

**Atividade para casa a partir de crenças e
concepções pelas práticas de professoras e
estudantes dos Anos Iniciais**

Nailda Aparecida Silva

Mestrado em Educação

**Montes Claros / MG
2024**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Atividade para casa a partir de crenças e
concepções pelas práticas de professoras e
estudantes dos Anos Iniciais**

Nailda Aparecida Silva

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação como
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação, linha de pesquisa Multiletramentos e Práticas
Educativas.*

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Januario

Montes Claros / MG

2024



A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

S586a SILVA, Nailda Aparecida
Atividade para casa a partir de crenças e concepções pelas práticas de professoras e estudantes dos Anos Iniciais / Nailda Aparecida Silva — 2024
146f. : il.

Inclui Bibliografia

Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), 2024

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Januario

1. Atividade para casa. 2. Aprendizagem. 3. Prática. 4. Estudante. 5. Professoras. I. Silva, Nailda. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Implicações da atividade para casa no processo de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais.

Catálogo Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Atividade para casa a partir de crenças e concepções pelas práticas de professoras e
estudantes dos Anos Iniciais

Nailda Aparecida Silva

Dissertação defendida e aprovada em 22 de fevereiro
de 2024, pela banca examinadora constituída pelas
pesquisadoras e pesquisador

Prof. Dr. Gilberto Januario — Orientador
Universidade Federal de Ouro Preto / Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Geisa Magela Veloso
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Ana Paula Perovano
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Profa. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
Universidade Federal de Ouro Preto



À minha querida e amada mamita: Dona Cida.



*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.
Gonzaguinha¹*

Cheguei até aqui, mas não cheguei sozinha. Ao final dessa etapa, não posso deixar de reconhecer com gratidão que em todo o meu percurso passaram pessoas que contribuíram, não somente com a construção desse trabalho, mas também com a construção do meu eu ao permear pelo meu caminho e nele deixar as suas marcas.

Esse trabalho é resultado de minha dedicação, disposição, renúncias, persistência, incertezas, instabilidade emocional e superações, mas, também, fruto de paciência, suporte, orientação, afeto, carinho e cuidado de pessoas incríveis que estiveram presentes, puxaram minha orelha quando foi preciso, mas também me estenderam a mão e contribuíram de maneira imensurável com a sua construção.

Não sou modesta ao dizer que não é uma vitória individual, mas imensamente grata e não posso deixar de lembrar, com carinho que

¹ Caminhos do coração. Álbum: *Caminhos do coração*. EMI Records Brasil Ltda, 1982.



transborda de meu coração, e demonstrar reconhecimento a cada um de vocês que deixaram seus pedacinhos para concretização desta conquista.

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora pela presença e proteção constante.

À minha tão querida mãe, que com toda a sua simplicidade, me apoiou em todos os momentos com orações e palavras de motivação.

A todos os meus familiares, pela compreensão de minha ausência para dedicação ao mestrado.

Ao meu marido Thiago Vinícius, pelo companheirismo, incentivo e apoio ao retorno dos estudos e realização do mestrado.

A todos os funcionários e amigos da Escola Municipal Dora de Mattos, pela paciência e compreensão durante todo o processo.

À querida diretora Ana e supervisora Paula, que muito colaboraram facilitando e viabilizando tempo e espaço para a construção desse trabalho.

A todos os colegas do PPGE pelos momentos de aprendizado, trocas de experiências e, também, de muita descontração.

Aos colegas Renan e Cida, não somente “apoio”, mas amizade e companheirismo que almejamos não ser passageiros.

À Profa. Dra. Francely, não somente por ser nossa coordenadora, mas também modelo excepcional de profissional que nunca será esquecida.

Aos professores e professoras do PPGE que tive oportunidade de frequentar suas aulas: Dra. Francely, Dra. Shirley, Dr. José Normando, Dra. Fábila Magali e Dr. Marcelo, pela magnitude de seus ensinamentos.

Ao Grupo de Pesquisa Currículos em Educação Matemática (GPCEEM), que me acolheu e tanto contribuiu com momentos de reflexão e aprendizado.

Aos membros da Banca de Qualificação e Defesa da Dissertação: Dra. Geisa Magela Veloso, Dra. Ana Paula Perovano e Dra. Fernanda Silva, pelo tempo dedicado à leitura e pelas valiosas apreciações e sugestões.

À Profa. Dra. Cláudia Aparecida Machado, que acreditou em minha capacidade, possibilitando o meu ingresso ao mestrado e pelos momentos de orientação, reflexão, provocações e aprendizagem.

Ao meu orientador, Dr. Gilberto Januario, que considero um presente de Deus em minha vida. Obrigada pelo acolhimento, carinho, cuidado, paciência, sabedoria, orientação segura, partilha e disponibilidade na construção desse trabalho.

E a tantos outros que mesmo não citados, fizeram parte dessa caminhada almejando o meu sucesso. A todos vocês, a minha sincera gratidão.



*É preciso que eu suporte duas ou três larvas se
quiser conhecer as borboletas.*

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.



SILVA, Nailda Aparecida. *Atividade para casa a partir de crenças e concepções pelas práticas de professoras e estudantes dos Anos Iniciais*. 2024. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

RESUMO

A *atividade para casa* é um recurso pedagógico utilizado rotineiramente nas escolas brasileiras com intuito de auxiliar professoras no processo de ensino e, conseqüentemente, apoiar estudantes no processo de aprendizagem. Com o propósito de discutir esse tipo de atividade a partir de sujeitos que a utilizam de maneira mais direta, a pesquisa retratada na dissertação teve como objetivo principal *analisar crenças e concepções pelas práticas da atividade para casa nos processos de ensino e de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Desse objetivo, outros dois foram orientadores da pesquisa: *i) identificar e discutir compreensões e práticas de duas professoras sobre a atividade para casa no processo de aprendizagem e ii) identificar e analisar representações e práticas de seis estudantes sobre a atividade para casa em seus processos de aprendizagem*. O formato *multipaper* foi a opção para a organização da dissertação, composta por um capítulo introdutório, três artigos e um capítulo de considerações. A pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa e do tipo fenomenológica. Com o intento de conhecer os trabalhos brasileiros que focam o tema, foi realizado um levantamento bibliográfico em dissertações e teses. Duas professoras e seis estudantes de duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Contagem (MG) foram os participantes da pesquisa. Para a produção de dados, foram observados momentos de aula referentes à explicação ou correção de *atividade para casa*, realizadas entrevistas com as duas professoras e discussão com os seis estudantes a partir da composição de um grupo focal. O referencial teórico reporta-se aos estudos sobre crenças, concepções, representações e conhecimentos. A análise dos dados evidencia crenças e concepções das professoras que percebem a atividade para casa como recurso necessário à escolarização. Os estudantes, por sua vez, estão formando suas representações sobre esse recurso, mas tendem a espelhar as mesmas crenças dos sujeitos que os cercam, como as de suas professoras. Dessa forma, a atividade é valorizada pela comunidade escolar que a utiliza de maneira naturalizada como parte da cultura escolar. As representações dos participantes revelaram que a atividade para casa tem diferentes objetivos que facilitam a aprendizagem, mas nem sempre alcançados. As professoras baseiam seus entendimentos sobre a *atividade para casa* nas crenças que possuem por meio de suas experiências em contato com atividade desse tipo e não em conhecimento sobre o tema. Não obstante, não há orientação clara quanto ao seu uso e nem uma verificação das suas implicações. Inferimos, a partir da análise dos objetivos atribuídos pelos participantes da pesquisa ao recurso, que a *atividade para casa* é bem quista pela comunidade escolar e é utilizada em prol do processo de aprendizagem dos estudantes. No entanto, apresenta pontos ressaltados, como: atender a todos os níveis de aprendizagem de turmas heterogêneas e ser realizada por estudantes ainda não alfabetizados e desassistidos em suas particularidades.

Palavras-chave: Prática de Ensino. Atividade para Casa. Crenças de Professoras. Representações de Estudantes.



SILVA, Nailda Aparecida. *Homework based on beliefs and conceptions through the practices of teachers and students in the Elementary School*. 2024. 146f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

ABSTRACT

Homework is a pedagogical resource routinely used in Brazilian schools with the aim of assisting teachers in the teaching process and, consequently, supporting students in the learning process. With the purpose of discussing this type of activity from subjects who use it in a more direct way, the research portrayed in the dissertation had as its main objective to *analyze beliefs and conceptions through home activity practices in teaching and learning processes in the Elementary School*. Of this objective, two others guided the research: i) *identify and discuss understandings and practices of two teachers about the homework in the learning process* and ii) *identify and analyze representations and practices of six students about the homework in their processes of learning*. The multipaper format was the option for organizing the dissertation, consisting of an introductory chapter, three articles and a chapter of considerations. The research is characterized as a qualitative and phenomenological approach. With the intention of understanding Brazilian works that focus on the topic, a bibliographical survey of dissertations and theses was carried out. Two teachers and six students from two classes in the 4th grad of Elementary School at a municipal school in Contagem (MG) were the research participants. To produce data, class moments related to the explanation or correction of homework were observed, interviews were carried out with the two teachers and discussions were carried out with the six students based on the composition of a focus group. The theoretical framework refers to studies on beliefs, conceptions, representations and knowledge. Data analysis highlights beliefs and conceptions of teachers who perceive homework as a necessary resource for schooling. Students, in turn, are still forming their representations about this resource, but they tend to mirror the same beliefs as those around them, as well as those of their teachers. In this way, the activity is valued by the school community, which uses it in a natural way as part of the school culture. The participants' representations revealed that the homework has different objectives that facilitate learning, but are not always achieved. The teachers base their understanding of the home activity on the beliefs they have through their experiences in contact with this type of activity and not on knowledge about the topic. However, there is no clear guidance regarding its use and no verification of its implications. We infer, from the analysis of the objectives attributed by research participants to the resource, that the homework is well liked by the school community and is used in favor of the students' learning process. However, it has caveats, such as: meeting all learning levels of heterogeneous classes and being carried out by students who are not yet literate and unassisted in their particularities.

Keywords: Teaching Practice. Homework. Teachers' Beliefs. Student Representations.



SUMÁRIO

Apresentação da Pesquisa	13
Interesse pelo tema de estudo.....	14
Justificativa e Problema de Pesquisa.....	19
Objetivos.....	31
<i>Design</i> metodológico.....	31
Organização da dissertação.....	34
Referências.....	35
Artigo 1: A atividade para casa a partir de compreensões e práticas de professoras do 4º ano do Ensino Fundamental	37
1.1 Práticas de ensino e processo de aprendizagem.....	37
1.2 Crenças, concepções e conhecimentos: diferenças e conexões.....	39
1.3 <i>Design</i> metodológico.....	43
1.4 Atividade para casa como prática de ensino.....	46
1.5 Propósitos da atividade para casa.....	51
1.6 Atividade para casa no processo de aprendizagem.....	55
1.7 Crenças e concepções das professoras: gêneses.....	58
1.8 Considerações.....	62
1.9 Referências.....	65
Artigo 2: A atividade para casa nas representações e práticas de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental	67
2.1 Contextualizando o estudo.....	67
2.2 Crenças e concepções como representações dos estudantes.....	70
2.3 <i>Design</i> metodológico.....	72
2.4 Análise.....	75
2.4.1 Atividade para casa como prática de ensino.....	75
2.4.2 Propósitos da atividade para casa.....	81
2.4.3 Atividade para casa no processo de aprendizagem.....	85
2.5 Considerações.....	91
2.6 Referências.....	94
Artigo 3: Atividade para casa nos processos de ensino e de aprendizagem: crenças e concepções de professoras e estudantes dos Anos Iniciais	96
3.1 Apresentação do estudo.....	96

3.2	Formulações conceituais sobre atividade para casa.....	98
3.3	Conhecimentos, crenças e concepções.....	99
3.4	<i>Design</i> metodológico.....	102
3.5	Análise.....	104
3.5.1	Atividade para casa como prática de ensino.....	104
3.5.2	Propósitos da atividade para casa.....	108
3.5.3	Atividade para casa no processo de aprendizagem.....	113
3.6	Discussão.....	117
3.7	Considerações.....	120
3.8	Referências.....	121
Considerações		124
	Da justificativa e problema.....	124
	Dos objetivos e resultados.....	125
	Das considerações e implicações.....	128
	Referências.....	129
Apêndices		131
	Apêndice 1: Apresentação da pesquisa para a direção da escola e para as professoras	131
	Apêndice 2: Observação de momentos de aula nos quais ocorrem correção e discussão da atividade para casa — momentos 1, 2 e 3.....	132
	Apêndice 3: Roteiro de observação dos momentos de aula.....	133
	Apêndice 4: Registro da observação dos momentos de aula	135
	Apêndice 5: Roteiro da primeira entrevista com a professora Kátia.....	136
	Apêndice 6: Roteiro da primeira entrevista com a professora Fabíola.....	137
	Apêndice 7: Roteiro da segunda entrevista com a professora Kátia.....	138
	Apêndice 8: Roteiro da segunda entrevista com a professora Fabíola.....	139
	Apêndice 9: Roteiro da terceira entrevista com a professora Kátia.....	140
	Apêndice 10: Roteiro da terceira entrevista com a professora Fabíola.....	142
	Apêndice 11: roteiro do primeiro encontro do grupo focal.....	144
	Apêndice 12: roteiro do segundo encontro do grupo focal.....	145
	Apêndice 13: roteiro do terceiro encontro do grupo focal.....	146

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A presente dissertação — que focaliza o tema *atividade para casa* sob as crenças, concepções, conhecimentos e representações pelas práticas de duas professoras e de seis estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental — é fruto da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), na linha de pesquisa Multiletramentos e Práticas Educativas, inserindo-se no Grupo de Pesquisa Currículos em Educação Matemática (GPCEEM).

A *atividade para casa* é um recurso didático utilizado rotineiramente como prática de ensino nas escolas brasileiras. Ao lançar luz sobre o recurso, a pesquisa buscou identificar e discutir as relações dos sujeitos envolvidos diretamente nos processos de ensino e aprendizagem com a esse tipo de atividade, assim como suas compreensões com o intuito de ampliar o entendimento sobre essa prática de ensino.

Em vista disso, a pesquisa retratada na dissertação teve como objetivo principal *analisar crenças e concepções pelas práticas da atividade para casa nos processos de ensino e de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Para tanto, foram delineados dois objetivos específicos: *i) identificar e discutir compreensões e práticas de duas professoras sobre a atividade para casa no processo de aprendizagem; e ii) identificar e analisar representações e práticas de seis estudantes sobre a atividade para casa em seus processos de aprendizagem*.

Considerando o formato *multipaper* para a escrita da dissertação, os objetivos específicos orientaram a escrita de dois artigos. No primeiro, são discutidos os conceitos de crenças, concepções e conhecimentos para entender a analogia que duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental possuem em relação à *atividade para casa*. No segundo artigo, o referencial teórico é ampliado para focar nas representações que seis estudantes do 4º ano manifestam sobre esse recurso.

Em um terceiro artigo, articulamos e discutimos os resultados apresentados nos artigos anteriores, ampliado o referencial teórico sobre crenças e concepções, além de retomarmos o objetivo principal. Neste artigo, são expostos os resultados alcançados e as contribuições que a pesquisa pode oferecer para o campo de estudos em Educação, com a sugestão de novas

investigações para ampliação do entendimento do fenômeno *atividade para casa*.

Na sequência, apresentamos os motivos que nos aproximaram do tema e nos motivaram a tê-lo como objeto de estudo. Apresentamos, posteriormente, a problemática e os objetivos, seguidos da descrição dos aspectos metodológicos e da estrutura adotada para a dissertação.

Interesse pelo tema de estudo

Dentre os muitos temas pertencentes à Educação, que são merecedores de estudo, meu interesse se volta para a *atividade para casa*, utilizada de maneira rotineira na Educação Básica². Esse interesse é proveniente, principalmente, das práticas realizadas por mim com esse tipo de atividade, que me fazem questionar e refletir sobre as suas implicações para os processos de aprendizagem.

Esse tipo de atividade sempre se fez presente em minha vida; inicialmente como estudante da Educação Básica, que resolvia a atividade trazida da escola. A princípio, a resolução se dava com auxílio dos familiares, principalmente da minha mãe que, na época, não trabalhava fora de casa, e quando adquiri mais autonomia comecei a resolver sozinha. Não possuía dificuldades para a resolução, no entanto, em meio a outras obrigações e tempo de descanso e lazer, não gostava de passar extensos períodos dedicando à *atividade para casa*. No entanto, apesar de não gostar, optava por concluir a atividade para receber o visto e não sofrer os decréscimos na nota e, também, não ser chamada a atenção pela professora em frente aos outros estudantes da turma.

Posteriormente, como estudante do curso de Pedagogia, especialmente durante os períodos de estágio, comecei a ter mais atenção no comportamento de algumas crianças enquanto realizavam a *atividade para casa* e, também, no comportamento dos seus familiares. Observava crianças com parentesco mais próximo, filhos de vizinhos e de amigos que influenciaram a ampliação das minhas indagações e interesse em entender melhor as implicações/influências da atividade desse tipo.

Das situações observadas, presenciei algumas crianças que reclamavam desse tipo de atividade; não queriam resolvê-la e alegavam preferir outras atividades como, por exemplo, brincar. Algumas relatavam não saber e muitas necessitavam da ajuda de familiares com leituras de enunciados e até mesmo explicações dos conteúdos. Nesses casos, eram comuns ocasiões

² Nessa seção é adotada a escrita em primeira pessoa do singular, devido ao aspecto da personalidade do que é abordado nela. Nas demais seções e artigos, adota-se a escrita em primeira pessoa do plural.

nas quais os pais ficavam impacientes e a realização da atividade culminava um clima desagradável entre a criança e a família.

Em algumas situações, os familiares reclamavam pelo fato de a escola passar atividades tão complexas ou repetitivas. Alguns familiares também reclamavam da falta de tempo para auxiliar a criança, devido às horas de trabalho fora de casa. Em algumas ocorrências, os familiares ditavam para a criança as respostas e essa transcrevia para a atividade utilizando a própria caligrafia. Outra reclamação dos familiares, percebida nessas observações informais, era sobre a falta de correção adequada pelo professor, quando era verificada a realização da atividade com um visto, sem fazer intervenções a partir dos erros cometidos e as dificuldades que o estudante ainda possuía.

Essas observações me levaram ao estudo realizado para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), defendido e aprovado em 2011 na Licenciatura em Pedagogia, cursada na Universidade Estadual de Montes Claros. Para esse trabalho, desenvolvi uma investigação intitulada *A atividade extraclasse como auxiliar no processo ensino-aprendizagem* realizada em uma escola estadual na cidade de Janaúba, interior de Minas Gerais (Silva, 2011).

Com um referencial voltado às teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon para identificação da existência de momentos mais propícios para a aprendizagem, a *atividade para casa* é percebida como um recurso para verificação da construção dessa aprendizagem quando ocorrida em sala de aula. Como resultado da pesquisa, inferimos que a atividade pode ser utilizada com esse e outros intentos que auxiliam nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, apresenta diferentes *déficits* como a necessidade de auxílio familiar e a falta de acordo com os estudantes para ser cobrada como obrigação. Assim, a sugestão foi de continuidade de estudos para melhor uso.

Posteriormente, a experiência com a *atividade para casa* se deu a partir da docência, quando passei a atuar como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino de Minas Gerais e na rede particular no município de Janaúba; em seguida, e até a atualidade, na rede estadual e na rede municipal de ensino de Contagem. Com a docência, pude vivenciar e interagir com esse tipo de atividade por um ângulo diferente.

Em minha experiência como professora, percebo a *atividade para casa* como algo naturalizado. É uma atividade rotineira para a escola, para os estudantes e para a família. Não existe uma padronização ou uma orientação para a sua utilização, nem mesmo uma discussão para definir critérios de elaboração, instruções de resolução para os estudantes e correção

adequada, mas existe a sua cobrança por parte da escola e de alguns familiares. O comum é que os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem a utilizem em sua rotina como algo natural. É cobrada pela escola e esperada pelos estudantes e familiares; se acontecer algum imprevisto e a *atividade para casa* não for enviada pelo professor, existe a cobrança de responsáveis que já a aguardam e até mesmo daqueles que supervisionam o trabalho do professor.

Na maioria das escolas públicas em que trabalhei, o envio da atividade desse tipo seguia a rotina de segunda a quinta-feira. Na escola particular, a rotina era ainda mais ampla, sendo enviada todos os dias letivos.

Seguindo o fluxo cobrado nas escolas, como professora, sempre utilizei a atividade, mas por ser algo que já me inquietava desde a graduação, tentei trabalhar com a sua utilização tentando atenuar entraves percebidos anteriormente, valorizando a atividade feita pelo estudante e auxiliando nas dúvidas ainda existentes. Na minha rotina com atividade desse tipo, normalmente preparo atividades para fixação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas algumas pesquisas para introduzir novos conteúdos e atividades para verificação do conhecimento da turma também são incluídas ocasionalmente.

Ao entregar a atividade, oriento o que deve ser feito, enfatizando quando a cobrança é algo diferente do habitual. Na correção, frequentemente verifico se a atividade foi realizada, visto o caderno do estudante e registro em caderno que utilizo para controle. A logística da correção varia a depender da complexidade da atividade e do tempo disponível. Normalmente em atividades mais simples, faço a correção na mesa de cada estudante, auxiliando nos erros cometidos e nas dificuldades ainda existentes enquanto toda a turma realiza outra atividade já explicada. Atividades que demandam mais tempo na correção, normalmente realizo de maneira coletiva e, ao terminá-la, oriento os estudantes para registrar ao final da atividade que a correção aconteceu naquele formato.

Meu objetivo sempre foi deixar claro que o estudante é o responsável pela realização da atividade, e não a sua família. Oriento que deve rememorar as explicações apresentadas em sala de aula, consultar anotações no caderno e conteúdos do livro didático para proceder à resolução. Caso cometam erros, as explicações são retomadas durante a correção tentando sanar as dificuldades ainda existentes. As correções ou questionamentos sobre a atividade costumam acontecer com o estudante e em volume baixo de voz.

Para realizar pesquisas, o estudante dos Anos Iniciais muitas vezes depende do apoio da família para fornecer o equipamento e a conexão necessárias. No entanto, nem todos os estudantes das escolas públicas onde trabalhei tem acesso à internet, um recurso escasso e desigual. Por isso, procuro não propor esse tipo de atividade.

As turmas escolares são heterogêneas, possuindo estudantes em diferentes níveis de aprendizagem. Quando há uma considerável disparidade entre os níveis, utilizo com os estudantes com maiores dificuldades algumas atividades em sala de aula e atividade diferenciada para casa na tentativa de contribuir com a construção de suas aprendizagens.

Mesmo sendo natural o uso da *atividade para casa* nas escolas e seguida uma rotina de envio pelos professores, é comum estudantes não a realizarem. Embora preocupada em enviar atividades para que os estudantes das turmas em que leciono tenham condições de fazê-las sozinhos e retornar com as dúvidas existentes para auxílio na escola, ainda permanecem muitos casos em que a atividade não é feita.

Comecei, então, a trabalhar com o incentivo à realização desse tipo de atividade desde o início de cada ano escolar, criando orientações escritas para melhorar o estudo diário e a resolução da atividade, destacando o que compreendi, por meio do conhecimento popular, que o rendimento e aprendizagem do estudante seriam ampliados com um tempo maior de estudo. Colava essas orientações no início do caderno dos estudantes e solicitava a assinatura dos responsáveis. Nas reuniões escolares, também enfatizava a importância da realização rotineira da atividade desse tipo e de ter um tempo dedicado para estudos.

Em minha experiência, com algumas exceções, os estudantes que possuem mais autonomia e facilidade com os conteúdos escolares, realizam a *atividade para casa* com maior frequência sem a necessidade de acompanhamento individualizado dos familiares. Alguns desses estudantes relatam que os pais os aconselham e cobram o compromisso com a atividade; perguntam se já realizaram; e, em alguns casos, verificam o caderno com a atividade já pronta. Esses estudantes normalmente também possuem facilidade com o desenvolvimento das atividades em sala de aula, compreendendo com rapidez o que é trabalhado na turma.

Já aqueles que possuem maior dificuldade são quem mais demandam tempo no estudo para desenvolver as habilidades previstas, ou os que ainda se encontram na fase da alfabetização, dependem mais de auxílio para resolver a *atividade para casa*.

Esses estudantes ainda não possuem autonomia na resolução e precisam de auxílio na

leitura dos enunciados e, às vezes, até da explicação do que deve ser feito. Caso esse estudante possua uma família com tempo e disponibilidade para auxílio e atenuação de deficiência da educação oferecida, a atividade é realizada. Se a família do estudante com dificuldades oferece um auxílio personalizado ou procuram um reforço escolar, as dificuldades tendem a ser sanadas ou, pelo menos, amenizadas em conjunto com as atividades escolares. Caso a família não ofereça esse auxílio, por falta de tempo, de conhecimento, habilidade, falta de condições financeiras para reforço particular e vários outros motivos, é comum a atividade chegar no outro dia sem ser resolvida.

Muitos pais explicam que trabalham durante o dia e não possuem tempo para auxiliar no desenvolvimento da atividade. Presenciei relatos em conversas com familiares que os estudantes ficam com pessoas que não são alfabetizadas, impedindo de auxiliar na atividade. Na realidade das escolas públicas em que trabalhei, muitos familiares dizem não possuir recurso financeiro para aula de reforço (aulas particulares). Entre esses estudantes, esporadicamente, também chegam atividades com a caligrafia de outra pessoa, explicado pelos estudantes de maneira envergonhada e constrangida que não sabiam fazer a atividade e uma outra pessoa não explicou, mas fez em seu lugar.

Neste cenário, percebo que estudantes que precisam de maior tempo de estudo, possuem condições limitadas de realizar a *atividade para casa* e acabam com menor tempo de estudo que os estudantes que estão acompanhando o nível de escolaridade da turma.

Se esses estudantes possuem maiores dificuldades, podem ser culpados pela não resolução da *atividade para casa*? Se a família não possui preparo ou tempo para auxiliar o estudante, pode ser culpada? Quando trabalham fora e possuem pouco tempo com a criança, esse tempo deve ser comprometido com a realização da *atividade para casa*? Se estudantes que muito precisam de um tempo maior de estudo não o possui, ao final do processo, ficará em defasagem ainda maior em comparação ao restante dos estudantes da turma?

Diante da vivência que obtive e ainda obtenho com esse tipo de atividade, vão surgindo indagações que impulsionam o meu interesse em entender com mais profundidade o seu uso. Com o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Unimontes), retorno à *atividade para casa* como tema, sendo a utilização desse recurso tão comum nas escolas, no entanto, escasso de esclarecimentos.

Justificativa e Problema de Pesquisa

Para um melhor entendimento em torno das implicações da *atividade para casa* no processo de aprendizagem de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inicialmente, será pontuado o que é a aprendizagem.

Oliveira (2003) salienta que “aprendizado ou aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas” (p. 57). A aprendizagem pode ocorrer de maneira formal ou informal e, na escola, a educação que é composta por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, esforça-se para que, propositalmente, o estudante expanda o seu conhecimento. Como elucidado por Ramanowski (2011), “a promoção da aprendizagem é a finalidade principal do trabalho de professores e alunos na escola” (p. 101).

O ambiente escolar é direcionado para o trabalho nesse sentido; “a educação, como processo intencional, contribui para que o educando se desenvolva numa trajetória permeada por intencionalidades progressivas” (Veiga, 2011, p. 20). A proposta de ampliar o conhecimento do estudante de maneira intencional é uma das funções da escola, na qual a professora³, junto à toda equipe pedagógica, criará as condições para que ocorra a construção da aprendizagem.

A escola é o ambiente responsável por fazer acontecer de maneira sistemática o crescimento intelectual do indivíduo. Nesse sentido, Oliveira (2003) discute que, “na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objeto do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado” (p. 62). O estudante já é encaminhado para a escola conscientizado pela família que vai para esse lugar para aprender. E é na sala de aula que verdadeiramente ocorre a influência mútua de conhecimentos entre estudantes e professores. No entendimento de Vasconcellos (2005), “a sala de aula é o centro do acontecimento da educação escolar, pois a formação básica do educando se dá neste espaço de interação entre os sujeitos, mediados pela realidade” (p. 12).

A educação escolar demanda uma série de habilidades por parte da professora e, para realizar sua função com competência, essa profissional necessita de preparação. Para que ocorra a aprendizagem por parte do estudante, é necessário o ato de ensinar da professora. Nessa

³ Será adotado o substantivo *professora*, no singular, ao longo de toda a dissertação. A escolha por essa inflexão de gênero se deve pela quantidade de profissionais atuantes nas turmas de 1º ao 5º ano em sua grande maioria ser do gênero feminino. É uma forma de dar visibilidade ao trabalho destas profissionais.

dinâmica de ensino e de aprendizagem, entendendo a aprendizagem como consequência do ensino e o ensino necessário para a aprendizagem, não é imprescindível somente a vontade da professora para ensinar, mas também a utilização de processos didáticos, para melhor compreensão dos estudantes.

Desta maneira, ensinar não é uma tarefa fácil, requer toda uma dedicação para elaborar ou analisar objetivos, organizar e selecionar os conteúdos, fazer a curadoria dos recursos mais apropriados e elaborar as atividades tendo como meta principal que todos os estudantes formem os conceitos previstos e construam as aprendizagens. Ensinar “é agir em função de fins e objetivos previamente delimitados” (Veiga, 2011, p. 28).

A autora Weisz (2001) discute que, com os avanços ocorridos nos estudos pertinentes ao ensino e à aprendizagem, na perspectiva construtiva, o estudante sempre traz consigo uma bagagem de conhecimentos. Desta maneira, é possível à professora olhar para a produção do estudante, reconhecer o que ele já sabe e, a partir desse ponto, ter discernimento de identificar os tipos de informações necessárias para o avanço do seu conhecimento.

A aprendizagem como resultado da ação de quem aprende também é uma concepção apresentada por Weisz (2001), no entanto, mesmo com essa abordagem, a professora tem a função de criar situações favoráveis para a aprendizagem do estudante. Não adianta ela apresentar os conteúdos sem utilizar de estratégias metodológicas coerentes. Vasconcellos (2005) discute que, “o fato do professor ter uma teoria do conhecimento mais elaborada não significa necessariamente que a sua prática será coerente” (p. 14); ele deve trabalhar a sua postura, se enquadrando às necessidades dos estudantes para se alcançar os objetivos propostos.

Um dos recursos comumente utilizados por professores para auxiliar na aprendizagem dos estudantes é a *atividade para casa*. Esse tipo de atividade é elaborado por professores e profissionais da educação com base em conteúdos curriculares para complementação dos assuntos que, a priori, já foram trabalhados em sala de aula.

Na perspectiva de Carvalho (2006, p. 87), “tradicionalmente, o dever de casa é concebido como uma estratégia de ensino do currículo escolar e de intensificação de aprendizagem: fixação, revisão, reforço ou preparação para aulas e provas, na forma de leituras e exercícios”.

Essa atividade possui como finalidade de auxiliar os estudantes a ampliarem a aprendizagem construída durante a aula ou complementar essa construção, já que possuirão um

contato maior com o conteúdo que abrangerá também ambientes extraescolares. A *atividade para casa* ainda pode ser em forma de pesquisas para os próximos temas propostos, auxiliando para que o estudante tenha uma familiaridade com o tema e que o amplie durante a aula. Pode, também, ser uma atividade que a professora elabora com a intenção de levantar o conhecimento prévio do estudante e da turma, e, assim, selecionar os conteúdos a serem trabalhados.

Carvalho e Serpa (2006) ainda acrescentam outras finalidades desse tipo de atividade, como estimular o hábito de estudos independentes nos estudantes, completar a quantidade de matéria que a professora deve passar e ser via de conexão entre família e escola. Por se tratar de atividades de revisão, fixação e reforço, a *atividade para casa* “representa um recurso importante que potencialmente poderia beneficiar todos os estudantes, bem como aqueles que têm dificuldades (fazendo mais dever de casa) e aqueles que necessitam desenvolver certas habilidades (fazendo deveres de casa especiais)” (Carvalho e Serpa, 2006, p. 32).

Embora percebida na atualidade com diferentes motivos em prol do educacional, Carvalho (2000, 2006) endossa que sua disseminação ocorreu com objetivos diferentes. Não há um consenso entre os autores visitados sobre o exato surgimento da *atividade para casa*, mas o seu crescimento, na perspectiva dessa autora, ocorreu para satisfação de interesses políticos que disseminavam a participação da família na escola. Esse aumento se deu no contexto mundial pela reforma educacional neoliberal com retóricas de equidade, retirando parte da responsabilidade do Estado em oferecer uma educação com quantidade e qualidade, e transferindo para a família.

Nos trabalhos analisados e no cotidiano escolar, são encontradas diferentes expressões para definir a atividade que o estudante leva da escola para ser realizada em casa: tarefa de casa, dever de casa, lição de casa, exercício para casa e *atividade para casa*. Assim como aquelas a serem realizadas durante a aula, esse tipo de atividade inclui “exercícios escritos, leituras, pesquisas, resolução de problemas, atividades práticas, dentre outras” (Resende, 2006, p. 1). Enfim, diversas atividades direcionadas por professores a serem realizadas pelo estudante em um ambiente e horário extraescolar.

Em seu estudo, Nogueira (2002) utiliza das definições de tarefa, lição, dever e obrigação encontradas no dicionário Aurélio para descrever a *atividade para casa* como uma obrigação que o estudante possui para com professores, mas que deve ser realizada sem sua supervisão, no ambiente domiciliar.

No Brasil, tornou-se tradicional a utilização da *atividade para casa* pelas escolas,

principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que esse nível de ensino, na maioria das escolas públicas e privadas brasileiras, é desenvolvido em um turno, ou seja, o estudante permanece na escola no período matutino ou vespertino, e esse tipo de atividade é enviada como complemento do conteúdo. No entendimento de Resende (2008), os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um momento da escolaridade que atividade desse tipo se faz presente com importante papel no desenvolvimento do currículo e é também nessa etapa da escolarização que a ajuda parental para realizar a *atividade para casa* se faz mais necessária, pois os estudantes ainda não desenvolveram autonomia para realização da atividade sem participação efetiva dos familiares.

Uma contradição acontece na prática desse tipo de atividade no Brasil a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental: apesar do amadurecimento e autonomia esperados para os estudantes, diminuindo a necessidade do auxílio familiar para a *atividade para casa*, ao invés de aumentar o seu volume, ou no mínimo permanecer a mesma quantidade, ela diminui consideravelmente. Em concordância com Nogueira (2002), nos Anos Finais do Ensino Fundamental normalmente acontece uma redução da quantidade de atividades enviadas pela escola para serem realizadas pelo estudante em sua casa. De acordo com a autora,

a partir da 6ª série, comumente a prática sofre um decréscimo. Deixa de ser cotidiana e sistemática. Os alunos passam a concentrar os estudos, as atividades em função de provas e notas, às vésperas de avaliação e trabalhos marcados, individuais ou coletivos. A partir de então é decretada a falência da TC tal como gestada e cultivada antes (Nogueira, 2002, p. 35).

Nogueira (2002) indaga a diminuição da prática da *atividade para casa* justamente nesse período, pois, depois de ser trabalhada sistematicamente por aproximadamente sete anos, cobrando um hábito de estudo e maior responsabilidade dos estudantes, no momento de obter os resultados e benefícios da prática, do estudante apresentar a autonomia adquirida e da atividade ser sistematizada, esse tipo de atividade começa a ser desprezada.

A autora ainda apresenta possíveis motivos para a diminuição da *atividade para casa* nesse período como professores que não concordam que esse tipo de atividade cumpra o seu propósito de fixar o que foi trabalhado em sala de aula. Outra explicação dada pela autora é o fato de nos Anos Iniciais haver uma única professora por turma, possibilitando a correção da *atividade* diariamente. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, essa realidade muda; a quantidade de turmas e de estudantes por professora aumenta e o tempo em cada turma diminui, levando professores a não optarem pela utilização desse tipo de atividade (Nogueira, 2002).

Segundo Carvalho (2000), existe o discurso comum da necessidade da parceria entre família e escola, sendo a família também responsável pelo sucesso ou fracasso escolar do estudante. Conforme a autora, muitas famílias não possuem disponibilidade de tempo para corresponder a necessidade da parceria com a escola e para auxiliar o estudante durante a resolução da *atividade para casa*. A autora considera que para atender essa demanda de envolvimento dos familiares com a escola requer um modelo mais específico de família, com normalmente uma mãe em tempo integral para auxiliar os filhos.

Muitas famílias na atualidade não possuem essa disponibilidade e, ao tentar corresponder às demandas de parceria com a escola, sacrificam o tempo de lazer e descanso, comprometendo também o estudante. Destarte, mesmo se apresentando como uma possível alternativa pedagógica, viável ao ponto de vista educacional, há a necessidade de se atentar acerca de suas implicações no ambiente social e familiar.

Apesar de ser tão comum o uso da *atividade para casa* nas escolas brasileiras, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os profissionais da educação parecem não possuir consciência do quanto esta prática pode estar colaborando, ou não, com a sua proposta pedagógica. Esse tipo de atividade é utilizado no ensino público ou privado, mas não existem estudos suficientes para subsidiar essa prática e os estudos existentes, ainda são inconclusivos. Conforme Carvalho (2004), “o impacto positivo do dever de casa no aproveitamento escolar [...] ainda não foi e dificilmente pode ser estabelecido empiricamente ou experimentalmente, de forma conclusiva, porém poucos estudos explicitam isto ao fazerem recomendações favoráveis à sua adoção” (p. 96).

O comum nas escolas é fazer uso desse recurso sem a inquietação de entendê-lo. Nogueira (2002) compreende que “a preocupação com a tarefa de casa é exceção. A regra é o silêncio sobre os objetivos, origens, finalidades, cuidados, metodologias ou procedimentos para avaliação de tal prática” (p. 17). É importante a ampliação de pesquisas que tenham como objeto de estudo este tema. A falta de entendimento desse recurso contribui para que a professora não tenha clara a finalidade dessa atividade e, por isso, deixa muitas vezes, de valorizá-la.

