



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Os TPC no 1.º CEB: as conceções dos pais/encarregados de educação

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nota: Para efeitos de elaboração das referências bibliográficas, utilizou-se o sistema APA7.



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ana Catarina Évora dos Santos

Os TPC no 1º CEB: as conceções dos pais/encarregados de educação

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Carla Isabel Franco da Cruz Cardoso Vilhena

Orientador: Professor Doutor Luís Carlos Martins d'Almeida Mota

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Luís Mota.

Outubro de 2023

Agradecimentos

Durante esta fase da minha vida foram várias as dúvidas e as lágrimas, no entanto a elaboração deste relatório final tornou-se o significado de um último esforço para realizar um sonho de criança. Ao meu lado, neste caminho desafiador, foram várias as pessoas que me apoiaram constantemente e que me incentivaram para chegar aqui. Pessoas essas que merecem o meu apreço e profundo agradecimento.

A ti mãe, que sem o teu apoio incondicional nada disto seria possível. Por todas as vezes que me disseste que tinhas orgulho em mim, o orgulho tenho eu por ti. Por tudo aquilo que fizeste sozinha para me tornares em quem sou hoje, pelas tuas mágoas, pelos caminhos cheios de pedras que encontraste e por conseguires ultrapassar cheia de força, porque força é a palavra que te define. O amor e o cuidado que me dás é por dois, e sei que continuará assim no resto da nossa vida.

À minha família, avô, tias, tio, primos, Mário e padrinho, obrigada pela presença e apoio de todas as formas, por acreditarem sempre em mim e me guiarem. Pelos abraços e beijinhos calorosos nos momentos certos, que me aquecem o coração.

A ti Matilde, que sei que estás sempre ao meu lado. Um obrigado gigante pelo incentivo que me deste e dás para tudo, pela amizade de anos, por me ouvires nos momentos bons e maus. É uma amizade para a vida, cheia de amor e orgulho mútuo.

A vocês amigas de Coimbra e que são para a vida, Mariana Silva, Mariana Santos e Inês, um obrigado não chega. Foram dois anos repletos de risos, brincadeiras, choros, desafios, mas principalmente de uma amizade incondicional. “Graças a vocês não me senti sozinha um único dia”.

A ti, Hugo, obrigada pelo amor e paciência, por todas as vezes que disseste que eu conseguia. Sei que consigo por estares ao meu lado.

Às minhas amigas e amigos que caminham ao meu lado, a vida não era a mesma sem vocês ao meu lado. Levo na minha vida um pedacinho de cada um de vocês.

Professor Luís Mota, a si agradeço-lhe o cuidado, a imensa disponibilidade e a paciência que teve ao longo deste percurso. Foi longo, no entanto sem os seus

conhecimentos, as ideias e conversas, não seria possível a concretização do relatório. Foi uma ajuda imprescindível, sempre com os conselhos certos, correções e palavras de incentivo, tornou-se num privilégio tê-lo como orientador. De novo, muito obrigada.

A todos os professores e crianças que se cruzaram no caminho durante o meu percurso académico e profissional, levo comigo um conjunto de aprendizagens essenciais para a minha vida profissional.

Os TPC no 1º CEB: as conceções dos pais/encarregados de educação.

Resumo: O presente relatório resulta de um estudo de caso enquadrado numa perspetiva de investigação qualitativa de educação, realizado durante os estágios curriculares no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este relatório encontra-se organizado em duas partes. Na primeira realiza-se a caracterização dos contextos de estágio e descrevem-se intervenções pedagógicas significativas, em educação pré-escolar e no 1º CEB. A segunda parte apresenta um estudo sobre a perceção de pais e encarregados de educação sobre os Trabalhos de Casa no processo de ensino e aprendizagem de alunos/as em 1º Ciclo do Ensino Básico, partindo da questão-problema “Quais as conceções dos pais/encarregados de educação sobre os trabalhos de casa do seu educando?”. Partiu-se de uma amostra de conveniência, recorrendo-se à técnica de inquérito por entrevista, a partir da elaboração de um guião estruturado em blocos com respetivos objetivos e assente em questões orientadoras e perguntas de recurso e aferição. Os dados foram sujeitos a análise do conteúdo.

Constatou-se que os/as colaboradores/as percebem os TPC de formas diferentes, tendo sido registado ideias opostas e também neutras em relação a esta ferramenta pedagógica. No entanto, foi possível verificar que, para a grande maioria dos pais/encarregados de educação, o tempo livre das crianças é essencial para a realização de outras atividades não relacionadas com a sua vida escolar. Concordam, ainda, que os TPC devem ser esporádicos e não diários, reconhecendo, de igual modo, que auxiliam regularmente os seus/suas educandos/as na realização dos TPC, sobretudo como forma de os/as acompanharem durante o seu percurso escolar.

Palavras-Chave: Trabalhos de Casa; Conceções; Pais/Encarregados de Educação; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Homework in Primary School: Parents/Guardians conceptions

Resume: This work is the result of a case study framed within a qualitative research perspective in education, conducted during the curricular internships as part of the Master's program in Preschool Education and Primary Education (1st Cycle) at the Education School of Coimbra.

This report is organized into two parts. The first part provides an overview of the internship contexts and describes significant pedagogical interventions in both Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education (CBE). The second part presents a study on the perception of parents/guardians regarding homework in the teaching and learning process of students in the 1st CBE, with the following research question "What are the conceptions of parents/guardians regarding their child's homework?". A convenience sample was used, employing the interview survey technique based on a structured script divided into blocks with specific objectives and guided questions. The data underwent content analysis.

It was found that the participants perceive homework in different ways, with opposing and neutral ideas recorded regarding this pedagogical tool. However, it was possible to observe that, for most parents/guardians, children's free time is essential for engaging in activities unrelated to their school life. They also agree that homework should be occasional rather than daily, while recognizing that they regularly assist their children in completing homework to support them throughout their educational journey.

Keywords: Homework; Conceptions; Parents/Guardians; Primary Scho

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I- PRÁTICA PEDAGÓGICA	13
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	15
1. Caracterização do contexto de intervenção	16
2. Intervenções pedagógicas significativas	23
CAPÍTULO 2- Educação Pedagógica 1º CEB.....	33
1. Caracterização do contexto de intervenção	34
2. Intervenções pedagógicas significativas	39
PARTE 2- ESTUDO EMPÍRICO	47
CAPÍTULO 3- Discussão em torno dos TPC	49
CAPÍTULO 4- Aspetos metodológicos do estudo	63
CAPÍTULO 5- Apresentação e discussão dos dados	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
APÊNDICES	124

Lista de abreviaturas

AE - Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

AO- Assistentes Operacionais

ATL- Atividades de Tempos Livres

CATL- Centro de Atividades de Tempos Livres

CE- Centro Escolar

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EB1- Escola Básica de 1º Ciclo

IPSS- Instituição Particular De Solidariedade Social

JI- Jardim de Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONG- Organização Não Governamental

PE- Projeto Educativo

RE- Robótica Educativa

TPC- Trabalhos para Casa

UC- Unidade Curricular

Lista de Tabelas

TABELA 1- MAPA CONCETUAL	70
TABELA 2- RECORTE DA CATEGORIA “COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA”	72
TABELA 3- RECORTE DO INDICADOR “QUANDO”	73
TABELA 4- RECORTE DO INDICADOR “ESQUECIMENTO”	76
TABELA 5- RECORTE DO INDICADOR “CONSEQUÊNCIAS”	77
TABELA 6- RECORTE DA SUBCATEGORIA “ACOMPANHAMENTO”	78
TABELA 7- RECORTE DA SUBCATEGORIA “AUXÍLIO”	80
TABELA 8- RECORTE DA SUBCATEGORIA “INTERESSE”	83
TABELA 9- RECORTE DA SUBCATEGORIA “TEMPO/DURAÇÃO”	84
TABELA 10- RECORTE DO INDICADOR “ATL/CAF”	85
TABELA 11- RECORTE DO INDICADOR “CASA”	86
TABELA 12- RECORTE DA SUBCATEGORIA “AMBIENTE”	88
TABELA 13- RECORTE DA SUBCATEGORIA “AUTONOMIA”	90
TABELA 14- RECORTE DO INDICADOR “RESPONSABILIZAÇÃO”	92
TABELA 15- RECORTE DO INDICADOR “CONSOLIDAÇÃO”	93
TABELA 16- RECORTE DO INDICADOR “TPC BOM”	95
TABELA 17- RECORTE DO INDICADOR “ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS”	96
TABELA 18- RECORTE DO INDICADOR “ACOMPANHAMENTO”	98
TABELA 19- RECORTE DO INDICADOR “SOBRECARGA”	99
TABELA 20- RECORTE DO INDICADOR “TENSÃO FAMILIAR”	101
TABELA 21- RECORTE DO INDICADOR “DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA”	103
TABELA 22- RECORTE DO INDICADOR “INCLUIR FAMÍLIA”	104
TABELA 23- RECORTE DO INDICADOR “FREQUÊNCIA E VOLUME”	105
TABELA 24- RECORTE DO INDICADOR “GRAU DE DIFICULDADE”	107

INTRODUÇÃO

Desde que me lembro, que o meu percurso escolar incluía um tema constante e desafiador, os Trabalhos de/para Casa (TPC). No início surgiram recados da professora, avisos e conversas com a minha mãe sobre a realização destas tarefas, pois retirar tempo da minha brincadeira diária para as fazer não era negociável para mim. No entanto, com o passar do tempo chegou a maturidade e a responsabilidade, em que afinal realizar essas pequenas tarefas não era assim tão mau e que até me conseguia lembrar o que tinha sido falado nas aulas.

Por outro lado, a escolha de um curso impulsionou-me para as crianças e de novo para o mundo dos TPC, em que é quase implícito que existam. Assim, no meu percurso académico fui convidada a refletir sobre este tema, mas no papel de professora que já foi aluna do 1º CEB. Ao longo destes cinco anos foi-me possível ouvir e explorar outras opiniões/conceções de outras colegas, professores e dos próprios alunos. Desta forma, e por este tema ter estado tão presente ao longo da minha escolaridade obrigatória e do percurso académico compaginado com as dificuldades experimentadas em contexto de estágios, muito especialmente, a existência de uma pandemia – Covid19 –, não fazia sentido realizar um relatório final e desenvolver um estudo de caso que não se centrasse nos TPC e nos seus resultados.

Seguindo a mesma linha de pensamento, o presente relatório final resulta de uma investigação realizada no âmbito dos contextos de estágios proporcionados pelas Unidades Curriculares de Prática Educativa I e Prática Educativa II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB. A proposta inicial do presente relatório seria de realizar um projeto de investigação-ação, porém múltiplos obstáculos e dificuldades colocaram no horizonte a oportunidade de realizar um estudo de caso sobre um subtema relacionado com os TPC. Deste modo, redirecionou-se a atenção para um dos grupos envolvidos na sua realização, emergindo a questão-problema “Quais as perspetivas dos pais/encarregados de educação sobre os trabalhos de casa do seu educando?”. Após a análise daquilo que se pretendia, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos do estudo: (i) clarificar o(s) conceito(s) de trabalhos de/para casa (TPC); (ii) compreender as funções atribuídas aos TPC; (iii) identificar os objetivos associados à marcação dos

TPC; (iv) avaliar as vantagens e desvantagens que pais/mães e encarregados/encarregadas de educação reconhecem nos TPC; (v) identificar quem acompanha os alunos na realização dos TPC; (vi) elucidar como se processa o acompanhamento dos alunos na resolução dos TPC e (vii) conhecer os espaços e os ambientes onde os alunos realizam os TPC.

Para a elaboração do presente estudo, este foi enquadrado numa investigação qualitativa de educação, em que a principal técnica de recolha de dados é o inquérito por entrevista. Assim sendo, utilizou-se uma amostra não estatística constituída por seis pessoas.

Para uma fácil leitura, o presente documento organiza-se em duas partes estruturantes: (i) a prática pedagógica e (ii) o estudo empírico. Na primeira parte encontram-se dois capítulos inteiramente dedicados aos contextos de estágios realizados ao longo do presente Mestrado. Assim sendo, cada capítulo contém: (i) caracterização do contexto de intervenção e (ii) intervenções pedagógicas significativas. O primeiro capítulo explora e caracteriza o contexto de estágio em Educação Pré-Escolar, numa instituição da cidade de Coimbra, que decorreu no ano letivo de 2020/2021, com a duração de seis meses. Neste sentido, em primeiro lugar é caracterizada a instituição, seguido do grupo e por fim as opções pedagógico-didáticas. Posteriormente, são apresentadas duas intervenções pedagógicas significativas.

O capítulo dois segue o mesmo alinhamento que o capítulo anterior, porém relativo ao contexto de estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico. Primeiramente apresenta-se a caracterização da instituição, da turma e por último das opções pedagógico-didáticas. De seguida as duas intervenções pedagógicas significativas são alvo de reflexão.

A segunda parte, e que contém o capítulo três, quatro e cinco, é designada por *estudo empírico* e subdivide-se em três partes (i) discussão em torno dos TPC, incluindo um enquadramento teórico acerca do assunto; (ii) aspetos metodológicos do estudo, referente a toda a parte metodológica da investigação e (iii) apresentação e discussão dos dados. No capítulo 3 são refletidas todas as questões em volta dos TPC, tais como, o papel fundamental das famílias na sua realização, da

autorregulação da aprendizagem, da formação dos/as docentes acerca dos TPC, da diferenciação pedagógica, entre outros. No quarto capítulo, é apresentado o estudo com a respetiva questão de partida e os seus objetivos, a estratégia de investigação, a descrição dos entrevistados, a técnica de recolha de dados (entrevista), instrumento de recolha de dados (guião de entrevista) e seguida da técnica de análise de dados – análise de conteúdo. De forma a apresentar e discutir os resultados obtidos surge o capítulo 5, em que se exploram os produtos da análise realizada, o mapa conceitual e a matriz de redução de dados.

Posteriormente, surgem as considerações finais, em que se compaginam as reflexões acerca dos contextos de estágio e do percurso pedagógico com a análise do estudo de caso, discutindo a questão-problema e procurando dar uma resposta aos objetivos específicos.

PARTE I- PRÁTICA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No ano letivo de 2020/2021 foi possível realizar um estágio curricular em Educação Pré-Escolar, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra. O estágio teve a duração de seis meses, desde novembro de 2020 até maio de 2021 e decorreu semanalmente, de quarta a sexta-feira. O capítulo seguinte procura caracterizar as circunstâncias e o contexto em que decorreu esta experiência de introdução à prática profissional. O presente capítulo é composto por: (i) caracterização do contexto de intervenção; (ii) modelo pedagógico e (iii) intervenções pedagógicas significativas. Decorre do exposto que, a par da caracterização, são analisadas algumas intervenções pedagógicas consideradas significativas ocorridas ao contexto de estágio.

1. Caracterização do contexto de intervenção

A instituição

A instituição de ensino público onde decorreu o estágio em Educação Pré-Escolar situa-se no centro da zona urbana da cidade de Coimbra. O seu meio envolvente é caracterizado por ter bons acessos e serviços, tais como estabelecimentos de ensino superior e não superior, instalações desportivas, farmácias, laboratórios clínicos e consultórios médicos, espaços de escritórios vários, serviços de restauração e cafés, super e hipermercados entre outros. De igual modo, possui zonas de lazer, nomeadamente jardins, de forma a satisfazer as necessidades dos habitantes. Trata-se de uma zona economicamente favorável e com grande afluência populacional.

O Jardim de Infância (JI) integra um Centro Escolar, que inclui, ainda, uma Escola Básica do 1º Ciclo (EB1), pertencente a um Agrupamento. Estoutro é constituído por um leque de instituições que vão desde jardins de infância a estabelecimentos escolares com valência até ao 3º ciclo do ensino básico. É composto por onze instituições, das quais duas são escolas básicas do 2º e 3º ciclo do ensino básico, seis são escolas básicas do 1º ciclo, dois centros escolares, com valência de educação de infância e de 1º ciclo do ensino básico e, finalmente, um jardim de infância. A comunidade escolar do agrupamento é formada por 201

crianças no jardim de infância, 680 crianças frequentam o 1º ciclo, 353 encontram-se inscritas no 2º ciclo e 393 no 3º ciclo, perfazendo um total de 1627 crianças a frequentar o agrupamento.

Relativamente ao número de profissionais que integram a comunidade escolar, no ano letivo 2020/2021, tratavam-se de 11 educadores/as, 55 docentes do 1º ciclo, 18 de Educação Especial e 127 do 2º e 3º ciclo (Projeto Curricular do Agrupamento, 2021, p.10). O número de assistentes operacionais (AO) perfazia os 73.

O estabelecimento onde decorreu o estágio curricular é de construção recente e com instalações adequadas ao bem-estar e segurança das crianças, tendo a sua inauguração ocorrido em 2007. O centro educativo foi objeto de intervenções de manutenção e requalificação relativamente profundas (PI, 2018). O Jardim de Infância (JI) tem a capacidade de integrar 75 crianças, sendo, de entre os que possuem valência de educação de infância, aquele que possui capacidade para acolher maior número crianças (Projeto Curricular do Agrupamento, 2020). Este JI continha três grupos heterogéneos, cada um com 25 elementos, a capacidade máxima de cada grupo.

É um edifício apenas com um andar térreo, com boas acessibilidades para pessoas com deficiências motoras, existindo rampas de acesso. O JI é composto por três salas de educação pré-escolar, um refeitório e uma cozinha, uma casa de banho para as crianças e uma para as/os agentes educativos. Possui, ainda, duas salas de apoio destinadas aos agentes educativos.

No espaço exterior existe uma pequena parte de composição de relva, terra, árvores e outra, significamente maior, de betão. Este último espaço possui uma zona coberta, onde as crianças permanecem quando chove e onde lancham. Tem ainda mesas de piquenique e pequenos jogos desenhados no chão. A zona de betão não coberta, destina-se também a ser um espaço de brincadeira para as crianças. É possível encontrar uma casinha de arrumações, com triciclos e materiais diversos de exterior. A instituição possui ainda, no espaço exterior, uma horta da comunidade educativa.

As salas têm todas vista para o espaço exterior. De um dos lados existem janelas amplas oferecendo uma boa iluminação e proporcionando bem-estar. Estas possuem uma dimensão adequada, permitindo que as crianças se movimentassem facilmente e com à-vontade. Os materiais/equipamentos eram, basicamente, os mesmos nas três salas, sendo compostas por lavatório, armários para arrumação, estantes, um quadro branco, ar condicionado, um computador, diversas mesas e cadeiras. De forma a organizar o ambiente educativo, cada sala tinha diversos cantos com finalidades distintas, como a biblioteca, a casinha, o canto das ciências, o canto com jogos lúdicos, entre outros. Encontrava-se, ainda, um rádio, uma mesa circular, duas retangulares e cadeiras. O espaço da casinha, estava equipado com uma cozinha e os seus objetos, cama de bebés, estendal e objetos de limpeza. Já o canto das ciências possuía um microscópio, animais de brincar, paus e folhas, uma biblioteca e um sofá, como diversos livros numa estante. Diversas estantes estavam preenchidas com diversos jogos lúdicos.

As paredes expõem alguns trabalhos das crianças, preenchidas ao longo do ano letivo, mas onde se dispunham, de igual modo, uma tabela de meteorologia, uma outra de registo das presenças, bem como outros documentos relevantes para a vida do grupo, como a lista de crianças.

O grupo

O grupo era constituído por 25 crianças, com 12 crianças do sexo feminino e 13 do sexo masculino, de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Dezasseis crianças eram novas no grupo, sendo provenientes de outras instituições, algumas do ensino privado. As restantes crianças encontravam-se a frequentar a educação pré-escolar pela primeira vez.

A generalidade dos alunos pertence a um nível sociocultural médio. O grupo era constituído por crianças bem-dispostas e curiosas, com bastantes perguntas ao longo do dia e intervenções únicas e surpreendentes. Pode-se caracterizar o comportamento do grupo por vezes menos adequado e com dificuldade em respeitar algumas regras, porém era algo contornável. Existia no grupo uma criança com

necessidades específicas, que tinha acompanhamento e sessões com uma psicóloga, uma vez por semana. Uma docente de educação especial, uma vez por semana, acompanhava e dava apoio à criança durante duas horas do horário escolar.

Opções pedagógico-didáticas

Durante o período de estágio foi possível observar e recolher informações acerca dos modelos pedagógicos utilizados pelas educadoras de infância da instituição. Foi possível analisar que a educadora titular optava por seguir um conjunto de diferentes metodologias, de forma a ir ao encontro das necessidades de aprendizagem das crianças do grupo. A própria educadora titular referiu, ainda, que não acreditava apenas num único método pedagógico para as suas intervenções, porém tornou-se algo que vai redescobrimo e explorando ao longo dos anos, implementando assim pequenas estratégias de diversas metodologias.

Os dias decorriam conforme o que acontecia, com as novidades do grupo e/ou acontecimentos marcantes. No entanto, algumas atividades eram pensadas e planeadas pela educadora cooperante, sendo que, os interesses e as curiosidades das crianças eram também tidos em consideração.

Relativamente à rotina do grupo, o dia iniciava às 8h45 com uma reunião matinal em grande grupo, momento em que as crianças tinham a liberdade para partilhar o que quisessem. Nesta reunião a educadora titular iniciava uma conversa com o grupo sobre acontecimentos próximos e outros assuntos importantes a referir. Neste momento, uma criança, escolhida aleatoriamente, preenchia os quadros das presenças e do clima que se encontrava naquele dia. Posteriormente, enquanto a educadora realizava alguma tarefa com um pequeno grupo, as restantes crianças brincavam pela sala, com os diferentes materiais disponíveis. No sentido de conseguir apoiar individualmente todas as crianças, a educadora cooperante optava por fasear o número de crianças a elaborar alguma tarefa. Enquanto isto, das 10h30 às 11h da manhã, existia um intervalo, em que as crianças tomavam um pequeno lanche e brincavam no exterior, quando não chovia, ou na sala. De seguida, a educadora continuava a tarefa que estava a realizar com o grupo de crianças.

Após o período da manhã, o grupo ia, faseadamente, fazer a sua higiene à casa de banho e posteriormente almoçar no refeitório. As crianças possuíam das 12h às 13h45 para almoçarem e brincarem no exterior, sendo que, neste período, quem se encontrava responsável pela supervisão eram as assistentes operacionais.

De volta à sala, pelas 13h45, com a educadora titular, chegava a hora do conto em que o grupo escutava a leitura da educadora. Após a leitura, as crianças poderiam intervir e colocar dúvidas sobre o que fora escutado e a educadora colocava algumas questões incentivando a reflexão sobre a história.

Após este momento, o grupo brincava livremente pela sala, espalhando-se pelos cantinhos da mesma e explorando os materiais disponíveis. Quando no relógio surgiam as 15h30, as crianças despediam-se da educadora e seguiam para o refeitório lanchar, dando por terminado o horário desse dia.

A rotina descrita incluía bastantes vezes momentos de brincadeira, momentos esses privilegiados no presente estágio, tanto na sala como no espaço exterior. Segundo Sarmiento et al, (2017) o “brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (p. 40). Desta forma, o papel do/a educador/a passa por potenciar momentos de brincadeira para o desenvolvimento da criança, deixando as crianças explorarem o seu meio envolvente. Enquanto a criança brinca está a desenvolver um conjunto de ferramentas e “atitudes que irá utilizar em diversas situações no seu quotidiano e ao longo da sua vida” (Sarmiento et al, 2017, p. 42), sendo assim essencial que as crianças brinquem e possuam a capacidade de criar brincadeiras consigo mesmas e com o outro.

Relativamente às tarefas propostas pela educadora, em cada atividade planeada existia o desenvolvimento e estímulo da criatividade das crianças, sendo que os trabalhos que elaboravam eram tidos em conta e analisados posteriormente. No seguimento, a grande maioria dos trabalhos propostos pertenciam ao domínio da educação artística, mais precisamente ao subdomínio das artes visuais, promovendo a criatividade, a exploração de diferentes materiais tais como, tinta-da-china, aguarelas, autocolantes, diferentes materiais riscadores, entre outros. Na

maior parte das tarefas era promovida e desenvolvida a motricidade fina, no entanto o trabalho por vezes consistia numa pintura, com diferentes materiais e de seguida o contorno do mesmo. Neste sentido, é tão importante as crianças realizarem estas tarefas como também dialogarem sobre o que realizaram e as suas intenções. Segundo Silva et al (2016) é importante que,

“para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.). Cabe também ao/à educador/a explorar com as crianças essas diferentes imagens e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual” (p. 49).

