação; ii) Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática; iii) Desenvolver competências de comunicação nas Ciências Naturais.

Roldão (2009) define estratégia como sendo um conhecimento geral, intencional e estruturado de uma ação tendo como objetivo a aquisição de uma determinada

aprendizagem. É de realçar que uma tarefa ou uma atividade são partes integrantes da estratégia. A utilização de diferentes tipologias de estratégias, ainda segundo Roldão (2009) é uma boa ferramenta para clarificar as ações pedagógicas dos docentes e para sistematizar o estudo dos alunos.

Deste modo, para conseguirmos alcançar os objetivos gerais definidos anteriormente, elaborámos um conjunto de estratégias globais de intervenção e de integração curricular (Tabela 2).

Tabela 2 - Objetivos gerais e estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Objetivos Gerais	Estratégias globais
<p align="center">Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização da informação</p>	<p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução da rotina semanal - tira de cálculo mental; • Continuação da rotina do problema do mês; <p>Ciências Naturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de mapas de conceitos; • Elaboração de esquemas; • Utilização de textos informativos e notícias com conteúdos sobre a diversidade de animais; <p>Transversal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a reflexão e a discussão dos resultados obtidos nas atividades realizadas.
<p align="center">Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática</p>	<p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução da rotina semanal - tira de cálculo mental; • Introdução de tarefas exploratórias utilizando materiais manipuláveis; • Realização de tarefas de consolidação;
<p align="center">Desenvolver competências de comunicação nas Ciências Naturais</p>	<p>Ciências Naturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de apresentações orais; • Realização de atividades práticas;

	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de tarefas de consolidação (esquematisações).
--	--

2.4.2. Atividades implementadas

Durante o período de intervenção planejamos e elaboramos atividades que envolvessem o aluno no seu processo de aprendizagem. Este tipo de atividades tinha como finalidade dar aos alunos a oportunidade de construir os seus conhecimentos.

No âmbito da matemática continuamos com a rotina do problema do mês. Este não era de caráter obrigatório e o enunciado era igual para todos os alunos de 2.º ciclo. O problema era entregue no primeiro dia do mês aos alunos que se propunham a resolvê-lo e tinham o prazo de um mês para resolver e entregar o enunciado. No final de cada mês, eram afixados num painel da escola os resultados obtidos pelos alunos que tinham realizado o problema do mês. Para além desta rotina, introduzimos a rotina do desafio semanal. Todas as semanas aplicávamos na turma um enunciado com três ou quatro questões sobre os conteúdos abordados nessa semana. Os alunos deviam resolver os problemas recorrendo ao cálculo mental, esquemas ou desenhos. Todos os desafios eram corrigidos e eram discutidas várias estratégias de resolução.

No âmbito das ciências naturais realizamos atividades que envolvessem a elaboração de esquemas e mapas de conceitos de forma a facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Para além disto, sempre que possível, realizávamos atividades práticas e experimentais, dado que estas tinham um papel importante na motivação dos alunos. Ainda realizamos atividades que implicassem trabalhar com notícias atuais para promover a compreensão leitora e para consciencializar os alunos que os conteúdos abordados na aula tinham implicações no seu quotidiano.

Para além disto, nas disciplinas de ciências naturais e de matemática reservávamos os últimos minutos das aulas para fazer uma reflexão em grupo sobre as aprendizagens efetuadas e as dúvidas sentidas de forma a desenvolver o sentido de autorreflexão e de autoavaliação dos alunos.

Todas as atividades desenvolvidas nas aulas eram realizadas em pares ou em grande grupo e, no final de cada atividade, proporcionávamos momentos de partilha de forma a promover a comunicação no grupo e a privilegiar a interação entre professor e aluno.

A acrescentar ao já mencionado, em ambas as disciplinas também foram realizadas jogos didáticos com recurso às plataformas educativas digitais.

2.4.3. Processos de avaliação e regulação

Durante o período de intervenção recorreremos às modalidades de avaliação formativa e sumativa de modo a analisar se os alunos conseguiram atingir os objetivos delineados durante as planificações.

No decorrer da prática pretendemos que os alunos desempenhassem um papel ativo na sua avaliação. A avaliação, de acordo com Roldão (2003) pode ser definida como um conjunto de métodos organizados que têm como intuito “o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida ...e [na] verificação da sua consecução” (p.41). Desta forma, ainda de acordo com a mesma autora, o objetivo de avaliar prende-se com “o domínio de uma situação no seu conjunto e não de tal ou tal saber fazer particular” (p.41). Para que seja possível realizar a avaliação, acrescenta Roldão (2003), é fundamental construir instrumentos de acompanhamento de forma a que este processo seja desenvolvido como pretendido.

Assim, através de uma interação professor-aluno e da sua autoavaliação regulada, torna-se possível a construção de uma prática de avaliação formativa, que complementa a tradicional, e que a investigação tem referenciado como mais promissora para o cumprimento das finalidades desta função pedagógica da avaliação (Ferreira, 2009).

Durante o período de observação recorreremos à observação direta, a conversas formais e informais com as professoras cooperantes e à avaliação diagnóstica para conhecer melhor as turmas e conseguirmos diagnosticar quais os conhecimentos prévios dos alunos (anexos A e B).

No que concerne ao período de intervenção, considerámos fundamental realizar uma avaliação formativa, uma vez que é contínua e sistemática e tem a função de diagnóstico, possibilitando que o docente obtenha informação acerca das aprendizagens dos alunos (Direção-Geral da Educação, s.d.). Além do mais, este tipo de avaliação permite compreender “a relação pedagógica com o aluno, isto é, acompanhar o seu percurso e adequar constantemente os métodos que o aluno precisa para melhorar e progredir” (Leitão, 2013, p. 11).

No final da intervenção, recorreremos à avaliação sumativa através da realização de uma ficha com os conteúdos lecionados. A avaliação sumativa tem como principal intuito a verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, ou seja, centra-se

naquilo que este são capazes de realizar num momento final do processo educativo (Leitão, 2013).

De forma a avaliar o Projeto de Intervenção (PI) recorreremos à elaboração de indicadores de avaliação que vão ao encontro dos objetivos gerais de intervenção.

A avaliação das turmas foi realizada ao longo da nossa intervenção, recorrendo-se a grelhas de observação direta, a produções escritas pelos alunos e conversas informais com as professoras cooperantes. Para a avaliação final do plano também foram valorizadas as opiniões dos alunos sobre o que aprenderam e sobre o que mais e menos gostaram.

Para além disto, foi também importante refletir sobre, e avaliar a nossa prática educativa durante o período de intervenção. Desta forma, considerámos fundamental que no fim de cada sessão houvesse uma conversa informal com a professora cooperante de forma a refletir sobre quais os aspetos mais positivos e menos positivos das intervenções.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA NO 2.º CEB

A presente secção tem como finalidade apresentar uma reflexão fundamentada sobre a prática ocorrida no 2.º CEB. Essa reflexão incidirá sobre os seguintes tópicos – (i) desenvolvimento de competências esperadas nos alunos; (ii) métodos de ensino e aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

3.1. Desenvolvimento de competências esperadas nos alunos

A Prática de Ensino Supervisionada II foi desenvolvida em duas turmas de 5º ano de escolaridade. Os alunos destas turmas tinham idades compreendidas entre os 10 e 15 anos de idade.

De acordo com a teoria do desenvolvimento de Bruner (1999) os alunos que frequentavam estas turmas encontravam-se, maioritariamente, no estágio da representação simbólica. O mesmo autor refere que as crianças, neste estágio, têm uma percepção mais elaborada da realidade. Deste modo, os alunos começam a ser capazes de representar a realidade através de uma linguagem simbólica, não necessitando de ter uma interação direta com a mesma. No entanto, este intervalo de idades não nos permite afirmar que todos os alunos se encontravam no mesmo estágio de desenvolvimento pois, segundo Bruner (1999), o contexto onde a criança se insere influencia o seu nível cognitivo, podendo estas encontrarem-se entre a representação icónica e simbólica.

Através da minha prática, valorizando as potencialidades dos grupos e trabalhando as suas fragilidades, pretendia desenvolver nos alunos competências de autorregulação.

A autorregulação na aprendizagem contempla um conjunto de comportamentos que o aluno pode adotar para ter uma atitude mais autónoma e controlada nas atividades que executa (Becker, 2013). Assim, durante a minha prática valorizei os processos de autorregulação apresentados no estudo de Zimmerman (2000) que contempla três fases: (i) fase de antecipação – nesta fase é esperado que o aluno analise a tarefa e estabeleça objetivos para a mesma, assim como se motive para a realização da atividade; (ii) fase de execução – nesta fase os alunos devem delinear estratégias que os permitam executar a tarefa com sucesso; (iii) fase de autorreflexão –

nesta fase os estudantes fazem uma autoavaliação sobre as estratégias utilizadas para a realização da atividade, sobre o alcance dos objetivos delineados na primeira fase e sobre as aprendizagens realizadas.

De forma a que os alunos alcançassem o que era esperado em cada fase, foram criadas algumas estratégias como a realização de tarefas exploratórias, a elaboração de esquemas e mapas de conceitos e o fomento a reflexão e discussão dos resultados obtidos nas atividades realizadas. As tarefas exploratórias são uma boa estratégia para desenvolver o trabalho autónomo e, ainda, exige uma boa interpretação por parte dos alunos ao mesmo tempo que os desafia a trabalhar na tarefa (Canavarro, Oliveira & Menezes, 2012). A elaboração de esquemas e mapas de conceitos permite que o aluno organize a informação reunida num enunciado e facilite a compreensão daquilo que leu, o que foi diagnosticado como uma fragilidade das turmas. Deste modo, pretendíamos que esta estratégia auxiliasse na compreensão do enunciado das tarefas contribuindo para um trabalho mais autonomizado. A estratégia de fomentar a reflexão coletiva tinha como finalidade ajudar os alunos a desenvolver o seu espírito crítico fazendo com que fossem capazes de se autoavaliarem e refletirem sobre o trabalho desenvolvido.

De acordo com a avaliação realizada, terminada a prática, concluímos que as atividades propostas e rotinas implementadas nas turmas contribuíram para o desenvolvimento dos processos de autorregulação. A problemática e os respetivos objetivos gerais do PI foram cumpridos, obtendo resultados globalmente positivos.

No entanto, apesar destes objetivos terem sido alcançados com sucesso, o resultado final depende da continuidade do trabalho desenvolvido pois acredito que estes não sejam, totalmente, adquiridos num curto espaço de tempo.

3.2. Métodos de ensino e aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

As professoras titulares das turmas onde se desenvolveu a prática adotavam um modelo pedagógico mais tradicional, ou seja, centrado no professor. De acordo com Peres et al. (2014), este modelo é caracterizado pela transmissão de informação e revela uma maior preocupação pelo ensino do que pela aprendizagem. Deste modo, a prática desenvolvida neste contexto vai contra os pressupostos de Niza (1998), o qual defende uma participação ativa e direta dos alunos, na gestão do processo de

aprendizagem onde cada aluno desenvolve atitudes, valores e competências éticas e sociais.

Durante a nossa prática, eu e a minha colega de estágio, adotámos o modelo sócio construtivista. Este modelo pressupõe que o desenvolvimento não vai do individual para o coletivo, mas sim do coletivo para o individual, ou seja, sem desvalorizar a atividade individual, este modelo destaca a importância da interação social e das suas consequentes vivências para o desenvolvimento da aprendizagem (Vygotsky, 1978 citado por Cachapuz, 2004). Para além de este ser o modelo com o qual mais nos identificamos, acreditámos que seria o mais adequado para desenvolver alguns processos de autorregulação, tal como a capacidade dos alunos auto refletirem acerca das suas aprendizagens. Roque (2017) completa esta ideia referindo que o modelo sócio construtivista estabelece uma interação entre professor-aluno e “a prática dá sentido social imediato às aprendizagens, havendo uma construção dinâmica e participada do saber” (Roque, 2017, p. 14).

Antes de iniciarmos a nossa prática, as Orientadoras Cooperantes (OC) disponibilizaram-nos a planificação anual que tinham elaborado no início do ano, de forma a pudermos localizar-nos nos conteúdos que teríamos de lecionar naquele período de tempo. Assim, para os conteúdos que teríamos de lecionar, realizámos todos os materiais de apoio, que seriam distribuídos aos alunos durante as sessões, tendo como base atividades já criadas por alguns editores como é exemplo o NRich, no âmbito da matemática, e manuais de atividades práticas e laboratoriais, no âmbito das Ciências Naturais (CN).

A maioria dos recursos utilizados durante as sessões era de cariz exploratório e prático pois, como referi, defendo que o aluno deve ser o agente principal na construção da sua aprendizagem. Ponte (2014) defende que tarefas deste cariz implicam envolver os alunos em atividades intelectuais; exigir a formulação e resolução de problemas; representar as diferentes áreas do saber como uma atividade humana em constante desenvolvimento; apoiar-se nas experiências dos alunos e promover o desenvolvimento dos seus conhecimentos.

As atividades eram realizadas em grande grupo ou a pares o que foi muito vantajoso para as duas turmas pois os alunos foram-se envolvendo num ambiente de aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa sustenta-se em quatro princípios – (i) interdependência positiva, (ii) interação face a face, (iii) avaliação individual / responsabilização pessoal pela aprendizagem, (iv) avaliação do processo do

trabalho de grupo – (Freitas & Freitas, 2002). No entanto, para seguir estes princípios o docente deve realizar uma planificação consciente e deliberada das atividades, assim como monitorizar uma avaliação constante do processo do trabalho de grupo (Valente, 2012).