Nessa direção, com o propósito de conhecer os trabalhos realizados no Brasil relativos ao tema de *atividade para casa*, foi realizado um levantamento bibliográfico de dissertações e teses em dois repositórios: *Catálogo de Teses e Dissertações* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

Os repositórios consultados disponibilizam um número significativo de produções científicas, sendo que a busca foi realizada em ambos com o intuito de complementação, abrangendo um número maior dos trabalhos realizados referentes ao tema. O levantamento foi realizado em março de 2023, utilizando-se termos: lição de casa; lição para casa; dever de casa; dever para casa; tarefa de casa; tarefa para casa; atividade de casa; e atividade para casa. Foram encontrados 178 trabalhos que, após leitura do título e correlação com a área de Educação, foram reduzidos para 15.

Para acesso aos trabalhos selecionados em sua íntegra, foi realizada, inicialmente, a busca nos sites das instituições em que os trabalhos foram defendidos, na qual foi possível ter acesso ao quantitativo de 7 trabalhos. Posteriormente, para os 8 trabalhos não encontrados, foi realizada a busca do contato da autoria e da instituição para solicitação da pesquisa. Foi obtida a resposta de 2 autoras com a disponibilidade do trabalho. O acesso a uma das teses foi possível por meio da aquisição do livro de sua publicação.

Desta maneira, com os 15 trabalhos selecionados foi possível a construção do Quadro 1 com as codificações (ID) para identificação das pesquisas, P01 a P15 para menção das pesquisas analisadas e título do trabalho, tipo da pesquisa com (D) para referir a dissertação e (T) para tese, autoria, ano de defesa e instituição ao qual o trabalho se vincula.

Com o propósito de conhecer o que se pesquisou sobre *atividade para casa*, bem como conhecer a abordagem dada a esse tipo de atividade, foi realizada a leitura e o fichamento de 10 trabalhos, os quais foi possível o acesso à sua íntegra — P02, P03, P04, P08, P09, P10, P12, P13, P14, P15. Para os outros cinco trabalhos foram lidos os resumos disponibilizados nos metadados dos dois repositórios consultados.

Quadro 1: Pesquisas com foco na atividade para casa

ID	Título	Tipo	Autoria	Defesa	Instituição
P01	Lição de casa: Um estudo exploratório sobre as condições e consequências de sua elaboração, em crianças da 1ª série do 1º grau	D	Fátima Reginna Pires de Assis	1987	Universidade de São Paulo
P02	Tarefa de casa — Uma violência consentida?	T	Martha Guanaes Nogueira	1998	Universidade Estadual Paulista
P03	Lição de casa: Reprodução ou construção do conhecimento escolar?	D	Andréia Cristiane Silva Wiezzel	1999	Universidade Estadual Paulista

ID	Título	Tipo	Autoria	Defesa	Instituição
P04	Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras	D	Flávia Anastácio de Paula	2000	Universidade Estadual Paulista
P05	Práticas familiares em relação ao dever de casa: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte	D	Olívia Carvalho de Mello Franco	2002	Universidade Federal de Minas Gerais
P06	Dever de casa e aproveitamento escolar: afinal de contas, de quem é o dever?	D	Iraci Barreto Cervato Sakamiti	2003	Universidade do Oeste Paulista
P07	O dever de casa: Uma análise das práticas educativas familiares	D	Fernanda Bevilaqua Costa Moraes	2006	Universidade Federal Fluminense
P08	Relação família-escola e tarefas escolares nas séries iniciais do Ensino Fundamental	D	Maria Helena Câmara Pinheiro	2007	Universidade de São Paulo
P09	Lição de casa: considerações sobre a relação criança/escrita	T	Helena Maria Ferreira	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
P10	O dever de casa no contexto da avaliação de aprendizagens	D	Enilvia Rocha Morato Soares	2011	Universidade de Brasília
P11	O papel do dever de casa na construção do conhecimento: um estudo de caso na rede oficial de ensino do município de João Pessoa na Paraíba	D	Clotilde Miranda de Paiva	2011	Universidade Federal da Paraíba
P12	Um estudo sobre hábitos e estratégias de aprendizagem na realização de lição de casa de alunos do ensino fundamental	D	Susy Generoso Sacco	2012	Universidade Estadual de Campinas
P13	Dever de Casa: Uma Análise da Compreensão Textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II em 05 (cinco) Escolas Estaduais de Campo Grande, Mato Grosso do Sul	D	Juliana Oliveira de Santana Novais	2013	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
P14	Deveres de casa: para quê? Para quem?	D	Silviane Irulegui Bueno	2013	Universidade Federal de Santa Catarina
P15	O dever de casa: um estudo para além do que está tradicionalmente instituído	D	Roseane Paulo da Cunha	2015	Universidade de Brasília

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações (Capes) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Ibict)

Dos 15 trabalhos encontrados nos repositórios, 13 são dissertações e 2 são teses

defendidas entre os anos de 1987 e 2015. São encontrados nas pesquisas os termos *tarefa, tarefa de casa, exercício de casa, lição de casa, tema para casa, dever de casa e para casa* para nomear a prática constante das escolas brasileiras de enviarem atividades escolares para o estudante realizar em um ambiente extraescolar. As intenções para essa prática descritas nas pesquisas englobam objetivos de estender o tempo da aprendizagem; complementar a quantidade de matérias (temas e conteúdos abordados); estimular hábitos independentes; fixar conteúdos; treinar e reforçar habilidades; fazer revisão para provas; e conectar a escola à família.

Dentre os motivos apresentados nas pesquisas do levantamento bibliográfico, destaca-se o uso contínuo da *atividade para casa* nas escolas brasileiras sem um real entendimento da prática. A quantidade escassa de estudos que têm esse tipo de atividade como objeto da pesquisa também é destacada nas justificativas elencadas, o que corrobora com a falta de subsídios para o entendimento mais amplo da *atividade para casa*.

Ao apresentar atividade desse tipo como objeto de estudo, as autoras vislumbram objetivos de discutir sobre essa prática (P02); compreender a sua função no cotidiano da escola (P14) e na avaliação do processo de aprendizagem do estudante e na organização do trabalho pedagógico (P10); entender a relação que estudantes, professores e familiares possuem com a *atividade para casa* (P03, P08); analisar como ela foi historicamente implementada (P14); e examinar as prescrições que são dadas a esse tipo de atividade (P04).

A discussão sobre a *atividade para casa* nos trabalhos selecionados recebe o aporte teórico fundamentado em diferentes teorias como: o enfoque sociopedagógico, privilegiando o aspecto didático, utilizado pela tese P02; P03 embasa seu debate na aprendizagem significativa, proposta pela teoria de ensino de David Ausubel; P09 utiliza o interacionismo, que emprega o percurso da teorização de De Lemos e de pesquisadores ligados à sua proposta; a psicologia cognitiva, fundamentado na Teoria do Processamento da Informação, à luz dos modelos de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman e Dale Schunk é utilizada em P12; P14 analisa os dados em uma perspectiva dialética e, também, com base nos estudos de análise de conteúdo desenvolvidos por Laurence Bardin; e P15 utiliza a relação dialógica, discutida por Paulo Freire.

Para investigação e produção de dados, os trabalhos em sua maioria, buscam como sujeitos das pesquisas, os envolvidos diretamente com a *atividade para casa*: professores, estudantes e familiares. P12, ao possuir como objetivo conhecer a opinião dos estudantes a

respeito da importância desse tipo de atividade, utilizou somente os estudantes como participantes do seu trabalho por meio de um questionário com uma questão aberta e análise de seus boletins de notas referentes ao ano da pesquisa; ao contrário de P08 que, ao abordar a relação entre família e escola, deixa de lado os estudantes para investigar o posicionamento dos familiares com entrevistas e professores utilizando questionário com sentenças incompletas.

P02 e P03 abrangem tanto estudantes quanto professores e familiares. Para isso P02 utiliza entrevistas e P03 opta pela observação e entrevistas semiestruturadas. P04 e P09 buscam aporte na literatura a respeito da *atividade para casa*. P10, P14 e P15, além, do aporte na literatura, complementam com grupo focal com familiares, entrevistas e questionários para familiares, estudantes e professores; questionários para supervisores, professores, responsáveis e estudantes; e estudo de caso com observação participante e entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes, respectivamente.

P13 realiza a pesquisa bibliográfica e a análise em atividades enviadas por professores aos estudantes. P04, com o objetivo de interrogar as prescrições destinadas para professores, expressas nos Manuais de Didática e na Revista Nova Escola sobre atividade desse tipo, realiza investigação bibliográfica, utilizando como fonte da pesquisa documentos do tipo técnico dirigidos para professores, que são expressos nas publicações do *Ratio Studiorum* — o manual para as escolas jesuítas —, nos Manuais de Didática e na Revista Nova Escola e complementa com análise de um projeto acadêmico voltado para a alfabetização

Os trabalhos selecionados abordam e pesquisam sobre a prática da *atividade para casa*, no entanto, em seus resultados, não existe um consenso das implicações dessa prática, positivas ou negativas, para o progresso da aprendizagem dos estudantes.

Em P10 e P14, as autoras acreditam em benefícios desse tipo de atividade para favorecer a aprendizagem dos estudantes, no entanto, ambas entendem que para isso existe a necessidade dessa atividade ser foco de mais atenção e motivo de discussões no ambiente escolar. Em P10 a autora ainda destaca que nem sempre se alcança os objetivos propostos com o uso de atividade desse tipo e, mesmo assim, não é motivo de se tê-la como foco no ambiente escolar. Os resultados obtidos em P12 mostram que a maioria dos estudantes valoriza a *atividade para casa* por acreditar em sua importância para a aprendizagem e a autora expõe que os dados apresentados apontam a importância de se prescrever atividade desse tipo como uma ferramenta que pode contribuir para melhora do desempenho escolar dos estudantes.

A dissertação P08 apresenta resultados que sugerem que, independentemente do

contexto escolar, se público ou particular, a realização da *atividade para casa* continua desempenhando um papel relevante no início da escolarização, além de ser instrumento de ligação contínua entre as instituições família e escola. Na mesma dissertação é apresentada a perspectiva de professores, em que a família deveria ter maior participação na orientação dos filhos na resolução da *atividade para casa* para facilitar a aprendizagem na escola, no entanto, os pais alegam não disporem de tempo suficiente para auxiliarem seus filhos adequadamente, já que o trabalho consome considerável parcela do período que seria propício para essa função. O resultado mostra também a preocupação da família em estar ao lado da criança para acompanhar suas atividades escolares; eles se mostram descontentes porque gostariam de dar mais atenção aos filhos e, também, não se sentem capazes de compreender facilmente o que a atividade solicita.

Em P15 a revisão da literatura realizada no trabalho indicou que o uso da *atividade para casa* extrapola o limite da vida acadêmica do estudante; impacta, por vezes, de forma negativa na sua relação familiar, além de ser utilizado, também, como instrumento de punição e recompensa.

Na tese P02 e dissertação P03 as autoras chamam a atenção para o fato que esse tipo de atividade precisa ser repensado. As autoras expõem que a *atividade para casa*, da maneira que é utilizada, acaba prejudicando o estudante, interferindo no seu desempenho e contribuindo para o fracasso escolar. A dissertação P04 expõe que a *atividade para casa* permanece até a atualidade como uma política neoliberal de envolvimento da família na escola, acompanhada de desqualificação daquela que é pobre e das professoras da escola pública.

Destarte, as teses e dissertações que discutem o uso da *atividade para casa* na aprendizagem, apresentam motivações similares às que impulsionaram a realização da pesquisa relatada nessa dissertação: entender melhor o recurso e ampliar o conhecimento ao seu respeito. Embora apresentem motivos similares, as indagações a respeito do tema são diversas, levando os investigadores a percorrerem caminhos metodológicos distintos com o propósito de alcançar diferentes objetivos.

A análise de seus resultados indica uma disparidade considerável quanto às implicações da *atividade para casa*, em que parte dos pesquisadores a percebem como benéfica à aprendizagem, em contraposição a parte que a infere como prejudicial ao processo. Mesmo as pesquisas que se mostram favoráveis, ainda apresentam ressalvas e indicações de mais estudos.

Assim, utilizando esses trabalhos como fonte de conhecimento da produção científica existente, a pesquisa aqui apresentada visa à ampliação das investigações sobre o tema que abordam as perspectivas dos sujeitos que a utilizam rotineiramente, mas também com o interesse de entender as motivações para tais perspectivas além de, com os resultados, apresentar posicionamento sobre as suas implicações na aprendizagem.

Atividade desse tipo é um recurso que faz parte da realidade das práticas nos processos de ensino e de aprendizagem das escolas brasileiras, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O seu uso é justificado por auxiliar na aprendizagem dos estudantes, propiciando um tempo maior em contato com os conteúdos curriculares e em um tempo que extrapola a rotina de estudos na escola.

Nogueira (2002) expõe que atividade desse tipo é enviada de forma rotineira para os estudantes a realizarem no ambiente domiciliar, destarte, a *atividade para casa* é elaborada e enviada pela escola, mas que o estudante realiza sem acompanhamento dos profissionais da educação.

Por parte da escola, existe a expectativa que a família auxilie o estudante na *atividade para casa* para obtenção de auxílio do processo de aprendizagem, no entanto, apesar de ser uma atividade que o estudante realiza no ambiente da sua casa, nem sempre é possível o auxílio dos seus familiares. Como evidenciado na dissertação P08, com as demandas de trabalho, os familiares não dispõem de tempo suficiente para acompanhar os estudantes com as atividades escolares.

A atividade é direcionada para que o estudante a realize sozinho, sem acompanhamento dos familiares. Todavia, segundo Carvalho (2004), para fazer a atividade sozinho, é necessária uma autonomia do estudante, sendo que o processo para obtenção dessa autonomia é paulatino e, também, depende da ajuda dos familiares.

Quando o estudante ainda não é alfabetizado ou não possui autonomia suficiente, o acompanhamento dos familiares para resolução de atividade desse tipo é esperado pelas professoras. Porém, como nem sempre é possível, é comum estudantes retornarem à escola com as atividades sem resolução ou incompletas. Carvalho e Serpa (2006), assim como apresentado em P08, expõem que existe uma frustração por parte das professoras quando o estudante não realiza a *atividade para casa* e reclamam da falta de cooperação das mães, que por sua vez também se sentem frustradas quando o seu filho ou filha não sabe fazer a atividade e elas não possuem tempo ou conhecimento para auxiliar.

A escola faz uso do recurso da *atividade para casa*, contudo, não considera a realidade do estudante ao impor esse comprometimento e, conforme Nogueira (2002), quando o estudante não realiza a atividade, recebe diferentes punições: fica sem recreio; recebe bilhetes com reclamações para entregar aos pais; é enviado para supervisão escolar; e, até recebe ameaças que vai repetir o ano de escolaridade.

Carvalho (2000) reforça as desigualdades que a prática desse tipo de atividade suscita ao atribuir essa obrigação para estudantes que não possuem familiares com disponibilidade para ajuda durante a atividade. Quando a escola espera que a família acompanhe a criança na atividade para ampliar a aprendizagem construída durante a aula e a família não corresponde a essa expectativa, a aprendizagem do estudante fica comprometida, prejudicada ao ser comparada com os estudantes que os pais possuem essa disponibilidade. De acordo com a autora, “uma implicação perversa do dever de casa é que a avaliação do aluno corresponde à avaliação do desempenho dos pais, já que a escola requer o seu apoio” (Carvalho, 2000, p. 151).

Mesmo quando é possível a realização da *atividade para casa* por parte do estudante, com ou sem auxílio da família, outro ponto a se destacar, é o momento da correção. Segundo Resende (2008), existem situações em que esse tipo de atividade não recebe a valorização devida, sendo corrigido de forma pouco participativa ou, algumas vezes, sequer é retomado pela professora. Segundo Libâneo (1990), “nada mais frustrante para os alunos do que empenhar-se nas tarefas e depois receber um mero ‘visto’ do professor” (p. 193). O autor enfatiza que os resultados da *atividade para casa* devem ser retomados de forma sistemática nas aulas seguintes.

Apesar de comumente utilizado, esse recurso é pouco discutido pelos profissionais da educação e existe uma quantidade incipiente de pesquisas ao seu respeito. Ainda as pesquisas existentes, expressas em dissertações e teses, apresentam opiniões divergentes sobre a sua eficácia na aprendizagem além de recomendações sobre o seu uso e melhor compreensão.

Dessa maneira, como os estudos utilizados para fichamento, a pesquisa retratada nessa dissertação possui a proposta de refletir e discutir sobre o uso desse tipo de atividade. São diversos os motivos empregados para sua utilização como recurso didático no processo de aprendizagem, no entanto, são muitos os fatores a serem entendidos para julgar se realmente as implicações deste recurso ressoam de forma positiva para os estudantes.

Com a reduzida quantidade de estudos existentes sobre *atividade para casa* e a

divergência sobre suas implicações no processo de aprendizagem contida neles, emerge a necessidade de novas pesquisas a respeito do tema. Assim, esse trabalho se propõe a ampliar os estudos existentes, auxiliando profissionais da educação em decisões mais acertadas sobre o uso de atividade desse tipo.

Objetivos

Considerando os resultados e a produção de conhecimento das investigações já realizadas, o estudo aqui apresentado visa ampliar o entendimento sobre a *atividade para casa*, auxiliando na reflexão dessa prática. Dentre as lacunas existentes sobre o seu uso, a pesquisa teve como objetivo *analisar crenças e concepções pelas práticas da atividade para casa nos processos de ensino e de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Para esse intuito, a pesquisa se orienta, ainda, pelos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e discutir compreensões e práticas de duas professoras sobre a atividade para casa no processo de aprendizagem;
- Identificar e analisar representações e práticas de seis estudantes sobre a atividade para casa em seus processos de aprendizagem.

Design metodológico

A pesquisa é a atividade principal da pesquisadora ou pesquisador que, na busca de respostas desconhecidas e resoluções de problemas advindos da vida em sociedade, produz novos conhecimentos, contribuindo para o progresso da Ciência e para o desenvolvimento social. O ato de pesquisar, para Minayo (2007), surge da necessidade que o ser humano sempre teve em preocupar-se com o conhecimento da realidade. Dessa maneira, utilizando-se de procedimentos metodológicos que regem a pesquisa científica, a pesquisadora ou pesquisador busca respostas para as suas indagações a partir de um problema, produzindo novos saberes que contribuem com a construção e atualização da realidade conhecida.

Similarmente, a pesquisa em Educação, como indica Gatti (2010), compreende diversas questões “relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade” (p. 13). Assim, ao realizar a pesquisa educacional, se produz novos conhecimentos e até novas indagações, que são capazes de conduzir novos olhares e apontar novos caminhos.

Com a eminente necessidade de discutir sobre a *atividade para casa* no ambiente escolar, buscando embasamento para o seu uso, a pesquisa retratada nessa dissertação preocupa-

se em aprofundar a compreensão das implicações dessa atividade no processo de aprendizagem. Para tanto, volta-se o olhar para as percepções das professoras e dos estudantes que fazem uso dessa prática habitualmente em suas rotinas escolares. Dessa maneira, para colocar em destaque a visão dos envolvidos diretamente com a prática da *atividade para casa*, é adotada a abordagem qualitativa e fenomenológica com interpretação hermenêutica, que possibilita um estudo metódico do problema, atentando-se com as percepções e a subjetividade dos sujeitos envolvidos.

O enfoque fenomenológico abordado nessa pesquisa se aproxima da corrente de estudo defendida por Maurice Merleau-Ponty, para quem todos os problemas se resumem na definição das essências como percepção e consciência que podem ser estudadas por meio da filosofia fenomenológica. Merleau-Ponty (1999) ainda esclarece que, para compreender o sujeito e o mundo que o envolve, é necessário partir de sua facticidade. O fenômeno é percebido conforme o entendimento do sujeito que o descreve conforme seu entendimento ao vivenciá-lo.

Minayo (2007 p. 21) elucida que a pesquisa qualitativa, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. De acordo com a autora, quem recorre a essa abordagem, trabalha com a matéria-prima das vivências e das experiências advindas da ação humana para se aprofundar no mundo dos significados.

Assim, essa abordagem vai ao encontro dos objetivos traçados, os quais vislumbram valorizar a vivência das professoras e estudantes ao evidenciar suas percepções sobre a *atividade para casa* e entender o seu papel ao ser utilizada pelos estudantes. Para a organização da dissertação, na qual se relata a pesquisa, foi escolhido o formato *multipaper*, um compilado de três artigos, antecedidos de um capítulo introdutório e sucedidos de um capítulo de considerações finais.

Na Apresentação da Pesquisa foi descrita a realização de um levantamento bibliográfico de dissertações e teses com intuito de conhecer a produção científica existente no Brasil sobre a *atividade para casa*. Os três artigos contemplam os objetivos anunciados na pesquisa. Os dois primeiros buscam responder aos objetivos específicos e o terceiro artigo volta aos resultados obtidos nos artigos anteriores a fim de atender ao objetivo geral. Nas Considerações finais, retomamos à problematização e aos objetivos para exposição dos resultados alcançados.

No primeiro artigo, relacionado ao primeiro objetivo específico — *Identificar e discutir compreensões e práticas de duas professoras sobre a atividade para casa no processo de*

aprendizagem —, é utilizada a pesquisa de campo e abordagem fenomenológica e hermenêutica para aproximação do entendimento de duas professoras que atuam no 4º ano do Ensino Fundamental. Para a produção de dados, as professoras foram convidadas a participarem de entrevistas.

A entrevista, consoante Minayo (2007), é uma forma privilegiada de comunicação, sendo possível, a partir de seu uso, chegar a informações pertinentes a quem pesquisa sobre seu objeto de investigação. Essa autora acrescenta que, sempre que possível, a entrevista deve ser acompanhada pela observação, ampliando assim as informações a serem obtidas. Dessa maneira, também foram realizadas observações de parte de um conjunto de aulas com o intuito de presenciar momentos em que a *atividade para casa* era corrigida pelas professoras e feita discussão com as turmas correspondentes.

No segundo artigo, relacionado ao segundo objetivo específico — *Identificar e analisar representações e práticas de seis estudantes sobre a atividade para casa em seus processos de aprendizagem* —, também é utilizada a pesquisa de campo e abordagem fenomenológica e hermenêutica, voltando-se o olhar para os estudantes de duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Esses estudantes foram convidados a participarem da pesquisa e, mediante interesse, foram solicitadas as autorizações dos devidos responsáveis.

Para a produção de dados, foram realizadas entrevistas em forma de grupo focal com seis estudantes. Minayo (2007) esclarece que o grupo focal é uma modalidade de entrevista em grupo, que, além das respostas obtidas dos sujeitos entrevistados, também é possível o confronto das falas dos participantes, oportunizando chegar-se a consensos ou a opiniões com disparidades sobre o tema pesquisado. Com a utilização do grupo focal foi possível conhecer a concepção dos estudantes sobre a *atividade para casa*, levando-os a refletir sobre o seu uso e sobre os impactos que ela possui como recurso didático.

Para ampliar a reflexão acerca do relatado durante o grupo focal, foram utilizados os dados produzidos na observação empregada na construção do primeiro artigo, em momentos da aula que contemplaram a correção e discussão da *atividade para casa*. Também foram analisadas as resoluções das atividades pelos estudantes.

No terceiro artigo relacionado ao objetivo geral — *Analisar crenças e concepções pelas práticas da atividade para casa nos processos de ensino e de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* —, são utilizados os dados produzidos na construção dos artigos anteriores, assim como seus resultados, para ampliação da análise e atendimento ao objetivo

principal. A metodologia é parte importante da pesquisa, é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2007, p. 14). A partir do planejamento das atividades a serem desenvolvidas e da definição dos instrumentos a serem utilizados, quem pesquisa visualiza a trajetória a se seguir para alcançar o objetivo proposto para o estudo. Desta maneira, a metodologia descrita é utilizada como norteadora para o presente estudo.

Organização da dissertação

O formato *multipaper* vem ganhando destaque como estilo alternativo para relatórios de pesquisas. Trata-se de um compilado de artigos publicáveis que, ao serem comparados ao formato convencional de escrita, alcançam uma visibilidade maior pela facilidade de sua socialização e publicação. Assim, para organização dessa dissertação e comunicação dos resultados da pesquisa, foi escolhido o formato *multipaper* com a pretensão de maior disseminação dos resultados obtidos, provocando mais reflexões a respeito do tema *atividade para casa*.

Destarte, a dissertação foi estruturada em um capítulo introdutório, no qual a pesquisa é apresentada, três artigos relacionados ao tema *atividade para casa* e alinhados ao objetivo geral, e um capítulo de considerações finais. Sua organização é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2: Organização da Dissertação

	Artigo 1	Artigo 2	Artigo 3
Objetivo Geral	Analisar crenças e concepções pelas práticas da atividade para casa nos processos de ensino e de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental		
Objetivos Específicos	Identificar e discutir compreensões e práticas de duas professoras sobre a atividade para casa no processo de aprendizagem	Identificar e analisar representações e práticas de seis estudantes sobre a atividade para casa em seus processos de aprendizagem	—
Abordagem e Tipo de Pesquisa	Qualitativa e Fenomenológica		

Participantes da Pesquisa	Duas professoras que atuam em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental	Seis estudantes de duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, sendo três estudantes de cada turma	Duas professoras que atuam em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental; seis estudantes dessas duas turmas, sendo três estudantes de cada turma
Produção de Dados	Observação de momentos de aulas referentes à correção de atividade para casa e à discussão com a turma; entrevista com as professoras	Grupo focal com seis estudantes de duas turmas para realização de entrevistas; observação da participação dos estudantes nos momentos de correção e discussão com a turma; análise das resoluções de um conjunto de atividades para casa	Observação de momentos de aulas referentes à correção de atividade para casa e à discussão com a turma; entrevista com as professoras; grupo focal com os seis estudantes para realização de entrevistas; análise das resoluções de um conjunto de atividades para casa
Foco de Análise	Crenças e concepções pelas práticas das professoras sobre atividade para casa	Representações pelas práticas dos estudantes sobre atividade para casa	Crenças, concepções e representações pelas práticas das professoras e dos estudantes sobre atividade para casa

Fonte: Elaboração própria (adaptado de Soares, 2020, p. 36)

Os dois artigos que enfatizam a *atividade para casa* sob as compreensões e práticas dos participantes da pesquisa, que possuem contato rotineiro com o recurso, são apresentados na sequência. Posteriormente, é apresentado o artigo 3, no qual são retomados e discutidos os resultados alcançados e as considerações pautadas nos objetivos elencados.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994, p 15-22.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. [Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola](#). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. [O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa](#). *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 85-102, 2006.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. [Relações entre família e escola e suas implicações de gênero](#). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de.; SERPA, Marta Helena Burity. [Dever de casa: visões de mães e professoras](#). *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 31-46, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em Educação no Brasil*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

MERLEAU-PONTY Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 9-29.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. *Tarefa de casa: uma violência consentida?* São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsk: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

RAMANOWSKI, Joana Paulin. Aprender: uma ação interativa In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Lições de Didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 101-122.

RESENDE, Tânia de Freitas. [Dever de casa: questões em torno de um consenso](#). In: *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2006, p. 1-16.

RESENDE, Tânia de Freitas. [Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa](#). *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-398, 2008.

SILVA, Nailda Aparecida. *A atividade extraclasse como auxiliar no processo ensino-aprendizagem*. 2011. 69f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Janaúba.

SOARES, Marilene Caitano Reis Almeida. [A relação professor-materiais curriculares de Matemática: análise na perspectiva dos conceitos de affordance e agência](#). 2020. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Lições de Didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 13-33.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

A atividade para casa a partir de compreensões e práticas de professoras do 4º ano do Ensino Fundamental

The homework from understandings and practices of teachers from the 4th grade of Elementary School

Resumo: O estudo para elaboração desse artigo partiu do objetivo de *identificar e discutir compreensões e práticas de duas professoras sobre a atividade para casa no processo de aprendizagem*. Para a produção de dados, foram observados momentos de aulas de abordagem desse tipo de atividade e feitas entrevistas com duas professoras que ensinam em duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. A partir do referencial teórico, relativo a crenças, concepções e conhecimentos, a análise possibilitou identificar que a prática da *atividade para casa* não é fundamentada em estudos do campo da Educação. Sua abordagem é implicada por crenças e concepções das professoras, baseadas em suas vivências. Esse tipo de atividade precisa ser objeto de mais estudos, para que sua prática tenha uma intencionalidade pedagógica mais clara e alinhada com resultados de pesquisas científicas, não se baseando apenas nas crenças e concepções das professoras sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas de Ensino. Atividade para Casa. Crenças. Concepções. Conhecimento.

Abstract: The study to prepare this article started with the objective of *identify and discuss understandings and practices of two teachers regarding homework in the learning process*. To produce data, moments of classes dealing with this type of activity were observed and interviews were carried out with two teachers who teach in two classes in the 4th grade of Elementary School. Based on the theoretical framework, relating to beliefs, conceptions and knowledge, the analysis made it possible to identify that the practice of the homework is not based on studies in the field of Education. Their approach is implied by the teachers' beliefs and conceptions, based on their life trajectories. This type of activity needs to be the subject of more studies, so that its practice has a clearer pedagogical intention and aligned with the results of scientific research, not being based only on the teachers' beliefs and conceptions about the teaching and learning processes.

Keywords: Teaching Practices. Homework. Beliefs. Conceptions. Knowledge.

1.1 Práticas de ensino e processo de aprendizagem

As práticas de ensino são as atividades planejadas e desenvolvidas com vistas a criar as possibilidades para que os estudantes construam as aprendizagens esperadas nos planos de ensino. Destarte, para se alcançar os objetivos pretendidos, visando ao aprendizado do estudante, a função das professoras é de fundamental importância. É a partir da atuação dessas profissionais que as práticas de ensino são concretizadas.

Weisz (2001) discute que os processos de ensino e de aprendizagem são distintos e que o segundo não responde necessariamente ao primeiro. A autora argumenta que o estudante não assimila todos os ensinamentos da professora tal qual ela apresenta, assim, para acontecer a aprendizagem, é a professora que precisa entender em qual o percurso da aprendizagem que o estudante se encontra e, a partir desse ponto, identificar informações e atividades que possibilitem o desenvolvimento do conhecimento que o estudante já possui para outros mais avançados. Para tanto, a professora necessita “organizar situações de aprendizagem”, ou seja, “atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto do conhecimento” (Weisz, 2001, p. 65).

As práticas de ensino englobam diferentes modalidades de atividades e entre elas se encontra a *atividade para casa* que, segundo Resende (2006), também é uma atividade planejada e proposta pela professora com intuito de elevar a aprendizagem do estudante, com o diferencial de ser realizada fora do horário regular de aulas. Como esse tipo de atividade inclui modelos que também são utilizados em sala de aula (Resende, 2006), a professora pode elaborá-la conjuntamente com as demais atividades, utilizando-se dos conteúdos curriculares que estão sendo trabalhados. Ainda como as demais atividades, a professora seleciona a *atividade para casa* de materiais curriculares, realizando a curadoria ou adaptações necessárias, ou pode elaborá-las ela mesma, a fim de enquadrá-las aos objetivos propostos.

Como elucidado por Carvalho (2006) e Carvalho e Serpa (2006), a atividade desse tipo é utilizada com diferentes propósitos, como revisão e fixação do conteúdo trabalhado, intensificação de aprendizagem, reforço escolar, preparação para aulas e provas, estímulo ao hábito de estudo independente, complementação de matérias, via de conexão entre família e escola, entre outros. São muitos os propósitos conferidos a essa atividade, mas em sua maioria, seus objetivos convergem para garantir a construção das aprendizagens dos estudantes.

Libâneo (1990, p. 193) orienta que “a tarefa de casa deve ser cuidadosamente planejada pelo próprio professor, explicada aos alunos, e os seus resultados devem ser trabalhados nas aulas seguintes”. No uso da *atividade para casa* como prática de ensino, além do planejamento, faz parte da prática habitual do seu uso, a correção na aula posterior.

Alguns estudantes já desenvolveram autonomia suficiente para realizar esse tipo de atividade sozinhos, outros, mesmo com a autonomia em construção, contam com o auxílio dos familiares; no entanto, existem estudantes com dificuldades para resolução da *atividade para casa* e sem a possibilidade da assistência familiar. As recomendações de Libâneo (1990) é que

esse tipo de atividade seja de que o estudante tenha condições de fazê-la, mas parte dos estudantes não possuem essas condições. O autor ainda destaca que, “para resolver o problema de as crianças não disporem, em casa, de condições objetivas de fazer as tarefas, as escolas deveriam destacar uma sala na escola onde, sob supervisão de um professor, as crianças pudessem permanecer de uma a duas horas, fora do horário de aulas” (Libâneo, 1990, p. 193).

A solução sugerida por esse autor não é uma realidade das escolas brasileiras, com exceções de algumas oferecem ensino em tempo integral. Dessa maneira, a correção da *atividade para casa* pode ser um momento para consolidação da aprendizagem. Como destaca Libâneo (1990, p. 182), “a correção de tarefas de casa pode tornar-se importante fator de reforço e consolidação. Às vezes haverá necessidade de uma breve revisão (recapitulação) da matéria, ou a retificação de conceitos ou habilidades insuficientemente assimilados”.

No momento da correção, as manifestações de entendimentos, princípios e concepções das professoras sobre os processos de ensino e de aprendizagem são aguçadas e podem ser mais bem observadas na maneira como essas profissionais retomam conceitos e estratégias de resolução; como possibilitam a participação dos estudantes nas discussões; como entendem e reconhecem as resoluções dos estudantes; como (re)significam a proposta de aprendizagem subjacente nos momentos de correção e discussão. Nesse sentido, a investigação aqui apresentada tem como objetivo *identificar e discutir compreensões e práticas de duas professoras sobre a atividade para casa no processo de aprendizagem*.

1.2 Crenças, concepções e conhecimentos: diferenças e conexões

A compreensão do ser humano relaciona-se a entender ou assimilar algo e reverbera em suas ações. Ela não acontece da mesma maneira em todos os sujeitos, mas depende da interpretação, do significado dado por cada um a respeito de um novo conhecimento para chegar às suas considerações. A interpretação de algo novo está diretamente ligada aos conhecimentos já adquiridos, assim como as crenças e concepções já existentes em cada pessoa. Pajares (1992), fundamentado em suas pesquisas, relata que “as crenças influenciam a aquisição e interpretação do conhecimento, a definição e seleção de tarefas, a interpretação do conteúdo do curso e o monitoramento da compreensão” (p. 328)⁴.

Guimarães (2010), em conformidade com as ideias apresentadas por John Dewey,

⁴ Tradução nossa de: *Beliefs influence knowledge acquisition and interpretation, task definition and selection, interpretation of course content, and comprehension monitoring*.

apresenta a concepção como instrumento de intermédio para apreensão de novas noções, que “servirá para compreensões futuras e a sua generalidade decorre do facto de poder ser aplicada a novas situações” (p. 85). Desta maneira, a compreensão, e ainda a ação a partir da compreensão, ao estarem vinculadas às crenças e concepções, possuem influências da subjetividade do indivíduo.

As crenças e concepções, ao serem componentes importantes para a compreensão e para a ação, são objetos de estudo de pesquisas desde a década de 1920, ganhando força na década de 1980 nos campos da “psicologia, ciência política, antropologia e educação” (Thompson, 1992, p. 129). Na Educação, conforme a autora, com o desenvolvimento na ciência cognitiva, existia o interesse no comportamento dos professores, focando em seus pensamentos e tomada de decisões.

Apesar do interesse em estudos relacionados às crenças e concepções, principalmente relacionados à Educação, ter aumentado significativamente, Thompson (1992) elucida que o significado dos termos é de difícil definição. Existe uma proximidade entre os dois termos, agrupados ao conhecimento, que, segundo Costa (2023), dificulta a percepção dos limites entre os três.

Autores como Pajares (1992) e Thompson (1992), ao tratar sobre as crenças, expõem que comumente ocorre uma confusão entre o seu significado e o significado do termo conhecimento, pois é uma tarefa complexa identificar e separar os dois processos mentais em cada sujeito. No entanto, os autores elucidam algumas diferenças. Pajares (1992) esclarece que a crença é baseada em avaliação e julgamento, já o conhecimento é baseado em fatos objetivos. Thompson (1992) destaca duas diferenças entre a crença e o conhecimento: o grau de consensualidade e o grau de convicção.

A consensualidade não aparece na crença, assim, o sujeito que acredita compreende que outros sujeitos pensam de maneira diferente, não precisando de validações externas para ser considerada verdadeira. Ao contrário, Thompson (1992) expõe que o conhecimento é consensual, existindo procedimentos criteriosos para avaliar e julgar a sua veracidade. O grau de convicção diz respeito ao grau de certeza que o sujeito possui sobre algo. É comum à sua variação quando se trata das crenças, podendo o sujeito acreditar, mas não possuir absoluta convicção. O mesmo não acontece nos sistemas de conhecimentos em que o indivíduo conhece ou não conhece algo. Pode-se dizer que conhece muito ou pouco sobre o assunto, mas não que conhece com ou sem convicção.

Considerando a proximidade entre conhecimento e crença evidenciada em pesquisas anteriores, Moreno e Azcárate (2003), descrevem crença como

pouco elaborada, gerada em um nível particular por cada indivíduo para explicar e justificar muitas das decisões e ações pessoais e profissionais realizadas. As crenças não se baseiam na racionalidade, mas sim nos sentimentos, nas experiências e na ausência de conhecimento específico do tema com o qual se relacionam, o que as torna muito consistentes e duradouras para cada indivíduo (p. 267)⁵.

As concepções, que com frequência são entendidas e utilizadas como sinônimo de crenças, trata-se de um sistema organizador mais amplo. Thompson (1992) as define “como uma estrutura mental mais geral, abrangendo crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e coisas do gênero” (p. 130)⁶. Conforme a autora, as concepções podem ser conscientes ou subconscientes pelo indivíduo que a possui.

Moreno e Azcárate (2003) acrescentam que as concepções são organizadoras, de maneira implícita, dos conceitos e apresenta grande influência nas percepções e na racionalização. Guimarães (2010) entende as concepções como um instrumento para entendimento de novos conhecimentos e aplicáveis em novas situações. Ainda na perspectiva do autor, quando a crença, o significado, o conceito estão bem estabilizados, ou seja, mais estáveis, são formadas as concepções, que são utilizadas pelo pensamento para novas interpretações.

Pajares (1992) salienta que as crenças são formadas por meio da interação do sujeito com outros indivíduos. Assim é possível incorporar ideias e costumes que apenas serão refutadas se forem altamente desafiadas. Por meio da convivência em um meio, da interação com outras pessoas e das experiências vivenciadas é que são formadas as opiniões, perspectivas e julgamentos que vão moldando e formando as concepções.

