

ANDRÉIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

**LIÇÃO DE CASA:
REPRODUÇÃO OU CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO ESCOLAR?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**MARÍLIA
1999**

ANDRÉIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

1410000976



LIÇÃO DE CASA: REPRODUÇÃO OU CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO ESCOLAR ?

L. 976



Universidade Estadual Paulista- UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências
Marília
1999

ANDRÉIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

**LIÇÃO DE CASA: REPRODUÇÃO OU CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO ESCOLAR?**

Dissertação elaborada a título de conclusão
do Curso de Mestrado, da Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade
Estadual Paulista- UNESP, sob a
orientação do Professor Doutor José
Augusto da Silva Pontes Neto

Universidade Estadual Paulista- UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências
Marília- 1999



Aos meus pais, Cícero e Maria, por tudo...



Agradecimentos

A José Augusto da Silva Pontes Neto, orientador da presente dissertação

A Capes, pelo financiamento da pesquisa

Aos profissionais e alunos da escola pública envolvida no estudo

Às funcionárias da secretaria do Programa de Pós- Graduação

Aos familiares e amigos com os quais compartilhei os momentos de incertezas e alegrias decorrentes do processo de realização da pesquisa

*Um professor jamais conseguirá dar orientação
adequada a uma criança se não aprender a
compreender o mundo psicológico em que ela vive.*

N. L. Munn



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS	8
-------------------------------------	----------

1.1- Lição de casa: o problema	8
--------------------------------------	---

CAPÍTULO 2

A LIÇÃO DE CASA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	29
---	-----------

2.1- A expressão "aprendizagem significativa"	29
---	----

2.2- O processo de construção do conhecimento escolar na teoria de David Ausubel	32
--	----

2.3- A lição de casa na perspectiva da aprendizagem significativa	47
---	----

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA	53
--------------------------	-----------

3.1- Descrição dos participantes	53
--	----

3.2- Material	54
---------------------	----

3.3- Procedimento	54
-------------------------	----

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
--	-----------

4.1- Resultados gerais obtidos em entrevistas	59
---	----

4.2- O processo de ensino e aprendizagem na 1ª série	74
--	----

4.2.1- A lição de casa no processo de construção do conhecimento.....	76
---	----

4.3- O processo de ensino e aprendizagem na 2ª série	80
--	----

4.3.1- A lição de casa no processo de construção do conhecimento.....	81
---	----

4.4- O processo de ensino e aprendizagem na 3ª série	87
--	----

4.4.1- A lição de casa no processo de construção do conhecimento	88
--	----

4.5- O processo de ensino e aprendizagem na 4ª série	93
--	----

4.5.1- A lição de casa no processo de construção do conhecimento	94
--	----

4.6- Sobre os professores e a lição de casa	100
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS111

BIBLIOGRAFIA.....118

ANEXOS.....122

Resumo

A presente dissertação investiga a prática da *lição de casa*, no interior do processo educativo, em salas de aula das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Tendo como referencial a noção de aprendizagem significativa, proposta e desenvolvida por David Ausubel, analisa, se a lição de casa teria alguma contribuição no sentido de proporcionar tal aprendizagem ao aluno ou se está vinculada a uma aprendizagem mecânica.

O estudo considerou pontos de vista dos três segmentos diretamente envolvidos na problemática: professores, pais e alunos, sob forma de entrevista. A partir desses dados e também de observações sistemáticas em salas de aula foram analisados, dentre outros aspectos, as finalidades da lição de casa, tipos e quantidade.

Os dados mostram a necessidade de esclarecimento aos professores sobre o assunto, o que não tem ocorrido em cursos de formação de professores e na própria literatura educacional.

Abstract

To present dissertation investigates the practice of the homework, inside the educational process, in classrooms of the first four series of the fundamental teaching.

Having as referencial the notion of significant learning, proposal and developed by David Ausubel, it analyzes, if the homework would have some contribution in the sense of providing such learning to the student or if it is linked to a mechanical learning.

The study considered point of view of the three segments directly involved in the problem: teachers, parents and students, under interview form. Beginning of those data and also of systematic observations in classrooms were analyzed, among other aspects, the purposes of the homework, types and amount.

The data show the explanation need to the teachers about the subject, which has not happened in courses of teachers' formation and in the own educational literature.



CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

1.1- Lição de casa: o problema

O interesse em investigar o problema referente ao tema *lição de casa* originou-se durante o último semestre da graduação do curso de pedagogia da FCT-UNESP de Presidente Prudente- SP, no ano de 1996. No decorrer do ano citado e em anos anteriores, foram realizados estágios supervisionados em salas de aula das quatro primeiras séries do ensino fundamental, também na cidade de Presidente Prudente, onde pude atentar para a questão da lição de casa tomando por base algumas situações observadas que a envolviam.

