

A autorregulação da aprendizagem: formação de docentes e discentes no contexto educacional

Tarefa para Casa: sim ou não? Uma perspectiva autorregulatória da aprendizagem

*Homework: Yes or no?
A self-regulated learning
perspective*

Jennifer Silva da Cunha¹  0000-0001-8604-2049

Ana Rita Silva Nunes¹  0000-0003-4108-5322

Juliana Andreia Oliveira Martins¹  0000-0002-8242-6173

Tânia Marlene Teixeira Moreira¹  0000-0002-8113-1795

Resumo

A Tarefa para Casa é o conjunto de tarefas marcadas pelos professores aos alunos para serem realizadas fora do horário escolar. O debate “sim ou não à Tarefa para Casa” parece interminável. Tanto nas escolas como na mídia, professores, alunos, pais e administradores escolares apresentam argumentos favoráveis e contrários a essa prática, no entanto nem sempre baseados em dados de investigação.

¹ Universidade do Minho, Centro de Investigação em Psicologia, Escola de Psicologia. *Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal.* Correspondência para/Correspondence to: J.S. CUNHA. E-mail: <jennifer.psiminho@gmail.com>.

Apoio: Fundação para a Ciência e Tecnologia, através de bolsa de doutorado individual (SFRH/BD/95341/2013).

Como citar este artigo/How to cite this article

Cunha, J.S. et al. Tarefa para Casa: sim ou não? Uma perspectiva autorregulatória da aprendizagem. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.3, p.385-406, 2018. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a4105>



A seleção dos artigos mencionados neste trabalho foi efetuada de acordo com cada uma das três fases da Tarefa para Casa: preparação, realização e monitorização. Com apoio em estudos conduzidos nos últimos anos, este artigo pretende despertar a reflexão sobre o tema. Dado que o professor é o responsável pela gestão da Tarefa para Casa, considera-se que ele possa ser um agente de mudança nas atitudes frente a essa prática e, sobretudo, na sua utilização. Assim, o presente artigo dá especial ênfase ao papel que o professor pode assumir naqueles três momentos que compõem o processo da Tarefa para Casa, numa perspectiva autorregulatória da aprendizagem. Pretende-se, assim, com suporte na investigação, promover uma reflexão profunda sobre a Tarefa para Casa e sua utilização, com vistas a trazer importantes benefícios para os alunos. A resposta “sim ou não à Tarefa para Casa?” dependerá dessa utilização.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem. Rendimento escolar. Tarefa para casa.

Abstract

Homework is a set of tasks assigned by teachers to their students to be completed during non-school hours. The debate for and against homework seems endless. Schools, media, teachers, students, parents and school administrators all provide arguments for and against homework, but these are not always evidence-based. The selection of the articles included in this study was carried out according to each phase of homework (preparation, completion and monitoring). Based on empirical studies conducted over the last few years, the aim of the present article is to stimulate the reflection on this topic. Given that the teacher is responsible for managing homework, we believe that the teacher can be an agent of change in attitudes towards homework and, above all, its application. Thus, we will highlight the teachers' role in the three phases of the homework process (preparation, completion and monitoring of homework) from a self-regulated learning perspective. We intend, therefore, to promote a deep reflection on homework practices and, consequently, its application based on research, which has important benefits for students. The “yes or no” answer to Homework will depend on its application.

Keywords: *Self-regulated learning. Academic achievement. Homework.*

Introdução

A Tarefa para Casa (TPC), também designada como “dever de casa” (Schlindwein; Bueno, 2013), é muito utilizada pelos professores em escolas por todo o mundo (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2014), embora nem sempre de forma pacífica. As atitudes a favor e contra a TPC têm sido cíclicas ao longo da história, dependendo das necessidades e desafios educacionais que políticos e educadores enfrentam e das teorias em voga em cada período (Wildman, 1968; Cooper; Robinson; Patall, 2006). É interessante analisar o tipo de argumentos contra e a favor (Quadro 1)

e perceber que estes não se alteraram muito ao longo do tempo. Nesse sentido, uma utilização da TPC baseada no corpo de investigação produzido na área seria muito mais produtiva do que o mero debate “sim ou não”.

A TPC, quando utilizada com propósitos bem definidos, pode assumir-se como uma grande aliada para os professores e, sobretudo, para os alunos (Corno, 2000; Rosário *et al.*, 2015a). Uma vez que o professor é o propulsor da TPC, sua formação sobre essa ferramenta instrutiva pode gerar mudanças nas atitudes frente a ela e na sua utilização.

Este artigo pretende colocar questões e suscitar a reflexão dos professores acerca

Quadro 1. Argumentos a favor e contra a TPC.

	Utilização da TPC
Argumentos a favor	Melhora os resultados acadêmicos
	Reforça a aprendizagem
	Promove a autonomia, responsabilidade e hábitos de trabalho
	Ajuda a monitorizar a aprendizagem
Argumentos contra	Relaciona-se com a necessidade de alcançar a excelência
	Professores marcam cargas elevadas/exageradas de TPC
	As crianças ficam exaustas com horários sobrecarregados
	Os pais não conseguem prestar auxílio na TPC
	Aumenta a pressão e tensão nas famílias
	Causa problemas emocionais nas crianças
	Retira tempo de convivência em família
Não melhora necessariamente o rendimento acadêmico	

Nota: TPC: Tarefa para Casa.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017), com base em Wildman (1968), Cooper, Robinson e Patall (2006) e Coulson (2015).

das suas práticas da TPC (*i.e.*, sua preparação e monitorização), bem como abordar qual poderá ser o seu contributo no momento da realização da TPC e, ainda, apresentar os dados da investigação e algumas propostas para a prática educativa, com especial ênfase na autorregulação da aprendizagem. Para isso, em primeiro lugar, foram selecionados artigos de acordo com cada uma das fases do processo da TPC, *i.e.*, preparação, realização e monitorização. Em seguida, a literatura de cada uma dessas fases foi organizada em dois eixos: explicação teórica e dados da investigação para sustentação das práticas da TPC. Sempre que pertinente, a literatura é relacionada com os processos de autorregulação da aprendizagem.

De acordo com Zimmerman (2002), a autorregulação refere-se aos pensamentos, sentimentos e ações gerados pelo próprio sujeito no sentido de alcançar os seus objetivos pessoais.

Esse é um processo cíclico constituído por três fases: (1) fase prévia, que envolve a definição de objetivos e planeamento de estratégias, e na qual as crenças de autoeficácia exercem grande influência na iniciativa e envolvimento do sujeito na tarefa; (2) fase de realização, com a utilização das estratégias definidas na fase anterior, focalização da atenção e autorregistros para monitorização do processo; e (3) fase de autorreflexão, envolvendo: autoavaliação por meio da comparação da *performance* atual com a anterior ou a pretendida; autojulgamento sobre as causas que levaram ao resultado de sucesso ou insucesso, *i.e.*, atribuição de causalidade; e ajustamentos para melhoraria, *i.e.*, reação adaptativa (Zimmerman, 2002). A TPC, como se verá, é uma tarefa escolar que exige do aluno competências autorregulatórias que permitam completá-la com qualidade e no período temporal pretendido (Xu, 2010).

Preparação da Tarefa para Casa: quê, para quê e como?

A TPC é comumente definida como o conjunto de tarefas escolares marcadas pelos professores para serem realizadas pelos alunos fora do horário letivo (Cooper; Robinson; Patall, 2006). É uma tarefa que implica o envolvimento de três intervenientes: os professores, na preparação e monitorização das tarefas (*i.e.*, providenciar *feedback*); os alunos, na realização das tarefas; e os pais, na sua monitorização ou auxílio (Cooper, 2001; Epstein; Van Voorhis, 2001). Não obstante a importância de cada um, a TPC é, sobretudo, da responsabilidade do aluno (Corno; Xu, 2004); porém, para que seja utilizada de forma benéfica, cada um dos intervenientes deve desempenhar o seu papel de forma inequívoca. Utilizando a metáfora de Walberg e Paik (2000, p.9), a TPC é como um banco de três pernas: “se uma perna fraqueja, o banco pode partir-se”.

Uma vez definida a TPC, surge a questão “para quê?”. Alguns autores (Cooper, 2001; Epstein; Van Voorhis, 2001; Cooper; Robinson; Patall, 2006) organizaram em categorias as razões (designadas de propósitos da TPC) pelas quais os professores podem marcar TPC, entre as quais se destacam:

- a) Praticar e rever a matéria dada na aula.
- b) Preparar a aula seguinte.
- c) Envolver todos os alunos na aprendizagem, principalmente aqueles que mais hesitam em participar da aula, por exemplo, por meio de trabalhos de projeto.
- d) Promover o desenvolvimento pessoal, o que inclui responsabilidade, competências de gestão de tempo e eliminação de distratores.
- e) Promover a transferência de aprendizagens.
- f) Estabelecer comunicação entre escola, pais e filhos sobre a TPC.

g) Castigar em resposta aos problemas de comportamento ou de rendimento escolar.

Os professores podem escolher marcar a TPC com um ou vários propósitos, no entanto, em nenhum momento deverá ser para aplicar algum tipo de castigo. Nesse caso, que mensagem estariam os professores passando aos alunos? Utilizar a TPC como punição apenas resultará em elevados níveis de frustração e confusão nos alunos (Epstein; Van Voorhis, 2001).

