

TAREFAS DE CASA: REPRODUÇÃO OU CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR?

Andréia Cristiane Silva Wiezzel*

Faculdade de Ciências, Letras e Educação, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE

Recebido em: 06/06/2002

Aceito em: 16/09/2002

RESUMO: O presente artigo investiga a prática da tarefa de casa, no interior do processo educativo, em salas das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Tendo como referencial a noção de aprendizagem significativa, proposta e desenvolvida por David Ausubel, analisa se a tarefa de casa contribui na viabilização da aprendizagem significativa do aluno ou se está vinculada a apenas uma aprendizagem mecânica. O estudo considerou pontos de vista dos três segmentos diretamente envolvidos na problemática: pais, alunos e professores, sob forma de entrevista. A partir desses dados e também de observações sistemáticas em salas de aula foram analisados, dentre outros aspectos, as finalidades da tarefa de casa, tipos e quantidade. Os dados mostraram a necessidade de esclarecimento aos professores sobre o assunto, o que não tem ocorrido em cursos de formação de professores a na própria literatura educacional.

PALAVRAS-CHAVE: tarefas de casa; aprendizagem significativa; aprendizagem mecânica.

HOMEWORK: COPY OR CONSTRUCTION OF SCHOOL KNOWLEDGE?

ABSTRACT: The present article investigates the practice of the homework inside the educational process, in classrooms of the first four séries of the fundamental teaching. Having as referencial the notion of significant learning, proposal and developed by David Ausubel, it analyzes, if the homework would have some contribution in the sense of providing such learning to the student or if it is linked to a mechanical learning. The study considered point of view of the three segments directly involved in the problem: teachers, parents and students, under interview form. Beginning of those data also of systematic observations in classrooms were analysed, among other aspects, the purposes of the homework, types and amount. The data show the explanation need to the teachers about the subject, which has not happened in courses of teacher's formation and in the own educational literature.

KEY WORDS: homework; significant learning; mechanical learning.

1 INTRODUÇÃO

A questão da tarefa de casa no Brasil vem ganhando espaço nas discussões educacionais num momento em que se impõe uma avaliação acerca da qualidade da educação ministrada nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Um ponto de referência importante nessa discussão é o que se refere à dimensão da construção do conhecimento, já que constitui a base do processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, a teoria da aprendizagem significativa, conforme pressupõe David Ausubel, constitui abordagem que reconstrói a qualidade da relação entre o aluno e o conhecimento, considerando os aspectos básicos a serem respeitados nesta relação para que seja viabilizado um processo de aprendizagem mais significativo e duradouro, construído por intermédio de atribuição de significados.

* **Correspondência:**

R:Álvares Machado, 826, Vila. Malaman. Cep. 19015-45. Presidente Prudente, SP

E-mail: dwiezzel@bol.com.br

Tomando esse referencial, as tarefas de casa serão discutidas no decorrer deste trabalho enquanto atividade inerente à prática pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, com intuito de situar sua prática atual nas escolas e redefinir suas bases e funções enquanto potencializadora da *aprendizagem significativa*.

1.1 Tarefa de casa: o problema

Considerar a tarefa de casa como parte constituinte do processo educativo já constitui, em si, um problema. Frequentemente, pelo fato de ser realizada em casa, os professores são levados a creditar que a tarefa de casa não está relacionada às questões que envolvem a sala de aula.

Transformações ocorrem nas concepções, métodos e abordagens de ensino e às tarefas de casa não são incorporadas as discussões oriundas dessas teorias. Sua prática permanece inalterada, a produção acadêmica sobre o assunto ainda é incipiente e pouco se conhece sobre sua ocorrência nas escolas.

Desta forma, buscar um referencial teórico acerca do tema bem como localizar dados de sua história não constituiu tarefa fácil, já que a questão das tarefas de casa encontra-se diluída nos livros de didática e verdadeiros “manuais didáticos” da década de 50.¹

Assis (1986) em levantamento de materiais de autores nacionais e internacionais que discutissem o tema, concluiu que as obras referiam-se mais à crítica e exposições de pontos de vista acerca da existência ou não das tarefas de casa nas escolas do que análises de aspectos mais relevantes como função, tipos, quantidade e técnicas de trabalho. Nesta perspectiva, o trabalho da autora privilegiou o estudo das implicações das condições e conseqüências impostas à tarefa de casa em uma antiga sala de 1ª série do 1º grau.

Conforme a pesquisa de Assis (1986), o fato de as tarefas de casa serem realizadas ou não pelas crianças dependiam muito das condições oferecidas pelo professor. Dentre as condições que influenciaram na realização das tarefas de casa, foram destacadas: 1) as diferentes formas de instrução fornecidas pelo professor, 2) os tipos de tarefa de casa solicitadas, 3) diferentes formas de situar as tarefas de casa, 4) clareza da existência ou não das tarefas. Tais condições já haviam sido apresentadas e discutidas por Nérici (1961) e corroboram a observação de Nogueira (1998) de que as tarefas de casa contribuem, de acordo com os métodos empregados, em mais um fator de marginalização de alunos já excluídos do processo educativo.

Os objetivos das tarefas definem o tipo de habilidade a ser desenvolvida conforme a maneira como o aluno deverá operar para realizá-las. As diferenças verificadas nos tipos de atividades solicitadas interferem, portanto, no tipo de aprendizagem do aluno.