Apesar das diferenças elencadas a respeito das crenças e concepções em comparação ao conhecimento e da dificuldade de identificação de suas limitações no sujeito, Thompson (1992) evidencia uma interligação entre crenças e conhecimentos, sendo que suas validações podem ser refutadas ao longo do tempo a depender da substituição de velhas por novas teorias. Dessa

⁵ Tradução nossa de: *Poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.*

⁶ Tradução nossa de: *As a more general mental structure, encompassing beliefs, meanings, concepts, propositions, rules, mental images, preferences, and the like.*

maneira, conforme a autora, o que pode “ter sido legitimamente reivindicado como conhecimento em algum momento pode, à luz de teorias posteriores, ser julgado como crença. Inversamente, uma crença antiga, com o tempo, pode ser aceita como conhecimento à luz de novas teorias de apoio” (Thompson, 1992, p. 130)⁷. Assim, o que é ou não considerado crença, além de estudos, depende também das teorias válidas no momento.

As crenças e concepções estão presentes nos sujeitos e influenciam toda percepção humana, reverberando na maneira que cada um age nas distintas situações da vida. No exercício da profissão, professores também utilizam das crenças e concepções que possuem para embasar as suas compreensões que, conseqüentemente, são utilizadas em suas práticas de ensino.

Para Libâneo (1990), o trabalho docente deve atender a objetivos primordiais relacionados ao ensino e, para tanto, os professores precisam, em sua prática, planejar, direcionar o ensino e a aprendizagem, e avaliar. Segundo o autor, todos os três aspectos da prática docente possuem passos com seus desdobramentos em funções didáticas, mas são convergidos para a ação principal que é a direção do ensino e da aprendizagem. Franco (2016) salienta que a prática de ensino para ser pedagógica precisa ser guiada por objetivos intencionais e possuir metodologias condizentes com o objetivo pedagógico. Assim, a prática de ensino é a ação de professores que, guiada por meio de intencionalidades que vislumbram o ensino, planeja, cria, seleciona, organiza e executa suas aulas.

Remillard e Kim (2020), ao analisarem programas matemáticos, explanam sobre ações de professores durante o desenvolvimento da aula; elas identificam seis momentos de ensino que fazem parte do papel dos professores: “dizer e mostrar; dizer e mostrar por meio do texto do estudante; orientar; facilitar; orquestrar; e recuar” (p. 78)⁸. Sendo a *atividade para casa* planejada, elaborada, selecionada, proposta e corrigida com intenções de ensino, também faz parte da prática de ensino e pode estar associada a todas as ações docentes nos momentos de ensino identificadas por Remillard e Kim (2020).

Guimarães (2010) elucida que, ao ensinar, os professores partem de motivos e propósitos que são orientados pelos juízos que realizam dos acontecimentos da sua prática no ensino e esses juízos acontecem por meio das interpretações que realizam nas situações que

⁷ Tradução nossa de: *What may have been rightfully claimed as knowledge at one time may, in light of later theories, be judged as belief. Inversely, a once-held belief, with time, may be accepted as knowledge in light of new supporting theories.*

⁸ Tradução nossa de: *Telling and showing, telling and showing through the student text, guiding, facilitating, orchestrating, and stepping back.*

deparam em suas rotinas. O autor ainda esclarece que o ato de ensinar é um ato intencional que pressupõe nos professores motivos e objetivos que nem sempre são bem definidos e explícitos, mas são utilizados para orientar as suas ações, possuindo influência na atuação desses profissionais.

Thompson (1997) e Pajares (1992) também explanam sobre a prática de professores como resultado da compreensão de mundo que possuem. Thompson (1997) acrescenta que os padrões de comportamento desse grupo podem ser manifestações de crenças e preferências que agem como impulso na formação do seu modo de agir, podendo acontecer de maneira consciente ou não.

Weisz (2001) elucida que a prática de ensino também é sustentada pelas ideias, concepções e teorias que os professores possuem, mesmo quando não estão conscientes das mesmas. Para a autora, quando se analisa a “prática pedagógica de qualquer professor é possível ver que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes” (Weisz, 2001, p. 55).

Assim sendo, a prática de professores ao traçar objetivos, planejar, selecionar e elaborar atividades, igualmente como propor a *atividade para casa* e realizar a sua correção, está condicionada à compreensão que realizam do processo educacional, utilizando de suas crenças e concepções para isso.

Esse artigo, se orientar pelo objetivo *identificar e discutir compreensões e práticas de duas professoras sobre a atividade para casa no processo de aprendizagem*, é fundamentado nas considerações narradas pelas professoras ou evidenciadas no decorrer das entrevistas e dos momentos de aulas observados. A discussão sobre as compreensões e a prática das professoras envolve suas crenças e concepções, que nem sempre são baseadas em critérios rigorosos e consensuais, mas na forma como elas entendem a *atividade para casa* a partir de suas vivências.

1.3 Design metodológico

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede municipal localizada na cidade de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Trata-se de uma escola com funcionamento em dois turnos, com atendimento à Educação Infantil e 1º ao 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Triviños (1987), quando a pesquisadora já conhece e possui contato com o meio onde o problema é apresentado, terá como ponto de

partida um vasto acervo de informações referentes à investigação, que auxiliará todo o processo. Assim, a escolha do cenário da pesquisa se justifica pelo fato de conhecermos a escola e a comunidade escolar, na qual atuamos como professora.

A consulta à direção escolar foi realizada no mês de maio de 2023, na qual foram esclarecidos os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, além de outras informações pertinentes. Prontamente, a direção concordou e autorizou o estudo, assinando o Termo de Concordância da Instituição, ajustado à preservação da ética⁹ na pesquisa.

Havia o interesse que a produção de dados ocorresse em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, pois era o ano escolar mais avançado na escola, sendo esperado que nessa etapa do ensino os estudantes tivessem mais autonomia para resolução de *atividade para casa*. A escola possuía quatro turmas de 4º ano do Ensino Fundamental. Como amostragem para a pesquisa, foram selecionadas duas turmas arbitrariamente e o convite foi realizado às duas professoras regentes, que após todos os esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa, aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A professora Kátia é licenciada em Pedagogia com especialização em Orientação e Supervisão Escolar e em Neurociência e Educação. Tinha 35 anos e atuava na docência há 10 anos. No período da produção de dados, além da turma do 4º ano, a professora também lecionava em uma turma de 3º ano em outra escola.

A professora Fabíola é igualmente licenciada em Pedagogia com especializações em Educação Infantil e Orientação e Supervisão Escolar. Tinha 43 anos de idade e atuava como professora há 23 anos. No período da pesquisa, a professora lecionava em duas turmas de 4º ano em escolas distintas.

A produção de dados com as duas professoras aconteceu no período de 30 de maio a 11 de julho de 2023, sendo organizada em duas etapas: observação e entrevistas. Minayo (2007) discute as duas técnicas como complementares; a observação capta o que não é narrado, mas pode ser percebido pela pesquisadora, enquanto a entrevista tem como foco a narrativa de quem participa da pesquisa.

A observação realizada foi dos momentos de aula relativos à *atividade para casa*;

⁹ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros em 17 ago. 2022 e aprovado em 22 set. 2022, processo n. 61841922.5.0000.5146 e parecer n. 5.659.194. Utilizamos nomes fictícios para as participantes.

momentos referentes à entrega da atividade pela professora e à correção. A etapa da observação teve como intuito acompanhar a rotina do recurso a esse tipo de atividade pela professora em sala de aula; perceber a prática da professora e conhecer a sua interação, como também a interação dos estudantes no referido momento.

A observação foi modelada a partir dos roteiros planejados e elaborados para esses momentos conforme os Apêndices 2 e 3. Minayo (2007) apresenta a necessidade da utilização de um diário de campo, em que a pesquisadora, na pesquisa qualitativa, faz as anotações da observação realizada para que não se percam informações. O diário de campo pautou-se no quadro de registro apresentado no Apêndice 4.

As entrevistas com as professoras foram estruturadas no modelo de sondagem de opinião, realizadas individualmente com elas em três momentos distintos. A periodicidade dos encontros foi disposta intercalando-os com as observações dos momentos de aula para que, desse modo, fosse possível conversar com as professoras sobre atividades e práticas recentes do recurso à atividade. Destarte, a cada três observações dos momentos de aula, acontecia um momento da entrevista, com exceção da última, que aconteceu após quatro momentos observados, contemplando o ciclo das dez observações.

Para estruturação das entrevistas, foram elaborados os roteiros dispostos nos Apêndices 5, 7 e 9 para os encontros com a professora Kátia e nos Apêndices 6, 8 e 10 para os encontros com a professora Fabíola.

A finalidade aspirada com as entrevistas foi ir ao encontro com o objetivo elaborado para esse artigo e identificar as crenças e concepções das professoras a respeito da *atividade para casa*. Como esclarecido por Minayo (2007), o registro fidedigno das entrevistas é necessário para boa compreensão e posterior análise. Portanto, as entrevistas foram gravadas, transcritas e textualizadas para assegurar a sua total integridade.

Foram observados 10 momentos da aula em cada turma. A duração de cada observação dependia do tempo utilizado pelas professoras com a rotina da atividade desse tipo. A professora Kátia normalmente realizava a correção de maneira individual. Com o quantitativo de 22 estudantes em sua turma, no início da aula todos colocavam os cadernos que eram específicos da *atividade para casa* ou os livros didáticos, quando a atividade enviada era do livro, sobre a mesa da professora.

Ela dava sequência à aula enquanto a turma realizava outras atividades. Realizava a

correção no caderno com marcações sublinhadas ou circuladas nos erros, e a letra *C* quando a resposta estava correta. Sobre a marcação com essa letra, Paula (2000) evidencia ser utilizada tipicamente pelas professoras, com dimensão desproporcional para indicar a palavra *certo*. O estudante era chamado na entrega do caderno e, quando percebia necessário, tecia breves comentários e explicações. Sempre que necessário, a correção era interrompida para assistência aos estudantes. A correção, dessa maneira, durava em média 51 minutos e a entrega e explicação da próxima atividade, em média 4 minutos.

A professora Fabíola utilizava tanto das correções individuais, quanto das coletivas. Quando individual, o processo era similar ao da primeira professora, os estudantes colocavam o caderno ou livro sobre a mesa da professora e ela fazia a correção em meio à sua aula. Na correção coletiva, ela corrigia à frente da turma e fazia as anotações no quadro. Posteriormente, passava pelas carteiras vistando a atividade. Com 19 estudantes em sua turma, a correção se processava, em média, 21 minutos, enquanto a entrega e explicação da nova atividade durava aproximadamente 4 minutos.

1.4 Atividade para casa como prática de ensino

Embora o uso da *atividade para casa* tenha se espalhado no contexto neoliberal, não visando interesses educacionais (Carvalho, 2006), na contemporaneidade ainda continua a ser utilizada como recurso didático rotineiro nas escolas brasileiras. De tal modo, a *atividade para casa* também é utilizada na rotina das aulas das professoras participantes da pesquisa.

As duas professoras enviam a *atividade* em quatro dias da semana, de segunda a quinta-feira, em suas turmas do 4º ano. Ambas relataram que também fazem uso do recurso nas escolas que trabalham no contraturno, no entanto, com uma constância diferente por ser opção das instituições. Como são escolas que atendem estudantes oriundos de classe socioeconômica mais baixa, as professoras relataram não receber retorno constante com o uso da atividade e, dessa maneira, optam por menor utilização. Informaram também que, enquanto professoras do Ensino Fundamental, sempre utilizaram desse recurso em todas as escolas que lecionaram.

As duas professoras utilizam a *atividade para casa* em suas práticas de ensino e acreditam que ela deve fazer parte da rotina escolar. Essa crença é aparente em narrativas como: “*eu vejo a necessidade de tê-la [atividade para casa]*”; “*utilizar a atividade para casa é crucial, é importante para que o conteúdo seja maximizado*” da professora Kátia e “*eu acho que ajuda sim, ajuda na aprendizagem*”; “*eu gostaria de ter mais tempo pra estar corrigindo a atividade*

para casa”; “*então esse aluno que não faz o dever fica prejudicado, prejudicado na aprendizagem*” da professora Fabíola.

Ao serem indagadas sobre as suas formações, as professoras afirmaram que não cursaram nenhuma disciplina ou discussões que abordavam ou orientavam sobre o recurso de atividade desse tipo no período de estudos da graduação ou em qualquer curso de formação continuada. A professora Fabíola destaca que não obteve informações do recurso da *atividade para casa* nem em leituras e seus estudos enquanto professora. A professora Kátia comentou se lembrar vagamente de encontrar trechos que faziam alusão à atividade desse tipo em alguns textos de leitura autônoma, mas que não é algo comum ao se tratar de formação para professores, mostrando até surpresa ao ser convidada para essa pesquisa que possui o tema como foco.

Como as professoras, conforme suas narrativas, não obtiveram embasamentos científicos relativos à *atividade para casa*, inferimos que a prática desse recurso é fundamentada em suas crenças relativas à atividade e, também, na cultura escolar já existente. Conforme Pajares (1992), “as crenças são muito mais influentes do que o conhecimento na determinação de como os indivíduos organizam e definem tarefas e problemas e são fortes preditores de comportamento” (p. 311)¹⁰. Assim, apesar de conhecimentos a respeito da *atividade para casa* não ter tido espaço durante a formação das professoras, elas a utilizam rotineiramente, com crenças que a atividade é uma prática de ensino necessária para auxiliar na aprendizagem do estudante.

A rotina da utilização da *atividade para casa*, conforme as professoras, é definida pela supervisão escolar em atendimento às necessidades da comunidade, e “*de acordo com a cultura já existente*” como destaca a professora Kátia. No entanto, são as professoras que definem os conteúdos e a quantidade desse tipo de atividade.

Conforme observado, na segunda-feira existe a explicação e o envio da *atividade para casa* pelas duas professoras. Às terças, quartas e quintas-feiras, elas realizam a correção da atividade do dia anterior e, também, a explicação da atividade do dia; às sextas-feiras, acontece somente o momento de correção. A professora Kátia expõe que envia preferencialmente atividades de Português e Matemática, intercalando entre as duas disciplinas, já a professora Fabíola, prefere enviar atividades para casa conforme a aula realizada no dia, incluindo assim,

¹⁰ Tradução nossa de: *Beliefs are far more influential than knowledge in determining how individuals organize and define tasks and problems and are stronger predictors of behavior.*

atividade para casa das outras disciplinas que também leciona.

Eu tento dividir entre duas atividades para casa de Português e duas de Matemática para ter um equilíbrio. Para fixar tanto português quanto matemática. E atividade de ciências eu não passo para casa (Profª. Kátia, 2023).

Eu costumo dar uma atividade de acordo com a aula que tem. Por exemplo, dia de quarta-feira eu tenho ciências. Então, na quarta-feira geralmente eu dou um dever de Ciências. Se hoje eu tive duas aulas de português e eu trabalhar um conteúdo novo, pronome, por exemplo, eu vou dar um dever de pronome (Profª. Fabíola, 2023).

Ao serem questionadas sobre o planejamento e elaboração da *atividade para casa*, Kátia e Fabíola esclareceram que acontece um encontro semanal entre as professoras de cada ano de escolaridade e a supervisora para planejamento coletivo. Esse encontro remete às ideias de Pajares (1992), que discute a identificação dos indivíduos uns com os outros formando grupos e sistemas sociais motivados pelas crenças e concepções que possuem.

A título de exemplo, citamos uma situação ocorrida durante a produção de dados, quando um professor de uma das turmas do 4º ano foi convidado a trocar de função na escola, deixando de ser o regente e passando a ser APG (Apoio a Pequenos Grupos), uma espécie de professor que auxilia no reforço escolar. Por ser do gênero masculino, o professor se distanciava do habitual nos Anos Iniciais, sendo a regência das turmas assumida por mulheres, o que causou estranheza aos familiares. Ademais, conforme Fabíola, o professor não possuía o costume de enviar *atividade para casa*, mesmo com solicitação da supervisão escolar. Dessa maneira, a falta de adaptação aos costumes do grupo de compartilhar crenças referentes ao uso do recurso também foi utilizada como justificativa, facilitando a postura da escola em optar por realocá-lo em outra função. No encontro para planejar, “*de acordo com o planejamento trimestral*”, como esclareceu a professora Fabíola, são definidos os objetivos e conteúdos a serem trabalhados na próxima semana e os professores responsáveis elaboram atividades com vistas a alcançar o que foi estabelecido. As atividades são distribuídas para todas as turmas e a professora é quem organiza e define o que vai utilizar em sala de aula ou enviar como *atividade para casa*.

A professora Fabíola expõe que utiliza principalmente os livros didáticos para selecionar as atividades a serem trabalhadas, mas também as complementam com atividades retiradas da internet. A professora Kátia relata que utiliza a internet e atividades encontradas em materiais didáticos diversos como livro didático e sequências didáticas, mas enfatiza que primeiramente realiza uma “*identificação da necessidade da turma*”, realizando as adaptações pertinentes às atividades encontradas para atender as peculiaridades dos seus estudantes. Algumas atividades

dos livros didáticos já são indicadas para serem realizadas em casa e no material disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem para recuperação dos estudantes em defasagem no nível de aprendizagem no período de pós-pandemia, ocasionado pela doença infecciosa causada pelo Covid-19. O material disponibilizado pela Secretaria de Educação possui um livro¹¹ com atividades destinadas ao estudante realizar em sua residência.

O uso do livro didático pelas professoras para *atividade para casa* coaduna com apontamentos de Remillard e Kim (2020) de que os materiais curriculares indicam atividades a serem realizadas pelos estudantes no ambiente domiciliar. É inferido assim que, apesar dos conhecimentos alusivos à atividade desse tipo serem escassos nas formações de professores, é comum encontrar nesses materiais curriculares indicações do seu uso.

As turmas das duas professoras são heterogêneas ao se tratar das aprendizagens construídas anteriormente ao ano escolar. Elas relataram utilizar algumas atividades diferenciadas, principalmente na disciplina de Português e com os estudantes ainda não alfabetizados.

A definição do uso da *atividade para casa* nessa escola é realizada pela supervisão, mas a professora Kátia enfatiza que, independentemente da recomendação da escola, ela gosta de fazer uso do recurso: “*eu gosto da atividade para casa. Ela é uma demanda feita por mim mesma*”. Já a professora Fabíola utiliza a atividade em sua rotina, aponta benefícios que acredita usufruir com o recurso, mas, em algumas narrativas, Fabíola mostra possuir ressalvas quanto à prática da *atividade para casa*, afirmando em alguns momentos que o recurso não deveria fazer parte da rotina escolar: “*na verdade, eu acho que nem tinha que ter dever [atividade para casa], mas como tem, acho que deveria que ser pouco*”. Como tem uma filha em idade escolar, a professora Fabíola relata entender que os familiares nem sempre conseguem auxiliar na *atividade para casa*.

E preocupo também em estar passando muita atividade para sobrecarregar a família. Por experiência própria. Eu tenho uma filha e vou falar agora como mãe. A minha filha estuda numa escola que tem muito dever, às vezes são três, quatro folhas por dia e assim eu praticamente não faço mais nada da minha vida. Trabalho nos dois horários e quando eu chego em casa, fico só por conta de ensinar o dever (Profa. Fabíola, 2023).

A rotina da professora coaduna com as colocações de Carvalho (2000), ao afirmar que

¹¹ Trata-se de um material publicado pela Aprender Editora, intitulado *Projeto Tema*, disponível em <https://www.aprendereditora.com.br/projeto-tema>; acesso em set. 2023.

o modelo de família patriarcal, em que as mães possuíam disponibilidade total para a casa e filhos, mudou e muitas mães trabalham em período integral. Assim, a professora Fabíola continua utilizando a *atividade para casa*, mas por vivenciar a correria de ser mãe, que precisa auxiliar a filha nas atividades escolares e trabalhar fora, tenta ponderar na quantidade da atividade.

Em conformidade com a fala da Fabíola, foi observado nos momentos de aula que as atividades enviadas por ela eram atividades mais simples e pequenas. Foi observado durante a correção de algumas atividades, que os estudantes com maior autonomia afirmavam que as realizavam sem esforços e em menos de 10 minutos. Dessa maneira, ao tentar não carregar as famílias, as atividades eram enviadas para cumprir um quesito atribuído pela escola, ou até mesmo pelas professoras, mas, conforme percebido, estavam aquém da capacidade cognitiva percebida no estudante.

A falta de certeza da professora sobre usar ou não o recurso é explicada por Thompson (1992) ao elencar a convicção, que pode ser mantida em diferentes graus, como uma das diferenças entre crença e conhecimento. Segundo a autora, para possuir a crença não se faz necessária absoluta convicção, podendo existir oscilação; ao contrário do conhecimento que, ao ser provado cientificamente, dispersa as dúvidas sobre sua veracidade. Dessa maneira, mesmo acreditando na necessidade da *atividade para casa* no processo de aprendizagem, a professora não possui completa convicção sobre o seu uso.

Mesmo vivenciando situações de conflito com esse tipo de atividade, não possuir convicção que ela deve ser utilizada como prática educativa e a usar de maneira simplória para não sobrecarregar a família, a professora Fabíola permanece com a crença que esse tipo de atividade deve ser utilizado de forma rotineira e é possível concluir isso por meio das observações à sua prática, em que a professora atribui importância e dispõe de tempo em todas as aulas ao recurso. Durante a entrega e correções da *atividade para casa*, a professora realiza explicações detalhadas, correções coletivas e individuais envolvendo os estudantes, verificação de cadernos com frases e adesivos de incentivos e, enquanto conversa com os estudantes sobre a atividade, utiliza frases para incentivá-los como: “*é preciso fazer com atenção*”; “*volte ao caderno, volte à atividade anterior*”, “*tem que fazer sozinhos*”, “*vocês já aprenderam e dão conta de fazer*”.

A atitude da professora pode ser explicada por Pajares (1992) ao esclarecer que quando as crenças são formadas desde muito cedo no sujeito, conforme as primeiras experiências de

vida, são bem resistentes a mudanças. Essas crenças servem de base para novas percepções e influenciam fortemente o processamento de novas informações, ficando cada vez mais difícil de refutá-las. Ao serem consolidadas, os sujeitos se apegam a essas crenças que, mesmo quando são incorretas ou incompletas, interferem no entendimento de novos conhecimentos, mesmo que sejam apresentados a explicações cientificamente corretas.

Conforme o autor, para que ocorra alterações nessas crenças, elas precisam ser fortemente desafiadas e se mostrarem insatisfatórias. Por ser bem difícil que crenças antigas serem consideradas ilegíveis, o autor esclarece que quando acontece, é avaliado como uma anomalia. Dessa maneira, mesmo com momentos em que considera que não deveria utilizar a atividade, a professora Fabíola persiste em sua utilização.

1.5 Propósitos da atividade para casa

As professoras utilizam a *atividade para casa* porque atribuem diferentes propósitos a esse recurso. Os fragmentos das narrativas selecionadas evidenciam as crenças e concepções das professoras participantes da pesquisa sobre os motivos de fazerem uso da atividade:

A atividade para casa é uma ferramenta para fixar os conteúdos vistos em sala. Ela é algo que tem que ter uma lógica com aquilo que você está aplicando. Se você está aplicando um tipo de conteúdo, você vai fixar aquele conteúdo para trabalhar na semana ou no dia (Profa. Kátia, 2023).

Reforçar o que foi trabalhado, criar autonomia nos alunos, responsabilidade, organização do material. Mas principalmente isso mesmo, reforçar o que foi trabalhado (Profa. Fabíola, 2023).

Os motivos elencados por ambas as professoras são citados por Carvalho (2006) e Carvalho e Serpa (2006) ao catalogarem os propósitos do uso da *atividade para casa* — fixar, revisar e reforçar o conteúdo visto; preparar o estudante para aulas e provas com leituras e exercícios dos conteúdos; estimular o hábito de estudos independentes; completar a quantidade de matéria; e ser via de conexão entre família e escola. No entanto, apesar das duas professoras lecionarem em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental de uma mesma escola e realizarem de maneira coletiva o planejamento escolar, elas manifestam concepções diferentes dos objetivos que devem ser atribuídos à atividade.

A professora Kátia é incisiva ao dizer que, ao usar a *atividade para casa*, possui como intenção a fixação dos conteúdos que ela trabalhou em sala de aula pelos estudantes. Para essa professora, esse tipo de atividade “é um suporte para que o estudante lembre aqueles conteúdos em casa”, concluindo assim que, ao ser utilizada com o objetivo de fixação, a *atividade para casa* é também um “exercício de recomposição do conteúdo”. No entanto,

esclarece que os estudantes com “*maiores dificuldades são os que têm menos ajuda em casa e que as atividades para casa vêm, de fato, mais erradas*”, assim, nem sempre possui êxito com esse objetivo.

A professora Kátia não acredita que convenha utilizar a *atividade para casa* para introdução de novos conteúdos, ressaltando que isso deve acontecer na escola. Apesar de não perceber a atividade desse tipo exclusivamente como um recurso que permite aos estudantes finalizarem atividades previstas e não concluídas em sala de aula, Kátia não possui ressalvas de utilizá-la dessa maneira quando entende como necessário.

A professora Fabíola percebe a *atividade para casa* como “*uma continuação do que foi trabalhado na escola*”. Conforme a professora, a atividade revisa e reforça os conteúdos trabalhados, mas ela não limita o objetivo desse tipo de atividade como recurso didático, incluindo elo entre as duas instituições: família e escola, a percebendo também como meio da “*família ficar mais próxima do aluno*”; da família “*ver o caderno*”, “*ver o desenvolvimento*” e “*ver as dificuldades da criança*”. A professora também acredita que a *atividade para casa* aumenta a autonomia e a responsabilidade dos estudantes em relação ao estudo e organização dos materiais.

No entanto, a professora Fabíola não acredita que a atividade desse tipo sirva para recuperação paralela e recomposição da aprendizagem, pois também percebe que os estudantes “*que mais precisam de apoio não tem*” e relata que entrega a atividade para esses estudantes e ela “*volta em branco, volta errada, porque a família nem olha*”. A professora também destaca que, por causa do tempo, nem sempre consegue auxiliar os estudantes com defasagem, o tempo em sala de aula é insuficiente e a *atividade para casa* também não é satisfatória para suprir essa necessidade.

E, às vezes, a gente também não tem tempo de estar voltando com tempo suficiente para auxiliar esse aluno. Então, é importante a gente estar mais atento para ver a dificuldade dele porque, às vezes, na sala de aula ele acaba copiando dos outros ou até do quadro e nem sempre dá para você ter aquele olhar diferenciado (Profa. Fabíola, 2023).

Ao contrário da professora Kátia, Fabíola acredita não ser conveniente enviar atividades não finalizadas em sala de aula para o estudante concluir em casa. A professora prefere organizar o que é de sala e para casa para não acontecer de enviar atividades com conteúdos ainda não contemplados em sala de aula.

O momento da correção é visto por ambas as professoras como essencial para se

alcançar os propósitos da *atividade para casa* que foram enumerados por elas. Quando solicitadas a explicar os motivos, esclarecem que:

A correção é importante para que o menino veja o que realmente errou. É importante também para mim, para entender qual é o nível de conhecimento dos meus alunos e quando eles estão fazendo essa atividade de forma mais autônoma. Então, uso esse recurso de identificação do processo deles e, também, um recurso para que eles possam refazer aquilo que é necessário em casa (Profa. Kátia, 2023).

Correção para tirar dúvidas, verificar se ficou alguma dúvida. Eu acho também que amplia o modo de fazer, porque às vezes um faz de um jeito, e o outro faz de outro. Na minha correção, quando é no coletivo, eu costumo corrigir assim também. Quando é possível diferentes maneiras de chegar à resposta, eu discuto com a turma para entenderem que existem outras maneiras (Profa. Fabíola, 2023).

Assim, as professoras acreditam que o momento de correção da *atividade para casa* é parte relevante e necessária ao utilizar o recurso, vislumbrando os objetivos enumerados por cada uma. Mesmo existindo um consenso entre as professoras na crença da necessidade de utilizar este recurso e na crença da necessidade do momento de correção, não existe consenso acerca dos propósitos que motivam o seu uso, nem consenso na forma mais adequada para corrigir.

Como não existe uma normatização sobre o uso da *atividade para casa* e a formação de professores não ter sido um espaço para aprendizagens, discussões e produção de conhecimentos sobre esse tema, cada professora utiliza o recurso da maneira que entende ser a mais apropriada. Essa falta de sintonia das professoras pode ser compreendida a partir de Thompson (1992), ao elencar a falta de consensualidade da crença como uma das suas diferenças em relação ao conhecimento. Podemos enquadrar a prática desse tipo atividade por essas professoras como resultado da compreensão de mundo que possuem, que acontece em efeito a manifestações de suas crenças e concepções, não necessitando de concordância pelo outro para ser validada.

A partir do que apresenta Guimarães (2010), compreendemos que as motivações que embasam as professoras são advindas das suas próprias interpretações das situações de vivência, dessa maneira, cada uma utiliza o recurso *atividade para casa* orientada pelos juízos que estabelecem das suas vivências e práticas. Uma outra explicação da falta de consenso entre as professoras é que o pensamento e tomada de decisões de professores ao interpretarem e implementarem os currículos, são influenciados expressivamente por suas concepções.

Destarte, a professora Kátia possui preferência pela correção individual, pois acredita que dessa maneira consegue ter maior atenção do estudante, sem dispersões, para “*mostrar onde errou*”. A professora relata que faz as marcações dos erros, expõe e explica para os

estudantes e eles levam novamente para a casa para fazer as correções necessárias e apresentarem novamente para ela. A professora argumentou que é necessário “*dar um tempo para que o aluno retorne com a atividade corrigida*” e apontou que a *atividade para casa* “*tem que voltar várias vezes*”, para ir construindo e reconstruindo a aprendizagem com o estudante.

Apesar da argumentação sobre os motivos da correção individual, durante as observações, foram percebidos poucos momentos em que a professora retornava correções de atividades para casa de dias anteriores. Ao observar os cadernos de *atividade para casa* da turma, foi possível constatar que alguns erros marcados pela professora eram retificados pelos estudantes, enquanto outras continuavam sem correções, impossibilitando a identificação do nível de construção de conhecimento do estudante, como relatado.

Na rotina da correção, os estudantes realizavam atividades de algum conteúdo explicado ou recém explicado, enquanto Kátia verificava as atividades. Como surgiam muitas dúvidas dos estudantes, a professora precisava desempenhar mais de uma tarefa no mesmo intervalo de tempo, apresentando pressa para finalizar a correção. Conforme a professora, a correção da *atividade para casa* não desestabiliza a aula. Ela admite que “*o ideal seria ter um momento somente para correção*” da atividade desse tipo, mas com o planejamento a ser desenvolvido dentro dos prazos estabelecidos, essa foi a solução entendida por ela como a mais adequada. Dessa maneira, é ainda mais improvável que seja possível realizar com frequência as correções anteriores com a verificação do real entendimento dos estudantes.

A professora Kátia só realizava a correção de alguma questão da atividade de forma coletiva quando recebia muitas queixas de dúvidas sobre alguma questão da atividade, retornando ao conteúdo e o apresentando novamente para todos para melhor compreensão dos estudantes.

A professora Fabíola já alternava as correções da *atividade para casa* entre coletiva e individual. Ela acredita que a correção realizada de forma coletiva “*daria mais resultados*” por proporcionar aos estudantes um confronto com outras perspectivas de resolução dos problemas. Apesar de crer que a correção coletiva proporciona mais resultados, também realiza correções individuais para mostrar aos estudantes e às famílias que ela está atenta à resolução da atividade; e aproveitava a oportunidade para evidenciar essa atenção por meio de adesivos e frases de incentivo ao vistar os cadernos dos estudantes.

Ao observar tais cadernos, também foi possível perceber que alguns erros não foram

corrigidos pelos estudantes. Ao ser indagada, a professora afirmou perceber que alguns estudantes não realizam a correção, mas que enfatiza nas reuniões de mães e pais que as atividades anteriores devem ser revistas pelos estudantes.

Na correção individual, o processo era o mesmo utilizado pela professora Kátia, mas a professora Fabíola percebe uma desestabilização da aula ao se desdobrar em duas funções ao mesmo tempo: corrigir a *atividade para casa* e explicar e/ou tirar dúvidas dos estudantes com a atividade de sala.

Desestabiliza porque eu não tenho tanto tempo. Ou eu corrijo, ou eu tiro dúvidas. Assim, eu procuro dar atividades nesse tempo, não atividade nova, atividades que eles já sabem e conseguem fazer porque assim eu não preciso estar explicando o tempo todo (Professora Fabíola, 2023).

Durante a correção coletiva, conforme observado nos momentos de aula, a professora Fabíola costumava realizar as perguntas aos estudantes e eles responderem. Também costumava chamar alguns estudantes ao quadro para resolver problemas matemáticos, mostrando o caminho percorrido. Quando apresentavam erros, ela indagava até chegarem à resposta em alguns momentos; e em outros momentos ela apresentava o erro e a maneira correta. Ao final, passava em todas as carteiras verificando e vistando a atividade.

1.6 Atividade para casa no processo de aprendizagem

Ao acreditarem que a *atividade para casa* é utilizada na rotina escolar para alcançar os diversos propósitos anunciados anteriormente, como reforçar e fixar o que foi trabalhado em sala de aula, na concepção das professoras, atividade desse tipo é uma aliada ao processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Ambas as professoras elucidam que a atividade amplia o tempo de estudo, como apresentado no fragmento da narrativa da professora Kátia:

Ela é realmente como se fosse um suporte de sala de aula que é importante ser feita para que ele (o estudante) consiga. Porque o tempo de sala de aula para aquela matéria às vezes é muito reduzido, e ampliar com esse recurso, eu acho importante.

As professoras enfatizam que a *atividade para casa* permite sanar as dúvidas dos estudantes, voltando aos conteúdos já trabalhados quando necessário. Também apresentam a atividade como uma medidora da aprendizagem do estudante, possibilitando que elas construam um parâmetro que parte das necessidades do estudante para o planejamento, visando o seu desenvolvimento. A professora Kátia ainda realça que “a *atividade para casa* é um jeito

do estudante revisar a matéria, até mesmo para preparar para as avaliações que são importantes para a escola e para a aprendizagem deles”.

Apesar da observação dos momentos de aula evidenciar correria durante as correções da *atividade para casa* e a professora Fabíola apontar desestabilização da aula, as duas professoras compreendem que a atividade não reduz o tempo de aprendizagem do estudante, como observados nos excertos: *“não há uma redução de ensino e aprendizagem, porque você parte do pressuposto que o para casa faz parte desse processo de ensino e aprendizagem, sendo ele uma atividade de consolidação”*, da professora Kátia, e *“não diminui o tempo porque eu continuo explicando, tirando dúvidas”*, da professora Fabíola.

Desse modo, ao ser utilizada como atividade de consolidação dos conteúdos e a sua correção permitir sanar as dúvidas ainda existentes, esse tipo de atividade é, conforme as professoras, um recurso importante ao ser utilizado como suporte no processo de ensino e, conseqüentemente, como parte do processo de aprendizagem do estudante.

Apesar de atribuírem importância ao recurso *atividade para casa*, as professoras não compreendem essa atividade como a mais apropriada para ampliação da aprendizagem. Conforme a professora Fabíola, *“a atividade para casa não é o recurso mais apropriado para ampliar o tempo de estudo dos estudantes porque nem sempre eles têm um acompanhamento”*. Ainda conforme a professora:

Como são muito novos, eles (os estudantes) não têm muita autonomia para fazer sozinhos, para pesquisar e às vezes até para voltar ao caderno. Tem conteúdo que já foi trabalhado, precisa voltar umas duas folhas, por exemplo, para encontrar o conteúdo, mas eles ainda não têm essa autonomia para fazerem sozinhos. Teria que ter um acompanhamento da família e a gente sabe que na maioria dos casos isso não acontece (Profa. Fabíola, 2023).

A professora Kátia destaca que dentre dos recursos que possuem, *“a atividade para casa é, sem dúvida [um dos] recursos mais importante”*. No entanto, para ser a mais adequada para ampliar a aprendizagem do estudante, conforme a professora, precisa estar presente na rotina de cada estudante e ser valorizada pela família, *“o que nem sempre acontece”*.

Inicialmente, ao serem questionadas sobre a importância da participação da família no auxílio à realização, pelos estudantes, da *atividade para casa*, as professoras expuseram que a maior parte deles possuía autonomia. A professora Kátia destacou que *“a maioria das crianças relata que tem uma leve supervisão dos pais, mas não é algo para sentar do lado”*; a professora ainda esclarece que a sua intenção ao usar esse tipo de atividade não é atrelada à participação

da família — “*a minha intenção com a atividade para casa não é simplesmente que os pais estejam ali, porque tem pais que não são presentes*”, e relata que os estudantes podem realizar a atividade sozinhos e levar a devolutiva com as dúvidas da atividade realizada na próxima aula. Assim, ela mesma, como professora, percebe quais as dificuldades e se orienta em como deve prosseguir nos conteúdos.

A professora Fabíola também percebe o auxílio dos familiares aos seus estudantes. Ela diz percebê-lo como importante, mas evidencia que realiza as sugestões, principalmente nas reuniões de mães e pais, para que criem condições para que a autonomia dos estudantes seja construída ao realizar a *atividade para casa* e que os estudantes podem levar as dúvidas para a próxima aula que ela oferece auxílio durante a correção. Conforme a professora, “*a atividade tem que ser para o aluno fazer*”. A professora diz considerar a rotina exaustiva das famílias que trabalham em período integral e que sempre envia como *atividade para casa* atividades em “*pequenas quantidades... atividades de uma revisão, atividades mais fáceis, no entendimento deles, que eles não precisem toda hora de acompanhamento da família*”.

Ao expor que a atividade é simples, pequena e no nível de entendimento de seus estudantes realizarem com autonomia, a professora também apresenta juízo balizado em suas crenças, elaborando atividades que são simples para alguns e complexas para outros, sendo contraditória em sua afirmativa. Pajares (1992) argumenta que as crenças podem ser, por muitas vezes, contraditórias e até incoerentes, em que um sujeito é capaz de acreditar igualmente na validade de afirmações incompatíveis entre si.