Os primeiros propósitos, classificados como instrutivos (alíneas a – d), são os mais comuns (Cooper; Robinson; Patall, 2006) e os que mais diretamente se relacionam com os objetivos de aprendizagem (Epstein; Van Voorhis, 2012). Dentre eles, o propósito de “praticar e rever a matéria dada na aula” é o mais frequentemente utilizado pelos professores (Danielson; Strom; Kramer, 2011; Kaur, 2011), embora nem sempre seja o que apresenta maior impacto na aprendizagem e rendimento dos alunos (Foyle *et al.*, 1990; Trautwein *et al.*, 2009; Rosário *et al.*, 2015a).

Acrescenta-se que a TPC poderá servir ainda para monitorizar a aprendizagem, quer pelos professores quer pelos alunos (Corno, 2000; Xu; Yuan, 2003; An; Wu, 2012). Metaforicamente falando, a TPC pode funcionar como um “termômetro” da aprendizagem dos alunos (um “aprendômetro” se se preferir).

Esse propósito e o da alínea “d” (desenvolvimento pessoal, que inclui responsabilidade, gestão do tempo e eliminação de distratores) abrange um largo leque de competências de autorregulação. Confere-se, aqui, especial relevo a esse propósito, que parece ser um pouco descurado na prática, talvez por parecer óbvio. Pode parecer óbvio que, para realizar a TPC, os alunos tenham de: (i) planejar quando e onde realizá-la, além de controlar o tempo de

realização; (ii) organizar o espaço e os materiais necessários; (iii) controlar a atenção, focalizando-a e eliminando distratores; (iv) gerir a motivação e as emoções; (v) monitorizar o completamento da TPC; (vi) avaliar a qualidade das tarefas realizadas; (viii) avaliar a compreensão dos conteúdos abordados na TPC, o que é, em última análise, avaliar a aprendizagem das matérias (Xu; Corno, 1998; Xu; Yuan, 2003; Zimmerman; Kitsantas, 2005; Rosário *et al.*, 2011). Completar a TPC implica, portanto, a mobilização de uma série de competências autorregulatórias da aprendizagem (Rosário *et al.*, 2009; Xu, 2011; Xu; Wu, 2013; Núñez *et al.*, 2015a). Contudo, nem todos os alunos são capazes de fazê-lo, principalmente nos primeiros anos de escolaridade (Zimmerman; Martinez-Pons, 1990; Xu; Corno, 1998). Eis que a TPC surge como uma ferramenta muito útil para os professores trabalharem essas competências dos alunos de forma regular. O foco deverá ser, portanto, mais no processo do que no produto (*i.e.*, apresentar a TPC realizada).

Como?

Tão importante como definir os propósitos de cada TPC é comunicar aos alunos esses propósitos, de modo a que percebam a sua instrumentalidade e, conseqüentemente, se envolvam ativamente na sua realização (Epstein; Van Voorhis, 2012; Rosário *et al.*, 2018). Esse parece ser um aspecto óbvio para todas as crianças e jovens, mas nem sempre o é, o que pode levar a comportamentos desadaptativos, como procrastinar a realização da TPC, não completá-la, copiar a tarefa do colega ou as respostas do livro, de modo a evitar reprimendas ou a falta da tarefa. Por exemplo, os professores podem referir que a execução da TPC é importante para os professores poderem avaliar o conhecimento dos alunos. É uma razão importante, uma vez que permite ao professor, se necessário, aprofundar algum conteúdo ou até alterar as suas estratégias

de ensino (Walberg; Paik, 2000). Contudo, tão ou mais importante é que o aluno perspetive a TPC com esse sentido de instrumentalidade, de forma a mobilizar os recursos necessários para colmatar dificuldades, como procurar ajuda, pesquisar informação ou realizar exercícios extras, se for o caso. Essa perspetiva enfatiza o papel do aluno como agente de sua aprendizagem (Zimmerman, 2002).

Além dos propósitos da TPC, é necessário considerar outras características (Cooper; Robinson; Patall, 2006): quantidade de tarefas; frequência; prazo para entrega; grau de individualização, ou seja, adequação da tarefa às necessidades de aprendizagem ou ao nível de competência do aluno; grau de escolha, ou seja, tarefas obrigatórias, tarefas obrigatórias com opções de escolha, ou tarefas voluntárias; e contexto social de realização, ou seja, se a tarefa é executada de forma individual, com os pais ou com os pares – TPC em grupo ou cooperativa.

Talvez a característica da quantidade da TPC seja uma das mais complexas. Em que consiste uma quantidade baixa, ou elevada, ou razoável, de TPC para os alunos? A quantidade da TPC está associada ao tempo gasto na sua realização e há evidência de que o tempo gasto por alunos do 5º e 6º anos de escolaridade é significativamente superior ao estimado pelos professores (Mourão, 2009). Um tempo razoável dependerá não só do ano de escolaridade, como também do nível de competência e da disponibilidade do aluno para realizar a TPC (Cooper, 1989; Nunes, 2016). Embora não seja uma norma rígida, alguns autores (Van Voorhis, 2011) têm sugerido uma média de dez minutos por cada ano de escolaridade, considerando todas as disciplinas – sendo esse aspecto ainda mais importante nos anos de escolaridade em que os alunos têm várias disciplinas e professores diferentes. A título de exemplo, segundo essa

orientação, um aluno do 2º ano de escolaridade poderia, no total, gastar na realização da TPC cerca de vinte minutos –, com uma margem de mais ou menos cinco minutos (Cooper, 1989; Van Voorhis, 2011).

Além da quantidade, coloca-se a questão da frequência. Aqui, a decisão também dependerá do ano de escolaridade e da disciplina – ressaltando-se que disciplinas como matemática ou línguas poderão necessitar de TPC com maior regularidade do que história ou educação visual. O Quadro 2 apresenta uma sugestão para os professores poderem orientar-se quanto à frequência de marcação da TPC.

Mais uma vez não se trata de uma norma, razão pela qual cada professor terá que considerar o seu contexto. Por exemplo, se num determinado dia da semana os alunos saem da escola muito tarde, seria desejável que não tivessem TPC para apresentar no dia seguinte. Se os professores têm conhecimento de que, em determinados dias da semana, os alunos têm atividades que dificultam a realização das TPC, então poderão negociar com a turma os dias em que estas poderão ser marcadas ou, então, apresentar um “pacote semanal de tarefas” (Nunes, 2016). Essas opções permitem aos alunos gerir o seu tempo e realizar a TPC quando têm maior disponibilidade, podendo até fazê-la no fim de semana, se assim o entenderem. Essa abordagem transmite ao aluno que o professor

se preocupa com ele e está disposto a encontrar formas de facilitar sua aprendizagem. Além disso, promove o desenvolvimento de competências autorregulatórias, como o planejamento e a gestão de tempo num prazo mais alargado.

Neste último exemplo, pode-se perceber que, associado aos aspectos da quantidade e frequência da TPC, está o prazo de completamento. Qualquer que seja o prazo escolhido pelo professor, este deve ser bastante claro para os alunos, de modo que eles consigam se autorregular e apresentar a TPC no período esperado. Conforme a disciplina, o assunto e o tipo de tarefa (*e.g.*, resolução de exercícios, projetos), os prazos podem variar, seja em dias, semanas ou meses (Cooper; Robinson; Patall, 2006), o que mais uma vez permitirá aos alunos estimular a flexibilidade e treinar as suas competências de autorregulação.

Um outro aspecto discutido na literatura refere-se à marcação de TPC diferenciadas conforme o nível de competência ou as necessidades de aprendizagem do aluno, do grupo de alunos ou da turma (Cooper; Robinson; Patall, 2006). Os professores podem reconhecer rapidamente as vantagens pedagógicas de marcar TPC diferenciadas para cada tipo de aluno – assim como o irrealismo dessa prática em determinados momentos (Nunes, 2016) pois no quotidiano

Quadro 2. Orientação para a frequência da TPC por ano de escolaridade.

Ano de escolaridade	Frequência da TPC	
	Mínimo	Máximo
1º ao 3º ano	1 vez por semana	3 vezes por semana
4º ao 6º ano	2 vezes por semana	4 vezes por semana
7º ao 9º ano	3 vezes por semana	5 vezes por semana
10º ao 12º ano	4 vezes por semana	5 vezes por semana

Nota: TPC: Tarefa para Casa.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017), com base em Cooper (1989, 2001).

profissional não é fácil planejar e, sobretudo, monitorar TPC individualizadas.

No entanto, os professores poderão aplicar algumas estratégias para ultrapassar essas dificuldades que, como se verá, estão relacionadas com outros aspectos ou características da TPC. Pode-se, por exemplo, pensar em TPC com diferentes graus de dificuldade, apresentando-as em grau crescente (Nunes, 2016). Desse modo, todos os alunos recebem a mesma TPC, mas existem diferentes níveis que se ajustam às necessidades de aprendizagem dos vários grupos de alunos na turma.

Outra sugestão, relacionada com o grau de escolha, consiste em oferecer TPC opcionais, em que o aluno escolhe uma tarefa de uma lista de duas ou três opções, e TPC voluntárias, em que o aluno pode optar por realizar ou não as tarefas selecionadas pelo professor (Cooper; Robinson; Patall, 2006). Essa possibilidade de escolha propicia oportunidades de autonomia, o que ajuda a promover a motivação e o envolvimento do aluno (Ryan; Deci, 2000; Reeve, 2012). Contudo, há que se referir que nem toda possibilidade de escolha é positiva. A TPC voluntária só poderá funcionar nesses moldes se os alunos a perceberem como um instrumento significativo para a sua aprendizagem (Ryan; Deci, 2006). Mais uma vez se denota a importância de os alunos perceberem os propósitos da TPC.

