

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUSY GENEROSO SACCO

**UM ESTUDO SOBRE HÁBITOS E ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM NA REALIZAÇÃO DA LIÇÃO DE CASA DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Autora: Susy Generoso Sacco
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Evely Boruchovitch**

Campinas - SP
2012

Susy Generoso Sacco

**UM ESTUDO SOBRE HÁBITOS E ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM NA REALIZAÇÃO DA LIÇÃO DE CASA DE ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão
Avaliadora da Universidade Estadual de
Campinas, como parte dos requisitos para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia Educacional
Orientadora: Prof^a Dr^a Evely Boruchovitch

Universidade Estadual de Campinas

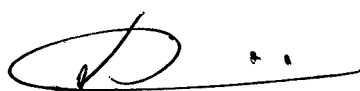
Outubro - 2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UM ESTUDO SOBRE HÁBITOS E ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM NA REALIZAÇÃO DA LIÇÃO DE CASA de ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Autor: Susy Generoso Sacco
Orientadora: Evely Boruchovitch


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0


Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de
Mestrado defendida por Susy Generoso Sacco e aprovada pela
Comissão Julgadora.


Data: 25 / 10 / 2012

Assinatura Evely Boruchovitch

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:





2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8º/5751**

Sa266e Sacco, Susy Generoso, 1985-
Um estudo sobre hábitos e estratégias de aprendizagem na realização da lição de casa de alunos do ensino fundamental / Susy Generoso Sacco. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Evely Boruchovitch.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Estratégias de aprendizagem. 2. Estratégias cognitivas. 3. Metacognição. 4. Informação – Processamento. 5. Aprendizagem. 6. Auto-regulação. 7. Educação básica. I. Boruchovitch, Evely, 1961- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-266/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: A study about habits and learning strategies in realization of homework in the elementary school students

Palavras-chave em inglês:

Learning strategies

Cognitive strategies

Metacognition

Information - Processing

Learning

Self-regulation

Elementary education

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Evely Boruchovitch (Orientadora)

Anita Liberalesso Neri

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Lucila Diehl Tolaine Fini

Isabel Cristina Dib Bariani

Data da defesa: 25-10-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: susyprf@terra.com.br

Talento é 1% inspiração e 99% transpiração.

Thomas Edison

Dedicatória

Este trabalho é dedicado aos meus pais Valéria e Francisco, que estimularam o meu desejo de aprender, com constante apoio e indispensável presença nos momentos felizes e difíceis. Por tudo o que são e representam na minha história, muito obrigada!

Agradecimentos

À competente Prof.^a Dr.^a Evely Boruchovitch, não apenas por me orientar neste trabalho, mas acima de tudo pelo exemplo de pesquisadora e profissional, toda a sua experiência e apoio que fizeram com que meu amadurecimento acadêmico ocorresse.

À Prof. Dr.^a Anita Liberalesso Néri, pelo respeito e carinho ao me auxiliar no estágio docente e me proporcionar a oportunidade de dar uma aula sobre contos de fadas. Esta experiência me trouxe muitos aprendizados.

Às Prof.^{as} Dr.^a Anita Liberalesso Néri e Dr.^a Acácia Aparecida A. dos Santos, pelas importantes considerações feitas no exame de qualificação e defesa de mestrado. Obrigada pelo respeito e pela delicadeza expressos em seus comentários e sugestões. As Sr.^{as} mostraram que a sabedoria não está nos títulos adquiridos, mas na humildade em se reconhecer um eterno aprendiz.

Às Prof.^a Dr.^a Lucila Diehl Tolaine Fini e Dr.^a Isabel Cristina Dib Bariani, pela gentileza em lerem esta dissertação.

Aos professores do Mestrado, por todos os ensinamentos ministrados.

Ao meu querido pai, Francisco!!! Obrigada pelo exemplo, por orientar o meu caminho, por sempre estar presente, pelo apoio em todos os momentos e em todas as minhas decisões.

À minha mãe, Valéria, pelo apoio e incentivo sempre!

Ao meu irmão Vinicius e à minha cunhada Camila, pela torcida constante.

Aos amigos e aos familiares, pelo incentivo, pelas orações e por entenderem a minha ausência.

A todas as novas amigas que fiz durante o desenvolvimento desta pesquisa, nas aulas e em

campo, a cada experiência, a cada encontro um aprendizado.

Aos alunos que participaram da pesquisa e às escolas que gentilmente abriram suas portas para a sua realização.

A Deus, por sua presença e força constantes em todos os momentos, permitindo a realização de mais esta conquista.

Resumo

Pesquisas sobre a prática da lição de casa revelam que essa atividade pode ser favorável para estimular hábitos e uso de estratégias benéficos aos estudos extraescolares, assim como auxiliar na melhora do desempenho escolar do aluno. O presente estudo buscou conhecer a opinião dos estudantes a respeito da importância da atividade de lição de casa, investigar o relato de hábitos e uso de estratégias de aprendizagem na realização da atividade em questão por alunos do ensino fundamental, e verificar também se há relações entre o relato de hábitos e o uso de estratégias com o desempenho escolar dos discentes, o gênero e o ano escolar. Fizeram parte da pesquisa 280 estudantes dos seguintes anos: 3º, 5º, 7º e 9º do ensino fundamental, de duas escolas públicas do município de Piracicaba - SP. Os dados foram coletados por meio de uma questão aberta, na qual os alunos responderam sobre a importância da lição de casa e da aplicação da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa. Para averiguar o rendimento escolar dos participantes, foram consultados o boletim de notas dos estudantes referente ao ano da coleta. Foi feita uma análise categorial para as respostas à questão aberta e sua descrição em percentagem. Os dados provenientes da escala foram estudados por meio de estatística descritiva e inferencial. Os resultados revelaram que a maioria dos alunos acreditam na importância da lição de casa. Encontrou-se correlação positiva entre o relato de hábitos e o uso de estratégias para a aprendizagem na realização da lição de casa e o desempenho escolar. No entanto, hábitos e estratégias favorecedores da aprendizagem não aumentaram necessariamente com o avançar dos anos escolares. As meninas revelaram utilizar com mais frequência do que os meninos hábitos e estratégias que favorecem a aprendizagem, durante a realização da lição de casa. Além disso, o sexo masculino relatou, com maior frequência, ter hábitos e fazer uso de estratégias que não são benéficas à aprendizagem. Os dados apontam a importância de se prescrever a atividade de lição de casa como uma ferramenta que pode contribuir para melhora do desempenho escolar dos alunos.

Palavras-chave: dever de casa, estratégias cognitivas e metacognitivas, aprendizagem autorregulada, processamento da informação, educação básica

Abstract

Research on the practice of homework discloses that this activity may be favorable to stimulate habits and use of strategies beneficial to extra school studies, as well as, assist in improving the academic performance of student. The present study it searched to know the opinion of the students, regarding the importance of homework activity, investigate reports of habits and use of learning strategies, in the accomplishment the activity in question, for elementary students, and, also check for relationships between reporting habits and use of strategies with the academic performance of students, gender and school year. The participants of the search were 280 students be approximately 70 of each of the following year: 3°, 5°, 7° e 9° elementary school, from two public schools in the city of Piracicaba –SP. The data were collected through an open question, in which students had answered on the importance of homework, and the application of the Rating Scale Habits and Strategies Relating to the Achievement of Homework. To assess the participants' school performance, were consulted bulletin student grades and test results of Saresp, both, referring to the year of collection. A categorial analysis for the answers to the open question and its description in percentage was made. The data proceeding from the scale had been studied by means of descriptive and inferencial statistics. The results had disclosed that majority of the students believe in the importance of homework. A positive correlation was found between reporting habits and use of strategies for learning in the realization of homework and school performance. However, habits and strategies that favor the learning had not increased necessarily with advancing of the school years. The girls had disclosed to use with more frequency than the boys, habits and strategies that favor the learning, during the accomplishment of the homework. In addition, males reported more frequently have habits and use of strategies that are not beneficial to the learning. The data show the importance of prescribing activity homework as a tool that can contribute to improved performance of students.

Key- words: homework, cognitive and metacognitive strategies, self-regulated learning, processing of the information, elementary education

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Médias de desempenho do Saresp.....	42
Tabela 2 – Distribuição dos estudantes por sexo e ano escolar.....	44
Tabela 3 - Percentagem de respostas para a questão: “Você acha que a lição de casa é importante?”.....	50
Tabela 4 - Relação das justificativas apresentadas pelos alunos quanto à importância da lição de casa.....	51
Tabela 5 – Frequência e porcentagem de respostas à questão aberta “Você acha que a lição de casa é importante?”, de acordo com o sexo e o ano escolar.....	52
Tabela 6 - Frequência e porcentagem de respostas à questão aberta “Você acha que a lição de casa é importante?”, de acordo com o desempenho escolar.....	53
Tabela 7 – Medidas de posição e dispersão de grupos entre as variáveis da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa e do sexo.....	55
Tabela 8 - Medidas de posição e dispersão de grupos entre as variáveis da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa e do ano escolar	56
Tabela 9 - Medidas de posição e dispersão de grupos entre as variáveis da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa e da faixa etária.....	57
Tabela 10 – Correlações entre a Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa e a idade.....	58
Tabela 11 – Média e Desvio padrão da variável desempenho escolar, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.....	59
Tabela 12 – Correlações entre a Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa e o desempenho escolar, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.....	60

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – Lição de casa: breve descrição e fundamentos teóricos.....	8
1.1 – A prática da lição de casa em diversas culturas: uma breve consideração	10
1.2 - Aprendizagem autorregulada e lição de casa.....	12
CAPÍTULO 2 – Lição de casa: Revisão de Literatura.....	19
Lição de casa: Revisão de Literatura.....	19
2.1 – Trabalhos de revisão de literatura sobre Lição de Casa: Estudos Internacionais.....	20
2.2 – Trabalhos de revisão de literatura sobre Lição de Casa: Estudos Nacionais.....	23
2.2 – Trabalhos empíricos sobre lição de casa: Literatura Internacional.....	27
2.2 – Trabalhos empíricos sobre lição de casa: Literatura Nacional.....	34
CAPÍTULO 3 - Delineamento do estudo.....	41
3.1- Objetivos e Hipóteses.....	41
3.1.1 - Objetivos.....	41

3.1.2 - Hipóteses.....	41
3.2 – Caracterização das escolas.....	42
3.3 - Participantes.....	43
3.4 - Procedimentos de Coleta de Dados.....	44
3.5 - Instrumentos.....	46
3.6 – Procedimento de Análise de Dados.....	49
CAPÍTULO 4 – Resultados.....	50
4.1 - Questão aberta relativa à importância da lição de casa.....	50
4.1.1 - Análise da questão aberta com relação ao sexo, ao ano escolar e ao desempenho dos participantes.....	52
4.2 - Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa.....	53
4.3 - Análises comparativas dos escores da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa com as variáveis demográficas e escolares...54	
4.3.1 - Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa e sexo.....	54
4.3.2 - Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa e ano escolar.....	55
4.3.3 - Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa e faixa etária.....	57
4.3.4 - Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa e desempenho escolar.....	59
4.3.4.1 – Média Final	59
CAPÍTULO 5 – Discussão.....	62

5.1 - Discussão dos dados - Instrumento Aberto.....	62
5.2 - Discussão dos dados - Instrumentos Objetivos.....	64
Considerações Finais.....	68
REFERÊNCIAS.....	72
ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais	79
ANEXO 2 - Sistema de Categorização da questão referente à Importância da Lição de casa.....	80

Apresentação

A atividade de lição de casa é uma prática cultural encontrada nos projetos pedagógicos escolares desde muitas décadas atrás. A utilização da lição de casa pela escola pode ocorrer por várias finalidades, como estender o tempo da aprendizagem, complementar a quantidade de matérias, estimular hábitos independentes, treinar e reforçar habilidades e conectar a escola à família (Carvalho, Nascimento & Paiva, 2006). Muitos pesquisadores demonstram em seus estudos que alunos que realizam a lição de casa têm seu desempenho escolar melhorado (Cooper, 1989; Cooper, Robinson & Patall, 2006).

As lições de casa podem variar de acordo com o contexto social em que são realizadas. De acordo com Cooper, Robinson e Patall (2006), algumas atribuições podem ser prescritas para que o aluno complete os exercícios sem depender de outras pessoas. Há também, as atividades de lição de casa que necessitam do envolvimento de outrem, como o pai, a mãe, o irmão ou o amigo. Por último, as que envolvem um grupo de estudantes trabalhando cooperativamente para elaborar um único produto.

Nos primórdios da escolarização, as escolas que serviam às comunidades rurais e urbano-industriais não solicitavam lição de casa, pois a maioria das famílias precisava do trabalho da criança para ajudar no sustento do lar. A lição de casa surgiu como uma ocupação para crianças de classe média, na tentativa de busca do sucesso acadêmico e da ascensão social. Essa concepção sobre a utilidade da lição de casa, que o aluno deve realizar para atingir bons desempenhos escolares e, por consequência, desfrutar de uma mobilidade social ascendente, perdura até os dias de hoje (Carvalho, 2004a).

Lição de casa, tarefa de casa, dever de casa, para casa, tarefa escolar, todos esses são termos que a literatura utiliza para designar a atividade extraescolar que os estudantes devem realizar em casa, com o objetivo de rever e estudar o que aprenderam durante as aulas (Carvalho, 2004; Franco, 2002; Rodrigues, 1998; Cooper, 1989). O ato de realizar a lição de casa abrange muito mais do que apenas rever o conteúdo aprendido em sala de aula. Nessas atividades podem-se incluir leituras, exercícios escritos, resolução de problemas, pesquisas, dentre outras (Resende, 2006). É importante deixar claro que, segundo Cooper, Robinson e Patall (2006), as definições anteriormente citadas sobre a atividade de lição de casa não incluem estudos dirigidos na escola, cursos feitos por computador, televisão ou rádio e nem atividades extracurriculares, como os

esportes.

O aluno que realiza a lição de casa, ao longo do tempo, pode adquirir competências para lidar com as dificuldades que surgem durante o processo de aprendizagem, pois desenvolve gradualmente sua autonomia, aprende a monitorar seu tempo, constrói ou reforça o sentido de responsabilidade, exercita sua concentração ao lidar com distrações internas e externas e estabelece bons hábitos de estudo (Rosário *et al.*, 2005). Sendo assim, os autores definem a lição de casa como sendo uma ferramenta educativa complexa. A lição de casa será examinada no presente estudo com base no referencial teórico da Psicologia Cognitiva, fundamentado na Teoria do Processamento da Informação, à luz dos modelos de aprendizagem autorregulada de Zimmerman e Schunk (2001).

Segundo Sternberg (2000), a Psicologia Cognitiva, baseada na Teoria do Processamento da Informação, explica a forma como os alunos aprendem, recordam, pensam e associam a informação. O autor relata que os computadores desempenharam um papel fundamental no surgimento do estudo da Psicologia Cognitiva, com influências indiretas e diretas. As indiretas se estabeleceram por meio de relações entre a cognição humana e o processamento da informação feitas por computadores, e as diretas ocorreram por meio de simulações computadorizadas e de inteligência artificial. Bzuneck (2004) explica que o termo “processamento da informação” é apenas uma metáfora utilizada para estabelecer similaridades entre o funcionamento de um computador, a aprendizagem e o raciocínio humanos. A aprendizagem por processamento da informação, resumidamente, se divide em três etapas: a primeira se caracteriza pela apresentação de um conteúdo, a seguir vem o papel ativo do estudante que deverá processá-lo, ou seja, aprender para efeito duradouro, e, por último, se lembrará, sempre que necessário, da matéria aprendida. Quando o estudante realiza as três etapas, pode-se concluir que ele adquiriu, armazenou e poderá recuperar, quando preciso, o conhecimento.

A lição de casa é um importante instrumento para auxiliar o aluno a armazenar o conhecimento, pois lhe pode dar o tempo e a experiência necessários para a compreensão das matérias aprendidas na escola (Rosário *et al.* 2005). Em sala de aula, o estudante, provavelmente, não se irá deparar com todas as dúvidas, pois o conteúdo é novidade. Será por meio da lição de casa que ele começará a aprofundar as informações obtidas sobre o conteúdo escolar e, por consequência, os questionamentos poderão surgir. O novo conhecimento será elaborado assim que o aluno conseguir associá-lo aos seus prévios, como explica Gagné *et al.* (1993). Se bem

utilizada, tanto por professores quanto por alunos, a realização da lição de casa será uma rica experiência para ambos.

Apesar de ser vista pela maioria dos professores como algo simples e corriqueiro, a lição de casa pode gerar dúvidas e dificuldades no momento de sua realização, conforme adverte Meirieu (1998). O aluno deve saber responder para si mesmo, durante a realização da lição de casa, várias perguntas, dentre elas: O que é preciso fazer exatamente? Como fazer? Devo pedir ajuda a alguém? Em que momento? O que posso usar para me auxiliar? É indispensável que o professor dê ao aluno todas essas orientações em classe.

Ao docente cabe a responsabilidade de, além de ensinar a seus alunos todo o conteúdo necessário e exigido, orientá-los para estudar, fazendo uso de estratégias de aprendizagem. Dembo (1994) define estratégias de aprendizagem como métodos que o estudante utiliza para adquirir conhecimento, auxiliando-o a controlar o seu processamento da informação. Segundo Weistein e Mayer (1986), citados por Bzuneck (2004), a utilização de tais estratégias pelos estudantes propicia ações mentais, facilitando, assim, a aquisição e a recuperação das informações, tanto as fornecidas em aula, como as de seu conhecimento prévio. Do aluno em sala de aula espera-se atenção e interesse para captar as novas e variadas informações que lhe estão sendo transmitidas pelo ambiente. Nesse caso, as informações podem chegar por vários meios, por exemplo, professores ou livros. O aluno deve realizar a lição de casa, utilizando as estratégias de aprendizagem de que dispõe, com o objetivo de adquirir e armazenar a informação e o conhecimento (Woolfolk, 2000).

As estratégias de aprendizagem se classificam em cognitivas e metacognitivas. As cognitivas referem-se aos pensamentos que exercem influência sobre o processo de aprendizagem, como a informação pode ser adquirida, armazenada e utilizada. Por sua vez, as metacognitivas dizem respeito aos procedimentos que o indivíduo emprega para planejar, monitorar e regular o seu pensamento e as suas ações. Segundo Boruchovitch (2004), a aquisição de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas por parte da criança, durante o ensino fundamental, tem grande importância, pois o próprio aluno será capaz de identificar seus processos de comportamento e pensamento e a possibilidade de controlá-los. Os alunos que apresentam esses avanços conseguem estabelecer metas, rever as estratégias e selecionar as mais apropriadas, monitorar seu progresso, controlar a atenção e a concentração até que a meta seja cumprida.

As estratégias de aprendizagem, além de serem definidas como cognitivas e metacognitivas, conforme dito anteriormente, possuem classificações mais específicas, uma delas é descrita por Weinstein e Mayer (1985), que identificaram cinco tipos: estratégias de ensaio, de elaboração, de organização, de monitoramento da compreensão e afetivas. Em estratégias de ensaio, repete-se, pela fala ou pela escrita, o conteúdo que se quer dominar. Nas de elaboração, busca-se compreender o novo material por meio de conexões com o antigo (ex. Resumir textos, procurar palavras no dicionário.). Nas de organização, procura-se preparar e estruturar o material a ser estudado (ex. Elaborar diagramas entre conceitos.). Nas de monitoramento da compreensão, o estudante constantemente verifica o quanto está absorvendo e aprendendo do conteúdo exposto (ex. Autoquestionar-se para verificar o quanto do conteúdo foi compreendido.). Nas afetivas, procura-se a eliminação de sentimentos que não favorecem a aprendizagem (ex. Controle da ansiedade.).

O uso das estratégias de aprendizagem, no momento em que se está realizando a lição de casa, é de grande relevância. Segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), as estratégias de aprendizagem são recursos importantes de que o estudante dispõe no momento do estudo, funcionando como reforçadoras da aprendizagem. O estudante que as utiliza, diversifica as formas de estudo, autoavalia o seu aprendizado e desenvolve sua autorregulação.

Hong, Peng e Rowell (2009) afirmam que a autorregulação é composta de pensamentos, afetos e comportamentos que influenciam a aprendizagem. Ainda segundo esses autores, o estudante autorregulado aprende com mais qualidade, pois é o responsável pela sua própria aprendizagem. O aluno autorregulado, além de ser um processador eficaz da informação, utiliza estratégias para organizar seu próprio processo de aprendizagem e é capaz de monitorar sua compreensão, empregando o autoquestionamento com o objetivo de verificar o seu próprio entendimento.

Na realidade, o aluno que é estratégico e autorregulado, na hora de realizar a lição de casa, é capaz de preparar antecipadamente o ambiente em que fará a lição, organizar o material antes de começar as atividades e seu tempo, refazer os exercícios em que encontrou mais dificuldades, não desistir da lição de casa quando se depara com dúvidas, entre outros aspectos (Boruchovitch, 2006). É importante mencionar que, segundo Vukman e Licardo (2010), as características da autorregulação variam com a idade, com a experiência acadêmica e com o sexo. Os alunos em anos escolares mais avançados têm maior probabilidade de ter estratégias de aprendizagem mais

eficazes, maior conhecimento das cognitivas e das metacognitvas, e, assim, sua autorregulação pode encontrar-se em estágio mais desenvolvido. Em relação ao gênero, o sexo feminino tende a ser mais autorregulado quanto à lição de casa, segundo esses autores.

O Sistema Educacional Brasileiro tem demonstrado, nos últimos anos, declínio no que se refere a desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental em exame de proficiência de português e matemática. Sobreira e Campos (2008) analisam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e constatam que tanto as escolas estaduais e as municipais, quanto as privadas apresentaram quedas nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Em 2002, o Saeb publicou um artigo, destacando a busca de soluções para o baixo rendimento escolar, no qual foram citados dois fatores que poderiam influenciar o aluno positivamente no desempenho acadêmico: hábitos de leitura e realização da lição de casa. De acordo com a análise dos resultados do Saeb, a lição de casa é essencial, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Um pouco mais recentemente, em 2008, foi feita uma análise sobre os resultados do Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo (Saresp) – aplicado aos alunos em 2007 – na qual se constatou que mais de 80% dos alunos tiveram resultados abaixo do esperado em matemática, e em língua portuguesa houve alguns avanços. Os organizadores dessa avaliação realizaram uma pesquisa no momento da prova, em que os alunos respondiam, por meio de um questionário, se seus professores corrigiam a lição de casa. Chegou-se à conclusão que as escolas que corrigiam, com mais frequência, a lição de casa obtiveram melhores desempenhos no Saresp (Nova Escola, 2008).