Tarefas de casa mal elaboradas, que apenas criam automatismos mediante repetições e padronizações, instruções insuficientes e não claras aos alunos, repreensões orais, castigos, a não utilização das tarefas de casa como parte integrante das aulas e sua não correção, são apenas alguns dos fatores que levam as crianças a ter motivos para continuar ou não fazendo as tarefas de casa e, quem sabe, obter melhores desempenhos ou não.

Nérici (1961) ao ponderar sobre a importância das tarefas de casa no processo de ensino, enfatiza que estas não cumprem a função de ocupação rotineira das crianças, mas de mobilizar sua atenção e interesse, exigindo certo esforço para sua realização. Não é desejável que as tarefas tenham nível muito baixo de dificuldade, tornando-a monótona ao aluno e nem que tenham nível muito elevado de dificuldade, extrapolando as possibilidades das crianças em dado momento.

Se há a suposição de que as tarefas de casa poderiam trazer mais contribuições às crianças do que têm proporcionado, é lícito e desejável que possa ser tomada como objeto de estudo. Não se sabe ao certo quais os princípios que norteiam os professores ao lidar com as tarefas de casa. Não é sabido se utilizam algum referencial teórico ou critérios para a elaboração da tarefa, ou ainda, se dispõem de orientação de coordenador pedagógico ou diretor de escola.

Devido talvez à falta de material para estudos e investigações nessa área, os professores acabam por não ter clareza a respeito do que vem a ser a tarefa de casa, para que serve e quais são os seus objetivos ou acabam por concebê-la de forma muito restrita. Tampouco refletem sobre como elaborá-la de forma que promovam um crescimento intelectual dos alunos.

Nesta perspectiva a contribuição deste trabalho reside em caracterizar essa atividade no interior da sala de aula, buscando compreender seus condicionantes e conseqüências para que se possa relacionar sua prática ao processo de ensino e aprendizagem. Como forma de visualizar tal processo, encaminhamos nossa análise acerca das tarefas de casa segundo a perspectiva de David Ausubel que, em sua teoria, explicita a qualidade das relações que o aluno necessita estabelecer com seu objeto de conhecimento para que tenha um processo de aprendizagem que proporcione uma apren-

dizagem significativa.

Nessa perspectiva, a questão crucial será a de compreender o como esta atividade se vincula ao processo de ensino e aprendizagem e analisar se a tarefa de casa, da forma como está sendo trabalhada, está tendo condições de mobilizar o processo de desenvolvimento intelectual global dos alunos ou se exige deles apenas atividades de reprodução de conteúdos. Definido o âmbito de preocupação, a investigação almejou, ainda, extrair elementos em sua análise que possam subsidiar discussões sobre o tema e, sobretudo, auxiliar a prática docente.

1.2 A tarefa de casa na perspectiva da aprendizagem significativa preconizada por David Ausubel

Ausubel representa a tendência já verificada em Rousseau de se atribuir um novo sentido ao processo de ensino e aprendizagem baseado nas peculiaridades do pensamento humano. O trabalho de David Ausubel contribui para o questionamento das práticas pedagógicas usuais e apontam caminhos para estruturação de novas propostas de ensino através da ênfase a aspectos como as relações interpessoais, a função do professor e funcionamento e dinâmica interna do processo de estruturação do pensamento humano.

Não raro, encontram-se professores que consideram o aluno como o responsável único pela aprendizagem, ao passo que se considerarmos os pressupostos que envolvem a aprendizagem significativa, verificaremos que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem é atribuído tanto à ação do aluno quanto ao trabalho do professor.

A aprendizagem significativa fundamenta-se, em grande parte, nas idéias contidas na estrutura cognitiva do indivíduo consideradas como “subsunçores”. A função desses subsunçores ou idéias relevantes que o indivíduo já possui é facilitar o processo de assimilação de novos conceitos, isto é, possibilitar a aprendizagem significativa. Isto somente será possível à medida em que o indivíduo puder relacionar a informação nova às idéias específicas existentes em sua estrutura cognitiva. Quando isso não ocorre a aprendizagem é denominada *mecânica*, pois a nova informação, não tendo o caráter significativo, dificilmente poderá ser utilizada eficientemente para a aquisição posterior de conhecimento. Além disso, essas idéias podem facilmente ser esquecidas pois não têm um vínculo direto com as demais idéias presentes na estrutura cognitiva, isto é, não se relacionam a outros subsunçores.

Os fatores que ocasionam a aprendizagem mecânica podem surgir tanto da parte do professor como da parte do aluno. Quando a nova informação apresentada pelo professor é desprovida de *significado lógico*², (convenções da língua escrita, à guisa de exemplo) é provável que ocorra apenas a memorização. No entanto, independentemente de que o material a ser fornecido pelo professor seja *potencialmente significativo*³ (condição para a aprendizagem significativa) ou não, se o aluno adotar estratégia de internalização arbitrária, a aprendizagem significativa será inviabilizada.

Outra situação que impossibilita a aprendizagem significativa é quando o *aluno não possui conhecimento prévio* adequado à relação que necessita estabelecer com a nova informação. A ausência de subsunçores torna inevitável a aprendizagem mecânica uma vez que o indivíduo não possui conceitos prévios compatíveis com o novo conteúdo. Devido a esse fato, é aconselhável a apresentação pelo professor de materiais que sejam potencialmente significativos. Se o material de aprendizagem não for minimamente significativo, a relação entre os conceitos ocorrerá de maneira literal, dificultando a aquisição de conhecimentos, já que haverá pouca ou nenhuma compreensão.