Nessas ocasiões de estágio, percebi que a presença da lição de casa é constante, fazendo parte das atividades que compõem o processo educativo. Não obstante, a lição de casa constituir prática arraigada entre os professores, as informações existentes sobre o assunto são vagas, além de existir pequeno número de trabalhos que a contemplem¹.

Isso tornou a questão mais interessante pois, contrariando minha conclusão imediata, o problema não se constituía eminentemente a partir da prática pedagógica, mas de indicadores anteriores a esta. A carência no país de discussões e produções acerca do assunto negavelmente prejudica a formação de professores e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

¹ Algumas orientações sobre a prática da lição de casa foram encontradas em antigos manuais para professores, tais como *A Professora Moderna*, de Imídeo Nérci e *A Educação Moderna: objetivos e métodos* de M. C. Raymont, segundo pesquisa bibliográfica realizada na biblioteca da FCT-UNESP de Presidente Prudente. Pesquisa na base de dados ERIC (Educational Resources Information Center) demonstrou a existência de 625 títulos sobre o tema a partir do ano de 1967.

No decorrer dos dois cursos de formação de professores aos quais estive vinculada durante a trajetória escolar, o primeiro no C.E.F.A.M (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e, posteriormente, graduação em Pedagogia (licenciatura plena), verifiquei que o assunto *lição de casa* nunca foi abordado dentro das disciplinas englobadas pelas grades curriculares dos referidos cursos, embora alguns alunos manifestassem interesse e iniciativa para discussões através de questionamentos dirigidos aos docentes.

É evidente que, com base em estudo das teorias psicológicas acerca da aprendizagem escolar e do desenvolvimento intelectual dos seres humanos, bem como dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas metodológicas, é possível extrair algumas inferências mas, orientações direcionadas exclusivamente à lição de casa não foram oferecidas, embora constituam parte integrante do processo educativo.

Algum tempo depois, quando professora do curso normal, pretendendo orientar os futuros professores em relação às lições de casa, a tarefa se tornou complicada pelo fato de não dispor de bibliografia que abordasse sistematicamente o assunto. Tal necessidade, aliada a questionamentos anteriores, deu origem a um projeto de pesquisa vinculado à questão da qualidade do processo educativo, na dimensão que envolve a aprendizagem significativa no interior da lição de casa.

A pesquisa almejou investigar assunto pouco estudado. Há apenas alguns trabalhos e livros de Didática que o contemplam e a maioria dos professores não dispõem de orientação sobre tal prática, provavelmente pelo fato do tema não ter sido trabalhado no decorrer de sua formação.

Devido à falta de material para estudos e investigações na área, os professores acabam por não ter clareza a respeito dos fins, tipos mais adequados e formas de promover uma lição de casa que seja mais significativa para o aluno. Segundo o que foi observado durante os estágios, a lição de casa, na maioria das vezes é constituída por exercícios para fixação de conteúdos desenvolvidos em sala de aula- objetivo muito restrito em comparação a todos os benefícios que a atividade poderia trazer aos alunos.



Se existe suposição de que as lições de casa poderiam trazer mais contribuições à aprendizagem das crianças do que tem proporcionado, é lícito e desejável que possa ser tomada como objeto de estudo. É necessário conhecer a situação da lição de casa no contexto intra e extra escolar também pelo fato de não haver controle por parte do professor, das condições sob as quais as crianças realizam as lições de casa.

Em decorrência do problema acerca da quantidade de publicações, a busca de materiais que pudessem situar as lições de casa histórica e filosoficamente revelou-se bastante complicada. Em artigos nacionais e internacionais não foram encontradas menções que se referissem a aspectos históricos relativos à lição de casa. As teses e dissertações internacionais também parecem não ter se preocupado com tal aspecto, embora de maneira geral, haja preocupação com o tema em diversas outras dimensões.

A existência de pouco material sobre lição de casa também foi constatado por Assis (1986), que em levantamento de materiais que discutissem ou analisassem os diferentes aspectos que a envolvem, verificou que a maior parte das discussões estavam mais ligadas à crítica e descrição da falta desses materiais e exposições de pontos de vista acerca de sua existência ou não nas escolas.² Em conversas informais sobre a questão, especialistas na área de Didática apontaram para a escassez de bibliografia existente sobre o assunto.

² Cf. ASSIS, F. R. P. de. *Lição de Casa: um estudo exploratório sobre as condições e conseqüências de sua elaboração, em crianças da 1ª série do 1º grau*. 89 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1986.



Desta maneira, situar a história da lição de casa não constitui tarefa fácil, mesmo que esta tenha acompanhado a própria história da educação, ou, ao menos, parte desta. Nogueira (1998) é uma das pesquisadoras que procurou investigar, dentre outras questões, uma possível localização histórica e filosófica para as lições de casa. Ao analisar possíveis caminhos que pudessem contribuir para a superação da dificuldade na localização das origens da lição de casa, Nogueira (1998) indicou dois possíveis indícios na tentativa de esclarecer a questão. Os indícios localizavam-se no campo da Didática, no âmbito das formulações de Comênio (1592-1671) e Herbart (1776-1841).