Apesar das muitas argumentações das professoras enfatizando que a *atividade para casa* é encaminhada para que o estudante a realize e que é possível que eles a façam com autonomia e sem o acompanhamento da família, elas não possuem completa convicção e se contradizem com narrativas que evidenciam suas crenças na necessidade da parceria entre escola e família durante a prática da atividade desse tipo. Essas crenças são também os motivos utilizados pelas professoras para não apontarem a *atividade para casa* como o recurso mais importante de ampliação de aprendizagem. Acreditam que esse tipo de atividade possui esse potencial, no entanto, é passível de falhas quando a família não colabora com o processo.

Assim, mesmo que de maneira inconsciente, as professoras possuem crenças que coadunam com as políticas de transferência de parte da responsabilidade do ensino para a família. Como no excerto da professora Fabíola em que relata que se faz necessário a participação da família porque não é sempre possível ao professor acompanhar o estudante com

defasagem na aprendizagem. Então, ao ser questionada sobre os estudantes que não possuem esse acompanhamento pelos familiares, ela responde que esses ficam ainda mais defasados em relação aos outros da turma e que, mesmo “*com apoio do professor constante, ele precisa do apoio da família constante também. Se a família não ajudar em casa, ele não consegue*”.

A fala da professora, além de apresentar a crença na recuperação escolar do estudante atrelada ao uso da *atividade para casa* com participação da família, também está em conformidade com as colocações de Carvalho (2000), que apontam a retórica da necessidade da parceria família e escola podendo até culpabilizar as famílias pelo fracasso escolar do estudante.

1.7 Crenças e concepções das professoras

Foi solicitado às duas professoras que falassem um pouco, conforme as suas lembranças, da experiência com a *atividade para casa* enquanto ainda eram estudantes. A professora Kátia apontou que durante a sua Educação Básica sempre teve atividade desse tipo e a entendia como atrelada ao processo de aprendizagem, pois eram em conformidade com a aprendizagem em sala. A professora esclarece que na época que estudou “*eram outras concepções pedagógicas, era um modo bem tradicional*”, assim, esse tipo de atividade também era utilizado “*como uma maneira de coagir o aluno muitas das vezes*” e ocasionalmente o estudante até “*fazia por medo*”. Kátia diz que a prática que utiliza e, também, espera que a prática das outras professoras na atualidade, é diferente da época em que utilizava desse recurso enquanto estudante, não percebendo a “*atividade para casa ou qualquer atividade como um meio de coagir ninguém*”.

Kátia também relatou que era auxiliada pela mãe no momento de realizar a *atividade para casa*, que ela era bem exigente quanto ao ensino e cobrava porque entendia sua importância e necessidade.

Eu sempre tive auxílio da minha mãe e minha mãe sempre foi muito rigorosa no ensino. Ela não queria que eu passasse por situações que ela teve. Então, ela me cobrava, ela me deixava um tempo para estudar, tendo para casa ou não. Ela me auxiliava nas atividades. Às vezes, via que ela estava mais corrida, acabava me levando aquele raciocínio, praticamente alguma resposta pronta, mas não sempre, não em todo momento. Ela sempre tinha esse cuidado de me ajudar, porque ela entendia a necessidade (Profa. Kátia, 2023).

A professora se recorda de fazer a *atividade para casa* com mais autonomia a partir da 2ª série e a mãe só conferia sua realização e indicava correções quando necessário, assim, também acredita que seus estudantes podem fazer da mesma maneira. Ela se recordou de

momentos de correção da atividade e principalmente da prática de uma professora que a marcou, conforme o excerto abaixo:

Eu me lembro de uma professora muito rigorosa. Acho que a gente lembra sempre dos casos mais críticos ou mais felizes, talvez. Ela era muito rigorosa, mas ela era muito competente. Não sei como que ela dava conta. Ela corrigia no caderno e então ela já nos chamava na mesa dela, ela corrigia e ela falava o que estava errado e ela queria que a gente entendesse o que estava errado, descobrisse o que estava errado e então ela fazia a gente corrigir com ela. Não era um corrigir depois ou na sua casa você vai ter esse tempo para corrigir, não. Era com ela ali, no mesmo momento. E ela fazia isso com todos, todos mesmo (Profa. Kátia, 2023).

A professora Fabíola também relatou ter resolvido *atividade para casa* em sua Educação Básica, sempre auxiliada pela mãe que “*não trabalhava fora*” e “*tinha tempo*”. A professora descreveu as atividades para casa da época em que era estudante:

E eu percebo o seguinte: antigamente, pelo menos na época que eu estudei, os deveres eram até mais elaborados do que hoje. Assim, a gente tinha um tempo maior para fazer e eles eram feitos. As famílias davam muita importância para aquilo, de achar um tempo para a gente fazer. A gente tinha mais responsabilidade. Eu lembro da minha mãe sentar com a pesquisa, de a gente pegar livro, recortar e ilustrar a pesquisa. Ela achava importante a atividade para casa (Profa. Fabíola, 2023).

A professora relata não se lembrar muito do momento da correção, mas se recorda com nostalgia dos incentivos colocados nas atividades pelas professoras, relatando que até fazia coleções deles: “*eu lembro, principalmente da professora colocar recados no caderno e eu adorava, fazia até coleção! Gostava de receber esses incentivos. Mas somente, da correção de quadro eu não lembro*”.

Como destacado por Thompson (1992), “uma característica do conhecimento é a concordância geral sobre os procedimentos para avaliar e julgar sua validade; o conhecimento deve atender a critérios envolvendo cânones de evidência” (p. 130)¹². Ainda conforme a autora, as crenças, ao contrário, não precisam desses critérios para serem mantidas ou justificadas, não necessitando da avaliação e criticidade externa. Assim, as concepções, ou sistemas de crenças normalmente “incluem sentimentos e avaliações afetivas, memórias vívidas de experiências pessoais e suposições sobre a existência de entidades e mundos alternativos” (Thompson, 1992, p. 130)¹³.

Ao comparar a prática das professoras quanto ao uso da *atividade para casa* e suas

¹² Tradução nossa de: *A characteristic of knowledge is general agreement about procedures for evaluating and judging its validity; knowledge must meet criteria involving canons of evidence.*

¹³ Tradução nossa de: *Include affective feelings and evaluations, vivid memories of personal experiences, and assumptions about the existence of entities and alternative worlds.*

lembranças de quando eram estudantes, é possível perceber as avaliações afetivas, sentimentos e memórias que motivam a maneira de utilizar a *atividade para casa* por cada uma. Assim como nas lembranças de sua professora quando estudante, a professora Kátia procura levar os seus estudantes a encontrarem as respostas realizando marcações e ressaltando para eles os erros cometidos. Diferente da época em que estudava, como elucidado pela professora, em um modelo “*mais tradicional*”, a turma em que ela leciona é heterogênea, aumentando a quantidade de erros cometidos nas atividades pelos estudantes e dificultando a correção individual tão precisa, mas na concepção da professora, essa é a maneira mais adequada de se fazer a correção e tenta perpetuá-la, mesmo encontrando adversidades.

Outra influência das suas vivências enquanto estudante trazidas para a sua profissão, são alguns aspectos tradicionais, que a professora utiliza mesmo acreditando que não o faça. A professora diz não impor a *atividade para casa* aos estudantes, e diz que esse termo é muito forte. Mas ao ser indagada se os estudantes poderiam escolher não fazê-la, responde que “*ele não tem a escolha, talvez, de falar: eu não vou fazer! Mas pode, por exemplo, a família chegar para mim e falar assim: hoje não deu para fazer por esses e esses motivos*”, ou seja, a atividade é imposta e só pode não ser realizada pelo estudante com uma justificativa.

Kátia relata que enquanto era estudante, atividade desse tipo em algumas vezes utilizada para coagir o estudante e evidencia não concordar. No entanto, quando os seus estudantes não realizam a *atividade para casa* e não apresentam justificativas plausíveis, eles precisam utilizar o tempo destinado ao intervalo (recreio) para cumprir com a *atividade para casa* enviada pela professora. Conforme Weisz (2001) e Thompson (1992), as concepções que sustentam a prática do professor podem ser conscientes ou inconscientes, dessa maneira, a professora Kátia pode acreditar na eficácia de algumas estratégias tradicionais e utilizá-las em sua prática durante o uso desse tipo de atividade, mas não possui consciência dessas crenças.

As observações com a utilização do enquadramento analítico, conforme o Apêndice 3, também apresentam dados que atribuem aspectos tradicionais nos momentos de utilização da *atividade para casa* na aula da professora Kátia. A organização dos estudantes nesses momentos, em sua totalidade, aconteceu de maneira individualizada e em todos os momentos de aula sobressaía o papel da professora como transmissora que realizava marcações na atividade e apresentava as respostas corretas, solicitando as devidas correções. Algumas vezes, também desempenhou o papel de reprodutora, utilizando de informações do material didático e, em raras vezes, o papel de facilitadora, realizando perguntas aos estudantes para auxiliá-los

a chegar à resposta desejada. Dessa maneira, a professora era a maior fonte de conhecimento, transmitindo-o e determinando as correções, com exceções de alguns momentos em que o material didático era consultado para verificação das respostas.

Para Pajares (1992), muitas vezes os indivíduos são incapazes de relatar com precisão os seus sistemas de crenças, dificultando a sua medida diretamente. Então, conforme o autor, para compreender as crenças de uma pessoa, se faz necessário fazer inferências do que falam, pretendem e fazem. Thompson (1992) possui o mesmo entendimento e enfatiza que a caracterização dos sistemas de crenças de professores em sua prática não deve se limitar ao que eles declaram, mas que se deve examinar e relacionar o que dizem, o ambiente de ensino e a sua prática real.

A professora Fabíola também perpetua crenças construídas pela vivência enquanto estudante. O que permanece na sua memória, como algo que a agradava, eram os incentivos de suas professoras; ela também utiliza adesivos e frases de incentivos nos cadernos dos seus estudantes. As memórias da professora não se fixaram em momentos tradicionais referentes ao uso da *atividade para casa*, e nas observações realizadas, a professora desempenha o papel de transmissora, mas também de facilitadora, envolvendo os estudantes na correção.

Uma dicotomia existente no trabalho das duas professoras é que, enquanto a professora Kátia exige esse tipo de atividade dos estudantes e utiliza até o intervalo deles para que possam fazer ou finalizar a atividade não feita, a professora Fabíola, mesmo incentivando a realização da atividade para casa, quando algum estudante não realiza, é compreensiva. Nas observações foram percebidos alguns momentos em que estudantes disseram não ter feito a atividade e ela respondeu que tudo bem, para tentar fazer e levar para a próxima aula. A professora também acredita “*que quando eles não fazem [atividade para casa], eles ficam constrangidos*” e já percebeu algumas faltas em que o estudante não foi por não ter conseguido fazer a *atividade para casa*, como no excerto “*não veio porque não fez*”. Com essa percepção, acreditando que o estudante já fica constrangido só por não conseguir levar a atividade pronta, conforme o observado, a professora é mais condescendente.

As duas professoras relatam que obtiveram auxílio das mães para realizar a *atividade para casa* enquanto estudantes e que essas depositavam na atividade muita importância. Essa vivência explica a expectativa das professoras em esperar a participação da família durante esse momento, apesar da professora Fabíola também apresentar momentos que considera a atividade como um peso para as famílias, por também vivenciar o lado da mãe que trabalha em tempo

integral e precisa auxiliar os filhos com atividades escolares.

Outro motivo que fortalece as crenças das professoras quanto ao uso da *atividade para casa* é encontrado nos estudos de Pajares (1992) ao esclarecer que em outras profissões, normalmente, o profissional ao iniciar a sua carreira, não obteve vivência em grande parte da sua infância e adolescência no mesmo tipo de ambiente do trabalho — por exemplo, o médico, ao trabalhar na sala de cirurgia e o advogado nos tribunais e escritórios de advocacia. Ambos não possuem esses lugares como comuns em suas vivências e memórias anteriores ao início da carreira. Ao contrário, a professora possui contato com a escola desde criança, criando crenças de como deve ser o ambiente escolar, perpetuando dessa maneira, práticas de ensino que, conforme Pajares (1992), podem ser “antiquadas e ineficazes” (p. 328)¹⁴.

Para Moreno e Azcárate (2003), “as crenças não se baseiam na racionalidade, mas sim nos sentimentos, nas experiências e na ausência de conhecimento específico do tema com o qual se relacionam, o que as torna muito consistentes e duradouras para cada indivíduo” (p. 267)¹⁵. A *atividade para casa* pode estar relacionada a aspectos emocionais da infância das professoras e é explicada por Pajares (1992) ao esclarecer que, normalmente ao escolherem seguir a profissão de professora, a pessoa obteve uma identificação positiva durante o seu ensino, perpetuando assim práticas convencionais, como é o caso desse tipo de atividade.

Dessa maneira, ao compreenderem que a *atividade para casa* obteve importância no desenvolvimento de suas aprendizagens enquanto estudantes, as professoras entendem que também será importante na aprendizagem dos seus estudantes. Conforme Thompson (1992), as professoras utilizam suas crenças como conhecimento em suas práticas; quando elas não possuem conhecimento sobre a *atividade para casa*, mas possuem lembranças e experiências da sua infância, as utilizam em suas rotinas com o entendimento de estarem fazendo o uso do recurso fundamentadas em conhecimento e não simplesmente em crenças e concepções.

1.8 Considerações

Analisamos as compreensões e práticas de duas professoras relativas à *atividade para casa*. Como evidenciado, essa atividade é rotineiramente utilizada pelas professoras como

¹⁴ Tradução nossa de: *Antiquated and ineffectual*.

¹⁵ Tradução nossa de: *Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo*.

prática de ensino e acreditam que a atividade possui importante espaço na rotina escolar, pois auxilia nos processos de ensino e de aprendizagem.

As professoras evidenciam empoderamento ao relatarem os objetivos e descreverem a maneira de utilização do recurso, acreditando que utilizam a *atividade para casa* da melhor maneira possível; apresentam convicção da obtenção de resultados como se estivessem utilizando de um recurso advindo de conhecimentos comprovados.

Apesar da convicção dos benefícios apresentados pelas professoras, ao serem indagadas sobre estudos realizados sobre o tema, elas admitem que nunca realizaram estudos relativos a esse tipo de atividade e que esse tema não fez parte de suas formações para professoras ou em momentos de estudos nas escolas em que lecionam.

Dessa maneira, apesar de acreditarem estar fundamentadas em conhecimentos, ao utilizarem a *atividade para casa*, as professoras possuem como base as crenças e concepções adquiridas ao longo de suas trajetórias de vida. As professoras, mesmo que de maneira inconsciente, tentam replicar o que obtiveram e as marcaram durante o período em que ainda eram estudantes.

As próprias professoras, embora adeptas ao uso do recurso *atividade para casa* visando à ampliação da aprendizagem dos estudantes, relatam a não obtenção de resultados conforme o esperado, atribuindo a falta de colaboração das famílias a essa deficiência. O auxílio é esperado das famílias, principalmente daquelas de estudantes que estão em níveis defasados de aprendizagem. Os familiares não precisam ser graduados para constituírem uma família e, mesmo assim, são convidados a auxiliar na aprendizagem de estudantes em casa, o que as professoras, com formação específica, não conseguiram realizar na escola.

Ao esperarem das famílias mais auxílio aos estudantes, as professoras corroboram com as políticas públicas insuficientes e a falta de desenvolvimento de metas eficazes para educação, transferindo à família a responsabilidade por omissão do Estado.

Com a proposta de turmas heterogêneas, comum na atual proposta política, os estudantes que não possuem autonomia para realizar a *atividade para casa* e não possuem auxílio, ficam ainda mais prejudicados, alargando a distância entre sua aprendizagem ao comparar com outros colegas da mesma turma. As professoras não dispõem de recursos e tempo suficiente para recuperação desses estudantes e a atividade desse tipo também não supre essa carência. Assim, fica evidente a necessidade de políticas de equidade que realmente funcionem,

não por parte das professoras, mas do governo responsável, como ampliar o tempo de estudo ou oferecer recuperação paralela com profissionais capacitados para a função.

Como parcialmente percebido pela professora Fabíola, por vivenciar o lado da profissional da educação, mas também o lado da família que é solicitada a acompanhar os filhos na escolaridade, as famílias na atualidade não possuem a mesma estrutura com uma mãe disponível em tempo integral para a casa e, dessa maneira para acompanhamento escolar dos filhos como no início da escolaridade formal. É necessário que a escola perceba e assuma as mudanças ocorridas propondo recursos que sejam viáveis para alcançar todos os estudantes, não somente uma parte que dispõe do auxílio da família.

Considerando o objetivo proposto e a partir das narrativas das professoras nas seções de entrevistas, sistematizamos as crenças e concepções por nós identificadas no Quadro 3.

Quadro 3: Síntese das crenças e concepções das professoras

	Professora Kátia	Professora Fabíola
Atividade para casa como prática de ensino	A atividade para casa deve fazer parte da rotina escolar	
	A atividade para casa é uma prática de ensino necessária	
Propósitos da atividade para casa	A atividade para casa é uma ferramenta para fixar os conteúdos vistos em sala	A atividade para casa serve para reforçar o que foi trabalhado em sala, criar autonomia, responsabilidade e senso para organização do material
	—	A atividade para casa é um meio para a família conhecer o desenvolvimento da aprendizagem do estudante
	A atividade para casa é utilizada para recomposição dos conteúdos, no entanto os estudantes que mais precisam não possuem auxílio da família com a atividade.	A atividade pode ser utilizada como recuperação paralela e recomposição da aprendizagem, mas não acontece, pois os estudantes que precisam de auxílio na casa não possuem.
	A atividade para casa pode ser utilizada como complemento dos conteúdos, finalizando esses conteúdos na casa.	A atividade para casa não pode ser utilizada para complementar os conteúdos e nem para finalizar atividades na casa.
	O momento de correção da atividade para casa é parte relevante e necessária ao utilizar o recurso vislumbrando os objetivos descritos para ela.	
	A correção individual da atividade para casa oferece mais resultados, pois dessa maneira consegue ter maior atenção do estudante, sem dispersões, apontando os erros para correção.	A correção coletiva da atividade para casa oferece mais resultados por proporcionar aos estudantes um confronto com outras perspectivas de resolução de problemas.
Atividade para casa no processo de aprendizagem	A atividade para casa é uma aliada ao processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.	
	É possível identificar o nível de aprendizagem do estudante e suas dificuldades por meio da atividade para casa.	

	A atividade para casa amplia o tempo de estudo dos conteúdos.	—
	É possível sanar as dúvidas dos estudantes por meio da atividade para casa.	
	A atividade para casa pode ser utilizada como revisão de conteúdos e assim auxilia nas avaliações.	—
	A atividade para casa não reduz o tempo de aprendizagem do estudante, ao contrário, faz parte desse processo.	
	É necessária a parceria entre família e escola e a família deve acompanhar e auxiliar na atividade para casa quando necessário.	
Crenças e concepções das professoras: gêneses	O estudante possui obrigação de realizar a atividade para casa, com exceção ao apresentar justificativa.	O estudante fica constrangido quando não realiza a atividade para casa.

Fonte: Elaboração própria com base na produção de dados da pesquisa

Ao entender o uso da *atividade para casa* como resultado de perpetuação de crenças e convicções das professoras e profissionais da educação, vale ressaltar que a pesquisa aqui relatada não possui como foco a instigação ao fim da prática, mas de incentivar estudos relativos ao tema.

Como elencado, as crenças e concepções são separadas do conhecimento por uma linha tênue. O que hoje é considerado conhecimento pode já ter sido crenças com base nas teorias anteriores; da mesma maneira, o que é considerado conhecimento na atualidade, pode ser refutado e considerado crenças futuramente com base em novas teorias. Assim, na atualidade, a prática da *atividade para casa* é a manifestação das crenças e concepções das professoras e demais profissionais da educação, no entanto, a luz de estudos e reestruturação, adequando a atividade aos diversificados grupos de estudante, pode vir a ser um conhecimento e, que ao ser aplicada, esperam-se resultados baseados na cientificidade.

1.9 Referências

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. [O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa](#). *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 85-102, 2006.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. [Relações entre família e escola e suas implicações de gênero](#). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de.; SERPA, Marta Helena Burity. [Dever de casa: visões de mães e professoras](#). *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 31-46, 2006.

COSTA, Wagner Rodrigues. *Relações entre concepções de professores sobre Matemática e*

seu ensino e os materiais curriculares: implicações nos processos de leitura e interpretação do currículo prescrito de Matemática. 2023. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) — Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

FRANCO, Maria Amélia do Santoro. [Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.](#) *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. [Concepções, crenças e conhecimentos: afinidades e distinções essenciais.](#) *Quadrante*, Lisboa, v. 19, n. 2, p. 81-101, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 9-29.

MORENO, Moreno Mar; AZCÁRATE, Giménez Carmen. [Concepciones y creencias de los profesores universitarios de Matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales.](#) *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 21, n. 2, p. 265-280, 2003.

PAJARES, M. Frank. [Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct.](#) *Review of Educational Research*. v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAULA, Flávia Anastácio de. *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras.* 2000. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

REMILLARD, Janine T.; KIM, Ok-Kyeong. [Elementary Mathematics curriculum materials: designs for student learning and teacher enactment.](#) Cham: Springer, 2020.

RESENDE, Tânia de Freitas. [Dever de casa: questões em torno de um consenso.](#) In: *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: ANPEd, 2006, p. 1-16.

THOMPSON, Alba Gonzales. [A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica.](#) *Zetetiké*, Campinas, v. 5, n. 8, p. 9-45, 1997.

THOMPSON, Alba Gonzales. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In: GROUWS, Douglas A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 1992, p.127-146.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

A atividade para casa nas representações e práticas de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental

The homework in the representations and practices of students from the 4th grade of Elementary School

Resumo: Partindo do objetivo de *identificar e analisar representações e práticas de seis estudantes sobre a atividade para casa em seus processos de aprendizagem*, a pesquisa possui abordagem qualitativa do tipo fenomenológica, sendo que para a produção de dados foram observados momentos de aulas referentes ao uso desse tipo de atividade e feitas entrevistas em forma de grupo focal com seis estudantes de duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Teorizações sobre representações, crenças, concepções e práticas de ensino fundamentaram a análise. Os resultados indicam que as representações dos estudantes sobre *atividade para casa* tendem a refletir as representações das professoras e comunidade escolar, como percebê-la como uma prática de ensino intrínseca à escolarização que possui objetivos que auxiliam em seus processos de aprendizagem e que a família possui responsabilidade de auxiliar na atividade. Embora apresentem representações positivas sobre a *atividade para casa*, nem sempre as práticas revelam um investimento de tempo e atenção dos estudantes em sua resolução, por se sentirem mais atraídas por atividades mais prazerosas e comuns à idade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Práticas de Ensino. Atividade para Casa. Representações de Estudantes.

Abstract: Starting from the objective of *identifying and analyzing representations and practices of six students regarding the homework in their learning processes*, this article turns its attention to the students who are indispensable participants in this process. The research has a qualitative approach of the phenomenological type, and for data production, moments of classes referring to the use of this type of activity were observed and interviews were carried out in the form of a focus group with six students from two classes of the 4th grad of Elementary School. Theories about representations, beliefs, conceptions and teaching practices supported the analysis. The results indicate that students' representations about homework tend to reflect the representations of teachers and the school community, such as perceiving it as a teaching practice intrinsic to schooling that has objectives that help in their learning processes and that the family has responsibility to help with the homework activity. Although they present positive representations about the homework, the practices do not always reveal an investment of time and attention by students in solving them, as they feel more attracted to more pleasurable activities common to their age.

Keywords: Elementary School. Teaching Practices. Homework. Student Representations.

2.1 Contextualizando o estudo

Na atualidade há uma exigência da sociedade para que se garanta possibilidades de aprendizagem em todas as etapas da educação e, para isso, a escola é a instituição que possui

tal incumbência como sua principal competência (Veiga, 2011). Para Penin e Vieira (2001), a escola já foi criada e pensada para esse objetivo, ela “é o lugar onde, por princípio, é veiculado o conhecimento que a sociedade julga necessário transmitir às novas gerações” (p. 17).

O ensino e a aprendizagem, como esclarecido por Weisz (2001), são processos diferentes, mas que se comunicam. É necessária a prática do processo de ensino por parte da professora para que aconteça a aprendizagem por parte do estudante; no entanto, a aprendizagem nem sempre é obtida como resposta ao ensino. Para que a aprendizagem seja efetiva, é a professora quem precisa planejar e criar possibilidades para que os estudantes a construam com sentido e significado. Ainda conforme a autora, “não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem” (Weisz, 2001, p. 65). Para que aconteça essa interação entre ambos os processos, a professora pode utilizar diferentes práticas de ensino que abrangem variadas modalidades de atividades e, dentre elas, encontra-se a *atividade para casa*.

As professoras atribuem diferentes intenções ao utilizar esse tipo de atividade como:

estender o tempo de aprendizagem, completar a quantidade de matéria que a professora deve cobrir, conectar o trabalho de classe precedente e subsequente, estimular hábitos de estudo independente, aplicar os conhecimentos acadêmicos à vida cotidiana, enriquecer o currículo ampliando as experiências de aprendizagem, e conectar escola e família (Carvalho e Serpa, 2006, p. 32).

São diversos os motivos para a prática, mas em sua maioria, esses motivos convergem para garantir o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Entretanto, para tal fim, se faz necessário planejamento adequado da atividade e a sua valorização pelo estudante com práticas de resolução que se adequem ao esperado pelas professoras e aos objetivos de ensino.

Para auxiliar no processo de ensino com vistas a atender às necessidades da aprendizagem, a *atividade para casa* precisa ser planejada pela professora da mesma forma que planeja demais atividades a serem utilizadas em sala de aula. Conforme Soares (2011), a atividade desse tipo não está explícita nos documentos de orientações curriculares, mas faz parte do currículo real (praticado) como uma ação desenvolvida no ambiente escolar que contribui com a aprendizagem social. Assim, essa atividade precisa ser planejada e desenvolvida “pelos professores de acordo com as especificidades de cada realidade escolar” (Soares, 2011, p. 105). Para adaptação à cada realidade, as professoras elaboram as *atividades para casa* conforme o nível de aprendizagem das turmas que lecionam ou selecionam atividades

de diversos materiais curriculares realizando as mudanças que percebem como pertinentes.

Ao receber a *atividade para casa* e levá-la para o ambiente domiciliar, o estudante vai se envolver com o recurso conforme a importância que lhe atribui. É possível que, ao resolver a atividade, o estudante manifeste seus entendimentos, princípios e concepções sobre sua aprendizagem. Ao atentar-se na resolução, o estudante pode mobilizar as aprendizagens construídas, e manifestar suas dificuldades.

A *atividade para casa* difere de outras atividades planejadas pela professora por ser realizada pelo estudante em um ambiente extraescolar e, dessa maneira, o estudante não possui o auxílio da professora como pode acontecer em sala de aula. Conforme Carvalho (2006), esse tipo de atividade é concebido pela comunidade escolar como uma atividade que requer a autonomia do estudante, mas ao mesmo tempo uma atividade que demanda a supervisão dos responsáveis. As professoras esperam que seus estudantes realizem a atividade com independência, mas que a família esteja presente verificando se a atividade foi realizada e oferecendo auxílio quando o estudante manifestar dificuldades para concluí-la.

Para a comunidade escolar, existe uma manifestação de valorização à prática do recurso quando os estudantes acreditam que a *atividade para casa* auxilia na aprendizagem e dessa maneira se preocupam com o processo de resolução de modo refletido. Quando não for possível a resolução apenas do estudante, conforme Carvalho (2000), é esperado que obtenham auxílio dos familiares. A autora esclarece que existe uma expectativa por parte da escola de que os familiares auxiliem o estudante durante a atividade desse tipo, percebendo que os estudantes que possuem esse auxílio, possuem mais possibilidades para avançarem em suas aprendizagens. Realizada dessa maneira, a comunidade escolar acredita que a *atividade para casa* cumpre com a sua função de potencializar a aprendizagem.

No momento de correção de tal atividade, também é possível identificar a importância que o estudante atribui ao recurso como auxiliar em sua aprendizagem. Conforme a correção da professora, ele pode acompanhar ativamente e identificar em que ponto possuem dúvidas, a utilizando como reforço e consolidação da aprendizagem, como elucidado por Libâneo (1990).

Para a comunidade escolar, a *atividade para casa* auxilia na aprendizagem quando os estudantes também atribuem significados ao recurso e, para isso, faz-se necessário que percebam sua importância e a valorizem como um recurso que colabora em sua aprendizagem. Destarte, esse artigo orienta-se pelo objetivo de *identificar e analisar representações e práticas de seis estudantes sobre a atividade para casa em seus processos de aprendizagem* e com o

intuito de alcançá-lo, utiliza como metodologia a observação de momentos de aula relativos à aplicabilidade da *atividade para casa* e entrevista no formato de grupo focal. Utiliza, também, conceitos teóricos que embasam a análise das crenças, concepções e representações dos participantes da pesquisa, na qual serão apresentados na próxima seção.

2.2 Crenças e concepções como representações dos estudantes

Para se entender a relação que o estudante possui com o que é apresentado no ambiente escolar para a construção de sua aprendizagem, é preciso investigar e compreender as representações que ele manifesta.

Dentre os significados atribuídos, pelo dicionário Houaiss (2009), ao termo representação, encontra-se 1: ideia ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa; 2: operação pela qual a mente tem presente em si mesma a imagem, a ideia ou o conceito que correspondem a um objeto que se encontra fora da consciência. Moscovici (1978), apesar de elucidar a dificuldade de conceituação, explica as representações, voltando seus estudos para as representações sociais, como “sistemas que tem lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações que assenta em valores e conceitos. Um estilo de discurso que lhes é próprio” (p. 50). O autor ainda esclarece que não considera as representações sociais “como ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas como ‘teorias’, ‘ciências coletivas’ *sui generis*, destinadas a interpretação e elaboração do real” (Moscovici, 1978, p. 50).

Apoiados ao que foi explanado, o conceito de representações possui uma amplitude de significados e apresenta complexidade para o seu entendimento. A pesquisa aqui apresentada não possui como pretensão exaurir sua conceituação, mas utilizá-la em correlação às compreensões dos participantes. Destarte, realizamos um recorte das definições supracitadas e entendemos representações dos estudantes como seus conhecimentos, crenças e concepções relativas ao meio que estão inseridos

As crenças, conforme Pajares (1992), são entendimentos do indivíduo sobre elementos do seu meio moldados a partir de suas experiências e sentimentos. Já as concepções são agrupamentos de “crenças conectadas entre si e com outras estruturas cognitivas/afetivas, complexas e intrincadas” (Pajares, 1992, p. 316)¹⁶. Para Ponte (1992), as concepções se diferem das crenças por serem resultados não apenas das experiências vivenciadas em sociedade, mas

¹⁶ Tradução nossa de: *Beliefs connected to one another and to other cognitive/affective structures, complex and intricate.*

também do confronto dessas experiências com o entendimento que o sujeito já possui estruturado. Em conformidade com o autor, as concepções possuem um caráter cognitivo, servindo de filtros que organizam as informações já existentes e, também, bloqueia as novas informações que não se adequam ao seu entendimento.

Segurado e Ponte (1998) percebem a importância ao estudo das representações dos estudantes; conforme suas pesquisas, essas representações possuem influência na maneira que eles participam das aulas, entendem e realizam as atividades propostas pelas professoras. Ainda conforme os autores, essas representações possuem maior peso no desempenho escolar do que a própria aprendizagem dos estudantes.

As representações construídas pelo sujeito, conforme Osti e Brenelli (2009), possuem implicações na maneira em que o indivíduo concebe a sua realidade. Essas representações são reflexos da interação do indivíduo com seu meio físico e social, construindo assim imagens e conceitos a respeito de tudo que mantém contato. Conforme as autoras, o desenvolvimento humano acontece como um processo contínuo e gradativo e o estado desse conhecimento é utilizado como base para a compreensão da realidade e formação de novos conhecimentos sociais ou novas representações.

De tal modo também incide as representações dos estudantes relativas às possibilidades de aprendizagem e atividades propostas pelas professoras como meio de facilitação da construção da aprendizagem, possuindo similitude das representações de outros indivíduos do meio em que convive para sua manifestação.

Ramanowski (2011) elucida que, “atualmente, a sociedade — cada vez mais letrada, urbana, industrial e globalizada — exige a expansão da escolarização, bem como do desempenho dos alunos” (p. 101). Como parte dessa sociedade, está incluída a família dos estudantes. Mães, pais e responsáveis são grandes interessados “que seus filhos frequentem a escola, porque sabem o valor que o conhecimento tem na vida em sociedade” (Penin e Vieira, 2001, p. 85). Dessa maneira, ao conviverem com familiares e sociedade que anseiam pela aprendizagem dos estudantes e atribuem importância para atividades escolares, é esperado que os estudantes também as concebam como meio importante para ampliação da aprendizagem.

No entanto, mesmo que as representações do estudante o levem a perceber as atividades escolares como percurso para construção e ampliação da aprendizagem, é possível que ele não se esforce para realizá-las. Conforme Schoenfeld (1983), o desempenho intelectual do sujeito não depende exclusivamente do seu cognitivo. Ao resolver uma atividade proposta pela

professora, o estudante também utiliza representações conscientes e inconscientes que possui relacionadas à atividade solicitada, ao ambiente social em que realizará a atividade e, também, na percepção que possui de si em relação à atividade e ao ambiente. Assim sendo, mesmo compreendendo que as atividades escolares auxiliam na aprendizagem, as suas representações realizam interferências em sua prática escolar.

Osti e Brenelli (2009) também acreditam que as representações do estudante influenciam na aprendizagem e destaca “o quanto as relações vinculares entre alunos e professores são importantes durante todo o processo escolar, pois tanto favorecem quanto inibem o interesse pela aprendizagem e a adaptação escolar” (p. 39-40). Assim, o aprender também envolve afetividade. Quando ocorre um vínculo afetivo entre estudantes, colegas e professoras é mais fácil que o estudante vivencie relações positivas, sentindo mais seguro e confortável para realizar as atividades propostas no ambiente escolar. Da mesma maneira, conforme as autoras, “quando vivenciam relações negativas, podem desenvolver atitudes de rejeição em relação à escola, acarretando assim uma desvalorização pessoal e baixo rendimento relacionado à aprendizagem cognitiva, social ou emocional” (Osti e Brenelli, 2009, p. 39).

Como prática de ensino, a *atividade para casa* também é apresentada ao estudante como possibilidade de aprendizagem. O estudante utiliza das suas representações a respeito da construção de sua aprendizagem e, também, das representações relativas ao ambiente escolar e sujeitos desse ambiente para atribuir significados à atividade. Ao conferir valor, utilizará em sua prática estudantil com dedicação e empenho; da mesma maneira, ao manifestar desinteresse, pode não realizá-la ou realizar sem esforços, apenas como cumprimento de algo esperado pela escola e sociedade.

Ao ser a *atividade para casa* um recurso comumente utilizado nas escolas brasileiras, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Carvalho, 2006), a pesquisa aqui apresentada partiu do objetivo de *identificar e analisar representações e práticas de seis estudantes sobre a atividade para casa em seus processos de aprendizagem*. Para tanto, embasa nas representações e práticas dos estudantes percebidas por meio de suas participações em um grupo focal e da observação de momentos de aula.

2.3 Design metodológico

Atendendo ao objetivo elaborado, foram convidados seis estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental para participarem da pesquisa, compondo um grupo com o intuito de serem

observados em momentos de aula — reservados a orientação ou correção de atividades para casa —, juntamente com seus colegas e professoras; e a responderem a entrevistas no grupo focal, em que seriam exploradas as suas representações e práticas relativas à *atividade para casa*.

O cenário escolhido para a pesquisa de campo foi uma escola da rede municipal de ensino de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Essa escola funcionava em dois turnos, com atendimento à Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental no turno vespertino e 1º ao 4º ano no turno matutino; trata-se de uma escola onde atuamos como professora. Por ser um local habitual, o processo de obtenção de informações necessárias para a produção de dados foi facilitado, conforme já apontado por Triviños (1987).

A direção escolar foi contatada no mês de maio de 2023 e solicitada permissão para a realização da pesquisa. Devidamente autorizada, por meio do Termo de Concordância da Instituição, em consonância com a preservação da ética¹⁷, uma reunião foi agendada com duas professoras do 4º ano, Kátia e Fabíola, para apresentação da proposta de pesquisa e convite para participação. As turmas de 4º ano foram escolhidas por se entender que os estudantes dessa etapa de escolaridade possuem maior autonomia para realização da *atividade para casa*, assim como para participarem da pesquisa. Ao aceitarem participar e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi solicitada à cada professora a indicação de três estudantes de sua turma. Para a indicação, deveria ser considerada a aprendizagem escolar que possuíam, sendo um estudante com dificuldades, um estudante com dificuldade mediana e um estudante sem dificuldades.

A professora Kátia sugeriu os estudantes Pedro, de 9 anos, que apresentava facilidade para acompanhar as situações de aprendizagem propostas por ela; Lorrana, de 9 anos, que possuía um pouco de dificuldade em seu processo de aprendizagem; e Gabriel, também de 9 anos, que possuía maiores dificuldades. A professora Fabíola indicou os estudantes Miguel, de 10 anos, que possuía facilidade em seu processo de aprendizagem; Davi, de 9 anos, que acompanhava parcialmente as atividades propostas por ela; e Isabella, de 9 anos, que possuía mais dificuldades.

Os estudantes foram esclarecidos sobre a pesquisa e indagados quanto ao interesse de

¹⁷ O presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros em 17 de ago. 2022 e aprovado em 22 set. 2022, processo n. 61841922.5.0000.5146 e parecer n. 5.659.194. Os nomes das professoras e dos estudantes são fictícios.

participação. Todos aceitaram o convite, mostrando interesse e satisfação em serem convidados. Dessa maneira, foram encaminhados os termos com explicações da pesquisa e solicitação de autorização dos responsáveis. A responsável da estudante Isabella, da turma de Fabíola, não autorizou a sua participação, então a professora a substituiu por Júlia, de 10 anos, que também possuía dificuldades no processo de aprendizagem.

Conforme Moscovici (1978), “as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (p. 41). Em conformidade com o entendimento do autor, para a produção de dados com os estudantes e conhecimento de suas representações coletivas e individuais, foram organizadas duas etapas com o propósito de investigar as práticas e representações que eles manifestariam: observação de momentos de aulas relativos à *atividade para casa* e entrevistas realizadas no grupo focal.

A observação dos momentos de aula pautou-se nos roteiros expostos nos Apêndices 2 e 3; o registro, em conformidade com os roteiros de observação, foi realizado no quadro de registro conforme Apêndice 4.