Em suma, para que a aprendizagem significativa ocorra são necessárias três condições: 1) o material deve ser potencialmente significativo, de forma que possibilite ao aluno relacioná-lo a dados de sua estrutura cognitiva; 2) o aluno precisa utilizar mecanismos de ação condizentes com a aprendizagem significativa, isto é, estar predisposto a relacionar as informações novas a conhecimentos disponíveis em sua estrutura cognitiva de forma não-arbitrária e literal; 3) o aluno deve ter em sua estrutura cognitiva conhecimento prévio específico a relação que necessita estabelecer com a nova informação, isto é, os subsunçores adequados.

Ausubel, no entanto, não coloca a diferença entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica como uma dicotomia. A diferença situa-se em nível qualitativo, a partir de relações que se diferenciam, o que resulta na aquisição ou não da nova informação. Mesmo nas tarefas, cuja aprendizagem é mecânica, ela não acontece num vácuo cognitivo, e é relacionável à estrutura cognitiva, ainda que de forma arbitrária e literal (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980, trad.). Há de se fazer referência a casos em que ocorrem os dois tipos de aprendizagem simultaneamente numa mesma tarefa.

Para facilitar a aprendizagem significativa é importante considerar a organização da estrutura cognitiva do aluno. Isto significa que aos conteúdos deve-se dar atenção especial, incluindo dentro da programação de conteúdos das próprias disciplinas, os princípios denominados por Ausubel de *diferenciação progressiva* e *reconciliação integrativa*- que constituem estratégias de comparação e diferenciação entre os conteúdos.

Ao professor cabe considerar o sujeito em sua totalidade, propiciando experiências variadas e carregadas de significação, para que o conhecimento possa ser significativo para ele. Enquanto representante dos saberes culturais e agente na construção do conhecimento, o professor precisa garantir ao aluno o acesso a conhecimentos relevantes. Vale ressaltar que a aprendizagem não ocorre de forma passiva. O aluno é ativo na construção do conhecimento, seja este assimilado por recepção verbal ou descoberta.

Nesse sentido, é importante conhecer os mecanismos que comportam a aprendizagem para acompanhar a criança em seu processo de elaboração de significados. Desta forma, é possível vislumbrar se há necessidade ou não de mudanças ou adaptações na prática pedagógica visando melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

1.3 A tarefa de casa e a aprendizagem significativa

Remetendo a questão da tarefa de casa às formulações de David Ausubel, verifica-se a possibilidade de se pensar num processo diferenciado daquele praticado atualmente pelos professores, pautado na mera reprodução de conteúdos.

A tarefa de casa faz parte das atividades dos professores e alunos e indiretamente das atividades dos pais. Está relacionada ao cotidiano da sala de aula, já que parece constituir uma síntese de tudo que ocorre no período de aula.

Apesar disso, não raro encontra-se professores que acreditam que a tarefa de casa constitua obrigação e problema a ser resolvido por alunos e pais, pelo fato de realizar-se fora da sala de aula. Em verdade, a tarefa de casa é mais relacionada à sala de aula do que o próprio professor supõe. Tanto que pode ser considerada como caudatária do processo de educação escolar, tendo sua identidade definida no interior de tal processo.

Apesar de tamanha importância no processo de ensino e aprendizagem, a tarefa de casa é aparentemente esquecida entre as discussões que acontecem nas escolas. Se houvesse por parte desta uma preocupação com a aprendizagem significativa, a mudança de perspectiva em relação à tarefa de casa seria conseqüência. Nesse contexto, esta assumiria funções e tipos diferenciados dos modelos atuais já que, teoricamente, seria incoerente desenvolver atividades ligadas à construção do conhecimento em sala e atividades de reprodução de conteúdos em casa.

Tomando por base as condições impostas à aprendizagem para que tenha caráter significativo e transpondo-as para o âmbito da discussão sobre tarefa de casa, alguns princípios norteadores podem ser delineados. São três, as condições básicas necessárias à aprendizagem significativa:

1. *O material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo, de forma que possibilite ao aluno relacioná-lo a dados de sua estrutura cognitiva.*

No que se refere à tarefa de casa, isto significa que o conteúdo a ser solicitado nas atividades necessita ser condizente com aquele desenvolvido em sala de aula. O nível de dificuldade de tais atividades deve ser, portanto, equilibrado.

As conseqüências em não se respeitar este princípio seriam tarefas de casa enfadonhas às crianças ou tão difíceis que as levassem a desistirem de fazê-las. Também é possível que estes tipos de tarefas, acrescido do fator “quantidade”, possa transformar pais em *co-autores ou propriamente autores das lições de casa dos filhos* (Nogueira, 1998), o que inegavelmente prejudica o processo de ensino e aprendizagem. O ideal é que as tarefas de casa sejam em quantidades médias e em nível de dificuldade que seja suficiente à realização pela criança sem a supervisão direta dos pais.

2. *O aluno precisa estar disposto a relacionar as informações a conhecimentos disponíveis em sua estrutura cognitiva de forma não-arbitrária e literal.*

Se a tarefa de casa não for formulada com base em conteúdos que os alunos já conheçam, a relação a ser estabelecida entre as idéias novas e aquelas disponíveis na estrutura cognitiva serão de caráter literal e arbitrário, não envolvendo um sentido pleno, posto que não será possível estabelecimento de articulação adequada entre o conteúdo e os subsunçores.