Era também fundamental existir momentos de sistematização de conteúdos. Nestes momentos a aula era mais centrada em mim mesma embora o questionamento ativo fosse uma estratégia utilizada para manter os alunos atentos e focados nos conteúdos que estavam a ser abordados.

Nas duas turmas foram criadas rotinas para as disciplinas de CN e matemática. Pereira (2014) defende que as rotinas, diárias ou semanais, devem respeitar o ritmo dos alunos, assim como proporcionar-lhes bem-estar e oferecer-lhes oportunidades na organização do trabalho. Assim, no âmbito da matemática demos continuidade à rotina do problema do mês e ainda implementámos a rotina do desafio semanal devido ao gosto dos alunos pela competitividade. No âmbito das CN criámos a rotina do *Quizizz* – plataforma online – devido ao interesse dos alunos pela tecnologia. Esta rotina tinha como finalidade, terminado cada capítulo, os alunos realizarem um teste interativo sobre os conteúdos trabalhados e no final refletir sobre as dificuldades de cada um.

3.3. Relação pedagógica

A relação pedagógica consiste no contacto interpessoal entre professor e aluno decorrente do processo de ensino e aprendizagem (Monteiro, 2017).

Relativamente à minha prática considero que a relação que estabeleci com os alunos foi bastante positiva. Desde o primeiro dia de estágio que me senti muito acarinhada por todos os alunos e acolheram-me como sendo professora deles, respeitando as minhas decisões e pedidos o que facilitou o controlo e gestão do grupo. Deste modo, considero que fomos bem aceites e incluídas na turma e que os alunos confiaram no trabalho que desenvolvemos juntos. Para além disto, a instituição onde desenvolvi a minha prática deu-me a oportunidade do conhecer e contactar com diferentes realidades, sendo uma delas, o contacto com crianças não ouvintes. Monteiro (2017) defende que os docentes devem procurar métodos que os permitam aproximar-se dos seus alunos. Neste sentido, reforço a importância do período de observação pois é neste tempo que conhecemos o grupo com quem vamos trabalhar e, pouco a pouco, passamos a ser parte integrante da sua rotina. Foi a partir da observação, das suas

rotinas e interações que foi possível planejar e desenvolver um plano de intervenção que fosse ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

Durante a minha intervenção procurei criar laços afetivos com os alunos e tentei estabelecer um ambiente comunicativo dentro da sala de aula, quer para se sentirem à vontade em expor as suas dúvidas, quer para desabafarem sobre outros problemas que tenham tido fora da sala de aula. Santos (2001) refere que o professor deve compreender o diálogo como um instrumento obrigatório nas suas aulas pois o mesmo contribui para uma melhor relação com os alunos e estes, por sua vez, irão desenvolver-se intelectual e culturalmente de forma mais eficaz.

3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

Antes de começarmos a nossa intervenção realizámos um teste de diagnóstico em cada área de intervenção de forma a detetar as principais dificuldades dos alunos. Após este diagnóstico e através de todas as estratégias mencionadas anteriormente optámos por fazer uma avaliação formativa da aprendizagem dos alunos. A avaliação formativa tem uma função de regulação permanente do processo de ensino-aprendizagem. Acompanhando de perto as aprendizagens de cada aluno, o professor, consegue fornecer orientações que permitam o aluno prosseguir com a sua aprendizagem (Pinhal, 2000). Assim, valorizámos todo o trabalho desenvolvido em cada sessão, tais como: a participação dos alunos, o comportamento em sala de aula, as atitudes tomadas aquando em contexto de atividades laboratoriais, e os resultados obtidos nas rotinas implementadas nas diferentes disciplinas.

Na rotina do desafio semanal de matemática, os critérios de avaliação delineados valorizavam, essencialmente, o processo de resolução do problema em vez da resposta dada ao enunciado. Isto porque, na minha opinião, o processo que o aluno utiliza para a realização da tarefa desvenda aquilo que o aluno reconhece, verdadeiramente, sobre os conteúdos. Neste sentido, o *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) (1994) evidencia que os professores devem valorizar o processo envolvido na resolução de problemas tanto, pelo menos, quanto valorizam as soluções.

Ao finalizar os diferentes temas dos manuais escolares, as OC solicitaram-nos que realizássemos fichas de avaliação. Na construção destas fichas de avaliação utilizámos, novamente, algumas perguntas em que os alunos tinham revelado mais dificuldades nas fichas de diagnóstico. Os resultados obtidos foram bastante

satisfatórios e a maioria dos alunos conseguiu superar as dificuldades que tinha tido no teste de diagnóstico.

Como já foi referido, a nossa prática foi mais centrada no aluno em ambas as disciplinas. No entanto, na área das CN, os conteúdos que deveriam ser abordados no período de tempo estipulado não foram cumpridos, ainda que isto tenha acontecido apenas na turma que já tinha alguma matéria em atraso. O modelo sócio construtivista tem muitas vantagens no processo de ensino e aprendizagem, mas neste caso concreto penso se não deveria ter dedicado mais aulas centradas em mim mesma para tentar colmatar o atraso que a turma tinha nos conteúdos da área das CN.

Relativamente aos comportamentos sociais, os alunos das duas turmas tinham alguns problemas de comportamento, no entanto também tinham um grande interesse em ajudar o próximo, pelo que o trabalho em grupo veio reforçar esse interesse e promover uma ligeira melhoria no comportamento. Valente (2012) vai ao encontro desta ideia, reforçando que o trabalho de grupo contribui para desenvolver comportamentos de ajuda, solidariedade e atitudes mais vantajosas para uma vida em sociedade. Para além disto, numa das turmas, quando abordámos a poluição sonora e os seus efeitos, os alunos ficaram mais sensibilizados com o tema e delinearam algumas medidas a tomar, dentro da sala de aula, que contribuíssem para diminuir a poluição sonora. Estas medidas também foram bastante importantes pois os alunos diminuíram o ruído durante o trabalho em grupo.

Sousa (2013) defende que a escola e os seus agentes educativos devem adotar metodologias pedagógicas que motivem os alunos a acreditarem que são capazes e devem mobilizar estratégias que desenvolvam o espírito de cooperação e de entreaajuda entre os alunos. A instituição onde incidiu a minha prática valoriza e reconhece publicamente os alunos cujos comportamentos e valores são de entreaajuda e cooperação e, por isso, os alunos estão consciencializados de como é proveitoso ajudar o próximo.

PARTE II – Estudo

| ' ' | | ' ' |

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O estudo realizado debruça-se sobre os Trabalhos Para Casa (TPC) como ferramenta para o desenvolvimento dos processos de autorregulação dos alunos. O interesse pelo tema surgiu através da observação da prática implementada por uma orientadora cooperante numa turma de 1.º CEB, num estágio realizado no 1.º ano de Mestrado.

É no 1.º CEB que se estabelece o primeiro contacto direto entre os alunos e os trabalhos para casa e, de acordo com Vauras e Annevirta (2001), os primeiros anos de escolaridade são fundamentais para o desenvolvimento de competências cognitivas e autorreguladoras podendo as tarefas de casa contribuir para a promoção dessas mesmas competências.

Para a escolha do tema em muito concorreu a observação da prática da OC que, através da atribuição de um papel ativo e central aos alunos, respeitava e respondia às necessidades de aprendizagem individuais. A prática da OC está em acordo com Cooper (1989), o qual defende que o professor deve antever objetivos e tempos diferentes de acordo com o ano de escolaridade que leciona. Para além disto, a OC articulava os TPC com as restantes tarefas escolares, fazendo uma planificação personalizada de acordo com as características e necessidades dos alunos. Segundo Cooper (1989), esta prática faz com que os alunos se sintam motivados com, e tenham êxito no trabalho realizado em casa. É neste contexto e a partir de uma reflexão pessoal sobre os trabalhos para casa como uma ferramenta para o desenvolvimento dos processos de autorregulação dos alunos que emergiu a problemática em estudo:

De que forma e em que medida os Trabalhos para Casa (TPC) podem contribuir para o desenvolvimento dos processos de autorregulação nos alunos do 1.º CEB?

A problemática foi operacionalizada através das seguintes questões de investigação:

- Que estratégias de diferenciação pedagógica utilizam os professores na definição e seleção dos trabalhos para casa?
- De que modo é que os TPC se enquadram nas estratégias usadas pelos professores para a promoção da autorregulação dos alunos?
- Quais são as conceções, hábitos e dificuldades que os alunos apresentam na realização dos trabalhos para casa?

De acordo com Lopes (2015), os trabalhos para casa são considerados uma estratégia importante no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, em Portugal, poucos são os estudos que tratam esta problemática, deixando transparecer que ainda existe um longo percurso na procura de um ideal que valorize as necessidades dos alunos e torne a sua aprendizagem eficaz e harmoniosa (*idem*).

5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta secção são apresentados os principais pressupostos teóricos que sustentam o tema deste estudo. Desta forma é pretendido delimitar o problema da investigação, estabelecendo uma relação entre o conhecimento existente sobre o tema e o problema a investigar (Coutinho, 2015).

Em conformidade, este capítulo é sustentado pelos seguintes temas: (i) trabalhos para casa – conceitos; envolvimento dos educadores, professores e alunos; funcionalidades; tipologias; efeitos positivos e negativos: visão dos alunos, professores e encarregados de educação; (ii) autorregulação – autorregulação da aprendizagem; práticas docentes; aluno autorregulado; TPC como estratégia potenciadora da autorregulação; (iii) – diferenciação pedagógica destacando as práticas docentes neste âmbito, a organização e gestão da sala de aula, o Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem e os constrangimento da diferenciação pedagógica.

5.1. Trabalhos Para Casa

De uma forma geral, os TPC são definidos como o trabalho académico prescrito na escola pelo professor e deve ser realizado fora da escola, em horário extracurricular, sem a orientação direta do docente durante a sua realização (Cooper, 1989). Esta definição é semelhante à apresentada por Keith (2006) que afirma que o TPC é o trabalho que os professores prescrevem para realizar fora do período normal das aulas. No entanto, diversos autores olham para o mesmo conceito de modo diferente.

Arends (2008) defende que os TPC são um prolongamento da prática exercida na sala de aula que deve ter continuação em casa. O mesmo autor vai mais longe afirmando que os TPC devem consistir em atividades que os alunos possam desempenhar com sucesso. Para este autor, os TPC são considerados como uma estratégia de ensino que desempenha um papel importante no processo ensino-aprendizagem do aluno e do currículo escolar.

Hong et al. (2000), focalizam o TPC numa perspetiva procedimental. Para estes autores, a realização do trabalho de casa é um processo que ocorre, em casa ou noutro contexto extraescolar, desde que o aluno inicia até que finaliza as tarefas que lhe foram prescritas na escola.

Como sublinham Rebelo e Correia (1999), a maioria das definições são simples e pouco acrescentam às definições já apresentadas por outros autores. Para estes autores, uma definição mais completa dos TPC deveria focar aspetos como as características das tarefas prescritas, os recursos necessários à sua realização e os objetivos que seriam atingidos com a sua concretização.

Apesar de as definições terem semelhanças, alguns autores aprofundam mais o tema defendendo que o TPC é mais do que uma atividade académica. Este envolve importantes questões ao nível social, cultural e educativo (Corno, 2000). Neste sentido deve haver uma boa comunicação entre escola e família de forma a garantir que, através dos TPC, estão a ser desenvolvidos, nos alunos, aptidões como a autonomia (Corno, 2000).

Para Epstein (2001), o TPC deixa de ser visto como um processo, mas sim como uma estratégia impulsionadora para motivar os alunos, desenvolver aprendizagens e envolver as famílias no trabalho escolar.

Perrenoud (1995) apresenta uma outra definição de trabalhos para casa. Para este autor, os TPC “como o nome indica, em princípio fazem-se fora da aula, mas são aí preparados e controlados; é suposto que prolonguem ou preparem diretamente o trabalho feito na escola” (Perrenoud, 1995, p.66). Através desta definição, o autor divide o TPC em dois momentos: dentro da sala de aula e fora da sala de aula. Esta definição vai ao encontro de alguns modelos apresentados seguidamente em que focam a preparação do trabalho a desenvolver na escola e a sua continuidade em casa. No entanto, Perrenoud mostra uma posição contra a designação “Trabalhos para Casa” (TPC) e pronuncia-se a favor do “Tempo de Trabalho de Casa” (TTC). O que difere nestas duas designações é que o TTC é utilizado em função das necessidades e projetos dos alunos, de forma não rotineira. Ou seja, o TTC é visto como trabalho voluntário que o aluno realiza em casa, por sua autoria, e não é objeto de avaliação. Para Perrenoud (1995), através do TTC verifica-se um crescente desenvolvimento da responsabilização e da autonomia. Tal acontece porque, ao contrário dos TPC, os TTC não são um objeto de avaliação e por isso não existe tanta interferência dos pais. Perrenoud (1995) defende assim que a inapropriada interferência dos pais na realização do TPC faz com que este deixe de ter um papel educativo de trabalho pessoal do aluno.