Além da opção referida, sugere-se uma outra mais arrojada: a TPC voluntária em que o aluno escolhe as suas próprias tarefas (e não no sentido de "fazer ou não fazer"). Existem variadíssimas formas de implementação dessa modalidade, dependendo das diretrizes estabelecidas pelos professores (por exemplo, alunos escolhem a tipologia de tarefas, formas de apresentação, disciplina). Por exemplo, os alunos podem escolher repetir as tarefas da aula sem consultar a sua resolução, caso tenham sentido

dificuldade em sua realização ou na compreensão da matéria; podem escolher exercícios do caderno de atividades; podem pesquisar outros exercícios na *Internet*; ou podem ainda criar tarefas, desenvolvendo exercícios e materiais de estudo. O grau de escolha conferido ao aluno é um passo na promoção do seu papel como agente na TPC; contudo, pode também ser a característica da TPC que exige competências autorregulatórias mais robustas aos alunos. Por exemplo, para o aluno conseguir escolher uma TPC que se ajuste às suas necessidades, terá que ser capaz de se autoavaliar e definir as tarefas que melhor correspondam aos seus objetivos de aprendizagem (Zimmerman; Martinez-Pons, 1990; Zimmerman, 2002). Naturalmente, isso implica que ele saiba quais são os objetivos curriculares e quais os objetivos de aprendizagem definidos para si próprio, além de perceber em que patamar de aprendizagem se encontra. Por tudo isso, esta prática não será frutífera se não se ensinarem essas competências aos alunos. Além disso, os alunos terão de ser capazes de justificar os motivos que os levaram a escolher a TPC selecionada.

Sendo a TPC realizada fora do horário escolar, o contexto de realização deverá ser tido em conta pelo professor (Cooper; Robinson; Patall, 2006). Intencionalmente, o professor pode marcar uma TPC que implique o envolvimento de outros alunos, como a tarefa em grupo ou cooperativa (O'Melia; Rosenberg, 1994) ou dos pais ("*The Teachers Involve Parents in Schoolwork – TIPS*"; Epstein; Van Voorhis, 2001). No entanto, sem que seja o caso, o professor deverá estar sensível ao contexto em que a criança realiza a TPC, principalmente o familiar (Vatterott, 2009).

Como referido anteriormente, cabe ao aluno adotar o papel principal na realização da TPC. No entanto, os pais podem também ser atores nesse processo, desempenhando um importante papel de apoio (Walberg; Paik,

2000; Patall; Cooper; Robinson, 2008). O apoio familiar pode assumir diversas formas (Hoover-Dempsey *et al.*, 2001; Cunha *et al.*, 2015) como por exemplo: (i) providenciar a estrutura para a realização da TPC, com a definição de regras para seu completamento, com a organização do espaço/materiais e com a gestão do tempo; (ii) comunicar o professor acerca da TPC e das dificuldades da criança; (iii) supervisionar a realização da TPC e incentivar a procura de ajuda do professor; (iv) providenciar apoio na realização da TPC, ajudando a compreender o que é pedido e explicar algum conteúdo; (v) sugerir algumas estratégias de aprendizagem; (vi) incentivar ou ajudar a controlar as emoções negativas, como a frustração perante dificuldades. Ao longo da escolaridade, conforme as competências e necessidades de aprendizagem da criança e conforme as solicitações do professor ou da própria criança, o envolvimento parental vai variando na forma e na intensidade (Hoover-Dempsey *et al.*, 2001; Patall; Cooper; Robinson, 2008; Dumont *et al.*, 2014).

O mais importante é não perder de vista o(s) propósito(s) da TPC, de forma a não desvirtuar essa ferramenta. Se o aluno é o principal responsável pela TPC, não será adequado que os pais tenham um papel mais ativo na sua realização do que a própria criança. Para que tal não aconteça, o professor deverá estar seguro dos propósitos da TPC e não poderá deixar também de comunicá-los aos pais. Quando essa condição não está assegurada, ou quando as crianças apresentam mais dificuldades escolares, existe uma maior tendência para que a preocupação esteja mais focada no produto (TPC realizada) do que no processo de aprendizagem (Bräu; Haring; Weyl, 2017).

Nesse cenário educativo, os pais poderão assumir um envolvimento mais de “controle” do que de “suporte” (Pomerantz; Moorman;

Litwack, 2007; Dumont *et al.*, 2014), o que terá diferentes repercussões na criança (ver dados da investigação infra apresentados). Assim surge a questão: De que vale as crianças apresentarem a TPC bem realizada e sem erros se estas não foram as principais autoras? Se esse tipo de situação acontece, o professor poderá erroneamente pensar que a criança está acompanhando a aprendizagem dos conteúdos, e perderá a oportunidade de auxiliá-la em suas necessidades. Esta mensagem tem de ser compreendida pelos pais. Uma boa comunicação entre professor-família é fundamental para que pais e professores possam providenciar o suporte necessário ao aluno. Por exemplo, nos primeiros anos de escolaridade, Vaterrot (2009) sugere a utilização de mensagens em que os professores indicam o tempo estimado para a realização da TPC, alertando que a criança não necessita gastar mais do que o indicado e que não será penalizada se não terminar a tarefa. Além disso, se esta situação acontecer, é pedido aos pais que indiquem as razões – por exemplo, que a criança não conseguia estar concentrada, não teve tempo ou não compreendeu o que era pedido. Esse *feedback* dado pelos pais é valioso para que o professor possa adequar a TPC às necessidades dos seus alunos (Epstein; Van Voorhis, 2001).

Em suma, todas as características da TPC mencionadas são importantes, mas é a conjugação de todas elas que forma o “coquetel” que tornará a TPC uma ferramenta útil ou inglória (Nunes *et al.*, 2014), como se verá em seguida, pelos resultados da investigação.

Dados da investigação

Como referido anteriormente, a marcação da TPC tem originado ao longo das últimas décadas várias discussões a favor e contra (Wildman, 1968; Cooper; Robinson; Patall, 2006). Essas discussões,

de alguma forma, têm sido alimentadas por vários fatores, como os resultados inconsistentes na investigação, análise pouco crítica dos seus resultados, práticas ineficazes no contexto escolar e comunicação social, entre outros.

Relativamente aos dados da investigação, é possível encontrar resultados que indicam associações – tanto positivas quanto negativas ou nulas –, entre realização de TPC e rendimento académico (Keith, 1982; Cooper; Robinson; Patall, 2006). Além disso, as associações positivas revelaram-se mais fracas nos primeiros anos de escolaridade, do 1º ao 6º ano (Muhlenbruck *et al.*, 2000). Esses resultados, principalmente os da meta-análise de Cooper, Robinson e Patall (2006), podem ter contribuído para um posicionamento contra a TPC, em especial entre os alunos mais novos (*e.g.*, TPC não melhora necessariamente o rendimento).

No entanto, é importante notar que durante muito tempo, e até hoje (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2014), a TPC foi investigada através do “tempo gasto na TPC”, uma variável pouco fidedigna quando não se analisam outros fatores (Trautwein; Köller, 2003; Trautwein, 2007). Por exemplo, gastar pouco tempo na TPC pode significar que o aluno não teve dificuldades e, por isso, realizou-a com rapidez, mas também que o aluno não persistiu na tarefa e desistiu à primeira oportunidade. Por outro lado, um aluno pode gastar muito tempo na TPC por não ter competência e, por isso, aplica muito esforço na sua realização; pode procrastinar; ou pode ainda querer investir mais na tarefa e aprofundar a aprendizagem (Rosário *et al.*, 2008; Rosário *et al.*, 2011; Flunger *et al.*, 2015).

Recentemente, a meta-análise de Fan *et al.* (2017), focada no domínio da matemática e das ciências, analisou outros indicadores além do tempo gasto, a saber: frequência da TPC, completamento da TPC, esforço aplicado e

nota obtida na TPC. Esse estudo revelou um novo padrão de resultados. Resumidamente, os autores encontraram relações positivas entre a TPC e o rendimento académico, sendo que uma das relações mais fortes se refere aos alunos dos primeiros anos de escolaridade, do 1º ao 6º ano (Fan *et al.*, 2017), contrastando com os resultados anteriormente encontrados (Cooper; Robinson; Patall, 2006). Tal como Fan *et al.* (2017) referem no seu artigo, esse resultado estará relacionado com a natureza da TPC na disciplina de matemática, com tarefas mais curtas e frequentes, com o propósito de treinar os conteúdos lecionados. No entanto, se as tarefas forem longas e repetitivas, implicando muito tempo por parte dos alunos, a TPC pode mesmo ser contraproducente, levando a um menor rendimento académico (Trautwein *et al.*, 2002; Fernández-Alonso; Suárez-Álvarez; Muñoz, 2015).

Contrariamente aos dados relativos à variável “tempo gasto na TPC”, os estudos que analisaram o impacto da frequência da TPC indicam resultados consistentes. Os estudos efetuados (Trautwein *et al.*, 2002; Trautwein, 2007; Rosário *et al.*, 2008) revelam que as turmas em que são pedidas TPC frequentes porém mais curtas apresentam melhores resultados escolares. Portanto, será importante equilibrar a quantidade da TPC (relacionada com tempo necessário para realizá-la) e o número de vezes por semana que os professores marcam TPC. Além dessas características é necessário atender aos propósitos da TPC, como referido anteriormente.