No presente contexto proporcionar momentos de diálogo entre as crianças e os adultos era algo que acontecia inúmeras vezes, uma vez que, estes momentos desenvolvem a linguagem oral, promovem o sentido crítico e motivam as crianças para quererem descobrir mais sobre o assunto ou tema. Neste sentido eram promovidos debates e conversas durante a reunião matinal e na “hora do conto”, fomentando o desenvolvimento da linguagem e comunicação oral das crianças. Segundo Silva et al (2016),

“um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/à educador/a criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p. 61).

Este momento da “hora do conto” proporcionado pela educadora, fomenta a educação literária e o gosto pelos livros nas crianças. Sendo estes os momentos “que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (Silva et al, 2016, p. 67).

No momento de planificar e intervir a educadora titular optava ainda por, como forma de exploração dos domínios de matemática e português, aplicar folhas de trabalho a realizar individualmente pelas crianças. Segundo Silva et al (2016),

“o/a educador/a tem um papel fundamental no processo de aprendizagem de forma a articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela” (p.32).

De acordo com o que foi referido é importante que exista articulação curricular dos vários domínios e que cada criança seja valorizada no seu processo de aprendizagem. Era também de realçar que a educadora titular tinha em conta o ambiente à volta do grupo de forma que o bem-estar fosse assegurado.

Outro aspeto que merece ser relevado é a importância e o destaque que era dado ao subdomínio da música e da dança para o grupo de crianças. Segundo Silva et al (2016) “a abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (p. 54). O gosto pela música e dança foi, a cada dia, incutido nas crianças. Todos os dias eram colocadas músicas para o grupo escutar, relacionado ou não com o tema que estavam a trabalhar nesse dia/semana, e existiam muitos momentos em que as crianças podiam dançar e cantar livremente. As atividades de exploração e construção de instrumentos musicais também foram valorizadas.

Como forma de incluir o trabalho de grupo e potencializar os momentos em grande grupo, a construção das planificações para as intervenções pedagógicas, realizadas como educadora estagiária, partiram muitas vezes de atividades em que fosse possível incluir esse trabalho cooperativo. Neste sentido, também o trabalho por projeto foi algo que surgiu e que fez sentido efetuar com o grupo de crianças, de forma a cativar o seu interesse. Tendo esta metodologia as suas vantagens para o desenvolvimento da criança, foi essencial levar ao grupo esta possibilidade de trabalho. No seguimento do que foi referido, as estratégias utilizadas passaram também por fomentar as relações interpessoais, tanto com os agentes educativos presentes como com as crianças. Estas têm um papel essencial no seu

desenvolvimento, uma vez que, comunicam de diferentes formas e é com elas que lidam diariamente na realização de tarefas e brincadeiras. Estas relações refletem-se na forma como as crianças vão comunicar e relacionar-se com os outros em adultos. Assim, é essencial que o papel do/a educador/a seja potencializar estas relações, mantendo uma posição de observador e assim perceber as diferentes características de cada criança.

2. Intervenções pedagógicas significativas

Consoante as necessidades e interesses do grupo, e tendo em conta Silva et al (2016), foram pensadas e desenvolvidas intervenções pedagógicas. Desta forma, aqui são, precisamente, referidas duas intervenções consideradas mais significativas.

1ª intervenção

A primeira intervenção a detalhar partiu do interesse das crianças sobre o satélite natural da Terra, a lua. Uma vez numa das reuniões da manhã várias crianças referiram que tinham conseguido observar a fase da lua cheia na noite anterior, questionando interrogando-se porque é que a lua ficava “tão grande” numa noite e depois “tão pequena” noutras. O assunto foi conversado com o grupo, porém não foi completamente perceptível como decorria este fenómeno para as crianças. Desta forma, foi proposta uma intervenção pedagógica sobre o tema, dando ênfase também às diferentes fases deste satélite natural.

De forma a retornar ao tema, foi realizada a leitura do livro *A que sabe a Lua?* de Michael Grejniec. A escolha do livro deveu-se ao facto de este realizar uma exploração do tema das fases da lua, não detalhadamente, mas com certos pormenores. A leitura decorreu com algumas intervenções das crianças, comentários ao longo da história, mostrando assim o seu interesse na mesma e no tema. Após a leitura fomentou-se uma pequena conversa, em grande grupo, sobre as formas que a lua podia aparentar e o porquê de tal acontecer. A maioria das crianças desconheciam as fases da lua e as suas designações, tendo apenas uma ligeira noção de que a lua mudava efetivamente de forma ao longo das noites.

De modo a dar a conhecer ao grupo a razão de a lua possuir diferentes fases, foi realizado um pequeno jogo com o objetivo de construir uma maquete humana, da terra, da lua e do sol. A atividade consistiu na escolha aleatória de três crianças voluntárias para representarem os três elementos referidos. Cada criança possuía uma fita ao pescoço com a imagem daquilo que representava, sendo que foram dispostas nas posições que a terra, a lua e o sol se situam no sistema solar, não à escala real. Neste sentido, foi pedido que quem representava o sol ficasse imóvel no seu lugar, quem possuía o papel de terra realizasse uma volta à criança que era o sol e quem era a lua que realizasse voltas à criança que tinha a imagem da terra. Posteriormente, o mesmo momento foi realizado com crianças diferentes, tendo sido detalhados mais pormenores acerca dos movimentos da lua e consequentemente das suas quatro fases (lua nova, lua cheia, quarto minguante e quarto crescente), enquanto as crianças se movimentavam.

De forma a consolidar este conteúdo da área do Conhecimento do Mundo, foi proposta a elaboração de um cartaz informativo acerca das fases da lua, após a conversa e exemplificação dos movimentos da lua. Para a construção do mesmo, apenas existiu auxílio na escrita de algumas palavras, sendo que o restante conteúdo do cartaz foi preparado pelas crianças, em pequenos grupos. Para que existisse uma finalização do trabalho, algumas crianças que mostraram o à vontade e que queriam, apresentaram e explicaram o conteúdo do cartaz, expondo aquilo que aprenderam.

Ao desenvolver uma atividade da área do Conhecimento do Mundo, segundo Silva et al (2016),

“enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender o mundo que a rodeia” (p. 85).

O principal objetivo com a realização desta intervenção passou por despertar ainda mais a curiosidade natural das crianças e que estas explorassem e observassem como se procedem as fases deste satélite natural.

A avaliação desta intervenção pedagógica passou por verificar o progresso das crianças através da observação direta, tendo como instrumento o cartaz construído. Tratou-se ainda de elaborar uma grelha de avaliação com os respetivos indicadores, de forma a analisar a aquisição dos conteúdos pelas crianças. Cada criança foi tida em consideração, vista como o principal agente de aprendizagem, sendo ouvida nas suas escolhas e tendo um papel essencial na participação da intervenção proposta. De acordo com Silva et al (2016),

“prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem articulada nas diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente para que a criança tome consciência de si como aprendiz, desenvolva a curiosidade e o desejo de aprender” (p. 16).

2ª intervenção

A segunda intervenção surgiu do desenvolvimento de um projeto pedagógico que fosse ao encontro das curiosidades e interesses das crianças. Foi, por isso, importante estar atenta a detalhes e recolher informação necessária para um tema que fosse ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças. Desse processo surgiram diversas possibilidades, tendo a escolha recaído sobre o tema das vitaminas e da alimentação saudável.

Esta temática emergiu a partir de um dos momentos do lanche da manhã, enquanto as crianças comiam a fruta do dia, no caso, tangerinas. Neste momento começou o diálogo entre duas crianças, sendo que uma principia por dizer que não quer comer tangerina, ao que um colega retorquiu que tinha de comer porque esta fruta tinha muita vitamina C.

Neste enquadramento, é questionado o grupo sobre a razão para as tangerinas serem consideradas uma escolha saudável. Com esta questão algumas

crianças intervêm, referindo factos como “porque dá energia ao nosso corpo”, “porque precisamos de muitas vitaminas para sermos fortes” e “porque têm vitamina C”. As crianças mais velhas do grupo, com cinco e seis anos, eram as que sabiam mais sobre a vitamina C presente nas tangerinas. No seguimento, é ainda questionado ao grupo se conhecem mais vitaminas, sem ser a C, sendo que a maior parte das crianças do grupo responde a vitamina D, referindo também que provem do sol.

Para além deste debate sobre as vitaminas, o grupo também mostrou igual interesse nos pormenores de uma alimentação saudável, uma vez que o assunto já tinha surgido em reuniões matinais e nas brincadeiras, principalmente na casinha, enquanto brincavam na cozinha e optavam por utilizar os alimentos saudáveis de plástico.

A escolha de tema deveu-se ao facto de ser essencial fomentar nas crianças, desde cedo, escolhas saudáveis e o porquê de as fazermos. Por vezes, na instituição, as crianças eram repreendidas quando não comiam a fruta do dia ou a sopa do almoço, associando a alimentação e a hora de comer a um sacrifício. Deste modo, foi tido como objetivo incentivar e dar a conhecer as vantagens de uma alimentação saudável explicando os seus efeitos positivos no corpo humano, contrariamente aos alimentos processados ou a *fast-food*, que tantas vezes as crianças anseiam por comer. É importante, desde os primeiros anos de vida de uma criança, fomentar a importância de uma alimentação saudável e equilibrada, de forma a criar hábitos saudáveis que perdurem por toda a vida. De acordo com a Associação Portuguesa dos Nutricionistas e a Direção-Geral do Consumidor (2013),

“na idade escolar, tal como em outras fases do crescimento e desenvolvimento da criança, a alimentação saudável é um dos fatores determinantes para o normal e concordante crescimento, desenvolvimento e promoção da sua saúde, prevenindo por outro lado, doenças associadas à má alimentação, das quais a mais conhecida e difundida é a obesidade” (p. 4).

Seguindo a mesma linha de pensamento, incluir as famílias das crianças no presente projeto passou a ser algo a concretizar, uma vez que as escolhas que são

feitas em casa influenciam a forma de pensar da criança. Assim, a ligação com as famílias serviu também como forma de consciencialização e para que existissem debates com as crianças, como modo de complementar aquilo que é referido e aprendido ao longo do projeto. Neste sentido, o contacto com os pais/encarregados de educação foi realizado a partir da plataforma *Padlet*, tendo sido criada uma página onde eram inseridas informações e fotografias do que era realizado pelo grupo ao longo do projeto.

Sendo as vitaminas uma temática não muito explorada com as crianças na educação pré-escolar, tornou-se algo que seria interessante e esclarecedor para tratar com o grupo. Deste modo, foi essencial descobrir e compreender as funções das diversas vitaminas e o que fornecem ao corpo. Existem diversos tipos de vitaminas e com diferentes funções no organismo, porém apenas foram abordadas, e exploradas com as crianças, 6 vitaminas - A, B, C, D, E e K. Posto isto, surgiu a questão-problema do projeto pedagógico “Para que servem as vitaminas?”, possuindo os seguintes objetivos gerais: (i) compreender o que são vitaminas e nutrientes; (ii) desenvolver o tema da alimentação; (iii) despertar o interesse e promover uma alimentação saudável; (iv) incentivar a uma vida saudável e o gosto pela mesma; (v) identificar e conhecer alimentos ricos em vitaminas.

O projeto teve início no dia 28 de abril e terminou no dia 14 de maio de 2021, tendo a duração de três semanas com mais uma semana suplementar dedicada à avaliação do mesmo pelas crianças. A implementação do projeto teve como ponto de partida escutar as sugestões das crianças sobre aquilo que gostariam de explorar sobre esta temática. Deste modo, foi proposto um pequeno momento de *brainstorming*, sobre aquilo que já sabiam, gostariam de saber e o que poderia ser elaborado. Após o diálogo, foi construída uma teia de ideias, constituída por pequenos *post-it*, em que foi pedido a cada criança que desenhasse aquilo já sabiam sobre vitaminas e alimentação saudável. Posteriormente, estes foram colocados num quadro e expostos no cantinho criado para o efeito.

De salientar, ainda, a criação de um novo “cantinho” na sala, para dar apoio à temática e de forma que as crianças o pudessem frequentar sempre que desejassem. Este canto criado foi pensado para que no processo de construção do

projeto, fossem colocados os materiais e recursos utilizados. Deste modo, as crianças, no seu dia-a-dia, poderiam brincar e estar em constante contacto com o tema do projeto.

Posteriormente à realização da teia de ideias, foi construído um cartaz informativo sobre as seis vitaminas a explorar. De forma que as crianças possuíssem um papel ativo foram estas a procurar e a recolher a informação necessária. Assim, em pequenos grupos, com a ajuda da educadora estagiária, utilizaram como recurso o computador disponível na sala. Após procurarem a informação, as crianças elaboraram o cartaz, sendo que cada grupo ficou responsável por uma vitamina. Desta forma, para cada vitamina atribuída, as crianças teriam de identificar que alimentos a possuíam. A construção deste cartaz teve o intuito de informar as crianças e desenvolver a consciencialização sobre o tema, sendo que estas foram os principais construtores do seu saber, pesquisando a informação e concretizando-o na elaboração de um cartaz.

De forma a introduzir a literatura infantil neste projeto foram explorados, em grande grupo, livros sobre a temática, na maioria sobre a alimentação saudável, sendo que posteriormente foram disponibilizados no canto recém-criado, permitindo que as crianças tivessem acesso a eles sempre que desejassem.

No decorrer do projeto também foram realizados jogos lúdicos com diferentes materiais, primeiro em grande grupo e posteriormente de forma autónoma pelas crianças. Estes jogos tinham o objetivo de consolidar aquilo que era abordado. Entre estas atividades também foi explorada a horta que a instituição possui, onde foram plantados diversos alimentos pelas crianças. Um certo número de crianças nunca tinham tido este contacto com a natureza, pelo que proporcionar atividades como esta torna-se importante como forma de incentivo para uma alimentação rica em alimentos biológicos.

Na sequência existiu um momento de jogo em que as crianças teriam de detetar os diferentes alimentos através dos sentidos, olfato, paladar e tato. Deste modo, com uma venda nos olhos, cada criança teve a oportunidade de desvendar que alimento era aquele que tinha nas mãos, nomeadamente, laranja, limão, beringela, alface, kiwi, nabo, entre outros. Esta atividade foi importante para as

crianças explorarem e desenvolverem os seus sentidos, visto que é a partir destes que estas percecionam o mundo que as rodeia.

No projeto também houve a oportunidade de explorar a roda dos alimentos com as crianças, uma vez que esta constitui uma representação gráfica dos grupos de alimentos saudáveis, consoante a quantidade com que os devemos ingerir diariamente. Neste momento constatou-se quantas crianças já conheciam o conceito, sendo que apenas cinco desconheciam de que se tratava. O grupo teve a oportunidade de descobrir mais sobre a roda dos alimentos e construir uma para o cantinho do projeto. Nesta atividade também foi integrado o domínio da matemática, com a comparação entre as diferentes porções/grupos. Este tema deverá ser abordado com as crianças desde cedo, como forma de alertar para a importância de cada grupo para uma alimentação saudável.

Como forma de finalização do projeto, foi realizado uma pequena dramatização sobre a temática. Como foi referido no *brainstorming* inicial, algumas crianças gostavam de participar e realizar um teatro. Neste sentido, foi conversado com o grupo em que consistia e como poderia funcionar. Assim, cada criança representou um alimento, referindo que vitaminas possuía e descrevendo o alimento. Existiu uma preparação do teatro, em que as crianças escolheram e construíram os diferentes alimentos a dramatizar e realizaram também os adereços para o teatro, com pedaços de cartão e diversas tintas. Em grande grupo, elaborou-se uma notícia sobre o mesmo, como forma de informar os pais sobre os detalhes do teatro e a dar parecer sobre a gravação que iria ser feita ao mesmo, pois mesmo que as crianças não aparecessem, as suas vozes seriam ouvidas.

Cada criança poderia dizer o que quisesse sobre o seu alimento, porém, tinha de referir as vitaminas e características do mesmo. Neste sentido, com o auxílio da educadora estagiária e da educadora cooperante existiu uma preparação prévia daquilo que cada criança ia dramatizar. Tratou-se de um processo criativo e desafiante para as crianças, desenvolvendo várias ferramentas como a capacidade de memorização e de improviso, incutindo o domínio da linguagem oral. Foi notório o entusiasmo das crianças para o Dia do Teatro, em que a sala foi preparada com as cadeiras em meia-lua e o fantocheiro, que existia na instituição, no centro.

De forma que não existisse confusão e barulho atrás do fantocheiro, o grupo foi dividido, metade apresentou na parte da manhã e a outra de tarde. Desta forma, cada grupo teve a oportunidade de preparar e treinar em conjunto. No geral, é possível concluir que a realização da dramatização foi uma ótima forma das crianças consolidarem as aprendizagens adquiridas durante o projeto, pois estas captaram de igual forma as informações que os colegas apresentaram.

Após este momento, na semana seguinte, decorreu a avaliação do projeto. Esta foi realizada através de uma conversa em grande grupo e individual com as crianças, sobre aquilo que aprenderam e o que gostaram, mais e menos. A grande maioria das crianças destacou a dramatização, referindo que gostaram de representar determinado alimento e de ver a atuação das restantes crianças. Foi visível o gosto que tiveram durante as atividades do projeto, mostrando-se sempre participativas e atentas.

A avaliação por parte das famílias/encarregados de educação decorreu através da plataforma Padlet, em que foram colocadas as fotografias daquilo que foi realizado para o projeto pedagógico e estes puderam deixar diversos comentários e questões sobre o projeto.

Em suma foi um projeto gratificante e estimulante, tendo sido o primeiro em que me foi dada a oportunidade de elaborar. Existiram alguns fatores a melhorar, como a gestão de tempo e o tratamento da temática das vitaminas, em que, devido ao facto de possuir pouco conhecimento sobre o tema, dificultou no momento de intervir. Apesar de ter sido feita uma pequena investigação sobre as vitaminas, em alguns momentos e questões do grupo, houve um sentimento de desconhecimento do tema. Relativamente à gestão de tempo, esta poderia ter sido realizada de outra forma, na medida em que as intervenções pensadas, para determinado dia, não eram terminadas por falta de tempo.

Durante o processo formativo foi-me possível realizar diversas atividades pedagógicas com o grupo, destaquei as que considerei possuírem mais interesse para o presente capítulo. Uma sobre um tema cativante e de bastante interesse para

as crianças, o espaço e a lua, e outra intervenção sobre a importância da alimentação saudável, que constitui uma dimensão fundamental da vida da criança. As intervenções resultaram em dias de planificações e conversas com a educadora cooperante, que foi uma mais-valia para conhecer as necessidades do grupo e especificidades importantes. Concluí assim, que uma parceria saudável entre a estagiária e a educadora cooperante é fundamental para o sucesso de uma intervenção pedagógica, lição que levo para a minha vida como educadora. Uma boa relação entre as colegas da profissão permite evoluir em todos os aspetos, visto que as experiências de outras educadoras são importantes para o nosso crescimento profissional.

Com o decorrer do tempo de intervenção senti dificuldade em articular as diversas áreas do saber nas atividades propostas, uma vez que pensava e criava atividades consoante um domínio do saber. No entanto, desejo no futuro aprofundar este aspeto e melhorar continuamente, criando e planificando atividades mais originais e abrangentes, de forma a existir articulação curricular e que, ao mesmo tempo, sejam enriquecedoras para o desenvolvimento da criança, privilegiando o ato de brincar.

Este capítulo descreve uma fase de muitas aprendizagens decorrentes da realização do estágio em Educação Pré-Escolar. A observação e acompanhamento do funcionamento da instituição que acolheu o estágio, constituiu um tempo de aprendizagem significativo e esclarecedor em múltiplos aspetos. Observar, neste contexto, o trabalho diário realizado pelas educadoras e pela comunidade educativa, a relação destas com as assistentes operacionais e entre a instituição e os pais e encarregados de educação revelou-se uma mais-valia e um contributo importante para a minha formação inicial. A cooperação entre as educadoras dos diferentes grupos também foi algo possível de verificar, como as diversas formas de trabalhar se interligam e de que as planificações prévias à intervenção são essenciais para contribuir para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

CAPÍTULO 2- Educação Pedagógica 1º CEB

1. Caracterização do contexto de intervenção

A instituição

A prática educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) decorreu numa instituição de ensino público pertencente a um Centro Escolar (CE) de um Agrupamento de Escolas, na cidade de Coimbra. O Agrupamento em causa é constituído por dois jardins de infância (JI), cinco escolas básicas do 1º ciclo do ensino básico (EB1), uma escola básica de 2º e 3º ciclo e ainda o Centro Escolar referido. No total, o agrupamento mantém, nos diferentes anos letivos, 1550 alunos distribuídos pelos níveis de ensino.

O CE, composto por um JI e a EB1 em que foi possível realizar o estágio curricular, localiza-se numa zona economicamente favorecida e de alguma afluência populacional. O seu meio envolvente caracteriza-se por ser uma zona residencial e de lazer, onde é possível encontrar estabelecimentos comerciais e de serviços, como cafés, restaurantes, farmácias, hospitais e locais para atividade física. Caracteriza-se por ser uma zona de bastantes e bons acessos, contendo redes de serviços rodoviários.

A instituição, no ano letivo 2021/2022, contava com cerca de 220 alunos, uma professora coordenadora, onze professores titulares, doze assistentes operacionais (AO), seis professoras de apoio, sendo que uma é de língua não materna, um professor bibliotecário e uma psicóloga. Os alunos distribuíam-se por doze turmas, três turmas de cada ano letivo do 1º CEB. Assim, existia uma média de vinte alunos por turma, sendo que o intervalo do número de alunos por turma variava entre os dezoito e os vinte e três alunos.

Segundo o documento do Projeto Educativo (PE) do agrupamento (2021) “todas as escolas do 1º CEB e JI foram objeto de requalificações profundas nos últimos anos, dotando-as de excelentes condições físicas e materiais” (p.7). Desta forma, o edifício do CE esteve incluído nas reformas realizadas. A EB1, de uma forma geral, caracteriza-se por ter um espaço escolar bastante amplo e apresenta um edifício com um andar, sendo que é no piso térreo que se encontram a maior parte dos espaços, nomeadamente, o refeitório, biblioteca, cinco salas de aula, casas de banho para alunos e pessoal da comunidade educativa, sala de apoio aos

docentes, sala destinada às assistentes operacionais, arrecadações, reprografia e espaço de atividades/ginásio. O piso superior está dividido em dois blocos, sendo que não têm ligação entre si e o seu acesso é feito por escadas opostas. Num dos blocos é possível encontrar quatro salas de aula, uma sala de apoio e casas de banho para os alunos, separados por género. O segundo bloco é semelhante, apresentando duas salas de aula, casas de banho e sala de apoio.

O espaço exterior da EB1 é constituído por um campo de futebol e uma pequena horta em paletes de madeira, criada pelos alunos e pelo pessoal docente e não docente. Neste espaço existem, ainda, uma casinha de brincar de madeira, bancos, cadeiras e jogos desenhados no chão – e.g., o jogo da macaca. Existe também um espaço coberto onde estão disponíveis várias mesas, onde os alunos comem os seus lanches e brincam. É importante referir que todo o espaço exterior, onde as crianças podem circular, é revestido por betão, existindo poucos elementos naturais. Por fim, é indispensável salientar que o edifício é bastante iluminado com luz natural, existindo janelas amplas na maior parte das salas.

Ao nível de materiais disponíveis na instituição, em todas as salas de aula existem mesas retangulares, um computador de apoio, projetores e quadros interativos. Em algumas salas de aula encontram-se quadros verdes e noutras quadros brancos. Para além disto existem armários com vários materiais, de acordo com os anos de escolaridade, como por exemplo, jogos lúdicos, material multibásico, Quizner, sólidos geométricos em madeira, cartolinas, entre outros. Existem também outros que devem ser partilhados pela comunidade educativa, como é o caso dos robôs para a robótica educativa e tintas.