5.1.1. Trabalhos Para Casa: modelos

Ao longo dos últimos anos vários autores têm apresentado e defendido diferentes modelos em que inserem os TPC como uma metodologia eficiente na aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, Coulter (1979) apresenta um modelo temporal do TPC dividido em três fases. Em primeiro lugar, os professores, em sala de aula, devem agir com o intuito de motivar os alunos para a realização de tarefas em casa, dando indicações úteis que os auxiliem no trabalho que têm de realizar. Nesta fase do processo, o professor deve assumir um grande esforço para conduzir à realização de um maior número de tarefas dos TPC de forma bem-sucedida. Os esforços por parte do professor devem ter em consideração as características pessoais dos alunos e estes devem ter a opção de escolher realizar o TPC ou desenvolver outro tipo de atividades. A segunda fase do modelo de Coulter (1979), designada por fase casa-comunidade, defende que o desempenho do aluno não depende só da sua capacidade de realização das tarefas propostas, mas também do auxílio e dos recursos que este tem à sua disposição. Na última fase, fase de verificação e acompanhamento posterior na aula, Coulter (1979) afirma que o feedback face ao TPC providenciado pelo professor, a relação entre as tarefas e o tipo de trabalho desenvolvido na sala de aula afetam positivamente os resultados dos alunos no seu aproveitamento escolar.

Segundo Cooper (2001) a eficácia dos TPC é mais influenciada por fatores externos do que qualquer outra instrução ou estratégia. Assim, visto que os TPC são realizados fora do ambiente escolar, o modelo de Cooper (1989) debruça-se sobre as características da tarefa, as diferenças individuais entre os alunos, o ambiente onde os alunos realizam o trabalho extraescolar, e os recursos a que têm acesso.

Tal como o modelo de Coulter, o modelo de Cooper (1989) também divide os TPC em três fases: fase inicial, fase casa-comunidade e fase final. A fase inicial e final são realizadas dentro da sala de aula e a fase casa-comunidade é realizada fora da escola, em contextos diversos. É com base nestas premissas que Cooper (1989) defende que as características dos alunos, os diferentes tipos de materiais e os diferentes níveis de escolaridade vão influenciar os trabalhos para casa.

Quanto às características das tarefas, estas podem ser curtas ou extensas e podem ter diferentes objetivos como a consolidação de matéria já dada, a introdução de conteúdos novos ou a promoção de novos conhecimentos (Cooper, 1989). As tarefas

dos TPC podem ser adaptadas a cada aluno, individualmente, ou ministradas à turma inteira (*idem*). Estas também podem ser realizadas individualmente ou em grupo, como é o caso dos trabalhos de grupo, sendo que quando são realizadas individualmente estão associados outros fatores como o compromisso dos alunos, o ambiente familiar e o envolvimento parental (Cooper, 1989). Para este autor, tal como o modelo de Coulter, na fase final o professor deve devolver um feedback sobre o trabalho realizado pelos alunos.

O modelo de Cooper (2001) apresenta algumas particularidades relativamente aos tipos de trabalhos para casa. Desta forma, os TPC podem ser classificados de acordo com sete fatores (Tabela 3).

Tabela 3 - Particularidades dos trabalhos para casa

Classes	Quantidade	Dificuldade	Objetivo	Escolha do aluno	Prazo de realização	Grau de individualização	Contexto social
Subclasses	- Duração - Frequência	- Fácil - Difícil	- Instrutivo - Não instrutivo	- Compulsiva - Com opções de tarefa - Voluntária	- Curto prazo - Longo prazo	- Dirigida ao aluno - Dirigida ao grupo de alunos	- Independente - Ajudado

Nota. Adaptado de Cooper (2001)

Cooper (2001) defende que a quantidade de trabalhos para casa pode ser expressa como o tempo total despendido na realização da tarefa. No entanto, este autor prefere pensar na tarefa em termos de frequência (com que frequência são solicitados TPC) e duração (tempo destinado para a tarefa).

Quanto ao grau de dificuldade, Cooper (2001) defende que as tarefas propostas para os TPC devem ser heterogéneas e desafiantes de maneira a que haja tarefas mais fáceis e outras mais complicadas.

Os objetivos dos TPC podem ser instrutivos e podem fazer parte da prática dos professores para reforçar a aprendizagem da matéria e ajudar o aluno a trabalhar habilidades específicas. A preparação dos novos conteúdos, a integração de conteúdos e o alargamento a novas situações também fazem parte deste tipo de objetivo. Os objetivos não instrutivos são aqueles que têm um caráter comportamental, ou seja, não necessitam de instrução e podem reforçar ou melhorar a instrução em sala de aula, ou seja, os trabalhos para casa podem auxiliar na comunicação entre pais e filhos; cumprir diretivas e ainda para punir os alunos (Cooper, 2001).

A escolha do aluno refere-se ao facto da tarefa ser voluntária ou com opções de escolha entre tarefas e o seu prazo de realização pode variar entre o curto e o longo prazo, sendo que algumas podem ser resolvidas de forma imediata enquanto que para outras será preciso mais tempo (Cooper, 2001).

Cooper (2001) afirma que quanto ao grau de individualização, as tarefas prescritas podem ter em consideração os interesses e dificuldades de cada aluno ou, pelo contrário, podem ser dirigidas ao grande grupo.

Por fim, os trabalhos para casa podem variar de acordo com o contexto social em que são realizados. Podem ser realizados pelo aluno, individualmente, ou podem solicitar a ajuda de terceiros (Cooper, 2001).

Trautwein et al. (2009) apresentam outro modelo dos TPC. Este modelo relaciona, de forma positiva, o esforço nos trabalhos para casa com o sucesso académico, sendo este influenciado pela motivação do aluno. Para estes autores, o esforço que o aluno deposita nos trabalhos para casa é fortemente influenciado pela componente da expectativa e do valor. A componente da expectativa é referente às crenças que os alunos têm em completar uma determinada tarefa, enquanto que o valor compreende as razões pelas quais os alunos devem completar a tarefa quer em termos de importância, da satisfação em se empenharem na atividade e na utilidade que a tarefa tem para eles. O modelo de Trautwein et al. (2009), sustenta ainda a ideia de que a qualidade da ajuda parental se relaciona com as expectativas, crenças e esforços que os alunos têm face aos TPC.

5.1.2. Trabalhos Para Casa: envolvimento dos educadores, professores e alunos

Como já foi referido, o TPC é, geralmente, definido de forma simples como sendo as tarefas que os professores solicitam que o aluno faça fora do horário letivo (Cooper,

1989). Contudo, esta metodologia, como é designado por Schunk e Zimmerman (1994), ultrapassa a fronteira da escola e invade o ambiente familiar do aluno (Corno, 2000; Silva, 2004). Devido a esta invasão, este tópico é quase sempre um tema presente em todas as reuniões de pais, quer seja pela sua frequência ou pela sua quantidade (Marujo et al., 2002, p. 12). Desta forma, penso ser pertinente focarmos neste subcapítulo qual deverá ser o envolvimento de cada interveniente educativo de forma a ajudar, corretamente, o aluno a progredir na sua aprendizagem fora da sala de aula.

Os TPC são considerados por muitos professores como uma das ferramentas mais úteis na promoção da qualidade da aprendizagem dos seus alunos (Silva, 2004). Neste sentido, estudos realizados pelo PISA (2000) constataam que os países e escolas que prescrevem mais TPC correspondem a países e escolas com melhores níveis de rendimento académico.

Os professores precisam de estar conscientes dos tipos de TPC que são mais adequados promover junto dos seus alunos, de forma a melhorar o aproveitamento académico dos mesmos (Silva, 2004). Para Meirieu (1998), ao solicitarem os TPC, os professores devem ter em consideração alguns cuidados para que as tarefas não sejam promotoras de possíveis desigualdades. Com isto, os autores querem realçar que os alunos não são todos iguais, têm dificuldades individuais e as suas condições de trabalho em casa são diferentes. De acordo com estas premissas, Lopes (2015) defende que os TPC devem ser prescritos tendo em conta três princípios gerais: (i) devem ser dadas aos alunos tarefas que eles consigam resolver com sucesso; (ii) as tarefas solicitadas devem ser uma continuação da prática e preparação para a aula seguinte; (iii) as tarefas realizadas devem ser verificadas e comentadas pelos professores de forma a expressar aos alunos e aos Encarregados de Educação (EE) que o trabalho realizado pelas crianças é valorizado. Para além disto, Walberg et al. (1985) reforçam que os TPC avaliados e sujeitos a um feedback adequado e atempado têm efeitos vantajosos na aprendizagem dos alunos.

Atualmente, a maioria dos professores planificam os trabalhos para casa tendo em conta as necessidades da turma. No entanto, Epstein e Voorhis (2001) afirmam que o professor deve planificar para cada aluno o seu próprio TPC, de modo a refletir o currículo, acompanhar as suas necessidades e competências e conseguir que os alunos beneficiem positivamente com as tarefas propostas.

Vários investigadores alertam para a importância de o professor conhecer os seus alunos relativamente à escolha e planificação das tarefas a realizar em casa

(Meirieu, 1998; Patton, 1994), à quantidade de trabalhos que irão realizar (Patton, 1994; Cooper, 1989), e à compreensão do objetivo e da utilidade da tarefa (Meirieu, 1998). Para além disto, alguns autores reconhecem que o professor deve ter atenção à quantidade de trabalhos para casa que solicita aos seus alunos de forma a que estes não fiquem desmotivados com a sua prática escolar, “com conta, peso e medida, os trabalhos para casa são um instrumento que ajuda a reforçar e a aprofundar as aprendizagens” (Marques, 1994, p.104).

Silva e Lopes (2015) parafraseando Cooper et al. (2006) reconhecem que para a maioria das crianças, em idade escolar, os trabalhos para casa são uma parte importante da rotina diária. Contudo, alguns estudos publicados por Cooper (1989) e Cooper et al. (1998) revelam que não existe nenhuma relação entre o tempo dedicado aos trabalhos para casa e as aprendizagens adquiridas nos primeiros anos de escolaridade. Os mesmos autores concluem que a aprendizagem dos alunos é resultante do envolvimento com a tarefa e não propriamente do tempo dispensado. O envolvimento que o aluno estabelece com as tarefas pode ser influenciado por alguns fatores como o ambiente familiar, as tarefas extracurriculares que frequentam, as características biológicas, os aspetos culturais e a motivação (Correia, 2015).

O ambiente familiar e o apoio que os educadores dão aos educandos é um dos fatores que influencia o envolvimento do aluno com a tarefa. Estudos realizados por Xu e Corno (1998) revelam que os alunos que realizam os TPC num ambiente familiar onde existe uma presença parental apropriada conseguem desfrutar positivamente da utilidade da tarefa e não desistem tão facilmente de realizar os TPC. As atividades extracurriculares são outro fator que, segundo Hong et al. (2000) podem retirar tempo e atenção dos estudantes para a realização dos TPC. O indivíduo apresenta diferenças no comportamento humano e, como tal, essas diferenças fazem com que haja maior ou menor envolvimento entre os alunos e as tarefas (James, 2007). Outro dos fatores associados ao envolvimento que o aluno estabelece com a tarefa está associado aos aspetos socioculturais. Martinez (2011) mostra no seu estudo que os alunos latinos demonstram pouca motivação em realizar os TPC devido a uma pobre gestão do tempo e, também, por se sentirem sobrecarregados com a quantidade de trabalhos para casa que têm quando comparados com a restante população dos Estados Unidos da América. Por fim, Iflazoglu e Hong (2012) destacam o papel do professor para a promoção da motivação pois se os alunos se sentirem motivados para a realização do TPC irão despertar sentimentos de responsabilidade por gostarem de agradar os outros

com o seu trabalho. Silva (2004) acrescenta que a motivação individual do aluno condiciona, fortemente, os seus comportamentos e atitudes face à escola e às tarefas escolares contribuindo para o seu desempenho académico.

Iflazoglu e Hong (2012) apresentam ainda um conjunto de quatro categorias que influenciam o aluno relativamente à realização dos TPC: (i) organizacional – quando e onde fazem os TPC; (ii) espaço físico – luminosidade, mobiliário, entre outros; (iii) perceção física: visual, tátil, cinestésica, mobilidade; (iv) interpessoal – preferência em realizar os TPC sozinho ou acompanhado por um adulto.

Como já foi referido anteriormente, não podemos considerar que o aluno e o professor são os únicos intervenientes neste processo pois o envolvimento parental é fundamental na realização dos TPC. O envolvimento parental ou a ausência do mesmo é a razão pela qual os alunos disponibilizam mais ou menos tempo para completar as tarefas escolares solicitadas e as realizam com maior ou menor rigor (Silva, 2004).

Meirieu (1998) defende que os TPC são uma ferramenta útil para estabelecer uma ligação direta entre a escola e a família, e através desta os pais conseguem manifestar o seu interesse e preocupação pelo trabalho que os alunos desenvolvem na escola. Porém, Pires (2012) refere que os TPC podem ser vistos como um grande obstáculo na vida familiar pois limita o tempo livre da criança e podem ser um grande entrave para alguns pais que não tenham conhecimentos necessários para ajudar os seus educandos em determinadas tarefas. Para que não se estabeleça uma má relação entre a escolas e as famílias devido à temática dos TPC, Cooper et al. (2000) defendem que o professor deve fornecer instruções e recursos necessários às famílias para que as mesmas consigam proporcionar um apoio adequando aos seus educandos e não se sintam inferiorizados nem atormentados se não conseguirem ajudar a criança.

Perrenoud (1995) considera que os pais não devem assumir um papel de controlo face aos TPC visto que estes são uma extensão do trabalho escolar e apenas dizem respeito aos alunos e professor. Montandon (2001), defende uma posição diferente de Perrenoud, e afirma que “é preciso ‘ensinar’ onde a escola não chega, dar explicações complementares ou até verdadeiras ‘lições” (Montandon, 2001, p. 83). Através desta afirmação, o autor reconhece a importância do papel das famílias em dar continuidade ao trabalho que é realizado nas escolas.