Embora escassos, existem estudos que têm revelado o contributo dos propósitos da TPC no envolvimento do aluno e no rendimento académico (Trautwein *et al.*, 2009; Rosário *et al.*, 2015a, 2018). Foyle *et al.* (1990) concluíram que os dois grupos de alunos (5º ano de escolaridade) que realizaram a TPC com o propósito de praticar os conteúdos ensinados e preparar a aula seguinte,

melhoraram o rendimento acadêmico, na disciplina de estudos sociais, quando comparados com o grupo em que não foram marcadas tarefas. No entanto, na disciplina de francês, Trautwein *et al.* (2009) concluíram que os alunos de turmas em que os professores reportaram marcar mais TPC de prática e repetição, reportaram menores níveis de esforço e apresentaram rendimento acadêmico mais baixo. Por outro lado, as turmas cujos professores reportaram marcar mais TPC com o propósito de motivar (*e.g.*, tarefas que promovam a responsabilidade, interesse e autonomia), reportaram maiores níveis de esforço e apresentaram rendimento acadêmico mais elevado (Trautwein *et al.*, 2009). Os autores referiram ainda que o propósito de prática e repetição não é necessariamente negativo. Por exemplo, para alunos com mais dificuldades poderá ser um propósito adequado.

Mais recentemente, a equipe de Rosário *et al.* (2015a, 2018) desenvolveu dois estudos, com alunos do 6º ano de escolaridade, centrados na disciplina de matemática. As pesquisas evidenciaram o contributo não só dos propósitos, como também da percepção dos alunos acerca da instrumentalidade da TPC.

O primeiro estudo (Rosário *et al.*, 2015a), desenvolvido num contexto controlado de sala de aula, comparou três grupos de alunos aos quais se aplicou a TPC com propósitos específicos (*i.e.*, rever e praticar a matéria, preparar a aula seguinte e promover a transferência de aprendizagens), uma vez por semana ao longo de seis semanas. O grupo de alunos aos quais se aplicou a TPC para promover a transferência de aprendizagens – *i.e.*, resolução de problemas que implicam pensamento abstrato –, apresentou significativa melhora no rendimento acadêmico em matemática.

No segundo estudo, os autores concluíram que, mais do que os propósitos (*i.e.*, praticar e

rever a matéria, preparar a aula seguinte, estimular a participação e promover o desenvolvimento pessoal), é a percepção dos alunos sobre a instrumentalidade da TPC (*i.e.*, em que medida a TPC ajuda a compreender as matérias) que contribui positivamente para os níveis de esforço nessa tarefa, para a frequência de completamento, para a qualidade com que a realizam (medida através de uma nota atribuída à TPC) e para o rendimento acadêmico (Rosário *et al.*, 2018). Esse estudo reforça a importância de comunicar aos alunos e de estes perceberem os propósitos da TPC, tal como referido anteriormente.

Até agora foram aqui apresentados dados que indicam os benefícios da TPC prescrita para a turma. Relativamente à TPC de carácter personalizado às necessidades de aprendizagem e aos interesses dos alunos, a investigação confirma suas potencialidades para diferentes anos de escolaridade. Os resultados indicam que a *performance* na TPC e o rendimento acadêmico são mais elevados nos alunos que realizam TPC individualizada do que nos demais (Toothman; Shackelford, 1998; Minotti, 2005).

Por último, a investigação relativa ao grau de escolha da TPC indica que, quando os alunos (9º e 12º ano de escolaridade) escolhem a sua tarefa dentre uma lista de opções semelhantes, isso conduz ao aumento de sua motivação e competência e à melhoria dos seus resultados nos testes de avaliação (Patall; Cooper; Wynn, 2010). Há ainda evidência de que quando os alunos escolhem a sua TPC tendem a perceber melhor a sua utilidade e a aumentar a sua aprendizagem percebida (Buijs; Admiraal, 2013).

No que se refere à TPC escolhida pelos próprios alunos (sem opções de escolha) e em anos de escolaridade mais baixos, desconhecem-se estudos publicados nesse âmbito. No entanto, as autoras do presente artigo encontraram um livro de um professor (Creasy, 2014) que

apresenta a sua proposta de TPC voluntária, idêntica à sugerida no tópico anterior. Segundo o autor, os alunos escolhem as suas TPC, discutem com os pares os propósitos da sua escolha e, posteriormente, têm de revê-las em grupo mediante critérios definidos. Em seguida, o professor monitoriza a TPC, dando oportunidades de melhoria. Mais importante do que o completamento da TPC, *i.e.*, o produto ou resultado, é o processo de aprendizagem. No livro, sem suporte empírico evidente, o autor rejeita a utilização da TPC designada como tradicional (*i.e.*, as tarefas que usualmente o professor prescreve para a turma) e defende o seu modelo de TPC *unhomework*, apresentando os relatos da sua experiência na área. Conclui que o seu modelo de TPC ajuda as crianças a desenvolverem competências de vida (Creasy, 2014).

Sob o ponto de vista autorregulatório, concorda-se que a proposta apresentada tem diversas potencialidades. No entanto, a TPC “tradicional” continua a ser vantajosa na promoção da autoeficácia, autorregulação e consolidação da aprendizagem dos conteúdos, principalmente para os alunos com dificuldades (Trautwein *et al.*, 2009; Rosário *et al.*, 2009, 2018) e em disciplinas nas quais a aprendizagem dos conteúdos subsequentes depende das anteriores (Pijls; Dekker, 2011). Consoante os objetivos de aprendizagem, as características dos alunos, o estágio de aprendizagem e a disponibilidade de tempo, entre outros fatores, o professor poderá optar pela tipologia de TPC que melhor se ajuste ao contexto (Cooper, 2001; Rosário *et al.*, 2018). O importante é que o professor conheça as várias possibilidades, os seus benefícios e desafios, de modo que a TPC seja uma aliada, e não um fardo para professores, alunos e pais.

A investigação tem apontado resultados tanto positivos como negativos do envolvimento dos pais na TPC no rendimento académico

dos alunos. Os resultados variam consoante a tipologia de envolvimento parental, disciplina e ano de escolaridade dos alunos (Patall; Cooper; Robinson, 2008). Contudo, de uma forma geral, comportamentos de suporte – como estar disponível para esclarecer dúvidas quando a criança solicita e proporcionar as condições necessárias para a realização da TPC, por exemplo, espaço e materiais –, reportados pelos pais e percebidos pelos alunos estão associados a maior envolvimento na TPC, maior taxa de completamento da TPC e melhor rendimento académico, em diversas disciplinas e anos de escolaridade (Núñez *et al.*, 2015b; Silinskas; Kikas, 2017; Xu *et al.*, 2017).

Por outro lado, o controle ou interferência reportados pelos pais ou pelos alunos (*e.g.*, pais insistem em ajudar os filhos, mesmo quando estes não precisam de ajuda; indicam como os filhos devem realizar a TPC) estão associados a comportamentos desadaptativos face à TPC (*e.g.*, procrastinação), baixas crenças de autoeficácia e rendimento académico mais baixo (Dumont *et al.*, 2012, 2014; Moroni *et al.*, 2015; Orkin; May; Wolf, 2017). A investigação indica, ainda, que o envolvimento dos pais na gestão da TPC (*i.e.*, organização do espaço e materiais; gestão do tempo e, em especial, da motivação e das emoções) é benéfico para os alunos ao longo da escolaridade, independentemente do nível socioeconómico ou das habilitações literárias dos pais (Xu; Corno, 1998; Deslandes; Rousseau, 2008; Xu; Wu, 2013; Cunha *et al.*, 2018b).

Relativamente ao contexto social de realização da TPC com os pares/em grupo, designada como “TPC cooperativa”, a investigação indica que ela é vantajosa para alunos de diferentes anos de escolaridade e níveis de competência (O’melia; Rosenberg, 1994; Buijs; Admiraal, 2013). Estudos indicaram um aumento do envolvimento escolar dos alunos (tempo na tarefa e participação na

turma, na disciplina de História) (Buijs; Admiraal, 2013), do completamento e qualidade da TPC, assim como do rendimento em matemática (O'Melia; Rosenberg, 1994).

Realização da TPC: qual o contributo do professor?

A TPC exige do aluno competências para regular o seu próprio comportamento a fim de completar a tarefa no período esperado (Trautwein; Köller, 2003; Xu, 2010; Ramdass; Zimmerman, 2011; Núñez *et al.*, 2015a, 2015b).

No entanto, qualquer professor é capaz de identificar várias situações em que isso não acontece. Alguns alunos podem facilmente envolver-se noutras atividades, adiar o completamento da TPC, copiar a tarefa, ou nem sequer completá-la (Trautwein *et al.*, 2009; Bembenuatty, 2011; Fulano *et al.*, 2018). Frente a esses problemas, que acabam por interferir negativamente nos benefícios da TPC, é importante promover a autorregulação dos alunos, principalmente nos primeiros anos de escolaridade (Zimmerman; Martinez-Pons, 1990). Aqui, o modelo de Rosário (2004), baseado em Zimmerman (2002), pode servir como um guião para ajudar os alunos a trabalharem de forma autônoma.