Estudos internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (2000), uma prova que avalia conhecimentos de matemática, português e ciências, apontam que os países que têm maior frequência de realização de lição de casa dispõem, conseqüentemente, de alunos com melhores níveis de desempenho escolar. Segundo Silva (2004), as lições de casa prescritas regularmente, que exigem do estudante empenho e esforço, mas que não ultrapassem o que ele aprendeu em sala, bem como, que ofereçam na sua correção um *feedback* adequado, são algumas características que podem torná-la uma vantajosa ferramenta para a aprendizagem.

Cooper, Robinson e Pattal (2006) defendem que a lição de casa pode gerar benefícios

tanto a curto, como a médio e a longo prazos. O efeito positivo imediato poderá ser a aprendizagem e, além disso, o aumento do tempo em que os alunos passam realizando atividades escolares. As vantagens a médio e a longo prazos podem ser melhorias no rendimento escolar, propiciando o mais importante que é o estabelecimento de práticas e hábitos que facilitam a aquisição e o armazenamento do conteúdo. Os autores defendem ainda que a lição de casa desenvolve habilidades pessoais que o indivíduo poderá levar por toda a sua vida estudantil, como, autodisciplina, autodireção, organização do tempo e independência, entre outras.

Diante de todos os benefícios e da importância de se realizar a lição de casa, não só com o objetivo de rever e estudar o conteúdo aprendido, mas também de desenvolver estratégias de aprendizagem que promovam a autorregulação e, conseqüentemente, possibilitem a melhora no desempenho escolar, este trabalho pretende conhecer a opinião dos estudantes a respeito da importância da lição de casa e investigar as relações entre as estratégias relativas à realização da lição de casa, o sexo, o desempenho e o ano escolar de alunos do ensino fundamental. Assim, de acordo com o atual quadro em que se encontra a Educação Brasileira, a busca por conhecer as estratégias de aprendizagem relativas à realização da lição de casa dos estudantes do ensino fundamental poderá trazer dados relevantes. Além disso, existem poucos estudos empíricos que apoiam ou contestam a utilidade e a importância da lição de casa, como afirmam Chen e Stevenson (1989) em pesquisa realizada nos Estados Unidos, Carvahó (2004, 2006), no Brasil, e Rosário *et al.*, (2008), em Portugal. Estima-se que as informações a serem obtidas no presente estudo possam ser úteis para se conhecerem mais profundamente os hábitos de estudo de alunos do ensino fundamental e suas estratégias de aprendizagem para realizarem a lição de casa. Acredita-se que o presente estudo também se diferencie dos outros nacionais encontrados na literatura, pois busca conhecer a opinião dos próprios estudantes a respeito da importância da lição de casa, bem como suas estratégias de aprendizagem para realizá-la à luz de variáveis relevantes, como o sexo, o desempenho e o ano escolar.

O presente trabalho foi organizado da seguinte forma: o capítulo 1 apresenta a descrição, os fundamentos teóricos da atividade de lição de casa, um pouco de sua história e a prática desta atividade em diversas culturas. Ainda neste capítulo, trata-se da relação existente entre a lição de casa e a autorregulação. O capítulo 2 apresenta uma revisão de literatura com as principais pesquisas teóricas e empíricas internacionais e nacionais sobre o tema, a partir do ano 2000. O

capítulo 3 se inicia com os objetivos da pesquisa, caracteriza o grupo participante, os instrumentos utilizados e segue com os procedimentos adotados para a coleta e a análise dos dados. No capítulo 4, os resultados são descritos. No capítulo 5, é realizada a discussão dos dados, bem como apresentadas as considerações finais.

Capítulo 1

Lição de Casa: breve descrição e fundamentos teóricos

A partir de uma breve e indispensável descrição da evolução do sistema educacional na história da educação brasileira, pretende-se identificar os primeiros indícios do surgimento da atividade de lição de casa. Devido ao pouco material encontrado, a busca de documentos que pudessem situar a história da lição de casa mostrou-se difícil (Paula, 2000; Wiezzel, 2003). Em primeiro lugar é importante que se saiba, segundo Lourenço (2002), que a origem e a organização educacional no Brasil estão intimamente ligadas à história da própria formação do país, de colonização, trabalho escravo e latifúndio.

A educação, desde seu início, foi profundamente marcada por desníveis e utilizada como instrumento para reforçar e conservar as desigualdades sociais, mantendo os privilégios da classe dominante (Romanelli, 2010; Lourenço, 2002). Até o final da década de 1920, as camadas dominantes utilizavam e serviam-se da educação para alcançar seus próprios interesses. A função social da escola era fornecer elementos para continuar o preenchimento de pessoal capacitado para a política e a administração pública e profissionais qualificados que suprissem as necessidades da sociedade.

Aproximadamente, no fim da década de 1920 e início de 1930, as classes emergentes iniciaram uma crescente procura pela educação formal, pressionando o sistema escolar à expansão. O sistema educacional entra em crise devido a pouca oferta de ensino diante da crescente procura por educação formal. “A expansão educacional no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática” (Romanelli, 2010). Marcílio (2005) também ao tratar do assunto, afirma que essa expansão ocorreu, porém foi realizada de forma desorganizada, improvisada e sem fiscalização. As escolas com reconhecida qualidade eram caras e frequentadas por alunos da classe alta e por alguns da média. As escolas públicas ou privadas de baixo custo e qualidade eram destinadas à classe baixa. Os professores dos ensinos fundamental e médio, em sua maioria, tinham má preparação e formação, e a Reforma ocorrida

na década de 70 reafirmou isso ao rebaixar a formação do professor do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), considerando aptos os que tivessem cursado apenas o ensino médio. Nessa mesma década, apenas 30% da população de 5 a 24 anos de idade frequentava a escola.

A partir de todas as mudanças realizadas no decorrer do século XX e início do XXI, a educação brasileira evoluiu. Nos dias de hoje, 92% dos alunos de 7 a 14 anos de idade frequentam a escola. O próximo passo a ser dado, segundo Marcílio (2005), é proporcionar uma educação de qualidade para todos. Uma importante parcela de estudantes ainda sofre com a falta de investimentos em educação, refletida em prédios escolares em más condições, falta de materiais pedagógicos/didáticos, classes superlotadas e professores mal preparados e desmotivados.

Com todas as dificuldades que o estudante pode encontrar durante o percorrer de sua vida escolar, acredita-se que uma das formas para tentar diminuir as desigualdades já existentes e pré-estabelecidas é por meio da lição de casa. O aluno poderá utilizar-se dela para se aprimorar mais profundamente nos conceitos fornecidos na sala de aula, estudando no período extraescolar, na busca por melhor aprendizagem (Carvalho, 2004). Assim, a lição de casa surge como um meio, utilizado principalmente por estudantes da classe média, para se dedicarem aos estudos, possibilitando-lhes melhores desempenhos escolares e, a longo prazo, ascensão social.

Nos Estados Unidos, a história da lição de casa revela uma disputa quanto à sua importância no discurso e na política educacionais. De acordo com Marzano e Pickering (2007), a discussão sobre as reais contribuições da lição de casa nos Estados Unidos iniciou-se nas primeiras décadas do século XX. Nessa época, não existiam dúvidas sobre a importância da lição de casa em auxiliar na formação de alunos mais disciplinados para os estudos. A partir da década de 40, surgiram as primeiras dúvidas sobre as interferências que a lição de casa poderia causar em atividades, como as de lazer, por exemplo. Assim, nessa época, foi desencadeada uma reação contra essa atividade. O apoio ou não à aplicação das lições de casa foi definido na década de 50, na qual venceram as posições conservadoras favoráveis a ela. Na década de 60, a crença sobre a relevância da lição de casa aumentou, a partir de estudos comparativos do desempenho de estudantes. Na década de 80, os EUA são apontados como uma nação que é suave demais na educação formal de seus alunos, comparados ao Japão e à China (Gill & Schlossman, 2003). Esses teriam melhor desempenho escolar e os estudantes realizavam mais lições de casa. Há evidências, nessa década, da extensão da lição de casa no país norte-americano (Carvalho,

2004b), bem como da retomada dos debates acerca da sua relevância ou não para a aprendizagem.

A trajetória da política/prática da lição de casa nos EUA tem repercussões na política educacional brasileira. Na década de 90, diretrizes oficiais passam a apontar a lição de casa como estratégia para melhorar o desempenho acadêmico, estendendo também recomendações e responsabilidade aos pais, sobre como controlar o tempo de permanência da criança em frente à televisão, incentivo à leitura e acompanhamento do estudo. A exigência da realização da lição de casa aumentou nos últimos anos nas escolas brasileiras, com ênfase na responsabilidade, na autonomia e na eficácia do aluno. Porém, assim como lembrado por Marzano e Pickering (2007), a simples atribuição da lição de casa não garantirá progressos aos alunos ou produção de efeitos desejados ou esperados pelo professor. A lição de casa mal-estruturada e mal-elaborada por professores pode até gerar efeitos negativos sobre o desempenho do aluno. Merieu (1998) afirma que a tarefa de prescrever a lição de casa ao aluno parece simples e fácil, mas é uma etapa de grande responsabilidade, pois o professor deve estar atento a vários fatores. Em primeiro lugar, não poderá exigir que o aluno faça na lição de casa o que não lhe foi ensinado em sala de aula. A lição de casa é uma revisão do que já foi visto na escola. Cabe ao docente, também, oferecer ferramentas para que o aluno consiga realizar a lição de casa de forma eficaz, nesse caso os instrumentos são as estratégias de aprendizagem. Outro fator que o docente deve levar em conta é que a quantidade de lição de casa não indica necessariamente a qualidade dessa atividade. Vale mais solicitar alguns exercícios bem estruturados e que exijam maior raciocínio do aluno, do que muitos deles, resultando em horas de elevado esforço, que pode gerar até automatismo durante a sua realização.

1.1 - A prática da lição de casa em diversas culturas: uma breve consideração

É importante também deixar registrado neste estudo o impacto causado pela lição de casa nos processos de aprendizagem em diferentes países. Há discrepâncias de tempo em que a criança permanece na escola e do que lhe é exigido no período extraescolar, quando se analisam diversos contextos. Serão comentados o Brasil e os países que já estão mais evoluídos em termos de qualidade educacional, segundo o PISA.

O Brasil é 53º colocado do mundo no PISA. Essa colocação não é favorável ao nosso

país, visto que participam dessa prova apenas 63 países (Monteiro, M.; Guidotti, C; & Braga, A, 2011). O estudante permanece na escola, aqui no Brasil, por apenas quatro horas, e, normalmente, estuda-se pouco no período extraescolar. Uma parte significativa das famílias brasileiras não tem o hábito de se envolver no processo educacional dos filhos, mesmo porque suas gerações tiveram menores incentivos para estudar e prosseguir nos estudos. Ainda hoje, apenas 50% dos estudantes de até 18 anos completam o ensino médio. Em contrapartida, a China ficou em primeiro lugar no último PISA realizado. A maioria dos alunos chineses revelam que não saem de casa durante a semana, pois, além da quantidade de tempo que permanecem na escola, aproximadamente 8 horas por dia, têm as lições de casa para serem realizadas diariamente. Os pais chineses têm por hábito envolver-se com a educação de seus filhos e auxiliá-los, quando se deparam com dificuldades na lição de casa.

Chen e Stevenson (1989) pesquisaram as diferenças culturais na quantidade de tempo gasto em lição de casa e nas crenças e atitudes em relação a ela, por meio de entrevistas com mais de 3.500 crianças do ensino fundamental, suas mães e seus professores, em cinco cidades: Beijing (China), Chicago (Estados Unidos), Mineápolis (Estados Unidos), Sendai (Japão) e Taipei (China). A pesquisa levou oito anos para ser realizada e concluída. Os pesquisadores se preocuparam em utilizar uma amostra representativa de indivíduos de cada cidade. Após a reunião com autoridades educacionais de cada local a ser pesquisado, foi selecionada uma amostra representativa das escolas em termos socioeconômicos. É interessante informar que testes de desempenho em leitura e matemática foram feitos especificamente para esses estudos, além disso os de leitura foram construídos por equipes de pesquisadores de cada cultura.

Os resultados apontam diferenças, a começar pelas estruturas da sala de aula e da gestão. As salas de aula asiáticas, por exemplo, são dirigidas de forma mais eficiente do que as americanas. O tempo em sala de aula é bem utilizado e na maior parte dele, é o professor quem está no comando. Os asiáticos são os que dedicam mais tempo à vida escolar. Os alunos americanos têm um baixo desempenho escolar, se comparados aos chineses e aos japoneses. Uma das justificativas para esse resultado se relaciona ao pouco tempo de estudo gasto por eles. Dentre as três culturas analisadas, os alunos americanos são os que ficam menor período na escola e dedicam menos tempo à lição de casa. Para se ter uma ideia, alunos americanos passam um terço do tempo, em relação aos alunos de Sendai – Japão, realizando a lição de casa. Professores chineses atribuem mais lição de casa do que os japoneses que, por sua vez, propõem mais do que

os americanos.

Os pesquisadores concluem que os estudantes chineses são os que mais têm disponibilidade parental para auxílio na lição de casa. Essa cultura também foi a que mais demonstrou atitudes positivas com a atividade. Diante dessas colocações, vê-se que o Brasil ainda tem muito a caminhar para que a educação de qualidade ocorra e de forma igual para todos. Segundo Priscila Cruz (diretora executiva do programa “Todos Pela Educação”), no documentário realizado por Monteiro, M.; Guidotti, C; e Braga, A, (2011), a educação chegou tarde ao Brasil, o primeiro passo já foi dado, colocar quase 100% das crianças em idade escolar no sistema regular de ensino. O próximo passo será o de aumentar o tempo do aluno na escola e diminuir a quantidade de alunos por classe.

Em linhas gerais, os alunos que estudam mais e realizam com maior frequência a lição de casa, tendem a obter melhor desempenho escolar, segundo os estudos apresentados. Cooper, Robinson e Patal (2006) afirmam que além da melhora do desempenho, a lição de casa também pode ser prescrita com outras finalidade, uma delas, talvez a mais significativa, é o desenvolvimento da autorregulação.

1.2 - Aprendizagem autorregulada e lição de casa

Segundo Rueda, Posner e Rothbart (2005), a definição de autorregulação vem do campo da neuropsicologia e refere-se a muitos processos pelos quais a psique humana exerce controle sobre as suas funções e os seus processos internos. O desenvolvimento da autorregulação está ligado, por um lado, à maturação de regiões específicas no lobo frontal e ao desenvolvimento de redes de atenção, ao controle executivo e à inibição dos impulsos inadequados e, por outro lado, à interação social e à orientação social (Vukman & Licardo, 2010). A capacidade de regular suas próprias ações pode ser desenvolvida gradualmente a partir da infância. Argumenta-se que, com o passar dos anos, as pessoas se tornam mais reflexivas e se conhecem melhor, assim são mais capazes de monitorar e regular suas competências cognitivas.

A pesquisa sobre autorregulação relacionada à aprendizagem e ao desempenho escolar se iniciou há pouco mais de duas décadas, com o objetivo de responder como os estudantes se tornam donos de seu próprio processo de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2001). Atualmente a autorregulação já é vista como pró-ativa e não reativa nos processos em que o

aluno a utiliza para adquirir habilidades escolares, como, por exemplo, a definição de metas e objetivos, a seleção e a implantação de estratégias, entre outras (Zimmerman, 2008). A importância do uso de estratégias de aprendizagem, tanto para a aprendizagem efetiva, como para o desenvolvimento da autorregulação, tem sido cada vez mais reconhecida por educadores (Boruchovitch, 1999; Silva, 2004; Rosário *et al.*, 2005; Cooper, Robinson e Patal, 2006; Ramdass e Zimmerman, 2011).

De acordo com Zimmerman e Bonner (1996), podem ser identificadas quatro fases que ocorrem durante o desenvolvimento da regulação, a observação, a imitação, o autocontrole e, enfim, a autorregulação. A primeira envolve a observação de habilidades cognitivo-motoras. A aprendizagem acontece por meio de observação de um modelo que proporcionará ao estudante auxílio para aprendizagens futuras. Na segunda, o aluno executa a habilidade cognitivo-motora, porém, frequentemente, necessita do *feedback* e da orientação do modelo. Durante a terceira, chamada autocontrole, os estudantes utilizam por conta própria as habilidades cognitivo-motoras como um processo rotineiro. Para desenvolver esse nível de habilidade motora, os alunos devem treinar. Já não dependem diretamente do modelo para aprender, porém continuam submetidos a representações de desempenho modelado. Ainda nessa fase, as estratégias de aprendizagem se concentram na execução de habilidades fundamentais, incluindo as metas para atingir objetivos e automonitoramento, facilitando, assim, a aquisição do automatismo. Na fase final, a autorregulação, o estudante aprende a adaptar suas habilidades cognitivo-motoras, alterando-as, quando necessário, e automonitoram seus resultados.

A teoria do processamento da informação tem sido usada para descrever e explicar os aspectos gerais do funcionamento cognitivo humano, bem como a autorregulação. Os modelos cibernéticos procuram explicar as limitações neurais dos indivíduos, bem como suas adaptações mentais, por meio do armazenamento de memória e do processamento de informações. Existem três tipos de memórias que são utilizadas durante o processo autorregulatório, a sensorial, a de curto e a de longo prazo. A primeira, chamada de memória sensorial, é breve e específica, a informação é armazenada por um ou dois segundos apenas. As informações se deslocam para a chamada memória de curto prazo ou de trabalho, podendo durar armazenadas até 20 segundos. As codificadas ou organizadas seguem para a memória de longo prazo, em que são armazenadas por períodos indefinidos de tempo. Winne (2001) afirma que a autorregulação da aprendizagem envolve um ciclo de controle e monitoramento de processos, que são utilizados em quatro fases:

percepção de tarefas, estabelecimento de metas, determinação e adaptação de estratégias. Essas avaliações proporcionarão o impulso para a aprendizagem.

A autorregulação opera por meio de três áreas do funcionamento psicológico, que são fundamentais para o aprendizado: cognição, metacognição e motivação. O domínio cognitivo tem relação com as estratégias que os alunos utilizam para estudar e processar as informações de forma mais eficaz (Ramdass & Zimmerman, 2011). Implica ao aluno selecionar estratégias eficientes para ajudá-lo a adquirir, armazenar e utilizar a informação, quando necessário. São exemplos de estratégias cognitivas, fazer anotações no texto que está sendo lido, elaborar perguntas e respostas sobre o tema que está sendo estudado, selecionar as ideias principais do texto, anotar na íntegra as explicações do professor, entre outras (Santos e Boruchovitch, 2001).

No domínio metacognitivo da aprendizagem autorregulada, o aluno estabelece metas e monitora seu progresso, à medida que avança em seus estudos. De acordo com psicólogos cognitivos, que se baseiam na Teoria do Processamento da Informação, o estudante que tem o domínio metacognitivo desenvolvido é capaz de pensar sobre seus próprios pensamentos, ou seja, consegue pensar sobre seus processos cognitivos e sua aprendizagem (Boruchovitch, 1999). Identificar as dificuldades encontradas em determinado assunto, pedir auxílio ao professor quando tem dúvidas, separar todo o material que será utilizado para a lição que irá realizar são alguns exemplos de estratégias de aprendizagem metacognitivas.

Por último, e não menos importante, o domínio motivacional, por meio do qual o aluno acredita ou não em sua capacidade e na importância de estudar (Ramdass & Zimmerman, 2011). São exemplos de domínios motivacionais a autoeficácia e o autoconceito. Segundo Schunk e Zimmerman (2008), pesquisadores diferem sobre a dimensão motivacional da aprendizagem autorregulada. Os teóricos operantes argumentam que todas as respostas de aprendizagem autorregulada ocorrem sob o controle de recompensa externa ou de contingências de punição. Fenomenólogos, por outro lado, veem os alunos motivados principalmente por sentimentos de autoestima ou autoconceito.

A autorregulação da aprendizagem é importante não só na educação formal, mas também para dar continuidade a quaisquer aprendizagens ao longo da vida (Vukman & Licardo, 2010). A ideia principal da aprendizagem autorregulada é que o indivíduo aprende de forma mais eficaz quando é responsável pela sua própria aprendizagem (Hong, Peng & Rowell, 2009). O estudante

autorregulado não memoriza apenas o conteúdo, apesar de esse ser um passo importante. Além de reter as informações, elas são compreendidas por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas, para que assim possam fazer sentido e serem posteriormente aplicadas. Segundo Boruchovitch (1993), há evidências de que é possível ensinar os alunos a utilizar estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, e, mais do que isso, há pesquisas que revelam que o ensino delas tem sido bem sucedido, pois produz melhora no uso das estratégias envolvidas e, conseqüentemente, progressos no rendimento escolar. Ainda segundo a autora, é importante que se tenha consciência de que é essencial não apenas apresentar as estratégias de aprendizagem, como também acompanhar o aluno com as de apoio afetivo, a fim de aumentar sua motivação e também de modificar as variáveis psicológicas e motivacionais, para que se consiga trabalhar essas estratégias de forma apropriada.

Os alunos são autorregulados, à medida que são ativos metacognitiva, motivacional e comportamentalmente em seus processos de aprendizagem. Esses alunos pensam, sentem e agem para atingir seus objetivos de aprendizagem. O estudante que inicia seu processo de autorregulação realiza um ciclo de *feedbacks* auto-orientado durante a aprendizagem. Nesse processo, ele monitora a eficácia de seus métodos ou de suas estratégias de aprendizagem e, assim, verifica, com o *feedback*, diversas maneiras de alterações em seu próprio comportamento, tais como a substituição de uma estratégia de aprendizagem por outra, entre outras possibilidades (Schunk e Zimmerman, 2008).