Assim, deve considerar-se o TPC como uma metodologia que tem início na sala de aula e que se estende para além desta. Neste sentido, é fundamental a intervenção

das famílias de forma a intervir no trabalho realizado na escola e em fornecer instruções necessárias para o desenvolvimento significativo do trabalho do aluno (Pereira, 2015).

5.1.3. Trabalhos Para Casa: funcionalidades

Tal como apresentado anteriormente, os TPC são um elo de ligação entre a escolas e as famílias. Por isso mesmo, Perrenoud (1995) defende que uma das funções do TPC é dar conhecimento às famílias sobre o trabalho realizado na sala de aula. No entanto, como vimos, esta não é a única função dos trabalhos para casa.

Os TPC são vistos como uma ferramenta de trabalho do sistema educativo, e contribui para a consolidação de conhecimentos. Porém, Simões (2006) reconhece que as funções dos TPC vão para além da prática de matérias já trabalhadas. Estes também têm como função a introdução de novas matérias, integrar diferentes competências e alargar o próprio currículo (Simões, 2006). O mesmo autor reconhece, ainda, que a principal função do TPC é “o favorecimento do envolvimento dos alunos na escola, ou seja, permitir que eles integrem os conhecimentos do seu mundo real, social familiar, e contextual nas experiências vividas na escola” (Simões, 2006, p. 93). Marujo et al. (2002), é da mesma opinião que Simões, afirmando que a função dos TPC é proporcionar aos alunos um tempo destinado à prática e revisão de conteúdos e competências que servem de base ao professor para avaliarem se o aluno está a compreender determinado tema.

Alguns autores, como Perrenoud (1995), acrescentam outras funções ao TPC. Para este autor, o que faz sentido são os trabalhos em grupo dentro da sala de aula. Como tal, o TPC tem como função fazer com que o aluno aprenda a trabalhar sozinho, mas em função do grupo, ou seja, trabalhar sozinho fora do horário escolar para garantir que o grupo tenha o trabalho organizado e funcione corretamente.

Para Silva (2009) os TPC assumem uma função reguladora da aprendizagem dos alunos uma vez que estes se tornam responsáveis por regular o seu tempo e trabalho de forma a concluírem o que foi solicitado no tempo pretendido.

Antunes (2012) apresenta uma visão discordante de outros autores sobre a função do TPC. Apoiando-se em estudos empíricos que revelam que nos primeiros anos de escolaridade, os TPC não desempenham nenhuma função com impacto no aproveitamento escolar ao contrário do que acontece em anos posteriores, Antunes (2012) acrescenta que, embora não se verifiquem resultados ao nível da aprendizagem,

os TPC nos primeiros anos de escolaridade contribuem para desenvolver competências de autonomia, de gestão do tempo, de gestão dos recursos e de reconhecimento das suas dúvidas.

5.1.4. Trabalhos Para Casa: tipologias

Ao longo desta revisão de literatura encontramos diferenças entre possíveis propostas de trabalhos para casa. Como tal, neste subcapítulo irei focar a minha atenção nos tipos de trabalhos para casa que os professores podem solicitar e as suas características.

Para Silva (2004) um elemento importante a ter em conta na marcação dos TPC é o grau de escolha que os alunos possam ter. Geralmente, os professores solicitam trabalhos de cariz obrigatório, mas seria interessante presenciar se haveria uma mudança de atitudes e valores por parte dos alunos se estes tivessem opção de escolha. Cooper (2001) também aborda este tema, mas afirma que não existem muitos estudos sobre esta questão. Na sua análise, apresenta apenas um estudo empírico em que não se encontraram diferenças de aproveitamento quanto ao tipo do TPC. Este autor reforça que é prematuro concluir que o TPC obrigatório e o TPC voluntário tenham efeitos similares na aprendizagem do aluno e, como tal, este tema deveria ser objeto de mais estudos.

Relativamente aos prazos de entrega dos trabalhos, Cooper (2001) subdivide-os em trabalhos pedidos a curto e longo prazo. Geralmente, as tarefas de TPC têm um curto prazo de entrega, no entanto este autor reconhece que algumas tarefas têm de ser realizadas num prazo mais alargado como é exemplo os trabalhos de pesquisa. O professor pode ainda prescrever a realização do TPC com maior ou menor frequência. Contudo, alguns estudos revelam que as turmas onde os professores solicitam TPC mais frequentemente são as que atingem melhores resultados (e.g. Silva, 2004; Trautwein et al., 2002).

As tarefas dos trabalhos para casa podem ainda variar de acordo com o contexto social em que serão realizadas. Estas podem ser realizadas de forma independente pelo aluno ou podem ser realizadas com a ajuda de terceiros (Cooper, 2001). Alguns TPC também podem solicitar o envolvimento de vários alunos que trabalham cooperativamente, no sentido da realização de um único produto final, como é o caso dos trabalhos de grupo (Cooper, 2001).

Como já foi mencionado anteriormente, é fundamental que após a realização das tarefas de TPC haja uma validação por parte do professor. Cooper (2001) reconhece que a maneira de fazer essa validação é divergente. Alguns professores corrigem o TPC oralmente na aula seguinte para toda a turma ou individualmente para o aluno; outros optam por fazer comentários escritos e assinalar os erros (*idem*). Os professores podem ainda classificar ou não os trabalhos realizados pelos alunos, de forma qualitativa ou quantitativa, e se o fizerem podem ainda optar por utilizar essas classificações para a avaliação sumativa do aluno (Cooper, 2001). Por fim, este autor refere que os professores podem, através dos comentários orais ou escritos, fornecer um reforço positivo aos alunos.

Paschal et al. (1984) afirmam que as práticas relacionadas com o bom aproveitamento escolar são aquelas em que o TPC é proposto regularmente e cujas tarefas são sujeitas a um feedback adequado e atempado de forma a que o aluno possa melhorar em trabalhos posteriores.

Um estudo realizado por Walberg et al. (1985) revela que existe uma relação positiva entre as tarefas de TPC e os resultados escolares sempre que estas eram objeto de comentários e avaliação por parte do professor. Tal como Paschal et al. (1984), estes autores também defendem no seu estudo que a prescrição regular de TPC e correção atempada das tarefas promovem atitudes positivas dos alunos face à escola e melhoram o seu aproveitamento escolar.

5.1.5. Trabalhos Para Casa: efeitos positivos e negativos – visão dos alunos, professores e encarregados de educação

Em Portugal, a temática das vantagens e desvantagens sobre os TPC já é debatida há vários anos. Contudo, Lopes (2015) afirma que ainda não existe qualquer legislação sobre os trabalhos para casa e, como tal, cabe ao professor decidir o que quer que os seus alunos façam em casa. Estas premissas deixam transparecer a ideia de que ainda existe um longo percurso a fazer de forma a encontrar uma solução que corresponda às necessidades dos alunos e contribua para o seu desenvolvimento.

Todavia, a discussão em redor do TPC centra-se no facto de este poder ter efeitos positivos ou negativos para as crianças e para as famílias (Silva, 2004).

Segundo Cooper (2001) os efeitos positivos dos TPC podem ser reunidos em três categorias, sendo elas o aproveitamento e aprendizagem a curto prazo, académicos a longo prazo e não académicos a longo prazo, conforme ilustra a Tabela 4.

Tabela 4 – Efeitos positivos dos TPC

Efeitos positivos dos TPC		
Aproveitamento e aprendizagem a curto prazo	Académicos a longo prazo	Não académicos a longo prazo
<ul style="list-style-type: none"> - Melhor retenção do conhecimento - Melhor compreensão - Melhor pensamento crítico - Melhor processamento da informação - Enriquecimento curricular 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo à aprendizagem no tempo de lazer - Promoção de atitude escolar positiva - Melhores hábitos e competências de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior autocontrolo - Maior autodisciplina - Melhor organização do tempo - Maior questionamento - Maior independência na resolução de problemas

Nota. Adaptado de Cooper (2001)

Cooper (2001) ainda refere que as principais vantagens dos trabalhos para casa inserem-se em potenciais benefícios não académicos, como o estímulo do trabalho autónomo e a responsabilização individual, e o favorecimento do envolvimento parental no processo escolar, fortalecendo relações de respeito e valorização da educação permitindo a expressão de atitudes positivas relativamente ao aproveitamento dos educandos.

Os defensores dos trabalhos para casa consideram que estes ajudam na compreensão de conteúdos, contribuem para o desenvolvimento de hábitos de estudo, desenvolvem competências na gestão do tempo e incentivam o diálogo entre pais e filhos (Bempechat, 2004; Warton, 2001).

Para os alunos, estes consideram que os trabalhos para casa são um bem necessário porque foi solicitado pelos professores (Silva, 2004). Ainda na perspetiva dos alunos, Bempechat (2004) e Warton (2001) referem que as vantagens dos TCP se resumem na ajuda em rever e consolidar os conteúdos. Duarte (2015) completa a ideia destes autores afirmando que os TPC contribuem para os alunos melhorarem as suas notas, o seu desempenho escolar, as suas atitudes em relação à aprendizagem e a sua gestão do tempo. Assim, pressupõe-se que o TPC promova uma maior autodisciplina,

um maior autocontrole, uma melhor organização do tempo e um maior desenvolvimento na capacidade de resolução de problemas.

Os pais e educadores reconhecem que o efeito mais positivo na realização dos TPC é o efeito imediato na compreensão da matéria (Cooper & Valentine, 2001).

No que respeita às desvantagens, é consensual que o tempo excessivo dedicado aos TPC promove a falta de interesse por parte do aluno (Simão et al. 2012). Marzano e Pickering (2007) vão ao encontro do que foi referido anteriormente e afirmam que a quantidade de tarefas que os alunos têm de realizar fora da escola não permite que estes tenham tempo para se envolver em atividades em família. Por sua vez, a família pode ser colocada no papel de explicadores podendo assim gerar sentimentos de incompetência devido à falta de conhecimentos ou recursos de apoio (*idem*). Por este motivo é que muitas vezes o tema do TPC é motivo de conflitos entre a escola e a família.

Cooper e Valentine (2001) referem que outro efeito negativo apontado aos trabalhos para casa é a “batota” que os alunos podem fazer durante a sua realização. Muitos alunos limitam-se a copiar os trabalhos feitos pelos colegas e não tiram proveito das aprendizagens permitidas pela realização das tarefas. Estes mesmos autores indicam que os TPC podem acentuar as desigualdades sociais existentes. Para Cooper e Valentine (2001), os alunos provenientes de lares mais desfavorecidos terão mais dificuldades em completar alguns tipos de tarefas comparativamente aos seus colegas provenientes de famílias mais favorecidas. Os alunos mais desfavorecidos também podem ter o seu tempo mais ocupado com:

atividades em horário pós-escolar, por exemplo, ajudando os seus pais no campo ou em outras tarefas similares, ou ainda, não ter oportunidade de usufruir de um ambiente sossegado e adequado à realização das tarefas prescritas, o que faz do TPC um promotor de desigualdades e não o desejável equalizador. (Silva, 2004, pp. 58 e 59)

Outro argumento apontado como sendo um efeito negativo dos TPC é relativo à fadiga física e emocional que este causa nos alunos (Silva, 2004). Rosário et al. (2005) defende que as crianças se têm de habituar a lidar com as distrações, falta de interesse, falta de vontade e fadiga durante a realização do TPC. Contudo, os professores e os educadores têm de estar conscientes das dificuldades que os alunos enfrentam durante a realização do TPC (*idem*). Por sua vez, os alunos têm de compreender quais os

objetivos dos TPC e têm de começar a vê-los como uma ferramenta útil da sua aprendizagem (Duarte, 2015). Cooper (2001), enumera todos os efeitos que considera negativos dos TPC sendo eles: saturação, perda de interesse pelos conteúdos académicos, fadiga física e emocional, inibição do acesso a atividades de lazer e comunitárias, interferência parental, pressão para realizar os TPC com bom desempenho, cópia dos trabalhos por terceiros, ajuda excessiva para além da tutoria, agravamento do fosso entre “bons” e “maus” alunos.

Assim, conclui-se que a adequabilidade das tarefas prescritas, a qualidade da supervisão parental e a colaboração entre professores e educadores podem ser elos potenciadores do TPC para que este seja reconhecido como uma ferramenta útil na aprendizagem, na gestão do tempo, na autodisciplina e no autocontrolo.

5.2. Autorregulação

A autorregulação é a capacidade que um indivíduo tem em autogerir os pensamentos, sentimentos e ações de forma a atingir determinadas metas e objetivos pessoais (Zimmerman, 2000). Contudo, não existe uma definição consensual relativamente a este tema, mas coexistem diversas conceções que variam entre si consoante o foco de interesse dos autores, oferecendo um quadro conceptual que enfatiza diferentes aspetos: cognitivos, motivacionais, volitivos, sociais e culturais (Simão & Frison, 2013).

Zimmerman (1989) e Schunk (1989) apresentam nos seus trabalhos algumas das teorias defendidas por outros autores: (i) modelo operante, (ii) perspetiva fenomenológica, (iii) modelo volitivo, (iv) perspetiva cognitiva-construtivista, (v) teoria do processamento da informação, (vi) perspetiva sociocognitiva, (vii) teoria histórico-cultural.

O modelo operante defende que os comportamentos autorregulados dos indivíduos estão intimamente relacionados com o meio onde se inserem.