Na instituição existe, ainda, o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), pertencente à instituição Cáritas, que funciona no horário não letivo. A Cáritas é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e uma organização não governamental (ONG), que presta apoio social e serviços, servindo as comunidades na Região Centro. O CATL tem um espaço próprio na escola, que é o espaço designado de atividades/ginásio, supervisionado por técnicos que durante este período orientam e dinamizam diferentes atividades no interior e no exterior, bem como tempo de brincadeira às crianças. A Cáritas proporciona ainda

Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) após o horário escolar, estas decorrem todos os dias da semana, tendo uma carga letiva de 5 horas semanais. São de carácter opcional, no entanto, a maioria das crianças da escola frequenta-as. Estas atividades incluem: Inglês, Atividades Lúdico Expressivas (Expressão Musical, Expressão Plástica e Atividades Lúdicas e de Animação) para o 1º ano e o 2º ano de escolaridade. Os 3º e 4º anos têm a oportunidade de frequentar a Expressão Dramática, Atividade Físico Desportiva e Atividades Lúdico Expressivas (Expressão Musical, Expressão Plástica e Atividades Lúdicas e de Animação).

A turma

A intervenção decorreu numa turma de 1º ano de escolaridade, sendo esta uma turma de 24 alunos/as, composta por dez crianças do sexo feminino e catorze do sexo masculino, de idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Todas as crianças da turma haviam frequentado a educação pré-escolar.

Neste grupo, apesar da maior parte das crianças ser de nacionalidade portuguesa, existia uma criança guineense e outra brasileira. É de salientar que a criança guineense vive com uma família de acolhimento e enquanto a brasileira deixou de frequentar a turma no mês de dezembro do ano de 2021, passando o número total de crianças da turma para 23.

Os recursos humanos que apoiavam a turma, para além da professora titular, eram constituídos por uma professora de apoio, uma terapeuta da fala e uma psicóloga.

No grupo nenhum aluno ficou retido do ano anterior, no entanto alguns alunos necessitavam de apoio mais individualizado, sendo que, de acordo com o documento fornecido pela professora cooperante, se encontram identificadas como “situações de saúde”. Estas são: (i) uma aluna é diagnosticada com baixa visão; (ii) três alunos frequentam terapia da fala; (iii) uma criança sinalizada com hiperatividade e défice de atenção; (iv) três alunos têm necessidade de ir regularmente à casa de banho e por fim (v) um aluno que sofre de asma. Perante

este panorama, alguns destes alunos estão ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, usufruindo de medidas universais de aplicação de suporte à aprendizagem e inclusão.

Relativamente ao desenvolvimento global do grupo, foi observado que a maior parte do grupo de crianças interagem e brincavam umas com as outras, sem diferenciar e, excluir ninguém, preocupando-se com o bem-estar do próximo. A nível da capacidade de autocontrolo e de concentração, a turma apresentava um nível de desenvolvimento adequado para a sua faixa etária, isto constatava-se quando os/as alunos/as realizavam tarefas, quer em grupo ou individualmente, por norma, não dispersavam e concluíam-nas com êxito. As crianças apresentavam um grande desenvolvimento na autonomia, sendo bastante autónomos na higienização e organização do seu espaço e materiais.

Relativamente à caracterização sociodemográfica das famílias, apesar de ter acesso a todos os dados, a maioria dos pais/encarregados de educação encontram-se na faixa etária dos 40 anos. Todos os pais/encarregados de educação encontravam-se empregados e na sua maioria com estudos superiores. Deste modo, pode inferir-se que ao nível das habilitações académicas existe um grande equilíbrio entre os pais/encarregados de educação, tratando-se de famílias com o nível socioeconómico favorável.

A maioria dos alunos/as da turma tem um irmão, sendo cerca de quinze crianças no total. O agregado familiar de três crianças é composto apenas pelo pai e pela mãe e existem duas crianças da turma que constituem famílias monoparentais. As restantes três crianças têm mais que um irmão/ã.

Opções pedagógico-didáticas

No presente contexto de intervenção a maior parte das metodologias e estratégias utilizadas seguiam o dito modelo tradicional. Este modelo é caracterizado pela transmissão de conteúdos de forma expositiva, possuindo como recurso principal o manual escolar e fichas de trabalho. Apesar de cada docente da instituição conseguir personalizar à sua maneira estas intervenções pedagógicas

conforme o seu grupo, a base do processo de ensino e aprendizagem foi o modelo referido. Em primeiro lugar, e de forma a compreender o modelo pedagógico/escolhas utilizadas, é importante analisar as rotinas da turma implementadas pela professora titular. É necessário salientar que cada criança possuía, no seu lugar da mesa, uma caixa de material, com os manuais escolares, material riscador e outros suportes, para que não fosse necessário andarem com o mesmo na mochila. Assim que as crianças começavam a entrar na sala, era pedido que colocassem o material necessário em cima da mesa e se sentassem. Todos os dias a lista do material necessário para o dia em causa encontrava-se no quadro, que fora a professora titular a escrever. A realização desta lista tinha como intuito que os/as alunos/as retirassem o material das caixas para a mesa, para que já não fosse necessário recorrer às mesmas durante o restante dia.

O horário letivo começava às 8h45 e a semana iniciava com a preparação do material pelas crianças e, de seguida, com a partilha, por cada uma, do momento que mais gostaram no fim-de-semana. De seguida, uma das principais rotinas era a escolha dos responsáveis de turma, realizada em grande grupo, porém escolhidos de forma aleatória pela professora cooperante. Sendo que cada aluno escolhido devia ficar, durante toda a semana, responsável pela função que lhe fosse atribuída. Assim, para cada uma das funções de gestão da turma existia uma criança responsável por: (i) tempo - que deve preencher o mapa do tempo todos os dias; (ii) turma - gere a fila quando vão para o recreio; (iii) sala - confirma se a sala fica limpa e arrumada no fim do dia; (iv) presenças - deve preencher a tabela das presenças todos os dias; (v) quadro - escreve a data no início do dia e apaga o quadro no fim do dia; (vi) plantas - rega e observa a planta da sala (morangueiro); (vii) lanche - distribui o leite e a fruta. A distribuição destas tarefas incutia o sentido de responsabilidade às crianças, desenvolvendo, igualmente, a autonomia. Após o momento de escolha dos responsáveis, a professora cooperante distribuía tarefas e os alunos realizavam-nas consoante o proposto.

Quando o relógio apontava 12h30 os alunos iam almoçar, deixando as suas mesas limpas e arrumadas. Após o intervalo de almoço, todos os dias, uma das rotinas da turma era o momento “Ler, Contar e Mostrar”. Este momento consistia

em dois ou três alunos irem ler ou mostrar algo à turma, sendo que eram avisados previamente, levando-os a prepararem-se para o momento. Geralmente este momento era preenchido com os alunos a realizarem a leitura, em voz alta, de frases que aprenderam na semana corrente. De seguida, a turma preparava-se para realizar mais tarefas propostas pela docente e a campainha tocava para o fim do horário letivo por volta das 15h30.

Relativamente à disposição das mesas da sala de aula, a opção escolhida foi colocar três filas com quatro mesas cada, que tinham lugar para duas crianças. A mesa da docente situava-se à frente das restantes mesas, ao lado do quadro verde e do projetor. No entanto, com o avançar do ano letivo, a disposição das mesas foi alterada e passaram a existir ilhas de mesas, com cerca de cinco e seis alunos. Foi de notar o interesse em fomentar o trabalho de grupo, porém as tarefas de trabalho autónomo e individual continuaram a ser uma parte fulcral. O trabalho cooperativo era pouco estimulado enquanto forma de aprendizagem e ensino. O suporte da prática e do processo de ensino e de aprendizagem, neste contexto, foram os materiais estruturados, tais como os manuais escolares, fichas de trabalho, cadernos de exercícios, entre outros.

A gestão do currículo era realizada a partir dos conteúdos do manual escolar. Estes não surgiam de forma natural, visto que não se interligavam entre si, existindo uma limitada interdisciplinaridade.

Os trabalhos de casa (TPC) foram adotados no presente contexto escolar, como método de ensino e consolidação dos conteúdos, nomeadamente, os abordados em aula. Desta forma, eram propostos TPC todas as quartas e sextas-feiras, no final do horário letivo, em que a grande maioria das crianças realizava os TPC.

2. Intervenções pedagógicas significativas

1ª intervenção

Uma das intervenções realizadas e importantes de realçar foi a utilização da Robótica Educativa (RE) em contexto de ensino. Por ser um recurso com o qual os

alunos têm pouco, ou nenhum, contacto, tornou-se essencial abraçar as vantagens da RE. A partir das sessões da Unidade Curricular (UC) de Matemática do presente mestrado, sobre a RE, foi assim pensado integrar a mesma na planificação das intervenções no estágio curricular, de forma a incentivar e estimular a turma para o processo de ensino e aprendizagem. A RE é considerada um recurso diversificado, em que é possível explorar e abordar com os alunos as diversas áreas do saber. Possui como objetivo acompanhar as tendências tecnológicas, sendo que tem vindo a despertar o interesse de vários professores/educadores, na medida em que é uma potencial ferramenta pedagógica a ser utilizada em todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até à universidade,

“na abordagem de diversas temáticas curriculares”, bem como registando “uma enorme fonte de energia e de motivação para os alunos e professores que contactam com estas atividades” (Ribeiro et al., 2011, p. 440).

A RE apresenta também um impacto significativo na componente motivacional, pois através da manipulação de robôs, os alunos demonstram-se mais interessados, motivados e empenhados para aprender. Por sua vez, a multidisciplinaridade é também equacionada como uma potencialidade, pois ao serem criadas atividades com a robótica estas podem ser interligadas com qualquer outra área e domínio, “desta forma, a RE reúne todas as condições para proporcionar um conjunto de actividades interdisciplinares que promovam uma aprendizagem transversal dos diversos temas” (p. 441). Para além das vantagens mencionadas, a utilização da RE também proporciona e desenvolve o trabalho colaborativo. Esta dinâmica de trabalho em grupos, tendo como destino concretizar o mesmo propósito, é imensamente valorizada, na medida em que, desenvolve várias competências sociais e de comunicação.

De acordo com o referido e depois de ter absorvido estas vantagens nas sessões da UC, considerei pertinente criar momentos em que fosse possível abordar ou consolidar os conteúdos. Desta forma, o primeiro momento partiu da exploração da Medida: Tempo, do domínio da Matemática, para que os alunos desenvolvessem

o sentido de tempo e o compreendessem de forma dinâmica. Sendo que, ao mesmo tempo, desenvolvessem o seu pensamento computacional.

Desta forma, os alunos foram distribuídos por grupos, cada um com 8 elementos, três robôs *Super Doc* e três tapetes educativos por grupo. Foi importante, em primeiro lugar, começar com uma exploração livre dos robots por parte dos alunos, de forma a se familiarizarem com os mesmos. Cada tapete educativo possuía imagens diferentes de uma sequência temporal, com atividades diárias da escola e do quotidiano, em que foi proposto aos alunos programar o robot e, assim, deslocá-lo pelo tapete e seguindo a ordem que acham a correta, fazendo o registo da folha destinada para tal. Nesta folha estavam também representadas as mesmas imagens que estavam no tapete.

Após esta tarefa foi proposto aos alunos que programassem o robô, porém com um novo tapete educativo. Este segundo tapete continha um calendário do mês de janeiro do ano de 2022. Nesta atividade os alunos deviam fazer deslocar o robot, de forma a indicar a resposta às perguntas colocadas pela professora estagiária e que se encontravam na folha de registo. Assim, cada grupo analisava as respostas e programava o robot em conformidade, deslocando-o para o dia correto. Tal como no momento anterior, os alunos deviam assinalar os passos dados numa folha de registo. De seguida, a sessão terminou com um debate, em grande grupo, sobre o decurso da sessão.

A construção destes momentos apenas foi possível dado que existiam três professoras estagiárias - o grupo de estágio - e uma professora cooperante, permitindo chegar a mais alunos, em tempo útil. Por existirem mais mãos e olhos de adultos dentro da sala de aula, criaram-se condições para explorar os robots com cuidado e com a supervisão necessária, visto que a turma possuía poucos conhecimentos sobre esta ferramenta.

No decorrer desta intervenção a principal dificuldade sentida foi, como já referido, o manuseamento dos robots. Como se tratava de algo novo dentro da sala, os alunos ficaram entusiasmados e com pressa para chegar a sua vez e fazer a programação. No entanto, surgiam sempre bastantes dúvidas, na medida em que os alunos programavam o robô antes de escutarem a explicação da professora

estagiária ou, por vezes, no momento da execução da tarefa optavam por explorar de outra forma.

Uma outra dificuldade detetada mais tarde, foi a organização e o planeamento da atividade, na medida em que as tarefas demoraram mais do que o previsto, provando-se serem demasiado extensas para o nível básico de manuseamento em que as crianças se encontravam. Neste sentido, o que também retiro sobre esta intervenção, a reter para o meu futuro profissional, é a preocupação com que as propostas de tarefas sejam adequadas aos alunos e ao seu grau de autonomia, de modo a alcançar uma melhor gestão da RE na sala de aula.

Um aspeto interessante a referir é o facto de algumas crianças se referirem ao robô como um brinquedo, em que apenas “servia” para brincar e “andar” por onde eles queriam e não como uma forma lúdica de realizar aprendizagens. Esta intervenção poderia ter sido assim repartida em duas partes, uma em que os alunos fossem convidados a explorar, manusear e compreender o funcionamento dos robots, livremente e sem limite de tempo, e uma segunda parte, já mais direcionada para a realização de tarefas e consolidação de conteúdos.

2ª intervenção

A segunda intervenção pedagógica a destacar teve como objetivo desenvolver e explorar o domínio de português, no sentido de consolidar, até então os conteúdos já abordados pela turma. Neste sentido, a planificação desta intervenção passou pela criação de um recurso lúdico – Mundo das Palavras - composto por cinco jogos didáticos: (i) puzzle das palavras; (ii) palavras escondidas; (iii) bingo das palavras; (iv) frases criativas e (v) mundo das palavras. A criação deste recurso visava, no domínio de português, o desenvolvimento da consciência silábica, a construção de frases e a linguagem oral dos alunos. Assim, cada jogo do recurso era diferente e com objetivos/tarefas que os alunos deviam superar, em grupos de quatro elementos ou a pares.

Dado que, até àquele momento, a turma já tinha explorado as letras “a”, “e”, “i”, “o”, “u”, “p”, “t”, “d” e “l”, o recurso apresentado apenas continha palavras e expressões com essas mesmas letras. Com o tempo, poderiam ser acrescentadas

mais letras consoante as que fossem trabalhadas pela turma, de forma a completar, ainda mais, o “Mundo das Palavras”.

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é um processo longo e que deve ser estimulado desde o início, de forma a cativar a criança a ter o gosto por ler e escrever. Conforme Sim-Sim (2009), o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, é um desafio quer para quem aprende quer para quem ensina, referindo ainda que, ler é uma “competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal” (p. 9), ou seja, ler está intimamente ligado à compreensão do que está escrito. Esta é uma competência fundamental a ser adquirida, pois ao longo de toda a vida é necessário saber ler e escrever, em todas as situações do dia-a-dia. De acordo com a autora aprender a escrever e a ler não é um processo natural, como se verifica com a linguagem oral, uma vez que não se aprende a ler e/ou a escrever só com o contacto com a linguagem escrita. Neste sentido, esta linguagem pode tornar-se complicada devido às formas e símbolos que as letras do alfabeto apresentam.

Tendo esta ideia como central, o presente recurso aborda e desenvolve várias componentes da aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente da consciencialização fonológica e silábica, consolidação da relação fonema-grafema, concentração/atenção das crianças para a leitura, dado que estas têm de fazer corresponder imagens às palavras. Para além disto, ainda incentivava os alunos a desenvolverem a criatividade, bem como o sentido implícito de uma frase, com sujeito, verbo e predicado. Por outro lado, este recurso também abordou de forma interdisciplinar várias componentes do currículo, como o domínio da matemática, as artes, o estudo do meio e a cidadania e desenvolvimento.

Tendo em conta o que foi referido, de seguida são apresentados os cinco jogos didáticos: (i) puzzle das palavras - fazer-se corresponder a imagem às sílabas que compõem a palavra dessa imagem. É realizado com as palavras que são apresentadas no puzzle divididas em sílabas e agrupadas por cores de acordo com o número de sílabas da mesma (exemplo: verde: uma sílaba; azul: duas sílabas; cor-de-laranja: três sílabas); (ii) palavras escondidas - formar palavras conhecidas a partir de outras que não conhecem, por não terem aprendido todas as letras. O

principal objetivo deste jogo é que os/as alunos/as trabalhem a relação fonema-grafema; (iii) bingo das palavras- que tal como o nome indica, as crianças tinham de fazer corresponder as imagens às palavras. Importa referir que as palavras já eram conhecidas, na totalidade, por todos/as os/as alunos/as, o que lhes permitiu uma autonomia na leitura das mesmas; (iv) frases criativas- criação de frases pelas crianças, em que de seguida devem ilustrar as mesmas. Para isso devem possuir um caderno, onde a criança deve, inicialmente, escrever o seu nome e a data, e posteriormente realizar a atividade. Ao serem contempladas todas as produções escritas das crianças, é possível observar a evolução das mesmas ao longo do ano; por último (v) mundo das palavras - jogo interdisciplinar que aborda várias componentes do currículo, como o português, a matemática, o estudo do meio e também cidadania e desenvolvimento. Este é um jogo de tabuleiro, onde é possível jogar com até quatro elementos, em que cada casa do tabuleiro tem uma cor que corresponde à cor de um cartão, com vários tipos de desafios. São seis tipos de cartões (laranja, amarelo, verde, azul, cor-de-rosa e roxo) em que os alunos devem responder aos desafios e questões propostas para seguirem em frente no tabuleiro.

Na intervenção pedagógica realizada cada jogo teve uma breve descrição, de forma a que os alunos conseguissem superá-lo. Seguidamente, a cada grupo foi distribuído um jogo diferente, devendo existir um sistema de rotatividade dos mesmos, de forma a todos os alunos explorarem o recurso completo. É de salientar que cada jogo era acompanhado por um cartão com as regras do mesmo.

Considero que este recurso apresenta várias potencialidades, sendo um recurso dinâmico e motivante para as crianças, de forma a contrariar o dito modelo tradicional.

Estas intervenções pedagógicas proporcionaram a aquisição e aprofundamento de competências de adaptabilidade, autoconhecimento e relacionamento interpessoal. Tornou-se fundamental a adaptação ao contexto de estágio e às adversidades sentidas, resultando na transformação e na reformulação de pensamentos, ideias e ações. No sentido em que, situações que decorreram no

contexto e experiências resultaram numa planificação das intervenções, de uma constante reflexão para a melhoria. As duas intervenções detalhadas partiram, também, do feedback da professora cooperante, algo que era tido sempre em conta, visto que, a mesma é quem conhecia melhor a turma e as necessidades das crianças. Após o presente estágio curricular considero, de forma ainda mais vincada, importante que o constante feedback e cooperação entre professoras numa intervenção pedagógica, é fundamental para que esta seja bem-sucedida e que alcance todos os objetivos propostos.

É ainda de salientar a reflexão sobre a importância de uma intervenção segura e preparada pelo/a docente, conduzindo para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. A preparação de uma aula engloba vários aspetos como, a gestão adequada dos conteúdos, materiais, e os conhecimentos do docente sobre os conteúdos a abordar, para que, desta forma esteja preparado para qualquer imprevisto e situação. As crianças, tendo uma grande curiosidade, vão colocar várias vezes perguntas e apontamentos que o/a docente pode não estar à espera constituindo uma mais-valia estar preparado e que ocorra uma ação educativa de qualidade.

PARTE 2- ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3- Discussão em torno dos TPC

O problema referido e analisado, no presente relatório final, partiu do interesse que existe desde o início do meu percurso académico sobre os Trabalhos de Casa (TPC) e tudo o que os envolve. Interesse em informar-me sobre a justificação da integração destes num contexto escolar, de que forma integrar, se é possível realizar diferenciação pedagógica neste sentido, entre outros.

Seguindo a mesma linha de pensamento, no presente capítulo são referidas as questões teóricas do estudo realizado no âmbito de compreender a envolvente dos TPC e decifrar as diferentes perspetivas dos pais/encarregados de educação acerca os mesmos. De forma a tornar este relatório final mais conciso e preciso, apenas se incidiu nesta direção, no sentido em que, apesar de ser oportuno e relevante ir por outros caminhos, como a perspetiva dos/as /alunos/as e/ou também dos docentes, o rumo a seguir partiu das conceções dos pais/encarregados de educação acerca dos TPC do seu educando.

Neste capítulo é apresentado assim uma revisão da literatura sobre os TPC, englobando o conceito dos mesmos, objetivos, utilizações no contexto escolar, diferenciação pedagógica, entre outros.

Os Trabalhos de/para Casa (TPC)

Durante a realização dos TPC pelos/as alunos/as, os pais/encarregados de educação possuem um importante papel para o seu desenvolvimento e progresso. Quer seja como transmissores de responsabilidade pelos TPC às crianças, quer seja como auxílio nas tarefas a realizar. Neste sentido, quais serão as suas perspetivas acerca dos trabalhos de casa do seu educando? Esta é a questão-problema levantada no presente relatório final, e a premissa para continuar.

Esta ferramenta é algo que sempre suscitou controvérsia na comunidade, existindo diferentes conceções acerca do seu propósito. As perspetivas sobre os TPC poderão modificar consoante o seu tipo, o seu propósito e os anos de escolaridade do educando.

Os ideais acerca dos TPC de cada ser individual diferem conforme as suas experiências de vida, neste sentido, é notório que alguns pais/encarregados de educação tendem a agir da mesma forma que experienciaram ao longo da vida. Isto

é, se no seu percurso académico, realizaram TPC constantes, poderão querer transmitir isso ao seu educando e fazer ver a importância dos mesmos. Por outro lado, existem pais/encarregados de educação que por terem tido TPC constantes, querem contrariar tal facto e não pressionar os seus educandos a esse nível. Estas duas visões diferem de pessoa para pessoa e consoante o tipo de experiências que possuíram, direcionando-as para aquilo em que se acredita.

Recentemente, a sociedade tem valorizado cada vez mais o tempo da criança fora da escola, sendo assim, tão importante estimular os momentos de brincadeira. Conforme o que refere Araújo (2009), as crianças “possuem cada vez menos tempo efectivamente livre para brincar e para se recrear, pelo facto de o tempo de que dispõem depois das aulas, ser vivido como “apêndice do tempo escolar” (p.2). Após as aulas as crianças frequentam, muitas vezes, as Atividades de Tempo Livre (ATL) ou outras instituições responsáveis pela ocupação dos tempos das crianças, em que normalmente é uma extensão ao trabalho diário que já têm no horário letivo, como a realização dos TPC ou apoio ao estudo, oferecido por outros profissionais. Neste sentido, como refere a autora anteriormente supracitada, “as crianças trabalham no seu ofício de alunas, quer dentro quer fora do espaço escolar, tanto quanto um trabalhador adulto – cerca de 8 a 9 horas por dia, ou seja, 40 a 45 semanais”. A mesma autora refere ainda que, os adultos controlam o direito e prazer de brincar das crianças que, por sua vez, “valorizam a cultura escolar em detrimento da cultura lúdica na maior parte das actividades que “propõem” à criança no seu tempo livre” (p.2).

Numa perspetiva de compreender o percurso e a transformação que os TPC foram sujeitos, é necessário analisar o conceito destes, os seus fatores e as diversas perceções sobre os mesmos. Os TPC são assim definidos como o “trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser realizado pelas crianças fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização” (Costa et al, 2021, p.3). Consistindo assim na realização de tarefas pelas crianças propostas pelos seus/as docentes, fora da sala de aula.