Segundo Schunk e Zimmerman (1998), os modelos são importantes fontes para o ensino de habilidades de autorregulação e para a construção do senso de autoeficácia em alunos. As habilidades de autorregulação estão sujeitas ao ensino por modelos sociais, por exemplo, um professor, ao se envolver em exercícios e obter resultados positivos, pode passar aos alunos estratégias de planejamento, gestão de tempo, concentração, organização e codificações da informação. Isso ocorre porque, ao observar o modelo, o aluno cria um sentimento de autoeficácia para a autorregulação.

Assumindo como pressuposto básico que os alunos podem aprender a regular a sua cognição e o seu comportamento, Rosário *et al.*, (2005) entendem que tais processos autorregulatórios capacitarão os alunos para compreenderem e armazenarem os conteúdos e, como consequência, melhorar o seu desempenho escolar. Freire (2009) reflete sobre a

competência do estudante em ser ativo no seu processo de aprendizagem, exercendo controle sobre os seus próprios processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais. Considera também a real necessidade de transformação da educação formal por meio de práticas educativas, incentivando o aluno a desenvolver sua autonomia e a conquistar um papel mais ativo como discente. Os estudantes podem precisar, no início do desenvolvimento da autorregulação, de *feedback* corretivo e treino para atingir autonomia (Schunk e Zimmerman, 1998). Os esforços dos estudantes para autorregular sua aprendizagem escolar exigem, muitas vezes, tempo de preparação, vigilância e empenho, acrescentam Schunk e Zimmerman (2008). Neste último estudo, os autores reconhecem o componente motivacional como meio de auxiliar o estudante no desenvolvimento de sua autorregulação.

Na autorregulação também podem ocorrer disfunções. As possíveis falhas podem-se dar quando o aluno não acredita que tem capacidade de utilizar com sucesso formas eficazes de autorregulação, quando não deseja suficientemente conquistar objetivos particulares de aprendizagem, ou por não se sentir motivado a se autorregular (Schunk e Zimmerman, 2008).

Segundo Boekaerts *et al.* (2000), baixas habilidades de autorregulação estão associadas a uma ampla gama de problemas pessoais. Há evidências de que os estudantes que têm poucas habilidades de autorregulação têm desempenhos escolares mais insatisfatórios e apresentam, em maior escala, comportamentos inadequados. Ainda segundo esses autores, a falta de experiências de aprendizagens sociais é a primeira fonte importante de disfunções na autorregulação. Muitas formas de autorregulação são difíceis de serem aprendidas por indivíduos que crescem em lares ou comunidades em que não são ensinados, modelados ou recompensados.

A escola é o meio no qual existe a possibilidade de compensar a falta de experiências de aprendizagem extraescolar. Para isso, ela se utiliza de vários recursos, a fim de que os alunos consigam compreender o conteúdo e guardá-lo a longo prazo, um deles, e que é tema deste trabalho, é a lição de casa. Nesse sentido, faz-se necessário atentar para a questão das modificações que devem ser feitas nos recursos que as escolas utilizam, pois muitos ainda são antigos e tradicionais. A escola resiste em abandonar a estrutura antiga com formatos de aula e lições de casa, utilizados e aplicados há décadas da mesma maneira. Segundo Romanelli (2010), o conteúdo apresentado de forma alienada torna a escola pouco interessante para o aluno, assim como os métodos de ensino e avaliação. Deve-se lembrar de que os alunos não são mais os mesmos de dez anos atrás. Assim, avaliações e lições de casa que valorizavam mais a memória

que o raciocínio, exigência de informações e conhecimentos pouco úteis, entre outros, não são mais prioridades na educação de hoje. Freire (2009) considera que a tecnologia e a modernidade exigem que se busquem novas ideias, pois os velhos procedimentos já não atendem às necessidades atuais dos alunos. A escola tem que ser dinâmica e se adaptar à clientela que a procura. O aluno de hoje é mais ativo, consegue realizar várias atividades ao mesmo tempo, por exemplo, estuda ouvindo música, lê uma notícia na internet e fala com amigos por um *chat*, entre outras. Romanelli (2010) afirma que, para se obterem progressos no desenvolvimento da educação, é necessário trocar os modelos tradicionais por aqueles que condizem com as atuais necessidades da sociedade, modificadas pela modernização da economia, da vida social e cultural.

A lição de casa continua sendo aplicada pela maioria dos professores como há décadas, com repetições de exercícios, cópias literais, entre outros. Muitos professores ainda não têm a informação de que a lição de casa é uma ferramenta educativa muito importante e que pode desenvolver no aluno – se bem aplicada – diversas habilidades, dentre elas e a mais importante, a autorregulação da aprendizagem. Rosário *et al.* (2005) alertam que os professores raramente questionam a forma como os alunos experienciam a lição de casa, pois, normalmente, estão habituados a se preocupar apenas com os resultados que ela produzirá, independente dos processos que ocorrerão até a sua conclusão.

Segundo Ramdass e Zimmerman (2011), estudos experimentais mostram que alunos podem ser treinados para desenvolver habilidades de autorregulação durante a lição de casa, e estudos correlacionais apontam que a autorregulação tem correspondência positiva com atividades de lição de casa. Os pesquisadores afirmam ainda que alunos que se utilizam de processos autorregulatórios para completar a lição de casa são geralmente mais motivados e têm melhor desempenho do que aqueles que não fazem uso deles. Rammdas e Zimmerman (2011) concluem que os comportamentos em lição de casa estão intimamente associados aos três domínios da autorregulação, anteriormente mencionados.

É importante, então, que os alunos aprendam a realizar a lição de casa, mesmo que ela não seja sempre uma atividade prazerosa, afirmam Corno e Xu (2004), pois as experiências cotidianas com a lição de casa oferecem oportunidades para que se possam desenvolver hábitos de trabalho importantes e a utilização de estratégias. No ensino fundamental, os professores podem dar instruções aos alunos sobre como criar hábitos para realizar a lição de casa, como organizar o

espaço de trabalho, definir prioridades, controle do tempo e de distrações, monitoramento de emoções indesejadas, reforçando crenças e expectativas de esforço (Ramdass & Zimmerman, 2011).

As teorias de autorregulação enfocam como desenvolver em estudantes práticas específicas de aprendizagem de várias maneiras, tanto em ambientes formais, como nos informais, tanto solitariamente, como em grupo (Zimmerman & Schunk, 2001). Os teóricos da autorregulação acreditam que o estudante é ativo e capaz de se utilizar de estratégias para atingir a aprendizagem. Para que isso ocorra, serão necessários estímulos, e um deles, certamente, virá com a atividade da lição de casa.

Nessa perspectiva, o capítulo 2 abordará o tema lição de casa relacionado a alunos do ensino fundamental e apresentará pesquisas teóricas e empíricas, internacionais e nacionais, que tratam do tema.

Capítulo 2

Lição de Casa: revisão de literatura

A partir da implementação da lição de casa nas escolas há muitas décadas, começaram a surgir alguns questionamentos. Quem deveria auxiliar a criança na realização da lição de casa? As crianças podem fazer exercícios na escola e, assim, não os trazer para casa? Os lares estão preparados para os estudos das crianças, ou a lição de casa será mais um fator que estimulará a desigualdade entre os alunos? A realização da lição de casa tem efeitos no desempenho escolar? A lição de casa é eficaz para a aprendizagem? Com o objetivo de tentar encontrar respostas para essas perguntas e, mais do que isso, transformar o conhecimento do senso comum num estatuto científico acerca da atividade de lição de casa, realizou-se uma revisão de periódicos na literatura internacional e nacional sobre o que foi produzido cientificamente em relação ao tema do ponto de vista teórico e empírico nos últimos anos.

Na revisão de literatura internacional, tanto as pesquisas teóricas, como as empíricas foram buscadas nos principais periódicos eletrônicos internacionais, encontrados nos sites acadêmicos *American Psychological Association (APA)*, *Scientific Library OnLine (SciELO)*, *Education Resources Information Center (ERIC)*. O período de abrangência dessa revisão foi de 2000 a 2011. Convém salientar que o escopo da revisão internacional limitou-se aos periódicos, portanto, não foram incluídos estudos sobre o tema encontrados em livros, teses e dissertações. O princípio adotado para a inclusão de um estudo e sua descrição no presente trabalho foi que ele abordasse o tema lição de casa e fosse relativo ao ensino fundamental. A palavra-chave utilizada foi *homework* e expressões combinadas, *elementary school – homework*, *academic achievement – homework*, *parental support – homework*.

Para a revisão de literatura nacional, realizou-se um estudo de periódicos teóricos e empíricos no Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU), no *Scielo*, nos sites de busca *Google* e *Google Acadêmico* e Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED). Os principais periódicos nacionais nas áreas de Psicologia e Educação foram consultados, classificados pela Capes por A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5. Não foram examinados trabalhos sobre o tema encontrados em livros. O princípio adotado para a inclusão de um estudo e sua

descrição foi que ele abordasse o tema lição de casa, em qualquer esfera, pelo fato de que na literatura nacional terem sido encontradas poucas produções sobre o assunto.

A partir disso, primeiramente serão recuperados e descritos todos os trabalhos de revisão de literatura sobre lição de casa, encontrados na literatura internacional e na nacional, respectivamente. Num segundo momento, serão apresentadas todas as pesquisas empíricas, identificadas na literatura internacional, seguidas das da nacional. É importante dizer também que a disposição das pesquisas seguiu um critério cronológico, iniciando-se sempre pelas mais antigas, de forma a mostrar as contribuições que ocorreram ao longo dos anos. Tanto os trabalhos de revisão de literatura, como as pesquisas empíricas serão descritos sempre visando destacar as informações mais pertinentes.

2.1 Trabalhos de revisão de literatura sobre Lição de Casa: Estudos Internacionais

Essa revisão de literatura se inicia com os estudos de Gill e Schollossman (2003), abordando o tema que se refere à questão do tempo gasto para realizar as lições de casa diariamente. Para a grande maioria dos estudantes americanos, de todas as idades, a quantidade total de tempo gasto em lição de casa é bastante limitado. Utiliza-se menos de uma hora diária com a lição de casa. Trautwein *et al.* (2002) acrescentam que os alunos que normalmente carecem de mais tempo para realizar a lição de casa não necessariamente têm, como consequência, melhor desempenho em relação aos que precisam de menos tempo.

A fim de investigar a lição de casa e suas especificidades, tanto na escola como no lar, Carvalho (2004b) também realizou um panorama da política/prática da lição de casa e de suas implicações na família em dois países, Estados Unidos e Brasil. A pesquisadora afirma que a lição de casa é uma prática cultural que compõe a relação escola/família há muito tempo. “O foco no dever de casa pode servir como uma janela para olhar as relações família/escola e abordá-los de vários ângulos” (p.95). Por um lado, a escola responsabiliza, de certo modo, a família pela aprendizagem formal. Por outro, a autoridade pedagógica da escola se estende até os lares e acaba por regular a vida particular da família do aluno. Outro fator a ser levado em conta é a perspectiva das famílias em relação à lição de casa, para algumas pode ser considerada uma necessidade e uma prática desejável, para outras, um pesado fardo e uma imposição.

Cooper, Robinson e Pattal (2006) tiveram o objetivo de encontrar respostas a respeito da influência da lição de casa no desempenho escolar e relatar os possíveis efeitos positivos e negativos que a mesma pode causar. Para isso foi realizada uma meta-análise de pesquisas datadas de 1987 a 2003. Os autores utilizaram uma única palavra-chave: *homework* e buscaram estudos feitos nos EUA que abrangessem o ensino fundamental ou o médio e que relacionassem a atividade de lição de casa com o desempenho escolar. É importante informar que a revisão se iniciou em 1987, pois o pesquisador Harris Cooper já havia realizado uma outra revisão de literatura que abrangeu anos anteriores -1962 até 1986. Os autores listaram muitos benefícios que a lição de casa pode trazer, como promoção da aprendizagem, melhor retenção do conhecimento, melhora do pensamento crítico, formação de conceitos e processamento da informação, melhores hábitos de estudo, maior autodisciplina, melhor organização do tempo, entre outros. Concluíram também que, se utilizada de forma errada, pode ter efeitos negativos, como perda de interesse pelo material escolar, cansaço físico e emocional, pressão para concluir a lição de casa e cópia de outros estudantes. Segundo os autores, as pesquisas contêm sempre algum tipo de falha, assim não é possível generalizar os resultados. No estudo realizado por eles, os principais resultados indicaram que a maioria dos educadores acreditam que a lição de casa é um complemento importante da escola; a mesma tem um impacto significativo sobre as trajetórias educacionais dos alunos, a médio e longo prazos; os estudantes têm benefícios em seu desempenho escolar ao realizá-la.

Também com o objetivo de investigar os efeitos positivos e negativos da lição de casa, Marzano e Pickering (2007) efetuaram uma meta-análise de oito grandes pesquisas, entre os anos de 1983-2006. Foram utilizadas todas as pesquisas que continham produção de sínteses, publicadas até o ano de 2006, dentre elas, os estudos de Cooper (1989) com mais de 100 pesquisas empíricas, e de Cooper, Robinson, e Patall (2006), que incluíram cerca de 50 relatos delas, entre outros. Marzano e Pickering (2007) constataram que a lição de casa promove a melhora no desempenho escolar, porém ressaltam que, aplicada de forma inadequada, pode produzir pouco ou nenhum benefício, ou, até mesmo, diminuir o desempenho do aluno. Os professores devem estar atentos há vários detalhes, tais como: certificar-se se a lição de casa está no nível adequado de dificuldade para seus alunos, se os estudantes são capazes de completar suas lições de forma independente; se os pais estão-se envolvendo de forma adequada para auxiliar seus filhos, bem como para se automonitorarem no que se refere a quantidade de lições

de casa, para que seja adequada para a idade dos alunos e, também, para que não tome tempo excessivo das atividades de lazer. É necessário que os professores sejam orientados sobre a importância que deve ser dada à lição de casa como uma atividade que, aplicada de forma adequada, será capaz de maximizar o potencial para o sucesso do aluno.

Pattal, Cooper e Robinson (2008) realizaram uma síntese de estudos – do período de 1987 a 2004 – que tratava do envolvimento parental em lição de casa. O principal objetivo da pesquisa era entender a relação entre o envolvimento dos pais – treinados ou não para auxiliarem aos filhos – em lição de casa e o desempenho escolar dos alunos. Segundo os autores, a opinião de que o envolvimento dos pais na lição de casa está ligadopositivamente ao desempenho escolar não pode ser generalizada, visto que a associação entre a participação dos pais e o desempenho do aluno pode ser influenciada por inúmeros fatores, tais como as estratégias que utilizam para auxiliar o filho, a idade da criança, os recursos do lar e o seu grau de escolaridade. Os resultados da pesquisa sugerem que o envolvimento parental é eficaz sob certas condições e a grupos específicos de indivíduos, ou seja, não são iguais em todas as circunstâncias. Os alunos cujos pais foram treinados para os auxiliarem na lição de casa tiveram maior porcentagem de conclusão dessa atividade e menos problemas no momento de sua realização, do que os alunos cujos pais não receberam treinamento. A formação dos pais para o envolvimento na lição de casa dos filhos resultou em efeitos positivos apenas para alunos do ensino fundamental, mas não para os do ensino médio. Coerente com as conclusões das revisões anteriores, em todos os projetos o efeito global do envolvimento parental nas lições de casa foi pequeno, devido ao fato de que a colaboração não é igual em todas as circunstâncias. Os autores sugerem que as escolas e os professores devem incentivar o envolvimento dos pais na realização da lição de casa, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos alunos e diminuir os problemas com as mesmas.

No decorrer no século XX, devido a um significativo número de discussões que apontavam uma relação positiva entre a realização da lição de casa e o desempenho escolar, houve a preocupação em investigar com mais profundidade tudo que pode ocorrer juntamente com essa atividade. Em se tratando de pesquisas internacionais que abordam o tema de lição de casa, pode-se dizer que os Estados Unidos são o país que há mais tempo investiga essa temática (Silva, 2004). Os estudos teóricos internacionais que tratam da lição de casa e de suas abrangências, referem-se a vários aspectos relevantes dessa atividade. A literatura internacional demonstra que a preocupação com a lição de casa existe há décadas. Assim, com essa revisão de

artigos teóricos internacionais, encontrou-se a preocupação em despadronizar a lição de casa, ou seja, deixar de prescrevê-la de forma tradicional; discutir o tempo gasto utilizado para realizar a lição de casa e suas consequências ao relacionar tempo e desempenho escolar; relatar os efeitos positivos e negativos que a lição de casa pode trazer; a importância de se pensar essa atividade como complexa a ser elaborada, levando em conta o grau de dificuldade que ela deverá apresentar, nem muito, nem pouco, se será desafiadora e ao mesmo tempo não tomar tempo excessivo do aluno, acabando por desmotivá-lo; e, por último, a literatura internacional também se preocupa com a participação dos pais e o incentivo e o auxílio dados por eles durante a realização da lição de casa.

2.2 Trabalhos de Revisão de Literatura sobre Lição de Casa: Estudos Nacionais

O tema lição de casa e os principais tópicos a ela relacionados foram também examinados na literatura nacional. Inicialmente, o período de abrangência dessa revisão foi de 2000 a 2010. Todavia, devido à escassez de estudos relacionados ao tema, optou-se por ampliar a busca acrescentando dissertações e teses encontrados no portal da Capes, no período de 1990 a 2010, realizando busca por expressão exata “lição de casa”. Tal como realizado na revisão de literatura internacional, os estudos foram descritos.

Carvalho (2004a) aborda a questão do envolvimento parental em seu artigo. A autora afirma que as relações entre escola e família baseiam-se na divisão do trabalho da educação de crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas. O principal objetivo dessa divisão de trabalho é promover o sucesso escolar dos alunos. Carvalho ressalta que o envolvimento parental na escolarização dos filhos acaba por responsabilizar, na maioria das vezes, a figura materna. Esse é o modelo tradicional de família que não corresponde à maioria delas dos dias de hoje, com o ingresso das mulheres em ocupações remuneradas. A equidade educacional depende do reconhecimento das dificuldades da família, das diferenças socioeconômicas, da diversidade cultural. Constata que esse envolvimento se tem limitado à obrigação materna no contexto de uma divisão sexual do trabalho educacional, que persiste e é tomada como natural pela própria escola e por seus profissionais do sexo feminino.

Em 2006, Carvalho afirma a importância da lição de casa no cotidiano das relações

família/escola e, ao mesmo tempo, critica as políticas educacionais que responsabilizam os pais pelo desempenho na lição de casa e, conseqüentemente, na escola. O estudo das relações família/escola ganha relevo a partir da década de 90, quando a participação da família na educação formal passa a ser incentivada pela política educacional, com o objetivo de combater o fracasso escolar e, concomitantemente, promover o sucesso. A responsabilidade pelo fracasso escolar passa da escola para a família. As implicações das práticas da lição de casa podem ser exploradas a partir das visões de professoras, mães e estudantes. O projeto da educação pública se sobrepõe à família, atribuindo a essa o auxílio na educação formal. Nega-se a especificidade da educação escolar, confunde-se o papel parental com o docente e impõe-se o currículo escolar no âmbito do lar.

Ainda segundo Carvalho (2006), a tradicional divisão de trabalho entre família e escola, na qual à primeira caberia o desenvolvimento físico e psíquico as crianças e dos jovens e à segunda, seu progresso escolar e o aprendizado, tem-se, agora, um modelo de parceria em que a família se converte em extensão da escola. Ao tratar a família como objeto de política educacional, visando elevar a produtividade escolar por meio da utilização dos recursos domésticos, tornando-os mais educacionalmente produtivos, de acordo com a lógica da escola, sobrepõe-se o currículo escolar às várias formas de educação doméstica. Tal política amplia o escopo da ação escolar, ao pressupor certa habilidade dos pais e das mães para a participação na escola e no lar, como pré-condição para a educação das crianças, e nega a formação profissional dos professores, ao sugerir que os pais os podem substituir em casa. A pesquisadora ressalta que essa crítica não desconsidera a cooperação e as parcerias bem sucedidas entre escolas e famílias.

Tal política silencia ainda a possibilidade de reforçar a desigualdade e as discriminações de classe, raça e sexo, pois, ao supor que todas as famílias são capazes de auxiliar na lição de casa em todos os aspectos, privilegia-se um modelo único de família e de papel parental, deixando de lado as cruciais diferenças de capital econômico, sociais e culturais entre os diversos grupos sociais. O reforço das desigualdades de aprendizagem e dos resultados escolares faz com que a avaliação do estudante corresponda à do desempenho de seus pais (Carvalho, 2006).

Menezes (2010) trata da importância da atividade de lição de casa para o desenvolvimento das habilidades e da construção do conhecimento. O autor defende que a lição de casa deve ser significativa e estimulante, permitindo ao aluno vivenciar situações de seu próprio contexto e

realidade. Um dos exemplos que o autor cita é de um aluno de 4º ano que pode auxiliar seus pais a montar a lista de compras dos produtos que estão faltando em casa, somar preços, entre outros. O autor questiona o porquê a lição de casa ainda é tão padronizada em muitas escolas. E conclui que a motivação do aluno pode aumentar muito, se as práticas forem modificadas.

Mais recentemente, a eficácia da lição de casa, quando elaborada com o objetivo de desafiar e desenvolver a autonomia do estudante foi o tema da pesquisa de Fernandes e Salla (2011). Além disso, as autoras abordam meios para que o professor obtenha resultados expressivos com a lição de casa, sugerindo que ele siga quatro etapas fundamentais: planejamento, orientação, correção e avaliação. De acordo com as autoras, ao planejar, o educador deve estar atento para propor objetivos claros e articulados ao conteúdo que foi apresentado em sala de aula. A orientação dada pelo professor a seus alunos, ensinando-os a utilizar diversas estratégias para realizar a lição de casa, por exemplo, poderá dar mais confiança ao estudante. A correção da lição de casa é imprescindível, pois a sua retomada em sala permitirá que os alunos identifiquem os conteúdos que já assimilaram e nos que ainda encontram dificuldades. Por último, o professor deve verificar o conteúdo das lições de casa realizadas pelos alunos e, assim, avaliar os alunos e também o seu próprio trabalho e desempenho, buscando indicadores que auxiliem para melhor adequação de sua própria docência.