A perspetiva fenomenológica foi a primeira a destacar a importância das perceções na interferência do comportamento humano, principalmente na aprendizagem e rendimento escolar. Os autores que defendem esta perspetiva consideram que o planeamento, o estabelecimento de objetivos e a autoavaliação são boas estratégias para desenvolver a autorregulação nos alunos.

O modelo volitivo valoriza a iniciativa dos indivíduos. A volição permite que os indivíduos elevem as intenções de aprendizagem a outro nível. Por exemplo, as intenções volitivas do indivíduo fazem com que este permaneça na execução da tarefa independentemente da existência de fatores de distração (Corno, 2001).

A perspectiva cognitiva-construtivista valoriza o funcionamento cognitivo. Os autores que a defendem afirmam que o aluno poderá regular o seu pensamento cognitivo e o seu comportamento perante as várias fases de uma tarefa: (i) fase prévia – nesta fase é esperado que o aluno analise a tarefa e estabeleça objetivos para a mesma, assim como se motive para a realização da atividade; (ii) controlo volitivo – nesta fase os alunos devem delinear estratégias que os permitam executar a tarefa com sucesso; (iii) fase de autorreflexão – nesta fase os estudantes fazem uma autoavaliação sobre as estratégias utilizadas para a realização da atividade, sobre o alcance dos objetivos delineados na primeira fase e sobre as aprendizagens realizadas (Zimmerman, 2000).

A teoria do processamento da informação considera que o conceito de autorregulação é uma competência que permite regular a memória e organizar eficientemente o processo cognitivo.

A perspectiva sociocognitiva defende que a autorregulação é uma interação de processos pessoais (comportamentais e ambientais) que abarca os pensamentos, sentimentos e ações que são planeadas de forma a atingir determinados objetivos. As interações dos processos pessoais estão relacionadas com a metacognição, crenças e reações afetivas que o indivíduo estabelece com as suas dúvidas e medos.

A teoria histórico-cultural baseia-se nas ideias de Vygotsky que defende que a construção da autorregulação é influenciada pelos mecanismos cerebrais e pelo contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido.

Embora estes modelos apresentem algumas diferenças sobre a origem do comportamento autorregulado (meio onde se insere, motivação, crenças ou medos), todos eles defendem que para desenvolver os processos de autorregulação, o aluno tem de participar ativamente na sua aprendizagem. Como tal, e como já foi referido anteriormente, pode-se utilizar o planeamento, o estabelecimento de objetivos e a autoavaliação como estratégias de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

5.2.1. Autorregulação da aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem é o processo no qual o sujeito determina os “objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos” (Rosário, 2004, p. 37).

A autorregulação da aprendizagem é uma ação intencional, planeada, temporal, dinâmica e complexa (Silva et al., 2004). Intencional porque se quer atingir determinado objetivo; planeada porque é necessário realizar um planeamento estratégico dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais; temporal porque a ação desenrola-se ao longo de um período de tempo até atingir o objetivo; dinâmica pois no decorrer do processo pode ser necessário alterar o plano anteriormente delineado; e complexa porque as variáveis cognitivas, metacognitivas, motivacionais e socioeconómicas podem influenciar a aprendizagem de forma positiva ou negativa (*idem*).

Piscalho e Simão (2014) defendem que o processo de autorregulação da aprendizagem pressupõe que o indivíduo se conheça enquanto aluno e que saiba avaliar as exigências de cada tarefa, pois só assim é que consegue mobilizar os conhecimentos necessários para a realizar. Contudo, para que isto aconteça, o aluno precisa de desenvolver mecanismos de regulação do próprio processo de aprendizagem. Desta forma, torna-se cada vez mais independente face ao docente (*idem*). De acordo com estas premissas, Fernandes e Simão (2007) defendem que a autorregulação deve ser trabalhada em idades precoces uma vez que as competências de aprendizagem ainda estão a ser desenvolvidas. Ao desenvolvermos os processos de autorregulação temos de ter consciência dos ritmos de aprendizagem de cada aluno. Por esta razão, a construção individual do conhecimento está fortemente ligada à construção do conhecimento coletivo realizada nas interações com o professor e com o grupo de pares no contexto da sala de aula num processo cultural e interpessoal (Vygotsky, 1994).

5.2.1.1. Autorregulação da aprendizagem: práticas docentes

O aluno desempenha um papel importante no seu processo de aprendizagem. Contudo, para que isto aconteça, os docentes deverão criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação, de forma a estimular

e a desenvolver nos alunos competências que lhes permitam ter um papel construtivo na sua aprendizagem (Silva et al. 2004).

O professor pode adotar algumas estratégias para contribuir para o desenvolvimento dos processos de autorregulação dos alunos, como ajudá-los a planificar o seu trabalho, a gerir os recursos, explicitar os objetivos das tarefas e criar momentos de autoavaliação (Simão & Frison, 2013). Para além disto, é também essencial que o professor dê feedback ao trabalho dos seus alunos de forma a motivá-los para o seu processo de aprendizagem (*idem*). Contudo, para fazer com que os alunos empreguem estrategicamente os seus recursos, é necessário que o professor seja capaz de aprender e ensinar também estrategicamente os conteúdos curriculares (Simão, 2006).

5.2.2. Aluno autorregulado

Cleary e Zimmerman (2004) defendem que o desenvolvimento das competências de autorregulação é benéfico para a aprendizagem. Esta afirmação vai ao encontro dos estudos apresentados por Panadero et al. (2015) que revelam que os alunos autorregulados têm melhor aproveitamento escolar e apresentam maior desempenho e motivação em relação aos estudos.

O aluno autorregulado tem comportamentos, crenças pessoais, emoções, motivações e formas de relacionamento interpessoal que favorecem o seu rendimento escolar. As estratégias mais utilizadas pelos alunos dividem-se em cognitivas e metacognitivas (Dembo, 2001). As estratégias cognitivas são utilizadas para facilitar a memorização da informação como, por exemplo, sublinhar, fazer resumos, mapas conceptuais e elaborar perguntas e respostas sobre um determinado conteúdo. As estratégias metacognitivas são referentes à planificação do trabalho como, por exemplo, organizar o ambiente de estudo, fazer um plano de atividades semanais, autoavaliar os seus conhecimentos (*idem*).

Zimmerman (1989) afirma que a autonomia e a motivação são fatores que contribuem para a autorregulação do aluno. Um aluno autónomo e motivado aprende eficazmente, tanto em contexto escolar, como fora dele pois é detentor das competências chave para ter sucesso na aprendizagem (Dignath et al., 2008).

5.2.2.1. Autonomia e o aluno autorregulado

Dickison (1995) refere que a autonomia é a capacidade de aprender de forma independente. No processo de autorregulação, os alunos autónomos são aqueles que têm a capacidade de assumir a responsabilidade e o controlo do seu processo de aprendizagem. Ou seja, conseguem identificar, formular ou mudar os seus objetivos para se adequarem às suas necessidades e interesses; tomam a iniciativa de planear e realizar as atividades; usam estratégias adequadas; avaliam as suas aprendizagens (Piscalho & Simão, 2015). Para que se verifiquem estes comportamentos desde cedo é importante a promoção precoce das competências de autorregulação. Assim,

a aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida (Rosário & Almeida, 2005, p. 144).

A maior vantagem da promoção da autonomia e do desenvolvimento das estratégias de autorregulação nos primeiros anos de escolaridade prende-se com a facilidade em modificar as estratégias e hábitos de estudo, o que mais dificilmente acontece nos estudantes que já desenvolveram estilos e comportamentos de aprendizagem desadequados (Dignath et al., 2008). Perry e VandeKamp (2000) defendem que a intervenção deverá ser contextualizada, oferecendo oportunidade aos alunos de aplicarem, praticarem e analisarem as estratégias, autonomamente, conduzindo-as a um maior compromisso com a tarefa.

5.2.2.2. Motivação e o aluno autorregulado

Como foi referido anteriormente, os estudantes mais novos beneficiam mais da intervenção das competências de autorregulação quando comparados com os alunos mais velhos. Isto verifica-se não só pela facilidade em modificar as estratégias e hábitos de estudo, mas também porque os alunos mais novos se mostram mais motivados para a aquisição de novos conhecimentos (Piscalho & Simão, 2014).

A motivação é influenciada pelas crenças pessoais dos alunos, entre as quais se destacam a autoeficácia, as atribuições causais e as teorias implícitas de inteligência. A autoeficácia é a perceção de uma pessoa sobre a sua própria capacidade em

aprender certos conteúdos ou realizar algo específico (Bandura, 2003). A atribuição de causalidade é referente às emoções sentidas pelo aluno, ou seja, a forma como reage perante situações de sucesso ou insucesso escolar (Weiner, 2010). As teorias implícitas de inteligência são referentes às crenças que o indivíduo tem sobre a natureza da sua inteligência (Marini & Boruchovitch, 2014).

Para além da motivação, a emoção é outro fator importante que influencia o processo de autorregulação. As emoções podem afetar, positiva ou negativamente, a aprendizagem do aluno dependendo da sua intensidade, das características individuais, do apoio que recebe e do contexto cultural onde está inserido (Bortoletto & Boruchovitch, 2013).

5.2.3. O TPC como estratégia potenciadora da autorregulação

Os TPC podem ser vistos como uma estratégia potenciadora da autorregulação quando se verifica que o aluno desempenhou um trabalho autónomo, desenvolveu competências, planificou o seu trabalho e autoavaliou-o, reconhecendo as suas dificuldades (Silva, 2014). Nesta perspetiva os TPC permitem que o aluno desenvolva a sua responsabilidade, faça uma melhor gestão do seu tempo, esteja mais motivado para atingir determinados objetivos, e valorize do seu esforço (*idem*).

A realização do TPC é influenciada de forma significativa pelo comportamento autorregulador e pela motivação, pois são os alunos que realizam, individualmente, os seus trabalhos praticando comportamentos autorreguladores da aprendizagem, como “planificar, inibir distrações, persistir em tarefas difíceis, organizar o ambiente, superar emoções indesejáveis e refletir sobre o que aprenderam” (Ramdass & Zimmerman, 2011, p.197 citando Boekaerts & Corno, 2005).

Durante a realização dos TPC, os alunos “fomentam a motivação intrínseca, restringem distrações, usam estratégias para a sua realização, gerem o tempo, estabelecem metas e refletem sobre o seu desempenho (...) – desenvolvendo assim competências de autorregulação” (Monteiro, 2018, p.18). Neste sentido, é necessário que os pais e os professores deem autonomia aos alunos pois é neste tempo que estes desenvolvem os seus processos de autorregulação (Thelen, 1981 citado por Niza, 2003).

5.3. Diferenciação Pedagógica

Como já foi referido ao longo desta investigação, todos os alunos são diferentes, ou seja, têm interesses distintos, diferentes relações com o saber e estratégias e ritmos próprios de aprendizagem (Santana, 2000). Deste modo, ensinar todos os alunos da mesma forma, ignorando as suas diferenças, é certamente um obstáculo para um bom ensino e aprendizagem. É a partir desta premissa que a diferenciação pedagógica surge como a forma de gerir as diferenças presentes numa turma, possibilitando a igualdade de oportunidades a todos os alunos (Rocha, 2016; Santana, 2000; Tomlinson & Allan, 2002). Assim, a diferenciação pedagógica pode ser definida como o:

processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno (Perrenoud, 2001 citado por Barbosa, 2019, p. 38).

Tomlinson e Allan (2002) e Heacox (2006), defendem que a diferenciação pedagógica pode ocorrer ao nível de três elementos do currículo: os conteúdos, os processos e os produtos.

Os conteúdos correspondem aos temas curriculares que são objeto do processo de ensino-aprendizagem. Estes podem ser diferenciados de acordo com as necessidades dos alunos através da valorização de conceitos e do ajuste dos níveis de complexidade da aprendizagem (Heacox, 2006). No entanto, para isto o professor deve realizar uma avaliação prévia dos conhecimentos dos seus alunos.

Os processos correspondem à forma como os alunos compreendem as informações e adquirem competências numa determinada área (Tomlinson & Allan, 2002). Assim, o professor deve realizar atividades com níveis de dificuldade diferentes e ajustá-la aos interesses dos alunos pois “apesar de o conteúdo ser o mesmo, as formas que permitem aos alunos apreenderem ou processarem a informação são diferentes” (Heacox, 2006, p. 17).

Os produtos são a forma como o aluno demonstra aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer (Tomlinson & Allan, 2002). A diferenciação deste elemento pode ocorrer quando o aluno tem oportunidade de escolher a forma como

demonstra aquilo que aprendeu, pode ser através de um portfólio, uma exposição, uma peça de teatro ou um debate (Gonçalves, 2019).

Através da diferenciação pedagógica pretende-se que os alunos tomem consciência do ponto em que se encontram e o que precisam de fazer para avançar no currículo (Santana, 2000). Nesta perspetiva, Gonçalves (2019) defende que o ensino diferenciado coloca os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem e impossibilita a prática do ensino tradicional e expositivo.

Tomlinson e Alan (2002) identificaram um conjunto de características dos alunos que condicionam os processos de diferenciação pedagógica, sendo eles: a recetividade, as capacidades cognitivas, os perfis de aprendizagem e os fatores socioeconómicos e familiares dos alunos.

A recetividade refere-se à disponibilidade que o aluno tem em trabalhar num dado momento, numa ideia ou numa competência específica. Assim, tendo em conta que alguns alunos dispõem de competências que outros não têm, o docente deve realizar tarefas com diferentes graus de dificuldade.