Conforme Cooper (2001) são considerados TPC os trabalhos realizados fora do contexto escolar, exceto se realizados “(a) in-school guided study; (b) home study courses; (c) extracurricular activities such as sports teams and clubes” (p. 9). Donde se conclui que os TPC realizados em estudo acompanhado não se poderão incluir, bem como atividades extracurriculares e explicações, por se tratarem de momentos que estão sob orientação e supervisão de um adulto e não de trabalho autónomo do aluno sobre atividades prescritas na sua sala de aula. Na sequência surge a questão de como caracterizar os TPC, em face da polarização nestas duas perspetivas, a sua realização de forma autónoma pelo/a aluno/a ou com recurso ao apoio/auxílio de outrém. Apesar de os TPC não serem executados com a supervisão do/a docente, poderão ser supervisionados por um adulto próximo da criança.

Em linha com o pensamento de Perrenoud (1995), quando afirma que os TPC se devem realizar fora da sala de aula, mas acrescenta que são preparados e controlados na mesma, “é suposto que prolonguem ou preparem diretamente o trabalho feito na escola” (p. 66). O mesmo autor refere que existe um procedimento para a execução destes trabalhos, tendo assim, vários momentos, como a preparação, realização e o controlo do mesmo. Geralmente este controlo é feito pelo/a docente *à posteriori* da sua realização, englobando a correção e a verificação. Relativamente a este processo dos TPC, já Cooper (2001) refere que estes se caracterizam por três fases: (i) o momento em que é prescrito na aula, (ii) a sua realização em casa e (iii) a sua verificação na aula seguinte. Desta forma, este processo envolve a intervenção não só apenas da escola, mas também da família e de outros atores. Este processo é adotado por diversas perspetivas de educação, principalmente do modelo dito tradicional, em que o método expositivo é o mais utilizado e a realização dos TPC continua com o mesmo processo.

Apesar de muitos autores defenderem a realização dos TPC apenas fora da escola, também se encontra literatura que sustenta o contrário. Estoutros consideram que é quase errado poder afirmar que os TPC só se podem realizar fora da escola. Nesta perspetiva, Murillo & Martínez-Garrido (2013) sustentam que “despite their name “home”, these tasks can be completed at school or library. The main feature of homework is that the student has the main responsibility for

carrying them out” (p. 158). Na impossibilidade de os realizarem em casa, faz sentido que o/a aluno/a realize os TPC num lugar onde passa bastante tempo do seu dia, na escola, em que poderá até recorrer, por exemplo, à biblioteca escolar, caso necessite de bibliografia que aí exista. Aliás, nada impede o aluno de fazer os seus TPC durante o período do horário escolar, aproveitando o tempo que nele tem disponível para os realizar. Tal como refere Perrenoud (1995) os TPC “fazem-se fora da aula” (p.66), acaba por definir melhor o que se pretende, porque apesar de se chamarem Trabalhos para Casa, não significa que têm de ser exclusivamente efetuados em casa (Barros, 2019, p. 21). Neste sentido, é concedido ao aluno o exercício de um sentido de responsabilidade sobre quando e onde fazer os TPC, colocados perante o facto de terem de os realizar fora do tempo de aulas, mas não num local previamente estipulado.

Com o passar do tempo vão sendo tomadas outras direções relativas às conceções e quando integrar os TPC, em que as novas metodologias ativas de educação começam a optar por dar outro sentido aos trabalhos. Ao se atribuir a cada criança um papel mais ativo na sua aprendizagem, este pode optar por não aceitar apenas aquilo que o/a professor/a prescreve de TPC e optar por realizar outro tipo de tarefas mais motivadoras. Estas pedagogias mais atuais defendem que “os alunos devem compreender o porquê de realizarem determinados trabalhos, pesquisar, criar e autodisciplinarem-se a exercer tarefas que sentem mais dificuldades de resolução, neste sentido, podem ser os próprios alunos a prescrever os TPC” (Castilho, 2019, p. 22).

Após uma definição dos TPC, surge a questão “para quê TPC?”. Cunha et al (2018) apresentam categorias e organizam as razões pelas quais os/as docentes poderão prescrever TPC, sendo as seguintes: “(i) praticar e rever a matéria dada na aula; (ii) preparar a aula seguinte; (iii) envolver todos os alunos na aprendizagem, principalmente aqueles que mais hesitam em participar da aula, por exemplo, por meio de trabalhos de projeto; (iv) promover o desenvolvimento pessoal, o que inclui responsabilidade, competências de gestão de tempo e eliminação de distratores; (v) promover a transferência de aprendizagens e (vi) estabelecer comunicação entre escola, pais e filhos sobre a TPC” (p. 388). A partir da realização dos TPC é ainda

possível verificar e monitorizar a aprendizagem dos/as alunos/as, “metaforicamente falando, a TPC pode funcionar como um “termômetro” da aprendizagem dos alunos (um “aprendômetro” se se preferir)” (p. 388).

Pode concluir-se, com o que foi descrito, que os TPC são um conjunto de tarefas ou atividades a realizar pelas crianças, prescritas pelos/as docentes ou pelos/as alunos/as, sem auxílio de um adulto e com um tempo estipulado para os executar. Contudo, o envolvimento das famílias poderá ser inevitável, quer seja como mediadores de conhecimentos e acompanhamento dos TPC, quer seja como verificação da realização dos mesmos, nomeadamente, questionando se “Já fizeste os trabalhos de casa?”, ao seu educando. Geralmente os TPC ocupam tempo livre da criança, como os períodos de férias, feriados, fins de semana, invadindo assim, diariamente, o espaço e tempo das famílias. No seguimento, é notória a controvérsia que existe entre escola-família, pois desde há muitos anos, esta ligação, seja boa ou má, esteve sempre presente. É de salientar que o envolvimento da família na vida escolar se reflete positivamente no sucesso das crianças. Seguindo a mesma linha de pensamentos, a família das crianças é uma mais-valia para o sucesso, quer da execução dos TPC, quer para a motivação por parte das crianças, pois desenvolvem um sentido de responsabilidade maior perante este assunto.

Os TPC e o envolvimento familiar

O/A aluno/a deve ser assim o principal agente na realização dos seus TPC, porém as famílias possuem um papel importante de apoio. De acordo com Cunha et al (2018), este apoio familiar referido pode assumir diversas formas, “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.” (p. 392).

Em linha com os autores supracitados, é essencial verificar qual é(são) o(s) propósito(s) dos TPC, de modo a não se “desvirtuar essa ferramenta” (Cunha, 2018, p. 392). De maneira que, se a criança é a principal responsável pelos seus TPC, não se torna adequado que as famílias intervenham neste sentido, isto é, que os “pais tenham um papel mais ativo na sua realização do que a própria criança” (p. 392). Para tal não acontecer, o docente, no desempenho do seu papel, deve comunicar as suas expectativas em relação ao assunto, deixando clara, de antemão, a sua perspetiva a pais e encarregados de educação. Estes autores referem ainda que “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” (Cunha, 2018, p. 392). Por outro lado, o ambiente familiar de cada criança é diferente e varia consoante o seu agregado familiar, situação económica, entre outros fatores. Este ambiente pode afetar a realização dos TPC, como, de resto, surge documentado na literatura, referindo-se que,

“student dissatisfaction is caused by student’s family environment (low income families) —families with few books at home. Homework assignments can improve parental involvement and thus strengthen home-school connections. Parental participation in the conclusion of homework assignments also influences students’ academic achievement.” (Murillo e Martínez-Garrido, 2013, p.159).

As crianças absorvem aquilo que escutam, veem e observam. Muitos pais e encarregados de educação, assumem que os TPC contribuem para consolidar conteúdos e estimular aprendizagens, porque “ao se abordar certos conteúdos que já foram trabalhos está-se a contribuir para consolidar aprendizagens e muitas vezes para esclarecer dúvidas que algumas crianças têm e não referem.” (Pires, 2012, p. 3), todavia as famílias são unânimes em considerar que os TPC provocam stress e cansaço nos alunos e no ambiente familiar, dada a pressão que é colocada sobre os mesmos para a sua realização. Seguindo a mesma linha de pensamento, Perrenoud

(1995) refere que os TPC também poderão contribuir para a frustração das famílias e que servem para “enervá-los, culpabilizá-los, deixar-lhes campo livre à angústia, transformá-los em explicadores... colocar muitos pais em situação de incompetência ou de onnipotência” (p.152).

De facto, a realização dos TPC poderão ser, como referido anteriormente, tanto um martírio para os pais/encarregados de educação, como também um momento de aproximação entre estes e as crianças, no sentido em que, torna-se também um momento de partilha de experiências e conhecimentos.

Os TPC e o papel dos/as docentes

Chegados aqui, é necessário compreender e verificar por que caminhos vão as perspetivas acerca dos TPC dos/as professores/as. Se cada aluno/a é diferente e com necessidades distintas, parte do docente oferecer estímulos e promover uma aprendizagem diferenciada, tal como refere Perrenoud (1997), em que diferenciar é criar e colocar em funcionamento uma forma de organização que integre dispositivos didáticos, colocando o aluno na situação mais favorável para aprender. Na sua maioria, a prescrição dos TPC é igual para a turma, não existindo diferenciação pedagógica, sendo que uns alunos/as poderão ter mais dúvidas e dificuldades num conteúdo e outros, noutra totalmente diferente.

É evidente que os alunos encaram os TPC como algo que não lhes vai acrescentar conhecimento e sim como uma repetição de atividades realizadas nas aulas. Os TPC são, comumente, aceites pelos alunos de forma inquestionável, porém, por vezes, não compreendem o porquê da sua realização (Sousa, 2019). Tal facto deriva da falta de motivação por parte dos/as alunos/as para os realizarem, uma vez que os/as docentes não justificam o porquê da sua prescrição. Estes, por esse motivo, não devem ser apenas um prolongamento do tempo de aula, mas sim uma forma de colmatar as dificuldades sentidas pelas crianças nos conteúdos abordados (Sousa, 2019). Desta forma, é essencial que o/a docente explique aos seus alunos os motivos, de forma a transmitir uma mensagem positiva sobre os TPC, evidenciando que estes podem ajudar as crianças no processo de aprendizagem, importa não esquecer que “para que os TPC tenham sucesso é

necessário que os alunos se sintam motivados, motivação essa, que depende em muito, do tipo de trabalho, da necessidade, da utilidade e do sucesso da sua realização” (Simões, 2016, p. 86).

Os TPC e a autorregulação dos processos de ensino e aprendizagem

Quando debatemos o tema dos TPC é fulcral referir a autorregulação nos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, esta ferramenta poderá ser uma estratégia de autorregulação, pois são as crianças que definem como e quando os vão realizar. Por serem estes os principais responsáveis pelos seus TPC, é fomentada a motivação, pois podem gerir o seu tempo e refletir posteriormente sobre as suas dificuldades e em que conteúdos. De acordo com Ramdass e Zimmerman (2011), para que os/as alunos/as desenvolvam estas competências de autorregulação, os TPC devem ser estimulantes e desafiantes. Como se transmite às crianças um sentimento de autonomia para estas decidirem quando e como querem realizar essas tarefas, vão-se sentir mais motivadas e conseqüentemente obter mais sucesso na resolução dos TPC.

Os/as docentes na sala de aula acabam por ter um papel essencial para o sucesso desta autorregulação das crianças, uma vez que devem fomentar o uso de grelhas de verificação para as próprias crianças preencherem consoante aquilo que conseguem, ou não, realizar quando resolvem os TPC. Neste sentido, tal como existe a implementação do Plano Individual de Trabalho (PIT) na sala de aula, seria uma opção elaborar um PIT no sentido dos TPC, de forma que a criança tenha um papel ativo e que se vá apercebendo das suas necessidades ao fazer as tarefas destinadas ao TPC. Por vezes torna-se complicado para os/as docentes regularem os diferentes percursos de aprendizagem, gerindo todas as necessidades distintas de cada aluno. Assim, essa “função de regulação é facilitada por um conjunto de instrumentos de registo de produção e de avaliação, dos quais se destaca o Plano Individual de Trabalho (PIT), pela importância que assume na condução intencional dos processos” (Santana, 1999, p. 20). Em conformidade com a mesma autora, o PIT é um

“instrumento que sempre permitiu operacionalizar a diferenciação do trabalho que defendemos, ou seja, a que permite a cada um trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no currículo” (p. 20).

Deste modo, as crianças poderiam assinalar as dificuldades sentidas durante a realização dos TPC e, posteriormente, quando voltassem à sala de aula, conversar com o/a docente de forma que este/a possa auxiliar da melhor forma possível neste processo de aprendizagem.

Por outro lado, esta autorregulação da aprendizagem também é questionada e deve ser atingida também no ambiente familiar ou no local onde a criança realizar os TPC, pois as pessoas no meio envolvente da criança podem auxiliar e promover assim um comportamento autorregulador dos TPC. Na medida em que podem oferecer à criança ferramentas e oportunidades para esta se autorregular, deixando-a gerir o seu tempo e não a pressionar para executar ou acabar as tarefas.

Os TPC e as diferentes conceções

“Trabalhos de casa (TPC) sim ou não?” Sendo os TPC um assunto controverso, existem diversos pontos de vistas e cada um com o seu fundamento. Vários autores acreditam que um dos principais objetivos desta ferramenta é o desenvolvimento da “autonomia, responsabilidade e organização dos tempos dos alunos” (Sousa, 2019, p. 34). Os TPC são uma poderosa vantagem quando utilizados com sentido e pensados previamente pelos docentes, na medida em que devem refletir sobre as necessidades de cada aluno/a e realizar assim diferenciação pedagógica. Os TPC não se devem utilizar como uma forma de castigo ou servir para incentivar o medo, pois poder-se-á, desse modo, conferir um valor negativo aos TPC (Cooper, 1989). É importante que as crianças percecionem esta ferramenta de forma positiva, para tal o docente deverá oferecer feedback constante e demonstrar que as tarefas realizadas têm um propósito e um sentido. No artigo “Prós e Contras: Para que servem os TPC?” da revista *Visão Júnior* e editado por Campos

(2017) são apresentadas algumas vantagens na prescrição dos TPC, nomeadamente, considerando que os exercícios diários promovem um maior ritmo de trabalho, na medida em que “ajuda a cimentar aprendizagens e é uma forma de responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem”. Desta forma, tal como foi referido anteriormente, trata-se de uma ferramenta de autorregulação da criança no seu processo de aprendizagem. Sublinha-se, de igual modo, que o ter trabalhos para fazer em casa ensina a gerir o tempo, em que “é uma maneira de lhes pedir para refletirem sobre o que aprenderam e encontrarem, nos momentos em que estão em casa, a melhor altura para os resolver” (Campos, 2017, s.d).

Após o que foi referido, é consensual confirmar que, de facto, se verificam vantagens com a execução dos TPC, porém existem, igualmente, constrangimentos. Neste sentido, segundo os dados recolhidos no âmbito de PISA (OCDE, 2014), no ano de 2012, as crianças/jovens gastavam em média 4 horas semanais na realização dos TPC. No sistema educativo atual, as crianças passam na escola, cerca de 8 ou mais horas diárias, e ainda acrescentar este período de realização de TPC, parece exaustivo e desafiador para estas e para as suas famílias. Segundo Morgado (2018), “o bom trabalho na escola deveria dispensar o TPC ou recorrer a um tempo de trabalho muito curto. É uma questão de saúde e qualidade de vida” (s.d).

Nesta perspetiva, e de volta ao artigo de Campos (2017), são apresentados também os alguns problemas na realização de TPC, como a ausência de tempo para brincar, as crianças ficam extenuadas e irritadas, como refere também Araújo (2009), que os TPC são cada vez mais excessivos e as crianças ficam com pouco tempo livre para brincar e para outras atividades que lhes permitam explorar atividades físicas, momentos de socialização com outras crianças, entre outros. De igual modo se considera que os TPC erguem barreiras contra a escola, “queixam-se que a família se reúne pouco e depois vemos o trabalho e a escola invadirem a intimidade e a privacidade das crianças” e não incentivam a curiosidade e o gosto pelo conhecimento, “a aprendizagem melhor é a que vem do profundo interesse da criança, mas para isso é preciso tempo para pensar e para pensar é preciso tempo”. Estes posicionamentos conduzem alguns autores a considerar os TPC como que “o

ato de fazer os TPC surge para as crianças como um ritual diário que é facilmente confundido com o ato de estudar” (Araújo, 2009, p. 89).

Em Portugal, o tema dos TPC não é muito discutido, e existem poucas medidas de controlo acerca da realização dos TPC, na medida em que, cabe ao docente, ou até à instituição, gerir o que querem prescrever aos seus alunos. Na realidade já existiu uma titular da pasta da educação que manifestou mesmo a sua intenção de acabar com os TPC (Costa & Pereira, 2006). Essa intenção observou-se na criação de uma nova área de enriquecimento curricular, designada de Estudo Acompanhado, que seria implementada no 1º ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2006/2007. Esta medida surge como uma forma de contrariar a “reprodução das desigualdades sociais”, devido à falta de apoio com que alguns alunos convivem em casa. Desta forma, a área do Estudo Acompanhado seria um

“meio para que a escola seja mais igual, onde os trabalhos de casa têm de ser transformados em trabalho individual nas escolas, com apoio dos recursos lá existentes, nomeadamente biblioteca e computadores com ligação à Internet. A ideia é que os alunos possam progredir sozinhos, mas acompanhados pelos professores durante esses 90 minutos semanais” (Costa & Pereira, 2006, s.d).

Mais recentemente, em 2019, foi lançada uma petição por uma figura pública, José Eduardo Moniz, que proponha a “criação de uma lei para regular os trabalhos para casa (TPC)” (Marques, 2019, s.d) e que em meio ano somou mais de 10 mil assinaturas. Nessa altura, a então secretária de Estado da Educação, defendeu “que os alunos não deviam levar trabalhos para casa” (Marques, 2019, s.d). Em sentido contrário, um conjunto de professores e de pais e encarregados de educação opuseram-se a essa mudança cultural. Os termos do debate de há quatro anos, mostraram o enraizamento e a longevidade da utilização de uma estratégia de aprendizagem, os TPC, e as dificuldades na sua desconstrução, ainda que, Alexandra Leitão, na época secretária de Estado Adjunta e da Educação do ano de 2019, tenha anunciado

“que a cultura nas escolas já está a mudar e que todas as medidas de flexibilidade introduzidas pelo atual governo vão no sentido de os

alunos trabalhem em sala de aula de forma diferente e não sobrecarregados com trabalho fora da sala de aulas" (Marques, 2019, s.d).

Na realidade, apesar das declarações da antiga secretária de Estado, a situação atual não andarรก muito distante do que se verificava antes da pandemia, sendo que em 2019, no 1º CEB

“as crianças chegam a estar 55 horas semanais na escola, podem entrar às 8.00 e sair às 19.00. Portanto, no 1º ciclo devia ser de evitar o recurso ao trabalho para casa. E, regra geral, sem ser radical, há uma sobreutilização dos trabalhos para casa". (Marques, 2019, s.d).

Nesta perspetiva o assunto merece reflexão e a atenção dos responsáveis, dos profissionais e das famílias, tanto mais que o que parece mais lógico é que “o conceito chave seja sempre a moderação, nunca a proibição cega” (referência bibliográfica). É fulcral e necessário não se polarizar o debate entre ser a favor ou ser contra, na justa medida em que os TPC dependem das necessidades de cada criança, pois, a título de exemplo, tem-se consciência de que “não é muito provável que uma criança que tem dificuldade em realizar os seus trabalhos na sala de aula, onde poderá ter apoio de professores e colegas, seja capaz de os realizar sozinha em casa” (Morgado, 2018, s.d). Deste modo, a aprendizagem realizada no momento do horário letivo, depende muito da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, dos recursos utilizados e dos dispositivos de apoio que os/as docentes tendem a utilizar.

Neste contexto, “não é uma questão de ser a favor ou contra os TPC, é reflectir sobre o que são, como se utilizam, que efeitos têm na generalidade dos alunos, como se adaptam às circunstâncias e diferenças de contexto dos alunos como idade/ciclo de escolaridade, nível de escolarização da família, entre outras questões” (Morgado, 2018, s.d). Na verdade, exige-se uma reflexão contextualizada e adequada a cada situação para a qual concorrem um conjunto de variáveis a equacionar, pelo que “não vale a pena proibir os trabalhos para casa, mas sim racionalizar. Pode fazer sentido para treinar competências, mas não para aprender o que devia ser dado nas escolas" (Morgado, 2018, s.d)

CAPÍTULO 4- Aspetos metodológicos do estudo

No capítulo 4 do presente trabalho analisa-se a metodologia utilizada no estudo e a estratégia de investigação, tal como a questão orientadora e os seus objetivos que respaldaram o estudo realizado. Ainda é apresentada também uma breve caracterização dos destinatários, tal como a técnica e o instrumento para a recolha de dados, que foram o ponto chave deste estudo para analisar os resultados, que serão apresentados no capítulo seguinte deste relatório final.

Numa investigação qualitativa em educação, segundo Amado (2014), “a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo (p. 124). No caso vertente, o estudo passa pela compreensão das conceções de pais/encarregados de educação sobre a problemática dos TPC. O mesmo autor refere ainda que, a investigação qualitativa assenta na ideia de dar voz aos participantes, isto é, escutar o que têm a dizer sobre este tema, descobrindo as distintas ideias.

O presente estudo surge então da necessidade de explorar e descobrir mais sobre as conceções de pais/encarregados de educação acerca dos TPC dos seus educandos, na medida em que estes são uma parte essencial da realização destas tarefas. Neste sentido, surge a questão de partida “Quais as perspetivas de pais/mães e encarregados/encarregadas de educação sobre os trabalhos de casa do seu educando?”. Na sequência, e de forma a delinear o objeto de estudo, formulou-se o seguinte conjunto de objetivos específicos: (i) clarificar o(s) conceito(s) de trabalhos para casa (TPC); (ii) compreender as funções atribuídas aos TPC; (iii) identificar os objetivos associados à marcação dos TPC; (iv) avaliar as vantagens e desvantagens que pais/mães e encarregados/encarregadas de educação reconhecem nos TPC; (v) identificar quem acompanha os alunos na realização dos TPC; (vi) elucidar como se processa o acompanhamento dos alunos na resolução dos TPC; (vii) conhecer os espaços e os ambientes onde os alunos realizam os TPC.

No seguimento, a estratégia de investigação utilizada nesta investigação foi o estudo de caso. Constitui “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes

nele envolvidos” (Amado, 2014, p.14). Em conformidade com Almeida (2002), o “método de estudo de caso proporciona uma oportunidade para estudar, mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”. Por outras palavras, o presente estudo de caso procura desvendar mais sobre o aspeto dos TPC em relação às conceções dos pais/encarregados de educação. Amado (2014) refere também que, “o estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc.” (p. 122). Os estudos de caso, não pretendem chegar à “generalização, mas às particularidades do caso ou dos casos” (Amado, 2014, p. 126). Pelo que, esta investigação pretende partir das conceções formadas pelos sujeitos em causa, não generalizando, isto é, tendo em consideração que estas conceções apresentadas não são as que todos os pais, mães e encarregados de educação possuem.

As entrevistadas do estudo constituem uma amostra por conveniência, na medida em que foram escolhidas consoante a disponibilidade para participarem. Desta forma, os sujeitos formam uma unidade de investigação com cerca de seis elementos, ou seja, foram assim realizadas seis entrevistas de investigação para a elaboração do presente estudo. Esta amostra é caracterizada por ser não estatística, evidenciando o propósito de não generalizar (Amado, 2014) tendo assim a intenção de não ter em conta estas seis conceções destes pais/encarregados de educação como todas as conceções/perceções dos pais/encarregados de educação do país. Neste sentido, os sujeitos caracterizam-se por ser apenas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 32 e os 47 anos. Estas pertencem a um grupo socioeconomicamente favorecido, sendo que todas possuem pelo menos a escolaridade obrigatória e, a sua maioria, possui um curso superior. Este grupo de colaboradoras encontra-se todo empregado, tendo horários de trabalho completos de 8h diárias, em que a maioria faz o horário das 9h às 17h/18h e uma colaboradora faz 10h diárias. Isto mostra que, durante a semana, passam apenas algumas horas com os seus filhos/filhas ao final do dia.