Segundo o modelo PLEA (Rosário, 2004), o processo autorregulatório consiste em três fases cíclicas: Planificação (PL), Execução (E) e Avaliação (A). O Quadro 3 sintetiza o referido modelo aplicado à TPC, apresentando questões orientadoras dos comportamentos, pensamentos e emoções durante o processo. O professor poderá ensinar e modelar a utilização do PLEA nos processos envolvidos na realização da TPC, para que os alunos possam retirar o máximo benefício dessa ferramenta instrutiva.

De acordo com a sequência instrutiva proposta por Schunk e Zimmerman (1997), o processo de instrução das estratégias de autorregulação da aprendizagem inicia-se pela instrução direta (*e.g.*, explicar o PLEA), em que a regulação é externa ao aluno e conduzida pelo professor, cabendo àquele apenas observar. Posteriormente, o professor demonstra como o aluno pode aplicar o modelo PLEA na realização da TPC (*i.e.*, modelação). Nessa fase, o aluno pode experimentar colocar em prática as competências observadas num registro de imitação. Progressivamente, o aluno vai interiorizando as estratégias e ganhando algum controle sobre elas por meio da prática guiada com *feedback* (autocontrole), até ser capaz de utilizá-las de forma autônoma e adaptativa durante a realização da TPC (Shunk; Zimmerman, 1997), autorregulando o seu envolvimento nessa tarefa (Schmitz; Perels, 2011).

Dados da investigação

A literatura sugere que, mais importante do que realizar a TPC, deve-se analisar como os alunos se envolvem diariamente nessa tarefa escolar (Rosário *et al.*, 2005). De fato, a relação entre a realização da TPC e o rendimento escolar é mediada por fatores cognitivos, motivacionais e metacognitivos envolvidos no processo de estudo (*e.g.*, autoeficácia e autorregulação da aprendizagem) (Trautwein; Köller, 2003; Rosário *et al.*, 2009, 2011). Esses dados alertam para a importância de o aluno acreditar nas suas capacidades para realizar com domínio a TPC e valorizá-la para a sua aprendizagem (Ramdass; Zimmerman, 2011; Rosário *et al.*, 2011). Um estudo conduzido por Zimmerman e Kitsantas (2005) revelou que as alunas do ensino secundário que dedicavam mais tempo à realização da TPC, também utilizavam mais estratégias autorregulatórias frente a essas tarefas,

Quadro 3. Modelo PLEA aplicado à Tarefa para Casa.

Planificação	PLEA	
	Execução	Avaliação
O que é?	Monitorização	
Que TPC tenho para fazer? Registrei as diferentes TPCs que tenho para fazer?	Estou fazendo a TPC que tinha planejado fazer hoje?	Cumpri a realização da TPC como tinha planejado?
Tenho TPC marcada em todas as disciplinas?	Estou conseguindo? Se não, por quê?	Fiz a TPC de todas as disciplinas?
Por qual disciplina devo iniciar a realização da TPC? Por quê?		Fiz no tempo estimado?
Que objetivo defini para a realização da TPC no dia de hoje?	Tenho dúvidas?	
	Estou com dificuldades em me concentrar?	Como avalio a minha TPC?
Quando?		As minhas respostas fazem sentido? Vão ao encontro do que o professor explicou na aula? Cometi erros? Por quê?
Em que parte do meu dia realizo a minha TPC?	Estou cansado? Necessito de uma pausa?	
Durante quanto tempo?		
Onde?		
Qual o local mais adequado para realizar a TPC?	As estratégias que adotei estão dando resultado? O que tenho de mudar?	Se não correu conforme o planejado, o que tenho de mudar?
Que características deve ter o local para me ajudar a concentrar na tarefa?		
De que preciso?	Registrei o que já fiz para ter noção do que me falta para cumprir com o meu plano?	Como me sinto em relação ao meu desempenho?
De que preciso para realizar a TPC?		
Que material é necessário?		Mereço uma recompensa pelo meu esforço e dedicação?
Preciso de ajuda? Quem pode me ajudar?	Surgiram distratores? O que posso fazer para eliminá-los?	
Como?		
Como realizo a TPC?	Preciso de mais tempo?	
Que estratégias posso utilizar para realizar a TPC?	Preciso de ajuda?	

Nota: PLEA: Planificação, Execução, Avaliação; TPC: Tarefa para Casa.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017), com base em Rosário (2004) e Rosário *et al.* (2017).

já que a qualidade do processo da TPC envolve a definição de prioridades, a previsão do tempo necessário para a tarefa e a definição do local de sua realização, dentre outros aspectos. Os autores descobriram, ainda, que a relação entre a qualidade do processo da TPC e o rendimento acadêmico é mediada pela crença do aluno em sua capacidade de ultrapassar obstáculos e de se sentir responsável pelo rumo da sua aprendizagem (Zimmerman; Kitsantas, 2005).

Um outro estudo realizado com alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, na disciplina de matemática, revelou que a sua percepção de autoeficácia aumenta: (i) quando se verifica uma

diminuição na dificuldade percebida da TPC e no tempo investido em sua realização e (ii) quando se evidencia um maior número de TPC realizadas e um maior esforço em sua execução (Rosário *et al.*, 2009). Além disso, a autorregulação da aprendizagem reportada pelos alunos aumenta quando eles realizam mais vezes a TPC, percebem a sua instrumentalidade, enfrentam menos dificuldades na sua execução e, por último, apresentam uma maior satisfação em executá-la (Rosário *et al.*, 2009). Por sua vez, os estudos de Xu indicam que competências autorregulatórias na realização da TPC – organização do ambiente, gestão do tempo, monitorização da atenção,

motivação e emoções –, estão positivamente associadas a maior completamento da tarefa por alunos de 8º e 11º anos de escolaridade (Xu, 2011; Xu; Wu, 2013; Xu; Du; Fan, 2017).

O que sugerem esses resultados?

Primeiramente, com seu envolvimento na TPC, os alunos exercitam a sua capacidade de procurar estratégias adequadas para lidar com as exigências das tarefas nas diferentes disciplinas. Ou seja, ativando a componente cognitiva do processo de autorregulação, aprendem a lidar com as dificuldades e os erros associados a qualquer processo de aprendizagem (Bempechat, 2004; Ramdass; Zimmerman, 2011). Quando os alunos encaram a TPC como um objetivo importante a cumprir, movem os seus recursos cognitivos, sociais e emocionais, fortalecem a sua responsabilidade e cultivam a noção de esforço e persistência, que são dimensões fundamentais para alcançar com sucesso um objetivo – assim ativando a componente metacognitiva do processo de autorregulação (Epstein; Van Voorhis, 2001; Ramdass; Zimmerman, 2011).

Tão importante como planejar o agir e colocar esse plano em ação, é refletir sobre aquilo que se faz. Nesse sentido, Schmitz e Perels (2011) testaram a utilização de diários padronizados como ferramenta de promoção de estratégias autorregulatórias em alunos do 8º ano. Ao longo de 49 dias, os alunos preenchem um diário sempre que realizavam a TPC. Dentre os itens de reflexão sobre a qualidade e envolvimento na TPC, perguntava-se se “analisei atentamente o meu exercício e pensei como iria proceder”, “tentei aprender algo a partir dos meus erros” e “não me deixei distrair enquanto estudava”. Os autores concluíram que os alunos que utilizaram os diários reportaram um maior leque de estratégias de autorregulação e uma maior autoeficácia em comparação com o grupo de controle (Schmitz; Perels, 2011). Esses dados sugerem

que proporcionar oportunidades de utilizar a TPC como instrumento de questionamento permitirá que os alunos se apropriem do quê e como o fazem, monitorizando dessa forma o seu comportamento e envolvimento na escola, e redirecionando de forma proativa o seu processo de estudo (Rosário *et al.*, 2005, 2009). O envolvimento gradual dos alunos nesses processos autorregulatórios de pensar “antes, durante e depois” da TPC é uma oportunidade ótima de promover sua autonomia e controle sobre a aprendizagem escolar (Bempechat, 2004).

Monitorização da TPC: quê, para quê e como?

O processo da TPC culmina com sua apresentação ou entrega ao professor, que, nesse momento, volta a desempenhar um papel importantíssimo na monitorização das tarefas, providenciando seu *feedback* (Cooper, 2001). O *feedback* da TPC pode ser definido como a informação providenciada pelo professor aos alunos relativamente aos seguintes aspectos: (i) comportamento frente à TPC, como realização e nível de esforço; (ii) compreensão dos conteúdos abordados na TPC; e (iii) *performance*, ou seja, a qualidade do trabalho – podendo ser referido ou o motivo pelo qual a resposta ou o processo de resolução é correto ou incorreto (Cunha *et al.*, 2018a). Apesar de o *feedback* ser considerado um fator potenciador do impacto positivo da TPC (Walberg; Paik, 2000), nem sempre os professores se dedicam a isso, mesmo quando os alunos necessitam (Katz; Kaplan; Gueta, 2010). Tal fato é corroborado pela literatura (Kukliansky; Shosberger; Eshach, 2016; Cunha *et al.*, 2018a), assim como pelo relato indignado de pais e alunos que as autoras do presente artigo têm ouvido a respeito. Mais uma vez, questiona-se: quando essa situação acontece, que mensagem

se transmite aos alunos? Será, afinal, a TPC importante?