Ao professor cabe propor atividades que exijam a reflexão do aluno, a formulação de hipóteses, a construção de textos, para que seja desenvolvido neste o interesse pelo conteúdo. Mais importante do que memorizar informações transmitidas por questionários dos livros didáticos é desenvolver o ato de pensar. O hábito de ação reflexiva perante o conhecimento é decisivo para o processo de aprendizagem pois, desvinculado de um processo reflexivo, o ato de pensar não traz muitos benefícios aos alunos, apenas conhecimentos desprovidos de sentido.

3. *O aluno necessita possuir em sua estrutura cognitiva os subsunçores adequados à relação que necessita realizar com a nova informação.*

Eventualmente, se o aluno não consegue realizar a tarefa de casa, pode ser que não tenha compreendido a explicação do conteúdo em sala de aula. Assim, é possível que ainda não disponha de conhecimentos prévios específicos necessários à aprendizagem ou à realização da tarefa de casa, já que não houve pelo menos compreensão inicial do

conteúdo. Assim, é importante que o assunto desenvolvido em sala de aula seja compreendido pelo aluno, para que ele consiga realizar as tarefas. Caso contrário, ou se apenas o aluno memorizar a informação, a aprendizagem terá qualidade inferior e a nova informação estará sujeita ao esquecimento.

Em suma, para que a tarefa de casa possa proporcionar aprendizagem significativa, antes precisa estar inserida num projeto ou planejamento pedagógico que tenha em vista tal tipo de aprendizagem. É fundamental que tenha espaço garantido em sala de aula tanto na solicitação como em instruções adequadas e correção. Há que ser repensada e reestruturada de forma a conquistar o interesse e a curiosidade das crianças em fazê-la, pois ao que parece, a tarefa de casa tem ocasionado conflitos entre pais, alunos e professores, desvirtuando todo o sentido de estudar em casa.

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 Sujeitos

Foram sujeitos desse estudo 48 pais, 50 alunos e quatro professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino de Presidente Prudente-SP. O número de participantes correspondeu a 40% do total de alunos e pais. Os participantes dividiram-se conforme quadro 1.

Quadro 1 - Divisão dos participantes

Séries	Pais	Alunos	Professores
1ª	11	13	01
2ª	14	14	01
3ª	11	11	01
4ª	12	12	01
TOTAL	48	50	04

Fonte: Elaboração do próprio autor

Dentre os pais, havia 45 do sexo feminino e três do sexo masculino. O nível de escolaridade variou do ensino fundamental incompleto até ao grau superior completo. A maioria dos pais, isto é, 58%, não tinha completado o ensino fundamental. As famílias, de um modo geral, eram carentes e provinham de setores populares.

As professoras, possuíam de três meses a quinze anos de experiência no magistério em séries iniciais. O nível de formação era superior em 75% dos casos, na graduação em Pedagogia. Quanto às crianças, 22 eram do sexo feminino e 28 do sexo masculino. As idades variavam de seis a 13 anos e residiam nas proximidades da escola e em bairros adjacentes.

Para a seleção da escola foi consultada uma listagem das escolas estaduais públicas que possuíam salas das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Após visitas a estas escolas para a apresentação do projeto, foi selecionada aquela em que a diretora consultada considerou as *tarefas de casa* como “bom tema para pesquisa”.

2.2 Procedimento

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa - quantitativa. Buscou levantar dados e informações acerca da realidade das tarefas de casa, num processo de caracterização de sua prática. A observação constituiu-se no primeiro instrumento para coleta de dados seguida, num segundo momento, por entrevistas com todas as pessoas envolvidas na questão.

Primeiro, optou-se por conhecer a 1ª série do período da tarde e a 2ª série do período da manhã e, posteriormente, as salas de 3ª e 4ª séries. O período de observação em cada sala levou cerca de dois meses, sendo quatro horas por período.

Entrevistas piloto foram realizadas com crianças das próprias salas estudadas. As entrevistas formais ocorreram na própria escola e levaram aproximadamente o tempo de doze minutos para serem realizadas. O tipo de entrevista utilizado foi o semi-estruturado. Havia algumas questões fixas a respeito das finalidades, quantidades e importância das tarefas de casas, atitudes em relação a estas, tipos e conseqüências aplicadas pelo professor. Outras questões foram acrescentadas pelo entrevistador à medida em que se fizeram necessárias ou como forma de esclarecimento de algumas informações.

Os professores foram entrevistados, na maioria dos casos, em horários de H.T.P.C. Em relação aos pais, as entrevistas foram agendadas em horários específicos e realizadas na própria escola. As entrevistas foram todas gravadas e

transcritas.

Em relação à técnica utilizada para a observação, cabe mencionar que houve o registro de forma cursiva. Os registros foram compostos por descrições das situações diversas em salas de aula que remetiam direta e indiretamente às tarefas de casa: tipos, conteúdos envolvidos, quantidades, estratégias de correção, atitudes das crianças, atitudes das professoras, conteúdos desenvolvidos nas aulas. Especial atenção foi direcionada às verbalizações dos sujeitos, suas atividades e reações.

Posteriormente, aos dados levantados, foram aplicadas análise estatística e análise de conteúdo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos nas entrevistas permitiram concluir que o trabalho desenvolvido pelo professor em relação à tarefa de casa, conforme informações prestadas pelos próprios alunos e pais, não tem contribuído de maneira efetiva para a aprendizagem significativa do aluno. As tarefas, de um modo geral, não estão adequadas às suas aspirações, necessidades e interesses. Além disso, as atividades de casa não são prazerosas para grande parte dos alunos e são realizadas apenas como obrigação devido ao receio de castigos posteriores. Tais dados não serão apresentados em sua íntegra devido ao grau de extensão dos mesmos.¹

As entrevistas, realizadas como forma de complemento de dados à análise realizada por intermédio de observações, serão apresentadas e discutidas a seguir, caracterizando os resultados específicos obtidos em cada série.