Como técnica de recolha de dados mobilizou-se assim o inquérito por entrevista, optando pela utilização da entrevista de investigação semidiretiva, de

forma a oferecer mais oportunidade para detalhar os pontos de vista. A entrevista implica a construção de um plano prévio, mais especificamente, um guião de entrevista que constitui o instrumento de recolha dos dados, ou melhor, serve para obter a informação desejada, não ignorando que seja dada liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2014). Neste contexto, foi elaborado um guião de entrevista, organizado em blocos, objetivos, questões orientadoras e perguntas de aferição (apêndice I). Desta forma, existem 5 principais blocos: (i) legitimação de entrevista, com o objetivo de especificar o estudo e criar ambiente propício à entrevista; (ii) identificação dos pais/encarregados de educação, em que o objetivo é caracterizar socioculturalmente o pai/a mãe ou o encarregado de educação; (iii) contexto de realização dos TPC, em que se pretende obter informações sobre as condições de realização dos TPC; (iv) compreensão dos pais/ encarregados de educação sobre os TPC, com a intenção de recolher dados sobre as conceções dos EE acerca dos TPC e (v) síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista e agradecimentos.

As entrevistas realizadas constituem-se como entrevistas formais (Esteves, 2008), no sentido em que se caracteriza por ser algo mais encenado e estruturado podendo ser utilizada de forma isolada, como único elemento de recolha de dados, não sendo uma forma de complementar dados já obtidos anteriormente. O registo das entrevistas foi feito com o auxílio de um gravador áudio, com a autorização prévia dos entrevistados¹. A utilização deste equipamento permite registar integralmente toda a entrevista, de forma que o entrevistador tenha mais liberdade para a dinamizar, bem como facilita o seu ulterior tratamento. Procedeu-se à transcrição das entrevistas, realizando-se uma transformação do discurso utilizado, do oral para o escrito, em formato de texto (Esteves, 2008).

As entrevistas foram submetidas a análise de conteúdo, realizando-se recortes verticais de cada entrevista realizada. Este processo consiste “num recorte e diferenciação vertical, a executar sobre todos os documentos, (...) trata-se do esquartejamento do texto” (Amado, 2014, p. 319). Estes recortes dizem respeito a uma codificação e redução do conteúdo em diversas categorias que podem ser

¹ Assinatura do termo de consentimento informado (Apêndice XPTO).

decifradas tanto no modo narrativo, como reduzidas a tabelas ou quadros. Neste sentido, no presente estudo de investigação os conteúdos das entrevistas foram organizados em temas e categorias, sendo estas construídas de forma indutiva, possibilitando assim fazer um esboço de um mapa concetual das áreas temáticas e ainda do sistema de categorias, com base no guião de entrevista previamente elaborado (Amado, 2014). Através desta redução e reorganização do texto, foi possível verificar novas opiniões e realizar comparações entre as conceções dos pais/encarregados de educação que apenas com a transcrição das entrevistas não eram visíveis. Da interpretação do conteúdo, adotando uma “postura aberta aos necessários acrescentos e refinamentos que as novas e subsequentes leituras impuserem” (Amado, 2014, p. 318), construiu-se um sistema de categorias, composto pelas respetivas subcategorias e indicadores. Deste procedimento resultou um mapa concetual elaborado através “das áreas temáticas e do sistema de categorias, a partir do guião da entrevista e seus blocos temáticos e, ainda, das leituras prévias (transcrições)” (Amado, 2014, p. 318). O mapa concetual oferece-nos uma análise global das seis entrevistas realizadas e funciona como base na matriz de redução de dados.

A elaboração da matriz de redução de dados (apêndice III), pela justaposição das unidades de registo no mapa concetual, facilitou a resposta a diversas questões e a uma análise profunda do conteúdo. Esta é o “resultado de um aturado e longo processo de releituras atentas e intensivas das unidades de registo e de um esforço de classificação dos dados através da construção, pelo analista, de tudo quanto se coloca nas três colunas iniciais: as categorias, as subcategorias e os indicadores.” (Amado, 2014, p. 330). Partindo da matriz de redução de dados, é realizada uma análise e discussão dos dados, apresentados no seguinte e último capítulo, do presente relatório final.

Nos capítulos 3 e 4 do presente relatório analisaram-se as questões teóricas e metodológicas do estudo realizado, justificando-se cada uma destas. Abordaram-se assuntos em volta do tema principal, os TPC, de forma fundamentada e

clarificada por autores. Posteriormente, foi ainda possível caracterizar a investigação qualitativa tratada, juntamente com a questão de partida e respetivos objetivos definidos. Clarificou-se a técnica e instrumento de recolha de dados, bem como o tratamento e a análise da informação recolhida.

CAPÍTULO 5- Apresentação e discussão dos dados

Neste último capítulo procede-se à apresentação e discussão da análise de dados. Esta apresentação e análise de dados teve como base a matriz de redução de dados elaborada a partir da análise de conteúdo das entrevistas, sendo constituída por três categorias, subcategorias e indicadores. Para tal, tendo esta matriz como base, foi construído em conjunto um mapa concetual, organizado em categorias e as suas respetivas subcategorias, proporcionando uma visão geral do conteúdo das entrevistas realizadas. Deste modo, apresenta-se de seguida a análise dos dados, consoante a organização do mapa concetual (tabela 1).

Tabela 1*Mapa Concetual*

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Comunicação escola-família		
Realização dos TPC	Calendarização	Quando
		Esquecimento
		Consequências
	Acompanhamento	
	Auxílio	
	Interesse	
	Tempo/duração	
	Local	ATL/CAF
		Casa
Ambiente		
Autonomia		
Posicionamento face aos TPC	Vantagens	Responsabilização
		Consolidação
		TPC bom
		Esclarecimento de dúvidas
		Acompanhamento
	Desvantagens	Sobrecarga
		Tensão familiar
	Natureza dos TPC	Diferenciação pedagógica
		Reprodução
		Incluir família
		Frequência e volume
	Grau de dificuldade	

Fonte: Elaborado pela autora

Da análise do conteúdo das entrevistas resultaram três categorias, acima apresentadas, definidas como “Comunicação escola-família”, “Realização dos TPC” e “Posicionamento face aos TPC”. A primeira categoria incide sobre a comunicação feita entre a escola e família sobre os TPC, acedendo à compreensão que pais e encarregados de educação têm da comunicação escola sobre a utilização desta ferramenta pedagógica.

A segunda categoria, “Realização dos TPC” engloba tudo o que é referente aos TPC, seja informações relativamente aos contextos de como, quando, onde, estes são elaborados, como níveis de interesse, autonomia, auxílio. Neste sentido, constituíram-se subcategorias, “Calendarização”, “Acompanhamento”, “Auxílio”, “Interesse”, “Tempo/duração”, “Local”, “Ambiente” e “Autonomia”, que traduzem uma leitura interpretativa dos discursos de pais e encarregados de educação sobre a realização dos TPC pelos seus educandos no contexto em que se encontravam inseridos.

Finalmente, a categoria “Posicionamento face aos TPC”, reflete isso mesmo, as posições e conceções dos pais/encarregados de educação acerca dos TPC dos/as seus/suas educandos/as. Desta forma, elaboraram-se as seguintes subcategorias: “Vantagens”, “Desvantagens” e “Natureza dos TPC”, procurando ainda responder à questão de partida do presente estudo, “Quais as conceções dos pais/encarregados de educação sobre os trabalhos de casa do seu educando?”.

A matriz de redução de dados permite observar e analisar mais especificamente cada categoria com as respetivas subcategorias, indicadores e unidades de registo. Deste modo, apresentam-se recortes de subcategorias, concretizando as falas das colaboradoras e de forma a proceder à sua análise. Neste sentido, inicia-se assim com o recorte da categoria “Comunicação Escola-Família”.

- 1ª Categoria

Tabela 2*Recorte da categoria “Comunicação escola-família”*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Comunicação escola-família			<p>Foi na reunião de pais sim, no início no ano letivo (A)</p> <p>Sim foi, logo na primeira reunião (C)</p> <p>Utiliza várias formas de comunicação, ela (educanda) tem uma tabela onde vai apontando coisas, mas depois também coisas pelas plataformas e muitas vezes recebemos emails com indicações de quando são os TPC (B)</p> <p>Sim, exatamente, logo no início do ano (D)</p> <p>Sim, foi na reunião com a professora, não me recordo se foi na primeira, mas penso que sim. Ela disse logo para nós pais não sermos apanhados de surpresa (E)</p> <p>Que eu me recordo foi na primeira reunião de pais (F)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A presente categoria diz respeito à comunicação escola-família acerca dos TPC, isto é, de que forma, de que tipo e quando é que existiu a transmissão de

informação dos/das docentes sobre esta ferramenta. Como é possível verificar as cinco colaboradoras referem que essa comunicação sobre os TPC foi logo detalhada e referida na primeira reunião de pais do ano letivo. No entanto, a colaboradora B salienta que a transmissão de informação sobre a realização dos TPC foi realizada via *e-mail*, não referindo a reunião de pais. Seguindo a mesma linha de pensamento, é possível verificar que, os docentes de cada criança em causa, sentiu a necessidade de comunicar rapidamente como se procederia o funcionamento e realização dos TPC de forma, tal como refere a colaboradora E, a que não existam surpresas ao longo do ano letivo. Esta transmissão de informações relativas aos TPC torna-se significativa para os pais/encarregados de educação, pois conseguem entender aquilo que vão poder contar relativamente a este assunto e de que forma poderão gerir a realização dos TPC nas suas vidas familiares.

- **2ª Categoria**

Tabela 3

Recorte do indicador “Quando”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Realização dos TPC	Calendarização	Quando	<p>Ele faz TPC por regra, da professora titular, à sexta-feira leva (A)</p> <p>A professora disse na altura que ia enviar sempre no mesmo dia (B)</p> <p>O que nós temos estipulado é ao sábado de manhã (A)</p> <p>É no fim de semana de manhã (B)</p> <p>Quando temos alguma coisa passa para o fim do dia durante a semana (A)</p>

		<p>Durante a semana ao final do dia (B)</p> <p>Eles têm datas de entrega, eu acabo por não perceber muito bem quando é que são enviados. Muitas vezes, porque como estou separada, não estou com elas todos os dias, mas têm sempre as datas de entrega e isso está registado (B)</p> <p>Têm um período para fazer (B)</p> <p>Duas vezes por semana, há terça e sexta-feira (C)</p> <p>É só uma vez por semana. Normalmente, há quarta-feira (D)</p> <p>Geralmente é sempre ao domingo, ao fim do dia. Porque é quando estou mais disponível para o ajudar (D)</p> <p>É apenas uma vez, à sexta-feira (E)</p> <p>De manhã, podia ser à tarde, mas sinto que está mais concentrado logo de manhã (E)</p> <p>Foi dito que eles levavam às sextas-feiras e depois tinham de entregar até à próxima quinta (F)</p> <p>A minha filha geralmente faz ao fim de semana, porque, sendo que ela pratica desporto, não</p>
--	--	--

			<p>tinha tempo durante a semana para os fazer (F)</p> <p>Geralmente de manhã, acho que está mais fresca e se quiséssemos fazer alguma coisa durante a tarde era melhor, evitava os períodos ao final da tarde porque acho que aí o cansaço já é superior (F)</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Na categoria “Realização dos TPC” emergiu a subcategoria “Calendarização” com o indicador “Quando”. Este indicador inclui unidades de registo sobre em que dia da semana levam efetivamente os TPC e em que altura do dia os realizam. A maioria das mães/encarregadas de educação referiu que os seus educandos trazem TPC à sexta-feira e durante o fim de semana, principalmente durante a parte da manhã. Apenas C referiu que o seu educando possui TPC duas vezes por semana, à terça e quinta-feira. A grande maioria destes TPC prescritos poderiam ser realizados durante algum intervalo de tempo e não são enviados de um dia para o outro, notando-se aqui uma tendência de os TPC estarem a ser utilizados como uma ferramenta pedagógica respeitadora dos tempos das crianças e das suas famílias, visto que durante a semana muitas se encontram ocupadas com atividades extracurriculares após o horário letivo, tal como é o caso da situação de F. Desta forma, apenas uma mãe/encarregada de educação refere que o seu educando realiza os TPC ao fim do dia durante a semana, as demais destacam que o fim de semana é o período ideal para os fazerem.

Atendendo ao que foi anteriormente referido acerca dos TPC, vários autores e pedagogos defendem a importância de um bom TPC, que tenha objetivos concretos de aprendizagem. Sendo ainda, importante fomentar e oferecer tempo livre às crianças para realizarem outras atividades não relacionadas com a escola, como atividades de lazer. Como refere Araújo (2009),

“Para a criança ou para o adolescente, o trabalho escolar, com tudo o que ele comporta de actividade, representa o exacto equivalente ao trabalho profissional de vida de um adulto. Mas, enquanto a duração do trabalho profissional exige um grande descanso para a maioria dos adultos, o trabalho escolar é cada vez mais desenvolvido tanto dentro como fora da sala de aula. Há mais de 20 anos que se denuncia este excesso de trabalho e os consequentes malefícios físicos, psicológicos e morais para as crianças.” (p. 25)

Torna-se assim essencial não tornar o horário não letivo das crianças em momentos de mais trabalho, mas sim de momentos de lazer e brincadeira, como estas, claramente, necessitam, deixando assim algum tempo do fim de semana para realizar os TPC com mais calma e com níveis de atenção maiores.

Tabela 4

Recorte do indicador “Esquecimento”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Realização dos TPC	Calendarização	Esquecimento	Ah se não fez normalmente é porque ele se fez de esquecido (A) Das duas uma, ou não se lembra (B) De quando a razão de ser é porque ela foi protelando (B) Não, faz sempre. Ou quando não os faz é porque se esqueceu, mas isso só aconteceu uma vez (C)

Fonte: Elaborado pela autora

Relativamente ao “Esquecimento” verificado na realização dos TPC pelos educandos, apenas três entrevistadas referiram que, de facto, pode acontecer. Como a situação de A, em que refere que o seu educando se faz de esquecido, na medida

em que, provavelmente, a criança sabia que tinha TPC, porém fingiu que se tinha esquecido, para não ter de os realizar, pois preferia brincar ou realizar outra atividade mais “apelativa”. Seguindo a mesma linha de pensamento e relacionando com a situação anterior, encontra-se a posição da entrevistada B, referindo que a sua educanda foi protelando e acabou por não realizar os TPC. Por outro lado, existe a referência da parte de C em que, efetivamente, existiu um esquecimento da sua educanda em relação aos TPC.

Neste sentido, torna-se interessante conhecer e analisar como lidam as mães/encarregadas de educação com esta situação de esquecimento por parte dos seus educandos, fazendo emergir o indicador “Consequências”.

Tabela 5

Recorte do indicador “Consequências”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Realização dos TPC	Calendarização	Consequências	Se ela me diz na véspera, às 9 da noite depois de jantar e é hora de ir para a cama, eu não a deixo fazer os TPC (B) Aí eu deixo-a levar as consequências, porque tem de ser ela a explicar à professora porque não fez. (B) Eu e o pai delas também lhes damos essas responsabilidades, de fazem, fazem, não fazem, não fizeram. Nós aqui não intervimos, não estamos sempre a ver qual é a página (B)

Fonte: Elaborado pela autora

Neste indicador é possível observar como gere a colaboradora B com o esquecimento da realização dos TPC por parte da sua educanda. Desta forma, B

deixa que seja a sua filha a assumir a responsabilidade sobre o assunto, sendo esta a comunicar à sua professora, que não fez os TPC e o porquê. A entrevistada cria condições para este desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia, dado que também não verifica se a filha tem ou não TPC para fazer, cabendo à sua educanda ter esse cuidado e autorregulação.

Tabela 6

Recorte da subcategoria “Acompanhamento”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Realização dos TPC	Acompanhamento		<p>Na maior parte sou eu, mas também o meu marido (A)</p> <p>Verifico sempre (A)</p> <p>Eu isso faço bastante (B)</p> <p>Sim eu e o pai, também ajuda (B)</p> <p>Pelo menos o que nós temos combinado, é que quando ele faz eu corrijo (B)</p> <p>Sim, normalmente sou sempre eu (mãe) (C)</p> <p>Sempre, faço sempre eu (mãe) com ele (D)</p> <p>Sim, faço questão de estar lá ao lado dele quando os faz (D)</p> <p>Sempre que os faz, estou lá a ver ao lado (E)</p> <p>O que eu fazia era perguntar se estava tudo feito, se tinha alguma dúvida. Nunca tive de controlar, ou receber uma</p>

			chamada de atenção da professora que ela não fazia, ou até que estava a ter dificuldades em fazer. Como isso nunca aconteceu, geralmente aquilo que fazia era recordar, “já fizeste?”, “precisas de ajuda?” (F)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Na presente subcategoria as entrevistadas mencionaram aspetos comuns referentes ao acompanhamento da realização dos TPC por parte dos seus educandos, nomeadamente que todas fazem este acompanhamento com regularidade, isto é, seja estar ao lado das crianças ou tirar dúvidas. Na maioria das situações apresentadas, são apenas as mães das crianças que fazem este acompanhamento, exceto as entrevistadas A e B que fizeram questão de referir que os pais das crianças também intervêm neste acompanhamento.

Após o levantamento sobre se existe este acompanhamento ou não, foi essencial compreender de que forma é feito, para tal a maioria das mães/encarregadas de educação afirmam que estão ao lado dos seus educandos quando estes realizam os TPC, nomeadamente para questionar se é necessário ajuda ou tirar dúvidas. A mãe F refere ainda que nunca tenha tido de controlar se os TPC eram feitos ou não, apenas teve de recordar, algumas vezes, a sua educanda para a sua realização.

Muitos autores defendem que esta disponibilidade dos pais/encarregados de educação para o acompanhamento da realização dos TPC contribui para o sucesso escolar das crianças. Seguindo a mesma linha de pensamento, Silva (2004) refere que, a investigação acerca dos TPC aponta para uma relação benéfica entre o envolvimento parental e a sua realização. A propósito, menciona ainda que este envolvimento dos pais/encarregados de educação na realização dos TPC é impulsionador de maior motivação por parte dos filhos. A mesma autora refere ainda o quão benéfico pode ser o envolvimento parental na realização dos TPC,

sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que, os pais/encarregados de educação ao acompanharem os conteúdos abordados na escola ajudam a reforçar a autoeficácia dos seus educandos.

Tabela 7

Recorte da subcategoria “Auxílio”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Realização dos TPC	Auxílio		<p>Raramente é preciso a minha ajuda ou ele a quer (A)</p> <p>Onde normalmente pede mais ajuda é na parte de escrita de textos e aí, pronto, faço uma chuva de ideias (B)</p> <p>Ela vai tirando dúvidas (B)</p> <p>O que ela pede é para confirmar, se fez bem. Pergunta “é assim, não é?” e quando eu digo que sim ela avança (B)</p> <p>Ela vai-me perguntando, ela já é esperta porque já usa a estratégia ao contrário, ela vai-me perguntando “é paragrafo, não é?”. Mas isto lá está, eu acho que é construtivo (B)</p> <p>Sim, mas por vezes estou a vê-la a fazer e intervenho quando vejo que está a fazer alguma coisa mal (C)</p>

		<p>Sim, no final vejo e quando está mal digo e ela volta a fazer, não deixo irem coisas mal (C)</p> <p>Também ainda não sabe ler, então precisa do meu apoio para ler enunciados e assim (D)</p> <p>Pede mesmo para eu ler (D)</p> <p>Não corrijo, se está errado, explico onde está a errar e ele corrige se compreendeu, se não compreendeu, deixo para a professora ajudar (D)</p> <p>Precisa que eu esteja lá ao lado dele, seja para interpretar um enunciado, seja para tirar dúvidas constantes (E)</p> <p>Digo-lhe quando algo está mal e ele volta a fazer (E)</p> <p>Ela realmente dizia se precisava de ajuda (F)</p> <p>Geralmente sou eu. É assim, há aqui uma divisória, eu ajudava nas línguas e o meu marido é melhor para as matemáticas. Portanto tudo o que fosse trabalho de matemática, eu dizia “deixa essa dúvida para o pai” (risos), fazíamos assim. Como somos de áreas diferentes é bom (F)</p>
--	--	--

			Apenas se fosse uma dúvida é que digo para ter atenção, porque se tinha dúvidas era porque não tinha percebido bem (F)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

No seguimento da subcategoria anterior, surge a presente subcategoria “Auxílio”, que nos permite compreender de que forma era feito esse acompanhamento da realização dos TPC, enfim, como é que as entrevistadas ajudavam os seus educandos. A entrevistada A menciona mesmo que raramente ajuda a sua educanda na realização dos TPC, uma vez que esta não quer e não pede ajuda. Por outro lado, é possível observar que a situação de B é diferente, visto que a educanda da entrevistada pede ajuda, tira dúvidas e coloca questões de confirmação para saber que aquilo que fez está correto. A mesma entrevistada refere, ainda, que este auxílio acontece, na sua maioria, quando a criança coloca as dúvidas.

No caso de C, e também de E, já existia mais intervenção no auxílio da realização dos TPC, visto que a entrevistada menciona que quando observa que algum exercício está mal elaborado, faz questão de avisar e pedir para corrigir. Neste sentido, a entrevistada C refere que não deixa os TPC irem de volta para a escola com alguma incorreção, pretende que os TPC vão sem erros. Nos antípodas posiciona-se D, considerando que se algo está mal nos TPC e a criança não compreende o porquê, deixa que assim continue para a professora ajudar como sabe. Estas informações de como decorre a realização dos TPC deverá ser comunicada com os/as docentes, de forma a colmatar as dúvidas existentes e a existir um apoio individualizado.

Por último, na entrevista F, a mãe/encarregada de educação refere que, articula com o pai da sua educanda quem esclarece certas dúvidas, uma vez que, são de áreas diferentes, conseguem ajudar melhor naquilo que se formaram. A

educanda da entrevistada F, coloca dúvidas e demonstra quando continua sem compreender.

Segundo Fernandes (2016), é importante que os pais acompanhem os seus educandos na realização dos TPC, motivando-os e dando sempre um reforço positivo. Este auxílio dos pais/encarregados de educação, no entanto, pode trazer desmotivação e falta de interesse à criança, seja devido à falta de conhecimentos que o adulto possa ter para conseguir explicar e fazer compreender um certo conteúdo, ou por colocar a criança sob pressão no sentido de realizar todas as tarefas corretamente.

A subcategoria “Interesse” ajuda-nos a compreender melhor o interesse das crianças no entendimento dos adultos.

Tabela 8

Recorte da subcategoria “Interesse”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Realização dos TPC	Interesse		<p>Não, nem por isso (B)</p> <p>Ela gosta de fazer tabuadas, são desafios agora o resto, quando é escrita de texto é a choramingar (B)</p> <p>Sim, então se forem os de Matemática adora (C)</p> <p>Sim, sim, gosta. Então quando vê que consegue acabar uma tarefa sozinho fica ainda mais feliz (D)</p> <p>Sim gosta muito, porque sente que consegue fazer cada vez melhor, então está sempre à espera dos próximos (TPC) para fazer (E)</p>

			Sim, nunca me disse que não gostava de fazer, que era uma chatice, ia fazendo (F)
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Relativamente à referida subcategoria, existe apenas uma mãe/encarregada de educação que menciona que a sua educanda não tem muito interesse para a realização dos TPC. Esta criança em causa, não gosta quando os TPC se tratam de escrita de texto ou interpretação do mesmo, apenas tem mais motivação para os pequenos desafios e tabuadas. Tal aspeto merece referência dado que, geralmente, as crianças não gostam do domínio de Matemática.

As restantes entrevistadas referiram que as crianças gostam, efetivamente, de realizar os TPC e que, nomeadamente, ficam felizes e ansiosas para os completarem. Neste sentido, D afirma que quando a criança consegue mesmo executar os TPC autonomamente, fica ainda mais motivada e feliz. Desta forma, analisar que a grande maioria das crianças tem efetivamente interesse em realizar os TPC, é algo bastante positivo. No entanto, a realidade de outras crianças pode ser diferente e a motivação não é igual para todas. Esta motivação difere de diferentes fatores, como o papel do docente em prescrever TPC que vão ao interesse e curiosidade dos alunos, apostando assim na qualidade e não na quantidade. Outros fatores como a relação familiar e as dificuldades sentidas em certos conteúdos, podem ser fulcrais no interesse da realização dos TPC.