Os estudos nacionais a respeito da lição de casa tratam predominantemente de um tema bastante discutido no Brasil – o envolvimento parental na sua realização. São abordados vários questionamentos, desde os compromissos que a instituição educacional impõe aos pais, responsabilizando-os parcialmente pelo sucesso escolar de seus filhos e culpando-os pelo seu fracasso, a visão tradicional de que a figura materna é a que deve auxiliar o filho na realização da lição de casa e o erro que a instituição escolar comete ao confundir o papel do pais com o do professor, “redefinindo o lar, como uma extensão da sala de aula” (Carvalho, 2000). É inegável que o apoio dos pais é um importante aliado que a escola terá para auxiliar na realização da lição de casa de seus alunos, porém o professor e a escola não podem garantir que contarão com esse apoio, ou seja, essa atividade não pode ser prescrita com a certeza de que os alunos terão auxílio parental para realizá-la. Meirieu (1998) afirma que é importante que o professor ensine previamente o conteúdo em sala de aula e, ao prescrever a lição de casa, ofereça aos alunos ferramentas para que consigam executá-la de forma a não depender do auxílio de seus pais ou responsáveis. É desejável que, se ocorrerem dúvidas, o aluno possa recorrer a alguém para o

orientar, e, se não forem os pais ou responsáveis por ele, que sejam os próprios professores. Cooper (2001) alerta sobre a atenção e a consciência que os professores devem ter para poder reconhecer os recursos que os pais dos alunos têm a oferecer, ou seja, se realmente terão a possibilidade de ajudar seus filhos com a lição de casa. O autor sugere que, caso os pais não estejam preparados, o professor deve pensar na hipótese de dar um pequeno curso ou um conjunto de orientações para os tornar aptos a auxiliarem seus filhos.

Silva (2004) relata que, nos EUA e em outros países, em sua maioria de língua inglesa, existe um trabalho de conscientização dos pais para que auxiliem seus filhos na lição de casa. Assim, para que não haja dúvidas sobre como esse auxílio pode ser feito, confeccionou-se um manual com instruções chamado *Teachers Involve Parents in Schoolwork* (TIPS), com o objetivo de ajudar os pais a criarem uma rotina para realização da lição de casa. Esses manuais estão disponíveis em sites internacionais.

Em todo caso, como adverte Silva (2004), tem-se que levar em conta o contexto social em que o aluno está inserido. No Brasil, a realidade não é a mesma da norte-americana. A realidade brasileira mostra a existência de pais analfabetos, ou que trabalham o dia todo, que possivelmente não saberão utilizar os mesmos métodos dos professores e até os que não estão dispostos a auxiliar os filhos.

Segundo Ferreira (2008), a lição de casa, na literatura nacional, ainda se concentra pouco na reflexão e na investigação empírica dessa atividade, não se discutem profundamente seus objetivos e seus efeitos. Pela escassez de pesquisas encontradas na literatura nacional, é possível perceber que a lição de casa ainda não é vista como um tema que merece ser aprofundado (Moraes, 2006). A literatura trata pouco dos benefícios que a lição de casa pode trazer, e quase nada sobre a necessidade que o aluno tem de saber realizá-la, de como utilizar suas estratégias cognitivas e metacognitivas. Essa atividade acaba simplesmente sendo aceita como comum e necessária no processo de escolarização (Moraes, 2006; Wiezzel, 2003), sendo dever dos pais auxiliar seus filhos para que a lição de casa seja realizada, e pensa-se pouco sobre a complexidade dessa ferramenta educacional. Na literatura internacional, a preocupação com a lição de casa existe há muitos anos, e pesquisadores discutem vários temas que a envolvem, porém, segundo Ferreira (2008), embora haja mais produções na literatura internacional, não há uma teoria consistente, e o tema ainda é discutido superficialmente por alguns pesquisadores.

2.3 Trabalhos empíricos sobre Lição de Casa: Literatura Internacional

Os relatos de pesquisas foram descritos sempre procurando destacar as informações mais pertinentes: objetivos, participantes da pesquisa, instrumentos utilizados para coletar os dados, principais resultados e conclusões.

Cooper, Lindsay e Nye (2000) buscaram verificar a influência dos pais nos resultados da lição de casa. Os pesquisadores entrevistaram 709 pais nos Estados Unidos, que responderam sobre o envolvimento na lição de casa de seus filhos. Os instrumentos utilizados foram: um Questionário da Lição de Casa, Medidas de Desempenho, notas atribuídas pelos professores, Questionário sobre as atitudes dos alunos frente à lição de casa. A maioria dos pais relataram que auxiliam seus filhos porque é necessário, com algumas exceções, alguns disseram nunca ter ajudado seus filhos na lição de casa. Cerca de 70% dos pais nunca ajudaram seus filhos na lição de casa com a intenção de que a terminassem mais rápido, e 30% auxiliam os filhos para que eles a concluam logo. Aproximadamente 73% dos pais nunca colaboraram com os filhos quando perceberam que eles seriam capazes de realizá-la sozinhos. Um pouco mais da metade dos entrevistados disseram que seu auxílio nunca tornou a lição de casa mais difícil para seus filhos.

Com o objetivo de testar a influência da lição de casa sobre o desempenho em sala de aula de alunos do ensino fundamental, Cooper *et al.*, (2001) realizaram um estudo com 28 professores da 2ª e da 4ª séries, juntamente com 428 alunos e pais, nos Estados Unidos. Os instrumentos utilizados pelos autores foram um questionário intitulado *Homework Process Inventory* (HPI) e um teste padronizado de desempenho escolar, chamado *Tennessee Comprehensive Assessment Program* (TCAP). Os resultados mostram que as atitudes dos estudantes em relação à lição de casa foram positivamente semelhantes às dos pais. O desempenho em sala de aula não teve relação com a atitude dos alunos em lição de casa, mas se mostrou relacionado com a quantidade das concluídas por eles. O auxílio parental foi considerado um importante mediador da relação entre o desempenho do estudante na lição de casa e seu rendimento em sala de aula.

A fim de investigar o papel da lição de casa na melhora do desempenho na disciplina matemática, Trautwein *et al.*, (2002) realizaram uma pesquisa com 1.976 alunos de 125 turmas da sétima série, na Alemanha. Os instrumentos utilizados foram testes de desempenho em grupo e individual. Os resultados indicaram que a lição de casa era frequentemente atribuída às turmas

participantes. Apenas 1,5% dos alunos relataram que nunca a haviam recebido. A maioria expôs que a lição de casa era sempre acompanhada e que professores monitoravam sua conclusão. Aproximadamente 70% dos alunos responderam que levavam meia hora para realizar a lição de casa de matemática, 20%, até uma hora, e 9% gastavam mais de uma hora diariamente. Professores que dão mais lições de casa obtêm melhora no desempenho de seus alunos, porém, quanto mais longas as lições sobre um mesmo assunto, maior a probabilidade de promoção de resultados indesejados.

Pomerantz, Wang e Ng (2005) entrevistaram 109 mães de crianças de 8 a 12 anos de idade, em Chicago, nos Estados Unidos. O objetivo da pesquisa era descobrir qual a natureza das interações afetivas de mães com crianças no contexto da lição de casa, e quais seriam as implicações do afeto materno durante a sua realização, para o funcionamento motivacional e emocional das crianças. As mães foram entrevistadas, diariamente, ao longo de duas semanas, sendo questionadas sobre o que pensam de sua influência na interação com as crianças durante a realização da lição de casa, sua ajuda e o comportamento das crianças enquanto a efetuavam. No momento da entrevista com as mães e seis meses depois, a motivação e o emocional das crianças foram avaliados. Os pesquisadores encontraram dois tipos de interações afetivas que as mães podem ter enquanto auxiliam seus filhos na lição de casa, as de reações positivas (divertidas/carinhosas) e negativas (irritadas e aborrecidas). As mães, que tinham predisposição ao afeto negativo, relataram que ele aumentava durante a interação com as crianças nos dias de lição de casa. Em contrapartida, as mães com afetos positivos não variavam sua forma de agir com a criança, independentemente de ela ter ou não a lição de casa. Os autores concluem que os pais que se envolvem com seus filhos na lição de casa precisam manter uma interação amorosa durante a sua realização, para que a motivação e o emocional da criança não sejam afetados. A lição de casa pode ser uma importante atividade para aumentar o envolvimento dos pais com as crianças.

A pesquisa de Rosário *et al.*, (2005) analisa as relações entre o comportamento e as atitudes diante da lição de casa de inglês e o nível de escolaridade dos pais, a autoeficácia percebida nessa disciplina pelo aluno e os perfis autorregulatórios em face do estudo. Participaram 3.929 alunos com idades entre 10 e 21 anos, de 14 escolas, das cidades de Braga e Porto, em Portugal . O instrumento utilizado foi um questionário com 13 itens, em forma de escala *likert*, no qual se procurou avaliar as atitudes e os comportamentos dos alunos diante da

lição de casa de língua inglesa. Para avaliação dos processos de autorregulação da aprendizagem, foi utilizado o Inventário do Processo de Autorregulação dos Alunos (IPAA). Os demais dados foram coletados por meio de uma ficha de dados pessoais, escolares e familiares dos alunos. Os principais resultados mostraram que o nível de escolaridade dos pais associa-se positiva e significativamente aos perfis de atitudes e comportamentos frente à lição de casa. As atitudes e os comportamentos dos alunos na lição de casa têm relação positiva e significativa com os perfis autorregulatórios diante do estudo. Alunos que se percebem como mais autoeficazes registram melhores perfis de atitudes e comportamentos na lição de casa. Os autores concluem que a autoeficácia, a autorregulação e o nível de escolaridade dos pais são variáveis que contribuem para o processo de realização da lição de casa.

Fairbanks, Clark e Barry (2005), em seu artigo, descrevem os resultados do estudo que realizaram em uma escola, no distrito de Massachusetts, nos Estados Unidos, na qual se buscava encontrar respostas para as seguintes questões: Que quantidade de lição de casa deve ser atribuída às crianças? Que tipo de auxílio deve ser esperado dos pais? A lição de casa é mesmo necessária? Pais, alunos e professores foram entrevistados. Os principais resultados apontam que a maioria dos alunos acredita na importância da lição de casa e sugere que essa prática não deva ser eliminada. Pais de alunos gostariam que o tempo da lição de casa fosse diminuído e que os estudantes a realizassem de forma mais independente, ou seja, sem precisar de seu auxílio. Professores não concordam com a necessidade de diminuição da carga horária para a lição de casa.

Xu (2006) buscou associar gênero e ano escolar a cinco características de gestão da lição de casa, relatados por 426 estudantes do último ano do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio, nos Estados Unidos. Os resultados revelaram que as meninas trabalham mais frequentemente para criar um ambiente adequado de estudo, controlar o tempo e monitorar suas emoções em relação aos meninos. As estudantes também relataram que passam mais tempo fazendo a lição de casa, são menos propensas a ir para a aula sem as realizar, e consideram-nas mais atrativas do que os meninos. Não houve diferenças significativas na gestão da lição de casa em se tratando dos diferentes anos escolares analisados.

Um estudo transversal, realizado por meio de entrevistas estruturadas e semiestruturadas foi feito por Ogoye-Ndegwa, Mengich e Abidha (2007) com alunos e seus pais num distrito em Monbasa – no Quênia, no continente africano. O objetivo dos autores foi explorar os fatores

socioeconômicos e culturais que influenciam a participação dos pais na lição de casa de seus filhos. Os resultados mostraram que, embora a vontade dos pais em se envolver e auxiliar o filho na lição de casa seja grande, essa participação é dificultada por fatores socioeconômicos e analfabetismo. Na maioria das vezes, a lição de casa volta para a escola incompleta ou até mesmo sem ser feita.

O propósito da investigação de Trautwein (2007), na Alemanha, foi verificar a relação de duas variáveis com a lição de casa – tempo gasto e esforço despendido. Os instrumentos utilizados foram testes de desempenho em matemática e dados da Associação Internacional de Avaliação de Aproveitamento Educacional (IEA). Os resultados das análises indicam que a relação entre o tempo gasto com a lição de casa e o desempenho escolar é negativa em nível individual. Estudantes que passaram mais tempo fazendo a lição de casa obtiveram menores pontuações nas avaliações de matemática. O oposto aconteceu quando se comparou o esforço despendido com a lição de casa e o desempenho escolar. Quanto maior o esforço, melhor o desempenho. Trautwein (2007) concluiu que o esforço despendido na realização da lição de casa é um componente importante para o sucesso escolar, o tempo gasto não necessariamente, pois não se sabe exatamente a forma como o aluno o emprega durante a sua realização.

Trautwein e Ludtke (2007) investigaram o esforço e o tempo dedicados à lição de casa em 511 alunos do 8º e do 9º anos, de nove escolas públicas na Alemanha. Os alunos relataram aplicar esforço moderado na lição de casa, o maior valor percebido foi na disciplina matemática e o menor, em Física. Os pais auxiliam com mais frequência nas lições de casa de matemática. A associação entre tempo gasto em lição de casa e sucesso escolar foi negativa, pois os alunos gastam mais tempo nas lições em que têm mais dificuldades.

Com a intenção de analisar o poder da autoeficácia percebida pelos alunos na lição de casa de matemática, Rosário *et al.*, 2008 realizaram um estudo. A lição de casa foi analisada em relação a três variáveis: número das exigidas pelos professores, das feitas pelos alunos e das corrigidas pelos docentes. Os participantes foram 794 alunos dos 5º e 6º anos, de 12 escolas públicas portuguesas. Os resultados indicam que o desempenho escolar na disciplina Matemática melhora, à medida que aumentam os escores nas variáveis, ou seja, as três variáveis estão relacionadas positivamente com o bom rendimento escolar. A autoeficácia percebida na disciplina Matemática tem correlação positiva com o desempenho escolar.

Trautwein, Niggli, Schnyder e Ludtke (2009) realizaram uma pesquisa com 1.299 alunos suíços e alemães do nono ano e seus 63 professores. Foi examinado o esforço que os alunos dedicam à sua lição de casa, as emoções surgidas a partir dela, o desempenho entre o início e o fim do ano escolar, os tipos de lição que os professores utilizam e quais os seus objetivos ao aplicarem. A pesquisa com professores e alunos foi realizada por meio de questionários e testes. Os principais resultados indicaram que os professores que queriam controlar e exigir excessivamente nas atividades de lição de casa, obtiveram menor esforço por parte dos alunos e não conseguiram obter aumento de desempenho desses, os que procuravam reforçar a motivação dos estudantes obtinham evolução favorável à dedicação, os que tinham como objetivo principal estreitar ligações com a família tiveram resultados menos positivos dos estudantes, os que acreditavam no envolvimento dos pais durante a realização dela tiveram menos autonomia deles, e, por último, os professores que incentivavam a realização da lição de casa só pelos alunos, sem pedirem a ajuda dos pais, tiveram evolução favorável em esforço e emoção. O estudo fortalece a visão de que a lição de casa promove o desenvolvimento da autorregulação.

Com o objetivo de verificar a motivação e o desempenho escolar, Patall, Cooper e Wynn (2010) testaram a utilidade do poder de selecionar dentre uma série de opções a atividade da lição de casa que mais agradaria ao aluno nos Estados Unidos. A pesquisa foi realizada com 207 alunos. Os resultados sugerem que proporcionar aos alunos a possibilidade de escolha gera maior motivação e, conseqüentemente, melhores resultados de desempenho escolar. Os alunos também tendem a completar com maior frequência a lição de casa, quando dispõem de escolhas. Os autores concluem que a escolha é um componente importante para a criação de um ambiente de sala de aula com autonomia e motivação intrínseca.

Em um estudo realizado na Alemanha, Dettmers *et al.*, (2010) analisaram como a qualidade da lição de casa está associada à motivação, ao comportamento frente a ela e ao sucesso escolar em matemática. A pesquisa se realizou com 3.483 alunos, do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio. Os instrumentos utilizados se referem especificamente às lições de casa de matemática, em escala *likert*, e foi usado também o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Resultados revelam que a lição de casa, quando bem elaborada e selecionada, associa-se positivamente à motivação (crença e valor) e ao comportamento (tempo e esforço). Lições de casa mais desafiadoras mostraram-se negativamente relacionadas com a crença de autoeficácia e esforço de alunos, porém, em classe, o efeito das mais desafiadoras foi

positivo. Os pesquisadores concluem que as lições de casa devem ser cognitivamente desafiadoras, mas, ao mesmo tempo, não precisam sobrecarregar os alunos.

Participaram da pesquisa de Katz, Kaplan e Gueta (2010), 71 alunos do quinto ano e 108 alunos do nono ano de escolas localizadas em uma comunidade de classe média, em Israel. Os alunos responderam a perguntas sobre sua motivação para fazer a lição de casa e a sua percepção acerca do apoio psicológico que o professor oferece quando se trata dessa atividade. Os instrumentos utilizados foram *Students' adaptive motivation for doing homework*, *Student's expressed level of needs* e *Teachers' support of students' needs*. As conclusões do estudo sustentam a hipótese de que, no nono ano, os alunos têm menor motivação intrínseca para realizar a lição de casa, e sentem menos apoio psicológico por parte dos professores nessa atividade do que os do quinto ano.

O objetivo do estudo de Tokarski (2011) foi investigar o que os professores pensam a respeito da lição de casa e se ela aumentará o desempenho acadêmico de seus alunos. A pesquisa qualitativa foi realizada com seis professores do ensino fundamental de duas escolas, por meio de entrevistas. Os professores tiveram definições semelhantes a respeito da atividade da lição de casa, como sendo um trabalho suplementar, utilizado para reforçar o conteúdo ensinado em sala de aula. Apenas um professor afirmou na entrevista que a lição de casa deve ser utilizada para introduzir novos conceitos. Todos os professores concordaram que a lição de casa deve estar focada na qualidade, para reforçar o conteúdo já apresentado, e que essa atividade é benéfica ao desempenho escolar. Os professores entrevistados afirmaram nunca ter recebido treinamento formal sobre como utilizar atividades de lições de casa eficazes.

Kackar, Shumow, Schmidt e Grzetich (2011) tiveram o objetivo de descrever e analisar a experiência de alunos dos ensinos fundamental e médio com a lição de casa, em Chicago, nos Estados Unidos. Análises foram feitas para explorar as diferenças de idade e sexo em questões como companhia, lugar, concentração, esforço, interesse e estresse ao realizar a lição de casa. Os participantes foram 500 famílias e os instrumentos utilizados, questionário, entrevista semiestruturada e o *Experience Sampling Method* (ESM). Os resultados revelaram que os alunos do ensino fundamental têm experiências mais positivas ao fazer a lição de casa fora do ambiente familiar e na companhia de colegas, enquanto estudantes do ensino médio preferem realizar a lição de casa sozinhos. Quanto às diferenças de gênero, as meninas relataram maiores níveis de estresse que os meninos ao realizar a lição de casa sem companhia. Os alunos do ensino médio

passam mais tempo realizando a lição de casa em relação aos alunos do ensino fundamental. As meninas podem experimentar mais emoções – tanto positivas, como negativas, na lição de casa do que os meninos.

Com o objetivo de conhecer como são elaboradas as lições de casa de matemática, as perspectivas dos professores sobre o papel dessa atividade aplicada aos alunos e as concepções dos alunos sobre o papel dela, Kaur (2011) realizou uma pesquisa com 115 alunos do 9º ano do ensino fundamental e três professores em Cingapura. Os instrumentos utilizados foram as anotações observadas em campo, entrevista com professores e questionário com estudantes. Os resultados mostraram que a principal fonte utilizada na lição de casa era o livro, que o alunos usavam para o estudo de matemática em classe. Os três professores aplicavam a lição de casa com o intuito de reforçar o conteúdo aprendido em sala de aula, aprimorar habilidades, bem como preparar os alunos para os próximos testes e exames. A partir das percepção dos alunos, a lição de casa teria várias funções, como reforço da compreensão dos conceitos de matemática, prática do tópico ensinado, melhora das habilidades de resolução de problemas, preparação para testes e exames, entre outros.

Rønning (2011) analisa, em sua pesquisa, se o efeito da atribuição da lição de casa varia no desempenho de alunos de diferentes classes sociais da Holanda. O trabalho utiliza dados da pesquisa PRISMA, realizada com alunos holandeses do ensino fundamental e seus professores. O pesquisador afirma que as crianças de nível socioeconômico mais baixo recebem menos ajuda dos pais para realizar a sua lição de casa, do que as outras crianças. O autor conclui que a lição de casa pode, portanto, ampliar as desigualdades existentes entre os alunos com níveis socioeconômicos diferentes.

Os trabalhos provenientes da literatura internacional relativos à lição de casa destacam vários temas importantes, dentre eles, os comportamentos e as atitudes que os alunos têm diante da lição de casa, os tipos de envolvimento que os pais estabelecem com seus filhos no auxílio à realização da lição de casa, as influências que a idade e o sexo podem ocasionar, o nível socioeconômico da família, ampliando desigualdades no desempenho escolar dos alunos, entre outros. Como pode ser visto, apesar dos estudos abordarem diferentes temas, a maioria deles reconhece a importância da lição de casa no desenvolvimento e no desempenho escolar dos alunos. Alguns deles também defendem a necessidade da participação dos pais na realização da lição de casa, na busca do sucesso escolar. Vale salientar também os estudos que alertam para que

essa atividade seja utilizada como uma imprescindível ferramenta educativa.

2.4 Trabalhos empíricos sobre Lição de Casa: Literatura Nacional

O período de abrangência dessa revisão foi de 2000 a 2010. Os estudos incluídos foram do tipo relatos de pesquisa. Convém salientar que o escopo do presente trabalho abrange periódicos científicos e, devido a escassez de pesquisas relacionadas ao tema, foi decidido ampliar a pesquisa acrescentando dissertações e teses encontradas no portal da Capes, fazendo-se buscas por “expressão exata” – lição de casa, tarefa de casa, dever de casa – foram encontradas seis dissertações e uma tese.