3.1 A tarefa de casa na 1ª série

As tarefas de casa, nesta sala, constituíam função precípua de auxiliar o professor no desenvolvimento da alfabetização das crianças. Nesse sentido, as tarefas de casa eram sempre voltadas à estimulação da escrita por intermédio de formação de frases e palavras.

Durante todo o período de observação as tarefas apresentavam-se idênticas. Consistiam em formar *frases*, abordando uma família silábica por aula. Anteriormente a este tipo de tarefa, as crianças eram solicitadas a formar *palavras* com famílias silábicas diversificadas, seguindo a ordem alfabética. Os dados gerais coletados sobre a tarefa de casa são apresentados no quadro 2.

O fator “*quantidade*” constituiu determinante na boa aceitação das tarefas de casa pelas crianças. Ao invés de estabelecer às crianças repetições intermináveis de famílias silábicas, a professora solicitava apenas a elaboração de quatro frases por família silábica. As crianças levavam trinta minutos, em média, para elaborar suas frases e encerravam seu trabalho. Não necessitavam reproduzir mecanicamente série de números e letras.

As tarefas de casa, nesse contexto, eram uma forma de os alunos desenvolverem as habilidades de escrita bem como fornecer dados à professora acerca de seu aprendizado. A professora, através dos cadernos, detectava dificuldades e estas eram trabalhadas durante as aulas. A professora apresentava o propósito para os alunos: “*gente, hoje nós vamos fazer algumas atividades com as letras B e F (por exemplo) porque têm crianças que ainda estão com dificuldades, tá!*”

As tarefas eram constituídas por atividades que não eram totalmente semelhantes às da aula em relação ao conteúdo (geralmente famílias silábicas diversas) e aos tipos. Elas exigiam do aluno o desenvolvimento de habilidades necessárias a quaisquer outras atividades de sala, proporcionando uma aprendizagem significativa, já que a formulação de frases exigia a inclusão de palavras que muitas vezes as crianças ainda não haviam escrito, exigindo delas que refletissem sobre como poderiam escrevê-las.

De maneira geral, as crianças diziam gostar de fazer tarefa de casa. Aliás, foi a única sala onde essa demonstração aconteceu. Certo dia, enquanto a professora passava a tarefa de casa na lousa, um garoto ao copiá-la, sussurrou: “*passa mais lição*”.

Embora as tarefas de casa se desenvolvessem basicamente sob o mesmo tipo de atividades, isto é, não envolvendo diversificação, permitia à criança uma reflexão sobre sua ação. A quantidade não excessiva não provocava cansaço nos alunos, que realizavam motivadamente as atividades das quais haviam participado no processo de formulação.

As crianças, em sua grande parte, realizavam as atividades quase todos os dias. Dentre as três crianças que nunca realizavam as tarefas de casa, duas alegavam não ter caderno de casa porque o anterior havia acabado, a outra copiava a tarefa mas não fazia. Dentre as crianças em cujos cadernos verificava-se a ausência de uma ou outra tarefa, o motivo mais freqüente eram as faltas.

A periodicidade das tarefas de casa era de 2ª à 5ª feira. Na 6ª feira as crianças traziam os cadernos de casa somente para a correção das tarefas da aula anterior. Quanto ao grau elevado de realização das tarefas pelas crianças, as suposições são variadas: 1) tarefa de casa ainda é novidade; 2) as crianças gostavam de ganhar estrelinhas/elogios; 3) os pais reclamavam a realização das tarefas; 4) pouca quantidade de tarefas; 5) o fato de gostar das tarefas por serem interessantes e estar de acordo com suas necessidades.

Quadro 2 - Tipos de tarefas de casa solicitados, assunto, quantidade e ações requeridas aluno para a realização

Data	Tipo de Atividade	Quantidade	Disciplina/conteúdo	Ação do aluno: reprodução/ construção
22/09/98	Formar frases	04 frases	Português/ família silábica	C
23/09/98	*	*	C	C
28/09/98	*	*	D	C
29/09/98	*	*	F	C
30/10/98	*	*	G	C
01/10/98	*	*	H	C
06/10/98	*	*	I	C
07/10/98	*	*	L	C
08/10/98	*	*	M	C
13/08/98	*	*	N	C
14/10/98	*	*	P	C
19/10/98	*	*	Q	C
20/10/98	*	*	R	C
21/10/98	*	*	S	C
22/10/98	*	*	T	C
26/10/98	*	*	V	C
27/10/98	*	*	X	C
* Indica repetição de atividade e quantidade Em 19/10/98 e 27/10/98 - Crianças decidiram juntamente com a professora a não fazer tarefa com essa família silábica pois teriam dificuldades em encontrar palavras.				

Fonte: Elaboração do próprio autor

3.2 A tarefa de casa na 2ª série

A tarefa de casa nessa sala chamou atenção em relação à quantidade e punição. Sua finalidade, conforme a professora, consistia no aprimoramento do conhecimento. Era composta por atividades bastante repetitivas, relativas à memorização mecânica: tabuadas, numerais, interpretação de texto, cópias, evidenciando de antemão, a não contribuição a uma aprendizagem significativa.