Após a análise desta subcategoria, considero que teria sido pertinente e interessante, durante as entrevistas, questionar e aprofundar mais o que levava a este interesse por parte das crianças nos TPC, que aspetos despertavam a sua motivação e que tipo de TPC preferiam.

Tabela 9

Recorte da subcategoria “Tempo/duração”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
-------------------	----------------------	--------------------	----------------------------

Realização dos TPC	Tempo	<p>Depende muito da tarefa, às vezes é mais tempo (a fazer os TPC) (B)</p> <p>Por volta de uns 15 min, os trabalhos também são poucos ou fáceis para ela (C)</p> <p>Cerca de 30-40 minutos, depende dos trabalhos que tenha (D)</p> <p>Perto de uma hora, depende muito da quantidade de trabalhos e também do humor dele (E)</p>
---------------------------	-------	---

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta subcategoria, “Tempo” é possível analisar as quatro respostas das entrevistadas sobre o tempo e duração que as crianças demoram a realizar os TPC. É de evidenciar que a palavra “depende” surgiu bastante, pois as mães/encarregadas de educação referem que a duração resulta de diferentes aspetos, sendo os mais mencionados, a quantidade e dificuldade dos TPC e a disposição das crianças para tal. Neste sentido, a entrevistada B não refere uma duração específica que o seu educando demora a realizar os TPC, porém as restantes referem a partir dos 15 minutos e uma hora, como mínimo e máximo de tempo para a realização dos TPC.

É certo que cada TPC é diferente e a sua duração vai variar consoante a quantidade e dificuldade que o docente prescreve, no entanto, o nível de atenção da criança pode variar de dia para dia, por vezes mais atenta, outros dias nem tanto. Assim, a prescrição dos TPC com um período alargado para a sua realização, motiva mais os alunos para os executarem, pois como sabem que têm mais tempo, sentem-se inevitavelmente com menos pressão para realizarem as tarefas.

Tabela 10

Recorte do indicador “ATL/CAF”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
-------------------	----------------------	--------------------	----------------------------

Realização dos TPC	Local	ATL/CAF	Ela tem o CAF da escola (B) Sim, ATL depois da escola (C) (Realiza os TPC) Às vezes sim, quando existe oportunidade lá para fazerem (C) Só ATL, logo de manhã e à tarde, depois das aulas, porque não consigo ir logo buscá-lo (E)
---------------------------	-------	---------	---

Fonte: Elaborado pela autora

Após a análise do tempo/duração da realização dos TPC, surge a subcategoria “Local”, que consta com dois indicadores, “ATL/CAF” e “Casa”. Estes dois locais foram os únicos mencionados pelas entrevistadas para a realização dos TPC pelos seus educandos. Desta forma, o indicador “ATL/CAF” é o primeiro a ser analisado sendo possível constatar que três crianças o frequentam, porém apenas a entrevistada C refere que o seu educando realiza, por vezes, os TPC neste local.

A frequência no ATL/CAF parte da necessidade de as mães/encarregadas de educação terem um local onde deixar os/as filhos/filhas, enquanto vão para o seu local de trabalho, e onde este podem ser apoiados também nas tarefas escolares. Como o seu horário de trabalho é diferente do horário letivo das crianças, as colaboradas necessitam de auxílio neste sentido, tal como é perceptível na situação de E, em que a entrevistada refere expressamente que não consegue ir logo buscar o filho à escola depois das aulas.

Tabela 11

Recorte do indicador “Casa”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
-------------------	----------------------	--------------------	----------------------------

Realização dos TPC	Local	Casa	<p>Não, vai sempre para casa. (A)</p> <p>Em minha casa, é na sala (B)</p> <p>Ela tem uma secretária no quarto (B)</p> <p>É entre o quarto e a sala (A)</p> <p>Mas depende quando é um texto ela anda atrás de mim, para eu a ajudar (B)</p> <p>Portanto se os irmãos estão na sala, ele vai para o quarto, se os irmãos estão no quarto ele vai para a sala (A)</p> <p>No quarto dela (C)</p> <p>Faz comigo em casa (D)</p> <p>No quarto dele, porque acho mais sossegado. Ele tem uma secretária, então vai para lá fazer (D)</p> <p>Faz sempre em casa, na sala. No quarto tem muitos brinquedos que o fazem distrair então prefiro que esteja na sala comigo a fazer, fica mais concentrado (E)</p> <p>Sim, faz sempre em casa. Geralmente ela como era muito autónoma, fazia no</p>

			quarto dela, só quando tinha alguma dúvida ou algum trabalho que precisasse de alguma ajuda é que fazíamos na sala (F)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

No presente indicador, “Casa”, é possível constatar as respostas das entrevistadas sobre o local onde os seus educandos realizam os TPC, sendo que em todas as situações se trata da sua própria casa. Mais do que querer saber que o local é casa, também se tornou pertinente questionar em que divisão da casa. Neste sentido, as respostas variavam entre o quarto e a sala principalmente. A divisão para a realização dos TPC varia de acordo com diversos fatores, como a tranquilidade do local ou o nível de elementos que possam distrair, como, por exemplo, os brinquedos. A entrevistada A refere mesmo que o seu educando realiza os TPC numa divisão onde não estão os irmãos, pois estes podem retirar o foco dos trabalhos. Já na situação da entrevistada B, a criança segue mesmo a mãe quando tem alguma dúvida mais específica relacionada com trabalho de texto, enquanto se for outro conteúdo realiza-os numa única divisão. Como que corroborando o entendimento destas mães, num estudo datado de 2004, Silva refere que a realização dos TPC em casa, permite uma maior dedicação e até qualidade de estudo (p. 15).

Tabela 12

Recorte da subcategoria “Ambiente”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Realização dos TPC	Ambiente		Nós tentamos que ele faça os trabalhos estando sozinho (A) Não, não, só se for trabalho de pesquisa que ele precise, se não, não tem nada ligado (TV e computador) (A).

			<p>Tento que seja mais tranquilo, mas agora não aquela coisa de “não há distrações nenhuma” (B)</p> <p>Está quase sempre sozinha, mas passo lá várias vezes para ver como está a correr (C)</p> <p>Pronto, nunca é um sítio supertranquilo e sossegado até porque elas são três (B)</p> <p>Normalmente vai para um sítio onde a irmã mais nova não está (B)</p> <p>Está sempre sozinho, também não tem irmãos para distrair (D)</p> <p>Costuma estar o irmão mais novo na sala também, como é mais pequeno tenho de ficar lá com ele e dar ao apoio nos trabalhos ao mesmo tempo (E)</p> <p>Às vezes a televisão (está ligada), mais para distrair o irmão mais novo (E)</p> <p>Ela no quarto não tem televisão, ficava apenas em silencio (F)</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Depois de analisados os locais da realização dos TPC, surge a subcategoria “Ambiente”. De acordo com as entrevistas realizadas, três mães/encarregadas de educação mencionam que os seus educandos têm um ambiente sem distrações, quer seja de outras pessoas ou de aparelhos eletrónicos ou digitais, como a televisão ou o computador. Nas restantes situações as crianças têm alguns elementos de distração que podem perturbar o ambiente e, desta forma, a realização dos TPC. As entrevistadas B e E referem mesmo que os educandos realizam os TPC com os

irmãos na mesma divisão, devido ao facto de não se conseguir desdobrar e assim, auxiliar nos trabalhos e cuidando, ao mesmo tempo, dos restantes filhos.

Apesar de as entrevistadas terem a consciência das vantagens de um ambiente tranquilo para a realização dos TPC, nem sempre lhes é possível, em razão de diversas circunstâncias, proporcioná-lo. A promoção de um ambiente adequado à realização dos TPC, desenvolve a capacidade de concentração e motivação das crianças. Assim, estas parecem ser influenciadas pelo seu ambiente familiar, podendo este deixá-las, ou não, predispostas para aprender ou, pelo contrário, contribuir para a sua desmotivação. Neste sentido, as atitudes que os pais têm em relação ao apoio que prestam aos seus educandos depende, em certa medida, do valor que estes atribuem à escola (Pires, 2012).

Tabela 13

Recorte da subcategoria “Autonomia”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Realização dos TPC	Autonomia		<p>Sim é, tento que ela faça sozinha (B)</p> <p>O TPC é dela (B)</p> <p>Mas agora por exemplo, se é um exercício de matemática e eu vejo que não está certo digo “Pensa lá melhor neste” e ela depois faz ou não (B)</p> <p>Já sabem que se têm de organizar para os restantes dias, para não ser no limite (B)</p> <p>Na verdade, agora que os trabalhos estão equilibrados, com tempo e tudo mais, acho que é importante para ela se conseguir organizar, e isto é um trabalho que dá para fazer (B)</p>

			Sim, consegue na maioria fazer sozinha (C) É autónomo quanto baste (D)
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Na última subcategoria da categoria “Realização dos TPC”, consta a interpretação das respostas sobre a “Autonomia” dos educandos quando realizam as tarefas. Nesta subcategoria, apenas em três entrevistas se abordou o assunto, sendo que, em todas as situações os educandos conseguem, na maioria, ser autónomos. A entrevistada B refere mesmo os TPC são da sua educanda, dando espaço para que exista essa autonomia. No entanto, quando verifica alguma incorreção nas tarefas avisa sobre a mesma, não dizendo do que se trata, mas alertando para a filha olhar de novo.

Segundo Costa et al (2021),

“a realização dos TPC implica, por parte das crianças, uma logística própria, na gestão do tempo, em fortalecer ou traçar o sentido da responsabilidade e até mesmo em descobrir o poder da valorização do esforço e da perseverança no alcançar dos objetivos. Quando as crianças demonstram serem capazes de controlar o tempo, de utilizar os manuais escolares ou outros materiais didáticos disponíveis, revelam competências de autonomia” (p.4).

Seguindo a mesma linha de pensamento, um dos fatores para a valorização dos TPC no mundo da pedagogia, é precisamente o desenvolvimento da autonomia nas crianças. Tal como também defende Cooper (1989) os TPC contribuem para a autonomia e os hábitos de trabalho nas crianças, sendo que, uma das intenções desta ferramenta é ativar e melhorar a aprendizagem dos alunos. O envolvimento dos pais/encarregados de educação fornece também suporte para esta autonomia, contribuindo de forma a existir o suporte necessário ao processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 14*Recorte do indicador “Responsabilização”*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Posicionamento face aos TPC	Vantagens	Responsabilização	<p>Depende dos trabalhos, há meninos para quem isso é uma coisa boa e que ajuda a ter responsabilidade, se for nesse sentido sim (A)</p> <p>Existe a responsabilização sim, mas é a única vantagem que eu vejo. (B)</p> <p>As vantagens, se calhar é o de inculcar o sentido de responsabilidade nos miúdos (C)</p> <p>Serem eles a conseguir gerir quando os fazem também acho que é importante (F)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Uma nova categoria surge “Posicionamento face aos TPC” e levanta novas subcategorias e consequentemente indicadores, desta forma, o presente indicador “Responsabilização” aborda uma das vantagens que as entrevistadas mencionam acerca dos TPC. Iniciando a interpretação das respostas dadas, quatro das seis mães/encarregadas de educação referem mesmo que este sentido de responsabilidade que a realização dos TPC acarreta trata-se de uma vantagem da ferramenta.

As crianças ao saberem que o docente prescreveu TPC, sentem-se na obrigação de os fazer e assim, os responsáveis pela realização, pois sabem que é uma tarefa que depende delas. Tal como refere a entrevistada F, esta responsabilização é sentida pelas crianças, pois são estas a fazerem, em alguns casos, a gestão da sua realização. Também existem casos em que os

pais/encarregados de educação se posicionam e, conseqüentemente, ocultam este sentido de responsabilidade das crianças, pois gerem eles a realização dos TPC de acordo com os horários familiares. Evidencie-se a importância de religar a realização dos TPC com a responsabilização individual, pois através desta é possível o desenvolvimento da autonomia das crianças, nomeadamente, sobre a realização dos TPC.

Tabela 15

Recorte do indicador “Consolidação”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Posicionamento face aos TPC	Vantagens	Consolidação	Há meninos que precisam de ter um trabalho extra e um reforço e têm mais dificuldades (A) Sim penso que sim, mais para consolidar a matéria dada (C) Voltarem a ver aquilo que estiverem a falar na sala e relembra-los, acho que é isso principalmente (C) Visto que, (a criança) vai voltar a fazer exercícios daquilo que fez, vai fazê-la pensar sobre isso e se calhar entrar mais qualquer coisa na cabeça (C) É uma mais-valia para as crianças consolidarem a matéria (C) Bastante, é uma forma de o lembrar o que aprendeu durante o período escolar (D)

		<p>Consegue trabalhar em casa o que aprendeu na escola, o que super é importante (D)</p> <p>Agora em termos de consolidação concordo (B)</p> <p>Para treinar o que aprende na escola (E)</p> <p>Servem principalmente para consolidar aquilo que aprendeu (E)</p> <p>Porque consegue consolidar as aprendizagens que fez com a professora na sala de aula (E)</p> <p>É consolidação dos conhecimentos, porque é importante para eles perceberem se sabem ou se não sabem, e isso é importante serem eles a fazerem (F)</p> <p>Considero que consolidam as aprendizagens. Por mais que se trabalhe na escola, é importante rever, consolidar, fazer mais exercícios principalmente naqueles que têm mais dificuldades (F)</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

O presente indicador “Consolidação” constitui uma outra vantagem que as entrevistadas apontaram à realização de TPC. Desta forma, dadas as respostas das mães/encarregadas de educação é possível verificar que estas acreditam que a

realização de tarefas em casa, acerca daquilo que as crianças aprenderam na escola, é uma mais-valia para a consolidação das aprendizagens. A entrevistada A menciona que as crianças com mais dificuldades precisam de ter esse reforço que são os TPC, de forma a praticar certos conteúdos. Todas as entrevistadas concordam com esta vantagem, a entrevistada C considera que as crianças vão voltar a ver aquilo que estiveram a trabalhar na sala de aula e tal vai lembrá-las dos conteúdos que aprenderam. Já F refere mesmo que é essencial que as crianças se apercebam do que se lembram e verifiquem o que já sabem ou se precisam de auxílio. Nesta linha de raciocínio, Costa et al (2021) são de opinião que os TPC permitem às crianças “consolidar, aprofundar e regular as suas aprendizagens, desenvolvendo, gradualmente, a sua autonomia na superação das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem” (p. 18). É, assim, unânime a opinião de que os TPC, na sua maioria, são um acrescento e extensão das aulas, visto que são prescritos pelos docentes tendo em conta a prática, repetição e consolidação dos conteúdos abordados no horário letivo.

Tabela 16

Recorte do indicador “TPC bom”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Posicionamento face aos TPC	Vantagens	TPC bom	Acho que o TPC bom é um TPC que puxe pela curiosidade e que eles querem ir mais além (B) O objetivo é eles trabalharem, reverem aquilo que o professor ensina na sala, e tentar perceber se eles conseguem fazer, é isso que é um bom TPC (F)

Fonte: Elaborado pela autora

Outro indicador “TPC bom” e desta forma, uma vantagem, surge depois de duas entrevistadas considerarem que os TPC devem ir ao encontro dos interesses

das crianças, para se tratar de um TPC bom. Estas mães/encarregadas de educação apoiam os TPC e são a favor se estes forem prescritos com o propósito de apelarem à curiosidade, consolidar e verificar os conhecimentos que as crianças adquiriram em sala de aula.

O docente é quem possui a responsabilidade de desenvolver tarefas que podem ser consideradas como um “TPC bom” ou não, visto que conhece as necessidades e capacidades dos seus alunos e prescreve estas mesmas tarefas de acordo com esse fator. De acordo com Pulido (2015), quando o docente

“prescreve os TPC deve obedecer aos seguintes princípios: evitar tarefas complicadas e desconhecidas (estas devem ser adequadas às capacidades e ao nível cognitivo do aluno, para que os façam autonomamente); a quantidade adequada para que os alunos não façam objeções à sua realização e nem despendam demasiado tempo; e avaliar os TPC (atribuindo-lhes um juízo de valor que pode ou não ser incluído no final de cada período). Se o professor seguir estes princípios poderá ajudar o aluno a desenvolver a autonomia e a autogestão em relação ao comportamento face ao estudo e à sua responsabilização” (p. 16).

Deste modo, quando o docente estabelece TPC com objetivos concretos de aprendizagem e interesse das crianças, fomenta e desenvolve ferramentas como a autonomia e, inevitavelmente, o sentido de responsabilidade.

Tabela 17

Recorte do indicador “Esclarecimento de dúvidas”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Posicionamento face aos TPC	Vantagens	Esclarecimento de dúvidas	Verifica-se quais dificuldades para serem esclarecidas no dia seguinte com a professora também. Porque eu posso não explicar tão bem e ele

			com a professora tira mais dúvidas (E) Ela levava os TPC para depois corrigir com a professora e perceber porque é que errou (F)
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Para as entrevistadas o seguinte indicador “Esclarecimento de dúvidas”, pertence a uma das vantagens dos TPC. Neste sentido, a entrevistada E menciona que através da realização dos TPC é perceptível verificar quais são as dificuldades e dúvidas que as crianças podem ter e assim esclarecer as mesmas com a professora. Refere, ainda, que pode não explicar tão bem e esclarecer as dúvidas do seu educando. Tal acontece com a outra entrevistada, F, visto que, detém da mesma opinião, referindo que é essencial a ajuda da docente para as crianças verificarem onde erraram e o porquê. Podendo a docente, no decorrer dos processos de aprendizagem, auxiliar da melhor forma possível os seus alunos depois de averiguar as dúvidas existentes.

Ao interpretar as respostas dadas é perceptível observar, até ao momento, um posicionamento a favor dos TPC. Neste sentido, as vantagens da realização dos TPC, consideradas pelas entrevistadas, estão intrinsecamente ligadas com o desenvolvimento de ferramentas de autorregulação na criança, visto que referem vantagens como a autonomia e sentido de responsabilização. Estas fazem parte de um processo para desenvolver nas crianças a capacidade “de analisar as tarefas que lhe são propostas, estabelecer objetivos, selecionar estratégias para os atingir, monitorizar o seu percurso, adaptar e reajustar as suas estratégias de forma a alcançar as suas metas” (Silva et al, 2012, p.13). Para o/a aluno/a atingir esses propósitos necessita de apoio, quer dos docentes, quer dos seus pais/encarregados de educação. Desta forma, torna-se essencial o esclarecimento das dúvidas e acompanhar as reflexões que o aluno desenvolva. Os mesmos autores referem que é importante entrar numa “perspetiva do processo de ensino/aprendizagem que tenha em conta os contributos de alunos e professores para transformar as tarefas de Trabalhos Para Casa numa ferramenta autorregulatória” (p. 13).

Tabela 18*Recorte do indicador “Acompanhamento”*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Posicionamento face aos TPC	Vantagens	Acompanhamento	Por outro lado, acho que permite aos pais acompanharem aquilo que eles estão a fazer, até podemos ir perguntando “o que é que estás a dar agora?”, é mais fácil nós vermos do que se eles não tiverem os TPC. Tanto que nos permitem estar mais envolvidos com eles, portanto acho importantes (F)

Fonte: Elaborado pela autora

O indicador “Acompanhamento” é a última vantagem que as entrevistadas destacaram, considerando que esta ferramenta permite aos pais/encarregados de educação verificarem os conteúdos que são objeto de estudo nos momentos de aula, permitindo mais envolvimento na vida escolar das crianças.

Posicionamento que acompanha a literatura, por exemplo, Villas-Boas (2000) destaca mesmo que a realização dos TPC “auxiliam as famílias a compreender como podem fazer dando-lhes informação do tipo académica e outras e orientando-as também quanto à forma de acompanhar, discutir e ajudar nos trabalhos de casa, assim como aperfeiçoar as competências necessárias para um bom desempenho na escola” (p.28). Neste seguimento, Walker et al (2004) evidenciam que através destas tarefas para casa, os pais conseguem envolver-se e acompanhar a vida escolar dos seus filhos/educandos, fazendo o diagnóstico das aprendizagens já adquiridas e, simultaneamente, criando uma ligação escola-família. Em jeito de conclusão, é essencial existir esta mesma parceria, pois permite

fomentar o desenvolvimento de ferramentas como o sentido de responsabilidade, autonomia e autorregulação.

Tabela 19

Recorte do indicador “Sobrecarga”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Posicionamento face aos TPC	Desvantagens	Sobrecarga	<p>Atualmente cada vez mais os TPC têm que ser repensados porque todos os dias os meninos chegam mais tarde a casa. E os dias são mais intensos (A)</p> <p>Porque há dias da semana que chegamos muito tarde a casa (A)</p> <p>Como era aqui há uns anos, que mandávamos um trabalho diferente todos os dias, se calhar ia haver aqui dias muito complicados (A)</p> <p>Acho que é importante repensar esta questão os miúdos têm tempo, efetivo e bom para os fazer (B)</p> <p>Agora miúdos que tão na escola o dia inteiro não compensa, até os pais só os conseguem ir buscar ao final do dia (B)</p> <p>Ao final do dia ainda por cima elas têm atividades até às quinhentas (B)</p>

		<p>Durante alguns dias da semana elas têm ginástica então não fazem trabalhos nesses (B)</p> <p>Não quando estes miúdos estão na escola das 8h da manhã até às 17h30/18h, e depois ainda as atividades de ginástica e tudo mais (B)</p> <p>Quando eu andava na escola, só tinha aulas de manhã e tinha os TPC que fazia com tempo (B)</p> <p>Houve alturas com muita carga de TPC (B)</p> <p>Se forem trabalhos de um dia para o outro, aí já se torna difícil.</p> <p>Porque para já eles estão cansados, estiveram o dia todo na escola, depois porque há muitos meninos que têm outras atividades. No caso da minha, tem o desporto e eu própria também tenho, por isso mandarem trabalhos de casa de um dia para o outro, ou excesso de TPC aí já acho que não é produtivo (F)</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Dando início à análise da categoria “Desvantagens” e à interpretação das respostas dadas pelas entrevistadas, a desvantagem que foi mais referida foi a que se consubstancia no indicador “Sobrecarga”, denotando o peso que a realização dos TPC acarreta, quer às crianças, quer às famílias. Na maioria das respostas, as

entrevistadas partem do pressuposto que, tendo as crianças outras atividades extracurriculares depois do horário letivo, se torna complicado realizar os TPC no tempo estipulado. Consideram que se as crianças também necessitam de tempo para brincar, descansar e usufruir de momentos de lazer, então a prescrição dos TPC deve ter em conta esses fatores. Tal como refere a entrevistada A, a sua educanda chega mais tarde a casa e depois de ter um dia intenso e cansativo é complicado ainda ir ter de realizar os TPC. Considera que se os TPC fossem enviados todos os dias, ia ser muito difícil a gestão da sua realização. Neste sentido pronuncia-se também a entrevistada B, referindo que é essencial repensar nesta gestão, pois é necessário que as crianças possuam tempo efetivo e produtivo para conseguirem fazer as tarefas prescritas pelos docentes.

Em linha com este posicionamento, Araújo (2009) considera que as crianças têm um trabalho como um adulto, pois desempenham a sua função de alunos/alunas durante cerca de 8 a 9 horas diárias, incluído o trabalho no horário letivo e fora da escola, ao realizarem os TPC. A autora refere ainda que os adultos não valorizam o direito e prazer de brincar das crianças, acreditando que as atividades escolares têm superioridade às atividades de brincadeira.

Curiosamente, ou talvez não, a interpretação de algumas respostas das entrevistadas permite sublinhar que pais/encarregados de educação acreditam que as crianças necessitam de mais tempo livre e não de ser sobrecarregados diariamente com os TPC. É necessário, por isso, que os professores proponham tarefas motivadoras que promovam o gosto por aprender, “ao invés de perpetuarem actividades que muitas vezes se configuram a uma repetição mecânica das aulas, como é ilustrado muitas vezes pelos trabalhos para casa (Araújo, 2009, p. 81)”.