As capacidades cognitivas referem-se à facilidade com que o aluno aprende e a sua forma de representação do mesmo. Deste modo, o professor deve privilegiar as atividades que apoiem as preferências de aprendizagem dos alunos, mas também encorajar os alunos a desenvolverem as áreas em que apresentam mais dificuldades.

Os perfis de aprendizagem dos alunos dependem dos seus estilos de aprendizagem, do seu talento e do seu tipo de inteligência, ou seja, a forma como aprendem. Tendo em conta esta premissa, o professor deve proporcionar, aos seus alunos, experiências significativas que estejam ajustadas às suas capacidades e dificuldades, assim como ao seu perfil de aprendizagem.

Os fatores socioeconómicos e familiares realçam que os alunos não dispõem do mesmo envolvimento e apoio familiar. Como já foi referido anteriormente, o meio onde o aluno se insere pode influenciar a motivação e a relação que estabelece com a escola. Assim, este fator reforça a necessidade de proporcionar percursos diferenciados aos alunos com níveis de apoio familiar distintos.

A diferenciação pedagógica tem como finalidade o sucesso educativo dos alunos. O aluno passa a ter um papel central na sua aprendizagem e o professor considera os gostos, os ritmos e necessidades de cada aluno, tornando a sala de aula um lugar de experiências positivas e significativas (Barbosa, 2019).

5.3.1. Diferenciação pedagógica: práticas docentes

De acordo com Tomlinson e Allan (2002), diferenciar é a resposta do professor às necessidades dos seus alunos orientada por princípios gerais de diferenciação, sendo eles: flexibilização do processo de intervenção pedagógica; avaliação; flexibilização na organização dos grupos de trabalho; adequação das tarefas escolares; e colaboração entre alunos e professores.

A flexibilização do processo de intervenção pedagógica é a compreensão, tanto por parte dos alunos como dos professores, que as metodologias, o tempo e os materiais podem ser utilizados de formas diferentes para alcançar um objetivo comum.

A avaliação dos conhecimentos dos alunos deve ser eficaz e contínua. Gonçalves (2019) afirma que a avaliação é um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem uma vez que o seu objetivo é fornecer um *feedback* ao aluno sobre a sua aprendizagem e orientá-lo de forma a atingir os objetivos curriculares. Neste sentido, a avaliação pode assumir uma modalidade diagnóstica ou formativa. De acordo com Ferreira (2017), a avaliação diagnóstica permite que o professor tome consciência dos conhecimentos prévios dos seus alunos e consiga adequar o seu ensino, de forma a dar resposta às necessidades específicas de cada aluno. A avaliação formativa contempla os processos de autoavaliação e de avaliação cooperada. A autoavaliação permite que o aluno reconheça as suas dificuldades e reflita sobre a forma como as pode ultrapassar (Morgado, 2003). A avaliação cooperada consiste na ajuda do professor para os alunos avaliarem o seu trabalho e o dos colegas, tornando-os independentes e conscientes das estratégias, dos progressos e das dificuldades (Pires, 2001).

A flexibilização na organização dos grupos de trabalho refere-se à forma como estes se dispõem para realizar atividades na sala de aula. Tomlinson e Allan (2002) defendem que os alunos devem ter oportunidade de trabalhar a pares, em grupo ou individualmente, de acordo com os objetivos da atividade que estão a desenvolver.

A adequação das tarefas escolares corresponde à realização de tarefas com diferentes graus de dificuldade adequadas a cada aluno. Por sua vez, a colaboração entre os alunos e professores refere-se à participação dos alunos na sala de aula. Estes devem participar na escolha das tarefas a realizar e na planificação do trabalho que irão desenvolver.

Em suma, o professor deve utilizar estratégias de ensino e de aprendizagens diferenciadas de acordo com as características de cada aluno, de forma a que todos consigam alcançar com sucesso os objetivos previstos (Martins, 2012). Neste sentido, o professor deve ser capaz de organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem ao nível da organização e gestão da sala de aula (*idem*).

5.3.1.1. Organização e gestão da sala de aula

Santos (2007) defende que para conseguir ensinar o currículo aos seus alunos, o professor tem de organizar a sala de aula e as atividades de forma a responder às necessidades de cada um. Assim, organização e gestão da sala de aula pode ser entendida como um leque de estratégias que podem ser desenvolvidas pelos professores para criar condições adequadas ao ensino e à aprendizagem, como por exemplo: o Plano Individual de Trabalho (PIT), o trabalho de grupo de acordo com os princípios da aprendizagem cooperativa e o quadro de tarefas com as tarefas que devem ser realizadas sob a responsabilidade dos alunos (Martins, 2012). Todavia, neste relatório é dado maior enfoque ao PIT por ser um recurso que pode ser vantajoso para desenvolver a autorregulação dos alunos através dos TPC. Assim, o aluno tem a responsabilidade de planificar e organizar o trabalho que quer realizar em casa num prazo de tempo estabelecido.

5.3.1.2. Organização e gestão da sala de aula: Plano Individual de Trabalho

Como já referimos, o PIT pode ser entendido como uma estratégia de organização e gestão da sala de aula e, conseqüentemente, de diferenciação pedagógica. Segundo Martins (2012), este instrumento de trabalho permite que os alunos desenvolvam a sua autonomia e se envolvam no seu processo de ensino-aprendizagem, na medida em que participam na tomada de decisões relativamente às aprendizagens a serem realizadas.

O PIT é um instrumento de pilotagem e de registo individual pois permite “organizar, apoiar e regular o trabalho desenvolvido pelo aluno” (Martins, 2012, p. 38). Para além disto, é considerado um instrumento valioso para desenvolver competências de autorregulação, uma vez que o PIT tem por base a planificação daquilo que o aluno pretende realizar num dado espaço de tempo, e simultaneamente serve de elemento

avaliativo pois o aluno verifica se conseguiu realizar tudo aquilo que tinha planeado fazer (Grave-Resende & Soares, 2002).

5.3.2. Constrangimentos da diferenciação pedagógica

De acordo com Heacox (2006) e Ferreira (2017), é importante que tenhamos consciência que a diferenciação pedagógica levanta alguns constrangimentos como:

- A extensão do currículo e a sua gestão;
- As orientações, a nível nacional e das instituições, relativamente aos conteúdos e às competências que os alunos devem dominar;
- O tempo dispensado pelo professor para planear o ensino diferenciado;
- O número de alunos por turma.
- A ausência ou a insuficiência de recursos humanos e materiais;
- A avaliação, pois os alunos realizam tarefas diferenciadas e, conseqüentemente, com critérios de avaliação diferentes;
- Os alunos podem sentir-se desconfortáveis por realizarem um trabalho diferente dos colegas;
- Os pais podem ficar preocupados pelos alunos executarem um trabalho diferenciado.

Posto isto, para tentar colmatar estes dois últimos constrangimentos, torna-se fundamental, para o êxito da diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, envolver a comunidade educativa no processo. Nomeadamente explicar aos alunos e aos pais em que consiste a diferenciação pedagógica e que vantagens tem na aprendizagem (Heacox, 2006).

6. METODOLOGIA

Nesta secção é apresentado o quadro metodológico que sustenta o presente estudo. Inicialmente é exposta a problemática e as questões de investigação. Em seguida, são apresentadas as opções metodológicas adotadas, assim como as técnicas de recolha e de análise de dados. Por fim, são enunciados os princípios éticos utilizados no decurso da investigação.

6.1. Problemática e questões de investigação

Atualmente, o trabalho do professor vai para além da transmissão de conhecimentos. O professor deve preocupar-se em desenvolver determinadas competências nos seus alunos e ensinar-lhe um conjunto de estratégias de aprendizagem que o tornem num aluno autónomo e autorregulado (Simão, 2010). Estas estratégias de aprendizagem focam-se nos:

processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) nos quais o aluno escolhe e recupera, de forma organizada, os conhecimentos de que necessita para cumprir um determinado pedido ou objetivo, dependendo das características da situação educativa em que se produz a ação (Monereo et al, 1999, p. 14).

Neste sentido, procuramos perceber de que forma e em que medida os TPC podem contribuir para o desenvolvimento dos processos de autorregulação nos alunos do 1.º CEB.

Para o efeito, foram identificadas as seguintes questões de investigação: (i) Que estratégias de diferenciação pedagógica utilizam os professores na definição e seleção dos trabalhos para casa?; (ii) De que modo é que os TPC se enquadram nas estratégias usadas pelos professores para a promoção da autorregulação dos alunos?; (iii) Quais são as conceções, hábitos e dificuldades que os alunos apresentam na realização dos trabalhos para casa?.

6.2. Opções metodológicas

Neste subcapítulo são apresentadas as opções metodológicas adotadas no decurso da investigação.

A escolha da metodologia é uma etapa fundamental da investigação uma vez que esta condiciona a escolha das técnicas de recolha de dados e deve ser adequada às questões a que se quer dar resposta (Sousa & Baptista, 2011). Neste sentido e tendo em consideração os objetivos deste estudo, foi usada uma metodologia mista com triangulação simultânea (Creswell, 2009).

Segundo Creswell (2009), “na triangulação simultânea o investigador recolhe dados quantitativos e qualitativos em simultâneo e compara-os em algum momento para determinar se há convergência, diferenças ou alguma combinação” (p. 213). Esta metodologia, ainda segundo o mesmo autor, “usa métodos quantitativos e qualitativos separados como um meio de compensar as fraquezas inerentes a um método com as forças do outro” (ibidem). No que respeita à combinação das duas metodologias na triangulação simultânea e ainda de acordo com o mesmo autor, “normalmente realiza-se numa secção de interpretação ou discussão” (ibidem) e

consiste em realmente fundir os dados (por exemplo, transformar um tipo de dados em outro tipo de dados para que possam ser facilmente comparados) ou integrar ou comparar os resultados de duas ou mais fontes de dados em uma discussão crítica (Creswell, 2009, p. 213)

Assim, após a definição da problemática, das questões de investigação e da metodologia do estudo, importa selecionar as técnicas de recolha de dados, ou seja, “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 70). Deste modo, foram privilegiadas como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário e a entrevista.

A instituição onde foi realizado este estudo contempla 170 alunos no 1.º CEB e 35 alunos no Jardim de Infância. A escola conta com sete professores titulares e quatro professores sem turma, incluindo a diretora da escola. Assim, para dar resposta às questões – que estratégias de diferenciação pedagógica utilizam os professores na definição e seleção dos trabalhos para casa?; e, de que modo é que os TPC se enquadram nas estratégias usadas pelos professores para a promoção da autorregulação dos alunos? – privilegiamos a entrevista semiestruturada. Dado que há professores com e sem turma atribuída, realizámos dois guiões distintos, um destinado a professores titulares (anexo C) e outro destinado aos professores da escola que neste

momento estão sem turma (anexo D). Relativamente à questão de investigação: quais são as conceções, hábitos e dificuldades que os alunos apresentam na realização dos trabalhos para casa?, privilegamos o inquérito por questionário.

A elaboração deste instrumento (Anexo E) teve por base a adaptação de um questionário utilizado em estudo análogo, de Simão et al. (2012) e foi aplicado a uma turma do 3º ano e duas do 4º ano. Esta escolha justifica-se, pois, os alunos de anos de escolaridades mais baixos terão mais dificuldade na leitura das questões e sua interpretação assim como na escrita das respostas. A validação do questionário foi feita por peritos, o que levou a alterar algumas questões e a adaptar a linguagem (Sousa & Baptista, 2011).

Tendo em conta que os dados recolhidos no questionário e na entrevista são de naturezas distintas, foram privilegiadas as técnicas de análise de conteúdo e estatística descritiva. A análise de conteúdo é uma técnica de análise que tem como objetivo “captar, não apenas a informação explícita das mensagens, mas ainda as condições teóricas e ideológicas de produção dessas mensagens (...), bem como fornecer indicações sobre a articulação dos geradores com os lugares da sua produção” (Almeida & Pinto, 1982, p. 96). Para a realização da análise de dados recolhidos através do inquérito por questionário seria utilizado um *software* de estatística descritiva.

Para garantir a qualidade dos dados recolhidos, os instrumentos usados devem apresentar duas características: validade e fiabilidade (Coutinho, 2015). A validade dos dados consiste na qualidade dos dados obtidos com os instrumentos, em particular se eles permitem responder às questões pretendidas. Por seu lado, a fiabilidade assegura a consistência do processo de medição. Neste trabalho, como o questionário já foi usado numa investigação anterior, a sua validade está assegurada.

6.3. Princípios éticos do processo de investigação

Durante a realização de uma investigação devemos ter em consideração alguns princípios éticos e deontológicos (Sousa & Baptista, 2011). Neste sentido, é fundamental definir um código de ética que oriente a conduta profissional do investigador, procurando respeitar os valores da sociedade e os direitos e a privacidade dos indivíduos que a constituem. Assim, a presente investigação foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos mencionados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação que prevê o consentimento informado dos participantes do estudo,

relativamente à natureza e aos objetivos da investigação; o respeito pela confidencialidade e privacidade dos participantes, devendo o investigador assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos; a divulgação da informação aos participantes, em relação aos resultados da investigação e sobre a forma como os dados serão usados e divulgados; e a permissão da desistência de participação dos participantes, tendo estes o direito a manifestar dúvidas ou reservas (Sousa & Baptista, 2011). Com o objetivo de cumprir os princípios éticos, foi enviado um pedido de autorização para a participação no estudo a todos os EE (cf. Anexo F) e foi explicado aos alunos a razão de ser do questionário, podendo cada um individualmente não responder sem daí advir quaisquer consequências.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | | ' |

A Prática de Ensino Supervisionada é essencial no processo de formação de professores pois permite que o estudante compreenda e participe na educação dos alunos. Esta UC contribuiu para a construção da minha identidade profissional, enquanto professora, e possibilitou que desenvolvesse competências essenciais para desempenhar o meu papel na docência como, por exemplo, a gestão curricular, a gestão do grupo, a organização e planificação do tempo, do espaço e a avaliação. Deste modo, ao longo do meu percurso, tentei acolher e registar todos os comentários construtivos de forma a melhorar a minha prática e tornar-me numa profissional melhor.