O quadro 3 demonstra as características gerais da tarefa de casa, acrescido do tipo de ação mental requerida do aluno para sua realização. Ele não deixa dúvidas em relação à exagerada quantidade de tarefas, tipos repetitivos e finalidade de aprendizagem mecânica. Os dados saltam aos olhos. A professora demonstra não ter controle sobre a quantidade de tarefa de casa que solicita, passa atividades de duas ou mais disciplinas simultaneamente, não sabendo ao certo que quantidade é ideal a seus alunos. Em conversas informais ficou claro o problema: “*Se eu dou pouca (lição) reclamam que está pouco, se eu dou muito é porque está muito*”. E as crianças “*A professora lota a gente de lição*”, “*Eu vou ficar uma semana para fazer essa lição*”. “*Tudo isso? Não vai dar tempo*”.

Algo igualmente grave é o fato de a tarefa de casa ser utilizada como artifício, quando o comportamento dos alunos não agradava a professora. Às vezes, em meio à aula e muito barulho, a professora dirigia-se à lousa e começava a passar a tarefa de casa. Os alunos calavam-se, pois sabiam que se tratava de castigo. Um aluno, aborrecido com a punição por não estar bagunçando, disse: “*cada vez que você dá bronca tem uma lição a mais*”.

Quadro 3 - Tipos de tarefa de casa solicitados, quantidade, assunto e ação requerida do aluno para sua realização

Data	Tipo de atividade	Quantidade	Disciplina	Ação : Reprodução / Construção
29/09/98	-estudar história e geografia -numerais*	0 a 560	Hist./Geog. Matemática	R R
30/09/98	-numerais -tabuada do 1 ao 8 -leitura	0 a 560 uma vez livre	Matemática Português	R R
01/10/98	-pesquisa	Livre	Estudos Sociais	C
05/10/98	-numerais ímpares -tabuada do 2 ao 8 -leitura	300 a 560 duas vezes livre	Matemática Português	R R
06/10/98	-tabuada do 9 -cópia do livro -questões do livro	Seis vezes duas páginas uma página	Matemática Português	R R R
07/10/98	-atividades do livro	três páginas	Português	R
08/10/98	-cópia do livro	Duas páginas	Português	R
13/10/98	-tabuada do 2 ao 9 -numerais de 580 a 600 -cópia e exercícios do livro	Uma vez quatro vezes duas páginas	Matemática Português	R R R
14/10/98	-leitura do livro -cópia do livro -exercícios	Uma página uma página uma página	Português	R R
20/10/98	-redação -tabuada do 2 ao 9	uma duas vezes	Português Matemática	C R
22/10/98	-cópia do livro -atividades do livro	Uma página duas páginas	Português	R R
29/10/98	-contas de adição -contas de subtração -tabuada do 1 ao 9	Cinco seis uma vez	Matemática	R R R
30/10/98	-cópia* do livro	três páginas	Ciências	R
04/11/98	-pesquisa (entrevista)	três pessoas	Ciências	C
05/11/98	-cópia do livro	Quatro páginas	Português	R
* Castigo pelo mau comportamento e por não terem prestado atenção à leitura do texto realizada pela professora				

Fonte: Elaboração do próprio autor

Especificamente sobre o assunto, Nogueira (1998, p. 289), apud Klingberg (1978), que “*o fim precipuo da lição de casa é didático, então esta não pode ser transformada em “bode expiatório” para conflitos surgidos no interior da sala de aula entre alunos e diretores*”. Tal procedimento reforça ainda mais a aversão que as crianças sentem em relação à tarefa de casa.

Há de ser enfatizado, ainda em relação ao quadro, uma questão importantíssima: os tipos de tarefa de casa solicitados. As crianças realmente tinham motivos para não gostarem de fazer tarefa de casa visto que, a não ser em três situações, num total de quinze, a elas foram solicitadas atividades em que podiam realmente construir algo.

Em decorrência da arbitrariedade envolvida na tarefa de casa tanto na elaboração quanto na correção e quantidade, algumas crianças, nem mesmo apesar dos castigos, faziam as tarefas. Este é o caso de nove alunos da sala, dentre os quais estão sete meninos e duas meninas. Os demais, na medida do possível, realizavam as tarefas de casa. Porém, se por algum motivo, a professora não corrigisse as tarefas por dois ou três dias, as crianças deixavam de fazê-las, acreditando que a professora não faria a verificação.

Apesar de todos os problemas, no entanto, a professora estava atenta a alguns detalhes importantes que envolvem as tarefas de casa, citados por Mattos (1966), Nérici (1970) e Assis (1986). Um dos pontos importantes é que a professora apresentava a tarefa de casa de maneira completa aos alunos. Passava lousa, pedia às crianças que olhassem para ela e colocassem os lápis na mesa. Explicava, exemplificava, mostrava a página do livro, interrompia a explicação para chamar a atenção de alguém que estivesse conversando.

3.3 A tarefa de casa na 3ª série

A tarefa de casa nesta sala reduzia-se praticamente aos conteúdos de matemática e português. Indagada sobre o fato, a professora declarou que o motivo deste procedimento era devido ao fato de estas duas disciplinas serem consideradas como as mais importantes. O quadro 4 demonstra, de maneira geral, a situação da tarefa de casa na terceira série.