Tabela 20

Recorte do indicador “Tensão familiar”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Posicionamento face aos TPC	Desvantagens	Tensão familiar	Depois também há a questão familiar e quando isto é uma

			<p>tensão muito grande familiar (A)</p> <p>Cada família tem a sua dinâmica e eu acho que assim permite (existir um período alargado para fazer os TPC), o que já nos aconteceu haver um sábado em que não consegue fazer os TPC, então ainda tem mais uns dias da semana para conseguir (A)</p> <p>Portanto, tentar evitar sempre que não leve nenhum TPC (exercício) que não consegue fazer na sala, porque não é o objetivo serem os pais a tratar disso ou fazer por eles (F)</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

O indicador anterior “Sobrecarga” da realização dos TPC, gera, inevitavelmente o presente indicador, “Tensão familiar”. Neste sentido, é compreensível que a sobrecarga que a realização dos TPC acarreta gere problemas entre as famílias, quer da gestão dessa mesma realização, quer nas dificuldades das crianças. Ambos os fatores emergem dos diálogos que mantivemos com as nossas entrevistadas. Situação evidenciada pelas palavras da entrevistada A que menciona mesmo que TPC com um período mais alargado para a sua realização constituem um fator favorável para a família se organizar, atendendo a que quando não dá num dia, dá noutro. Já a nível da tensão familiar experimentada, quando existem dificuldades por parte da criança, a entrevistada F convoca a importância da adequação dos trabalhos propostos ao desenvolvimento das crianças, atendendo a que no seu entendimento, não serve de nada as crianças trazerem para casa um

exercício que não conseguem fazer em sala de aula com a docente, visto que não têm de ser os pais a colmatarem essa dificuldade.

Tabela 21

Recorte do indicador “Diferenciação pedagógica”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Posicionamento face aos TPC	Natureza dos TPC	Diferenciação pedagógica	<p>Acho que para os professores, e contra mim falo, é muito fácil mandarmos igual para toda a gente, mas a verdade é que devemos ter essa preocupação de cada caso é um caso (A)</p> <p>Portanto o ideal era nós conseguirmos fazer diferenciado, nem sempre nem nunca, nunca para aqueles que não precisam porque há sempre algo que possam fazer diferente (A)</p> <p>É essencial, não faz qualquer tipo de sentido ser igual (B)</p> <p>Agora ser só mais uma ficha, iguais às que se fazem na sala já acho muito redutor (B)</p> <p>Depois adaptado às necessidades deles. Se dentro da sala se faz (diferenciação pedagógica), acho que pode ser uma mais valia fazer também nos TPC (F)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Após a interpretação das respostas dadas acerca das vantagens e desvantagens dos TPC, o presente indicador “Diferenciação pedagógica” surge após uma nova subcategoria emergir, “Natureza dos TPC”. Este indicador é composto por unidades de registo de três entrevistadas diferentes, que concordam que, para a prescrição dos TPC, é necessário existir diferenciação pedagógica nas tarefas. Desta forma, argumentam que apesar de ser pouco exequível para os docentes cumprirem com esta diferenciação pedagógica nos TPC, torna-se importante adaptar os mesmos às diferentes necessidades de cada criança. Visto que, nem todas necessitam de realizar a mesma tarefa, pois possuem dificuldades e dúvidas diferentes.

Tal como refere Araújo (2009), os alunos acabam por realizar estas tarefas sem se aperceberem que, efetivamente, necessitam de outro tipo de tarefa e, não compreendem o porquê da sua realização, visto que os TPC são geralmente exercícios repetidos das aulas. Neste sentido, a prescrição dos TPC deve ter em atenção as necessidades dos alunos, de forma que estes conseguissem adquirir conhecimentos e, assim, colmatar as dificuldades sentidas.

Tabela 22

Recorte do indicador “Incluir família”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Posicionamento face aos TPC	Natureza dos TPC	Incluir família	Sim, ver um documentário com os pais e depois ter um guião de perguntas por exemplo, acho que é uma coisa que faz sentido. Ou seja, incluir mesmo a família nesses momentos (B) O modelo de enviar trabalhos apenas à sexta-feira, é claramente uma ótima opção, pois dá mais tempo para as

			<p>famílias se organizarem, e nem existe aquela pressão (D)</p> <p>Para nós pais fazermos um acompanhamento daquilo que está a dar nas aulas e sabermos como vai a nível de dificuldades, se tem muitas, se tem poucas (E)</p> <p>(Com o TPC uma vez por semana) Conseguimos fazer outras coisas durante a semana, seja atividades, seja ver familiares (E)</p> <p>Cada família tem o seu ritmo e nem sempre dá para fazer ao fim de semana ou durante a semana (F)</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

O indicador seguinte “Incluir Família”, parte do pressuposto que algumas entrevistadas gostavam e gostam da forma como a realização dos TPC pode também incluir as famílias das crianças. Isto é, incluir os membros da família ao serem prescritos TPC de pesquisa, visionamento de documentários, atividades em que as famílias participem e tenham um papel ativo, como refere a entrevistada B.

Por outro lado, esta inclusão das famílias passa também pelo facto de existirem TPC com um período de realização alargado. Sendo que isto também possibilita o envolvimento dos membros da família nesta realização dos TPC, visto que têm mais tempo e disponibilidade para auxiliar os seus educandos e fazer um acompanhamento com mais calma e sem pressão de prazos de entrega curtos.

Tabela 23

Recorte do indicador “Frequência e volume”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Posicionamento face aos TPC	Natureza dos TPC	Frequência e volume	Ah eu acho que está bem assim (A) Eu acho que está equilibrado para o que existe (B) Até acho que deveria ser no mínimo 3 vezes por semana, para lhes dar mais trabalho e aprenderem mais (C) O volume está ok, vem sempre o adequado (C) No caso do meu filho, que só tem trabalhos para o fim-de-semana, considero que é bom e o volume também é muito aceitável (D) No caso do meu filho, concordo ser apenas uma vez por semana (E) Eu penso que esteja adequado assim, ter o espaço de uma semana, eu penso que é adequado (F)

Fonte: Elaborado pela autora

Relativamente ao indicador “Frequência e volume” dos TPC, a grande maioria das respostas concorda com a frequência e volume dos TPC que estão a ser enviados para os seus educandos. Por outro lado, apenas a entrevistada C não concorda e menciona que gostaria que esta frequência passasse a ser três vezes por semana, de forma que as crianças tivessem mais trabalho e aprendessem mais.

A frequência dos TPC, da maioria dos educandos das entrevistadas, é apenas de uma vez por semana, em que têm cerca de 5 dias para realizarem os TPC, incluindo o fim de semana. É cada vez mais visível que os docentes, das escolas

portuguesas, estão a optar por prescrever os TPC apenas uma vez por semana, de forma a ir ao encontro do que referem autores acerca deste assunto. Neste sentido, de acordo com os diversos autores, é uma mais-valia, para as crianças e as famílias, existir esse tempo alargado para a realização destas tarefas. Uma vez que proporciona maior disponibilidade às crianças para realizarem outras tarefas, descansarem e brincarem. Em conformidade com Marques (2001) “tão errado é obrigar os alunos a realizar os trabalhos de casa em excesso como inadequado é nunca pedir os trabalhos de casa aos alunos” (p.104). Este autor afirma ainda que “com conta, peso e medida, os trabalhos de casa são um instrumento que ajuda a reforçar e a aprofundar as aprendizagens” (Marques, 2001, p.104).

Tabela 24

Recorte do indicador “Grau de dificuldade”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Posicionamento face aos TPC	Natureza dos TPC	Grau de dificuldade	<p>Sim acho que está ajustado.</p> <p>Acontece haver um mais complicado, mas eu acho que é mais complicado, mas está dentro daquilo que é suposto, não é? Na sala de aula também existem uns mais fáceis e outros mais difíceis (A)</p> <p>Sim, ela não tem muitas dificuldades e as que tem acho normais para a idade (C)</p> <p>Nunca são tarefas difíceis e ele consegue na maior parte das vezes (E)</p>

			<p>Também não eram assim muitos trabalhos e ela tinha alguma facilidade em fazer (F)</p> <p>Nunca teve assim dificuldade, nunca achou muito complicado ou em excesso. Acho que era adequado tendo em conta aquilo que estava a dar na altura, não era mais complicado do que aquilo que fazia, ela conseguia fazer. Tinha uma ou outra dúvida, mas não era algo em que dissesse “eu não consigo fazer isto” (F)</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim e após a interpretação das respostas acerca do volume e frequência dos TPC, é apresentado o presente indicador “Grau de dificuldade”. As entrevistadas foram questionadas se o grau de dificuldade dos TPC se encontra ajustado às necessidades dos seus educandos, sendo que, todas concordaram com a sua adequação. Mesmo que existam tarefas mais fáceis e mais difíceis, como menciona a entrevistada A, fazem parte da aprendizagem e da realização dos TPC. Tal como refere a entrevistada F, independentemente de surgirem dúvidas nos TPC, a sua educanda conseguia sempre realizar o que era proposto e superar as suas dificuldades.

Torna-se pertinente que o docente prescreva TPC que sejam desafiantes e motivadores para as crianças, de forma que também o grau de dificuldade seja adequado àquilo que estas consigam executar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formulação do tema do presente relatório final sofreu algumas alterações devido às dificuldades sentidas da pandemia e dos contextos de estágio, o que tornou impossível a realização de um projeto de investigação-ação. De modo a contornar os obstáculos sentidos, optou-se por elaborar um estudo de caso centrado na resposta à questão-problema “Quais as perspetivas dos pais/encarregados de educação sobre os trabalhos de casa do seu educando?”. O tema acerca dos TPC surgiu da curiosidade que senti em verificar como era, ou se existia, a relação entre os TPC das crianças e das suas respetivas famílias. Desta forma, foram formulados os seguintes sete objetivos específicos do estudo: (i) clarificar o(s) conceito(s) de trabalhos de/para casa (TPC); (ii) compreender as funções atribuídas aos TPC; (iii) identificar os objetivos associados à marcação dos TPC; (iv) avaliar as vantagens e desvantagens que pais/mães e encarregados/encarregadas de educação reconhecem nos TPC; (v) identificar quem acompanha os/as alunos/as na realização dos TPC; (vi) elucidar como se processa o acompanhamento dos/as alunos/as na resolução dos TPC e (vii) conhecer os espaços e os ambientes onde os alunos realizam os TPC.

Antes de avançar para uma apreciação dos processos acerca deste estudo de caso, é essencial dar nota da primeira parte do presente relatório, relativa aos estágios curriculares como educadora e professora de 1º Ciclo. Esta componente surge como uma forma de evidenciar o percurso e a trajetória realizada enquanto aluna e futura profissional de educação.

Com este enquadramento procedeu-se à descrição do estágio em pré-escolar, efetuado num jardim de infância (JI) da cidade de Coimbra. Compreendo e analiso que este percurso enquanto educadora estagiária, durante cerca de seis meses, potenciou o desenvolvimento de diferentes conhecimentos acerca do funcionamento de uma instituição de JI, bem como competências pedagógicas - e.g., a dinâmica de um grupo, a organização do ambiente educativo – e de relacionamento com demais agentes educativos, como a relação e comunicação com os pais/encarregados de educação, enfim, dimensões do que implica ser educadora de infância. O estágio ofereceu diferentes oportunidades de intervenção com o grupo, duas das quais foram descritas e analisadas no presente relatório.

Experimentaram-se, com naturalidade, algumas fragilidades e adquiriram-se aprendizagens significativas com a primeira intervenção, acerca das fases da lua. Nesta intervenção deveria ter existido mais participação das crianças, no sentido em que deveriam ter sido escutados os seus interesses sobre o tema e não ter elaborado a planificação das atividades sem analisar, previamente, o que grupo gostaria de explorar. Na segunda intervenção, a propósito do projeto relacionado com as vitaminas e a alimentação, existiram algumas lacunas que, posteriormente, foram verificadas e refletidas. Como se tratava de um projeto, os interesses das crianças e curiosidades deveriam ser tidos mais em conta, pois deveriam ser eles o principal agente de aprendizagem. Tal não se verificou na sua totalidade e poderá ter prejudicado a aquisição dos conhecimentos pelas crianças. Outra lacuna sentida foi a falta de conhecimento que tinha sobre a temática que se traduziu na incapacidade de responder a algumas questões colocadas pelas crianças.

No decorrer destes meses de estágio, existiram períodos de constante reflexão sobre o meu papel como educadora e do trabalho que existe por detrás do que é realizado em sala. Considero, hoje, que é importante antecipar e prever aquilo que pode não funcionar, seja porque o grupo pode não estar recetivo ou porque existe algum constrangimento. É notório que com a experiência profissional fica mais fácil realizar esta gestão. De facto, quando iniciei o estágio em novembro de 2020, não possuía o à-vontade e a capacidade para planificar para além da atividade pensada. No entanto, no mês de maio seguinte, constatei que conseguiria improvisar se o grupo não estivesse participativo, implementando algo diferente do planeado, muito em razão do conhecimento que adquiri (e me habituei a observar e avaliar) sobre as necessidades do grupo.

Compõe, ainda, a primeira parte deste relatório final, as intervenções, consideradas significativas, do estágio curricular em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), numa escola da cidade de Coimbra. Deste modo, desafiante foi a palavra utilizada para descrever este estágio, uma vez que se tornou possível enfrentar diversos desafios, adquirir e desenvolver novas competências como futura professora, como a necessidade de adaptação, a cooperação entre os diversos agentes educativos, a aceitação e a constante dedicação à profissão.

As intervenções significativas escolhidas para uma análise mais profunda partiram do interesse em demonstrar aquilo que foi realizado com a turma. A primeira, a utilização da Robótica Educativa, potenciou novas aprendizagens para as crianças, visto que também foi ao encontro e satisfação das suas curiosidades. Confrontei-me com algumas fragilidades, nomeadamente a gestão de grupos que tem de ser conduzida de outra forma, bem como o manuseamento dos robots pelas crianças, na justa medida em que deveria ter existido uma explicação e demonstração mais aprofundada.

A segunda intervenção descrita partiu da utilização do recurso do domínio de Português - “Mundo das Palavras” - que possuía diversos jogos com objetivos específicos diferentes, mas com um objetivo geral comum, o de desenvolver ainda mais o gosto por este domínio com recurso ao jogo. Com esta intervenção foi possível constatar a dimensão que é necessária para o planeamento e construção do material para cada jogo, bem como as muitas horas de planificação e elaboração. Este material poderia ainda ser alterado consoante os conteúdos abordados em sala de aula, tornando possível implementá-lo com as crianças e acompanhar as suas aprendizagens.

A realização deste estágio desencadeou o interesse em elaborar o estudo de caso desenvolvido, uma vez que a partir da prescrição dos Trabalhos Para Casa (TPC) pela professora cooperante, existiu uma motivação para analisar um subtema sobre os TPC das crianças, o que esteve na origem da questão-problema e dos seus objetivos específicos que a acompanharam. Neste seguimento, a partir deste estudo de caso, tornou-se importante compreender de que forma é que os pais/encarregados de educação percecionam os TPC dos seus educandos. Assim, de forma a clarificar essas opiniões e que conceitos possuíam sobre este tema, fragmentaram-se objetivos mais específicos para analisar e observar esta relação TPC-famílias.

De forma a complementar e a fundamentar aquilo que foi referido pelas entrevistadas, elaborou-se uma revisão da literatura, onde ganhei a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre o tema, uma vez que as opiniões se dividem e, torna-se bastante útil e pertinente conhecer e compreender as diferentes perceções

e posicionamentos. Assim, procurei clarificar os conceitos que existem relativamente aos TPC, convicta de que apesar de considerarmos que é algo intrínseco, *naturalizado*, e que todos sabemos o que é, foi essencial verificar os diferentes conceitos referidos pela literatura.

Um percurso que permitiu discutir, considerando os diferentes autores, as vantagens e as desvantagens atribuídas à marcação e realização de TPC. Na sequência da revisão da literatura, realizaram-se as entrevistas às seis mães/encarregadas de educação, que abriram caminho para uma avaliação das vantagens e desvantagens que estas viam na realização dos TPC. Evidenciou-se umas das principais vantagens consideradas foi a consolidação de conteúdos, que se compaginou com uma desvantagem, a sobrecarga sentida pelas crianças, dado que não possuem muito tempo, fora do horário letivo, para usufruírem de momentos de lazer ou para, simplesmente, brincar.

Neste sentido, as entrevistas realizadas também constituíram uma grande mais-valia, no sentido de perceberem como as entrevistadas realizavam a gestão da resolução dos TPC pelos seus educandos. Que acompanhamento efetuavam, quem acompanhava as crianças e em que espaços e ambientes realizavam estas tarefas, foram alguns aspetos convocados para os momentos de diálogo. Perante esta amostra, quem efetuava o acompanhamento dos TPC eram as mães das crianças. Relativamente aos espaços e ambientes, todas as crianças elaboravam os seus TPC na sua própria casa e num ambiente, geralmente, tranquilo e sem grandes distrações.

É de salientar que a maioria das entrevistadas, apesar de não possuírem muitos conhecimentos acerca do enquadramento teórico dos TPC, compreendem o que estes são e implicam, sendo capazes de formular uma opinião acerca desta ferramenta pedagógica. As entrevistadas formaram a sua opinião dependendo de diversos fatores, como a experiência que possuem acerca da realização dos TPC pelos seus educandos, e não pelas restantes crianças.

Foi também interessante avaliar a forma como as mães/encarregadas de educação, que se encontram na área de educação como professoras, possuem outra visão e perspetivas acerca desta temática. Apesar de terem sido entrevistadas como mães/encarregadas de educação, e não como professoras, estas desenvolveram e

mencionaram mais fatores sobre os TPC que as restantes mães, devido também à convivência diária que têm com os TPC. Um dos aspetos mencionados, por estas entrevistadas, foi o facto dos docentes não potencializarem e não conseguirem realizar, de forma plena, uma diferenciação pedagógica nas tarefas prescritas. Como estas entrevistadas trabalham profissionalmente com diferentes crianças, compreendem que todas necessitam de tarefas distintas para que ultrapassem as dificuldades. Desta forma, constata-se, ainda, que tal e qual como na sala de aula, onde existe cada vez mais diferenciação pedagógica, também se torna imprescindível incluir este fator na elaboração e marcação dos TPC às suas crianças.

Da perspetiva da maioria das entrevistadas ressalta-se que a realização dos TPC tem associada, como consequência, a criação de uma certa pressão familiar. Devido ao facto de as crianças ainda terem de ir realizar os TPC ao final do dia, torna-se cansativo para estas bem como para as suas famílias. Neste período do dia, as pessoas, mais cansadas e impacientes após um dia de trabalho intenso, experimentam desconforto ao terem de se disponibilizar para auxiliar os seus educandos na realização dos TPC. Articulado com este aspeto, vem a pressão que as famílias sentem por ter de cumprir com os prazos de entrega dos TPC. A maioria das entrevistadas concorda que TPC com menor frequência e com prazos mais alargados, aumenta o tempo disponível e a capacidade de auxiliar e acompanhar da melhor forma possível os seus educandos.

Todos os objetivos foram, de um modo geral, cumpridos e de certa forma o estudo de caso realizado potencializou diversas oportunidades de reflexão e compreensão acerca deste tema, possibilitando uma melhor preparação como futura professora para sopesar todas as variáveis e decidir implementar, conscientemente, TPC de acordo com as necessidades das crianças.

Relativamente às limitações do estudo, estas prendem-se com o facto de não ser uma proposta generalizável acerca das perspetivas dos pais/encarregados de educação, visto que o estudo foi planificado para uma determinada amostra, neste caso, especificamente para as seis famílias envolvidas no presente estudo. Por esse motivo, mas não só, a temática é merecedora de atenção e de escrutínio científico

em diferentes perspetivas. Desta forma, foi fundamental analisar as perspetivas de diversos autores e compreender, posteriormente, as das entrevistadas.

Uma outra limitação, que constitui igualmente uma dificuldade, centrou-se no facto de não existirem pessoas do sexo masculino como parte da amostra, pois seria interessante e bastante pertinente analisar também as suas perspetivas e opiniões. O estudo poderia acabar por ter exatamente as mesmas conclusões, no entanto, é algo que também considero como um novo e pertinente caminho para um futuro projeto. Desta forma, seria oportuno, num outro caminho para um novo estudo de caso, aumentar a amostra e diferenciar este tipo de amostra, com mais pessoas de diferentes áreas e educandos de diferentes ensinos, como público ou privado, de forma a obter ainda mais informação e múltiplas perspetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Prime Books.
<https://doi.org/10.4000/configuracoes.505>
- Barros, F. (2019). *Trabalhos para Casa de Geografia numa turma do 9.º ano do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Campos, T. (2017). *Prós e Contras: Para que servem os TPC*. Visão Júnior.
<https://visao.sapo.pt/atualidade/sociedade/2016-04-14-Pros-e-Contras-Para-que-servem-os-TPC-/>
- Castilho, M. (2019). *Processos de prescrição dos T.P.C no 1ºCEB*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa.
- 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*. Sage Publications.
- Costa, A., Ferreira, M. E., Salgado, J. M. & Reis, C. (2021). Trabalhos de Casa no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 55, pp.1-21.
- Costa, E. & Pereira, S. (2006). Ministra quer pôr fim aos trabalhos para casa. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/arquivo/2006/ministra-quer-por-fim-aos-trabalhos-para-casa-641735.html>
- Cunha, J., Nunes, A., Martins, M. & Moreira, T. (2018). Tarefa para Casa: sim

ou não? Uma perspetiva autorregulatória da aprendizagem. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(3), 385-406.

Direção-Geral do Consumidor Associação Portuguesa dos Nutricionistas. (2013). *Alimentação em idade Pré-Escolar- Guia Prático para Educadores*. Ministério da Economia.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. (1.^a ed.) Porto Editora.

Fernandes, A. (2016). *Trabalhos para Casa no 1º Ciclo do Ensino Básico – Sim ou Não?* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Marques, P. (2019). Os trabalhos para casa deviam acabar? Secretária de Estado acha que sim. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/vida-e-futuro/os-trabalhos-para-casa-deviam-acabar-secretaria-de-estado-acha-que-sim-11013865.html>

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. (1.^a ed.). Editorial Presença.

Morgado, J. (2018). *Trabalho de casa ou trabalho em casa*. Visão Júnior. <https://visao.sapo.pt/opiniao/bolsa-de-especialistas/2018-05-08-trabalho-de-casa-ou-trabalho-em-casa/>

Murillo, J. & Martínez-Garrido, C. (2013). Homework Influence on academic performance. A study of Iberoamerican students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-171.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora

Perrenoud, P. (1997). Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências. *L'Éducateur Magazine*, (13), 20-25.

Pires, S. (2012). *Os Trabalhos para Casa no 1º Ciclo do Ensino Básico – A Visão*

das Crianças e dos Pais. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco]. Repositório Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Pulido, J. (2015). *Que Representações têm Professores, Pais e Alunos acerca do Trabalho para Casa*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich].

Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22 (2).
<https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>

Ribeiro, C., Coutinho, C. & Costa, M. (Orgs). (2011). A Robótica Educativa como Ferramenta Pedagógica na Resolução de Problemas de Matemática no Ensino Básico. In CISTI - *Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*. Textos em volumes de atas de encontros científicos nacionais e internacionais. (pp.440-445). Editora AISTI.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12920/1/Celia_Ribeiro.pdf

Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5, 15-24.

Sarmiento, T., & Ferreira, M. C. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério. Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

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*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Aberto da Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação/
Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Simões, M. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*.
A Casa Encantada

Sousa, D. (2019). *Perspetivas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, sobre a prescrição de Trabalhos de Casa*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Lisboa]. Repositório Aberto do Politécnico de Lisboa.

Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). *Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders*
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=646524b6163a46720005099da775dbbcd5745de>

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018, 6 de julho). Diário da República. 1ª Série, 129, 2918-2928. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

APÊNDICES

Lista de Apêndices:

Apêndice I – Carta aos Pais/Encarregados de Educação

Apêndice II – Guião do inquérito por entrevista

Apêndice III – Matriz de redução de dados

APÊNDICE I

Coimbra, 10 de abril de 2022

Assunto: Participação em Relatório Final

Aos Encarregados de Educação das crianças do 1ºC

Ana Catarina Évora dos Santos, professora estagiária da turma do 1ºC e aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCEB, na Escola Superior de Educação de Coimbra, tem como tema para o relatório final “As perspetivas dos Encarregados de Educação sobre os TPC”, sendo a questão de partida, do presente estudo empírico, “Quais as perspetivas de pais/mães e encarregados/encarregadas de educação sobre os trabalhos de casa dos seus educandos/das suas educandas?”. O estudo centra-se nas opiniões e perspetivas de pais, mães e encarregados/as de educação sobre o uso de trabalhos para casa (TPC).

Neste sentido, vem por este meio, averiguar a sua disponibilidade para participar numa entrevista. Esta participação a realizar em data e local previamente a combinar, ocorrerá de forma presencial ou através de plataforma *online*, de acordo com a disponibilidade de cada um/a. A entrevista carece de ser gravada para posterior análise detalhada facto que carece de autorização do/a entrevistada.

De forma a respeitar a privacidade e a garantir a proteção de dados, a identidade e informação sobre os participantes será ocultada do relatório final. Só a equipa de investigação terá acesso aos dados, constituída pela professora estagiária e pelo orientador professor Luís Carlos Martins D’Almeida Mota. No final do estudo, os dados recolhidos serão destruídos. Todo este processo é descrito em sede de Termo de Consentimento Informado que é assinado pela entrevistadora e pelo/a entrevistado/a.

Após a resposta a esta carta, os participantes interessados irão receber, posteriormente, uma mensagem para a marcação da entrevista, consoante a sua disponibilidade.

Agradeço, antecipadamente, a atenção dispensada.

A professora estagiária

(Ana Catarina Santos)

Para mais informações, não hesite em contactar-me pelo número +0351967921557 ou pelo e-mail **catarina9813@gmail.com**

Tem disponibilidade e aceita participar no projeto do meu relatório final?

Sim

Não

O/A Encarregado/a de Educação

APÊNDICE II

Blocos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de aferição e recurso
1 Legitimação de entrevista	Explicar a situação. Criar ambiente propício à entrevista	Pequena explicação acerca do conteúdo da entrevista; Agradecer a participação, considerando o contributo para o desenvolvimento da investigação; Informar sobre o uso do gravador; Explicitar a natureza do estudo e os seus objetivos; Garantir anonimato e confidencialidade dos dados; Colocar o/a entrevistado/a na situação de colaborador/a.	
2 Identificação dos pais e encarregados de educação	Caracterizar socioculturalmente o pai/a mãe ou o encarregado de educação.	Identificar pai/a mãe ou encarregado de educação. Aferir o seu percurso escolar. Descrever a sua atividade profissional.	Pode identificar-se? Qual é o seu nome? Que idade tem? Qual o nível das habilitações? Quando as obteve? Onde as concluiu? Qual é a sua atividade profissional? Há quanto tempo? Como é o seu horário de trabalho?
3 Contexto de realização dos TPC	Obter informações sobre as condições de realização dos TPC	Inferir o grau de informação de pais e encarregados de educação sobre os TPC a realizar.	Como foi informado de que haveria TPC para o seu educando? Na reunião com o/a docente? Tem ideia de quantas vezes por semana o seu educando/a sua educanda trazem TPC? Se o seu educando não os realiza é por alguma razão em especial?

		<p>Compreender se acompanha a realização dos TPC pelo seu educando.</p> <p>Perceber os contextos em que o/a educando/a realiza os TPC</p>	<p>Com que frequência acompanha o seu educando na realização dos TPC? Quem o acompanha? O seu educando gosta de realizar os TPC? Porquê? Quanto tempo, em média, demora o seu educando a realizar os TPC? Ele/Ela é autónomo/a na resolução das tarefas? Solicita ajuda só quando tem dúvidas? Costuma ajudar na resolução dos TPC? Esclarece-lhe as dúvidas? Verifica a realização e a sua resolução no final? Corrige os TPC? Como?</p> <p>O seu educando frequenta explicações ou ATL? Realiza os TPC no ATL? Resolve os TPC em casa? Onde? Porquê? Em alguma divisão específica da casa? Costuma estar sozinho ou estão outras pessoas presentes? Costuma ter TV/Computador ligado? Quando os realiza? Em que período do dia? Porquê?</p>
4 Compreensão dos EE sobre os TPC	Recolher dados sobre as conceções dos EE acerca dos TPC	Avaliar as perceções do entrevistado acerca dos TPC.	<p>Considera que os TPC são importantes? Porquê? Quais são, para si, os objetivos dos TPC? Quais as vantagens que reconhece nos TPC? E as desvantagens? Considera que os TPC contribuem para as aprendizagens do seu educando? Porquê? O que pensa da frequência dos TPC? E do seu volume? O grau de dificuldade parece-lhe ajustado?</p>

			Que sugestões faria aos docentes sobre os TPC?
5 Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	Aprender o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista; Concluir a entrevista; Agradecer a participação.	Ponderar sobre os objetivos da investigação. Comentar como vê o seu contributo para a investigação.	Existe mais alguma coisa que queira acrescentar às considerações que apresentou?

APÊNDICE III

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Comunicação escola-família			<p>Foi na reunião de pais sim, no início no ano letivo (A)</p> <p>Sim foi, logo na primeira reunião (C)</p> <p>Utiliza várias formas de comunicação, ela tem uma tabela onde vai apontando coisas, mas depois também coisas pelas plataformas e muitas vezes recebemos emails com indicações de quando são os TPC (B)</p> <p>Sim, exatamente, logo no início do ano (D)</p> <p>Sim, foi na reunião com a professora, não me recordo se foi na primeira, mas penso que sim. Ela disse logo para nós pais não sermos apanhados de surpresa (E)</p> <p>Que eu me recordo foi na primeira reunião de pais (F)</p>
Realização dos TPC	Calendarização	Quando	<p>Ele faz TPC por regra, da professora titular, à sexta-feira leva (A)</p> <p>A professora disse na altura que ia enviar sempre no mesmo dia (B)</p>

		<p>O que nós temos estipulado é ao sábado de manhã (A)</p> <p>É no fim de semana de manhã (B)</p> <p>Quando temos alguma coisa passa para o fim do dia durante a semana (A)</p> <p>Durante a semana ao final do dia (B)</p> <p>Eles têm datas de entrega, eu acabo por não perceber muito bem quando é que são enviados. Muitas vezes, porque como estou separada, não estou com elas todos os dias, mas têm sempre as datas de entrega e isso está registado (B)</p> <p>Têm um período para fazer (B)</p> <p>Duas vezes por semana, há terça e sexta-feira (C)</p> <p>É só uma vez por semana.</p> <p>Normalmente, há quarta-feira (D)</p> <p>Geralmente é sempre ao domingo, ao fim do dia. Porque é quando estou mais disponível para o ajudar (D)</p> <p>É apenas uma vez, à sexta-feira (E)</p> <p>De manhã, podia ser à tarde, mas sinto que está mais concentrado logo de manhã (E)</p> <p>Foi dito que eles levavam às sextas-feiras e depois tinham que entregar até à próxima quinta (F)</p>
--	--	--

			<p>A minha filha geralmente faz ao fim de semana, porque, sendo que ela pratica desporto, não tinha tempo durante a semana para os fazer (F)</p> <p>Geralmente de manhã, acho que está mais fresca e se quiséssemos fazer alguma coisa durante a tarde era melhor, evitava os períodos ao final da tarde porque acho que aí o cansaço já é superior (F)</p>
		<p>Esquecimento</p>	<p>Ah se não fez normalmente é porque ele se fez de esquecido (A)</p> <p>Das duas uma, ou não se lembra (B)</p> <p>De quando a razão de ser é porque ela foi protelando (B)</p> <p>Não, faz sempre. Ou quando não os faz é porque se esqueceu, mas isso só aconteceu uma vez (C)</p>
		<p>Consequências</p>	<p>Aí eu deixo-a levar as consequências, porque tem de ser ela a explicar à professora porque não fez. (B)</p> <p>Se ela me diz na véspera, às 9 da noite depois de jantar e é hora de ir para a cama, eu não a deixo fazer os TPC (B)</p> <p>Eu e o pai delas também lhes damos essas responsabilidades, de</p>

		fazem, fazem, não fazem, não fizeram. Nós aqui não intervimos, não estamos sempre a ver qual é a página (B)
	Razões	Portanto ela acaba por cumprir bastante, até por iniciativa dela, porque depois já sabe que, tanto eu (mãe) como o pai, não escrevemos recados e não damos justificações (B)
	Acompanhamento	<p>Eu isso faço bastante. (B)</p> <p>Na maior parte sou eu, mas também o meu marido. (A)</p> <p>Sim eu e o pai, também ajuda (B)</p> <p>Verifico sempre (A)</p> <p>Pelo menos o que nós temos combinado, é que quando ele faz eu corrijo (B)</p> <p>Sim, normalmente sou sempre eu (mãe) (C)</p> <p>Sempre, faço sempre eu (mãe) com ele (D)</p> <p>Sim, faço questão de estar lá ao lado dele quando os faz (D)</p> <p>Sempre que os faz, estou lá a ver ao lado (E)</p> <p>O que eu fazia era perguntar se estava tudo feito, se tinha alguma dúvida. Nunca tive de controlar, ou</p>

		<p>receber uma chamada de atenção da professora que ela não fazia, ou até que estava a ter dificuldades em fazer. Como isso nunca aconteceu, geralmente aquilo que fazia era recordar, “já fizeste?”, “precisas de ajuda?” (F)</p>
	<p>Auxílio</p>	<p>Raramente é preciso a minha ajuda ou ele a quer (A)</p> <p>Onde normalmente pede mais ajuda é na parte de escrita de textos e aí, pronto, faço uma chuva de ideias (B)</p> <p>Ela vai tirando dúvidas (B)</p> <p>Sim, ela por acaso, é uma miúda que não tem muitas dúvidas (B)</p> <p>O que ela pede é para confirmar, se fez bem. Pergunta “é assim, não é?” e quando eu digo que sim ela avança (B)</p> <p>Ela vai-me perguntando, ela já é esperta porque já usa a estratégia ao contrário, ela vai-me perguntando “é paragrafo, não é?”. Mas isto lá está, eu acho que é construtivo (B)</p> <p>Sim, mas por vezes estou a vê-la a fazer e intervenho quando vejo que está a fazer alguma coisa mal (C)</p>

		<p>Sim, no final vejo e quando está mal digo e ela volta a fazer, não deixo irem coisas mal (C)</p> <p>Também ainda não sabe ler, então precisa do meu apoio para ler enunciados e assim (D)</p> <p>Pede mesmo para eu ler (D)</p> <p>Não corrijo, se está errado, explico onde está a errar e ele corrige se compreendeu, se não compreendeu, deixo para a professora ajudar (D)</p> <p>Precisa que eu esteja lá ao lado dele, seja para interpretar um enunciado, seja para tirar dúvidas constantes (E)</p> <p>Digo-lhe quando algo está mal e ele volta a fazer (E)</p> <p>Ela realmente dizia se precisava de ajuda (F)</p> <p>Geralmente sou eu. É assim, há aqui uma divisória, eu ajudava nas línguas e o meu marido é melhor para as matemáticas. Portanto tudo o que fosse trabalho de matemática, eu dizia “deixa essa dúvida para o pai” (risos), fazíamos assim. Como somos de áreas diferentes é bom (F)</p> <p>Apenas se fosse uma dúvida é que digo para ter atenção, porque se</p>
--	--	---

		<p>tinha dúvidas era porque não tinha percebido bem (F)</p>
	Interesse	<p>Não, nem por isso (B)</p> <p>Ela gosta de fazer tabuadas, são desafios agora o resto, quando é escrita de texto é a choramingar (B)</p> <p>Sim, então se forem os de Matemática adora (C)</p> <p>Sim sim, gosta. Então quando vê que consegue acabar uma tarefa sozinho fica ainda mais feliz (D)</p> <p>Sim gosta muito, porque sente que consegue fazer cada vez melhor, então está sempre à espera dos próximos (TPC) para fazer (E)</p> <p>Sim, nunca me disse que não gostava de fazer, que era uma chatice, ia fazendo (F)</p>
	Tempo/duração	<p>Depende muito da tarefa, às vezes é mais tempo (a fazer os TPC) (B)</p> <p>Por volta de uns 15 min, os trabalhos também são poucos ou fáceis para ela (C)</p> <p>Cerca de 30-40 minutos, depende dos trabalhos que tenha (D)</p> <p>Perto de uma hora, depende muito da quantidade de trabalhos e também do humor dele (E)</p>

	Local	ATL/CAF	<p>Ela tem o CAF da escola (B)</p> <p>Sim, ATL depois da escola (C)</p> <p>(Realiza os TPC) Às vezes sim, quando existe oportunidade lá para fazerem (C)</p> <p>Só ATL, logo de manhã e à tarde, depois das aulas, porque não consigo ir logo buscá-lo (E)</p>
		Casa	<p>Não, vai sempre para casa. (A)</p> <p>Em minha casa é na sala (B)</p> <p>Ela tem uma secretária no quarto (B)</p> <p>É entre o quarto e a sala (A)</p> <p>Mas depende quando é um texto ela anda atrás de mim, para eu a ajudar (B)</p> <p>Portanto se os irmãos estão na sala, ele vai para o quarto, se os irmãos estão no quarto ele vai para a sala (A)</p> <p>No quarto dela (C)</p> <p>Faz comigo em casa (D)</p> <p>No quarto dele, porque acho mais sossegado. Ele tem uma secretária, então vai para lá fazer (D)</p> <p>Faz sempre em casa, na sala. No quarto tem muitos brinquedos que o fazem distrair então prefiro que esteja na sala comigo a fazer, fica mais concentrado (E)</p>

		<p>Sim, faz sempre em casa.</p> <p>Geralmente ela como era muito autónoma, fazia no quarto dela, só quando tinha alguma dúvida ou algum trabalho que precisasse de alguma ajuda é que fazíamos na sala (F)</p>
	<p>Ambiente</p>	<p>Tento que seja mais tranquilo, mas agora não aquela coisa de “não há distrações nenhuma” (B)</p> <p>Nós tentamos que ele faça os trabalhos estando sozinho (A)</p> <p>Não, não, só se for trabalho de pesquisa que ele precise, se não, não tem nada ligado (A).</p> <p>Está quase sempre sozinha, mas passo lá várias vezes para ver como está a correr ©</p> <p>Pronto, nunca é um sítio supertranquilo e sossegado até porque elas são três (B)</p> <p>Normalmente vai para um sítio onde a irmã mais nova não está (B)</p> <p>Está sempre sozinho, também não tem irmãos para distrair (D)</p> <p>Costuma estar o irmão mais novo na sala também, como é mais pequeno tenho de ficar lá com ele e dar ao apoio nos trabalhos ao mesmo tempo (E)</p>

			<p>Às vezes a televisão (está ligada), mais para distrair o irmão mais novo (E)</p> <p>Ela no quarto não tem televisão, ficava apenas em silêncio (F)</p>
	Autonomia		<p>Mas tento que ela faça sozinha (B)</p> <p>Sim é (B)</p> <p>O TPC é dela (B)</p> <p>Mas agora por exemplo, se é um exercício de matemática e eu vejo que não está certo digo “Pensa lá melhor neste” e ela depois faz ou não (B)</p> <p>Já sabem que se têm de organizar para os restantes dias, para não ser no limite (B)</p> <p>Na verdade, agora que os trabalhos estão equilibrados, com tempo e tudo mais, acho que é importante para ela se conseguir organizar, e isto é um trabalho que dá para fazer (B)</p> <p>Sim, consegue na maioria fazer sozinha (C)</p> <p>É autónomo quanto baste (D)</p>
Posicionamento face aos TPC	Vantagens	Responsabilização	<p>Depende dos trabalhos, há meninos para quem isso é uma coisa boa e que ajuda a ter responsabilidade, se for nesse sentido sim (A)</p>

		<p>Existe a responsabilização sim, mas é a única vantagem que eu vejo. (B)</p> <p>As vantagens, se calhar é o de inculcar o sentido de responsabilidade nos miúdos (C)</p> <p>Serem eles a conseguir gerir quando os fazem também acho que é importante (F)</p>
	<p>Consolidação</p>	<p>Há meninos que precisam de ter um trabalho extra e um reforço e têm mais dificuldades (A)</p> <p>Sim penso que sim, mais para consolidar a matéria dada (C)</p> <p>Voltarem a ver aquilo que estiverem a falar na sala e relembra-los, acho que é isso principalmente (C)</p> <p>Visto que, (a criança) vai voltar a fazer exercícios daquilo que fez, vai fazê-la pensar sobre isso e se calhar entrar mais qualquer coisa na cabeça (C)</p> <p>É uma mais-valia para as crianças consolidarem a matéria (C)</p> <p>Bastante, é uma forma de o lembrar o que aprendeu durante o período escolar (D)</p> <p>Consegue trabalhar em casa o que aprendeu na escola, o que super é importante (D)</p>

			<p>Agora em termos de consolidação não concordo (B)</p> <p>Para treinar o que aprende na escola (E)</p> <p>Servem principalmente para consolidar aquilo que aprendeu (E)</p> <p>Porque consegue consolidar as aprendizagens que fez com a professora na sala de aula (E)</p> <p>É consolidação dos conhecimentos, porque é importante para eles perceberem se sabem ou se não sabem, e isso é importante serem eles a fazerem (F)</p>
		TPC bom	<p>Acho que o TPC bom é um TPC que puxe pela curiosidade e que eles querem ir mais além (B)</p> <p>O objetivo é eles trabalharem, reverem aquilo que o professor ensina na sala, e tentar perceber se eles conseguem fazer, é isso que é um bom TPC (F)</p>
		Esclarecimento de dúvidas	<p>Verifica-se quais dificuldades para serem esclarecidas no dia seguinte com a professora também. Porque eu posso não explicar tão bem e ele com a professora tira mais dúvidas (E)</p>

			Ela levava os TPC para depois corrigir com a professora e perceber porque é que errou (F)
		Aprendizagem dos alunos	<p>Sim, umas vezes mais, umas vezes menos, mas alguma coisa contribui (A)</p> <p>A maior parte não (B)</p> <p>Considero que consolidam as aprendizagens. Por mais que se trabalhe na escola, é importante rever, consolidar, fazer mais exercícios principalmente naqueles que têm mais dificuldades (F)</p> <p>As sugestões que eu dou é sempre tentar perceber se eles (alunos) conseguem fazer esse TPC. O TPC deve ser feito por eles, tanto acho que se deve tentar adequar o trabalho ao aluno, percebo que é muito difícil, mas há meninos que conseguem fazer certos exercícios que outros meninos não conseguem (F)</p>
		Acompanhamento	<p>Por outro lado, acho que permite aos pais acompanharem aquilo que eles estão a fazer, até podemos ir perguntando “o que é que estás a dar agora?”, é mais fácil nós vermos do que se eles não tiverem os TPC. Tanto que nos permitem</p>

			estar mais envolvidos com eles, portanto acho importantes (F)
	Desvantagens	Sobrecarga	<p>Atualmente cada vez mais os TPC têm que ser repensados porque todos os dias os meninos chegam mais tarde a casa. E os dias são mais intensos (A)</p> <p>Porque há dias da semana que chegamos muito tarde a casa (A)</p> <p>Acho que é importante repensar esta questão os miúdos têm tempo, efetivo e bom para os fazer (B)</p> <p>Agora miúdos que tão na escola o dia inteiro não compensa, até os pais só os conseguem ir buscar ao final do dia (B)</p> <p>Ao final do dia ainda por cima elas têm atividades até às quinhentas (B)</p> <p>Durante alguns dias da semana elas têm ginástica então não fazem trabalhos nesses (B)</p> <p>Não quando estes miúdos estão na escola das 8h da manhã até às 17h30/18h, e depois ainda as atividades de ginástica e tudo mais (B)</p> <p>Como era aqui há uns anos, que mandávamos um trabalho diferente todos os dias, se calhar ia haver aqui dias muito complicados (A)</p>

		<p>Quando eu andava na escola, só tinha aulas de manhã e tinhas os TPC que fazia com tempo (B)</p> <p>Houve alturas com muita carga de TPC (B)</p> <p>Se forem trabalhos de um dia para o outro, aí já se torna difícil.</p> <p>Porque para já eles estão cansados, estiveram o dia todo na escola, depois porque há muitos meninos que têm outras atividades. No caso da minha, tem o desporto e eu própria também tenho, por isso mandarem trabalhos de casa de um dia para o outro, ou excesso de TPC aí já acho que não é produtivo (F)</p>
	<p>Tensão familiar</p>	<p>Depois também há a questão familiar e quando isto é uma tensão muito grande familiar (A)</p> <p>Cada família tem a sua dinâmica e eu acho que assim permite (existir um período alargado para fazer os TPC), o que já nos aconteceu haver um sábado em que não consegue fazer os TPC, então ainda tem mais uns dias da semana para conseguir (A)</p> <p>Portanto tentar evitar sempre que não leve nenhum TPC que não consegue fazer na sala, porque não</p>

			é o objetivo serem os pais a tratar disso ou fazer por eles (F)
	Natureza dos TPC	Diferenciação pedagógica	<p>Acho que para os professores, e contra mim falo, é muito fácil mandarmos igual para toda a gente, mas a verdade é que devemos ter essa preocupação de cada caso é um caso (A)</p> <p>Portanto o ideal era nós conseguirmos fazer diferenciado, nem sempre nem nunca, nunca para aqueles que não precisam porque há sempre algo que possam fazer diferente (A)</p> <p>É essencial, não faz qualquer tipo de sentido ser igual (B)</p> <p>Agora ser só mais uma ficha, iguais às que se fazem na sala já acho muito redutor (B)</p> <p>Depois adaptado às necessidades deles. Se dentro da sala se faz, acho que pode ser uma mais valia fazer também nos TPC (F)</p>
		Incluir família	<p>Sim, ver um documentário com os pais e depois ter um guião de perguntas por exemplo, acho que é uma coisa que faz sentido. Ou seja, incluir mesmo a família nesses momentos (B)</p>

		<p>O modelo de enviar trabalhos apenas à sexta-feira, é claramente uma ótima opção, pois dá mais tempo para as famílias se organizarem, e nem existe aquela pressão (D)</p> <p>Para nós pais fazemos um acompanhamento daquilo que está a dar nas aulas e sabemos como vai a nível de dificuldades, se tem muitas, se tem poucas (E)</p> <p>(TPC uma vez por semana)</p> <p>Conseguimos fazer outras coisas durante a semana, seja atividades, seja ver familiares (E)</p> <p>Cada família tem o seu ritmo e nem sempre dá para fazer ao fim de semana ou durante a semana (F)</p>
	<p>Frequência e volume</p>	<p>Ah eu acho que está bem assim (A)</p> <p>Eu acho que está equilibrado para o que existe (B)</p> <p>Até acho que deveria ser no mínimo 3 vezes por semana, para lhes dar mais trabalho e aprenderem mais (C)</p> <p>O volume está ok, vem sempre o adequado (C)</p> <p>No caso do meu filho, que só tem trabalhos para o fim-de-semana, considero que é bom e o volume também é muito aceitável (D)</p>

			<p>No caso do meu filho, concordo ser apenas uma vez por semana (E) Eu penso que esteja adequado assim, ter o espaço de uma semana, eu penso que é adequado (F)</p>
		<p>Grau de dificuldade</p>	<p>Sim acho que está ajustado. Acontece haver um mais complicado, mas eu acho que é mais complicado, mas está dentro daquilo que é suposto, não é? Na sala de aula também existem uns mais fáceis e outros mais difíceis (A) Sim, ela não tem muitas dificuldades e as que tem acho normais para a idade (C) Nunca são tarefas difíceis e ele consegue na maior parte das vezes (E) Também não eram assim muitos trabalhos e ela tinha alguma facilidade em fazer (F) Nunca teve assim dificuldade, nunca achou muito complicado ou em excesso. Acho que era adequado tendo em conta aquilo que estava a dar na altura, não era mais complicado do que aquilo que fazia, ela conseguia fazer. Tinha uma ou outra dúvida, mas não era</p>

			algo em que dissesse “eu não consigo fazer isto” (F)
--	--	--	--