Tanto quanto os propósitos da TPC, é igualmente importante que professores e alunos estejam conscientes dos propósitos do *feedback* (para quê?), de modo que estes últimos se envolvam ativamente no processo (Cunha, 2018). Se se considerar a TPC como um “aprendômetro”, como sugerido anteriormente, o aluno perceberá o momento de *feedback* como uma oportunidade para avaliar com precisão o trabalho realizado. De acordo com os modelos de autorregulação mencionados (Zimmerman, 2002; Rosário, 2004), essa última fase do processo é fundamental para o aluno perceber, efetivamente, o que foi bem feito e o que é necessário melhorar, por meio da comparação da sua TPC com o *feedback* providenciado. Ou seja, o *feedback* externo ajudará a gerar *feedback* interno (Butler; Winne, 1995). Além disso, é importante que o aluno tente compreender a razão pela qual conseguiu realizar a TPC com sucesso ou, por outro lado, cometeu erros – processo designado de atribuição de causalidade (Weiner, 1984; Zimmerman, 2002). Esses julgamentos do aluno influenciarão a sua reação, quer emocional, quer comportamental, em face do seu desempenho na TPC (Zimmerman, 2002). Percepcionando a TPC como “aprendômetro”, mesmo tendo cometido erros, a reação do aluno será adaptativa, pois procurará realizar reajustes para melhorar não só a presente tarefa como as seguintes (Zimmerman, 2002). Esta última fase do processo autorregulatório influenciará positivamente as crenças de autoeficácia, assim como o interesse e a valorização da TPC na fase prévia do ciclo seguinte (Zimmerman, 2002). Por outro lado, quando o aluno percebe a *feedback* da TPC como uma ameaça frente a erros que tenha cometido, ele poderá atribuir o seu desempenho a causas externas, como dificuldade da tarefa ou

azar, o que por sua vez tenderá a desencadear reações emocionais negativas e comportamentos desadaptativos, como desistir (Weiner, 1984; Zimmerman, 2002; Rosário, 2004).

Com esta explicação sumária, é possível perceber que a visão da TPC como “aprendômetro” influencia todo o processo da tarefa, principalmente a última fase com o *feedback*. Por sua vez, esta fase influencia os ciclos subsequentes, não só do aluno, como também do professor (Corno, 2000). Este último, ao providenciar o *feedback*, consegue monitorizar a aprendizagem dos alunos, notificar progressos e identificar dificuldades, erros e/ou dúvidas, o que, por sua vez, permitirá ajustar a abordagem e as estratégias de ensino, assim como o planejamento e a marcação da próxima TPC (Corno, 2000; Walberg; Paik, 2000; Epstein; Van Voorhis, 2001; An; Wu, 2012).

Como?

O *feedback* da TPC pode ser providenciado de diversas formas (Elawar; Corno, 1985; Cooper, 2001; Trautwein *et al.*, 2006; Rosário *et al.*, 2015b; Cunha *et al.*, 2018a):

a) Verificação/controlar da realização da TPC, por meio de questionamentos e verificação dos cadernos.

b) Esclarecimento de dúvidas colocadas pelos alunos.

c) Correção oral.

d) Correção no quadro, podendo haver discussão com a turma.

e) Comentários individuais orais e/ou escritos, como elogio, crítica construtiva ou ambos.

f) Classificação/atribuição de uma nota.

Ao analisar as diferentes possibilidades de *feedback*, os professores poderão pensar que os tipos mais informativos e personalizados, como comentários escritos com crítica construtiva,

serão os mais benéficos para os alunos, ao mesmo tempo que antecipam os seus desafios. Por exemplo, como ter tempo e energia para analisar e providenciar *feedback* personalizado à TPC de todos os alunos? O professor pode combinar as tipologias de *feedback* da TPC que melhor respondem às necessidades dos alunos, tendo em conta os objetivos e etapa de aprendizagem, bem como a disciplina e as condições do contexto, como o tempo disponível (Nunes, 2015; Rosário *et al.*, 2015b).

A ideia é que o *feedback* seja suficientemente informativo para melhorar a aprendizagem, contudo não se pode esperar que os alunos se tornem dependentes dele; de outro modo não se estaria promovendo a sua autorregulação. É necessário que os alunos compreendam e utilizem o *feedback* providenciado (Rosário *et al.*, 2015b). Como? O aluno terá que ser estimulado a, através do diálogo, avaliar a qualidade do seu desempenho, para que possa definir os seus objetivos de aprendizagem e reunir esforços para alcançá-los (Boud; Molloy, 2013). Além disso, é importante que o professor promova a procura de *feedback* quando o aluno sente necessidade. Esta é uma competência autorregulatória importante, porém deficitária em muitos alunos (Butler; Winne, 1995; Nakai; O'malley, 2015). Com o tempo, é esperado que estes sintam menos necessidade do *feedback* externo (*i.e.*, do professor) e sejam mais capazes de gerar *feedback* interno (Brookhart, 2008). Se o aluno entender o propósito da TPC e do *feedback*, como discutido no presente artigo, o professor conseguirá promover a agência do aluno, diminuindo o desgaste inerente ao processo de *feedback* e aumentando os seus benefícios.

Dados da investigação

Na literatura, o *feedback* é considerado como uma das variáveis mais poderosas para a

aprendizagem e rendimento dos alunos (Hattie, 2009). Especificamente, o *feedback* da TPC providenciado pelo professor está positivamente associado à autorregulação dos alunos durante a realização da tarefa (Xu; Wu, 2013; Xu; Du; Fan, 2017), ao interesse (Xu, 2008), ao completamento da TPC (Xu, 2011, 2016) e ao rendimento acadêmico (Núñez *et al.*, 2015b). Contudo, nem todas as tipologias de *feedback* da TPC têm um impacto significativo nos alunos (Elawar; Corno, 1985; Rosário *et al.*, 2015b; Cunha, 2018). Além disso, o impacto de uma determinada tipologia pode variar conforme a disciplina (Trautwein; Lüdtke, 2009).

Relativamente ao controle do completamento da TPC, este pode ter um efeito tanto nulo como positivo ou negativo no envolvimento do aluno e no seu rendimento (Trautwein *et al.*, 2006; Trautwein *et al.*, 2009; Rosário *et al.*, 2015b). Por exemplo, num estudo quase-experimental na disciplina de inglês como língua estrangeira, essa tipologia, providenciada ao longo de seis semanas, não teve efeito no rendimento dos alunos do 6º ano de escolaridade (Rosário *et al.*, 2015b). Em estudos correlacionais, os resultados são inconsistentes. Alunos do 8º ano que percebem maior controle do completamento da TPC reportam maior esforço nas tarefas de inglês e francês, mas não em matemática (Trautwein *et al.*, 2006). Turmas em que os alunos do 8º e 9º ano reportam maior controle do completamento da TPC, reportam também maior esforço nas tarefas das disciplinas de matemática, alemão e história, mas não nas de física, biologia e inglês (Trautwein; Lüdtke, 2009). Já Trautwein *et al.* (2009) descobriram que o controle do completamento da TPC está associado a menor esforço e emoções negativas durante a execução da TPC de francês reportados pelos alunos. Segundo os autores, esses resultados inconsistentes poderão estar relacionados com a

forma como os alunos percebem as práticas do professor (Trautwein *et al.*, 2006). Se este utilizar o controle do completamento como meio de punir os alunos – com marcação de faltas, envio de mensagem negativa aos responsáveis para que os castiguem, crítica perante a turma –, essa prática será percebida como controladora e influenciará negativamente a sua motivação e envolvimento (Trautwein *et al.*, 2006; Trautwein *et al.*, 2009; Reeve, 2012; Cunha, 2018). Num estudo recente, alguns alunos do 6º ano reportaram que o momento em que o professor de matemática verifica quem fez a TPC lhes causa muita ansiedade e medo, perante a possibilidade de esta conter erros ou de o professor marcar nos seus registros que a tarefa não foi cumprida (Cunha, 2018). Noutros casos, o controle excessivo pode levar a que os alunos copiem a TPC, de modo a evitar as consequências negativas de não realizá-la (Trautwein *et al.*, 2009). Se, por outro lado, o professor utiliza a prática de verificação ou o controle de completamento como forma de perceber se os alunos tiveram dificuldades e/ou se precisam de uma ajuda específica (Nunes, 2015), ela será entendida como positiva pelos alunos, tendo repercussões positivas no seu envolvimento escolar (Reeve, 2012; Cunha, 2018). Tais resultados, mais uma vez, levam à questão inicial: qual o propósito da TPC?

Quanto às restantes tipologias de *feedback* da TPC, dois estudos recentes apontam conclusões interessantes que importa assinalar (Rosário *et al.*, 2015b; Cunha, 2018). Na disciplina de inglês, ao fim de seis semanas, nas turmas em que o professor corrigiu a TPC – seja oralmente, no quadro ou mediante comentários escritos e uma nota –, os alunos melhoraram significativamente o seu rendimento académico. Por outro lado, não se verificou aumento do rendimento nas turmas em que o professor apenas verificou o completamento ou esclareceu as dúvidas

apresentadas na aula (Rosário *et al.*, 2015b). No estudo de Cunha (2018), na disciplina de matemática, os resultados são diferenciados no que respeita ao *feedback* percebido pelo aluno e ao *feedback* reportado pelo professor. A verificação do completamento da TPC, sua correção no quadro e o elogio, percebidos pelos alunos, estão positivamente associados às três dimensões do envolvimento escolar: comportamental (*e.g.*, esforço na TPC e participação na sala de aula), emocional (*i.e.*, emoções académicas positivas) e cognitiva (*i.e.*, autorregulação da aprendizagem). Por outro lado, a crítica construtiva percebida pelos alunos está relacionada positivamente apenas com a componente emocional. Nesse estudo, realizado com mais de 4 mil alunos, apenas uma pequena parte recebia como *feedback* a atribuição de uma nota, o que pode justificar o fato de não se terem encontrado resultados significativos. Contudo, no que se refere ao *feedback* da TPC reportado pelo professor, apenas esta última tipologia teve impacto nas dimensões cognitiva e emocional. As turmas onde o professor recolhe e classifica a TPC, embora com baixa frequência, reportaram maior envolvimento escolar (Cunha, 2018).