Quadro 4 - Relativo aos tipos de tarefa de casa solicitados, quantidade, assunto e ação requerida do aluno para a realização

Data	Tipo de atividade	Quantidade	Disciplina	Ação: reprodução / construção
9/11/98	Calcular perímetro Efetuar contas de divisão	três figuras seis contas	Matemática	R R
10/11/98	Problemas de perímetro	dois	Matemática	R
11/11/98*				
12/11/98*				
13/11/98*				
16/11/98*				
17/11/98	Estudar para prova	—	Português	—
18/11/98*				
19/11/98	Questões	quatro	Estudos Sociais	R
20/11/98	Efetuar contas de divisão	oito contas	Matemática	R
23/11/98*				
24/11/98*				
25/11/98	Estudar para prova	—	Ciências	—
26/11/98*				
27/11/98*				
* Dias nos quais não houve tarefa de casa				

Fonte: Elaboração do próprio autor

As tarefas de casa surgiram discretamente entre as aulas. Somente nos dias 9/11/98, 10/11/98 e 20/11/98, a professora passou na lousa específicos para serem feitos em casa. Note-se que os exercícios são sempre de Matemática, disciplina que acredita ser mais difícil para as crianças. Nas demais aulas em que houve tarefa de casa, a instrução era para que concluíssem atividades iniciadas em sala ou que estudassem para alguma prova.

As tarefas de casa verificadas no quadro, prestaram-se, portanto, a fazer os alunos estudarem para as prova de matemática e demais disciplinas. Na visão da professora da classe, minha presença deu-se em época oportuna para observar a tarefa de casa, pois haveria prova. Justificativa da professora: *“eu não passo muita lição de casa, isto é, todos os dias, mas agora tenbo que passar porque tem prova”*. Desta forma, as atividades solicitadas eram diretamente relacionadas ao conteúdo das provas e quase não havia variação de tipos, exigindo da criança simplesmente o treino. A quantidade era mínima e o tempo empregado na realização era de aproximadamente 15 minutos.

O fator quantidade influenciou para a boa aceitação da tarefa de casa pelas crianças, que não ficavam sobrecarregadas. Este era um dos objetivos da professora em relação à tarefa de casa. No momento da correção, a professora convidava os alunos por fila para irem à lousa resolverem as contas. Os alunos que não tinham feito a lição também participavam, sob forma de “fixar o conteúdo”.

Dentre os alunos que não realizavam as tarefas de casa, sobre o primeiro, n.º 6 da listagem de chamada, o motivo mais freqüente era o de *não saber fazer*. Nos dias em que a mãe auxiliava a tarefa era feita, caso contrário, não. As crianças observavam a letra da mãe do aluno no caderno e diziam a professora: *“a mãe do [n.º 6] fez tudo para ele”*. A professora, por sua vez, comentava: *“o problema é dele”*. Cabe aqui a referência ao problema do tipo de supervisão realizado pelos pais.

3.4 A tarefa de casa na 4ª série

As tarefas de casa nesta sala era utilizada como estratégia em momentos nos quais a professora desejava trabalhar outra disciplina. Desta forma, somente ficavam como tarefa de casa as atividades não concluídas em sala de aula, o que era raro acontecer. Nas palavras da própria professora: “*só tem lição de casa quando se sobra alguma coisa do dia*”.

O fim precípuo era exercitar e treinar o conteúdo trabalhado em sala. Este treino era vinculado a exercícios passados para serem resolvidos em sala e não especificamente em casa. As tarefas de casa, dessa maneira, remediavam as “lacunas” deixadas nas aulas sob o pretexto de memorização e treino. (Ver quadro 5)

Quadro 5 - Tipos de tarefa de casa solicitados, quantidade, assunto e ação requerida do aluno para a realização

Data	Tipo de atividade	Quantidade	Disciplina	Ação: reprodução/construção
9/11/98	Calcular perímetro Efetuar contas de divisão	três figuras seis contas	Matemática	R R
10/11/98	Problemas de perímetro	dois	Matemática	R
11/11/98*				
12/11/98*				
13/11/98*				
16/11/98*				
17/11/98	Estudar para prova	_	Português	_
18/11/98*				
19/11/98	Questões	quatro	Estudos Sociais	R
20/11/98	Efetuar contas de divisão	oito contas	Matemática	R
23/11/98*				
24/11/98*				
25/11/98	Estudar para prova	_	Ciências	_
26/11/98*				
27/11/98*				
* Não houve lição de casa				

Fonte: Elaboração do próprio autor

Como pode ser verificado, as disciplinas com maior número de solicitação eram História e Geografia. A maioria das atividades consistiam em questionários a serem respondidos de modo a reproduzir as informações fornecidas pelos textos.

De acordo com as crianças, as “tarefas de casa” eram realizadas rapidamente, no tempo médio de dez minutos, e as respostas encontravam-se nos próprios textos. Assim “era só copiar”. Dificilmente era necessário a participação dos pais para a efetivação das tarefas, com exceção apenas dos alunos que ainda não eram totalmente alfabetizados.

As crianças, em sua grande parte, realizavam as tarefas de casa quase todas as vezes. Dentre os cinco meninos que freqüentemente não faziam as tarefas de casa nunca havia uma “desculpa”, nem disfarçavam. Simplesmente não queriam fazê-las. Em situação de entrevistas também não explicavam os motivos, como as crianças menores. *Não queriam fazer e não faziam*- disseram durante a entrevista.