A intencionalidade ao realizar as observações dos momentos de aula foi acompanhar a participação dos estudantes nos momentos de discussão e correção da atividade desse tipo com a turma e, assim, conhecer as práticas e perceber manifestações deles diante da rotina da *atividade para casa* em sala de aula. Dessa maneira foram observados 10 momentos de aula em cada turma. Esses momentos eram relativos ao recebimento da atividade desse tipo pelos estudantes e ao momento em que a professora realizava a correção. A duração desses momentos dependia do tipo de atividade proposta e do direcionamento realizado pela professora, assim como também da participação e entendimentos dos estudantes. Dessa maneira, a média de duração da correção nas salas das professoras Kátia e Fabíola, conforme os momentos observados, era de 51 e 21 minutos, respectivamente; enquanto a entrega e explicação da próxima atividade, em média 4 minutos em ambas as turmas.

A entrevista, conforme Minayo (2007), é uma técnica pela qual é possível realizar pesquisas baseadas nas narrativas de vida do indivíduo. O grupo focal é uma de suas modalidades em que os sujeitos são entrevistados em pequenos grupos, o que permite presenciar as representações que possuem em comum assim como o confronto nas colocações quando possuem ideias distintas. Com o intento de investigar as representações dos estudantes sobre o recurso *atividade para casa*, foi constituído um grupo focal com os seis estudantes

selecionados.

Foram realizados três encontros intercalados às observações de momentos de aula. A cada três observações nas duas turmas, ocorria um encontro do grupo focal. Como foram 10 momentos de observação em cada sala, no último ciclo, foram realizadas 4 observações antes do último encontro para o grupo focal. Considerando a entrevista como técnica, cada encontro do grupo focal foi organizado a partir dos roteiros com perguntas abertas e fechadas constantes nos Apêndices 11, 12 e 13.

Parafraseando Marconi e Lakatos (2003), o pesquisador precisa se preparar para registrar as respostas dos entrevistados com “fidelidade e veracidade das informações” (p. 200). Assim, para preservar os dados obtidos e com a permissão dos estudantes, os encontros de grupos focais foram gravados e posteriormente ouvidos, transcritos e textualizados.

2.4 Análise

O estudo aqui retratado posiciona-se nas representações dos estudantes em relação à *atividade para casa*. Conforme Carvalho (2007), “raramente o aluno é reconhecido como sujeito da relação, quando, afinal, também ele próprio é parte da escola” (p. 18). Como exposto anteriormente, com embasamento em Osti e Brenelli (2009), as representações que o estudante possui das atividades ofertadas pela professora para a construção da sua aprendizagem interferem na maneira em como se interagem com ela. Assim, a pesquisa buscou conferir espaço para a visibilidade das vozes pouco valorizadas dos estudantes, que muitas vezes são percebidos como agentes passivos no processo de aprendizagem, com investigação e análise de seus entendimentos e percepções para melhor entender a sua relação com o recurso didático *atividade para casa*.

Para tanto, foi realizada uma leitura minuciosa dos registros das respostas que os seis estudantes deram nas entrevistas por meio do grupo focal, bem como dos registros das memórias dos momentos de aula observados. Por identificação de aspectos convergentes nas respostas, foram organizadas três categorias de análise: atividade para casa como prática de ensino; propósitos da atividade para casa; e atividade para casa no processo de aprendizagem, que serão apresentadas a seguir.

2.4.1 Atividade para casa como prática de ensino

Conforme Pajares (1992), “as avaliações do ensino e dos professores que os indivíduos

fazem quando crianças sobrevivem quase intactas na idade adulta e tornam-se julgamentos estáveis que não mudam” (p. 324)¹⁸. Assim, as representações dos estudantes em relação às atividades escolares — no caso da pesquisa, a *atividade para casa* — quando consolidadas são difíceis de serem refutadas.

Os seis estudantes participantes da pesquisa são crianças de 9 e 10 anos de idade, estão em fase de construção das representações do seu meio; todavia, afirmaram que nos anos de escolaridade cursados anteriormente, possuíam a rotina da atividade desse tipo. Miguel e Lorrana disseram que não tiveram essa rotina apenas na Educação Infantil, o que foi discordado pelos outros participantes que afirmaram que até nessa etapa a *atividade para casa* era utilizada, no entanto, em quantidade reduzida. Com o período em convivência com a prática desse tipo de atividade, o uso do recurso na rotina escolar já foi naturalizado pelos estudantes, o que lhes proporcionou representações a seu respeito.

A rotina da escola que foi cenário da pesquisa inclui o envio da *atividade para casa* de segunda a quinta-feira. Os estudantes recebem a atividade preparada pela professora, levam para casa e precisam trazer resolvida no dia posterior para verificação e correção. Com a experiência adquirida e a rotina que possuem com o recurso, manifestam acreditar que a *atividade para casa* é uma prática de ensino intrínseca à escolarização.

Ao serem indagados quanto a seus entendimentos sobre esse tipo de atividade, o estudante Gabriel respondeu que é “*uma atividade feita na casa*”; os outros estudantes, com exceção ao Pedro, repetiram a mesma resposta. Pedro relatou entender o recurso como “*uma atividade para reforçar os estudos*”.

Com uma pergunta mais direcionada, foram solicitados a expressar o modo que entendem a atividade escolhendo a opção que mais se enquadra às suas percepções. Lorrana disse perceber a *atividade para casa* como “*um modo de rever o que a professora ensinou*”; Gabriel e Davi afirmaram entender que a atividade é “*uma maneira de dar continuidade ao que foi estudado em sala de aula*”; Pedro, Miguel e Júlia escolheram a opção “*um momento para identificar as dificuldades*”. Dentre as opções oferecidas, nenhum dos seis estudantes expressou entender a *atividade para casa* como: uma determinação da escola ou da professora que precisa ser cumprida sempre; um empecilho, pois ocupa o tempo que estaria brincando ou fazendo

¹⁸ Tradução nossa de: *Evaluations of teaching and teachers that individuals make as children survive nearly intact into adulthood and become stable judgments that do not change.*

outras coisas; ou um castigo.

Ao tratarem da atividade que é enviada para ser realizada na casa quando não é possível finalizar em sala de aula, as opiniões dos estudantes são quase que unânimes. Com exceção ao Miguel, todos expõem que concordam que deve ser finalizada na casa com justificativas como “*para a atividade não ficar incompleta*”, exposto por Lorrana e Pedro, e “*quando não se presta muita atenção na aula e não termina a atividade, em casa é possível fazer com mais atenção e aprender*”, por Davi. A opinião de Miguel é a única díspar. Conforme o estudante, a atividade não finalizada na aula “*deve ser feita no outro dia na sala, porque se é uma atividade que a professora passa para ser feita na sala, você tem que fazer na sala e muita gente, quando a professora passa a atividade e leva para casa para terminar, às vezes pergunta para a mãe e para o pai e pede para ajudar a fazer algo que era da sala*”.

Para todos os seis estudantes, ao serem solicitados a exporem suas opiniões sobre a implicação da quantidade de *atividade para casa* proposta diariamente, apontando a alternativa que melhor se adequasse às suas realidades, a resposta foi unânime: “*ideal; suficiente para rever o que foi estudado em sala de aula*”. Nenhum estudante apontou percebê-la como exagerada ou pouca, mas na quantidade certa.

Com as respostas obtidas dos estudantes, é possível perceber suas manifestações apresentando esse tipo de atividade como uma prática de ensino necessária ao processo de aprendizagem, a destacando como meio de reforçar os estudos trabalhados em sala de aula. Ao conviverem com pessoas como professoras e colegas que professam benefícios oferecidos pela *atividade para casa*, introduzem em suas respostas (narrativas) que a atividade é necessária na escolarização.

Parafraseando Pajares (1992), as crenças que o sujeito possui são muitas vezes contraditórias. É possível considerar representações diferentes incompatíveis entre si simultaneamente válidas. Assim, embora os estudantes manifestem crenças que a *atividade para casa* é necessária e aplicada em quantidade ideal, ao serem questionados sobre o que pensam quando a professora, por algum motivo, não envia a atividade nos dias combinados, todos os estudantes alegaram gostar dessa situação, conforme os excertos seguintes:

Eu acho que é bom, porque assim quando eu estou assistindo televisão e começa a cena de luta, eu não preciso parar para ir lá fazer a atividade para casa. Dá para assistir aquela série que não dá para assistir (Pedro, 2023).

Acho muito bom, porque aí eu descanso (Gabriel, 2023).

Ah, é um pouquinho bom, porque a gente pode descansar das atividades que a gente faz na escola (Lorrana, 2023).

A gente pode assistir mais televisão. Eu acho bom que a gente não precisa estudar na hora que chega em casa. Eu acho importante a atividade, mas eu só quero um pouquinho de paz, de descanso (Miguel, 2023).

Acho bom (Davi, 2023).

Eu acho bom que a gente tem mais tempo para fazer outras coisas (Julia, 2023).

Embora descartassem as opções que tratam a *atividade para casa* como obrigação atribuída pela escola ou um empecilho, e alegam que a atividade é preparada pelas professoras em quantidade ideal, ao serem levados a pensar nos momentos que não possuem a atividade desse tipo, os estudantes manifestam ideias contrárias às que haviam relatado com justificativas sobre o recurso como obstáculo para outros afazeres que realizam fora do ambiente escolar.

Além do entendimento que a *atividade para casa* interfere na rotina domiciliar, as representações dos estudantes também são percebidas de forma contraditória às afirmações dadas anteriormente quando se observa a interação que o estudante possui com a atividade.

Diferente de suas narrativas, os estudantes nem sempre valorizam a atividade nos momentos de resolução. Durante os momentos de observação foi percebido que muitos estudantes, inclusive os participantes da pesquisa, ao resolverem a atividade, cometem erros que poderiam ser evitados se voltassem ao material disponibilizado pela professora.

Exemplo disso foi percebido em uma atividade enviada pela professora Fabíola que, após a resolução de operações matemáticas, os estudantes deveriam escrever o resultado por extenso. Mesmo possuindo um quadro com a escrita dos números no caderno e no livro de Matemática, muitos estudantes não consultavam e entregavam a atividade com erros ortográficos. Dos três estudantes dessa sala, participantes da pesquisa, Miguel escreveu os números por extenso corretamente, Davi cometeu erros na escrita e Júlia recebeu atividade diferenciada, mas não trouxe resolvida. Outro exemplo foi uma atividade de ortografia enviada pela professora Kátia. Ela entregou, juntamente com a *atividade para casa*, dicionários para serem consultados durante a resolução. Muitos preencheram a atividade sem a verificação, cometendo também erros de ortografia por não consultarem o material como orientado pela professora. Dos estudantes participantes da pesquisa, pertencentes a essa turma, todos os três cometeram erros, ou seja, não consultaram o dicionário.

Coll e Miras (1996) elucidam que o sujeito não é o mais indicado para expor as suas representações. Para identificá-las, é preciso observar, também, os seus comportamentos. Conforme os autores, a interação do sujeito com o objeto mostra com maior clareza as

representações sobre ele. Dessa maneira, ao observar a atividade realizada pelos estudantes com erros que poderiam ser evitados, caso tivessem um pouco mais de orientação, inferimos que eles entendem a *atividade para casa* como recurso importante disponibilizado pela escola para aprendizagem, assim se comprometem com sua resolução. No entanto, escolhem maneiras fáceis e rápidas, mesmo sem muita atenção, porque o tempo destinado à sua resolução atrapalha atividades que consideram mais divertidas e que desejam fazer, como assistir TV, jogar e brincar.

Ao serem questionados se voltavam ao material já trabalhado para consulta durante a resolução da *atividade para casa*, as respostas obtidas foram: “*eu não olho porque o para casa é fácil*” (Pedro); “*às vezes eu volto no material*” (Gabriel) “*eu olho*” (Lorrana); “*algumas vezes*” (Miguel); “*não olho porque eu lembro*” (Davi); e “*não olho porque fico entediada*” (Júlia). Mesmo os estudantes que afirmam voltar ao material quando necessitam, nem sempre o fazem, cometendo erros ao resolver esse tipo de atividade.

Metade dos estudantes relatou que a *atividade para casa* não precisa ser explicada pela professora, como posto nas narrativas de Pedro: “*não precisa explicar não, se não entender o para casa, você pode pedir a ajuda de alguém*”; de Miguel: “*eu acho que não precisa explicar, porque muitas vezes quando a professora passa a atividade para casa, é coisa que a gente já sabe*”; e de Davi: “*não precisa falar com a gente, já passou na sala*”.

Os outros três estudantes discordam do exposto pelos colegas e entendem que a *atividade para casa*, mesmo sendo algo já trabalhado em sala de aula, deve ser explicada pela professora da mesma maneira que explica as atividades em sala de aula, pois podem aparecer dúvidas e dificuldades na sua resolução, como exposto por Gabriel: “*precisa ser explicada sim, para quando a gente tiver dúvidas*”; por Lorrana: “*quando a gente tem dificuldade ela pode explicar e repetir. Ela pode explicar para a gente como que faz*”; e por Júlia: “*às vezes tem que explicar, porque tem vezes que a gente já sabe o que está fazendo, mas tem vezes que não sabe*”.

Mesmo a metade dos estudantes acreditando que não se faz necessário explicação da professora para as atividades que são enviadas para serem feitas em casa, por ser algo que já aprenderam na sala e podem contar com a ajuda de pessoas da família para auxiliar se possuir alguma dúvida, todos eles acreditam que a atividade precisa ser corrigida pela professora da mesma maneira que corrige as atividades realizadas em sala de aula, como exposto nas narrativas:

Precisa corrigir para tirar dúvidas (Pedro e Gabriel, 2023).

Precisa de correção sim, porque assim a gente sabe se a gente errou e o que a gente não errou. Se a gente fez errado a gente corrige (Lorrana, 2023).

Precisa de correção porque aí a gente sabe. Se estiver errado, a professora vai colocar que está errado e como está errado a gente estuda mais aquele negócio para quando fazer de novo saber (Miguel, 2023).

Precisa corrigir porque aquela pessoa que não entendeu aquele negócio, a professora vai corrigir no quadro e ele vai entender (Davi, 2023).

Precisa, porque se a gente fizer a coisa errada a professora vai corrigir (Julia, 2023).

Com essas afirmações é perceptível um contraste nas representações de alguns dos estudantes. Pedro disse não ser necessária a explicação da *atividade para casa* pela professora porque pode contar com o auxílio dos familiares, além de dizer que a atividade é fácil não precisando nem voltar no material anterior. Miguel e Davi afirmaram que são atividades com conteúdos já aprendidos em sala de aula. Apesar de exporem que a atividade não precisa de explicação, sendo possível realizá-la, pois já foi aprendido em sala e possui ajuda de familiares, todos afirmam que a correção da atividade é necessária, pois podem ter dúvidas e erros cometidos durante a resolução.

As representações quanto ao auxílio oferecido pela família também são divergentes. Pedro, Gabriel, Lorrana e Júlia acreditam que é dever da família, conforme a narrativa de Lorrana e de Gabriel, “*a família também deve ajudar*”. Esses estudantes entendem que a escolarização não é apenas responsabilidade da escola, mas também da família. Pedro e Júlia apresentam a necessidade do auxílio da família embasados nas dificuldades que o estudante pode ter ao realizar a atividade na casa, como expressado na narrativa de Pedro: “*a família deve ajudar porque se o aluno não entender, não pode fazer errado*”. Assim, entendem que sem auxílio da professora, é a família responsável por sanar as dúvidas dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Miguel e Davi pensam de maneira diferente, não percebendo como dever da família auxiliar na *atividade para casa*. Conforme o Davi, não é responsabilidade da família ajudar porque o estudante que deve aprender. Miguel entende que “*não é responsabilidade deles (familiares) ajudarem*”. Conforme o estudante, a família muitas vezes não tem tempo disponível para isso e ainda acrescenta que “*quem manda a atividade é a escola*”, assim é dever deles ensinar e sanar as dificuldades.

Não existe consenso em todas as manifestações representadas pelos estudantes, mas, com o que foi apresentado, verifica-se que os todos os seis estudantes relatam perceber a *atividade para casa* como prática de ensino necessária, repetindo as diferentes finalidades a ela

atribuídas por sujeitos que convivem, como exemplo, suas professoras. Porém, ao serem observados em contato com a atividade desse tipo, é percebido que não atribuem a mesma importância no momento de realizá-la.

2.4.2 Propósitos da atividade para casa

As professoras das duas turmas do 4º ano relataram que a *atividade para casa* é utilizada com diferentes propósitos. Durante a observação dos momentos de aula, foi possível presenciar diversas falas das professoras como: “*tem que fazer o dever porque o dever é importante para vocês, vocês que precisam aprender*”, da professora Fabíola, e “*como vai aprender se não faz a atividade*” e “*quem estava na sala era você, você quem precisa fazer*”, da professora Kátia para os seus estudantes.

As colocações das professoras evidenciam crenças em relação à necessidade da *atividade para casa* e expressam essas crenças para os estudantes com a certeza de serem conhecimentos, ou seja, de estarem certas. Além das representações do sujeito serem construídas com a experiência e convivência com o meio, como apontado por Carvalho (2007), a autora ainda esclarece que o professor possui significativa influência na formação de opiniões do estudante que está em formação também durante os processos de ensino e de aprendizagem.

Com a convivência rotineira que os estudantes possuem com suas professoras e colegas de turma, começam a evidenciar os mesmos entendimentos em relação ao que está inserido em seu meio. Assim, ao serem questionados se percebem a *atividade para casa* como importante, todos seis participantes da pesquisa afirmam que sim, e os motivos elencados estão em consonância com o que é manifestado na sala de aula pelas professoras como na narrativa: “*é importante porque a professora manda pra ver se a gente aprendeu o que ela passou na sala*” (Pedro); “*com a atividade, a professora verifica se a gente aprendeu realmente*” (Lorrana); e “*a atividade para casa é importante porque nós temos que fazer para aprender*” (Miguel).

Além da verificação da aprendizagem que é colocada como propósito da *atividade para casa* pelos estudantes, todos eles também manifestam acreditar que a atividade ainda possui a finalidade de reforço escolar, pois auxilia àqueles que possuem dificuldades na aprendizagem e, também, serve como revisão dos conteúdos ao serem retomados em casa, conforme pode ser observado nas seguintes narrativas:

Eu concordo que ajuda quem tem dificuldades porque quem ficar com dúvida, a professora pode olhar pelo para casa [...] dá para revisar porque a professora tem que dar o para casa o que ela deu também

na sala. Ela não pode dá o para casa de algo que ela não deu (Pedro, 2023).

Ajuda a aprender mais (Gabriel, 2023).

As coisas que a professora dá é sempre o que a gente já estudou. Ai dá para revisar. A gente aprende um pouquinho mais em casa (Lorrana, 2023).

Concordo [que a atividade para casa reforça os conteúdos], porque o para casa é uma forma da professora passar uma coisa que a gente fez na sala de novo [...] dá para revisar um pouco, porque, muitas vezes, tem coisas que a gente aprendeu mais ou menos (Miguel, 2023).

Concordo que reforça o que a professora passou na sala, porque ajuda mais nos estudos (Davi, 2023).

Concordo [que a atividade para casa reforça os conteúdos], porque é bom para a gente aprender mais as coisas (Julia, 2023).

Ao serem questionadas, as professoras relataram não utilizar a *atividade para casa* como forma de pesquisa para introduzir novos conteúdos. Também não foi observado nenhum momento de aula em que a *atividade para casa* fosse em forma de pesquisa. Dessa maneira, os estudantes manifestaram suas opiniões a respeito desse propósito do recurso com base no que vivenciaram em outros momentos ou colocam ideias de quem não possui uma representação completamente formada.

Conforme Moscovici (1978), ao tratar da Psicanálise, “as opiniões podem englobar o conjunto representado, mas isso não quer dizer que esse conjunto seja ordenado e estruturado” (p. 69). Conforme o autor, quando não se possui conhecimentos ou contato com o objeto analisado, as ideias não são tidas como representações, mas apenas juízos. Posto isso, os estudantes disseram que não se lembram de qualquer *atividade para casa* dessa turma ou em anos anteriores em que a professora iniciou um novo conteúdo com pesquisas em formato de *atividade para casa*, mas ao serem convidados a exporem opiniões sobre o assunto, com ressalva a Pedro, que relata que “*a professora deve passar novos conteúdos na sala*”, os demais cinco estudantes afirmaram achar interessante a possibilidade da atividade ser realizada em forma de pesquisa, como apontado por Davi: “*dá para estudar uma outra coisa que a gente não estudou*”; por Júlia: “*assim a gente aprende também em casa*”; e por Lorrana: “*dá para aprender coisas novas que a gente ainda não tinha aprendido*”.

O estudante Miguel relatou ser interessante iniciar um novo conteúdo com atividades para casa. Mas entende como uma pesquisa da professora em que ela irá perceber o conhecimento prévio dos estudantes:

A gente pode fazer atividades que não aprendeu com essa professora, mas aprendeu com outra professora. A professora vai ver pelo para casa. Para ver quem sabe fazer aquilo melhor do que os outros. E, aí quem souber... se muita gente da sala não souber fazer direito, ela vai passar mais a fundo; agora, se quase todo mundo souber, ela não vai precisar passar (Miguel, 2023).

Com as manifestações expostas pelos estudantes é presumido que, influenciados pelo meio, principalmente pelas professoras, eles atribuem finalidades à *atividade para casa* de auxiliar no processo de ensino e, como consequência, na avaliação das aprendizagens. Em face da pergunta: Vocês gostam de realizar a *atividade para casa*? Inicialmente quase todos responderam afirmativamente, instantaneamente e sem pensar sobre a indagação que gostam de fazer a atividade.

A resposta rápida dos estudantes mostra o que eles são moldados a pensar em conformidade com os anseios do seu meio. Como elencado por Veiga (2011), a sociedade espera que os estudantes desenvolvam intelectualmente por meio da escolarização, assim, as práticas de ensino utilizadas pelas professoras são aceitas pela sociedade sem muitos questionamentos.

Dessa maneira, a comunidade da escola, campo da pesquisa, percebe esse tipo de atividade como produtiva para o desenvolvimento dos estudantes e a esperam também em forma de rotina. Isso é comprovado nos relatos dos estudantes; quatro deles afirmaram que os familiares questionam quando não tem *atividade para casa* — como na narrativa do estudante Pedro: “*quando não tem para casa meu pai pergunta, pergunta se tem certeza que não tem*” — e das colocações das professoras que expressam que a atividade deve ser realizada para que eles aprendam.

Apesar de refletirem as representações da comunidade sobre o recurso escolar e de responderem rapidamente que gostam de realizar a *atividade para casa*, quando um dos estudantes, o Miguel, repensou e disse que na verdade não achava tão bom, todos refletiram um pouco mais e chegaram ao consenso que, na realidade, preferem não fazer a *atividade para casa*. Os motivos elencados foram: “*não gosto de fazer a atividade porque quando eu chego em casa eu quero descansar*” (Pedro); “*não gosto porque eu venho para escola e eu tenho que ir embora por um morro e eu fico cansada de ir para casa, chego em casa eu quero descansar*” (Júlia); e “*não gosto porque aí eu não tenho tempo para assistir televisão e para brincar com meus amigos*” (Miguel).

Os motivos elencados pelos estudantes para não gostarem da resolução da atividade convergem para o fato de se sentirem cansados de estudar por um período considerável do dia e ainda ter que fazer atividades escolares em casa. Além disso, ao fazer a *atividade para casa*, gastam tempo que estariam fazendo atividades que lhes são mais prazerosas como o brincar, que conforme Nogueira (2002) é próprio da infância.

Além da conclusão de que não gostam de fazer a atividade, quatro dos seis estudantes acreditam que esse tipo de atividade não influencia na qualidade da aprendizagem. Conforme esses estudantes, a aprendizagem que adquirem na escola seria a mesma conforme expostos nos motivos:

Aprenderia a mesma coisa. Já aprendi com a professora na sala (Miguel, 2023).

Acho que não ia fazer diferença. A professora já passou na sala e já explicou. Já aprendo na sala sem precisar levar para casa (Pedro, 2023).

Nessa pergunta, também aconteceu de os estudantes responderem inicialmente que aprenderiam menos e, conforme a resposta de um dos colegas, nesse caso do Pedro, os outros situarem a resposta, expondo que a aprendizagem permanece da mesma forma já que são atividades aprendidas e realizadas em sala de aula.

Os dois estudantes que expuseram que aprendem menos quando não tem *atividade para casa*, são aqueles com maiores dificuldades nas aprendizagens oriundas da instituição escolar: Gabriel e Júlia. São estudantes que também possuem maiores dificuldades na resolução desse tipo de atividade, deixando, muitas vezes, incompleta, sem fazer ou com muitos erros.

Conforme observado, esses estudantes, juntamente com outros das turmas que possuem maiores dificuldades na aprendizagem, escutam com frequência da professora que precisam realizar as atividades para aprender e desenvolver na aprendizagem. Assim, ao manifestarem que a resolução da atividade é necessária para ampliação da aprendizagem, estão repetindo o que escutam rotineiramente.

Outra manifestação resultante do que muito escutam das professoras é que a família é responsável por auxiliar na *atividade para casa*, como exposto por Gabriel e Júlia. Quando não realizam a atividade, são também indagados com frequência se não tiveram alguém para auxiliar. Um exemplo é apresentado pela estudante Júlia; sua narrativa — “*minha mãe fala que eu não entendo os para casa, ela reclama porque eu não entendo*” — evidencia a percepção que sua mãe possui em relação ao recurso, qual seja, que a escola não deveria enviar atividades que a estudante não dá conta de realizar com independência.

A professora Fabíola relata que a estudante não possui nenhum auxílio familiar. Conforme a professora, Júlia leva atividades diferenciadas, mais simples e realiza o que é possível, o que na maioria das vezes, não é muito. Mesmo que, conforme exposto pela professora, a estudante não possua auxílio e normalmente não faça a atividade, ao escutar as

respostas dos colegas e conviver com a professora, que percebem a participação da família necessária, ela reproduz o discurso que a família deve ajudar “*porque às vezes tem para casa muito difícil*” e que ela é auxiliada pela avó e pela mãe.

Os estudantes, assim como suas professoras, enumeram diferentes propósitos conferidos à *atividade para casa*. Manifestam entender que a atividade auxilia nas dúvidas dos conteúdos e reforça o que foi trabalhado em sala de aula, no entanto, preferem não fazê-la. Apesar de concordarem com professoras e comunidade escolar sobre possíveis benefícios proporcionados pelo recurso, entendem que o momento de realizar atividades escolares é na escola e durante a aula. Em casa eles querem descansar e realizar atividades diferenciadas.

2.4.3 Atividade para casa no processo de aprendizagem

Conforme exposto na categoria anterior, quatro dos seis estudantes afirmaram não perceber aumento na qualidade da aprendizagem com a prática da *atividade para casa*, pois alegam que já aprendem o conteúdo com as explicações e atividades que a professora realiza em sala de aula. No entanto, todos eles manifestam crenças em diferentes propósitos a serem alcançados com o uso do recurso como: reforço escolar; revisão dos conteúdos; complemento dos estudos; identificação das dificuldades; e verificação da aprendizagem. Todos os propósitos anunciados pelos estudantes vão ao encontro dos motivos das professoras utilizarem a *atividade para casa*, como aludidos por Carvalho e Serpa (2006).

Embora os seis estudantes, participantes da pesquisa, não percebam a correlação, os objetivos anunciados por eles convergem para potencialização da aprendizagem. Ou seja, mesmo expressando que a *atividade para casa* não influencia na aprendizagem, atribuem propósitos ao recurso que elucidam o contrário.

Para melhor entender essas manifestações, foi questionado aos estudantes sobre o modo que percebiam mais apropriado de realizarem esse tipo de atividade e se a concretizavam dessa maneira. O interesse era identificar se entendiam empregar, em sua realização, a mesma importância que expuseram ao enumerar os objetivos do recurso.

Considerando as narrativas dos estudantes, eles percebem que resolver atividades escolares em casa, por ser em um espaço diferenciado, é mais propício que a realização em sala de aula no aspecto de poderem efetivar um trabalho mais metódico, pois possuem um tempo maior para dedicar à atividade e refletir sobre a sua resolução antes da correção. Com esse tempo também podem ser mais criativos e utilizarem outros recursos que possuem em casa e

nem sempre estão à disposição no ambiente escolar.

Dá para ser mais criativo, porque em casa fica com mais silêncio e, também, tem muitas coisas para pesquisar, no celular, usar o caderno ou o computador (Pedro, 2023).

Dá para fazer melhor porque você pode pensar mais, você tem mais tempo para fazer na casa (Lorrana, 2023).

Eu acho que ajuda a fazer mais bem feita porque lá (na casa) a gente tem mais conforto, é mais confortável para responder o que a gente quer e o que a gente acha (Miguel, 2023).

Por relatarem entender que na casa a atividade pode ser cumprida com maior empenho e com a disposição de um tempo maior, os estudantes foram convidados a exporem sobre como realizam e qual o período que disponibilizam para essa atividade.

Quarta e sexta eu faço de noite porque eu tenho escolinha [treino de futebol]. E nos outros dias eu faço de tarde. Eu gasto de sete a vinte minutos. Tem algumas atividades que são tão simples que faço muito rápido (Pedro, 2023).

Eu faço de tarde. Umás três horas da tarde eu faço. Eu acho que a de Matemática demora mais porque mexe com a cabeça. Ai tem que pensar mais. Eu gasto de 20 a 40 minutos (Lorrana, 2023).

Eu sou a mesma coisa do Pedro [também possui treino de futebol]. Eu sempre faço para casa mais cedo, assim que eu chego da escola porque o treino de futebol acaba oito horas da noite. Eu também faço bem rápido (Miguel, 2023).

Faço em qualquer horário e gasto de 10 minutos a uma hora. A de Português é mais demorada quando tem que escrever um texto (Davi, 2023).

Os estudantes Gabriel e Júlia participam do projeto de Tutoria da rede municipal de Contagem, em que no período de pós-pandemia, os estudantes com maiores defasagens na aprendizagem permanecem na escola no contraturno em dois dias da semana para reforço escolar. Parte dos estudantes participam da Tutoria na segunda e quarta-feira e outra parte na terça e quinta-feira. Assim, as respostas dos dois a respeito do tempo dedicado à realização da *atividade para casa* foram:

Não tenho tempo marcado para fazer a atividade em casa. Quando estou no projeto [Tutoria], a professora de lá auxilia. Eu faço em mais ou menos uma hora (Júlia, 2023).

A professora do projeto [Tutoria] auxilia. Tem o horário no projeto de todos fazerem a atividade e quem tem dúvida chama a professora e ela vai à mesa. Em casa eu faço em qualquer horário (Gabriel, 2023).

Ao falarem sobre a atenção que possuíam no momento de dar cumprimento à atividade, Gabriel, Lorrana, Miguel e Davi disseram que realizavam com “o máximo de atenção possível”. Júlia e Pedro disseram que “nem sempre é possível tanta atenção” pois, conforme a Júlia, as vezes ela se sente cansada e na fala do Pedro “não é sempre que eu tenho atenção porque quando eu estou com preguiça eu não consigo”.

Apesar da Júlia e do Miguel admitirem que nem sempre conseguem resolver com total atenção a *atividade para casa*, todos os participantes da pesquisa disseram que tentavam se lembrar das explicações da professora e das marcações com correções que ela fazia em seus cadernos. A Júlia também alegou fazer a atividade com auxílio de alguém conforme narrativa: “*sempre faço a atividade com ajuda de alguma pessoa. A professora às vezes pede para fazer e depois pedir os pais para corrigir*”. A Lorrana diz que normalmente faz com alguém, mas quando é muito fácil consegue fazer sozinha “*eu preciso de ajuda. Às vezes eu não preciso de ajuda porque a atividade é muito fácil. Às vezes preciso de ajuda quando não entendi. Minha mãe ou irmão me ajudam*”. Os outros quatro estudantes afirmaram que normalmente conseguem realizar a *atividade para casa* com autonomia e sem dificuldades, mas quando possuem alguma dúvida, pedem ajuda de algum familiar conforme as narrativas:

Eu faço sozinho e quando está difícil eu peço ajuda (Pedro, 2023).

Quando é muito difícil assim e eu não entendo, eu peço ajuda (Gabriel, 2023).

Eu não preciso de ajuda não, só quando eu não entendo, eu faço o que eu acho que eu devo fazer. Quando meu pai e minha mãe chegam, eles dizem que se estiver errado, eu faço de novo o que eles acham que eu devo fazer e se estiver certo tá certo. A professora às vezes pede para fazer e depois pedir os pais para corrigir (Miguel, 2023).

Faço sem ajuda. Só às vezes eu preciso quando é muito difícil. A professora às vezes pede para fazer e depois pedir os pais para corrigir (Davi, 2023).

Independentemente de Miguel e Davi exporem não entender como responsabilidade da família auxiliar na *atividade para casa*, ambos admitiram que solicitam apoio quando acham necessário. Schoenfeld (1983) relata que as ações, mesmo com interferência cognitiva, são em muitas ocasiões, resultado das nossas crenças conscientes e inconscientes. Assim, mesmo não possuindo consciência de perceberem como responsabilidade da família, os estudantes manifestam em suas narrativas o que também é esperado pelas professoras, como percebido na observação dos momentos de aula, que a família assuma parte da responsabilidade de ensino.

Como todos relataram solicitar ajuda quando possuem alguma dúvida, foram indagados se sempre que precisavam havia algum familiar disponível para ajudá-los na resolução da *atividade para casa*. As respostas obtidas foram: “*minha mãe e meu pai trabalham fora. Quando eu estou com dúvida, quando a minha prima chega da escola, então eu peço ajuda para ela*” (Miguel); “*eu moro num lote com a casa da minha avó, tia e a minha casa. Enquanto a minha mãe e meu pai estão trabalhando eu fico na casa da minha avó. Na hora que minha mãe chega eu vou pra minha casa e ela me ajuda*” (Gabriel); “*minha mãe trabalha, mas eu faço com minha avó*” (Julia); “*meu pai e minha mãe trabalham e a mulher que fica comigo que*

me ajuda” (Lorrana); e “sim, sempre tem alguém” (Pedro e Davi).

Mesmo que todos os estudantes relataram sempre possuir auxílio quando demandam, eles também expuseram que esse auxílio não se faz tão necessário, pois suas professoras realizam a correção em sala de aula como exposto nas narrativas:

Peço ajuda em casa, mas a professora sempre corrige na sala com a gente (Miguel, 2023).

Quando muitas pessoas tiveram dificuldade, ela vai escrever no quadro, ela vai ajudar a gente. Quando muitas pessoas erram, ela faz no quadro (Gabriel, 2023).

A professora ajuda. Ela corrige no quadro com a gente (Lorrana, 2023).

A percepção dos estudantes sobre o momento de correção da *atividade para casa* está em consonância com o exposto por Libâneo (1990) ao indicar que a correção é imprescindível ao recurso. Como expuseram, todos os estudantes percebem o momento de correção como um tempo para tirar as dúvidas que ainda possuem sobre os conteúdos. Ao identificarem as dificuldades que eles possuem, as professoras vão fazer a correção e auxiliá-los. Além de anunciarem que percebem a correção como parte relevante do recurso, os estudantes também expuseram suas preferências pelo tipo de correção.

No quadro. Mas prefiro no quadro porque não demora tanto para corrigir. Demora para corrigir no caderno. Aí todo mundo já corrige e não fica demorando (Pedro, 2023).

Prefiro a correção no quadro (Gabriel, 2023).

Coletivo. Eu prefiro no quadro porque aí todo mundo que errou já pode saber onde que errou (Lorrana, 2023).

No quadro. Mas de vez em quando a professora passa no quadro para corrigir porque tem gente com muitas dúvidas (Miguel, 2023).

No quadro. A professora corrige no quadro por causa que teve gente que não fez aquele para casa e deixou em casa. Aí vai lá e copia no caderno tudo e depois passa para o caderno (Davi, 2023).

No quadro. Aí quem errou pode corrigir (Julia, 2023).

Apesar de todos enfatizarem que a correção é um momento ímpar da utilização do recurso *atividade para casa*, quando a professora identifica as dificuldades que os estudantes ainda possuem e trabalha com intuito de saná-las, nesse momento eles percebem seus erros e aprendem com novas explicações da professora, foi constatado durante os momentos de aula que eles não realizam todas as correções marcadas em suas atividades ou corrigidas no coletivo. Schoenfeld (1983) salienta que é muito raro o comportamento puramente cognitivo. Mesmo percebendo algo como mais apropriado racionalmente, por diversos motivos, como por exemplo o afetivo, é possível se comportar de maneira distinta ao esperado logicamente

Assim, ao verificar os cadernos dos participantes da pesquisa e dos outros estudantes da turma, são encontrados erros marcados pela professora e não corrigidos. Na correção coletiva também foram percebidas pontuações realizadas pela professora em que estudantes, mesmo respondendo de maneira equivocada, não modificaram suas respostas.

Dos seis participantes, todos possuem marcações não corrigidas em seus cadernos e os dois estudantes com maiores dificuldades na resolução das atividades, Júlia e Gabriel, com uma frequência bem maior comparada aos outros quatro participantes.

Ao falarem sobre a realização da *atividade para casa*, é possível perceber que os estudantes relatam atribuir importância a esse momento equivalente às finalidades do recurso enumeradas por eles. Em síntese, expõem, com algumas ressalvas, que realizam a atividade com atenção buscando lembrar das explicações da professora. Apesar dos relatos, conforme inferido na análise da categoria *Atividade para casa como prática de ensino*, os estudantes costumam realizar a atividade, no entanto, sem total comprometimento para realizá-la corretamente.

Os estudantes também relatam que sempre possuem familiares à disposição para auxiliá-los e quando não conseguem realizar a atividade com autonomia, sempre os procuram. Como é comum a entrega da atividade com erros em sua resolução pelos estudantes, há indícios que essa procura por auxílio da família nem sempre ocorre ou se acontece podem nem sempre estarem à disposição. Outras possibilidades são os estudantes não serem capazes de perceber quando ainda não assimilaram o conteúdo e ainda possuem dúvidas e a família não possuir condições para ajudá-los.