Chakur (2000) investigou, por meio dos cadernos dos alunos, os tipos de atividades dadas em classe e extraclasse, de várias disciplinas do ensino fundamental, normalmente requeridas pelos professores aos seus alunos. Eram duas escolas estaduais participantes, uma da 1^a à 4^a séries, e outra da 5^a à 8^a série. Foi possível também saber que conteúdo é dado pelos professores, em qual sequência e os tipos de atividade que eles valorizam. A entrega do caderno à pesquisadora foi voluntária. Seis alunos da quarta série entregaram seus cadernos, que continham atividades de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Na escola da 5^a à 8^a séries, foram verificados cadernos de quase todas as disciplinas, totalizando 28.

Como critérios de análise dos cadernos, observou-se o grau de criatividade e dependência do aluno na execução da atividade. As categorias elaboradas foram definidas, como: Cópia Reiterativa, Cópia seletiva, Atividade recongnitiva, Atividade reconstrutiva, Atividade criadora e Atividade não identificada. Na *Cópia reiterativa*, ocorre a repetição ou a reprodução fiel de um modelo, por exemplo, a cópia de um texto ou da lousa. Na *Cópia seletiva*, reproduz-se um modelo, selecionando o que se considera pertinente, por exemplo, a cópia de um texto com seleção de trechos julgados relevantes pelo aluno. Em *Atividades recongnitivas*, o aluno confere ou aplica a algo um significado convencional ou já conhecido, sem acréscimo pessoal. Em *Atividades reconstrutivas*, o aluno reorganiza os dados, introduzindo novos elementos. Em *Atividades criadoras*, predominam o elemento novo e a criação, por exemplo, opinar. Já nas *Atividades não identificadas*, são consideradas as que não se encaixam em nenhuma das categorias anteriormente citadas.

Após a análise dos cadernos, a pesquisadora constatou que, quando comparada a categoria de atividades solicitadas pelo professor com as efetivamente realizadas pelos alunos, a maioria dos discentes não faz exatamente o que foi pedido. Foi na disciplina Português que os professores exigiram maior número de atividades, em Ciências, o menor número. Matemática apresentou quase o mesmo número de atividades que Ciências, apesar de ser uma área tão enfatizada no início do ensino fundamental. A *cópia reiterativa* é mais utilizada pelos alunos nas disciplinas História, Geografia e Ciências. As respostas dos alunos são, geralmente, transcrições diretas do livro didático. Há baixa incidência de *cópia seletiva* entre os alunos. As *atividades cognitivas* são muito exigidas pelos professores em todas as disciplinas, especialmente em História e Geografia, porém encontram-se mais na disciplina Português, aparecendo muito pouco em História e Geografia. As *reconstrutivas* são mais solicitadas e também realizadas em Matemática. As *criadoras*, por sua vez, não aparecem nem em Matemática, nem em História, e têm frequências igualmente baixas nas demais disciplinas, tanto em solicitação quanto em realização.

Franco (2002) descreveu e analisou práticas familiares da classe média em relação à lição de casa de seus filhos. A pesquisa foi realizada em três escolas particulares do município de Belo Horizonte. Os participantes foram pais de alunos da terceira e da quarta séries do ensino fundamental. Os instrumentos utilizados foram questionários e entrevistas. Os resultados indicaram que o auxílio parental na realização da lição de casa é uma forma de incentivar a participação da família nos assuntos escolares dos filhos, apesar de cada família ter a sua própria concepção de educação. O medo da marginalização dos filhos na escola e a necessidade de fazê-los realizar as atividades extraclasse são os motivos que levam os pais a participarem da lição de casa.

Com o objetivo de investigar a prática da lição de casa, nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, Wiezzel (2003) analisou se esta atividade contribui para a aprendizagem significativa do aluno ou se está vinculada, apenas, a uma aprendizagem mecânica. O estudo contou com a participação dos pais, dos alunos e dos professores, por meio de entrevistas e observação. Os dados mostraram que os professores necessitam de esclarecimentos sobre o assunto. A partir dos resultados obtidos, concluiu-se que o trabalho desenvolvido pelo professor com a lição de casa não tem contribuído de maneira efetiva para a aprendizagem significativa do aluno. As lições de casa não são prazerosas para grande parte dos estudantes e são realizadas apenas por obrigação.

O lugar da lição de casa na sala de aula e nas práticas docentes atuais foram estudados por Carvalho, Nascimento e Paiva (2006), em classes de 4ª série do ensino fundamental de escolas públicas de João Pessoa, por meio de sua observação. Os resultados indicam que as lições de casa estão presentes no cotidiano das salas de aula, com o objetivo de estender o tempo de aprendizagem, sendo cobradas e avaliadas de diferentes formas.

Carvalho e Serpa (2006) analisaram as concepções e as práticas de mães e professoras de escolas públicas e particulares a respeito da lição de casa, por meio de uma entrevista semiestruturada. As participantes foram nove mães e professoras de escolas públicas e cinco mães e professoras de escolas particulares. Resultados indicam que a maioria das professoras adotam a lição de casa para fins de reforço e revisão de conteúdo. Mães de escolas públicas veem positivamente a lição de casa, mas consideram o momento de sua realização desgastante emocionalmente, em virtude da resistência dos filhos em realizá-la, e manifestam preocupação com a aprendizagem dos filhos. As mães de alunos de escolas particulares relatam que a lição de casa é uma atividade pouco estressante. Os autores concluem que é marcante a diferença das condições para a prática da lição de casa entre grupos sociais de diversas rendas e níveis de escolaridade.

O estudo de Moraes (2006) também teve o objetivo de pesquisar o envolvimento parental nas atividades de lição de casa, tentando compreender as práticas pedagógicas que eles realizam ao auxiliar seus filhos. A pesquisa ocorreu em três escolas – duas públicas e uma particular, de uma cidade localizada no estado de Minas Gerais. Foi aplicado um questionário a todos os pais de alunos da segunda série do ensino fundamental, com o objetivo de coletar informações e selecionar, apenas, três mães de cada escola para entrevista, num total de nove. Os resultados revelaram que são as mães que geralmente acompanham seus filhos na lição de casa. A maioria delas considera importante essa atividade, apesar de causar alguns conflitos familiares. As mães que possuem melhor nível econômico e cultural organizam de forma mais sistemática a realização da lição de casa. O pesquisador concluiu que a lição de casa favorece o processo de aprendizagem, além de informar aos pais o que a criança vivencia na escola.

O envolvimento dos pais durante a realização da lição de casa também foi estudado por Fernandez (2006). O autor teve o objetivo de discutir as implicações do envolvimento parental na lição de casa e conhecer os fatores que agem no cotidiano das famílias, a partir da percepção de pais e adolescentes. Os participantes foram 28 pais de alunos do ensino fundamental de uma

escola particular da cidade de Belém, por meio de um questionário sociodemográfico. A segunda etapa de participação foi por meio da aplicação da técnica grupo focal. Nessa fase, participaram 20 adolescentes e 9 responsáveis, que foram selecionados na primeira etapa. Os instrumentos utilizados foram o Questionário Sociodemográfico e o Grupo Focal. Os resultados indicam que a lição de casa é uma atividade bastante reconhecida e é considerada parte importante da dinâmica das atividades escolares e do processo de ensino-aprendizagem. Pais e alunos também citaram a lição de casa como geradora de conflitos, tanto pela grande demanda de atividades que devem ser realizadas em horário extraescolar, como pela falta de habilidades pedagógicas dos pais, que se sentem pressionados e cobrados pela escola.

Pinheiro (2007) também investigou a relação família/escola e a lição de casa nos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de descrever como professores e pais de alunos do primeiro e do segundo anos lidam com situações da mesma. Os dados foram coletados de 108 pais de alunos e 10 professores de duas escolas, uma pública e uma particular. Os instrumentos utilizados foram entrevista estruturada e Jogo de Sentenças Incompletas (JSI). Os resultados evidenciam que os pais alegam não terem tempo suficiente para auxiliarem seus filhos com a lição de casa. Isso lhes causa preocupação, pois desejam acompanhá-los nas atividades escolares, e também não se sentem capazes de compreender facilmente o que a lição de casa solicita. Os professores, em suas perspectivas, relatam que gostariam de que a família participasse mais, o que facilitaria a aprendizagem. Os resultados também mostram que a lição de casa é muito importante no início da escolarização.

Resende (2008) investigou as concepções e as práticas familiares em relação à lição de casa, em dois meios sociais, classes baixa e média, quanto às condições materiais e simbólicas que pudessem influenciar no acompanhamento e no apoio parental à vida escolar dos filhos. Buscou, também, investigar as formas de como a lição de casa é proposta e explorada nas escolas, bem como as concepções dos professores em relação a ela. Os participantes da pesquisa foram professores, alunos e pais de três turmas do 4º ano do ensino fundamental, de duas escolas particulares e uma pública. A pesquisa teve enfoque predominantemente qualitativo, com base em observações e entrevistas com os participantes. As entrevistas envolveram dez famílias de cada escola, selecionadas a partir das respostas do questionário, de acordo com critérios que buscavam cobrir a maior variedade possível de perfis familiares. A maioria dos entrevistados foi de as mães, os pais participaram, porém em menor número. Os dados obtidos apontam, em primeiro lugar,

um consenso entre as famílias das camadas populares e médias que participaram da pesquisa, em torno da importância da lição de casa, da necessidade de realizá-la e de seu acompanhamento pelos pais, bem como que existe um investimento de tempo dos pais no acompanhamento das lições de casa dos filhos, na maioria dos casos. Quem acompanha com maior frequência as lições de casa dos filhos, nas três escolas investigadas, é a mãe. Outro dado relevante da pesquisa é a desigualdade que surge das próprias práticas curriculares das diferentes instituições. O número de crianças que não realizam a lição de casa ou o fazem de modo incompleto é muito alto nas turmas da escola pública. Em relação a isso, pode-se supor que a lição de casa acabe por reproduzir as desigualdades já existentes na sociedade.

A relação entre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e o desempenho acadêmico desses foi o tema de pesquisa de Cia, Pamplin e Williams (2008), que contou com a participação de 110 crianças da 4ª série do ensino fundamental, com idades entre 9 e 12 anos. Os instrumentos utilizados para realizar a pesquisa foram um questionário, “Qualidade da interação familiar na visão dos filhos”, respondido pelos alunos, que também foram avaliados com o Teste de Desempenho Escolar – TDE. Os principais resultados, relatados pelas crianças, revelam que as mães interagem com elas com uma frequência significativamente maior do que os pais, e observou-se também que a pontuação na escala de interação entre mães e pais com seus filhos se correlaciona positivamente com seu desempenho escolar.

Silva, Rousseau e Deslandes (2010) investigaram as razões dos pais de Quebec e do Brasil para se envolverem com as lições de casa de seus filhos durante o ensino fundamental. Utilizaram como instrumento o modelo parental de *Hoover-Dempsey e Sandler* (1995-1997), que daria informações sobre o que os pais compreendem de sua função, seus sentimentos de competência e sua percepção, frente ao convite dos professores para participarem mais da vida escolar de seus filhos. As amostras foram compostas por 250 pais de Quebec e 71 do Brasil. Os resultados indicam que a pontuação mais elevada em pais de Quebec está ligada ao seu sentimento de competência. Já no Brasil, além do sentimento de competência parental, existe também a compreensão de seu papel de pai ou mãe. Outro resultado interessante foi o fato de, em Quebec, os pais ajudarem seus filhos com a lição de casa, quando eles encontravam dificuldades, enquanto, no Brasil, eles tendem a fazê-lo se os filhos se saem melhor na escola.

Em síntese, os estudos nacionais com relatos de pesquisa se referem, em sua maioria, ao auxílio que os pais dos estudantes oferecem a eles durante a realização da lição de casa. Carvalho

(2006) aponta que as reformas educacionais incluíram a participação dos pais desde a década de 90, como estratégia de controle da qualidade do ensino. O Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2004, uma cartilha intitulada: “Educar é uma tarefa de todos nós.”, como forma de incentivo aos pais, elencando várias maneiras de como a família pode participar no dia a dia da educação de seus filhos, inclusive por meio da lição de casa. É possível notar também, na literatura nacional, que a lição de casa não tem sido explorada e aplicada de forma a utilizar todas as suas potencialidades, por exemplo, com o objetivo de desenvolver no estudante, a autorregulação do seu próprio processo de aprendizagem. Os alunos, por falta de conhecimento das estratégias de aprendizagem, realizam essa atividade, na maioria das vezes, de forma automática, fazendo cópias reiterativas, com pouca criatividade e autonomia (Chakur, 2000). Outro ponto a ser destacado é que, apesar da lição de casa ser considerada uma atividade importante por mães e pais, há reclamações sobre a quantidade solicitada, a perda de horas de lazer e o desgaste emocional devido à resistência dos filhos em realizá-las.

Ao se comparar as pesquisas internacionais e com as nacionais, é possível observar grande diferença entre elas. A literatura internacional está bem mais avançada em relação à nacional. As pesquisas brasileiras descrevem a lição de casa, reduzindo-a a uma atividade apenas para reforçar o conteúdo que já foi ensinado em aula (Ferreira, 2008) e, de preferência, com auxílio parental. Fala-se pouco ou quase nada sobre o momento da realização da lição de casa e os benefícios que estratégias de aprendizagem bem utilizadas poderão trazer ao aprendizado do aluno. Cooper (2001) também afirma que existem poucos estudos internacionais que problematizam a lição de casa, porém é importante reconhecer que, nessa década, a literatura internacional desenvolveu grandes pesquisas e avançou bastante sobre o tema. Os pesquisadores estrangeiros concentram esforços ao examinar a atividade de lição de casa relacionada ao desempenho escolar, às atitudes dos alunos, à participação dos pais, à sua quantidade e à sua qualidade e os benefícios e os malefícios que ela pode ocasionar aos estudantes.

Tanto na literatura internacional quanto na nacional, vê-se pouca preocupação com os tipos de estratégias de aprendizagem que são necessárias para realizar a lição de casa. Nas pesquisas encontradas, fala-se sobre o importante auxílio dos pais durante a realização da lição de casa, sobre o tempo médio gasto com ela diariamente, a significativa relação entre essa atividade e o desempenho escolar, a necessidade de elaborar lições que estimulem e desafiem o aluno,

porém quase não se trata da necessidade de se conhecer e saber como devem ser usadas as estratégias de aprendizagem para a sua realização. Ensinar como fazer uso de estratégias de aprendizagem é fundamental para o bom desempenho da lição de casa e, conseqüentemente, para o rendimento escolar. Segundo Boruchovitch (1999), alunos com baixo desempenho escolar podem aprender a utilizar as estratégias de aprendizagem, fazendo uso, por exemplo, de técnicas de sublinhar pontos importantes de um texto, fazendo resumos, memorizando fórmulas, monitorando sua compreensão, entre outras.

Acredita-se que haverá uma importante redução dos problemas com a lição de casa, se os alunos conhecerem as estratégias de aprendizagem e souberem como elas devem ser utilizadas. Ainda se tem feito pouco na educação brasileira no sentido de incentivar o aluno a “aprender a pensar” e “aprender a aprender” (Boruchovitch, 1999). Assim, foi realizada uma pesquisa de caráter descritivo e inferencial, cujo delineamento que contempla os objetivos, as hipóteses, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados são apresentados no próximo capítulo.

Capítulo 3

Delineamento do estudo

3.1 OBJETIVOS E HIPÓTESES

3.1.1 - Objetivos

- 1 - Conhecer a opinião dos estudantes a respeito da importância da lição de casa e relacioná-la ao sexo, ao ano e ao desempenho escolar.

- 2 – Identificar os hábitos e as estratégias de aprendizagem para realização da lição de casa de alunos do ensino fundamental.

- 3 - Averiguar o relato de hábitos e uso de estratégias para realização da lição de casa em relação ao sexo, ao ano escolar, à faixa etária e ao desempenho.

3.1.2 - Hipóteses

- Estudantes do ensino fundamental devem relatar na questão aberta que a lição de casa é uma atividade importante para reforçar o que foi ensinado em aula.
- O sexo feminino despende mais tempo e mais esforço na realização da lição de casa do que o masculino.
- Alunos de anos escolares mais avançados apresentam melhores hábitos e estratégias para realização da lição de casa.
- Os alunos que utilizam estratégias de aprendizagem para realizar suas lições de casa têm melhor desempenho escolar.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Escola 1

A escola 1 localiza-se em um bairro de classe média operária e está próxima ao centro da cidade. Aproximadamente 40% dos pais são naturais de Piracicaba. Cerca de 80% da clientela escolar mora em casas de alvenaria, e 20% dos alunos moram em favelas. A renda familiar varia de 2 a 6 salários mínimos. Quanto à escolaridade dos pais, a predominância é que completaram apenas o ensino fundamental.

Escola 2

A escola 2 localiza-se em um bairro periférico da cidade de Piracicaba. Menos de 20% dos pais são naturais de Piracicaba, sendo oriundos das regiões norte, nordeste e, também, especificamente de Minas Gerais. Cerca de 70% da clientela escolar mora em casa própria, de alvenaria, com acomodações pouco apropriadas para o número de moradores, que chega a seis por casa, e aproximadamente 30% dos alunos moram em favelas. A renda familiar varia de 2 a 5 salários mínimos. Os alunos matriculados no período da manhã e da tarde não trabalham formalmente, porém muitos precisam ajudar nas despesas do lar, e acabam por trabalhar informalmente.

Quanto à escolaridade dos pais, a predominância é de semianalfabetos.

Outro dado interessante que caracteriza as escolas 1 e 2 está nos resultados obtidos na última prova do Saresp. É necessário esclarecer que o Saresp aplica anualmente provas aos alunos da Educação Básica da Rede Estadual, com o objetivo de analisar o desempenho dos estudantes e, assim, buscar formas de melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus discentes.

A Tabela 1 apresenta as médias de desempenho dos anos escolares analisados.

Tabela 1: Médias de desempenho do Saresp

Anos escolares	Escola 1				Escola 2				Escolas Estaduais do Município			
	3º	5º	7º	9º	3º	5º	7º	9º	3º	5º	7º	9º
Português	86,8	219,2	220,5	250,1	84,7	185,6	201	233,2	79,6	201,7	207,4	232,8
Matemática	84,7	232,9	229,9	262,6	84	197,7	205,6	242,3	78,4	218,1	215,2	247,8

Conforme pode ser observado na Tabela 1, as escolas 1 e 2 obtiveram médias percentuais de desempenho gerais do terceiro ano escolar, acima das das escolas estaduais do município e das estaduais de todo o estado de São Paulo. A escola 1 continuou com médias percentuais de desempenho acima das das escolas estaduais do município e da escolas estaduais do estado de São Paulo, no quinto, no sétimo e no nono anos. Na escola 2, o desempenho dos alunos decaiu no decorrer dos anos escolares.

Apesar do resultado do Saresp ter sido apresentado de forma generalizada, ou seja, não foram apresentadas notas individuais dos alunos e, sim, uma nota geral por ano escolar, foi possível sintetizar algumas informações relevantes, referentes à amostra do presente estudo, a partir da verificação e da análise do conteúdo, divulgado pelos organizadores da prova no site <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/>.

Os dados do Saresp 2012 revelam que, no terceiro ano, das duas escolas, os resultados da prova da disciplina Português mostraram que mais de 80% dos alunos tiveram desempenho considerado “muito bom” ou “excelente”. Para a disciplina Matemática, os níveis de desempenho apontam que os alunos tiveram êxito em aproximadamente 79% da prova, com conceitos considerados “muito bom” ou “excelente”, também na duas escolas.

A partir do quinto ano escolar, o desempenho dos estudantes da amostra na prova do Saresp começa a diminuir, chegando ao nono ano com aproximadamente 20% dos alunos apresentando médias abaixo do nível básico, para a disciplina Português e 29% apresentam médias abaixo do nível básico em Matemática.

3.3 PARTICIPANTES

A amostra foi composta de aproximadamente 280 estudantes de ambos os sexos, sendo, em média, 70 alunos de cada um dos seguintes anos: 3º, 5º, 7º e 9º do ensino fundamental. A pesquisa ocorreu em duas escolas da rede pública do município de Piracicaba/SP. Os alunos foram selecionados mediante devolutiva do termo de consentimento, assinado por seus responsáveis, portanto não foi possível obter equilíbrio entre os sexos em todas as classes. A maioria dos participantes era do sexo feminino, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes por sexo e ano escolar

Ano Escolar	Meninas	Meninos	TOTAL
3º ano	45	29	74
5º ano	35	14	49
7º ano	47	34	81
9º ano	42	34	76
TOTAL	169	111	280

Outro dado relevante para ser caracterizado nessa etapa é a porcentagem de alunos que afirmaram já ter repetido pelo menos um ano escolar, 13,3% dos estudantes. É importante lembrar que o regime de progressão continuada é recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, assim, os alunos do terceiro e do quinto anos ainda não passaram por reprovações, visto que os do quinto ano participaram da pesquisa no meio do ano letivo. As reprovações só ocorrem no último ano de cada ciclo, ou seja, no quinto e no nono anos.

3.4 Procedimento de Coleta de Dados

Inicialmente foi realizado um contato com a Secretaria Estadual de Educação de Piracicaba, com o propósito de se obterem informações sobre as escolas estaduais que ainda ministram o ensino fundamental completo, já que a maioria das escolas estaduais inicia no 6º ano e as municipais vão somente até o 5º. Foram indicados alguns nomes de escolas estaduais, localizadas no município de Piracicaba, que ainda atendem ao ensino fundamental completo.