Em análise mais rigorosa em relação ao problema central da pesquisa, isto é, saber se as tarefas de casa têm proporcionado a aprendizagem significativa, seguramente se conclui que não. A tarefa de casa não constitui objeto de reflexão por parte do professor. Embora o conteúdo, que a envolve relacionado ao da sala (constituindo a própria atividade de sala) e os alunos apresentam condições de realizá-la, as únicas “habilidades” desenvolvidas são a memorização automática e o treino. Não há como o aluno interessar-se pela tarefa de casa, já que não possibilita ação que comporta algum nível de reflexão. É o típico caso de memorização suposto pela denominada *educação bancária* por Paulo Freire (1970).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as salas estudadas, na 3ª e 4ª séries foram encontrados os maiores indícios de descaso com as tarefas de casa, seja por sua mera função de encobrir lacunas verificadas nas aulas, seja pelo propósito de treinamento/memorização de conteúdos, estimulando uma aprendizagem mecânica. Quanto à 2ª série, mesmo a professora atribuindo muita importância à tarefa de casa, esta extrapola os limites físicos e emocionais de seus alunos e também dos respectivos pais, ocasionando conflitos internos aos lares das crianças.

Ao que parece, a 1ª série foi a sala que mais benefícios experimentou em relação às tarefas de casa solicitadas. Quantidade suficiente, qualidade razoável e sem grandes conflitos. Fato interessante observa-se sobre a professora da 1ª série, a única, dentre as professoras, que ainda não havia passado pela universidade e tinha pouco mais que três meses de experiência na profissão. A reflexão que pôde fazer a partir dos problemas suscitados por sua prática pedagógica concorreram para o ajustamento da tarefa de casa às necessidades de aprendizagem das crianças.

Em decorrência do procedimento das professoras, apenas as crianças da 1ª série pareciam gostar realmente das tarefas de casa. À medida que mudavam de série, as crianças demonstravam uma perda de interesse pelas tarefas de casa. As dimensões da aprendizagem significativa preconizadas por Ausubel que foram verificadas, de alguma maneira, na 1ª série, não se evidenciam nas outras três salas de aula estudadas. As tarefas de casa não têm contribuído para a facilitação do processo de ensino/aprendizagem já que são vistas como elemento para o desenvolvimento de automatismos vinculados a treinos. O “complementar”, “reforçar” e “aprimorar” declarados pelos professores traduzem-se em tipos de atividades que pouco levam as crianças a pensarem de modo a construir ou aprimorarem seus conhecimentos (números, tabuadas, cópias, questionários).

A decorrência de tal procedimento, além da aprendizagem mecânica, é a aversão por parte da criança em relação à própria tarefa de casa, ainda que implícita num discurso de realização “espontânea”. A tarefa de casa, nesse contexto, seria um fator de risco para um potencial processo de fracasso escolar, uma vez que os princípios que tacitamente dirigem as atividades, conforme Assis (1986), podem levar a uma marginalização das crianças. Além disso, as tarefas de casa não facilitam a aprendizagem e restringem os benefícios que a atividade poderia trazer aos alunos no que concerne ao desenvolvimento intelectual.

Certamente existe a possibilidade de superar o problema. No processo de formação de professores há necessidade de ser trabalhada com maior intensidade a questão da pesquisa no processo educacional. Esta seria uma alternativa possível, desde que haja intervenção no atual processo de formação de professores por parte dos docentes de cursos de licenciatura. Nesse contexto, é importante que se forme o professor-pesquisador dos problemas que a prática lhe coloca por intermédio de cursos de licenciaturas e programas consistentes de formação continuada.

Como forma de contribuição à discussão acerca da tarefa de casa, além da problematização da prática dos professores, espera-se que este trabalho consiga sensibilizá-los quanto à questão e, ao mesmo tempo, os conduza a refletirem sobre o problema por intermédio das formulações de David Ausubel face à aprendizagem significativa. Este seria o primeiro passo para uma modificação na atual situação da tarefa de casa e conseqüentemente à qualidade do ensino, diante das novas exigências sociais.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Fátima R. P. de. **Lição de casa**: um estudo exploratório sobre as condições e conseqüências de sua elaboração, em crianças de 1ª série. São Paulo, 1986. 89p. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph, HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. (Trad. Eva Nick). Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P. Algumas limitações psicológicas e educacionais da aprendizagem por descoberta. In: Nelson L. **O ensino**: textos escolhidos. Trad. de J. de Bragança Soares. São Paulo: Saraiva, 1980, p. 279-296.

MOREIRA, M.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

NÉRICI. I. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1986.

NOGUEIRA. M. G. **Tarefa de casa**: uma violência consentida? Marília, 1998. 309 p. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP.

NOTAS

- 1 - Algumas orientações sobre a prática da tarefa de casa foram encontradas em verdadeiros antigos manuais para professores, tais como A Professora Moderna, de Emídeo Nérici e *A Educação Moderna: objetivos e métodos* de M. C. Raymont.
- 2 - Cf Ausubel (1980, trad. p. 41) *significado lógico refere-se ao significado daquilo que é inerente a certos tipos de material simbólico. A evidência do significado lógico está na base da relação arbitrária e substantiva entre o material e as idéias correspondentemente significativas que fazem parte do domínio da inteligência humana.*
- 3 - Para efeito da *aprendizagem significativa* os materiais de aprendizagem devem ser apenas potencialmente significativos, pois, se forem totalmente significativos, o objetivo da aprendizagem significativa se esgota pelo fato de não haver qualquer acréscimo na aprendizagem.
- 4 - Para visualização dos dados completos em relação a este item, consultar o trabalho original: WIEZZEL, A.C.S. *Lição de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar?* UNESP-Marília, dissertação de mestrado em Educação, 1999, 140p.