No caso de Júlia e Gabriel, quando não participam da Tutoria nos dois dias da semana, Júlia normalmente não realiza a *atividade para casa* e Gabriel realiza pequenas partes e sem muita coerência. Nesse caso, o indicativo mais provável é de não possuírem auxílio dos familiares. Mesmo quando participam da Tutoria e trazem a atividade realizada, os estudantes não manifestam entendimentos sobre o que responderam, ou seja, existe um auxílio para preencher a atividade, mas sem aprofundamento nas dificuldades dos estudantes.

Os estudantes também relatam que a atividade pode ser feita com mais empenho e criatividade com a disposição de um tempo maior, no entanto, por possuírem outros afazeres como a escolinha de futebol, que Pedro e Miguel frequentam, realizam a atividade rapidamente mesmo no ambiente domiciliar, a cumprindo sem nenhuma atenção extra.

Coll e Miras (1996) salientam que nossas reações perante os objetos em nosso meio estão “em grande parte mediadas pela percepção e pela representação que temos deles” (p. 266). Destarte, Todos os estudantes sujeitos da pesquisa significam a *atividade para casa* como recurso auxiliar na aprendizagem e relatam que buscam realizá-la com atenção. Também afirmam que, mesmo quando ainda possuem dificuldades, podem saná-las no momento da correção. No entanto, a rotina de correção em sala de aula e as atividades documentadas em seus cadernos de *atividade para casa* não evidenciam tamanho comprometimento levando a inferência que, mesmo expondo a atividade como importante no processo de aprendizagem, em sua utilização, não a tratam da mesma maneira.

Como elencado por Schoenfeld (1983), é possível manifestarem representações sobre algo, mas a depender do ambiente e, também, da percepção que possuem de si em relação ao ambiente, se comportarem em contradição as suas representações.

As duas turmas de 4º ano em que aconteceu a produção de dados são heterogêneas quanto aos níveis de desenvolvimento de aprendizagem. As professoras costumam enviar uma atividade para toda a turma e, em algumas ocasiões, uma atividade diferenciada para aqueles que possuem maiores dificuldades.

Em conformidade com o observado, as atividades que as professoras propõem para os estudantes realizarem na casa não exigem habilidades diferenciadas deles ou maior reflexão para resolvê-las. Essas atividades costumam possuir estrutura e conteúdos similares às utilizadas em sala de aula e grau de complexidade igual ou inferior. Com o uso de uma única atividade para todos os estudantes, Miguel e Pedro mostram achar muito fácil e resolvê-la rapidamente; Júlia normalmente não realiza; e Gabriel realiza sem entendimentos, ou seja, uma mesma atividade não atende a todos os níveis de aprendizagem existentes na sala.

Quando enviam atividades diferenciadas e mais fáceis para os estudantes com dificuldades, os dois participantes da pesquisa realizam o que já consolidaram e deixam sem fazer ou fazem sem coerência o que ainda não entendem por não possuírem explicações extras. Na correção, com a demanda em atender toda a turma, a professora não oferece explicações suficientes para esses estudantes mudarem o *status quo*. Destarte, há indícios que a atividade não cumpre a função de reforço escolar, mantendo o estudante sem mudanças e desenvolvimento em sua aprendizagem.

Como exposto anteriormente, anunciado por Soares (2011), a *atividade para casa*, para

ter efeito, precisa estar em concordância com a realidade escolar e o estudante a realiza conforme a importância que a atribui. Como os estudantes recebem atividades desproporcionais a aprendizagem que possuem ou estão em construção, mesmo entendendo a *atividade para casa* como importante para esse processo, não percebem diferenças em suas aprendizagens e podem se sentir desmotivados a realizarem com maior empenho.

2.5 Considerações

Com o objetivo norteador da pesquisa de *identificar e analisar representações e práticas de seis estudantes sobre a atividade para casa em seus processos de aprendizagem*, o estudo retratado no artigo buscou conhecer quais os significados que os eles atribuem ao recurso. Para tal propósito, o conhecimento foi produzido por meio das práticas e narrativas de seis estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental e fundamentado em um referencial teórico que reúne autores que discutem representações, crenças e concepções, assim como o processo de aprendizagem e os recursos didáticos utilizados para sua concretização.

Consoante à análise, em suas narrativas os estudantes relataram perceber a atividade desse tipo como importante na escolarização e enumeram diferentes objetivos a serem obtidos com o seu uso. Para tanto, com algumas exceções, os estudantes expõem que embora não gostem de realizar a *atividade para casa*, eles a cumprem sempre com comprometimento e atenção. Enfatizam que procuram sempre se lembrar das explicações da professora e, quando não for possível e permanecerem com alguma dúvida, solicitam auxílio aos familiares e ainda realizam a conferência e podem sanar as dúvidas no momento de correção em sala de aula.

Embora relatem utilizar a atividade de tal forma, em suas práticas, evidenciam concretizar o recurso rotineiramente sem dedicação de atenção, pois percebem que sua realização consome parte do tempo que seria utilizado em outras atividades não escolares, assim, resolvem de maneira irrefletida, procurando finalizá-la rapidamente. À vista disso, entendemos, a partir do estudo, que os estudantes relatam certas manifestações sobre a *atividade para casa* e, na prática, as significam de maneira diferente, como sintetizado no Quadro 4.

Autores como Thompson (1992) e Coll e Miras (1996) esclarecem que se faz necessário observar o comportamento do sujeito em relação ao objeto para percepção de suas representações, de tal modo, é possível entender que os estudantes percebem a *atividade para casa* em acordo ao constatado em suas práticas. No entanto, como a comunidade escolar em que os estudantes estão inseridos acredita que a atividade beneficia a aprendizagem e, em

consonância com Osti e Brenelli (2009), as representações são moldadas e se baseiam a partir da interação com o meio, ao repetirem as falas das professoras, são percebidos indícios que os estudantes estão tendendo para as mesmas representações percebidas nelas (Artigo 1).

Quadro 4: Síntese das narrativas e práticas dos estudantes

Narrativas	Práticas
Não gostam de realizar a <i>atividade para casa</i> e preferem quando a professora não envia, mas a entendem como uma prática de ensino necessária à escolarização	Por entenderem a escolarização e as atividades escolares como importante, entendem que a <i>atividade para casa</i> precisa ser cumprida
A <i>atividade para casa</i> é usada como reforço escolar	A <i>atividade para casa</i> atrapalha outros afazeres
A <i>atividade para casa</i> é um modo de rever o que a professora ensinou	Não existe a necessidade de realizar a atividade com empenho
A <i>atividade para casa</i> é uma maneira de dar continuidade ao que foi estudado em sala de aula	É possível realizar a <i>atividade para casa</i> rapidamente sem comprometimento e atenção extra
A <i>atividade para casa</i> é um momento para identificar as dificuldades	Não é necessário verificação do material para a resolução da atividade
A atividade de sala pode ser finalizada na casa	Quando possuem dúvidas, não procuram ajuda com familiares
A <i>atividade para casa</i> dever ser corrigida	Nem sempre realizam as correções
A família deve ajudar na <i>atividade para casa</i> (com exceção de dois estudantes)	—
A <i>atividade para casa</i> serve como verificação de aprendizagem	—
É possível destinar mais tempo na atividade que é realizada na casa, sendo mais comprometido e criativo	—
Tentam se lembrar das explicações realizadas pela professora	—
Quando possuem dúvidas perguntam para alguém	—
A <i>atividade para casa</i> não influencia na qualidade da aprendizagem (com exceção de dois estudantes)	—

Fonte: Elaboração própria com base na produção de dados da pesquisa

Além disso, Thompson (1992) e Pajares (1992) também afirmam que as representações do sujeito, quando fixas, dificilmente podem ser alteradas e que para isso, é necessário serem fortemente abaladas.

Ao apresentarem ideias divergentes sobre o mesmo ponto como: entender que não é função da família auxiliar na *atividade para casa*, mas ao precisarem, solicitam essa ajuda; afirmarem que esse tipo de atividade não influencia na aprendizagem pois repete o que aprenderam em sala de aula mas também afirmarem que ela é utilizada para reforço, revisão e complemento de conteúdos; dizerem que a *atividade para casa* é importante na escolarização

mas que gostam quando não tem que fazer a atividade, indica que parte das crenças desses estudantes a respeito do recurso *atividade para casa* não se encontram totalmente sedimentadas, mas em fase de construção.

Outro ponto a ser considerado para inferência que os estudantes, mesmo não realizando a *atividade para casa* com comprometimento em todas as ocasiões, possuem representações que aludem à atividade desse tipo como prática de ensino necessária à aprendizagem, é o fato de não receberem atividades adequadas ao seu nível de aprendizagem. Com isso, sentem-se desmotivados a resolverem em consonância com suas declarações de entendimento.

Diante do exposto, é entendido no estudo que o fato dos estudantes nem sempre empregarem esforços na realização da *atividade para casa* não é indicativo para dedução que suas representações desqualifiquem esse tipo de atividade como prática de ensino que auxilia a aprendizagem, mas que, além de não possuírem representações fixas, eles estão na fase da infância e dão preferências para atividades que julgam mais prazerosas e que são próprias da idade, como o brincar.

Em consonância ao exposto, as representações, em construção, que os estudantes manifestam em relação à *atividade para casa*, percebidas no estudo, são apresentadas em sínteses no Quadro 5.

Quadro 5: Síntese das representações dos estudantes

Representações dos estudantes (ainda em construção)
A atividade para casa é uma prática de ensino intrínseca à escolarização
A atividade para casa, como parte da escolarização, deve ser cumprida
A atividade para casa é usada como reforço escolar
A atividade para casa é um modo de rever o que a professora ensinou
A atividade para casa é uma maneira de dar continuidade ao que foi estudado em sala de aula
A atividade para casa é um momento para identificar as dificuldades
A atividade de sala pode ser finalizada na casa em forma de atividade para casa
A atividade para casa deve ser corrigida
A família deve ajudar na atividade para casa
A atividade para casa serve como verificação de aprendizagem

Fonte: Elaboração própria com base na produção de dados da pesquisa

Como já elucidado, ao realizar a *atividade para casa* com atenção, o estudante pode mobilizar as aprendizagens construídas, e manifestar suas dificuldades. Quando os estudantes participantes da pesquisa não realizam a atividade com comprometimento, mesmo que suas

representações tendem espelhar as percepções da comunidade escolar, a atividade desse tipo não cumpre as manifestações declaradas por eles de verificação de aprendizagem e identificação de dificuldades; reforço escolar; e revisão de conteúdos.

Destarte, o estudo retratado no artigo propicia o entendimento que as representações dos estudantes tendem a valorização da *atividade para casa* utilizada de maneira a auxiliar no processo de aprendizagem. No entanto, na prática, preferem utilizar o tempo a ser gasto em sua realização e correção com atividades que são mais atrativas para a idade que possuem.

2.6 Referências

CARVALHO, Elsa Cristina Pereira Lemos Pinto de. *Aprendizagem e satisfação: perspectivas de alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. 2007. 318f. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) — Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa*. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 85-102, 2006.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Relações entre família e escola e suas implicações de gênero*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de.; SERPA, Marta Helena Burity. *Dever de casa: visões de mães e professoras*. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 31-46, 2006.

COLL, César; MIRAS, Mariana. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e Educação: Psicologia da Educação Escolar*. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 265-280.

HOUAISS, Antônio. *Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 9-29.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. *Tarefa de casa: uma violência consentida?* São Paulo: Loyola, 2002.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. [Representações de alunos \(com e sem dificuldades de aprendizagem\) sobre suas experiências de aprendizagem e ambientes significativos](#). *Scheme*, Marília, v. 2, n. 4, p. 35-64, ago./dez. 2009.

PAJARES, M. Frank. [Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct](#). *Review of Educational Research*. v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza; VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e demandas da comunidade?* Brasília: Consed, 2009.

PONTE, João Pedro da. [Concepções dos professores de Matemática e processos de formação](#). In: PONTE, João Pedro da. (Org.). *Educação Matemática: temas de investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 185-239.

SCHOENFIELD, Allan H. [Beyond the purely cognitive: belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance](#). *Cognitive Science*, v. 7, n. 4, p. 329-363, 1983.

SEGURADO, Irene; PONTE, João Pedro. [Concepções sobre a Matemática e trabalho investigativo](#). *Quadrante*, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 5-40, 1998.

SOARES, Enilvia Rocha Morato. [O dever de casa no contexto da avaliação de aprendizagens](#). 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília.

THOMPSON, Alba Gonzales. [Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research](#). In: GROUWS, Douglas A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 1992, p. 127-146.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

RAMANOWSKI, Joana Paulin. [Aprender: uma ação interativa](#) In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Lições de Didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 101-122.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. [Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa](#). In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Lições de Didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 13-33.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

Atividade para casa nos processos de ensino e de aprendizagem: crenças e concepções de professoras e estudantes dos Anos Iniciais

Homework in teaching and learning processes: beliefs and conceptions of teachers and students in the Elementary School

Resumo: O artigo é alicerçado no objetivo de *analisar crenças e concepções pelas práticas da atividade para casa nos processos de ensino e de aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. A investigação foi realizada considerando a abordagem qualitativa e fenomenológica, que se atenta à subjetividade dos participantes da pesquisa. Para a produção de dados, foram observados momentos de aulas referentes à atividade para casa em duas turmas do 4º ano, entrevista com duas professoras e realização de um grupo focal com seis estudantes — uma professora e três estudantes de cada turma. O referencial teórico sobre crenças e concepções orientou a análise. Os resultados evidenciam a utilização da *atividade para casa* como cultura naturalizada. Os participantes, em conformidade com suas vivências em contato com o recurso, valorizam esse tipo de atividade acreditando que ela desempenha diferentes funções que favorecem a aprendizagem. No entanto, é utilizada sem orientações claras, em espaço insuficiente na rotina de aulas e sem acompanhamento de resultados. Inferimos que a *atividade para casa* é um recurso utilizado com vistas a favorecer o processo de aprendizagem; porém, precisa ser melhor entendido para atender aos propósitos que lhes são atribuídos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Anos Iniciais. Ensino. Aprendizagem. Atividade para Casa.

Abstract: The article is based on the objective of *analyzing beliefs and conceptions through the practices of homework in the teaching and learning processes of the Elementary School*. The investigation was carried out considering the qualitative and phenomenological approach, which pays attention to the subjectivity of the research participants. To produce data, classes were observed regarding homework in two 4th grade, interviews with the two teachers and a focus group with six students — one teacher and three students from each class. The theoretical framework on beliefs and conceptions guided the analysis. The results demonstrate the use of homework as a naturalized culture. Participants, in accordance with their experiences in contact with the resource, value this type of activity believing that it performs different functions that promote learning. However, it is used without clear guidelines, with insufficient space in the class routine and without monitoring results. We infer that the home activity is a resource used to promote the learning process; however, it needs to be better understood to meet the purposes assigned to them.

Keywords: Elementary School. Early Years. Teaching. Learning. Homework.

3.1 Apresentação do estudo

A atividade para casa é um recurso didático utilizado como prática de ensino para

subsidiar o processo de aprendizagem, pois ao ser inserida na rotina escolar, as professoras conferem diferentes propósitos ao seu uso, direcionados para promover a construção das aprendizagens. Cunha (2015) destaca que é um recurso utilizado em todas as etapas de escolarização e é legitimado por professoras, que o insere de maneira rotineira em suas práticas pedagógicas; também, validado por estudantes e familiares que o concebe como intrínseco à escolarização.

Wiezzel (1999) salienta que a *atividade para casa* se constitui como prática arraigada entre as professoras, dessa maneira, seu uso é tão constante no processo educativo. Embora comumente utilizada, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são elementares os estudos e as discussões das professoras e outros profissionais da Educação que tratem sobre o tema. Também é escasso o estudo sobre o recurso na formação de professoras, conforme discutimos no Artigo 1. Na bibliografia consultada para o estudo aqui apresentado, é comum autores como Bueno (2013), que recomenda mais atenção ao recurso, pois existe a necessidade da reflexão sobre o seu uso estar presente na formação docente e em encontros pedagógicos, e Soares (2011), que elucida que nem sempre a *atividade para casa* alcança os objetivos a ela atribuídos e mesmo assim continua sendo utilizada rotineiramente e não se torna foco de estudo no ambiente escolar.

Assim como percebido na bibliografia consultada, em que os autores apresentam resultados que divergem sobre as implicações da *atividade para casa* no desenvolvimento da aprendizagem, Soares (2011) também elucida que esse tipo de atividade é alvo de diferentes opiniões, deixando dúvidas sobre a existência de melhorias na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes como esperado com o seu uso.

Destarte, a utilização da *atividade para casa* ocorre habitualmente nas escolas e com o seu uso são esperados diferentes objetivos que convergem para a desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Todavia, ainda não é foco de discussão para os profissionais que a utilizam em suas rotinas e não se possui fundamentação científica suficiente para comprovar a sua eficácia. Assim, se faz necessário ampliar o entendimento do recurso e identificar suas reais implicações nos processos de ensino e de aprendizagem.

Por conseguinte, com intenção de amenizar as lacunas na compreensão da *atividade para casa*, o estudo apresentado nesse artigo busca ampliar o conhecimento para melhor entender e embasar o uso do recurso. Para isso, lança luz sobre o tema a partir do objetivo de *analisar crenças e concepções pelas práticas da atividade para casa nos processos de ensino*

e de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançar esse objetivo, por meio da pesquisa qualitativa e fenomenológica, o estudo buscou espaço para a visibilidade das vozes de duas professoras e seis estudantes do Ensino Fundamental, fazendo uso de entrevistas individuais com as professoras e entrevistas em formato de grupo focal com os estudantes; discute, ainda, o *lócus* de pesquisa por meio de observação das práticas desses sujeitos em contato com a *atividade para casa*.

Ao dar visibilidade às vozes desses sujeitos que são os envolvidos diretamente com o recurso, o estudo também possui a perspectiva de identificar como eles o concebem e como utilizam em suas práticas; com essa identificação, discutir se o recurso possui resultados que colaboram com a construção da aprendizagem dos estudantes no cenário estudado. Ao ampliar o entendimento do tema, essa pesquisa ainda se propõe a auxiliar profissionais da educação a refletirem sobre o uso da *atividade para casa* e suas implicações como prática de ensino, dada a possibilidade de se constituir em material de estudo para discussões em ambientes escolares.

3.2 Formulações conceituais sobre atividade para casa

No cotidiano das escolas e, também, no levantamento bibliográfico realizado (capítulo de Apresentação), foram encontrados diferentes termos para mencionar a *atividade para casa*: tarefa, tarefa de casa, exercício de casa, tema para casa, dever de casa, dever para casa, lição de casa e para casa. Quando acrescido a adjetivação *casa* ou *para casa* na nomenclatura desse recurso, entendemos que se trata de algo direcionado para o estudante realizar em um ambiente extraescolar, assim, normalmente em seu lar.

Ao tentar entender melhor os outros termos e seus sentidos nos diversos nomes conferidos à *atividade para casa*, foi consultado o dicionário Houaiss (2009), que conceitua os vocábulos *tarefa*, *exercício* e *dever* como trabalhos, atividades ou obrigações de determinados sujeitos. O termo *lição* também apresenta repreensão e castigo como um dos seus significados; e o termo *tema* tem como significado assunto ou temática. Apesar de apresentar os mais abrangentes significados, nos termos *exercícios*, *lição* e *tema*, o dicionário Houaiss (2009) também realiza alusão a atividades realizadas pelo estudante na instituição escolar; os termos *tema* e *lição* também são ligados ao assunto ou conteúdos visto em sala de aula. O verbete da palavra *dever* é o único que elucida diretamente como tarefa que a professora envia para o estudante praticar em sua casa.

Com esses vocábulos é possível perceber a *atividade para casa* como exercícios

escolares similares às demais atividades propostas na instituição escolar como: resolução de problemas, produção textual, pesquisas, atividades práticas, dentre outros, se diferenciando por ser destinada aos estudantes a resolverem fora do período escolar habitual, normalmente no lar. É possível compreender também, com os vocábulos, que se trata de um dever, ou seja, uma obrigação acordada ou imposta pelas professoras aos estudantes.

O entendimento dos termos que constituem a nomenclatura da *atividade para casa* vai ao encontro dos conceitos também apresentados pelos autores no levantamento bibliográfico realizado (capítulo de Apresentação). Como exposto por Bueno (2013), essa atividade “refere-se a toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola” (p. 21). Nogueira (2002) também a percebe como atividade que o estudante leva para realizar no lar, mas a entende como um dever, uma obrigação que é cumprida pelo estudante, mas nem sempre bem aceita por interferir em seus outros afazeres e em sua rotina familiar.

Por não ser realizada na escola, o estudante também não possui auxílio das professoras para a resolução da *atividade para casa* e mesmo se tratando de conteúdos já vistos em sala de aula, é esperado pelas instituições escolares e pelas professoras que os familiares possam auxiliar esse tipo de atividade quando se fizer necessário. As atividades são valorizadas pelas professoras que atribuem diferentes objetivos em seu uso, direcionados para a construção da aprendizagem. Como exposto por Novais (2013) e Sacco (2012), a atividade tem o propósito de fixar conteúdo; adiantar matéria; fazer revisão para provas; complementar o conteúdo; desenvolver autonomia e responsabilidade dos estudantes; além de conectar as duas instituições: escola e família.

Como amplia o tempo de estudos e proporciona maior contato com os conteúdos já trabalhados pela professora em sala, é inferido pelas professoras, conforme Carvalho (2006), que o estudante terá mais oportunidades de aprendizagem fixando, revendo e reforçando o que já foi visto e trabalhado em sala de aula.

3.3 Conhecimentos, crenças e concepções

O entendimento e as ações do sujeito recebem influências de diferentes fatores que podem ser perceptíveis ou não a sua consciência. A perspicácia que possuem dos próprios objetos e dos seres que estão dispostos ao seu redor é um exemplo definidor da maneira que se comporta mediante a sua presença e, também, reverbera no modo em que recebe e interpreta

algo até então desconhecido.

As crenças, concepções e conhecimentos são elementos essenciais para formação dessa perspicácia, pois possuem papel determinante na compreensão e representação do sujeito. Dessa maneira, para melhor análise das compreensões, representações e práticas que as professoras e estudantes do Ensino Fundamental possuem da *atividade para casa*, se faz necessário um aprofundamento no entendimento desses termos que, conforme Costa (2023), apesar de distintos, possuem grande proximidade em seus significados.

As crenças são estados mentais que representam verdades estáticas e eternas para quem as detêm, sendo fundamento para ações e decisões dos indivíduos. Segundo Pajares (1992), elas permanecem na mente do sujeito inalteradas, a menos que algo muito impactante a abale. O autor ainda acrescenta que as crenças são subjetivas e não precisam ser coletivas para serem consideradas verdadeiras, dessa maneira, não são afetadas por opiniões alheias.

As crenças não são formadas a partir da racionalidade, mas da interação do indivíduo com o meio em que convive. Pajares (1992) também salienta que elas “podem ser formadas por acaso, por uma experiência intensa ou uma sucessão de eventos” (p. 309)¹⁹, ou seja, não são planejadas, mas por meio da vivência e contato com objetos e outros indivíduos vão sendo acomodadas como processos mentais e têm valor de veracidade para quem as possuem.

As concepções, para Thompson (1992), são conjuntos de crenças mais abrangentes, incluindo além das crenças “significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e coisas do gênero” (p. 130)²⁰. Ponte (1992), assim como Moreno e Azcárate (2003) acreditam que as concepções também possuem a função de organizadoras dos conceitos, possuindo influência na racionalização do sujeito. Ponte (1992) ainda relata que “as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva” (p. 1) e operam como filtros, pois estruturam o significado atribuído ao objeto, mas também bloqueiam novas informações limitando as compreensões e ações.

Assim como as crenças, as concepções são resultados das experiências e vivências do sujeito, no entanto, Ponte (1992) destaca que o processo de formação das concepções é simultaneamente individual e social, pois é resultado da própria experiência, assim como resultado do confronto do próprio entendimento com o entendimento exposto pelos outros. Ou

¹⁹ Tradução nossa de: *Can be formed by chance, an intense experience, or a succession of events.*

²⁰ Tradução nossa de: *Meanings, concepts, propositions, rules, mental images, preferences, and the like.*

seja, diferente das crenças que são mais influenciadas pelo que é adquirido pela vivência social, as concepções utilizam os significados já enraizados no sujeito para servir de filtro em novas experiências e informações.

Ao tratarem do conhecimento, Ponte (1992) e Moreno e Azcárate (2003) consideram as crenças e concepções como tipos de conhecimentos. Ponte (1992) apresenta o termo conhecimento como sinônimo de saber e identifica saberes distintos como o “saber científico, o saber profissional, e o saber comum” (p. 7). Segundo o autor, o saber científico possui uma racionalização maior para sua elaboração, o saber profissional recebe validação por meio da experiência vivenciada e o saber comum ou vulgar é o menos exigente, validado pelos processos de socialização.

Dessa maneira, Ponte (1992) inclui crenças e concepções como saberes ou conhecimentos, mas que se enquadram no tipo comum, ou seja, sem critérios científicos para sua validação. Apesar do autor diferenciar os tipos de conhecimento, destaca que em todos eles “existe um ponto, para além do qual não consegue ir a racionalidade humana, entendida como a capacidade de formular raciocínios lógicos, definir conceitos com precisão, e organizar de forma coerente os dados da experiência” (p. 8), assim expõe que as crenças estão presentes em nos três tipos de saberes elencados.

Diferente de Ponte, Thompson (1992) e Pajares (1992), apesar de exporem a vasta ligação existente entre conhecimento, crenças e concepções, separam os termos e os diferenciam esclarecendo que o conhecimento se trata de informações obtidas por meio de critérios científicos, possuindo consensualidade e convicção para serem tomadas como verídicos, ao contrário das crenças e concepções que são validadas pelo sujeito por meio dos seus sentimentos e afetividade.

As definições apresentadas pelos autores possuem semelhanças, no entanto Ponte (1992) considera as crenças e concepções como um tipo de conhecimento sem critérios científicos, enquanto Thompson (1992) e Pajares (1992) já não os consideram como conhecimento, justamente por não possuírem esses critérios.

A *atividade para casa*, em conformidade com Carvalho (2004), surgiu desde os primórdios da escolarização compulsória. Por se tratar de um recurso didático utilizado rotineiramente nas escolas por muito tempo como prática de ensino por professoras em busca da ampliação da aprendizagem dos estudantes, é difícil que estudantes e professoras, gestores e outros profissionais que atuam nesse espaço, não possuam crenças ou concepções ao seu

respeito.

Ademais, as crenças e concepções que as professoras ou estudantes possuem, influenciam nas representações e compreensão de mundo que manifestam. As compreensões, por sua vez, conforme Pajares (1992) e Thompson (1997), reverberam nas ações desses indivíduos. Destarte, estudantes e professoras agem com o recurso *atividade para casa* influenciados pelas suas crenças, concepções e representações.

Assim, essa pesquisa, com o objetivo de *analisar compreensões, representações e práticas da atividade para casa nos processos de ensino e de aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* se respalda nas crenças e concepções de duas professoras e seis estudantes do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constatadas por meio da observação de momentos de aula e entrevistas.

3.4 Design metodológico

Com intuito de atender ao objetivo elencado, foi utilizada a pesquisa de campo como procedimento metodológico, no âmbito da natureza qualitativa, com abordagem fenomenológica que, segundo Bicudo (1994), busca-se a essência do fenômeno interrogando os sujeitos que o vivencia. De tal maneira, a pesquisa busca realizar uma interpretação e compreensão do fenômeno *atividade para casa*, valorizando a realidade e subjetividade dos participantes.

Foi escolhida como *locus* de pesquisa uma escola da rede municipal de ensino de Contagem, em Minas Gerais. A escola atende estudantes da Educação Infantil e de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino.

A escolha do cenário foi realizada conforme o que discute Triviños (1987), para quem a investigação e produção de dados são facilitadas quando a pesquisadora conhece e já possui contato com o local. Nossa atuação como professora nos integra à comunidade escolar, da qual temos certa familiaridade e acesso, o que favoreceu a papel de pesquisadora neste ambiente. Com a seleção do cenário, o convite foi realizado à direção da escola, que o aceitou prontamente.

Foi feita a opção pela produção de dados com professoras e estudantes de turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, ano de escolaridade em que os estudantes possuíam maior idade na escola. Para essa opção, também consideramos o fato de os estudantes do 4º ano que já

conquistaram maior autonomia na resolução da *atividade para casa*, bem como na participação direta na pesquisa. A escola tinha quatro turmas de 4º ano, e de maneira aleatória o convite foi feito a duas professoras regentes: Kátia, de 35 anos e 10 anos de docência, e Fabíola, de 43 anos de idade e 23 de docência. Ambas, após entendimento da pesquisa, confirmaram participação.

As duas professoras cursaram graduação em Pedagogia e atuavam no Ensino Fundamental. Além da escola *locus* da pesquisa, as duas atuavam em outra escola no contraturno. E mesmo diante da carga horária que assumem como professoras, ambas buscaram novos conhecimentos. A professora Kátia possuía especializações em Orientação e Supervisão Escolar e Neurociência e Educação; e Fabíola, especializações em Educação Infantil e Orientação e Supervisão Escolar.

As professoras foram solicitadas a indicar três estudantes de suas respectivas turmas para igualmente participarem da pesquisa, precisando que estivessem em níveis diferentes de aprendizagem: um estudante acompanhando o nível esperado para o ano letivo; um com dificuldade média; e um com dificuldade acentuada na aprendizagem. Seguindo essa ordem de critério, a professora Kátia indicou os estudantes Pedro, Lorrana e Gabriel, todos três de 9 anos; e a professora Fabíola indicou os estudantes Miguel de 10 anos, Davi e Isabela de 9 anos.

Os estudantes foram esclarecidos da pesquisa e convidados a participarem dela. Todos aceitaram com entusiasmo; no entanto, ao solicitar a anuência dos responsáveis para as participações, a de Isabela não autorizou, sendo esta substituída pela estudante Júlia, de 10 anos.

Destarte, participaram da pesquisa duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental, Kátia e Fabíola; e seis estudantes de duas turmas de 4º ano: Pedro, Lorrana, Gabriel, Miguel, Davi e Júlia. Para a produção de dados, foram organizadas três etapas. A primeira se deu por observações de momentos de aula relativos ao uso do recurso didático *atividade para casa*. Foram observados 10 momentos em cada turma, quando a professora entregava a atividade aos estudantes e quando eles retornavam com a atividade, culminando na correção. Intercalados a esses momentos, aconteceram as outras duas etapas: entrevistas individuais com as professoras e entrevistas com os estudantes em forma de grupo focal.

Minayo (2007) evidencia os instrumentos de observação e entrevista como principais técnicas na pesquisa qualitativa. Com esses instrumentos seria possível interrogar o fenômeno *atividade para casa* a partir dos participantes que o vivenciavam que, conforme Bicudo (1994), são os agentes que atribuem significados.

Destarte, no período de 30 de maio a 11 de julho de 2023, foram realizados 10 momentos de observação em cada turma, três entrevistas individuais com cada professora e três momentos de discussão em grupo focal com os seis estudantes, para realização de entrevista em grupo. Foram elaborados os roteiros dispostos nos Apêndices 2 e 3 para orientar a observação, sendo que o seu registro foi realizado em um quadro, conforme o Apêndice 4.

Para as entrevistas com as professoras, foram utilizados os roteiros dispostos do Apêndice 5 ao 10, contendo perguntas abertas, totalizando 45 perguntas para a professora Kátia e 43 para a professora Fabíola. Para os encontros do grupo focal, foram utilizados os roteiros dispostos nos Apêndices 11, 12 e 13, totalizando 31 perguntas abertas e fechadas.

As entrevistas com as professoras e encontros do grupo focal com estudantes, com as devidas permissões, foram gravadas, transcritas e textualizadas para se preservar todos os dados produzidos. O propósito da elaboração dos diferentes instrumentos para auxiliar na produção de dados foi o de acompanhar a rotina da utilização da *atividade para casa* pelos participantes que possuem maior contato com o recurso e identificar suas crenças e concepções para, assim, com a interpretação e compreensão, responder ao objetivo proposto.

3.5 Análise

Para evidenciar as concepções, crenças e representações dos participantes da pesquisa sobre o fenômeno *atividade para casa*, foram destacadas partes mais significativas das narrativas, obtidas durante a produção de dados e ponderadas sob análise hermenêutica que, segundo Bicudo (1994), ao se tratar da pesquisa de caráter fenomenológico, interpreta o discurso dos sujeitos da pesquisa com seus símbolos e signos.

Para tanto, foi necessária a textualização das entrevistas e observação que, à luz do referencial teórico que discute crenças e concepções, foram lidas para identificação de unidades de discussão. Posteriormente, essas unidades foram agrupadas e os textos foram relidos para melhores ajustes e reunidos em três categorias: *atividade para casa* como prática de ensino; propósitos da *atividade para casa*; e *atividade para casa* no processo de aprendizagem, apresentadas a seguir.

3.5.1 Atividade para casa como prática de ensino

Para Julia (2001), cultura escolar é um conjunto de normas, persuasão de condutas e práticas existentes no espaço da escola que, de maneira organizada, tem como intenção auxiliar

na aprendizagem pretendida, aprendizagem essa que pode ter alterações conforme variação temporal e social.

O autor ainda manifesta que o conjunto de práticas existentes na escola é definido pelos agentes educacionais, mas que além desses, também possui estímulos dos estudantes e ultrapassa os muros da escola, alcançando demais envolvidos. E as normas, parafraseando Julia (2001), regem a instituição, mas são modificadas e adaptadas para atender o meio e realidade que estão sendo empregadas. Enfim, toda a comunidade escolar contribui para a formação dos conjuntos de práticas e normas e, por conseguinte, da cultura escolar.

A professora Kátia afirma em algumas de suas narrativas que a *atividade para casa* faz parte da cultura presente na escola *lócus* da pesquisa. Em uma dessas narrativas, ela expressa que “*a cultura dessa escola é uma cultura de ir para casa [atividade para casa] todos os dias, de segunda a quinta-feira*”.

Conforme apresentamos anteriormente (Artigo 1), as professoras afirmaram que não obtiveram formações ou leituras com alusão a esse recurso, nem mesmo em momentos de encontros para estudos na escola. À vista disso, é inferido que não existem documentos normativos para o uso da *atividade para casa* na instituição, não sendo tema de estudo das professoras, mas pela prática dos sujeitos envolvidos ao processo educacional, faz parte da cultura escolar, como expresso por Kátia.

Sendo normatizada pela comunidade vinculada à instituição, e pertencente à cultura escolar, a *atividade para casa* é utilizada pelas professoras Kátia e Fabíola, conforme observado e relatado por ambas, “*de segunda a quinta-feira*”. Os estudantes participantes da pesquisa, assim como demais da escola, recebem a atividade nos dias estabelecidos com breve explicação da professora; levam para resolver em casa e retornam no dia posterior para a correção.

Além de dar cumprimento a algo que é rotineiro nas escolas, as professoras acreditam que a *atividade para casa* é um recurso que possui validade no processo educacional com diferentes implicações:

Ela implica na maximização dos conteúdos, no reforço escolar. É uma maneira de identificar aquilo que precisa ser trabalhado, retrabalhado, prosseguir. É possível ver se eles realmente entenderam o processo daquele determinado conteúdo e, também, uma maneira de formação de responsabilidade. Com ela é possível também de trabalhar a responsabilidade da entrega nos prazos (Profa. Kátia, 2023).

Verifica-se que, ao conviverem com a *atividade para casa* desde a infância em etapa de escolarização e em todas as turmas que atuaram na docência (Artigo 1), as professoras

acreditam que se trata de um recurso produtivo. Destarte, Kátia e Fabíola, em conformidade com o exposto por Thompson (1997), ao relatar que “os professores desenvolvem padrões de comportamento característicos de sua prática pedagógica” (p. 12), utilizam a atividade por escolha e vontade pessoal ao julgarem usufruir de benefícios com esse recurso no exercício de suas profissões, similar à maneira que foi representada durante toda vivência que construíram com ele.

Pela necessidade da delimitação do tema, dentre a variedade de aspectos que o recurso *atividade para casa* suscita, os familiares não foram foco da pesquisa. Mas, conforme observado e em consonância com as narrativas das professoras e dos estudantes, como nos excertos seguintes, é induzido, com algumas exceções, que os responsáveis pelos estudantes aprovam e apreciam o uso desse tipo de atividade. Quando se faz necessário, alguns familiares também auxiliam o estudante na resolução com explicações e fazem cobranças da atividade pronta.

A comunidade dessa escola gosta muito do para casa e entende que deve ter para casa todos os dias. É uma cultura daqui (Profa. Kátia, 2023).

Não pode faltar. Os pais gostam de ter a atividade para casa. Eles gostam que enviem o dever, isso eu já percebi na minha sala. Teve vezes que eu não mandei no dia previsto, por tumulto mesmo de aula e teve mensagem que eu recebi no WhatsApp, perguntando se eu ia mandar dois deveres no outro dia (Profa. Fabíola, 2023).

Aqui nessa escola o dever é uma atividade muito presente. Os pais gostam que tenha essa atividade. Tem que ter dever (Profa. Fabíola, 2023).

Às vezes preciso de ajuda quando não entendi e minha mãe ou irmão me ajuda (Davi, 2023).

Minha mãe já falou que a atividade era pouca (Lorrana, 2023).

Minha mãe pega o caderno de casa para olhar se tem alguma coisa errada. Se tiver eu tenho que refazer. (Davi, 2023).

A exceção é exemplificada pelos estudantes Gabriel e Júlia, que resolvem a atividade de maneira mecânica e sem compreensão nos dias de tutoria²¹ e nos dias que não possuem, comumente o Gabriel resolve sem nexos e Júlia deixa em branco. Os dois estudantes que não apresentam autonomia para fazer a atividade sozinhos e evidenciam maiores dificuldades na aprendizagem, não são assistidos em suas demandas durante a realização.

Conforme observado na rotina das turmas enquanto utilizam o recurso e, também, nos cadernos dos estudantes, 5 dos 6 participantes — e, também, a maioria da turma —, resolvem

²¹ Projeto da rede municipal de ensino de Contagem, implementado após o período de pandemia, no qual os estudantes com maiores defasagens na aprendizagem permanecem na escola no contraturno, em dois dias da semana, para reforço escolar.

a atividade em casa e retornam no dia posterior para correção. É inferido por meio de suas narrativas e pela observação realizada, que eles entendem a *atividade para casa* como uma obrigação necessária a ser cumprida e, no caso dos estudantes da turma da professora Kátia, a não realização pode acarretar castigos, como ficar sem recreio.