O estágio quando é bem estruturado, organizado e orientado torna-se numa importante componente da formação académica e profissional do estudante (Bolhão, 2013). Ao longo desta prática, tanto no período de observação como no de intervenção, muitas foram as aprendizagens efetuadas, muitos foram os desafios por ultrapassar e muitas foram as dúvidas que foram surgindo em relação ao que deve ser o papel do professor.

Barros (2014) parafraseando Hargreaves (2003) afirma que, na atualidade, espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenho na mudança. Para que isto aconteça o docente deverá estar em constante atualização e aprendizagem para conseguir trazer todos os dias para dentro da sua sala de aula algo novo que motive os seus alunos. Com isto quero dizer que esta formação é apenas o início de uma formação contínua que irei fazer ao longo do meu percurso, quer académico, quer profissional.

A formação de professores tem a finalidade de criar mudanças no domínio da educação e nas conceções das práticas docentes. Neste sentido, torna-se necessário desenvolver processos investigativos no âmbito da educação, articulando questões ligadas à teoria e à prática de ação educativa, permitindo formar “especialistas interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação e capazes de fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica” (Pereira, 2011, p. 88).

Relativamente ao estudo que se insere neste relatório, as motivações que me levaram a investigar sobre o tema foi a necessidade de repensar sobre as práticas, objetivos, funções e contributos dos TPC no desenvolvimento dos processos de autorregulação dos alunos.

Segundo Simão et al. (2012), os TPC podem ser uma estratégia na promoção dos processos de autorregulação dos alunos, uma vez que os mesmos têm de gerir o seu trabalho, o tempo e os recursos que dispõem para o fazer. No entanto, para que os processos de autorregulação sejam desenvolvidos os alunos têm de se consciencializar com o seu processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os professores devem desenvolver uma prática centrada no aluno de forma a que este participe ativamente na gestão do seu trabalho. Assim, o aluno, com a ajuda do professor, deve planificar o seu trabalho, reunir todos os recursos necessários para o fazer, identificar os objetivos das tarefas que realiza e avaliar o seu desenvolvimento académico.

Ao desenvolver os processos de autorregulação dos alunos não nos podemos esquecer que estes são todos diferentes e têm um ritmo próprio de aprendizagem. Como tal, o professor deve ter a capacidade de perceber os seus alunos e conseguir vê-los de forma individual, pois só assim estará a colocá-los todos no mesmo nível de igualdade (Barbosa, 2019). Assim surge o conceito de diferenciação pedagógica que consiste em diferenciar o ensino, alterar o ritmo, o nível e o modo como o professor ensina de forma a dar resposta às necessidades, estilos e interesses de cada aluno (Heacox, 2006).

O docente ao desenvolver uma prática diferenciada dentro da sala de aula também o deverá fazer fora dela, ou seja, ao solicitar TPC estes não se podem esquecer que os seus alunos têm diferentes níveis de acompanhamento em casa. Como tal, para que o TPC tenha algum efeito no processo de ensino-aprendizagem dos alunos é importante que o professor crie algumas estratégias para beneficiar o trabalho em casa, como ajustar o nível de dificuldade das tarefas pedidas, disponibilizar alguns recursos/materiais para os alunos realizarem determinadas atividades ou, caso necessário, dar tutoria individualizada para esclarecer as dúvidas que os alunos tiveram na realização das tarefas em casa.

Embora sejam apontadas algumas desvantagens ao TPC, alguns autores reconhecem que esta prática pode ter efeitos vantajosos na aprendizagem dos alunos. No entanto, para que isto aconteça, os professores não podem desvalorizar o trabalho que os alunos realizam em casa. Como tal, é essencial que os docentes corrijam ou deem feedback aos seus alunos sobre o trabalho realizado fora da sala de aula. Assim, os alunos sentem-se valorizados, apoiados e motivados para continuar a desenvolver o seu trabalho, o que contribuirá para atingirem o sucesso educativo.

Na minha opinião, o mais desmotivante neste trabalho investigativo foi não poder pô-lo em prática e ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre a temática dos TPC, assim como descobrir as práticas docentes em relação a este tema. No entanto, todos os instrumentos de recolha de dados estão prontos de forma a pô-los em prática caso pretenda retomar esta investigação. Contudo, sinto-me concretizada com o estudo elaborado pois reconheço que, neste momento, sei mais sobre esta temática e consigo refletir sobre a mesma. Penso que os TPC quando são solicitados com objetivos concretos, com conta peso e medida, adequados às características individuais dos alunos e com devolução de feedback sobre o trabalho realizado, trazem benefícios para a aprendizagem dos estudantes e contribui para o desenvolvimento dos processos de autorregulação.

Este estudo investigativo suscitou-me curiosidade de realizar outro estudo que trouxesse novos contributos para a educação. Ainda no âmbito dos TPC e dos processos de autorregulação gostaria de investigar em concreto o PIT, pois acredito que este instrumento de pilotagem seja bastante útil no desenvolvimento dos processos de autorregulação, uma vez que o aluno utiliza este recurso para planificar e avaliar o seu trabalho. Assim, através deste recurso, acredito que o aluno se consiga consciencializar mais facilmente da gestão do seu trabalho, relacionando a quantidade de tarefas com o tempo que tem para as realizar. Na minha opinião, esta consciencialização também se vai desenvolvendo através da avaliação do trabalho que o aluno inicialmente planificou com aquele que ele realmente conseguiu realizar.

8. REFERÊNCIAS

| | ' ' | | | ' |

- Almeida, J. F. D. & Pinto, J. M. (1982). Significação conotativa nos discursos das ciências sociais. *Análise Social*, 38(168), 644-688.
- Antunes, C. (2012). *Os trabalhos para casa numa escola de 1.º ciclo do ensino básico*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.
- Bandura, A. (2003). Observational learning. In J.H. Byrne (Ed.). *Encyclopedia of learning and memory* (pp. 482-484). Nova York: Macmillan.
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico: estudo qualitativo com professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Barros, L. (2014). *O docente generalista: a importância da continuidade pedagógica para o processo na aprendizagem*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Becker, L. (2013). Self-Regulated Learning Interventions in the Introductory Accounting Course: An Empirical Study. *Issues in Accounting Education*, 28(3), 435-470.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189-196.
- Bolhão, A. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários*. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Bortoletto, D. & Boruchovitch, E. (2013). Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. *Paidéia – Ribeirão Preto*, 23(55), 235-242.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Cachapuz, A. (2004). Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. *Ciência e Educação*, 10(3), 363-381.
- Canavaro, A.P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). *Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Cleary, T.J., & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.

- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks: Sage.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Ney, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, the amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Education Psychology*, 90, 70-83.
- Cooper, H., Lindsay, J., & Nye, B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 464 – 487.
- Cooper, H., & Valentine, J. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 191-225). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Correia, M. (2015). *Um estudo de caso sobre os trabalhos de casa: o olhar dos alunos*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Coulter, F. (1979). Homework: A neglected area of research. *British Educational Research Journal*, 5, 21-33.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. (2009). *Research design; qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23-35.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 1, 1-28.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on selfregulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.

- Direção-Geral da Educação (s.d.). *Modalidades de Avaliação*. Consultado a 19 de janeiro de 2020, em <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>.
- Duarte, V. (2015). *Os trabalhos para casa no 1.º ciclo do ensino básico – concepções de alunos e professor*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Epstein, J. L. Voorhis, F. L. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Fernandes, M. & Simão, A. M. (2007). O Portfolio na Educação de Infância: Estratégia de Reflexão dos educadores e das Crianças. In A. M. Simão, A. Silva e I. Sá (Orgs.). *Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas* (pp.195-224). Lisboa: EDUCA.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 143-158.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula – teoria, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gonçalves, M. (2019). *Processos de diferenciação pedagógica nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico: concepções e práticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Grave-Resende, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hong, E., Milgram, R. M. & Rowell, L. (2000). Homework: Motivation and learning preference. A learner-centered homework approach. *Journal of Educational Psychology*, 43(3), 197-204.
- Iflazoglu, A. & Hong, T. (2012). Homework motivation and preferences of Turkish students. *Research Papers in Education*, 27(3), 343-363.
- James, A. N. (2007). *Teaching the male brain: How boys think, feel and learn in school*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Keith, T. Z. (1986). *Homework (Kappa Delta Phi Classroom practice series)*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Phi.

- Leitão, I.A. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. Consultado a 19 de janeiro de 2020, em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13803/1/RELAT%C3%93RIO%20DE%20EST%C3%81GIO%20%E2%80%94%20IN%C3%8AS%20ACHEGA%20LEIT%C3%83O.pdf>.
- Lopes, A. (2015). *Trabalhos para casa no 1.º ciclo: ter ou não ter, eis a questão*. Minho: Universidade do Minho.
- Marini, J. A. S. & Boruchovitch, E. (2014). Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: considerações sobre adaptação, sucesso académico e aprendizagem autorregulada. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde E-PSI*, 4(1), 102-126.
- Marques, R. (1994). Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. *Inovação*, 7(3), 357-375.
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martinez, S. (2011). An Examination of Latino Students' Homework Routines. *Journal of Latinos and Education*, 10(4), 354-368.
- Martins, A. (2012). *Plano individual de trabalho: estratégia de promoção da autonomia*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marzano, R., J. & Pickering, D. J. (2007). The Case for and against homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74-79.
- Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos De Casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Montandon, C. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?*. Oeiras: Celta Editora.
- Monteiro, J. (2017). *Relação pedagógica e boa docência: representações e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Monteiro, F. (2018). *Trabalhos para casa: perspetivas de alunos, encarregados de educação e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. ISPA: Lisboa.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 1-26.
- Niza, S. (2003). Editorial. *Revista Escola Moderna*, 18(5), 3-4.
- Niza, S. (2007). Editorial. *Movimento Escola Moderna*, 27, 3-4.
- NCTM (1994). *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Panadero E., Klug J. & Järvelä S. (2015). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60, 723-735.
- Patton, J. (1994). Practical recommendations for using homework with students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 570-578.
- Pereira, C. (2011). O papel da investigação na formação de educadores e professores – um estudo de caso. *Nuances: estudos sobre educação*, 20(21), 80-98.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Pereira, M. (2015). *As representações da escola face ao trabalho para casa, no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Peres, C., Vieira, M., Altafim, E., Mello, M. & Suen, K. (2014). Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 249-255.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinhal, M. (2000). *Avaliação em língua portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e diferenciação. *Escola Moderna*, 12(5), 35-38.
- Pires, S. (2012). *Os trabalhos para casa no 1.º ciclo do ensino básico - a visão das crianças e dos pais*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- PISA (2000). Programme for International Student Assessment OECD. Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: GAVE, Ministério da Educação.
- Piscalho, I. & Simão, A. M. (2014). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspetivas de investigadores e docentes. *Interações*, 30(1), 72-109.

- Ponte, J. (2014). Tarefas no ensino e na aprendizagem da matemática. In J. Ponte (Org.), *Práticas profissionais dos professores de matemática* (pp. 13-27). Lisboa: Instituição de Educação da Universidade de Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 194-218. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Rebello, J. A. S. & Correia, O. N. (1999). *O sentido dos deveres de casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, LDA.
- Rocha, A. P. L. (2016). Diferenciação pedagógica: um desafio ou uma dificuldade? O retrato obtido através da avaliação externa de escolas. *Interfaces da Educação*, 20(7), 22-40.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roque, J. (2017). *Contributo dos modelos pedagógicos na relação da educadora com crianças do jardim de infância em tarefas cooperativas e comunicativas*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. Miranda e S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 121-155). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J., Gonzalez-Pienda, J. & Simões, F. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, autorregulação e envolvimento parental. *Psicologia em estudo, Maringá*, 10(3), 343-351.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-33.
- Santos, S. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 8(1), 69-82.
- Santos, M. A. (2007). *Gestão da sala de aula: crenças e práticas em professores de 1.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.

- Schunk, D. H. (1989). Self efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, G. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New York, NY: Erlbaum.
- Silva, 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*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A., Simão, A. & Sá, I. (2004). Autorregulação da aprendizagem: Estudos teóricos e empíricos. *Intermeio*, 10(19), 59-74.
- Silva, N. (2014). *Trabalhos para casa: saberes e inquietudes sob a perspetiva da autorregulação da aprendizagem*. *Fórum Internacional de Pedagogia*, 1, 1-8.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Simão, A. M. (2006). Autorregulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp.192-206). Porto: Porto Editora.
- Simão, A. M. (2010). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In G. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 263-287). Relógio d'Água Editores.
- Simão, A. M., Duarte, F. & Ferreira, P. (2012). Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: perspetivas e implicações para as práticas educativas. *Pelotas*, 42, 12-44.
- Simão, A. M. & Frison, L. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Pelotas*, 45(2), 2-16.
- Simões, M. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Porto: Editorial A Casa Encantada.
- Sousa, C. (2013). *A indisciplina na sala de aula*. Setúbal: Escola Superior de Saúde.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.

- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.
- Trautwein, U., Kolle, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th – Grade Mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176-189.
- Valente, A. S. (2012). *O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vauras, M. & Annevirta, T. (2001). Metacognitive Knowledge in primary grades: a longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), p. 257-282.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walberg, H. J., Paschal, R. A., & Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership*, 42, 76-79.
- Warton, P. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155–165.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution- based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- Xu, J. & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100(2), 402-436.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman e D. H. Schunk (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice* (pp. 1-26). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

ANEXOS

| | ' ' | | | ' |

Anexo A. Grelhas de diagnóstico da área da Matemática

Grelhas de diagnóstico de matemática (Turma A)

Indicadores	Alunos																				
	A. E.	A. R.	B. R.	B. B.	D. G.	D. L.	G. E.	I. P.	J. L.	J. B.	M. C.	M. F.	M. Fr.	M. M.	P. L.	R. R.	R. Ro.	S. G.	S. C.	S. M.	
Identificar o significado de uma fração como parte de um todo	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green
Identificar os termos de uma fração (numerador e denominador)	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Representar graficamente uma fração	Red	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow

Ordenar, numa reta numérica, números racionais não negativos	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente
Adicionar números racionais representados por frações	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
Subtrair números racionais representados por frações	Insuficiente	Bom	Bom	Bom	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Insuficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom

Insuficiente	Suficiente	Bom	Não observado
--------------	------------	-----	---------------

Grelhas de diagnóstico matemática (Turma B)

Indicadores	Alunos															
	A. M.	A. L.	A. P.	A. R.	D. G.	D. L.	D. R.	D. M.	F. N.	G. G.	G. D.	I. T.	M. C.	M. M.	R. M.	R. S.
Identificar o significado de uma fração como parte de um todo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identificar os termos de uma fração (numerador e denominador)	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Representar graficamente uma fração	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ordenar, numa reta numérica, números racionais não negativos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Adicionar números racionais representados por frações	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Subtrair números racionais representados por frações	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

■	Insuficiente	■	Suficiente	■	Bom	■	Não observado
---	--------------	---	------------	---	-----	---	---------------

Anexo B. Grelhas de diagnóstico da área das Ciências Naturais

Grelhas de diagnóstico Ciências Naturais (Turma A)

Indicadores	Alunos																	
	A. E.	A. R.	B. R.	B. B.	D. G.	D. L.	G. E.	I. P.	J. L.	M. C.	M. F.	M. Ft.	M. M.	P. L.	R. R.	S. G.	S. C.	S. M.
Identificar animais cujo revestimento é pele nua	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Red	Yellow
Identificar animais cujo revestimento é pelo	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green
Identificar animais cujo revestimento são escamas	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Red	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green
Identificar animais cujo revestimento é penas	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Identificar animais cujo revestimento é uma carapaça	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Explicitar o que são animais vertebrados	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Red	Green	Green	Red	Red	Green	Green
Identificar diversas características de animais e classificá-los	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green

Identificar o tipo de alimentação dos animais herbívoros																		
Identificar o tipo de alimentação dos animais carnívoros																		
Identificar o tipo de alimentação dos animais omnívoros																		

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Não observado
--	--------------	--	------------	--	-----	--	---------------

Grelhas de diagnóstico Ciências Naturais (Turma B)

Indicadores	Alunos																	
	A. M.	A. L.	A. P.	A. R.	D. G.	D. L.	D. R.	D. M.	F. M.	F. N.	G. G.	G. D.	I. T.	M. C.	M. M.	R. M.	R. S.	W.
Conhecer as propriedades e a importância do ar	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identificar as propriedades do ar	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identificar que o ar ocupa espaço	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identificar os constituintes necessários para que se realize uma combustão	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Distinguir combustível sólido, líquido e gasoso	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reconhecer que existe ar em todo o lado	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identificar atividades que poluem a atmosfera	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

■	Insuficiente	■	Suficiente	■	Bom	■	Não observado
---	--------------	---	------------	---	-----	---	---------------

Anexo C. Guião de entrevista para os professores titulares

Guião de Entrevista

Destinatários: Professores titulares

Objetivo: Compreender as práticas docentes relativamente aos TPC

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado 	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista
Caracterização profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados / informações socioprofissionais sobre o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Há quantos anos leciona? - Há quantos anos leciona nesta instituição? - Neste momento está a lecionar que ano? - Quantos alunos tem a turma? - De que forma é que os anos de experiência têm alterado a sua prática? - Como caracteriza a sua prática pedagógica? Baseia-se em algum modelo?
Prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre a organização e funcionamento da sala de aula • Recolher opiniões sobre os TPC • Recolher informações sobre a gestão do TPC 	<ul style="list-style-type: none"> - Costuma passar TPC ou são os alunos que planificam e gerem o trabalho em casa? - Com que frequência passa TPC? - Que tipos de TPC solicita? - Utiliza algum instrumento de pilotagem para os TPC?

		<ul style="list-style-type: none"> - Solicita TPC iguais para todos os alunos ou diferencia-os? - Sente que todos os alunos têm o mesmo apoio, em casa, relativamente à realização dos TPC? - Que estratégias utiliza para combater essas desigualdades? - Como gere o trabalho que os alunos fazem em casa? Costuma corrigi-lo ou dar algum feedback? - É somente o professor(a) que dá feedback sobre os TPC ou mais alguém (ex: colegas ou pais)? - Os alunos gostam de fazer os TPC? Que feedback lhe dão? - Os alunos sugerem-lhe algum tipo de atividade que gostariam de realizar em casa? - Costuma solicitar TPC que envolvam os pais? - Qual é a opinião dos pais sobre os TPC? Mostram-se a favor ou contra? - Na sua opinião, os TPC são uma estratégia potenciadora de autorregulação? Porquê? - Que outras estratégias utiliza para desenvolver a autorregulação nos seus alunos? - Sempre manteve esta prática relativamente aos TPC? O que o(a) fez mudar?
--	--	--

Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Finalizar a entrevista• Agradecer a sua colaboração	Muito obrigada pela sua colaboração neste estudo!
----------------------------------	--	---

Anexo D. Guião de entrevista para os professores sem turma

Guião de Entrevista

Destinatários: Professores sem turma

Objetivo: Compreender as práticas docentes relativamente aos TPC

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado 	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista
Caracterização profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados / informações socioprofissionais sobre o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Há quantos anos leciona? - Há quantos anos leciona nesta instituição? - De que forma é que os anos de experiência têm alterado a sua prática? - Como caracteriza a sua prática pedagógica? - Baseia-se em algum modelo?
Prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre como era feita a organização e funcionamento da sala de aula • Recolher opiniões sobre os TPC • Recolher informações sobre como era feita a gestão do TPC 	<ul style="list-style-type: none"> - Costumava passar TPC ou eram os alunos que planificavam e geriam o trabalho em casa? - Com que frequência passava TPC? - Que tipos de TPC solicitava? - Utilizava algum instrumento de pilotagem para os TPC? - Solicitava TPC iguais para todos os alunos ou diferenciava-os?

		<ul style="list-style-type: none">- Sentia que todos os alunos tinham o mesmo apoio, em casa, relativamente à realização dos TPC?- Que estratégias utilizava para combater essas desigualdades?- Como geria o trabalho que os alunos faziam em casa? Costumava corrigi-lo ou dar algum feedback?- Era somente o professor(a) que dava feedback sobre os TPC ou mais alguém (ex: colegas ou pais)?- Os alunos gostavam de fazer os TPC? Que feedback lhe davam?- Os alunos sugeriam-lhe algum tipo de atividade que gostariam de realizar em casa?- Costumava solicitar TPC que envolvessem os pais?- Qual era a opinião dos pais sobre os TPC? Mostravam-se a favor ou contra?- Na sua opinião, os TPC são uma estratégia potenciadora de autorregulação? Porquê?- Que outras estratégias utilizava para desenvolver a autorregulação nos seus alunos?
--	--	---

		<p>- Sempre manteve esta prática relativamente aos TPC? O que o(a) fez mudar?</p> <p>- Agora que se encontra sem turma pensa em alterar a sua prática sobre os TPC ou manter? O que o faz querer mudar?</p>
Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista • Agradecer a sua colaboração 	Muito obrigada pela sua colaboração neste estudo!

Anexo E. Inquérito por questionário

OS TPC NA MINHA VIDA DE ALUNO

Este questionário tem como objetivo saber a tua opinião sobre os TPC. A tua opinião é muito importante para o trabalho que estou a fazer e para saber qual o papel que os TPC têm na tua vida. Não existem respostas certas ou erradas, existem apenas diferentes opiniões. As tuas respostas são anónimas (não tens de te identificar) e confidenciais (não vão ser mostradas a ninguém). Bom trabalho e obrigada pela tua colaboração!

Dados Pessoais:

Sexo M F

Ano de escolaridade: _____

Por favor, responde a todas as perguntas do questionário pela ordem apresentada. Coloca uma cruz no número ou à frente da resposta que melhor corresponde à tua opinião e responde por extenso sempre que necessário.

1. Quantas vezes por semana tens TPC?

Nunca	<input type="checkbox"/>	1 a 2 vezes por semana	<input type="checkbox"/>
3 a 4 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	Só aos fins de semana	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	<input type="checkbox"/>		

2. A tua família costuma ver se tens TPC?

Não Às vezes Quase sempre Sempre

	Não	Às vezes	Quase sempre	Sempre
3. Tens tempo suficiente para fazer os TPC?				
4. Quando chegas a casa sabes se tens TPC para fazer?				
5. Sabes como fazer os teus TPC?				

6. As maiores dificuldades que sentes a fazer os TPC são:

Falta de tempo O tipo de trabalhos (ex: estudar, fazer exercícios)
 Matéria Falta de materiais

Outras razões _____

7. Tens ajuda para fazer os TPC?

Não (passa para a pergunta 8) Às vezes Quase sempre Sempre

7.1. Quem te ajuda a fazer os TPC?

Pais Colegas
 Amigos mais velhos Explicador
 Outros familiares Se tens outro tipo de ajuda, diz qual _____

7.2. Quantas vezes costumavas pedir ajuda às pessoas que referiste na pergunta anterior?

1 a 2 vezes por semana 3 a 4 vezes por semana
 Só aos fins de semana Todos os dias

8. Ao fazer os TPC sentes-te muitas vezes:

Irritado	<input type="checkbox"/>
Preocupado	<input type="checkbox"/>
Entusiasmado	<input type="checkbox"/>

Aborrecido	<input type="checkbox"/>
Indiferente	<input type="checkbox"/>
Muito contente	<input type="checkbox"/>

E sinto-me também _____

9. Os TPC para ti são:

Nada importantes	<input type="checkbox"/>
Importantes	<input type="checkbox"/>
Muito importantes	<input type="checkbox"/>

Pouco importantes	<input type="checkbox"/>
Bastante importantes	<input type="checkbox"/>

10. Os TPC ajudam-te a _____

11. Quando não fazes os TPC chamam-te à atenção em casa?

Sim Não

11.1. Se respondeste sim, de que forma te repreendem?

12. Quando não fazes os TPC chamam-te à atenção na escola?

Sim Não

12.1. Se respondeste sim, de que forma te repreendem?

13. A tua professora corrige os TPC?

Não Às vezes Quase sempre Sempre

Se respondeste “às vezes”, “quase sempre” ou “sempre” responde às perguntas 15, 16 e 17. Caso contrário, passa para a pergunta 17.

14. Como é que, habitualmente, a tua professora corrige os teus TPC?

Oralmente	
Assinala “certo” ou “errado”	
Escreve comentários ao teu trabalho	
Diz-te que tens erros e devolve-te o trabalho para que tu próprio os encontres	

Se corrige de outra forma diz qual: _____

15. A correção para ti é:

Nada importante
Importante
Muito importante

Pouco importante
Bastante importante

16. A correção do TPC ajuda-te a _____

18. Assinala com uma cruz o quadrado que mais se aproxima da tua opinião acerca dos TPC:

Os trabalhos de casa...	Discordo	Discordo um pouco	Não concordo nem discordo	Concordo um pouco	Concordo
Ajudam a fazer revisões, a estudar e a preparar-me para as aulas do dia seguinte.					
Ajudam-me a aprofundar as matérias que a professora ensinou nas aulas.					
Ajudam-me a aprender a usar recursos (ex.: ir à biblioteca, usar o computador).					
Ajudam-me a estudar sozinho e a ter responsabilidade.					
Ajudam-me a falar com os meus pais sobre a escola.					

Por favor, verifica se respondeste a todas as perguntas do questionário de forma a poderes participar neste estudo sobre os TPC. Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo F. Autorização para a participação no estudo

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Venho por este meio solicitar a autorização para a participação do seu/sua educando/a num estudo sobre os trabalhos de casa e a sua contribuição para o desenvolvimento dos processos de autorregulação nos alunos do 1.º CEB, através do preenchimento de um questionário. Este estudo realiza-se no âmbito de uma dissertação de mestrado da Escola Superior de Educação de Lisboa, da aluna Sara Fernandes, para a obtenção do grau de Mestre de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Eu _____, autorizo / não autorizo
(riscar o que não interessa) o/a meu/minha educando/a
_____ a participar no estudo
investigativo.

Data: ____ / ____ / ____

O/A Encarregado/a de Educação,

(Assinatura)