O próximo passo foi selecionar, dentre as várias escolas, duas que praticassem a atividade de lição de casa com os alunos. Para ocorrer essa seleção, foi realizado, primeiramente, um contato com os dirigentes da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, por meio de uma carta, na qual era solicitada a sua autorização para realizar a pesquisa nas escolas. Após a autorização, o próximo contato foi com as diretoras das escolas que aceitaram a realização da pesquisa. Realizou-se uma reunião com a direção e a coordenação das escolas selecionadas, para que a pesquisadora explicasse pessoalmente os objetivos do estudo, bem como sua importância para a

produção e o avanço no conhecimento acadêmico. Foi garantido às direções das escolas que elas não terão seus nomes mencionados, e que a aplicação pesquisa aos alunos ocorreria nos horários de maior conveniência para a instituição. As diretoras receberam um documento e o assinaram, aceitando a realização da pesquisa. Foi oferecida também às escolas participantes uma cópia da dissertação da pesquisadora, quando concluída, ou a realização uma palestra durante a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) sobre o tema estudado.

Após a aceitação dos responsáveis pelas instituições nas quais a pesquisa seria realizada, o próximo passo foi o envio do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP. Depois da aprovação do Comitê, foi solicitado aos pais ou responsáveis pelas crianças, das classes em que se realizaria a pesquisa, que assinassem termo de consentimento por escrito para a participação de seus filhos na pesquisa (Anexo 1). O envio do termo aos pais ocorreu por intermédio das próprias crianças. Foi assegurado aos pais a participação voluntária, o caráter confidencial da pesquisa e também que a participação não afetaria o desempenho acadêmico dos alunos na escola.

É importante ressaltar que se escolheu trabalhar com alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º anos, pelo fato de serem expressivos e representarem os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Além disso, esses anos escolares fazem parte do primeiro e do segundo ciclos do ensino fundamental. O enfoque nos anos iniciais se justifica por se tratar de um momento da escolaridade no qual os alunos começam a desenvolver sua autonomia e autorregulação, para realizarem a lição de casa. A preocupação em abranger os anos finais do ensino fundamental tem o objetivo de verificar se existem diferenças na autonomia e na autorregulação dos alunos com o avançar da idade e da escolaridade.

Cabe ainda mencionar que, antes de realizar a coleta de dados propriamente dita, foi feito um estudo-piloto, tendo como objetivo aprimorar – caso se fizesse necessário – os instrumentos de pesquisas, a Escala de Avaliação de Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa, de Boruchovitch (2006), e a questão aberta, bem como testar a aplicação dos procedimentos que foram planejados para a coleta de dados. Esse estudo contou com a participação de estudantes da mesma escola em que a coleta definitiva ocorrerá, porém os estudantes que participaram do estudo-piloto não farão parte da amostra. O estudo-piloto foi realizado em grupos de quatro participantes/alunos de cada ano escolar (3º, 5º, 7º e 9º anos), em que será feita a pesquisa. A aplicação do estudo-piloto revelou que não há necessidade de ajustes na forma de aplicação ou

nos instrumentos de coleta.

A coleta de dados propriamente dita foi realizada pela própria pesquisadora, no período em que o estudante frequentava a escola e no horário mais conveniente para a professora. O local escolhido foram os laboratórios de informática e as bibliotecas da escola. É importante salientar que a coleta de dados não foi feita de forma individual, deu-se em grupos de 10 estudantes, a cada vez, com exceção do terceiro ano, que, devido à idade dos estudantes, se optou por realizá-la com a mesma quantidade do estudo-piloto, ou seja, quatro crianças por vez. A pesquisadora ia até as salas de aula e chamava os grupos de estudantes que participariam da pesquisa, de acordo com os termos de consentimento. Os alunos mencionados seguiam juntamente com a pesquisadora até o local informado por ela. Sentavam-se nos locais indicados, nos quais já estavam dispostos a questão aberta, a escala e um lápis preto. Após uma breve apresentação sobre os objetivos do trabalho, a pesquisadora pedia aos alunos que preenchessem os dados de identificação: nome, escola, data de nascimento, idade, ano escolar, sexo, e se já repetiu um ano alguma vez. A seguir, fazia a leitura em voz alta da questão aberta, aguardava o seu preenchimento, e, depois, realizava o mesmo procedimento com as questões fechadas. Houve momentos em que alguns alunos pediam para que a leitura dos itens fosse repetida ou explicada. A pesquisadora também fazia questão de falar aos alunos sobre a importância de se preencher a questão aberta e justificá-la, e a necessidade de responder às questões fechadas com sinceridade. Ocorreram também alguns casos de alunos que pediram para participar da pesquisa, mesmo sem o termo estar assinado pelos pais. A pesquisadora informou que não seria possível sua participação sem a autorização dos responsáveis por escrito. Da coleta de dados, também fez parte o recolhimento das médias finais das disciplinas Português e Matemática. Essas médias representam a soma das quatro médias bimestrais, divididas por quatro, resultando numa média geral anual. Elas serão relatadas com maior detalhes no item 3.5 – Instrumentos. A pesquisadora utilizou os termos de consentimento, já entregues e assinados pelos pais anteriormente, para identificar os alunos que participaram da pesquisa e assim buscar, nas listas das classes, as médias desses alunos. As médias foram anotadas para verificação e exame em relação aos resultados obtidos nos instrumentos.

3.5 Instrumentos

Os instrumentos utilizados na pesquisa são descritos a seguir, na mesma ordem em que foram usados durante a coleta. A pesquisadora optou por aplicar primeiramente a questão aberta, com o objetivo de obter um maior número de respostas espontâneas dos alunos.

✓ ***Questão aberta, relativa à importância da lição de casa.***

- Você acha que a lição de casa é importante? Sim () Não () Explique sua resposta.

A questão aberta teve o objetivo de coletar uma informação dos alunos, à qual responderam, sem auxílio de respostas já direcionadas, sobre o que pensam a respeito da importância de se realizar a lição de casa. Eles também tiveram a oportunidade de justificar suas respostas.

✓ ***Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa (Boruchovitch, 2006)***

A “Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa” tem como objetivo conhecer os hábitos e as estratégias de aprendizagem que os estudantes têm ao realizar a lição de casa. O instrumento possui 36 itens, em forma de escala *likert*, redigidos na primeira pessoa do singular. Cada questão oferece três alternativas de escolha (“sempre”, “às vezes” e “nunca”). Para a resposta “sempre”, foram atribuídos três pontos, para “às vezes”, dois pontos, e para “nunca”, um ponto, com exceção das questões 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 33 e 36, que foram redigidas de forma que sua pontuação, na hora da análise, tenha seu valor invertido. O valor máximo de pontos obtidos na escala é 108 e o mínimo, 36. Quanto maior a pontuação, mais frequente são os hábitos e o uso de estratégias de aprendizagem durante a realização da lição de casa.

Estudos realizados previamente com essa escala, entre 283 estudantes da 3^a à 8^a séries da educação básica, evidenciou a alta consistência da escala (Prieto & Muñiz, 2000), estimada pelo alfa de *Cronbach* ($\alpha=0,826$) Resultados do Teste de Esfericidade de Bartlett e do índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mostram ser pertinente a aplicação de análise fatorial na escala

(Boruchovitch, 2009). Posteriormente, foi realizada uma análise fatorial exploratória da escala, com rotação varimax, numa amostra de 646 estudantes do ensino fundamental que apontou uma estrutura de dois fatores. O fator 1 é composto por 15 itens (1, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 33 e 36) que indicam falta de hábitos e estratégias que favorecem a aprendizagem (Ex.: Eu esqueço de fazer a lição de casa.), já o fator 2 contém 15 itens (2, 4, 6, 8, 12, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 32, 34 e 35) com hábitos e estratégias benéficas à aprendizagem (Ex.: Antes de começar a fazer a lição de casa, eu separo todo o material que vou precisar.). Dos 36 itens originais, seis foram excluídos, por não terem funcionado bem (itens 3, 10, 14, 16, 17 e 31). Tanto a escala total quanto os dois os fatores apresentaram consistência internas boas, estimadas pelo alfa de *Cronbach*, cujos valores foram, respectivamente: 0,759 para a escala total, 0,836 para o fator 1, e 0,802, para o fator 2 (Boruchovitch, 2011).

Assim, no presente estudo, objetivou-se verificar, a partir dessa escala, repertório de hábitos e estratégias de aprendizagem que os alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental têm hábitos, para realizar a lição de casa, bem como a frequência com que os estudantes os empregam. A escala total e os dois fatores apresentaram boas consistências internas, de acordo com o alfa de *Cronbach*, cujos valores foram, respectivamente, 0,885 para a escala total, 0,807 para o fator 1, e 0,802 para o fator 2. A escala composta por 30 itens apresentou o escore máximo possível a ser obtido de 90 e o mínimo de 30 pontos.

✓ ***Boletim de notas dos alunos - Levantamento do Rendimento Escolar***

No presente estudo, os dados relativos ao rendimento escolar dos alunos foram obtidos por meio da média final, ou seja, o resultado da soma das médias dos quatro bimestres, divididas por quatro, das disciplinas português e matemática.

Foi feita uma consulta aos boletins escolares dos alunos participantes da pesquisa, no final do segundo semestre de 2011. As escolas onde a pesquisa ocorreu trabalham com o sistema de progressão continuada, no qual só se pode repetir o mesmo ano ao final de cada ciclo (5º e 9º anos) e por faltas em qualquer ano. Porém as escolas realizam avaliações, e, ao final de cada bimestre, de acordo com o desempenho dos alunos nas provas e nos trabalhos, são divulgadas, em seus boletins, as suas médias. É importante salientar que as escolas pesquisadas trabalham com médias numéricas, de 0 a 10.

3.6 Procedimentos de Análise de Dados

As respostas dos participantes acerca da importância da lição de casa foram estudadas por meio de análise de conteúdo que, segundo Campos (2007) envolve a pré-análise das respostas, a exploração do material e o tratamento dos resultados, utilizando um sistema de categorização de respostas, no qual foram incluídos todos os tipos de verbalizações mencionadas pelos participantes (Anexo 3).

Durante o processo de categorização, participaram dois juízes independentes com a finalidade de classificar as respostas dos participantes de acordo com as categorias estabelecidas. Cada juiz analisou aproximadamente 20% das respostas totais da amostra, selecionadas aleatoriamente. A porcentagem de correspondência obtida variou de 90% a 100%.

Os dados provenientes dos itens da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa foram estudados em termos da estatística descritiva e inferencial. Foi utilizada a estatística descritiva com o objetivo de sintetizar os resultados da amostra, por meio de percentagens de respostas, dos escores, das médias e do desvio padrão.

As informações obtidas a partir dos boletins dos alunos, bem como sobre as variáveis sexo e ano escolar foram utilizados no momento da análise inferencial dos dados, que teve como objetivo explorar relações entre resultados na Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa e essas variáveis de interesse.

Capítulo 4

Resultados

Neste capítulo, os resultados serão apresentados, considerando os objetivos propostos pelo presente estudo. Inicialmente, pretende-se apresentar a opinião dos estudantes a respeito da importância da lição de casa. Em seguida, identificar os hábitos e as estratégias de aprendizagem para realização da lição de casa de alunos do ensino fundamental e, finalmente, averiguar o relato de hábitos e uso de estratégias para realização da lição de casa em relação ao sexo, ao desempenho e ao ano escolar.

4.1 Questão aberta relativa à importância da lição de casa

Na questão aberta, os alunos foram solicitados a responder se acreditam ou não na importância da lição de casa e a justificar suas respostas. Os dados da Tabela 3 revelam que 94,7% dos alunos acreditam que realizar a lição de casa é importante. Uma pequena percentagem de alunos (5,3%) não creem na importância dessa atividade.

Tabela 3: Percentagem de respostas para a questão: “Você acha que a lição de casa é importante?”

	N	%
SIM	265	94,7
NÃO	15	5,3
TOTAL	280	100

Todas as categorias referentes às justificativas dadas pelos alunos à questão aberta são apresentadas na Tabela 4. É importante mencionar que o número total de respostas não foi igual

ao de estudantes participantes, visto que alguns alunos não justificaram suas respostas e outros mencionaram justificativas que se incluíram em mais de uma categoria.

Tabela 4: Relação das justificativas apresentadas pelos alunos quanto à importância da lição de casa

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1- Importante como meio para aumentar a aprendizagem/habilidades cognitivas	166	54,78
2- Importante como forma de estudo fora da escola	66	21,78
3- Importante para obter notas boas/desempenho	31	10,23
4- Respostas vagas ou redundantes	13	4,29
5- Importante para atender às demandas de pais e professores	9	2,97
6- Não é importante, estudar na escola já é suficiente.	8	2,64
7- Importante pois o aluno é obrigado a realizá-la.	5	1,65
8- Não é importante, pois não é prazerosa/ou não há tempo para isso.	5	1,65
TOTAL	303	100

De acordo com a Tabela 4, mais da metade dos estudantes consideram a lição de casa uma atividade importante para se aprender mais. Em segundo lugar, 21,78% dos discentes acreditam que a lição de casa auxilia como uma forma de estudo fora da escola. As duas primeiras categorias citadas têm caráter de valor intrínseco, pois nelas os alunos parecem reconhecer a importância da atividade como forma de se aprofundar o conteúdo. As demais categorias tendem a estar associadas a valores extrínsecos. A terceira categoria, por exemplo,

aponta uma quantidade expressiva de alunos que reconhece que a lição de casa é importante para se obterem boas notas e desempenhos. Foi interessante notar que o percentual de alunos que não acredita na importância da realização da lição de casa totaliza apenas 4,29%.

4.1.1 - Análise da questão aberta com relação ao sexo, ao ano escolar e ao desempenho dos participantes

As respostas à questão aberta, analisadas em relação às variáveis demográficas, sexo e ano escolar são discutidas a seguir. É necessário esclarecer que essas análises se baseiam apenas nas diferenças de frequência, já que não foram empregadas provas estatísticas no seu exame.

Tabela 5: Frequência e porcentagem de respostas à questão aberta “Você acha que a lição de casa é importante?”, de acordo com o sexo e o ano escolar.

	3° ano			5° ano			7° ano			9° ano		
	N	%		N	%		N	%		N	%	
SEXO	F	M		F	M		F	M		F	M	
SIM	45	29	100	35	13	98	39	32	87,7	40	33	96,1
NÃO	0	0	0	0	1	2	8	2	12,3	2	1	3,9
TOTAL	74		100	49		100	81		100	76		100

Em linhas gerais, pela Tabela 5, pode-se dizer que os alunos do terceiro ano são os que mais valorizam a atividade de lição de casa, já os do sétimo são o grupo que mais afirmou a não importância dessa prática.

Ao se relacionar a opinião dos estudantes sobre a importância da atividade de lição de casa e o desempenho escolar, foi possível notar que a maioria dos estudantes que tiveram baixo desempenho, ou seja, notas iguais ou inferiores a 5,0, em pelo menos uma, das duas disciplinas, também creem na importância dessa prática extraescolar, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6. : Frequência e porcentagem de respostas à questão aberta “Você acha que a lição de casa é importante?”, de acordo com o desempenho escolar

Média Final	SIM		NÃO	
	N	%	N	%
0 a 5	86	32,4	12	80
6 a 10	179	67,6	3	20
TOTAL	265	100	15	100

Dos 15 alunos que relataram não acreditar na importância da lição de casa, 20% obtiveram médias finais maiores que 6,0, porém, 80% desses alunos tiveram médias iguais ou inferiores a 5,0.

4.2 Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa.

Os hábitos e as estratégias de aprendizagem que os estudantes utilizam quando estão realizando a lição de casa foram identificados a partir dos resultados obtidos com o instrumento “Escala de Avaliação de Hábitos Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa”. Como mencionado anteriormente, a escala requer que o aluno relembre seus hábitos e suas estratégias durante a realização da lição de casa e relate aquilo que realmente faz, quando nessa condição. Cabe mencionar que, dos 280 alunos que participaram da pesquisa, 266 responderam completamente à escala, tendo sido esse o número final de participantes para análise dessa variável de acordo com o desempenho escolar de acordo com o desempenho escolar, optou-se por eliminar aqueles cujos dados estivessem incompletos.

Obtiveram maior frequência de relato de uso os seguintes hábitos e estratégias de aprendizagem: Procurar um lugar bem iluminado para fazer a lição de casa, 73,68%, (questão 19); Procurar concentrar-se e prestar atenção quando se está fazendo a lição de casa, 66,92%, (questão 35); Acreditar que é capaz de fazer a lição de casa corretamente, 66,54%, (questão 34); Separar todo o material de que precisará, antes de começar a fazer a lição de casa, 62,03% (questão 2). Apenas 30,83% dos alunos relatam sempre perguntar ao professor quando se deparam com dúvidas, no que se refere à explicação do conteúdo em sala de aula (questão 18) e somente 21,80% sempre tiram dúvidas com o professor quando têm dificuldade em relação à

lição de casa (questão 29).

Tendo em vista o terceiro objetivo deste trabalho, as análises comparativas dos escores da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa em relação às variáveis demográficas, sexo, ano escolar, faixa etária e desempenho escolar são apresentadas a seguir.

4.3 Análises comparativas dos escores da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa com as variáveis demográficas e escolares

Para comparação dos escores de lição de casa com as variáveis demográficas ou escolares categóricas foi utilizado o teste de Mann-Whitney para dois grupos, e o teste de Kruskal-Wallis para três ou mais grupos. Para analisar a relação entre as variáveis numéricas foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição normal das variáveis verificada pelo teste Shapiro-Wilk. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $P < 0.05$.

4.3.1 Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa e sexo

Para a comparação dos escores da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa em função do sexo, utilizou-se o Teste de *Mann-Whitney*. Os dados referentes às médias, aos desvios padrões e às pontuações mínimas e máximas dos resultados dos alunos e do grau de significância com o sexo encontram-se na Tabela 7.

Tabela 7 - Medidas de posição e dispersão de grupos entre as variáveis da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa e do sexo

Sexo	Variável	N	Média	D. P.	Mín.	Máx.	Valor – p*
Feminino	LCF1	156	26,38	5,54	15,0	43,0	P= 0.004
	LCF2	156	35,62	5,18	21,0	45,0	P= 0.012
	LCTotal	156	69,23	9,96	38,0	90,0	P= 0.004
Masculino	LCF1	110	28,46	5,80	16,0	40,0	
	LCF2	110	33,93	5,46	20,0	44,0	
	LCTotal	110	65,46	10,41	46,0	86,0	

Nota: * Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z= estatística Z do teste.

O valor mínimo alcançado pela amostra na escala total foi 38 para as meninas e 46 para os meninos, e o máximo foi 90 para as meninas e 86 para os meninos. Isso indica que nenhum dos alunos relataram não ter hábitos de estudo ou fazer uso de nenhuma estratégia e, no que concerne ao valor máximo, o sexo feminino chegou a atingir a pontuação mais alta permitida pela escala.

De acordo com os resultados, há diferenças estatisticamente significantes quanto ao sexo na pontuação total da escala, assim como nos fatores 1 e 2. Conforme a Tabela 7, a média obtida pelos participantes do sexo feminino em LCTotal foi 69,23, ao passo que o sexo masculino obteve 65,46. As meninas apresentaram média de 35,62 para o fator 2, o que significa que elas têm melhores estratégias de estudo durante a realização da lição de casa do que os meninos, que tiveram média de 33,93 para o mesmo fator. O sexo masculino apresentou maior média para o fator 1, 28,46, que sugere menor frequência de hábitos e uso de estratégias de aprendizagem durante a realização da lição de casa do que o sexo feminino.

4.3.2 Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa e ano escolar

A análise comparativa entre os escores da escala e a variável ano escolar foi feita por meio

do teste de *Kruskal-Wallis*. Na Tabela 8, são apresentadas as médias, os desvios padrões, e as pontuações mínimas e máximas obtidas pela amostra na escala e o grau de significância com o ano escolar.

Tabela 8- Medidas de posição e dispersão de grupos entre as variáveis da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa e do ano escolar

Ano	Variável	N	Média	D.P.	Mín.	Máx.	X2	Valor – p**
3	LCF1	66	26,61	5,03	17,0	37,0	33.34	p<0.001
	LCF2	66	34,92	4,22	24,0	43,0	16.42	p<0.001
	LCTotal	66	68,32	8,41	50,0	86,0	27.28	p<0.001
5	LCF1	48	23,48	4,57	15,0	33,0		
	LCF2	48	37,13	4,92	25,0	45,0		
	LCTotal	48	73,65	8,71	52,0	90,0		
7	LCF1	76	27,84	5,70	16,0	40,0		
	LCF2	76	35,39	5,49	22,0	44,0		
	LCTotal	76	67,55	10,38	48,0	85,0		
9	LCF1	76	29,58	5,75	18,0	43,0		
	LCF2	76	33,04	5,80	20,0	43,0		
	LCTotal	76	63,46	10,81	38,0	84,0		

Diferenças Significativas: Total: ‘5’≠‘3’, ‘5’≠‘7’, ‘5’≠‘9’; F1: ‘5’≠‘3’, ‘5’≠‘7’, ‘5’≠‘9’, ‘3’≠‘9’; F2: ‘5’≠‘3’, ‘5’≠‘9’.

Nota: ** Valor-P referente ao teste de *Kruskal-Wallis* para comparação das variáveis entre 3 grupos. X2= estatística χ^2 do teste.

Nota-se que há diferenças estatisticamente significantes entre os escores obtidos pelos alunos ao verificar a escala total (LCTotal), bem como nos fatores 1 e 2. Observa-se que as maiores pontuações para o relato de hábitos e uso de estratégias de aprendizagem foram obtidas pelos alunos do quinto ano escolar, com média de 73,65. Foi interessante notar que o nono ano escolar obteve menor escore para LCTotal, com média de 63,46, diferença essa altamente significativa. Em se tratando dos fatores 1 e 2, o quinto ano continuou com maiores escores e diferenças

significativas no fator 2, o que supõe que esses alunos relatam ter com maior frequência bons hábitos e estratégias para a aprendizagem durante a realização da lição de casa.

De acordo com os resultados, o quinto ano apresentou diferenças significativas em relação a todos os outros anos escolares para LCtotal e para o fator 1. No que diz respeito ao fator 2, as diferenças do quinto ano foram significativas somente quando relacionados ao terceiro e ao nono anos.

4.3.3 Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa e faixa etária

Para a análise comparativa entre as pontuações na escala e a faixa etária, utilizou-se o Teste de Kruskal-Wallis. Na Tabela 9, são apresentados os dados de cada faixa etária e o grau de significância entre elas.