Teve uma vez que não fiz o dever. Foi quando eu tinha chegado da escolinha [de futebol] e eu estava muito cansado. Eu não estava conseguindo enxergar direito, estava muito cansado e não consegui fazer. Ai eu fiquei sem recreio. Então eu fiz o dever no recreio. Já aconteceu duas vezes. A professora deixa sem recreio quem não fez a atividade para fazer no recreio. Quando fico sem fazer a atividade para casa e fico sem recreio é para aprender uma lição porque eu não fiz (Pedro, 2023).

Eu já não fiz e a professora deixou sem recreio. A pessoa que não fez sempre fica sem recreio (Gabriel, 2023).

Apesar de entenderem como uma obrigação, conforme observado nos cadernos, nem sempre se atentam para realizar a atividade com atenção. Em muitas situações são observados erros que os estudantes não cometeriam se voltassem ao caderno nos conteúdos anteriores, ou ortográficos, que poderiam voltar ao material ou utilizar um dicionário. Durante a correção, ainda conforme observado, eles acompanham, mas nem sempre corrigem as marcações ou indicações feitas pelas professoras (Artigo 2), que por falta de tempo, dificilmente voltam verificando atividades anteriores no caderno do estudante.

Embora não tenham manifestado total atenção na resolução ou correção da atividade, a percebem como parte das obrigações escolares que precisa ser cumprida, mas que interfere em outros afazeres (Artigo 2). Os estudantes participantes, em sua totalidade, consideram o uso desse recurso importante, manifestando que ele contribui para revisão, confirmação da aprendizagem, auxílio em dificuldades, entre outros.

Moscovici (1978) entende as representações sociais como conhecimentos coletivos que circulam entre os indivíduos e solidificam por ações simples do cotidiano. Os participantes relataram que, durante todos os anos de escolaridade que cursaram, sempre fizeram uso da *atividade para casa*, até mesmo quando cursaram a Educação Infantil. Embora estejam em processo da solidificação das representações a respeito do recurso *atividade para casa*, por conviverem em um ambiente em que a atividade é naturalizada e tida como positiva, tomam para eles essa crença como verdade, ou conforme Moscovici (1978), conhecimentos coletivos.

Tanto os agentes educacionais quanto familiares acreditam que a *atividade para casa* deve ser utilizada como prática de ensino, crença essa que repercute nos estudantes, que mesmo preferindo brincar, descansar, assistir televisão ou qualquer outra atividade mais agradável aos

seus gostos (Artigo 2), mesmo não realizando a atividade com total cautela e se atentarem às correções, ainda acreditam que a atividade faz parte do processo educacional e que possuem a obrigação de cumprí-la rotineiramente.

As crenças e concepções ou representações, como elucidado por Costa (2023), são manifestações do sujeito, caracterizadas pela subjetividade e são influenciadas pelo meio social. Não existem documentos normativos na escola que regem o uso do recurso, e materiais científicos que tratem sobre o tema, como também percebido no levantamento bibliográfico realizado (Apresentação da Pesquisa). Como exposto nos trabalhos encontrados, desde os mais antigos, como Nogueira (1998), acessada pela publicação do livro de 2002, quanto os mais recentes como Cunha (2015), evidencia-se a escassez de materiais que tratem sobre o tema.

E, mesmo em vista a esse panorama, a *atividade para casa* faz parte da cultura escolar na instituição cenário da pesquisa. As professoras possuem crenças e concepções do uso da desse tipo de atividade, construídas em suas trajetórias e experiências de vida (Artigo 1), e juntamente com outros agentes educacionais e familiares, reverberam essas crenças e concepções nos estudantes. Assim, as professoras e, por conseguinte os estudantes, acreditam que a *atividade para casa* é um recurso didático que influencia favoravelmente a aprendizagem, sendo necessário o seu uso como prática de ensino, mantendo dessa maneira, essa cultura escolar sem questionamentos.

3.5.2 Propósitos da *atividade para casa*

Apesar de tida como integrante da cultura escolar e validada pelos sujeitos da pesquisa, não existe orientação clara sobre como utilizar e o que esperar da *atividade para casa* na escola cenário da pesquisa, nem mesmo em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Dessa maneira, cada professora a utiliza conforme seus entendimentos (Artigo 1). Osti e Brenelli (2009) salientam que as representações são formadas pelas próprias experiências e vivências e, por isso, podem ser divergentes. De maneira similar, todos os sujeitos respondentes da pesquisa manifestam crenças de propósitos que são alcançados com o recurso (Artigos 1 e 2). No entanto, por não possuírem uma normativa e não receberem diretivas em sua aplicabilidade, os objetivos esperados, e indicados por cada um, estão relacionados às suas crenças individuais e subjetivas, adquiridas pelas experiências que obtiveram. Assim, nem sempre essas crenças coincidem.

A falta de consensualidade e a não fundamentação em diretivas e normas respaldadas por conhecimento metódico, reafirma que as finalidades apresentadas pelos participantes são

efetivamente crenças, que parafraseando Pajares (1992) e Thompson (1992), não precisam ser concordadas ou validadas por outros indivíduos.

Mesmo sem concordância de todos, as finalidades declaradas pelos participantes, de forma resumida, foram: desenvolvimento da autonomia e responsabilidade do estudante; ferramenta de fixação, reforço, recomposição e recuperação; complemento de conteúdos; e elo entre escola e família (Artigos 1 e 2). Para melhor entendimento dos propósitos atribuídos ao recurso pelos participantes da pesquisa, eles são analisados em conjunto com outros propósitos correlacionados.

O primeiro agrupamento de propósitos possui relação com o desenvolvimento de condutas esperadas dos estudantes: autonomia e responsabilidade. Com o uso da *atividade para casa*, as professoras esperam que os estudantes sejam mais autônomos e mais responsáveis:

É para criar uma responsabilidade em relação ao estudo, organizar material, fazer uma atividade sozinho (Profa. Fabíola, 2023).

Com ela é possível também trabalhar a responsabilidade da entrega nos prazos (Profa. Kátia, 2023).

Elas ainda enfatizam que a atividade é direcionada para o estudante, que são tarefas que eles possuem condições de realizá-las sem a necessidade da participação da família. A professora Kátia acrescenta que a família tem “*responsabilidade social sobre a educação dos próprios filhos, mas para auxiliar [a atividade para casa] nessa idade que eles estão, não*”. Também conforme Kátia, “*eles já são mais autônomos mesmo, eles já dão conta de fazer sozinhos*”.

Fabíola relata que esclarece sobre essa autonomia para os familiares, os direcionando a deixar essa responsabilidade a cargo dos estudantes: “*eles [familiares] participam bem, mas eu sempre falo para eles darem autonomia para os meninos na hora de fazer o dever*”.

Em conformidade com Cunha (2015), a construção da autonomia e da responsabilidade dos estudantes “*ocorre através da apropriação dos saberes acumulados em um processo de produção do conhecimento, que é recursivo entre diálogo, teoria e ação*” (p. 85). Assim, com o recurso, essas atitudes e habilidades são manifestadas por meio da entrega da atividade realizada e bem-feita. No entanto, existe a necessidade de pensar se é considerada falta de responsabilidade quando o estudante não possui condições de concretizá-la.

Quando se trata dos estudantes que possuem facilidade no processo de aprendizagem educacional, e já estão com a autonomia bem desenvolvida, como nos exemplos de Pedro e

Miguel, é possível aguardar que façam a atividade como desejado pelas professoras.

Já os estudantes com maiores dificuldades, como nos casos de Júlia e Gabriel, as professoras Kátia e Fabíola expuseram que comumente não possuem auxílio em casa (Artigo 1). Foi percebido durante as observações dos momentos de aula e nos cadernos dos estudantes, que eles ainda não desenvolveram habilidades que lhes permitam ler e compreender o que é solicitado. Assim, mesmo com explicação da professora ao enviar a *atividade para casa*, não possuem condições de resolvê-la.

Pascual (1999), ao refletir sobre a autonomia, fundamentado em seus estudos sobre as obras de Jean Piaget, a relaciona em dois tipos: *moral e intelectual*. Para o autor, ao ultrapassar a fase de agir moralmente por obediência a outrem superior e ser capaz de analisar criticamente a obrigatoriedade das normas, é ser autônomo moralmente. Já a autonomia intelectual é percebida quando acontece o processo de ampliação das capacidades cognitivas. O autor ainda enfatiza que a escola precisa participar do processo de desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes, pois não se trata de uma conduta inata, sendo influenciada pela interação social.

Com esse entendimento, ao se tratar de estudantes com dificuldades, não alfabetizados e desassistidos em suas particularidades, pode-se inferir que o uso do recurso precisa ser repensado para alcançar o objetivo de desenvolver a autonomia intelectual, mas o desenvolvimento da autonomia moral é percebido, por exemplo, no constrangimento dos estudantes ao não conseguirem concretizar a atividade, como expresso pela professora Fabíola. O Gabriel, mesmo sem entender, ainda busca resolver a atividade, mas não é inferido pela observação da rotina que o estudante possui senso de responsabilidade ou autonomia moral, mas receio de não completar esse dever que lhe foi atribuído e acabar ficando sem intervalo.

Dessa maneira, percebe-se que ele se encontra na fase que antecede a autonomia moral, a heteronomia, ao cumprir algo requerido pela professora e não por já possuir senso de análise crítica da obrigatoriedade das normas, como exposto por Pascual (1999). Fundamentada em suas pesquisas, Thompson (1992) esclarece que as crenças são agrupadas e protegidas de outros conjuntos em um mesmo indivíduo, o que para a autora “evita a fertilização cruzada entre grupos de crenças ou confrontos entre eles e possibilita a manutenção de conjuntos de crenças conflitantes” (p. 130)²². Assim é possível explicar o contraste nas colocações das professoras em relação à necessidade da participação dos familiares. Elas declaram que a *atividade para*

²² Tradução nossa de: *Prevents crossfertilization among clusters of beliefs or confrontations between them, and makes it possible to hold conflicting sets of beliefs.*

casa é para o estudante realizar sozinho e que ela desenvolve a autonomia e responsabilidade, mas quando eles não a levam realizada e adequada, as professoras imputam parte da responsabilidade para a família como expresso em diversas narrativas:

Eu acho que a maioria, às vezes, faz correndo e que a família ensina rápido, pois não tem tempo suficiente. A mãe chega tarde, tem pouco tempo para ensinar o dever e ao acordar, já cedo tem que vir para a escola (Profa. Fabíola, 2023).

Tem alguns que têm muitas dúvidas e às vezes as famílias também não conseguem ajudar (Profa. Fabíola, 2023).

Tem família que não tem paciência para ensinar, alguns só copiam a resposta (Profa. Fabíola, 2023).

Às vezes, algumas crianças não têm esse suporte muito grande da família (Profa. Kátia, 2023).

Porque ele (estudante) também tem que ter uma rotina de estudo, mas não necessariamente as famílias dão essa importância (Profa. Kátia, 2023).

Assim, segundo as professoras, o recurso fomenta a autonomia e responsabilidade, mas também conforme as ações das professoras, quando o estudante não o faz, não foi apenas falta de compromisso ou que essas habilidades ainda estão em desenvolvimento, mas que a família não ofereceu suporte e auxílio necessários.

O segundo agrupamento engloba propósitos voltados para a ampliação da aprendizagem do estudante como: ferramenta de fixação, reforço, recomposição, recuperação e complemento de conteúdos. Os estudantes participantes da pesquisa com facilidade no desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, como observado, não evidenciam precisar de reforço, recomposição e recuperação dos conteúdos trabalhados, e mesmo se precisassem, o nível de dificuldade das atividades não atende às suas demandas. Conforme as professoras, as atividades enviadas são atividades simples que “*eles dão conta de fazer*”, como expressado por Fabíola.

Miguel e Pedro também enfatizam que são atividades “*muito fáceis*”. Pedro ainda destaca que “*tem atividades que são tão simples que dá para fazer em sete minutos. Mesmo pensando e fazendo bem-feita*”. Ao serem indagados se percebem significativas mudanças na aprendizagem com o uso do recurso, os estudantes também relatam que acreditam que não teriam prejuízos em suas aprendizagens se não houvesse a *atividade para casa*, já que as professoras não acrescentam nada a mais do que visto em sala de aula, como conteúdos ou exercícios.

Os estudantes, que realmente precisam do reforço, recomposição e recuperação escolar, são aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem. A Júlia e o Gabriel, como já exposto,

são estudantes não alfabetizados que não possuem condições de realizar a atividade. E se tratando desses estudantes, como expresso na narrativa de Kátia, “*acontece de, geralmente, as crianças que apresentam uma maior dificuldade é porque têm menos auxílio dos familiares*”; dessa maneira, normalmente não realizam a atividade.

Bueno (2013) entende que só é possível a fixação de conteúdos que já se sabe, ao contrário, o que acontece ao utilizar a *atividade para casa* com esse fim, é apenas a produção de cópias e repetição de algo determinado. Portanto, é possível inferir que esse tipo de atividade utilizado nas turmas investigadas não alcança o objetivo de fixação para estudantes com dificuldades, visto que precisam primeiramente de uma recuperação e recomposição da aprendizagem.

Com exceção de Miguel, todos os estudantes participantes da pesquisa manifestam concordância em finalizar atividades não concluídas em sala em formato de *atividade para casa*, assim como defendido pela professora Kátia, que entende que esse tipo de atividade maximiza o tempo de estudo, sendo utilizada também para complemento de conteúdos.

*O tempo de sala de aula é muito reduzido. Então, utilizar a atividade para casa é crucial, é importante para que esse conteúdo seja maximizado. E o fato de ter mais tempo, mais silêncio, ter um suporte pessoal, talvez, ali do seu lado ou não, **dependendo do contexto familiar**, isso ajuda muito. Então, você vai ter mais tempo para fazer, você vai poder fazer várias estratégias, várias conjecturas, desse jeito, formar pensamento, coisas que dentro de sala de aula, por causa do tempo pré-determinado, não é possível (Profa. Kátia, 2023, grifos nossos).*

Como elucidado pela professora, a *atividade para casa* proporciona mais tempo, silêncio para concentração no momento de resolução e, dependendo do contexto familiar, o estudante terá um suporte pessoal que possibilitará ampliar pensamentos e aprendizagens que nem sempre é possível em sala de aula.

O terceiro e último agrupamento incorpora o propósito da *atividade para casa* auxiliar na articulação entre as duas instituições, família e escola, como expresso na narrativa da professora Fabíola: “*eu acho que o dever é usado para vários fatores, por exemplo, um deles é a família ficar mais próximo do aluno, de acompanhar o desenvolvimento da criança na escola*”.

Pinheiro (2007), ao tratar sobre a relação existente entre família e escola em torno do recurso *atividade para casa*, entende que existe a necessidade da relação de cooperação entre as duas instituições, sendo complementares para o desenvolvimento do estudante, principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

Porém, a autora também apresenta as mudanças ocorridas na instituição familiar nos últimos 25 anos em que ocorrem modificações nos papéis desempenhados pelos seus membros, que atualmente é em menor quantidade. Historicamente, o papel de auxiliar os estudantes com atividades escolares é relegado às mães, que, atualmente, também é inserida no mercado de trabalho. Dessa maneira, mesmo os familiares, apresentando interesse no desenvolvimento de seus filhos, nem sempre conseguem acompanhar a rotina com a utilização da *atividade para casa*.

Na realidade da escola investigada, estudantes como a Júlia e o Gabriel, por quaisquer que sejam os motivos, não apresentam serem assistidos pelos familiares. Embora as professoras Kátia e Fabíola enfatizarem que a *atividade para casa* é destinada para o estudante e que é possível fazer sem acompanhamento da família, em todos os três agrupamentos de finalidades da atividade desse tipo percebidos durante a pesquisa, elas evidenciam possuir necessidade de uma parceria com a família, principalmente em estudantes que estão com maiores dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem e quando não possuem, aumentam as discrepâncias das habilidades desenvolvidas na escola em comparação com demais colegas.

3.5.3 Atividade para casa no processo de aprendizagem

Existe uma unanimidade dos participantes da pesquisa na crença da *atividade para casa* auxiliar na aprendizagem dos estudantes. As duas professoras, ao acreditarem que a *atividade* é utilizada para alcançar diferentes finalidades que auxiliam o processo de ensino, acreditam também que ela colabora na aprendizagem. Como exposto pela professora Kátia, a *atividade para casa* é um “suporte na hora de maximizar a aula”.

Ela, assim como Fabíola, também enfatiza que o recurso é um meio para sanar as dúvidas que permanecem após momentos de construção de aprendizagem na escola. Como relatado pela professora, “a *atividade para casa* é um termômetro para podermos ver o que precisamos retomar e o que podemos prosseguir”. À vista disso, acreditam que com a atividade desse tipo, oferecem um suporte aos estudantes, reduzindo ou extinguindo as dúvidas e, conseqüentemente, auxiliando na ampliação de suas aprendizagens.

Como reflexo das percepções das professoras, assim como de outros indivíduos do meio, os estudantes também acreditam desfrutar de benefícios ao utilizarem o recurso na rotina escolar e, por conseguinte, apesar de manifestarem que a *atividade para casa* interfere em outras atividades diárias, acreditam que ela é importante para as suas aprendizagens (Artigo 2).

Entendendo como importante o recurso, as professoras também relatam que são criteriosas em sua elaboração. Conforme Kátia, a atividade é organizada “*de acordo com o planejamento realizado*”, possuindo os conteúdos trabalhados em sala. Kátia ainda acrescenta que efetua adequações conforme necessidades da turma:

Eu não pego geralmente uma matriz da internet e só imprimo. Não é isso que acontece. Eu a adequo à realidade da minha turma. Porque, às vezes, a atividade que eu encontro pode estar aquém ou além. Então, eu adapto. Geralmente, eu uso mais as imagens e posso reescrever algumas coisas (Profa. Kátia, 2023).

Além da elaboração e adequação apropriada da atividade para desenvolvimento da aprendizagem, como anunciado pelas professoras, os participantes da pesquisa valorizam o momento da correção como ápice da utilização do recurso, como expresso nas narrativas: “*precisa de correção para tirar dúvidas*”, de Pedro e de Gabriel; “*com a correção eu vejo se ficou alguma dúvida*”, de Fabíola; e “*eles trazem a devolutiva desse para casa feito e eu vejo a dificuldade que eles têm para eu saber se eu preciso fixar ou se eu posso prosseguir também nos conteúdos*”, de Kátia.

A utilização da atividade descrita pelos respondentes coaduna com o entendimento de Novais (2013), que apresenta quatro etapas da *atividade para casa*: “planejamento, orientação, correção e avaliação” (p. 24), que conforme a autora, fazem parte do papel da professora ao utilizar o recurso. Assim, todos os sujeitos da pesquisa manifestam acreditar que a etapa da correção da *atividade para casa* é essencial para alcançar os objetivos esperados com o uso do recurso e, portanto, apresentar efeito na aprendizagem do estudante.

A correção da *atividade para casa* pela professora Fabíola acontece de maneira diversificada, alterando entre individual e coletiva. O tempo médio da sua correção, percebido na observação dos momentos de aula, é de aproximadamente 21 minutos, variando entre 10 e 32 minutos. Ao se tratar apenas das correções individuais realizadas pela professora, conforme observação, a média é de aproximadamente 28 minutos.

Kátia possui preferência pela correção individual. A professora esclareceu que realiza correções coletivas apenas em algumas questões em que percebe dificuldades na maioria dos estudantes da turma; todavia, na observação, foi percebida apenas uma situação em que corrigiu uma questão da *atividade para casa* revendo o conteúdo à frente da sala. O tempo médio da correção realizada na turma da professora Kátia é de 51 minutos, com variação entre 40 e 70 minutos.

Novais (2013) considera que a correção individual é um tipo de correção em que a professora pode pontuar os estudantes com maiores dificuldades no conteúdo trabalhado. Fabíola possui preferência pela correção coletiva, mas, quando faz opção pela individual, a sua rotina é similar a da Kátia. Ambas recolhem o caderno dos estudantes e passam tarefas para que eles façam enquanto elas verificam as atividades. Como destacado por Fabíola, sempre escolhem tarefas já trabalhadas na sala, “*que eles consigam fazer*” e conforme a professora, “*mesmo assim surgem dúvidas*”. Destarte, as professoras realizam a correção individual com marcações nos erros cometidos e solicitam retificação dos estudantes e, enquanto isso, ainda oferecem suporte em dúvidas dos estudantes nas outras atividades.

Com o quantitativo de 19 estudantes na turma da Fabíola e 22 na turma da Kátia, durante a correção individual, o tempo médio para correção e pontuações dos erros de cada estudante é de aproximadamente um e meio e dois minutos e meio nas turmas respectivamente. Pajares (1992) elucida que dificilmente ocorre acomodação de novas informações que contradizem as crenças quando essas são mais antigas e fortes. Nessa perspectiva, é possível compreender a crença dos sujeitos da pesquisa em acreditarem que, na correção da *atividade para casa*, a professora identifica e auxilia nas dúvidas dos estudantes. Mesmo com pouco tempo destinado à utilização desse recurso na rotina em sala de aula, e ainda com sobreposições de outros afazeres, elas acreditam ser possível identificar os erros e dificuldades dos estudantes, sanar dúvidas e reorganizar o planejamento para adequar as necessidades da aprendizagem percebidas nesse momento.

Apesar de enfatizar que a atividade é elaborada em conformidade com as especificidades da turma, as duas turmas são heterogêneas e possuem estudantes com diferentes níveis de aprendizagem. Assim, mesmo com as adequações realizadas para atender as particularidades dos estudantes, como exposto pela professora Kátia, isso não é possível com um único modelo de atividade.

As professoras relataram utilizar de atividade diferenciada na sala de aula na disciplina de Português, no entanto, na atividade enviada para casa, conforme observado, é um mesmo modelo para todos os estudantes na turma da professora Kátia e em algumas situações, um segundo modelo de atividade para estudantes não alfabetizados na turma da professora Fabíola.

É só sala de aula [atividade diferenciada de Português] e eu não deixo eles levarem para casa, porque vai fazer sem nenhum tipo de supervisão, vai fazer de uma maneira mecânica e não vão pensar no processo cronológico, que é o caso da alfabetização. Então, não faz sentido eu mandar para casa, porque muitas vezes os pais querem cumprir aquilo rapidamente. E a alfabetização, para ser consolidada, não

deve ser feita dessa maneira (Profa. Kátia, 2023).

Tenho dois alunos que fazem atividades diferenciadas. Eles também levam atividades diferenciadas [para casa]. A não ser que for um assunto, por exemplo, adição ou subtração. Eles já estão consolidando, então eles levam iguais. Eles não estão alfabetizados, mas se for, por exemplo, produção de texto, eles não conseguem produzir um texto, mas escrevem pequenas frases. Então também levam iguais (Profa. Fabíola, 2023).

Na turma da professora Kátia, mesmo quando trabalhado em sala de aula uma atividade adequada para o nível de aprendizagem do estudante com muita dificuldade, na *atividade para casa* eles levam tarefas que não possuem condições de realizar e, como exposto pela professora, não há alguém para ajudar nos pontos que possuem dificuldades, como no caso do Gabriel. Na turma da professora Fabíola, mesmo quando envia atividades diferenciadas, os estudantes, como o exemplo da Júlia, não realizam ou realizam pequenas partes. Nas atividades que ambas as professoras julgam que esses estudantes conseguem realizar, como da disciplina de Matemática ou pequenas frases, não foi constatado pela observação. Conforme percebido, esses estudantes também possuem dificuldades em outras disciplinas e na leitura ou escrita de maneira generalizada.

A professora Fabíola, ainda consegue perceber que os estudantes que possuem mais dificuldades ficam prejudicados na aprendizagem quando se trata de *atividade para casa* (Artigo 1), mas a Kátia, ao ser questionada sobre esses estudantes, relata:

Nós fazemos o seguinte: eu corrijo em alguns momentos... Eu preciso, para essas crianças, chamá-las na minha mesa, orientar novamente como se faz, pedir para que elas refaçam em casa e, assim, eu corrijo novamente. Tem funcionado bem dessa maneira (Profa. Kátia, 2023).

Ao dizer que orienta novamente o estudante como se faz a atividade e solicita que ele refaça, ela sinaliza que confere relevância ao resultado, a atividade realizada sem erros, e não ao processo de aprendizagem do estudante. E, além de não ter sido percebido durante os momentos de observação que tem funcionado bem, já que o tempo é curto para explicação individualizada durante a correção, também foram verificadas poucas situações em que a professora volta em atividades anteriores, permanecendo, assim, os estudantes sem entendimentos e com erros nas atividades.

Como já exposto, para os estudantes com maior facilidade, como Miguel e Pedro, as atividades são bem simples. Assim, diferente do que é exposto pela professora Kátia, não são percebidas atividades para casa direcionadas para as particularidades da turma, ou especificamente, direcionadas para as particularidades de cada estudante.

3.6 Discussão

Com o objetivo de analisar crenças e concepções pelas práticas da *atividade para casa* nos processos de ensino e de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o artigo evidencia a utilização do recurso de maneira naturalizada na escola *lócus* da pesquisa e em conformidade com os entendimentos da comunidade escolar, embasada em suas vivências e experiências.

Nesse sentido, faz-se necessária a discussão das percepções dos participantes da pesquisa sobre o recurso *atividade para casa* e, com esse fim foi utilizado o enfoque fenomenológico que, conforme Bicudo (1994), possibilita atribuir consciência ao fenômeno pesquisado por meio dos significados dos sujeitos que o vivencia.

Com a utilização da fenomenologia é evidenciado que as professoras possuem diversas crenças em relação ao recurso, adquiridas em suas vivências e, da mesma maneira, ao fazerem parte da vida de seus estudantes, contribuem para a formação de suas representações que, por conseguinte, manifestam crenças similares.

Um resumo das crenças e concepções dos participantes da pesquisa é apresentado na nuvem de palavras da Figura 1, em que as crenças com maior destaque foram representadas por um número maior de respondentes participantes.

Conforme expressado, professoras e estudantes valorizam o recurso *atividade para casa* e por entenderem que ele desempenha diferentes funções, perpetuam como cultura escolar necessária à escolarização que auxilia na aprendizagem dos estudantes, foco do trabalho escolar.

Figura 1: Nuvem de palavras contendo a síntese das crenças e concepções das professoras e estudantes



Fonte: Elaboração própria com base na produção de dados da pesquisa

Thompson (1997) expõe que, diferentes pesquisadores realizaram estudos que apontam que o comportamento da professora comumente não é advindo da racionalidade e reflexão, mas instintivo e intuitivo. Nesse sentido, apesar da *atividade para casa* fazer parte da cultura escolar e ser valorizada pelos participantes da pesquisa, é uma ferramenta descontextualizada, utilizada sem embasamento científico pelas professoras, que manifestam crenças e concepções construídas ao longo de suas vidas em contato com o fenômeno (recurso).

Embora esses participantes manifestem total convicção do alcance de benefícios com o uso do recurso, é percebido que, além de não existir uma orientação a ser seguida em seu emprego, também não existe verificação de suas implicações e nem relato de reflexões durante os momentos de planejamento em conjunto.

As professoras afirmam que elaboram atividades para atender às necessidades de suas turmas; no entanto, ao se tratar da ampliação da aprendizagem pretendida, com turmas heterogêneas, um único modelo de atividade não atende as especificidades de todos os estudantes. Ao tratar do desenvolvimento de condutas nessa etapa de escolaridade, e esperar demonstrações de responsabilidade e autonomia por meio da resolução da *atividade para casa*, comumente não obtém êxito com estudantes não alfabetizados e que não são assistidos em suas particularidades para ampliação da autonomia intelectual.

Referindo ao objetivo de interligar família e escola, percebe-se, conforme os participantes da pesquisa, que em sua maioria, os familiares coadunam com o pensamento da necessidade do recurso; no entanto, por quaisquer que sejam os motivos, não é constatado um acompanhamento sistemático por eles. Embora professoras e estudantes tenham enfatizado que eles esperam, cobram e auxiliam na *atividade para casa* quando necessário, ao observar os erros cometidos e a quantidade de atividades não corrigidas, mesmo com marcações das professoras, não é percebida essa interação dos familiares.

A correção também é vista pelos participantes da pesquisa como essencial para o processo, mas, além de não ser acompanhada com total atenção pelos estudantes, também não é destinado tempo suficiente para esse momento. Na correção individual, as professoras utilizam em média dois minutos com cada estudante, com interrupções para sanar dúvidas sobre a atividade direcionada para sala de aula. Esse tempo é irrisório para esperar alcançar os vários objetivos listados, como verificar toda a atividade para auxiliar os estudantes que possuem dúvidas ou dificuldades em algum conteúdo e ainda solicitar e acompanhar a correção.

A atividade para casa é utilizada a favor do processo de aprendizagem dos estudantes e apresenta implicações favoráveis no cenário estudado. No entanto, apresenta muitos déficits que precisam ser motivo de estudos para melhor aplicabilidade. Inferimos que, sem análise e adaptações necessárias, dificilmente se alcança os objetivos pretendidos com a atividade, principalmente ao se tratar da de ampliação do desenvolvimento do estudante que não apresenta dificuldades, como Pedro e Miguel, e de assistir aos estudantes que apresentam maiores defasagens na aprendizagem, como Júlia e Gabriel.

Quando não se alcança os objetivos esperados, as professoras contradizem as próprias narrativas imputando a culpa aos familiares. Ademais, foi percebido que em todas as categorias de propósitos da *atividade para casa*, quando o estudante não atende às expectativas da professora, elas não percebem as falhas existentes na utilização do recurso como constatado em relação à sua elaboração e correção, mas justificam com a eloquência que os familiares não cooperam com o processo educacional.

Ao tentar entender o papel da família na educação dos estudantes, foi constatado que documentos normativos e orientadores — como a Lei n. 9.394²³, de 24 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988²⁴ — expressam o direito à educação a todos, com a obrigação de garantia por parte do estado e da família. Mas não é discutido qual o papel de cada um. As professoras esperam das famílias, que conforme exposto por Pinheiro (2007), passaram por mudanças e não são as mesmas do período de infância das professoras entrevistadas, que possuíam uma mãe com total disponibilidade em acompanhar a formação delas como estudantes da Educação Básica.

Nogueira (2002) expõe que “a terceirização da tarefa de casa pode gerar uma situação deseducativa, ou seja, o aluno aprende à revelia da escola” (p. 89). Já Paula (2000), relata que um dos motivos que intensificou a utilização da *atividade para casa* nos tempos neoliberais é o fato de ser utilizada pela política de envolvimento da família na escola, em que acompanha um processo de desqualificação da família pobre e, também, das professoras da escola pública.

Assim, a indução da parceria entre família e escola é para diminuir a responsabilidade do governo; é cobrado da família um auxílio para escolarização, para a qual são as profissionais

²³ BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

²⁴ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 5 out. 1988.

da educação que são capacitadas. Como exposto por Paula (2000), “a família desqualificada é chamada a auxiliar, ajudar a escola, esta a responsável em educar” (p. 172). No mesmo sentido, as professoras não cobram dos familiares quando os estudantes acompanham a turma, mas solicitam colaboração da família que não possui formação quando se veem em situações em que, como profissionais da educação, não conseguem resolver as dificuldades de aprendizagem de alguns estudantes.

Com esse estudo norteado pela fenomenologia, em que, conforme Bicudo (1994), os resultados são construídos a partir da interpretação do pesquisador a partir de um referencial teórico, é possível inferir que as crenças e concepções a respeito da *atividade para casa* dos participantes que a utilizam rotineiramente, justificam o seu uso e a perpetuam como parte da cultura escolar que é necessária à educação. No entanto, é utilizada sem orientações claras, sem espaço suficiente na rotina da sala de aula e sem acompanhamento de resultados.

3.7 Considerações

A *atividade para casa* é um recurso didático utilizado rotineiramente nas escolas brasileiras como prática de ensino, todavia, são escassas as discussões e os estudos que a normatizam ou orientem, acarretando em uma prática descontextualizada e sem embasamentos curricular e científicos.

Com o objetivo de analisar crenças e concepções pelas práticas da *atividade para casa* nos processos de ensino e aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico que evidencia o fenômeno levando em consideração as percepções do sujeito.

Destarte, a partir de um referencial teórico que conversa com autores que discutem crenças, concepções, representações e conhecimentos, foram identificadas crenças e concepções de duas professoras e seis estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental a respeito do recurso.

Analisando as percepções e práticas desses indivíduos, são constatados indicativos de que o uso da *atividade para casa* não é objeto de estudo na formação dos profissionais da educação, mas é perpetuada na forma de cultura escolar naturalizada na educação brasileira.

As professoras a inserem em suas práticas em conformidade com crenças e concepções constituídas por meio de suas experiências de vida; e os estudantes, em etapa de estruturação de suas representações, a concebe como própria do processo educacional ao refletirem as

crenças e concepções das professoras e comunidade escolar que possuem vivência.

No cenário pesquisado, as evidências apontam para um recurso descontextualizado, que apesar de utilizado constantemente e benquisto pelos participantes da pesquisa, não é elaborado conforme as especificidades de cada estudante e não possui espaço na rotina escolar para uma correção coerente às demandas de aprendizagem de cada estudante.

A prática sem orientação do recurso também evidencia uma fragilidade na profissão docente, em que as professoras não são preparadas para utilização desse recurso que é usual na rotina escolar. Ainda são evidenciadas fragilidades quando as professoras não sabem como resolver problemas educacionais e esperam que a família, e não a escola ou o Estado, sejam capazes de oferecer soluções.

Em face dessas evidências, inferimos que o fenômeno (recurso) *atividade para casa* precisa ser repensado e adequado a realidade pesquisada para alcançar os propósitos que lhes são atribuídos, principalmente para os estudantes com maiores defasagens na aprendizagem.

Conforme Bicudo (1994), a pesquisa qualitativa é uma “interrogação que se mantém viva porque a compreensão do fenômeno não se esgota nunca” (p. 24). Assim, é esperado que a investigação relatada nesse artigo não se encerre em si, mas que seja meio de provocar mudanças na prática pedagógica e suscitar novas interrogações, estimulando outras pesquisas sobre o recurso *atividade para casa*.

3.8 Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994, p 15-22.

BUENO, Silviane Irulegui. *Deveres de casa: para quê? Para quem?*. 2013. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa*. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 85-102, 2006.

COSTA, Wagner Rodrigues. *Relações entre concepções de professores sobre Matemática e seu ensino e os materiais curriculares: implicações nos processos de leitura e interpretação do currículo prescrito de Matemática*. 2023. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) — Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

CUNHA, Roseane Paulo da. *O dever de casa: um estudo para além do que está tradicionalmente instituído*. 2015. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília.

HOUAISS, Antônio. *Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2009.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 9-29.

MORENO, Moreno Mar; AZCÁRATE Giménez Carmen. *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de Matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales*. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 21, n. 2, p. 265-280, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. *Tarefa de casa: uma violência consentida?* São Paulo: Loyola, 2002.

NOVAIS, Juliana Oliveira de Santana. *Dever de casa: uma análise da compreensão textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II em 5 (cinco) Escolas Estaduais de Campo Grande, Mato Grosso do Sul*. 2013. 88f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Estadual de Mato Grosso. Campo Grande.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. *Representações de alunos (com e sem dificuldades de aprendizagem) sobre suas experiências de aprendizagem e ambientes significativos*. *Scheme*, Marília, v. 2, n. 4, p. 35-64, ago./dez. 2009.

PAJARES, M. Frank. *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*. v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PASCUAL, Jesus Garcia. *Autonomia intelectual e moral como finalidade da Educação contemporânea*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 19, n. 3, p. 2-11, 1999.

PAULA, Flávia Anastácio de. *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. 2000. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

PINHEIRO. Maria Helena Câmara. *Relação família-escola e tarefas escolares nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2007. 343f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In: PONTE, João Pedro da. (Org.). *Educação Matemática: temas de investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 185-239.

SACCO, Susy Generoso. *Um estudo sobre hábitos e estratégias de aprendizagem na realização de lição de casa de alunos do ensino fundamental*. 2012. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

SOARES, Enilvia Rocha Morato. *O dever de casa no contexto da avaliação de aprendizagens*. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília.

THOMPSON, Alba Gonzales. *A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica*. *Zetetiké*, Campinas, v. 5, n. 8, p. 9-45, 1997.

THOMPSON, Alba Gonzales. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In: GROUWS, Douglas A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 1992, p.127-146.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva. *Lição de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar?* 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília.

CONSIDERAÇÕES

Evocando o tema principal da pesquisa retrata na dissertação, qual seja, *atividade para casa* sob as crenças, concepções, conhecimentos e representações pelas práticas de professoras e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, retomamos o ponto de partida do estudo para apresentar as considerações finais.

Neste último capítulo, tecemos as considerações sobre a pesquisa realizada. Para tanto, recordamos o problema, a justificativa e os objetivos que orientaram a pesquisa, para ponderações acerca dos três artigos que integram a presente dissertação, de modo mais específico, e em seguida, de maneira mais geral e integrada.

Ao tratar do entendimento dos envolvidos com o recurso, a pesquisa possibilitou uma análise do consenso sobre a qual se assenta a prática da *atividade para casa*. Para além disso, consideramos que a investigação provoca novos olhares para percepção de lacunas que merecem ser foco de maior atenção. Com isso, mesmo se tratando das considerações finais, não entendemos que findamos todos os aspectos a serem tratados sobre o tema; ao contrário, almejamos que possa ser utilizada como premissa para novos debates e estudos a fim de melhor entender e utilizar o recurso.

Da justificativa e problema

O interesse e engajamento pelo desenvolvimento da pesquisa se justifica, inicialmente, pelo desejo particular em compreender melhor a *atividade para casa*. O contato com esse recurso é de longa data, desde primórdios de minha escolarização como estudante da Educação Básica até a experiência com docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na qual esse tipo de atividade é parte da rotina escolar, também naturalizado nas escolas brasileiras. Volto o meu olhar para melhor entendê-lo e, assim, o propus como fenômeno a ser problematizado e analisado²⁵.

A *atividade para casa* é um recurso pedagógico utilizado com intuito de obtenção de vários benefícios, como reforçar o conteúdo aprendido em sala de aula; desenvolver hábitos de

²⁵ Nessa seção, novamente é adotada a escrita em primeira pessoa do singular, devido ao aspecto da personalidade do que é abordado nela. Nas demais seções, a escrita passa a ser em primeira pessoa do plural.

estudo; estimular a autonomia e a responsabilidade dos estudantes. No entanto, por não ser um tema presente na formação de professoras e nem tema de discussões no ambiente escolar, apresenta desafios e a necessidade de maior atenção, que nem sempre são percebidos no contexto de sua utilização.