Em suma, as tipologias de *feedback* informativo e positivo beneficiam o envolvimento e rendimento académico dos alunos. Contudo, não obstante a importância do *feedback* da TPC, o que os alunos fazem com a informação providenciada é ainda mais importante (Zhu; Leung, 2012). Por exemplo, no estudo de Cunha (2018), durante a correção da TPC no quadro, foram identificados diferentes padrões de comportamento dos alunos. Há alunos que apagam a resolução do caderno, registram a solução do quadro e porventura voltam a consultá-la quando estudam para o teste de avaliação. Há outros que não acompanham a correção (Nunes, 2015). Há ainda outros que comparam as suas

respostas com as do quadro, assinalam com uma cruz o que está incorreto e ao lado registram a resolução do quadro. Quando chegam em casa, tentam resolver novamente o exercício sem recorrer à correção registrada no caderno para verificarem a sua compreensão dos conteúdos (Cunha, 2018). Entre estes e outros exemplos de comportamentos, perante a mesma tipologia de *feedback*, é possível distinguir os alunos que desempenham um papel mais ativo, utilizando a informação providenciada para monitorizar e melhorar a sua aprendizagem, o que terá diferentes repercussões no seu desempenho.

Por exemplo, no estudo de Ribeiro (2016), foram identificados três perfis de alunos (*i.e.*, com baixa, moderada ou elevada percepção e utilização do *feedback* do professor) e analisado o respetivo o impacto na qualidade da escrita ao longo de oito momentos. Ao longo do tempo, os alunos melhoraram a qualidade da escrita, revelando que o *feedback* do professor tem um impacto positivo, sendo este mais elevado nos alunos com maior percepção e utilização do *feedback* (Ribeiro, 2016). Esses dados apontam a necessidade de ajudar os alunos a interpretar o *feedback* do professor e a promover estratégias autorregulatórias para que possam utilizar a informação providenciada para melhorar a sua aprendizagem.

Considerações Finais

Iniciou-se o presente artigo com o debate “sim ou não à TPC”, que se prolonga até os dias de hoje, apresentando-se os argumentos contra e a favor dessa prática. Considera-se fundamental que esse debate seja alicerçado nos dados da investigação para que se façam sentir mudanças significativas na utilização da TPC, com benefício para os alunos. Se analisados os argumentos

contrários à TPC (ver Quadro 1) e considerados os dados da investigação, é possível concluir que não é a prática em si que é negativa, mas sim a sua utilização inadequada. As críticas referem-se, portanto, a uma disfunção quanto à utilização da TPC.

Assim, urge reunir esforços para promover a sua utilização adequada. Para isso, o professor, sendo o responsável gestor da TPC, poderá ser um importante agente de mudança. Para robustecer uma mudança de práticas, sugere-se que administradores escolares e psicólogos educacionais organizem uma formação de professores voltada ao processo da TPC e à autorregulação da aprendizagem (Cunha *et al.*, 2018a). Essa formação pode ajudar os professores a marcar TPC de qualidade e a modelar estratégias autorregulatórias nos alunos, para que estes possam assumir-se como agentes ativos de sua aprendizagem (Zimmerman, 2002; Spruce; Bol, 2015), utilizando com eficácia a TPC e o *feedback*. Para maximizar essa intervenção, sugere-se também que as escolas organizem ações de sensibilização voltadas aos pais, orientando-os quanto aos propósitos da TPC e às dimensões de envolvimento parental positivo. Sugere-se ainda que as escolas fomentem intervenções empiricamente validadas para promover competências autorregulatórias dos alunos (Rosário *et al.*, 2015c).

Espera-se com o presente artigo poder contribuir para equipar os professores com conhecimento científico sólido sobre a temática, que lhes permita sustentar as suas práticas de TPC.

Colaboradores

J.S. CUNHA concebeu os objetivos e estrutura do artigo, pesquisou e selecionou as fontes de informação e redigiu o artigo em coautoria com

A.R.S. NUNES, J.A.O. MARTINS e T.M.T. MOREIRA. J.S. CUNHA efetuou ainda a revisão crítica do conteúdo do artigo. Todas as autoras leram e concordaram com o conteúdo do manuscrito antes da submissão.

Agradecimentos

As observações críticas efetuadas pelo Prof. Doutor Pedro Rosário.

Referências

- An, S.; Wu, Z. Enhancing mathematics teachers' knowledge of students' thinking from assessing and analyzing misconceptions in homework. *International Journal of Science and Mathematics Education*, v.10, n.3, p.717-753, 2012. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-011-9324-x>
- Bembenutty, H. Meaningful and maladaptive homework practices: The role of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced Academics*, v.22, n.3, p.448-473, 2011. <http://dx.doi.org/10.1177/1932202X1102200304>
- Bempechat, J. The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory Into Practice*, v.43, n.3, p.189-196, 2004.
- Boud, D.; Molloy, E. Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v.38, n.6, p.698-712, 2013. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Bräu, K.; Haring, M.; Weyl, C. Homework practices: Role conflicts concerning parental involvement. *Ethnography and Education*, v.12, n.1, p.64-77, 2017. <http://dx.doi.org/10.1080/17457823.2016.1147970>
- Brookhart, S.M. *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: ASCD, 2008.
- Buijs, M.; Admiraal, W. Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, v.28, n.3, p.767-779, 2013. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0139-0>
- Butler, D.L.; Winne, P.H. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, v.65, n.3, p.245-281, 1995.
- Cooper, H. Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, v.47, n.3, p.85-91, 1989.
- Cooper, H. *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
- Cooper, H.; Robinson, J.; Patall, E. Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational Research*, v.76, n.1, p.1-62, 2006. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Corno, L. Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, v.100, n.5, p.529-548, 2000.
- Corno, L.; XU, J. Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, v.43, n.3, p.227-233, 2004. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4303_9
- Coulson, J. *Why kids aged under 14 don't need homework*. Brisbane: The Courier Mails, 2015. Available from: <<http://www.couriermail.com.au/lifestyle/parenting/kidspot-moments/why-kids-aged-under-14-dont-need-homework/news-story/4da547af986a20d52baea39c76de36c3>>. Cited: Sept. 24, 2015.
- Creasy, M. *Unhomework: How to get the most out of homework, without really setting it*. Carmarthen: Independent Thinking Press, 2014.
- Cunha, J. *Monitorização do TPC de matemática: mapeando e avaliando práticas de professores, alunos e pais*. 2018. 231 f. Tese (Doutoramento em Psicologia Aplicada) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2018.
- Cunha, J. *et al.* Parents' conceptions about their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, v.27, n.2, p.159-165, 2015. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema.2014.210>
- Cunha, J. *et al.* "Homework feedback is...": Teachers' conceptions of homework feedback. *Frontiers in Psychology*, v.9, p.1-20, 2018a. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00032>
- Cunha, J. *et al.* A study of the validity and reliability of the parental homework management scale. *Psicothema*, v.30, n.3, p.337-343, 2018b. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema.2017.426>
- Danielson, M.; Strom, B.; Kramer, K. Real homework tasks: A pilot study of types, values, and resource requirements. *Educational Research Quarterly*, v.35, n.1, p.17-32, 2011.
- Deslandes, R.; Rousseau, M. Long-term students' management strategies and parental involvement in homework at the elementary level. *International Journal of Parents in Education*, v.2, n.1, p.13-24, 2008. Available from: <<http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/68/53>>. Cited: Sept. 24, 2015.
- Dumont, H. *et al.* Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, v.37, n.1, p.55-69, 2012. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Dumont, H. *et al.* Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, v.106, n.1, p.144-161, 2014. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034100>
- Elawar, M.C.; Corno, L. A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher

- behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, v.77, n.2, p. 162-173, 1985.
- Epstein, J.L.; Van Voorhis, F.L. More than ten minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, v.36, n.3, p.181-193, 2001. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4
- Epstein, J.L.; Van Voorhis, F. The changing debate: From assigning homework to designing homework. In: Suggate, S.; Reese, E. (Ed.). *Contemporary debates in child development and education*. London: Routledge, 2012. p.263-273.
- Fan, H. *et al.* Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986-2015. *Educational Research Review*, v.20, p.35-54, 2017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Fernández-Alonso, R.; Suárez-Álvarez, J.; Muñiz, J. Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, v.107, n.4, p.1075-1085, 2015. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000032>
- Flunger, B. *et al.* The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. *Learning and Instruction*, v.39, p.97-106, 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.008>
- Foyle, H. *et al.* *Homework and cooperative learning: A classroom field experiment*. Emporia: Emporia State University, 1990.
- Fulano, C. *et al.* Mozambican adolescents' perspectives of academic procrastination. *School Psychology International*, v.39, n.2, p.196-213, 2018. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034318760115>
- Hattie, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 2009.
- Hoover-Dempsey, K.V. *et al.* Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, v.36, n.3, p.195-209, 2001. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Katz, I.; Kaplan, A.; Gueta, G. Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, v.78, n.2, p.246-267, 2010. <http://dx.doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Kaur, B. Mathematics homework: A study of three grade eight classrooms in Singapore. *International Journal of Science and Mathematics Education*, v.9, n.1, p.187-206, 2011. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-010-9237-0>
- Keith, T.Z. Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, v.74, n.2, p.248-253, 1982.
- Kukliansky, I.; Shosberger, I.; Eshach, H. Science teachers' voice on homework: Beliefs, attitudes, and behaviors. *International Journal of Science and Mathematics Education*, v.14, p.229-250, 2016. Supplement 1. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-014-9555-8>
- Minotti, J. Effects of learning-style-based homework prescriptions on the achievement and attitudes of middle school students. *NASSP Bulletin*, v.89, n.642, p.67-89, 2005. <http://dx.doi.org/10.1177/019263650508964206>
- Moroni, S. *et al.* The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, v.108, n.5, p.417-431, 2015. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Mourão, R. *Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos auto-regulatórios na aprendizagem do Inglês: um estudo com diários de TPC no 2º ciclo do ensino básico*. 2009. 248 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009.
- Muhlenbruck, L. *et al.* Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, v.3, n.4, p.295-317, 2000. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009680513901>
- Nakai, Y.; O'Malley, A.L. Feedback to know, to show, or both? A profile approach to the feedback process. *Learning and Individual Differences*, v.43, p.1-10, 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.028>
- Nunes, A.R. *Did you do your homework? Teachers' perspectives of homework follow-up practices*. 2015. 35 f. Tese (Master in Psychology) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2015.
- Nunes, T. *O papel dos professores na preparação do TPC e o impacto na performance escolar dos alunos a matemática*. 2016. 145 f. Tese (Doutoramento em Psicologia Aplicada) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2016.
- Nunes, T. *et al.* O papel do professor: enfoque nas características de um TPC de qualidade. *Revista de Psicología y Educación*, v.9, n.2, p.57-70, 2014.
- Núñez, J.C. *et al.* Homework and academic achievement across Spanish compulsory education. *Educational Psychology*, v.35, n.6, p.726-746, 2015a. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Núñez, J.C. *et al.* Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, v.10, n.3, p.375-406, 2015b. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- O'Melia, M.C.; Rosenberg, M.S. Effects of cooperative homework teams on the acquisition of mathematics skills by secondary students with mild disabilities. *Exceptional Children*, v.60, n.6, p.538-548, 1994.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. *PISA 2012 Results in focus: Does homework perpetuate inequities in education?* Paris: OECD Publishing, 2014.

- Orkin, M.; May, S.; Wolf, M. How parental support during homework contributes to helpless behaviors among struggling readers. *Reading Psychology*, v.38, n.5, p.506-541, 2017.
- Patall, E.A.; Cooper, H.; Robinson, J.C. Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, v.78, n.4, p.1039-1101, 2008.
- Patall, E.A.; Cooper, H.; Wynn, S.R. The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, v.102, n.4, p.896-915, 2010.
- Pijls, M.; Dekker, R. Students discussing their mathematical ideas: The role of the teacher. *Mathematics Education Research Journal*, v.23, n.4, p.379-396, 2011. <http://dx.doi.org/10.1007/s13394-011-0022-3>
- Pomerantz, E.M.; Moorman, E.A.; Litwack, S.D. The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, v.77, n.3, p.373-410, 2007.
- Ramdass, D.; Zimmerman, B.J. Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, v.22, n.2, p.194-218, 2011. <http://dx.doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Reeve, J. A self-determination theory perspective on student engagement. In: Christenson, S.L.; Reschly, A.L.; Wylie, C. (Ed.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. p.149-172.
- Ribeiro, L. *Teacher feedback and writing quality: Identifying distinct profiles of struggling writers*. 2016. 35 f. Thesis (Master in Psychology) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2016.
- Rosário, P. *Estudar o estudar: (des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora, 2004.
- Rosário, P. et al. Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, v.10, n.3, p.343-351, 2005.
- Rosário, P. et al. Homework, self-efficacy and math achievement. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.12, n.1, p.23-35, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100003>
- Rosário, P. et al. Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, v.14, n.2, p.179-192, 2009.
- Rosário, P. et al. Uso de diarios de tareas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema*, v.23, n.4, p.681-687, 2011.
- Rosário, P. et al. Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, v.43, p.10-24, 2015a. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.001>
- Rosário, P. et al. The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: A randomized-group design. *Frontiers in Psychology*, v.6, n.1528, p.1-11, 2015b. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01528>
- Rosário, P. et al. Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. *Higher Education Research and Development*, v.34, n.1, p.173-187, 2015c. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.935932>
- Rosário, P. et al. Analysis of instructional programs for improving self-regulated learning SRL through written text. In: Fidalgo, R.; Harris, K.; Braaksma, M. (Ed.). *Design principles for teaching effective writing*. Leiden: Brill Editions, 2017.
- Rosário, P. et al. Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement: Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology*, v.53, p.168-180, 2018.
- Ryan, R.M.; Deci, E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v.25, n.1, p.54-67, 2000. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R.M.; Deci, E.L. Self-Regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, v.74, n.6, p.1557-1586, 2006. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Schlundwein, L.M.; Bueno, S.I. O professor e a prática dos deveres de casa: planejamento e ação em questão. *Atos de Pesquisa em Educação*, v.8, n.2, p.701-715, 2013. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p701-715>
- Schmitz, B.; Perels, F. Self-monitoring of self-regulation during math homework behaviour using standardized diaries. *Metacognition and Learning*, v.6, n.3, p.255-273, 2011.
- Shunk, D.H.; Zimmerman, B.J. Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, v.32, n.4, p.195-208, 1997. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Silinskas, G.; Kikas, E. Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, p.1-21, 2017. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Spruce, R.; Bol, L. Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, v.10, n.2, p.245-277, 2015. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Toothman, B.; Shackelford, R. The effects of partially-individualized assignments on subsequent student performance. *ACM SIGCSE Bulletin*, v.30, n.1, p.287-291, 1998.
- Trautwein, U. The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, v.17, n.3, p.372-388, 2007.
- Trautwein, U. et al. Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics.

- Contemporary Educational Psychology*, v.27, n.1, p.26-50, 2002. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.2001.1084>
- Trautwein, U. *et al.* Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, v.98, n.2, p.438-456, 2006. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Trautwein, U. *et al.* Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, v.101, n.1, p.176-189, 2009. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.101.1.176>
- Trautwein, U.; Köller, O. The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, v.15, n.2, p.115-145, 2003. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- Trautwein, U.; Lüdtke, O. Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, v.19, n.3, p.243-258, 2009. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>
- Van Voorhis, F.L. Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics*, v.22, n.2, p.220-249, 2011.
- Vatterott, C. *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs*. Alexandria: ASCD, 2009.
- Walberg, H.J.; Paik, S.J. *Effective educational practices*. Geneva: International Bureau of Education, 2000. p.9. (Educational practices series, v.3). Available from: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac03e.pdf>. Cited: Mar. 5, 2012.
- Weiner, B. Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In: Ames, R.; Ames, C. (Ed.). *Student motivation*. San Diego: Academic Press, 1984. (Research on motivation, v.1).
- Wildman, P.R. Homework pressures. *Peabody Journal of Education*, v.45, n.4, p.202-204, 1968. <http://dx.doi.org/10.1080/01619566809537528>
- Xu, J. Models of secondary school students' interest in homework: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, v.45, n.4, p.1180-1205, 2008. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831208323276>
- Xu, J. Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, v.20, n.1, p.34-39, 2010. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.001>
- Xu, J. Homework completion at the secondary school level: A Multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, v.104, n.3, p.171-182, 2011. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671003636752>
- Xu, J. A study of the validity and reliability of the teacher homework involvement scale: A psychometric evaluation. *Measurement*, v.93, p.102-107, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.measurement.2016.07.012>
- Xu, J.; Corno, L. Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, v.100, n.2, p.402-438, 1998.
- Xu, J.; Du, J.; Fan, X. Self-regulation of mathematics homework behavior: An empirical investigation. *The Journal of Educational Research*, v.110, n.5, p.467-477, 2017. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2015.1125837>
- Xu, J. *et al.* A study of the validity and reliability of the parental homework support scale. *Measurement*, v.95, p.93-98, 2017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.measurement.2016.09.045>
- Xu, J.; Wu, H. Self-regulation of homework behavior: Homework management at the secondary school level. *The Journal of Educational Research*, v.106, n.1, p.1-13, 2013. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2012.658457>
- Xu, J.; Yuan, R. Doing homework: Listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal*, v.13, n.2, p.25-44, 2003.
- Zhu, Y.; Leung, F. Homework and mathematics achievement in Hong Kong: Evidence from the TIMSS 2003. *International Journal of Science and Mathematics Education*, v.10, n.4, p.907-925, 2012. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-011-9302-3>
- Zimmerman, B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, v.41, n.2, p.64-70, 2002. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B.J.; Kitsantas, A. Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, v.30, n.4, p.397-417, 2005. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>
- Zimmerman, B.J.; Martinez-Pons, M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, v.82, n.1, p.51-59, 1990. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

Recebido em 30/11/2017, reapresentado em 16/4/2018 e aprovado em 7/5/2018.