Tabela 9 - Medidas de posição e dispersão de grupos entre as variáveis da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa e da faixa etária

Idade	Variável	N	Média	D.P.	Mín.	Máx.	X2	Valor-p**
7-9	LCF1	69	26,42	5,01	17,0	37,0	13.99	p<0.001
	LCF2	69	35,09	4,21	24,0	43,0	12.25	p=0.002
	LCTotal	69	68,67	8,42	50,0	86,0	15.26	p<0.001
10-13	LCF1	126	26,40	5,66	15,0	40,0		
	LCF2	126	35,93	5,39	22,0	45,0		
	LCTotal	126	69,53	10,20	48,0	90,0		
14-17	LCF1	71	29,55	5,94	18,0	43,0		
	LCF2	71	32,96	5,80	20,0	43,0		
	LCTotal	71	63,41	11,0	38,0	84,0		

Diferenças Significativas: Total: '7-9'≠'14-17', '10-13'≠'14-17'; F1: '7-9'≠'14-17', '10-13'≠'14-17'; F2: '10-13'≠'14-17'.

Nota: ** Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 grupos. X2=estatística χ^2 do teste.

Conforme observado na Tabela 9, no que diz respeito a LCTotal e ao Fator 1, os estudantes com idade entre 14 e 17 anos, apresentam diferenças significantes quando comparados aos alunos de 7 a 9 e 10 a 13 anos de idade, assim, pode-se perceber que os alunos mais velhos são os que menos possuem hábitos e estratégias de aprendizagem no momento da realização da lição de casa. No que concerne ao Fator 2, as diferenças significativas ocorrem somente entre alunos de 10 a 13 anos e os de 14 a 17 anos, sugerindo que os mais novos têm melhores hábitos e estratégias de aprendizagem para realizar a lição de casa, quando comparados aos estudantes mais velhos, deste estudo.

A Tabela 10, a seguir, apresenta as correlações da variável numérica idade com os escores de lição de casa.

Tabela 10 – Correlações entre a Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa e a idade.

		LCF1*	LCF2**	LCTotal
Idade*	r=	0.26403	-0.15162	0.13590
	P=	<.00001	0.0133	0.0267
	n=	266	266	266

Nota: r = coeficiente de correlação de Spearman; P=Valor-P; n=número de sujeitos (n=298).

LCF1* - Hábitos e estratégias não benéficos à aprendizagem

LCF2** - Hábitos e estratégias benéficos à aprendizagem

Verifica-se uma correlação considerada muito baixa e positiva da faixa etária com escore do fator 1, ou seja, na medida em que a idade aumenta, ocorrem com maior frequência os hábitos inadequados e a falta de uso de estratégias de aprendizagem durante a realização da lição de casa. Entre a variável idade e o fator 2, a correlação é muito baixa e negativa, pois, à medida em que aumenta a idade, os hábitos e o uso de estratégias de aprendizagem diminuem. Assim pode-se supor que alunos mais velhos tendem a relatar com menor frequência hábitos e uso de estratégias benéficos à aprendizagem na lição de casa.

4.3.4 Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa e desempenho escolar

4.3.4.1 Média Final

Vale lembrar que o desempenho escolar dos alunos foi avaliado mediante análise da média final em duas disciplinas, português e matemática, referentes ao ano letivo de 2011.

A maioria dos alunos do terceiro ano ficaram com médias finais superiores a 7,0 e nenhum obteve notas abaixo de 5,0 nesse ano escolar. O desempenho dos alunos do quinto ano decresce em relação aos do terceiro ano, havendo notas abaixo de 5,0. Em se tratando dos alunos do sétimo ano, a maioria apresenta desempenho mediano, com médias finais entre 5,0 e 7,0. Uma quantidade expressiva de alunos do nono ano obtiveram médias finais, no limite mínimo para os reprovar no ano letivo, 5,0. Uma parte importante desse mesmo ano escolar também apresentou médias abaixo de 5,0.

A Tabela 11, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas das variáveis para caracterização da amostra geral (n=266).

Tabela 11. Média e Desvio padrão da variável desempenho escolar, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática

Variável	N	Média	D.P.	Mín.	Máx.
Língua Portuguesa	266	6,57	1,89	1,0	10,0
Matemática	266	6,55	1,90	0,0	10,0

Conforme se pode notar, as médias finais nas disciplinas Português e Matemática estão bem próximas, bem como o desvio padrão.

Na Tabela 12, as correlações das variáveis numéricas das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática com as variáveis idade e escores de lição de casa são apresentadas.

Tabela 12. Correlações entre a Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa e o desempenho escolar, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática

	Idade	LCTotal	LCF1**	LCF2***
Língua Portuguesa*	r= <u>-0.54541</u> P= <.0001 n= 266	<u>0.35629</u> <.0001 254	<u>0.34122</u> <.0001 254	<u>0.31739</u> <.0001 254
Matemática	<u>-0.35073</u> <.0001 266	<u>0.34373</u> <.0001 254	<u>0.31496</u> <.0001 254	<u>0.32490</u> <.0001 254

* r=coeficiente de correlação de Spearman; P=Valor-P; n=número de sujeitos.

LCF1** - Hábitos e estratégias não benéficos à aprendizagem

LCF2*** - Hábitos e estratégias benéficos à aprendizagem

De acordo com os resultados da Tabela 12, verifica-se correlação significativa moderada e negativa entre faixa etária e médias finais obtidas na disciplina Língua Portuguesa e correlação significativa baixa e negativa entre idade e médias finais na disciplina de Matemática, sugerindo que quanto maior a idade do aluno, menores são suas médias.

Ao se relacionar as médias finais e a Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa foi obtida correlação significativa baixa e positiva, assim, pode-se supor que alunos que obtiveram melhores médias também alcançaram melhores pontuações na escala.

Para finalizar este capítulo, será realizada, a seguir, uma síntese dos principais resultados encontrados.

Foi possível notar que na questão aberta a maior parte da amostra (n= 266; 94,7%) acredita na importância da lição de casa. As três categorias de respostas mais citadas entre os alunos sobre o porquê acreditam ou não na importância dessa atividade são: a atividade é importante, pois, aumenta a aprendizagem; pode ser uma forma de estudo fora do período escolar, ou, aumenta o desempenho e melhora as notas. Foi interessante notar que todos os alunos do terceiro ano acreditam na importância da lição de casa, ao passo que os do sétimo ano

são os que têm maior descrença na relevância dessa atividade.

Dos resultados encontrados a partir da correlação do escores da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa com as variáveis demográficas, os resultados estatisticamente significativos sugerem que o sexo feminino, os alunos do quinto ano e os estudantes com idade entre 10-13 anos foram os que obtiveram escores mais altos para LCtotal e para o fator 2, assim pode-se supor que apresentam com maior frequência hábitos e o uso de estratégias de aprendizagem benéficos para a realização da lição de casa. Em se tratando de desempenho escolar, os alunos do terceiro ano foram os que tiveram melhores médias finais, apesar de não terem sido eles que apresentaram maiores pontuações na Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa. Observou-se também que o desempenho escolar apresentou uma queda geral no decorrer dos anos escolares. Ao relacionar o desempenho escolar dos alunos com a escala, pôde-se observar que as análises estatísticas sugerem que alunos que possuem melhores hábitos e estratégias de aprendizagem para realizar a lição de casa tendem a ter melhores rendimentos escolares.

No próximo capítulo, a partir da retomada dos objetivos e dos resultados encontrados no presente estudo, será feita a discussão à luz da literatura da área. Considerações finais serão também tecidas.

Capítulo 5

Discussão

Esta pesquisa teve como objetivos conhecer a opinião dos estudantes do ensino fundamental a respeito da importância da lição de casa, identificar se esses alunos relatam utilizar estratégias de aprendizagem para realizá-la e averiguar o relato de uso dessas estratégias em relação ao sexo, à idade, ao ano e ao desempenho escolar dos alunos. A seguir, os principais resultados serão discutidos com base na literatura da área. Primeiramente, serão tratados os dados relativos à questão aberta sobre a importância da lição de casa. Em seguida, são comentados os resultados encontrados a partir da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa em relação ao sexo, ao ano escolar, à idade e ao desempenho escolar.

5.1 Discussão dos dados – Instrumento aberto

A literatura internacional, assim como a nacional concentram-se em pesquisar a atividade de lição de casa relacionada à participação dos pais (Carvalho, 2004a; Carvalho, 2006; Fernandez, 2006; Franco, 2002; Moraes, 2006; Pattal, Cooper & Robinson, 2008; Pinheiro, 2007; Resende, 2008; Silva, Rousseau & Deslandes, 2010), ao desempenho escolar (Cooper, 2001; Cooper, Robinson & Pattal, 2006; Ronning, 2011; Trautwein & cols., 2002), aos benefícios e aos malefícios que essa atividade pode ocasionar aos estudantes (Cooper, Robinson & Pattal, 2006; Marzano & Pickering, 2007), ao tempo que os alunos se dedicam realizando-a (Trautwein, 2007; Trautwein & Ludtke, 2007), entre outros temas. Encontram-se poucos estudos nos quais a preocupação é descobrir o que pensam os principais envolvidos, ou seja, os próprios estudantes sobre a importância ou não da atividade de lição de casa (Kaur, 2011).

Os dados provenientes do presente estudo revelam que a maioria dos alunos afirmaram considerar a atividade de lição de casa como importante. O reconhecimento, por parte do estudante, ao relatar que crê na relevância dessa atividade pode ser um marco inicial para

incentivá-lo a realizá-la.

Entre as justificativas mais citadas pelos participantes ao responderem sobre o porquê acreditam nessa importância, os estudantes parecem reconhecer que a lição de casa pode colaborar para o aumento da aprendizagem. Outras justificativas também mencionadas, porém com menor frequência, apontam a lição de casa como uma forma de estudo no período extraescolar ou como um meio para se obterem boas notas. Respostas semelhantes são apresentadas na pesquisa de Kaur (2011), na qual a lição de casa foi definida pelos alunos principalmente com as funções de reforçar a compreensão dos conceitos, de praticar o conteúdo exposto em sala de aula e de prepará-los para avaliações e exames. Rodrigues (1998) ressalta a relevância dessa atividade em sua pesquisa, mostrando que é por meio da lição de casa, solicitada pelo professor, que o aluno terá a oportunidade de verificar se entendeu bem ou não a matéria apresentada em sala de aula. Fernandez (2006) relata em seus estudos que existe um consenso entre pais, professores e alunos no qual todos reconhecem a relevância da atividade de lição de casa para o processo de ensino- aprendizagem. Resende, em pesquisa feita no ano de 2008, acrescenta que as famílias argumentam que, a responsabilidade pela aprendizagem de seus filhos não deve ser implicada somente à escola, defendendo a necessidade do apoio e o auxílio parental durante a prática da lição de casa.

É necessário citar também que uma pequena parcela de participantes (aproximadamente 5%) não acredita na importância da atividade de lição de casa. As principais justificativas citadas para isso revelam que o aluno já estuda na escola, portanto não precisa realizar atividades extraescolares e, também, por não ser uma prática prazerosa. Apesar da literatura encontrada não abordar especificamente esse assunto, alguns autores, como Carvalho e Serpa (2006); Fernandez (2006) e Moraes (2006) tratam em suas pesquisas dos conflitos e dos estresses que a lição de casa pode gerar, segundo os alunos e seus agentes educativos, como pais e professores.

Em resumo, como era esperado, independente das justificativas dadas pelos alunos, a maioria dos participantes acredita na importância da prescrição e da realização da lição de casa para o enriquecimento de sua aprendizagem. Foi interessante observar que mais da metade dos alunos parecem ter consciência dos benefícios que essa prática pode trazer, relatando que a lição de casa pode aprimorar o conhecimento do conteúdo apresentado em sala de aula.

Ressalta-se a necessidade de que futuras pesquisas ampliem as investigações acerca do que os alunos pensam sobre a lição de casa, se as realizam ou não, por quais motivos, se existe um espaço apropriado em casa para isso, entre outras questões.

5.2 Discussão dos dados – Instrumentos objetivos

Ao serem analisadas as pontuações obtidas pela amostra na Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa, foi interessante notar que os alunos do ensino fundamental têm alguns hábitos e fazem uso de umas estratégias durante a realização da lição de casa. Dentre os hábitos e as estratégias mais citados pelos estudantes, aproximadamente 73% relataram procurar um lugar bem iluminado para realizar a lição de casa, 66% separam todo o material antes de iniciar a sua realização, também 66% procuram concentrar-se e prestar atenção quando estão fazendo a lição de casa e aproximadamente 55% dizem realizar a atividade com calma e capricho. Esses resultados são animadores, pois, de acordo com Rosário *et al.*, (2005), as atitudes, os hábitos e os comportamentos dos alunos frente à lição de casa têm relação positiva com os perfis autorregulatórios diante do estudo.

Alguns itens da escala se referem também à crença de autoeficácia que os alunos têm diante da atividade de lição de casa. Na presente pesquisa, dentre as questões da escala que tratam das crenças pessoais dos estudantes, as que tiveram maior relato de uso foram: Acredito que sou capaz de fazer a lição de casa direito (66%); Costumo achar que irei conseguir realizar a lição de casa (55%). Rosário *et al.*, (2005, 2008) investigaram o poder da autoeficácia percebida pelos alunos na lição de casa e verificaram que essa crença tem correlação positiva com o desempenho escolar e que alunos que se percebem mais autoeficazes registram melhores perfis de atitudes e comportamentos em lição de casa.

Alguns dados preocupantes também foram encontrados ao analisar a escala, dos quais apenas 30% dos alunos relataram sempre perguntar ao professor quando se deparam com dúvidas, no que se refere à explicação do conteúdo em sala de aula, e somente 21% dos alunos sempre tiram dúvidas com o professor quando têm dificuldade em relação à a lição de casa. Tal como nos estudos de Chakur (2000) e Serafim (2009), uma pequena porcentagem dos alunos relatam perguntar ao professor quando têm questionamentos ou dificuldades com o conteúdo, e a

maioria dos alunos não faz exatamente o que foi solicitado pelo docente. Nesse sentido, a pesquisa de Carvalho, Nascimento e Paiva (2006) também revela que, no contexto das escolas públicas, principalmente as que atendem a estudantes de baixa renda, são corriqueiras as reclamações de professores acerca das lições de casa, que são entregues incompletas ou até mesmo não devolvidas por não terem sido realizadas.

Ao se relacionarem os dados provenientes da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa com o sexo, as meninas obtiveram escores mais altos para o fator 2, sugerindo que, são elas que têm melhores hábitos e estratégias para realizá-las. A literatura que investiga a área de estratégias de aprendizagem aponta relações entre o conhecimento e o uso de determinadas estratégias com a variável sexo na mesma direção do presente estudo (Ablard e Lipschultz, 1998; Boruchovitch, 1999; Zimmerman e Martinez-Pons, 1990; Xu, 2006). Zimmerman e Martinez-Pons (1990), Ablard e Lipschultz (1998) e Xu (2006) também verificaram em suas pesquisas que o sexo feminino utiliza melhores estratégias de aprendizagem durante a realização da lição de casa, preocupa-se em criar um ambiente de estudo, administrar o tempo e monitorar suas emoções. As estudantes também consideram a atividade mais atrativa do que os meninos. Em acréscimo, Kackar *et al.*, (2011) encontraram em seus estudos que o sexo feminino tem mais situações de estresse durante a lição de casa do que os meninos e experimentam, com maior frequência, emoções positivas e negativas durante a sua realização.

Em se tratando do relato de hábitos e uso de estratégias durante a realização da lição de casa, a idade e o ano escolar, os resultados significantes apontam que alunos, com média de idade entre 9 e 10 anos do quinto ano, foram os que obtiveram escores mais altos para o fator que indica melhores hábitos e uso de estratégias para a aprendizagem durante a realização da lição de casa. Nesse sentido, até mesmo as crianças, no início do ensino fundamental, já são capazes de reconhecer e monitorar suas dificuldades, porém, ao se utilizarem de estratégias com o objetivo de adquirir e armazenar o conhecimento, acabam por recorrer às estratégias de aprendizagem menos sofisticadas em relação as que um aluno mais velho empregaria, por exemplo (Zimmerman e Martinez-Pons, 1990). Em contrapartida, ao contrário do que se esperava, os alunos do nono ano – os mais velhos desse estudo – foram os que obtiveram menores escores para o fator que indica hábitos e uso de estratégias de aprendizagem benéficas para a aprendizagem. Esses dados se assemelham aos da pesquisa de Hong, Peng e Rowell (2009), na

qual estudantes mais velhos percebem a lição de casa como não muito útil, preferindo fazer menor quantidade, gastar menos esforço e ser menos persistente. Estudos futuros ainda são necessários, visto que era esperado que os estudantes mais velhos relatariam aplicar com maior frequência hábitos e estratégias de aprendizagem para a realização da lição de casa.

O rendimento escolar, objetivo também proposto neste estudo, foi avaliado mediante as médias finais dos alunos em duas disciplinas, português e matemática, durante o ano letivo de 2011. Constatou-se que uma parte importante dos participantes apresentou desempenho abaixo da média considerada satisfatória para não reprovar o aluno no ano letivo, ou seja, 5,0, tanto em português quanto em matemática. Foi possível verificar que, no decorrer dos anos letivos, a quantidade de alunos com médias abaixo de 5,0 aumentava. Vale lembrar que as escolas estudadas adotam o regime da Progressão Continuada, assim, no ensino fundamental, somente alunos do quinto e nono anos podem ser reprovados.

Evidências sugerem que, à medida que o aluno avança nos anos escolares, o interesse pelo conteúdo tende a cair. A partir do sexto ano escolar do Ensino Fundamental, iniciam-se as dificuldades de adaptação e, quanto mais avançados os anos escolares, mais complexos os problemas (Bzuneck, 2009; Kats *et al.*, 2010). Em consonância com esses estudos, os resultados da presente pesquisa parecem confirmá-los. As médias finais dos alunos tendem a apresentar queda com o passar dos anos letivos, no ensino fundamental. Os alunos do sétimo e do nono anos apresentam médias inferiores, quando comparados aos alunos do terceiro e quinto anos.

Ao explorar relações entre o desempenho escolar dos estudantes com a Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa, foi interessante notar que os alunos que alcançaram bons desempenhos escolares, obtiveram também melhores pontuações na escala. Parece que os hábitos e o uso de estratégias de aprendizagem em lição de casa colaboram para melhorar o desempenho escolar, como demonstram alguns achados da literatura (Cooper, 1989; Machado, 1994; Marzano & Pickering, 2007; Rosário *et al.*, 2005; Trautwein *et al.*, 2002). É importante esclarecer que, no presente estudo, investigou-se apenas o relato dos participantes quanto aos hábitos e ao uso de estratégias de aprendizagem, e não seu emprego de fato, durante a prática da lição de casa. Recomenda-se pesquisas futuras com o objetivo de verificar se os alunos não apenas relatam ter e, sim, se realmente utilizam estratégias que beneficiarão a aprendizagem durante a realização da lição de casa. Cooper, Robinson e Patal (2006) fazem uma importante observação em seus estudos e que vale para este também, os

resultados encontrados por meio de testes e notas escolares podem aparecer, mas nem todos, como os pesquisadores estão esperando. Uma razão para isso é porque muitos efeitos da lição de casa no desempenho dos alunos são sutis e a curto prazo. O seu impacto pode levar tempo para acumular e apresentar resultados significativos para a pesquisa e a aprendizagem. Ademais, poucos pesquisadores têm recursos para sustentar uma pesquisa longitudinal.

Uma outra possível razão também para a dificuldade de mensurar os efeitos da lição de casa, é que essa é apenas uma variável, dentre muitas que se refletem no desempenho escolar. Além disso, embora não se tenha questionado formalmente os alunos participantes desta pesquisa sobre qual a frequência com que realizam a lição de casa, sabe-se que os brasileiros, principalmente os de escolas públicas, realizam com pouca frequência essa atividade. Resende (2008) também relata essa dificuldade em seus estudos. Nesse sentido, sugere-se, pois, que novos estudos sejam realizados com o objetivo de verificar a frequência com que é realizada a lição de casa nas escolas.

A discussão dos resultados ora apresentados ratifica a importância de investigar se os estudantes têm hábitos e utilizam estratégias de estudo para a realização da lição de casa, informação essa de grande relevância, pois, por meio dela, o educador pode verificar se a prática da lição de casa está sendo realizada com qualidade pelos alunos, e com os meios mais eficazes para auxiliá-los a melhor adquirir, armazenar e utilizar o conhecimento. Assim, sugere-se a realização de pesquisas futuras, a fim de se estudar mais profundamente a relação entre a atividade lição de casa e sua prática com o desempenho escolar, bem como quais as variáveis que mais a influenciam, já que é uma prática muito recomendada por alguns programas de avaliação internacionais e nacionais (PISA, Saeb e Saresp).

Considerações Finais

O Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo (Saresp) são três tipos de programas que empregam avaliações com o objetivo de mensurar o desempenho de estudantes do ensino fundamental e/ou do médio. Em suas conclusões, após verificar o rendimento dos alunos na prova, os três programas fazem referência à prática da lição de casa como uma forma de aumentar o tempo de estudo no período extraescolar e, assim, melhorar o desempenho escolar do aluno. Resende (2012) reforça a importância dessa prática ao explicar que, por meio dela, aumenta-se o tempo de contato do aluno com o conteúdo apresentado em sala, visto que a jornada letiva diária do Brasil é pequena, quando comparada com as outros países.

A atividade de lição de casa, além de auxiliar o estudante a retomar e a relembrar o conteúdo aprendido em sala de aula, pode auxiliá-lo no exercício da prática do estudo, ou seja, por meio dela pode-se aprender a estudar, utilizando estratégias de aprendizagem para adquirir e armazenar o conteúdo estudado. O estudante que conhece e sabe utilizar as estratégias de aprendizagem terá maior retenção do conteúdo. Wiezzel (2003), em seus estudos, discute a necessidade de incentivar e estimular o aluno a ter o hábito de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Essa reflexão é de grande importância, pois poderá ser o início do desenvolvimento de sua autorregulação, como afirmam Hong, Peng e Rowell (2009).