Destarte, ao tratar dessa temática e ampliar o conhecimento existente, a relevância da pesquisa ultrapassa o desejo de obtenção de respostas a questionamentos pessoais; ela visa a contribuir, também, com a comunidade acadêmica e profissionais da Educação. Na parte acadêmica, pode subsidiar reflexões e ações que inspirem outras pesquisas sobre o tema, ampliando o conhecimento sobre a *atividade para casa* e suas implicações para os processos de ensinar e de aprender.

No contexto escolar, pode ajudar as professoras a pensarem suas crenças e concepções sobre a *atividade para casa*, e a adotá-la em suas práticas de ensino com conhecimentos teóricos e práticos que as orientem a planejar, desenvolver e avaliar a atividade de forma coerente ao contexto e às necessidades de seus estudantes.

Dos objetivos e resultados

Os estudos realizados basearam-se em um referencial teórico que aborda os conceitos de crenças, concepções, representações e conhecimentos. O intuito foi o de identificação e análise das percepções sobre a *atividade para casa* dos indivíduos que a utilizam diretamente na rotina escolar — professoras e estudantes. Dessa maneira, foi possível ampliar o entendimento e conhecimento a respeito do fenômeno, objeto de estudo, como também suscitar a reflexão do seu uso na escola *lócus* da produção de dados.

Para entendimento de como os indivíduos constroem seus sentidos sobre o recurso, a pesquisa foi norteada pelo objetivo geral de *analisar crenças e concepções pelas práticas da atividade para casa nos processos de ensino e de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. E para tanto, os objetivos específicos foram construídos de forma a (i) *identificar e discutir compreensões e práticas de duas professoras sobre a atividade para casa no processo de aprendizagem*; e (ii) *identificar e analisar representações e práticas de seis estudantes sobre a atividade para casa em seus processos de aprendizagem*.

A dissertação foi organizada em formato *multipaper*, composta por três artigos. No primeiro, foi apresentado o resultado do estudo que buscou atender ao primeiro objetivo específico. A produção de dados foi realizada por meio da técnica de observação de momentos

de aula relativos à *atividade para casa*, além de entrevistas com duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental. A análise foi fundamentada em referencial teórico que trata de crenças, concepções e conhecimento, com o auxílio de autores como Pajares (1992) e Thompson (1992).

Foi identificado nesse primeiro estudo, que as duas professoras utilizam com assiduidade a *atividade para casa*. Elas acreditam que se trata de uma prática de ensino necessária à escolarização e, assim, deve fazer parte da rotina escolar. Ambas argumentaram seus entendimentos convictas de estarem amparadas por conhecimento científico e apresentaram diferentes benefícios que creem serem trazidos ao processo de aprendizagem por meio do recurso.

Apesar das professoras perceberem o fenômeno como recurso indispensável, não se recordam de estudos realizados sobre ele em nenhuma etapa de formação que realizaram. Também expuseram que, no ambiente escolar, se trata de uma cultura naturalizada, sem ser assunto de discussão.

Assim, inferimos que as professoras utilizam o recurso em conformidade com suas crenças e concepções construídas durante o contato que obtiveram com ele, desde época em que eram estudantes da Educação Básica. O estudo possibilitou compreender que nem sempre se alcançam os resultados esperados com o seu uso, sendo que as professoras acreditam que isso ocorre devido ao fato de parcela dos familiares não contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes.

O segundo artigo apresentou o resultado do estudo norteado pelo segundo objetivo específico. Para o segundo estudo, foram utilizadas observações de momentos de aula relativos ao uso do recurso *atividade para casa* e entrevistas no formato de grupo focal com seis estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, como técnicas para produção de dados. O referencial teórico tratou, principalmente, de representações, trazendo para a discussão autores como Moscovici (1978), Pajares (1992), Thompson (1992) e Osti e Brenelli (2009), para fundamentar a análise e auxiliar na identificação das percepções e práticas dos estudantes relativas à *atividade para casa* em seus processos de aprendizagem.

Como resultados, foi identificado que as representações dos estudantes sobre o recurso, mesmo elas ainda em construção, tendem a serem reflexos das percepções dos indivíduos que estão envolvidos em seu meio.

Destarte, assim como suas professoras, os estudantes percebem o recurso como

necessário à escolarização, alegando benefícios em prol da aprendizagem que constroem no ambiente escolar. Dessa maneira, com exceção aos estudantes não alfabetizados e com maiores dificuldades na aprendizagem, eles comumente realizam a *atividade para casa* solicitada pelas professoras.

Apesar de conceberem a *atividade para casa* como propícia à aprendizagem, os estudantes nem sempre se atentam durante a sua realização e correção. Eles optam por finalizá-la mais rápido a fim de disporem mais tempo para atividades que consideram mais atrativas, como brincar ou assistir televisão.

Com os objetivos específicos alcançados e os resultados obtidos nos estudos expostos nos dois primeiros artigos, foi possível identificar e analisar crenças, concepções, conhecimentos e representações das professoras e estudantes sobre o recurso. Foi realizada uma revisão nos dados produzidos e ampliada a análise para atendimento ao objetivo geral. Por conseguinte, foram apresentados os resultados no terceiro artigo, que se orientou pelo mesmo objetivo de estudo que norteou a pesquisa, qual seja, *analisar crenças e concepções pelas práticas da atividade para casa nos processos de ensino e de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*.

No terceiro estudo, o referencial teórico foi ampliado, incorporando contribuições de autores como Osti e Brenelli (2009) e Ponte (1992), que auxiliaram na abordagem sobre crenças, concepções, representações e conhecimentos. A organização dos dados — produzidos na fase de estudos do primeiro e segundo artigos — foi realizada em três categorias de análise: *Atividade para casa* como prática de ensino; Propósitos da *atividade para casa*; e *Atividade para casa* no processo de aprendizagem. Essas categorias possibilitaram interligar e expandir as conclusões obtidas sob orientação dos objetivos específicos.

Como resultados, foi inferido que a utilização da *atividade para casa*, como cultura naturalizada, é valorizada pelos sujeitos do estudo em conformidade com suas vivências. Professoras e estudantes atribuem diferentes finalidades ao recurso em benefício à aprendizagem construída em ambiente escolar.

As finalidades declaradas são discutidas na segunda categoria de análise, *Propósitos da atividade para casa*, sendo percebido que o recurso apresenta implicações favoráveis, utilizado como prática de ensino. No entanto, apresenta déficits como: dificuldade para abranger a todos os níveis de aprendizagem existentes em turmas heterogêneas e ser realizada por estudantes ainda não alfabetizados e desassistidos em suas particularidades. Essas deficiências interferem

nos objetivos atribuídos ao recurso, que nem sempre são alcançados, principalmente ao se tratar de estudantes com maiores dificuldades na aprendizagem.

Os participantes da pesquisa acreditam que familiares também são responsáveis pelo auxílio aos estudantes na resolução da *atividade para casa* e, quando os propósitos conferidos ao recurso não são alcançados, imputam-lhes a culpa. Assim, pode ser inferida uma fragilidade na profissão, o que leva as professoras a não se atentarem às deficiências do recurso e a esperarem uma solução advinda da família.

Pelas análises feitas, podemos concluir que o recurso é utilizado de maneira descontextualizada e precisa ser ponderado e condizente à realidade pesquisada para que as implicações de seu uso possam atender aos objetivos esperados.

Das considerações e implicações

Ao findar a pesquisa, avaliamos que foram alcançados todos os objetivos propostos em sua fase inicial. Com o conjunto de estudos realizados, pudemos identificar, discutir e analisar compreensões, representações e práticas das professoras e estudantes sobre a *atividade para casa*. Também foi possível analisar crenças e concepções pelas práticas da atividade para casa nos processos de ensino e de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como resultados advindos da investigação, realizamos constatações e reflexões que expandem o conhecimento existente sobre o recurso *atividade para casa*. No entanto, mesmo obtendo êxito em atender aos propósitos que foram atribuídos à pesquisa, ao refletir sobre o processo de pesquisar e procurar concluir a última seção da escrita, tecendo a explanação das considerações e implicações de todo o processo realizado, não é possível afirmar que as inquietudes relativas ao fenômeno *atividade para casa* puderam ser sanadas e que os resultados obtidos preencheram todas as lacunas existentes sobre ele. Ao contrário, levaram a novas indagações.

Ao ponderar as implicações da *atividade para casa*, inferimos que é comum, ao se tratar de estudantes não alfabetizados e desassistidos, que a maioria dos objetivos atribuídos ao recurso não são alcançados por eles não possuírem autonomia intelectual para resolução. Essa conclusão aponta uma fragilidade da pesquisa e leva a refletir também sobre o processo educacional. Parece ser comum estudantes que deveriam ser alfabetizados ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme que orienta a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), se encontrarem no 4º ano com dificuldade em relação a leitura e escrita. Nesse sentido, é natural

o questionamento: A falta de resolução da atividade é o que interfere na construção da aprendizagem ou são as dificuldades na estruturação do conhecimento que prejudicam sua resolução?

Outra fragilidade da pesquisa foi não possuir como foco a verificação de fundamentações teóricas que se aproximem da prática de ensino da *atividade para casa*. Com a pesquisa, entendemos que o uso do recurso é balizado não por conhecimentos científicos, mas por crenças e concepções das professoras em conformidade com suas vivências. Um outro questionamento que fazemos para provocar reflexões é: Para além das percepções dessas profissionais, existe alguma teoria que sustente o uso dessa prática de ensino? Se sim, qual?

O recurso é comumente utilizado no ambiente escolar como prática de ensino que visa facilitar a construção de aprendizagem dos estudantes. Como pode não ser abordado de forma estruturada e intencional na formação de professoras? Como não estar presente em documentos orientadores da instituição escolar? As análises realizadas são relevantes para evidenciar a necessidade de comunidades acadêmica e educacional abordarem o tema como estudo na formação de profissionais direcionados à educação e pontuá-lo como pauta em encontros pedagógicos. As indagações apresentadas também indicam a carência de continuação de estudos que auxiliem no entendimento e diminuam a ausência de conhecimento relativo à *atividade para casa*.

Conforme Minayo (2007), “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Por tanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (p. 16). Ao se tornar objeto de maior atenção e estudos, é possível maior compreensão do fenômeno, ajustes necessários a cada realidade e, assim, a obtenção de resultados positivos pode ser potencializada.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 9-29.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. *Representações de alunos (com e sem*

dificuldades de aprendizagem) sobre suas experiências de aprendizagem e ambientes significativos. *Scheme*, Marília, v. 2, n. 4, p. 35-64, ago./dez. 2009.

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In: PONTE, João Pedro da. (Org.). *Educação Matemática: temas de investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 185-239.

THOMPSON, Alba Gonzales. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In: GROUWS, Douglas A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 1992, p.127-146.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA E PARA AS PROFESSORAS

OBJETIVOS

- Apresentar a proposta de pesquisa para direção da escola e para as professoras.
- Elaborar agenda de observações dos momentos de aula.
- Elaborar agenda de entrevistas com as professoras e com os estudantes (grupo focal).
- Selecionar estudantes para o grupo focal.

PROVIDENCIAR

- Termo de Concordância da Instituição (TCI).
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

PROCEDIMENTO

- Apresentação da proposta de pesquisa.
- Fazer o convite para participação na pesquisa.
- Elaborar agenda de observação para dez momentos de aula.
- Elaborar agenda de três entrevistas com as professoras e com os estudantes (grupo focal).
- Selecionar estudantes para o grupo focal com auxílio das professoras.

ENCAMINHAMENTOS

- Elaborar roteiro de observação dos momentos de aula considerando aqueles que ocorrerão correção e discussão da atividade para casa.

APÊNDICE 2

OBSERVAÇÃO DE MOMENTOS DE AULA NOS QUAIS OCORREM CORREÇÃO E DISCUSSÃO DA ATIVIDADE PARA CASA — MOMENTOS 1, 2 E 3

OBJETIVOS

- Conhecer a interação da professora e dos estudantes.
- Identificar a organização dos estudantes, o papel deles e da professora, e a fonte de conhecimento.
- Perceber entendimento e prática da professora.

PROVIDENCIAR

- Conhecer previamente a atividade proposta — solicitar às professoras que encaminhem a atividade antes do desenvolvimento da aula cujo momento será observado.
- Fotografar as resoluções dos estudantes-participantes — cuidar para que as fotos não fiquem embaçadas e que fiquem alinhadas; as fotos podem fazer parte da dissertação.
- Gravar algumas interações (falas).

DURANTE A OBSERVAÇÃO

- Atentar-se em que momento da aula ocorre a correção e discussão da atividade para casa — antes da aula, no intervalo de uma aula e outra, após a aula.
- Anotar a duração do momento de aula.
- Olhar como a professora organiza a classe.
- Atentar-se para como os estudantes e professora se portam (papel de cada um).
- Atentar-se para postura e fala da professora e dos estudantes — identificar crenças, concepções e representações da atividade para casa.

APÓS A OBSERVAÇÃO DO MOMENTO DE AULA

- Fazer a memória da observação, procedendo ao registro dos dados produzidos conforme os objetivos da pesquisa — não esquecer de registrar o nome dos estudantes (aqueles que tiveram as interações gravadas), para a devida identificação na transcrição.
- Pontuar as reflexões/ponderações tidas durante a observação e ao relatar a observação — por vezes, algumas reflexões surgem ao pensarmos na ação desenvolvida.
- À medida que registra a memória da observação ou que registra as reflexões durante a observação, elaborar (rascunhar) perguntas orientadoras da entrevista. Especialmente alguma dúvida que possa ter ficado sobre a aula, algum registro, abordagem etc.

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS MOMENTOS DE AULA

(Fonte: Inspirado em Remillard e Kim, 2020)

Dimensão	Indicador	Descritor
1. Organização dos estudantes	1.1 Coletivo (toda a turma)	Toda a classe participa do momento da aula, comunicando suas resoluções (procedimentos) e resultados, ou manifestando seus entendimentos e dúvidas; em classe, os estudantes se auxiliam mutuamente
	1.2 Par avançado	Estudantes em pares, sendo que um deles apresenta maior aprendizagem e auxilia o par com dificuldade
	1.3 Grupo	Grupos nos quais os estudantes comunicam suas resoluções (procedimentos) e resultados; manifestam seus entendimentos e dúvidas; e se auxiliam mutuamente
	1.4 Individual	Individualmente, os estudantes participam do momento da aula; à escolha da professora alguns comunicam suas resoluções (procedimentos) e resultados, e manifestam seus entendimentos e dúvidas
2 Papel dos estudantes	2.1 Respondente	Estudantes manifestam ou confirmam suas respostas com aquelas apresentadas pela professora; em alguns casos, os estudantes copiam as resoluções do quadro; os estudantes não são solicitados a verbalizar (explicar/descrever) como procederam em suas resoluções
	2.2 Descritor	Estudantes listam alguns, ou todos, os procedimentos adotados nas resoluções
	2.3 Argumentador	Estudantes explicam os procedimentos adotados e verbalizam seu raciocínio; informam o que identificou de relações, propriedades e características; comunicam suas estratégias e entendimentos
3 Papel da professora	3.1 Transmissora	Professora transmite o que sabe à medida que conduz o momento de aula — apresenta procedimentos, explicita as ideias/conceitos, informa a resposta
	3.2 Reprodutora	Professora conduz o momento da aula reiterando informações, procedimentos e respostas que constam no material de apoio consultado

	3.3 Facilitadora	Professora envolve os estudantes na correção e discussão, fazendo perguntas ou solicitando explicações, e facilita a interação dos estudantes entre si e com a atividade e conteúdos subjacentes, porém, interfere os estudantes e apresenta procedimentos, explicita as ideias/conceitos, informa a resposta
	3.4 Coordenadora	Professora estimula a participação ativa dos estudantes, comunicando suas resoluções e explicando suas estratégias e entendimentos; cria possibilidades para que estabeleçam relações, percebam propriedades/características e façam descobertas; permite aos estudantes analisar e discutir estratégias de outros colegas; faz interferências pontuais
4 Fonte de conhecimento	4.1 Professora	Professor transmite conhecimento e determina a correção; professora como transmissora ou facilitadora
	4.2 Estudantes	Estudantes geram conhecimento e determinam a correção por meio do raciocínio; estudantes como descritor ou argumentador
	4.3 Material curricular	O conhecimento e as respostas corretas são determinados pelo material de apoio — livro didático, apostilha ou outro recurso informativo

APÊNDICE 4

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DOS MOMENTOS DE AULA

Momento 1	Turma: Profa.	Data:	Duração:
<i>Observação pertinente: Registrar algo que chamou a atenção e precisa ser escrito</i>			
Detalhamento	Resultados Educacionais	Enquadramento Analítico	
<i>Detalhar o que é a atividade em si (breve descrição); a quantidade de tarefas; o estilo (problema, exercício, jogo etc.); os conteúdos abordados</i>	<i>Registro do que foi observado, o mais detalhado possível, com transcrição de diálogos significativos</i>	<i>Categorização dos diferentes aspectos observados (dimensão e indicador do Roteiro de Observação dos Momentos de Aula) e interpretação inicial</i>	

APÊNDICE 5

ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM A PROFESSORA KÁTIA

1. Qual o seu entendimento sobre atividade para casa?
2. Há diferentes expressões para designar esse tipo de atividade — atividade para casa; tarefa de casa; dever de casa; lição de casa; exercício para casa. Do ponto de vista do objetivo desse tipo de atividade, você compreende haver diferença entre essas expressões? Qual delas você costuma adotar?
3. Com qual frequência e em quais dias da semana você propõe esse tipo de atividade para seus estudantes?
4. Essa rotina — frequência e dias — é determinada por você ou pela supervisão escolar?
5. Há alguma orientação da coordenação escolar, ou outro órgão, sobre a quantidade, o estilo e os conteúdos das atividades?
6. Caso a resposta seja positiva — há orientação para a proposição de atividade para casa: Você faz algum ajuste? Com qual objetivo?
7. Caso a resposta seja negativa — não há orientação para a proposição de atividade para casa: Como acontece o planejamento dessas atividades? É coletivo? O que é considerado ao planejar a atividade para casa?
8. As atividades são as mesmas para todas as turmas do 4º ano?
9. Fale sobre a organização das atividades:
 - a. São elaboradas por você?
 - b. São selecionadas de materiais? De quais materiais?
10. As atividades contemplam todas as disciplinas ou apenas algumas? Como escolhe para quais disciplinas a atividade para casa são propostas aos estudantes? Pode justificar essa opção?
11. A atividade é a mesma enviada para toda a turma ou você considera algum aspecto para diferenciar? Se sim, qual.
12. Você identifica se na turma os estudantes estão em níveis diferentes em termos de progressão das aprendizagens?
13. A atividade para casa é realizada com autonomia por alguns ou por todos os estudantes?
14. Durante os três momentos de aula observados, você falou preferir correções individuais no caderno ou livro. Dessa maneira, percebe que os estudantes conseguem expor suas dúvidas sobre a realização da atividade para casa?
15. As correções marcadas no caderno são sempre realizadas pelos estudantes? Você já percebeu se outra pessoa respondeu a atividade no lugar de seus estudantes?
16. Fale sobre a participação de familiares na realização da atividade para casa:
 - a. Você considera esse auxílio importante e qual a sua importância? Você estimula essa participação?
 - b. Qual o seu olhar para os estudantes que não possuem esse auxílio?
17. Você gostaria de pontuar mais alguma questão a respeito das tarefas de casa?

APÊNDICE 6

ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM A PROFESSORA FABIOLA

1. Qual o seu entendimento sobre atividade para casa?
2. Há diferentes expressões para designar esse tipo de atividade — atividade para casa; tarefa de casa; dever de casa; lição de casa; exercício para casa. Do ponto de vista do objetivo desse tipo de atividade, você compreende haver diferença entre essas expressões? Qual delas você costuma adotar?
3. Com qual frequência e em quais dias da semana você propõe esse tipo de atividade para seus estudantes?
4. Essa rotina — frequência e dias — é determinada por você ou pela supervisão escolar?
5. Há alguma orientação da coordenação escolar, ou outro órgão, sobre a quantidade, o estilo e os conteúdos das atividades?
6. Caso a resposta seja positiva — há orientação para a proposição de atividade para casa: Você faz algum ajuste? Com qual objetivo?
7. Caso a resposta seja negativa — não há orientação para a proposição de atividade para casa: Como acontece o planejamento dessas atividades? É coletivo? O que é considerado ao planejar a atividade para casa?
8. As atividades são as mesmas para todas as turmas do 4º ano?
9. Fale sobre a organização das atividades:
 - a. São elaboradas por você?
 - b. São selecionadas de materiais? De quais materiais?
10. As atividades contemplam todas as disciplinas ou apenas algumas? Como escolhe para quais disciplinas a atividade para casa são propostas aos estudantes? Pode justificar essa opção?
11. A atividade é a mesma enviada para toda a turma ou você considera algum aspecto para diferenciar? Se sim, qual.
12. Você identifica se na turma os estudantes estão em níveis diferentes em termos das aprendizagens?
13. A atividade para casa é realizada com autonomia por alguns ou por todos os estudantes?
14. Durante os três momentos de aula observados, observei que você solicita que os estudantes façam a atividade e, posteriormente, peçam ao familiar para fazer a correção. Com qual objetivo você faz essa solicitação? Ela é feita, por você, com qual frequência?
15. As correções marcadas no caderno são sempre realizadas pelos estudantes? Você já percebeu se outra pessoa respondeu a atividade no lugar de seus estudantes?
16. Fale sobre a participação de familiares na realização da atividade para casa:
 - a. Você considera esse auxílio importante e qual a sua importância? Você estimula essa participação?
 - b. Qual o seu olhar para os estudantes que não possuem esse auxílio?
17. Você gostaria de pontuar mais alguma questão a respeito das tarefas de casa?

APÊNDICE 7

ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM A PROFESSORA KÁTIA

1. Fale de seus objetivos ao utilizar a atividade para casa como recurso pedagógico.
2. Você considera a atividade para casa como o recurso mais apropriado para ampliar o tempo de estudo do estudante? Justifique.
3. Fale sobre a importância da correção da atividade para casa, tanto para o processo de ensino quanto para o processo de aprendizagem.
4. Durante as observações dos momentos de correção, foi possível perceber que os estudantes realizam outras atividades enquanto você faz a correção da atividade para casa de maneira individualizada. Os estudantes apresentam dúvidas sobre as atividades que estão realizando, implicando correria durante a correção. Em sua análise, a correção da atividade para casa desestabiliza a rotina da aula?
5. Ao reservar tempo da aula com correção e explicação da atividade para casa, há diminuição dos tempos de ensino e de aprendizagem em sala?
6. Em sua rotina, é enviada a ficha literária na segunda-feira para os estudantes realizarem com auxílio do livro que pegam emprestado na biblioteca na quinta-feira. Após o feriado e recesso na quinta e sexta-feira, respectivamente (dias 08 e 09 de junho de 2023), você enviou como atividade para casa na segunda-feira (dia 12 de junho de 2023) a correção de uma produção de texto, que já havia corrigido conforme o costume de utilizar a ficha de correção. Comente sobre o seu objetivo ao propor essa atividade. Ela foi planejada com antecedência?
7. A atividade para casa, enviada aos estudantes na quarta-feira, dia 14 de junho, foi o término da atividade iniciada em sala de aula. Algumas perguntas sobre essa atividade:
 - a. Normalmente são enviadas atividades não finalizadas em sala para serem realizadas em casa?
 - b. Existia outra atividade para casa planejada para o dia?
 - c. A atividade solicitava o uso do dicionário; na sala de aula sua realização foi iniciada em duplas. Fale sobre o objetivo de sua realização em duplas.
 - d. Nem todos os estudantes possuem o dicionário em casa. Foi pensado nesse aspecto ao enviar a atividade? Como é resolvido esse problema?
8. Fale sobre sua reação diante ao estudante que não fez a atividade para casa. São indagados os motivos da não realização da atividade?
9. Não foi possível perceber conversa com os estudantes que resolveram a atividade com coerência. É possível que a atividade tenha sido auxiliada pela família e, mesmo assim o estudante ainda tenha dúvidas?
10. Os familiares já manifestaram opiniões sobre a atividade para casa com falas em reuniões, bilhetes ou outros? Se sim, quais as opiniões expressadas?

APÊNDICE 8

ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM A PROFESSORA FABÍOLA

1. Fale de seus objetivos ao utilizar a atividade para casa como recurso pedagógico.
2. Você considera a atividade para casa como o recurso mais apropriado para ampliar o tempo de estudo do estudante? Justifique.
3. Fale sobre a importância da correção da atividade para casa, tanto para o processo de ensino quanto para o processo de aprendizagem.
4. Durante as observações dos momentos de correção, foi possível perceber que os estudantes realizam outras atividades enquanto você faz a correção da atividade para casa de maneira individualizada. Os estudantes apresentam dúvidas sobre as atividades que estão realizando, implicando correria durante a correção. Em sua análise, a correção da atividade para casa desestabiliza a rotina da aula?
5. Ao reservar tempo da aula com correção e explicação da atividade para casa, há diminuição dos tempos de ensino e de aprendizagem em sala?
6. Fale sobre sua reação diante ao estudante que não fez a atividade para casa. São indagados os motivos da não realização da atividade?
7. Não foi possível perceber conversa com os estudantes que resolveram a atividade com coerência. É possível que a atividade tenha sido auxiliada pela família e, mesmo assim o estudante ainda tenha dúvidas?
8. Os familiares já manifestaram opiniões sobre a atividade para casa com falas em reuniões, bilhetes ou outros? Se sim, quais as opiniões expressadas?

APÊNDICE 9

ROTEIRO DA TERCEIRA ENTREVISTA COM A PROFESSORA KÁTIA

1. *A atividade para casa é um recurso de reforço escolar, de recuperação paralela ou de recomposição da aprendizagem.* Fale sobre como você compreende esses propósitos da atividade para casa.
2. *A atividade para casa é um recurso que permite aos estudantes finalizarem a resolução de atividades previstas e não concluídas em sala de aula.* Fale sobre como você compreende essa finalidade da atividade para casa.
3. *A atividade para casa é um recurso que, durante sua resolução, possibilita aos estudantes refletirem sobre comportamentos inadequados em sala de aula.* Fale sobre como você compreende a atividade para cada na implicação da disciplina dos estudantes.
4. *A atividade para casa é um recurso que permite a organização de tempos e espaços ampliados e ressignificados, a utilização de diferentes materiais e a mobilização de conhecimentos com maior liberdade para exercitar a criatividade na elaboração de estratégias de resolução.* Fale sobre como você compreende a atividade para casa em tempos, espaços e abordagens metodológicas diferenciadas do que comumente ocorre em sala de aula.
5. *A atividade para casa é um recurso que precisa ser planejado com a mesma intencionalidade pedagógica que se planeja as demais ações do desenvolvimento curricular.* Fale sobre o planejamento (idealização) da atividade para casa considerando o planejamento (idealização) das demais ações do cotidiano de sala de aula.
6. *A atividade para casa é um recurso que impõe aos estudantes a continuidade dos estudos e a revisão do que foi estudado em sala de aula, não exigindo seu planejamento.* Fale sobre como você compreende a atividade para casa como extensão do que foi planejado para ser ensinado em sala de aula.
7. *A atividade para casa é um recurso que serve como ponto de partida para o estudo de um tema (conteúdo) novo.* Fale sobre como você compreende a atividade para casa como estratégia para introduzir (iniciar) o ensino de um tema (conteúdo).
8. Fale sobre como você vê (compreende) a Educação, os processos formativos. Como isso implica o modo como você vê (compreende) a atividade para casa como recurso pedagógico.
9. Fale sobre como você vê (compreende) os estudantes, suas demandas e necessidades de aprendizagem. Em que medida isso é implicado por sua prática de propor atividade para casa
10. Quando cursou a Educação Básica, era comum a realização de atividade para casa por você? Fale sobre... Percebia que a atividade para casa auxiliava na aprendizagem escolar?
11. Lembra-se de algum momento em que foi auxiliada na atividade para casa por algum familiar? Lembra-se de algum comportamento deles que indicava opinião a respeito da atividade para casa?
12. É possível se lembrar do costume da correção da atividade para casa de algum ou alguns professores que possuiu? Fale sobre.
13. Ao cursar a graduação, houve alguma disciplina ou conteúdo que abordava ou orientava sobre o recurso à atividade para casa? Se sim, lembra-se do que tratava?

14. Em algum curso de formação continuada realizado por você a atividade para casa foi tema de discussão?
15. Em seus estudos contínuos, desde a graduação até o presente momento, a atividade para casa foi/é tema de leitura e estudo? Caso afirmativo, lembra o nome de autores que discutem esse tipo de atividade?
16. Já trabalhou em alguma escola que não fazia o uso da atividade para casa? Se sim, fale sobre as suas impressões.
17. Em sua profissão como professora, sempre utilizou a atividade para casa? Por quê?
18. Existe algum motivo para a preferência pela correção de maneira individualizada?

APÊNDICE 10

ROTEIRO DA TERCEIRA ENTREVISTA COM A PROFESSORA FABÍOLA

1. *A atividade para casa é um recurso de reforço escolar, de recuperação paralela ou de recomposição da aprendizagem.* Fale sobre como você compreende esses propósitos da atividade para casa.
2. *A atividade para casa é um recurso que permite aos estudantes finalizarem a resolução de atividades previstas e não concluídas em sala de aula.* Fale sobre como você compreende essa finalidade da atividade para casa.
3. *A atividade para casa é um recurso que, durante sua resolução, possibilita aos estudantes refletirem sobre comportamentos inadequados em sala de aula.* Fale sobre como você compreende a atividade para cada na implicação da disciplina dos estudantes.
4. *A atividade para casa é um recurso que permite a organização de tempos e espaços ampliados e ressignificados, a utilização de diferentes materiais e a mobilização de conhecimentos com maior liberdade para exercitar a criatividade na elaboração de estratégias de resolução.* Fale sobre como você compreende a atividade para casa em tempos, espaços e abordagens metodológicas diferenciadas do que comumente ocorre em sala de aula.
5. *A atividade para casa é um recurso que precisa ser planejado com a mesma intencionalidade pedagógica que se planeja as demais ações do desenvolvimento curricular.* Fale sobre o planejamento (idealização) da atividade para casa considerando o planejamento (idealização) das demais ações do cotidiano de sala de aula.
6. *A atividade para casa é um recurso que impõe aos estudantes a continuidade dos estudos e a revisão do que foi estudado em sala de aula, não exigindo seu planejamento.* Fale sobre como você compreende a atividade para casa como extensão do que foi planejado para ser ensinado em sala de aula.
7. *A atividade para casa é um recurso que serve como ponto de partida para o estudo de um tema (conteúdo) novo.* Fale sobre como você compreende a atividade para casa como estratégia para introduzir (iniciar) o ensino de um tema (conteúdo).
8. Fale sobre como você vê (compreende) a Educação, os processos formativos. Como isso implica o modo como você vê (compreende) a atividade para casa como recurso pedagógico.
9. Fale sobre como você vê (compreende) os estudantes, suas demandas e necessidades de aprendizagem. Em que medida isso é implicado por sua prática de propor atividade para casa.
10. Quando cursou a Educação Básica, era comum a realização de atividade para casa por você? Fale sobre... Percebia que a atividade para casa auxiliava na aprendizagem escolar?
11. Lembra-se de algum momento em que foi auxiliada na atividade para casa por algum familiar? Lembra-se de algum comportamento deles que indicava opinião a respeito da atividade para casa?
12. É possível se lembrar do costume da correção da atividade para casa de algum ou alguns professores que possuiu? Fale sobre.
13. Ao cursar a graduação, houve alguma disciplina ou conteúdo que abordava ou orientava sobre o recurso à atividade para casa? Se sim, lembra-se do que tratava?

14. Em algum curso de formação continuada realizado por você a atividade para casa foi tema de discussão?
15. Em seus estudos contínuos, desde a graduação até o presente momento, a atividade para casa foi/é tema de leitura e estudo? Caso afirmativo, lembra o nome de autores que discutem esse tipo de atividade?
16. Já trabalhou em alguma escola que não fazia o uso da atividade para casa? Se sim, fale sobre as suas impressões.
17. Em sua profissão como professora, sempre utilizou a atividade para casa? Por quê?
18. Existe algum motivo para a preferência pela correção de maneira individualizada?

APÊNDICE 11

ROTEIRO DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

1. Para vocês, o que é atividade para casa?
2. Vocês acham a atividade para casa importante? Podem dizer o porquê?
3. Se não houvesse a atividade para casa, vocês acham que aprenderiam menos? Podem dizer o porquê?
4. Vocês realizam a atividade para casa sozinhos? Se sim, isso é uma orientação da professora ou há algum outro motivo?
5. Caso vocês realizem a atividade para casa com a ajuda de algum familiar, isso ocorre por ser uma orientação da professora ou há algum outro motivo?
6. Como vocês fazem quando há dúvidas durante a resolução da atividade para casa: Vocês solicitam esclarecimento de algum familiar ou aguarda a aula seguinte para perguntar à professora?
7. Vocês possuem um tempo em sua casa destinado à realização da atividade para casa? Quanto tempo normalmente?
8. Qual a alternativa que melhor explica seu modo de ver a atividade para casa?
 - a. Um modo de rever o que a professora ensinou.
 - b. Uma determinação da escola ou professora que precisa ser cumprida sempre.
 - c. Um empecilho, pois ocupa o tempo que estaria brincando ou fazendo outras coisas.
 - d. Uma maneira de dar continuidade ao que foi estudado em sala de aula.
 - e. Um castigo.
 - f. Um momento para identificar as dificuldades.
9. Qual a opinião de vocês sobre a quantidade da atividade proposta para um dia:
 - a. Exagerada; e não dá tempo para a prática de outras atividades.
 - b. Ideal; suficiente para rever o que foi estudado em sala de aula.
 - c. Pouca, sendo necessário pouco tempo para realizá-la.
 - d. Dificilmente a sua professora envia atividade para casa.
 - e. Às vezes a professora passa muita atividade para casa; e outras vezes não passa atividade nenhuma.
10. Para vocês, como deveriam ser as atividades para casa? Qual seria a quantidade ideal de itens (tarefas)?

APÊNDICE 12

ROTEIRO DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

1. Já aconteceu de vocês não conseguirem entender algum conteúdo em sala de aula e terem entendido ao realizar a atividade para casa? Pode dar exemplo? Precisou da ajuda de alguém?
2. Nem sempre vocês precisam de auxílio para realizar a atividade para casa, mas quando precisam, os pais ou outras pessoas estão na casa para auxiliar?
3. Vocês gostam de realizar a atividade para casa? Fale sobre os motivos.
4. Vocês sempre se atentam para realizar a atividade para casa com o máximo de atenção possível?
5. Percebi durante as observações, em sala de aula, que a professora sempre realiza correções de ortografia e organização textual que ela já explicou. Vocês tentam se lembrar da explicação da professora para fazer a atividade para casa?
6. Vocês consultam os cadernos e livros para realizarem a atividade para casa? Consultam algum outro recurso ou material? Podem dar exemplo?
7. Alguma atividade para casa já solicitou material que você não possuía, como dicionário, internet, cartolinas ou outros? O que você fez?
8. Já foi chamada a sua atenção na frente dos colegas por não fazer a atividade para casa ou uma parte dela? Como se sentiu?
9. Alguma vez os responsáveis por vocês já enviaram algum bilhete falando algo sobre a atividade para casa para as suas professoras? Sabe o que diziam?
10. Na casa de vocês, os pais ou outros responsáveis já falaram algo sobre a atividade para casa? O que dizem?
11. Vocês acham que é dever da família auxiliar na atividade para casa? E os estudantes que não possuem familiares disponíveis, o que devem fazer?

APÊNDICE 13

ROTEIRO DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

1. Vou ler algumas afirmações sobre a atividade para casa e vocês vão falar a compreensão de vocês sobre cada afirmação. Podem dizer que concordam, não concordam, concordam parcialmente etc. Mas precisam fazer uma explicação do motivo de pensarem assim.
 - a. *A atividade para casa é utilizada como reforço escolar, auxiliando aos estudantes que possuem dificuldades na aprendizagem.*
 - b. *Quando não for possível finalizar uma atividade em sala de aula, pode ser levada para ser realizada como atividade para casa.*
 - c. *A atividade para casa pode ser usada como estratégia quando os estudantes não se comportam bem em sala de aula, possibilitando que reflitam sobre os seus comportamentos.*
 - d. *Durante a realização da atividade para casa, como estão em um espaço diferenciado da escola e com maior tempo disponível, é possível ser mais criativo na resolução.*
 - e. *A atividade para casa precisa ser explicada pela professora da mesma maneira que explica as atividades em sala de aula.*
 - f. *A atividade para casa precisa ser corrigida pela professora da mesma maneira que corrige as atividades em sala de aula.*
 - g. *Com a atividade para casa, é possível revisar o que estudou em sala de aula.*
 - h. *A atividade para casa pode ser utilizada como pesquisa para iniciar um novo conteúdo.*
2. Alguns de vocês afirmaram que realizam a atividade para casa sozinhos na maioria das vezes. Quando começaram a realizar a atividade sozinhos?
3. Quando ainda não realizam a atividade sozinhos, lembram-se como era o comportamento dos familiares no momento de auxiliar a atividade para casa?
 - a. Eles evidenciavam que a atividade para casa era importante? De que forma indicavam?
 - b. Os familiares mostravam calma e tempo disponível no momento do auxílio?
4. Possuem irmãos? Estão em idade escolar? Eles costumam realizar atividade para casa? O que eles costumam mostrar a respeito da atividade para casa?
5. Já estudou em alguma escola que a professora não enviava atividade para casa?
6. O que vocês acham quando a professora, por algum motivo, não envia a atividade para casa nos dias combinados?
7. E os familiares de vocês, o que falam quando não tem atividade para casa em um dia de costume?
8. Fale sobre suas preferências pela correção da atividade para casa: correção individual; a professora corrigindo no caderno de cada um; correção coletiva, ou seja, a professora faz a correção com toda turma.
9. Os pais ou responsáveis costumam olhar o caderno de atividade para casa de vocês? Caso afirmativo, o que costumam observar?
10. Eles fazem comentários ou perguntas sobre o caderno, a atividade e a correção? Se sim, quais comentários.