As estratégias de aprendizagem possibilitarão ao aluno trabalhar componentes cognitivos, metacognitivos e motivacionais no momento da realização da lição de casa. Quando o estudante estiver lidando de forma satisfatória com esses três componentes, é provável que esteja autorregulado. O desenvolvimento da autorregulação nos alunos, segundo estudiosos, é um dos maiores e mais importantes objetivos da educação nos dias de hoje (Boruchovitch, 1999; Freire, 2009; Zimmerman, 2001; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Zimmerman & Schunk, 2001).

Diante dos benefícios da lição de casa, o presente estudo buscou investigar se os alunos acreditam ou não na importância dessa prática, bem como sobre o relato de hábitos e uso de estratégias de aprendizagem durante a sua realização. A partir dos dados encontrados, aponta-se primeiramente a necessidade de serem criadas oportunidades, a fim de que estudantes, professores e pais conheçam de forma mais aprofundada os benefícios da prática da lição de casa

e saibam a melhor maneira de utilizá-la, e, no caso dos pais, como auxiliar seus filhos.

As orientações sobre a relevância da prática da lição de casa devem partir dos coordenadores pedagógicos e dos professores, buscando atingir estudantes e pais. Porém, como informa Wiezzel (2003), os educadores estão saindo do curso superior com pouco conhecimento sobre a atividade de lição de casa, com uma noção restrita e tradicional. Os cursos de formação de professores deveriam conter mais informações sobre a preparação dessa atividade, a importância de seu planejamento, os benefícios que poderão trazer quando bem estruturada e até os malefícios de uma lição de casa mal formulada. O que se vê, ainda nos dias de hoje, são atividades de lição de casa elaboradas sem objetivos claros, somente por tradição, sem a realização de reflexões sobre a relevância dessa prática (Resende, 2012). Nesse sentido, Rosário *et al.*, (2005) apontam a importância de a escola definir uma política clara para as lições de casa, pensando não só sobre a quantidade e a frequência das lições, mas também a respeito de sua qualidade, devendo caracterizar-se por exercícios desafiadores e que incitem no aluno a vontade de resolvê-los.

Merece ser destacado que, para a lição de casa ter sua eficácia e objetivo mantidos, deve ter algum significado e/ou sentido para o aluno (Silva, 2004). Assim, deve ser criativa, envolvente e interessante, por isso é tão importante que o professor do século XXI modifique sua forma de trabalhar, levando em consideração que as lições de casa não podem ser as mesmas de anos atrás, pois os alunos não são mais os mesmos e não se interessam pelos métodos que eram utilizados há algumas décadas. Meirieu (1998) também discute o tema, ressaltando que, quando a criança resiste a realizar a lição de casa, na maioria das vezes é porque não vê sentido em sua execução, não sabe para que determinado assunto lhe irá ser útil. Caberá ao professor tentar reverter essa situação, fazendo relações entre a atividade de lição de casa com experiências e a realidade do aluno. Além de prescrever a lição de casa, o professor deve oferecer aos alunos as ferramentas que terão que utilizar para realizá-la. Essas ferramentas são as estratégias de aprendizagem, que facilitarão a aquisição, o armazenamento e a utilização do conteúdo. Em relação a isso, os resultados da presente pesquisa indicam que existe a necessidade de os alunos desenvolverem melhores hábitos e conhecerem mais detalhadamente as estratégias de estudo que podem ser empregados durante a realização da lição de casa. Os dados mostram que há uma relação positiva entre o relato de hábitos e uso de estratégias de aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes.

Depois da prescrição e da realização da lição de casa, o professor deve dar o *feedback* a seus alunos (Paschal *et al.*, 1984), que pode ser realizado de diversas maneiras. Corrigir a lição de casa de forma geral, na lousa, dando abertura para os questionamentos que poderão surgir, ou individualmente, escrevendo no próprio caderno do aluno, correções, elogios e orientações. O professor pode também verificar os alunos que fizeram ou não a lição de casa e atribuir-lhes pontuações ao final do ano letivo (Cooper, 2001).

A prescrição, o ensino das estratégias de aprendizagem e o *feedback* são atribuições que cabem ao educador na busca pelo sucesso na realização da lição de casa, no entanto, a eficácia dessa prática envolve mais alguns fatores que não dependem somente do professor, entre eles, a condição do aluno; a sua relação com a escola e o apoio familiar que ele tem em sua casa (Ferreira, 2008). Por essas implicações, os resultados da lição de casa nunca serão homogêneos. Alguns alunos poderão aproveitar e desenvolver-se mais cognitivamente do que outros durante a sua realização.

Para os alunos que têm apoio parental, essa responsabilidade pode-se tornar mais fácil, pois os pais terão variadas formas de auxiliar seus filhos, como apresentam Soares, Souza e Marinho (2004). Estabelecer uma rotina organizada, supervisionar as lições de casa, prover um ambiente com recursos e instrumentos para estudar; promover o diálogo, interessar-se pela vida do filho e apresentar nível de exigência compatível com o desempenho da criança são orientações que a família pode seguir para acompanhar e cooperar com os estudos extraescolares de seus filhos. Esses autores consideram que o desenvolvimento cognitivo é tarefa que tem que ser compartilhada entre as duas instituições, família e escola. Entretanto, os alunos que não têm o auxílio parental ou lhes faltem recursos em casa, não devem de maneira alguma ficar desamparados. É indispensável que a escola ofereça recursos a eles para que não sejam prejudicados, disponibilizando-lhes as bibliotecas, as salas de informática, incentivando até o estudo em grupo nos horários extraescolares.

De qualquer forma, independente da realidade em que esteja inserido o aluno, é importante que a escola e os professores fortaleçam nele a valorização da lição de casa e a necessidade de realizá-las (Silva, 2004). Incentivar os estudantes a fazer lição de casa, desde os primeiros anos escolares, é muito importante, pois, nessa fase o aluno encontra-se motivado e a criação desse hábito no início da escolaridade fará com que, no decorrer dos anos letivos, se torne mais fácil mantê-lo.

Embora as pesquisas demonstrem a viabilidade geral da lição de casa, como uma atividade que auxilia na melhora do desempenho escolar, não fornecem recomendações específicas para auxiliar os profissionais da educação. A comunidade científica leva muito tempo para formular conclusões definitivas sobre a base de seu estudo (Marzano e Pickering, 2007). Caberá ao professor combinar as generalizações das pesquisas com seu próprio conhecimento profissional, baseado em experiência prática, realizando possíveis ajustes para que tudo se encaixe dentro da sua realidade.

Assim, acredita-se que os resultados encontrados no presente estudo tragam importantes contribuições à pesquisa na área educacional, pois, como mencionado na apresentação, são poucas as existentes no Brasil que tratam do tema lição de casa, e em sua maioria, referem-se apenas a importância do auxílio parental. São incipientes as investigações com a participação dos próprios alunos, exprimindo como pensam a prática da lição de casa, seus hábitos e suas estratégias. Presume-se que, apesar da heterogeneidade dos alunos, professores e escolas, a prescrição da lição de casa, o desenvolvimento de hábitos, o uso de estratégias de aprendizagem durante a realização da lição de casa e as correções feitas pelo professor, com o objetivo de avaliar o que o estudante aprendeu, certamente poderão beneficiar de alguma forma todos os alunos.

Referências

- Ablard, K.E. & Lipschutz, R.E. (1998). Aprendizagem auto-regulada em alunos com bom desempenho: Relações com o raciocínio avançado, metas de realização e de gênero. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94-101.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press
- Boruchovitch, E. (1993). A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22, 22-28.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de Aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361-376
- Boruchovitch, E. (2004). A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (orgs.) *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 55 - 88). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Boruchovitch, E. (2006). *Escala de Avaliação de Estratégias Relativas à Realização da Lição de Casa*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.
- Boruchovitch, E. (2009). *Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativas à Realização da lição de casa*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.
- Boruchovitch, E.(2011). Análise fatorial e da consistência interna da escala de hábitos de estudo e estratégias de realização da lição de casa. Relatório técnico não publicado. Faculdade de Educação, Unicamp.
- Bzuneck, J.A. (2004) Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: E. Boruchovitch e J.A. Bzuneck (orgs.) *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.17 - 54). Petrópolis, RJ: Vozes
- Bzuneck, J.A. (2009) A motivação do aluno: Aspectos Introdutórios. In: E. Boruchovitch e J.A. Bzuneck (orgs.) *A motivação do aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp.9 - 36). Petrópolis, RJ: Vozes
- Campos, D. (2007). A análise de conteúdo na pesquisa qualitativa. Em: Baptista, M. & Campos, D. *Metodologias de Pesquisa em Ciência*. São Paulo: LTC Editora.
- Carvalho, M.E.P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155.
- Carvalho, M. E. P. de (2004a). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 121, 41-58.
- Carvalho, M. E. P. de (2004b). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 94-

104.

Carvalho, M. E. P. de (2006). O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 85-102.

Carvalho, M. E. P., Nascimento, C.S., & Paiva, C. M. de (2006). O lugar do dever de casa na sala de aula. *Olhar de professor*, 9(2), 341-357.

Carvalho, M.E.P., & Serpa, M.H.B. (2006). Dever de casa: visões de mães e professoras. *Olhar de professor*, 9 (1), 31-46.

Chakur, C. R. de S. L. (2000). Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos. *Rev. Bras. Est. pedag.*, Brasília, 81, 189-208.

Chen, C., & Stevenson, H.W. (1989). Homework: A Cross-Cultural Examination. *Child Development*. 60, 551-561.

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

Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.

Cooper, H., Lindsay, J.J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting-style differences relate to the homework process, *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.

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

Cooper, H. Jackson, K. Nye, B., & Lindsay, J.J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-199.

Cooper, H. Robinson, J.C., & Patall, E.A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987 -2003. *Review of educational research*, 76 (1), 1-62

Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227-233.

Da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Simão, A. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo*

estudante: perspectivas psicológicas e educacionais. (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. New York. Longman.

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), 467–482.

Fairbanks, E.K., Clark, M., & Barry, J. (2005). Developing a comprehensive Homework Policy. Disponível em: www.naesp.org, consultado em 21/02/2011, 36-39.

Feijoo, A. M. L. G. de (1996). *A pesquisa e a estatística na Psicologia e na Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Fernandez, A.P.O. (2006). Envolvimento parental na tarefa escolar: um estudo realizado com adolescentes de classe média. Belém. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará.

Ferreira, H.M. (2008). Lição de casa: considerações sobre a relação criança/escrita. São Paulo. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Fernandes Fernandes, E. & Salla, F. (2011). A hora de estudar sozinho e ver o que aprendeu. *Revista Nova Escola*, 243, 44-51.

Franco, O.C. de M. (2002). Práticas familiares em relação ao dever de casa: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte. Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Freire, L.G.L. (2009). Autorregulação da aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 14(2), 276-286.

Gagné, E.D. et al. (1993). *Cognitive Psychology of school learning*. New York: Harper Collins.

Gill, B.P.A., & Schlossman, S.L. (2003). Nation at Rest: The American Way of Homework. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(3), 319–337.

Hong, E., Peng, Y., & Rowell L.L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19, 269–276.

Kackar, H.Z., Shumow, L., Schimidt, J.A., & Grzetich, J (2011). Age and gender differences en adolescents' homework experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 70-77.

Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study. *The Journal of Experimental Education*, 78, 246–267.

Kaur, B. (2011). Mathematics homework: a study of three grade eight classrooms in Singapore. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 187-206.

- Lourenço Filho, M.B. (2002). *Tendências da educação brasileira*. 2. ed. – Brasília: MEC/Inep.
- Machado, E.M. (1994). A participação dos pais no processo de alfabetização: acompanhamento de estudo. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado.
- Marcílio, M.L. (2005). *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do estado de São Paulo/ Instituto Fernand Braudel.
- Marzano, R.J., & Pickering D.J.(2007). The Case For and Against Homework. *Educational Leadership*, 64, 74-79.
- Menezes, L.C. (2010). Aprender também fora da escola. *Nova Escola*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/aprender-tambem-fora-escola-608120.shtml>.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Editora Presença. Lisboa. 92p.
- Ministério da Educação. *Repetência é fator de impacto na queda do rendimento escolar*. (2002). www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news02_02.htm.
- Monteiro, M.; Guidotti, C. (Produtores), & Braga, A. (Diretor). (2011). *Destino: Educação* [Documentário-vídeo]. São Paulo: SESI & Canal Futura.
- Moraes, F.B.C. (2006). O dever de casa: uma análise das práticas educativas familiares. Niterói. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.
- Nova Escola (2008). Em São Paulo: saem os resultados do Saesp. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/avaliacao/sao-paulo-saesp-426412.shtml> > Acesso em: 02/01/2011.
- Ogoye-Ndegwa, C., Mengich, W.S., & Abidha, O. (2007) Parental participation in pupils' homework in Kenya: In search of an inclusive policy. *International Education Journal*, 8(1), 118-126.
- Oliveira, K.L., Boruchovitch, E., & Santos, A.A.A. (2009). Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (4), 531-536.
- Paschal, R. A . Weinstein, T., & Walberg, H. (1984) The effect of homework on learning: a quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.
- Patall, E.A., Cooper, H., & Robinson, J.C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039-1101.
- Patall, E.A., Cooper, H., & Wynn, S.R. (2010). The Effectiveness and Relative Importance of Choice in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 896–915.

Paula, F.A. de (2000). Lições, deveres, tarefas, para casa. Velhas e novas prescrições para professoras. Campinas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

Pinheiro, M.H.C. (2007). Relação família-escola e tarefas escolares nas séries iniciais do ensino fundamental. Ribeirão Preto. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

PISA 2000, Internet: <http://www.pisa.oecd.org>. Recuperado em 03/05/2011.

Pomerantz, E.M. Wang, Q, Ng, F.F. (2005). Mothers' Affect in the Homework Context: The Importance of Staying Positive. *American Psychological Association*, 41(2), 414–427.

Prieto, G., & Muñiz, J. (2000). *Um modelo para avaliar la calidad de los tests utilizados em España*. Retirado em 14 fev. 2006, de <http://www.cop.es/tests/modelo.htm>

Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218.

Resende, T. F. (2006). Dever de casa: questões em torno de um consenso. In: 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade, 1-16.

Resende, T.F. (2008). Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. *Paidéia*, 18(40), 385-398.

Resende, T.F. (2012). Dever para pai ver. *Carta Fundamental*, 39, 8-11.

Rodrigues, R.M.G (1998). Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar. *Educação e Filosofia*, 12 (24), 227-254.

Romanelli, Otaíza de O. (2010) *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 36ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30, 55–64.

Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pianda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 343–351.

Rosário, P. S. L., Baldaque, M., Mourão, R., Nuñez, J.C., González-Pianda, J.A., Valle, A., & Joly, M.C.R.A. (2008). Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12, 23-35.

Rueda, M.R., Posner, M.I., & Rothbart, M.K. (2005). The development of executive attention:

Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology* 28 (2), 573–94.

SARESP, 2012, Internet: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/>. Recuperado em: 15/06/2012.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates.

Serafim, T.M. (2009). A estratégia de pedir ajuda de estudantes do ensino fundamental. Campinas. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas – UNICAMP.

Silva, R.M.F.M. (2004). TPC's Quês e Porquês. Uma rota de leitura do trabalho de casa, em língua Inglesa, através do olhar de alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico. Braga-Portugal. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho.

Silva, N., Rousseau, M., & Deslandes, R. (2010). Participação dos pais e mães na realização da lição de casa no Quebec e no Brasil. *Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. 8, 93-121.

Soares, M.R.Z., Souza, S.R., & Marinho, M.L. (2004). Envolvimento dos pais: Incentivo à habilidade de estudos em crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 21 (3), 253-260.

Sobreira, R., & Campos, B. C. (2008). Investimento público em educação fundamental e a qualidade do ensino: uma avaliação regional dos resultados do Fundef. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, 42(2), 327-46.

Sternberg, R.J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.

Tokarski, J. E. (2011). Thoughtful Homework or Busy Work: Impact on Student Academic Success.

Trautwein, U., Koller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics. *Contemporary Educational Psychology* 27, 26–50.

Trautwein, U. (2007). The homework achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.

Trautwein, U., & Ludtke, O. (2007). Students' Self-Reported Effort and Time on Homework in

Six School Subjects: Between-Students Differences and Within-Student Variation. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 432–444.

Trautwein, U., Niggli A., Schnyder, I., & Ludtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 176–189.

Vukman, K.B., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emocional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. [Versão eletrônica]. *Eduational Studies*. 36, 259-268.

Xu, J. (2006). Gender and Homework Management. *Educational Psychology*, 26 (1), 73–91.

Zimmerman, B.J. e Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self regulated learning relating grade, Sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*. V. 82 (1), pp. 51-59.

Zimmerman, B.J., & Bonner, S. (1996). A social cognitive view of strategic learning. In: Weinstein, C.E. & McCombs, B.L. (Eds), *Strategic Learning: Skill, will, and self-regulation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In: Zimmerman, B.J. Schunk, D.H. (Orgs.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. (pp. 1-38). New York: London.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2001). Reflections on theories of selg-regulated learning and academic achievement. In: Zimmerman, B.J. Schunk, D.H. (Orgs.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. (pp. 289-308). New York: London.

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166 –183.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1985). The teaching of learning strategies. Em M. Wittrock (Org.), *Handbook of research on teaching* (pp.315-327). New York: Macmillan.

Wiezzel, A.C.S. (2003). Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento? *Colloquium Humanarum*. Revista da Universidade do Oeste Paulista, 1 (1), 88-100.

Winne, P.H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In: Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (Orgs.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. (pp. 153-190). New York: London.

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome da pesquisa: “Um estudo sobre hábitos e estratégias de aprendizagem na realização da lição de casa de alunos do ensino fundamental”.

Pesquisadora: Susy Generoso Sacco

Prezados Pais,

Sou aluna do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Estou fazendo uma pesquisa sobre as estratégias que os alunos relatam utilizar para realizar a lição de casa. Para dar continuidade a esse trabalho, necessito da sua colaboração, autorizando seu(sua) filho(a) a responder a um questionário sobre as estratégias que ele utiliza enquanto realiza a lição de casa. O questionário será aplicado na própria escola.

Vale ressaltar que a identificação do seu(sua) filho(a) será mantida em total sigilo. É importante lembrar que a participação do(a) aluno(a) na pesquisa é voluntária e sem nenhum prejuízo, caso não deseje participar.

Por favor, responda às questões que se seguem, e peça para o seu filho ou filha trazer de volta esta carta para a escola, e entregá-la para a professora.

Você autoriza a participação de seu filho nesta pesquisa?

Sim () Não ()

Nome da criança: _____

Série: _____

Turma: _____

Assinatura do responsável: _____

Antecipadamente agradeço e coloco-me à sua disposição para outros esclarecimentos, que julgue necessários.

Susy Generoso Sacco
(19) 91071524
e-mail – susyprf@terra.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- UNICAMP
Fone: (19) 3521-8936
Departamento de Psicologia Educacional Fone: (19) 3521 – 5555 cep@fcm.unicamp.br

ANEXO 2

Sistema de Categorização da questão referente à Importância da Lição de casa

(Susy Generoso Sacco e Evely Boruchovitch, 2011)

Instrumento – Questão aberta - **Você acha que a lição de casa é importante? Sim () Não ()**

Explique sua resposta.

Justificativas dos alunos que responderam SIM:

1- Importante como meio para aumentar a aprendizagem/ habilidades cognitivas

Esta categoria é composta por respostas nas quais os alunos relatam que, a lição de casa é uma forma de estudo que auxilia o estudante a adquirir e armazenar o conhecimento de forma mais eficaz.

Exemplos: “A lição de casa nos faz aprender mais.”

“É muito importante para os nossos estudos e para aprender mais.”

2- Importante como forma de estudo fora da escola

Nesta categoria encontram-se respostas nas quais a lição de casa é vista como um meio de o estudante desenvolver maior autonomia para atividades extraescolares destinadas a sua aprendizagem.

Exemplos: “A lição de casa é importante porque, em casa, tenho mais tempo para pensar, na escola tenho que fazer na hora .”

“A lição de casa ajuda o aluno a estudar em casa também.”

3- Importante para obter notas boas/desempenho

Esta categoria inclui as respostas nas quais os alunos dizem que, a lição de casa é importante para se alcançar bom rendimento em trabalhos e provas.

Exemplos: “Para tirar nota alta nas matérias.”

“Se a gente não fizer a lição de casa, nós vamos tirar nota ruim.”

4 - Respostas vagas ou redundantes

Esta categoria é composta por respostas nas quais os alunos não respondem por completo o que lhes foi perguntado ou acabam por responder repetindo exatamente a pergunta que lhes foi feita.

Exemplos: “A lição de casa é importante porque é importante”.

“Porque a lição é chata, e às vezes legal”.

5 – Importante para atender às demandas de pais e professores

Nesta categoria encontram-se respostas nas quais os alunos relatam realizar a lição de casa para atender ao pedido de terceiros.

Exemplos: “Se o professor disse que é pra gente fazer, é porque seria melhor para aprender o conteúdo.”

“Eu faço a lição de casa porque meus pais ficam felizes comigo.”

6- Importante pois o aluno é obrigado a realizá-la.

Esta categoria é composta por respostas nas quais o aluno relata que realiza a lição de casa, pois, é seu dever fazê-la.

Exemplos: “É importante e, querendo ou não, somos obrigados a fazer.”

Justificativas dos alunos que responderam NÃO:

1- Não é importante, estudar na escola já é suficiente.

Esta categoria inclui respostas nas quais o aluno diz que, as aulas já bastam, assim, não é necessário realizar atividades extraescolares.

Exemplos: “A gente tem que aprender na escola.”

“Vamos à escola para fazer lição, então não precisamos fazer em casa.”

2- Não é importante, pois não é prazerosa/ou não há tempo para isso.

Nesta categoria encontram-se respostas relacionadas à queixas de falta de interesse ou indisponibilidade de horário para realizar a lição de casa.

Exemplos: “Eu não gosto”.

“É chato”.

“Porque eu não tenho tempo”.