Comênio pode ser considerado o “fundador da Didática”. Sua obra intitulada *“Didática Magna: tratado de arte de ensinar tudo a todos”* foi elaborada durante a fase de transição do feudalismo para o capitalismo, numa época em que a educação necessitava adequar-se às novas condições de produção emergentes. Tal obra, foi analisada por Nogueira (1998) como possível fonte para a origem da lição de casa, questão porém não comprovada pelo fato de Comênio ter restringido a prática de exercícios ao mesmo horário no qual o aluno estava em aula.

O segundo indicador hipotético para a origem da lição de casa localiza-se no âmbito da pedagogia de Herbart. Utilizando como referencial a filosofia e psicologia, Herbart propõe que a educação assuma três funções básicas: governo (manutenção da ordem), instrução e disciplina (moral). Para efetivação destas funções, a instrução seria norteadas por quatro processos didáticos formais, a saber: clareza (preparar e apresentar a matéria), associação (entre as idéias já obtidas e as novas), sistematização (generalização de conhecimentos) e aplicação (uso dos conhecimentos novos em exercícios).

O quarto passo, isto é, a aplicação, seria o possível desencadeador da origem das lições de casa. Neste passo, o aluno realizaria exercícios para aplicar o que aprendeu em novas situações, *marcando o início das tarefas de casa*, como assinala Nogueira (1998, p. 74). Este exercitar-se, aplicando o conhecido a novos exemplos e novas situações do cotidiano, é apontado por Brubacher (1961), *como*



o precursor da hoje já tradicional prática da tarefa de casa. Para o autor, o passo da aplicação apontado por Herbart, coincide com a solicitação de tarefas para serem realizadas em casa pelo aluno.

Considerando que Comênio teria delimitado, em sua proposta, horário equivalente ao período de aula para a realização dos exercícios, Nogueira assinala que, em Herbart, o passo denominado aplicação não envolve uma definição de horários. A aplicação não necessita obrigatoriamente ocorrer somente em sala de aula, mas fora desta, portanto no lar. Com base nessa constatação, Nogueira (1998, p. 74) afirma: *“no meu entendimento há procedência em considerar Herbart o precursor das hoje já tradicionais tarefas de casa”*.

Retomando a discussão da trajetória da lição de casa, e sua inserção como tema de estudo na literatura educacional após a pedagogia de Herbart, pode-se constatar que a maior parte das abordagens relacionadas a ela encontra-se em livros de Didática e em algumas dissertações e teses.

Prosseguindo na trajetória dos trabalhos realizados sobre a lição de casa, Assis (1986), aponta uma série de revisões acerca do tema realizadas por diversos autores, dentre eles Goldstein (1960), que teria apresentado um levantamento de 280 artigos referentes à lição de casa publicados entre 1928 e 1958, no exterior. Os artigos foram encontrados no *Education Index* e não havia pesquisas referentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Apenas sete pesquisas relacionavam-se com as antigas 5ª e 6ª séries; oito relacionavam-se às antigas 7ª, 8ª séries e 1º colegial e seis ao 2º e 3º anos do colegial.

Os referidos trabalhos tinham como conteúdo o posicionamento favorável ou não das escolas em relação à lição de casa nos Estados Unidos e Inglaterra. Na década de 30, a maioria desses posicionamentos eram contrários à existência de lição de casa, principalmente aquelas vinculadas com fins punitivos, tarefas de rotina, cópias exageradas e ajuda excessiva dos pais.

Apesar dos estudos sugerirem possíveis contribuições aos alunos concernentes à sua produção acadêmica, Goldstein (1960), ainda, pondera que

há necessidade de mais experimentos na área pelo fato de poucos deles serem metodologicamente adequados. Conclusões semelhantes foram apontadas por Austin (1979), Paschal, Weinstein e Walberg (1984).

Levantamento realizado pela autora do presente trabalho em 1998, em consulta à base de dados Educational Resources Information Center (ERIC), indicou a existência de 625 publicações sobre lição de casa, sendo que a maioria delas eram artigos e apenas 24 eram teses. Muitos desses trabalhos enfatizam a supervisão da família na lição de casa como forma de estar contribuindo para o desenvolvimento escolar da criança. Outros trabalhos contemplam os efeitos da lição de casa na Matemática, havendo ainda, preocupações com: 1) programas de desenvolvimento de lição de casa; 2) o uso de computadores e outros recursos audiovisuais; 3) a lição de casa na escola rural, na educação especial e sexual; 4) comparações entre desempenhos de crianças de diferentes nacionalidades sob os efeitos da lição de casa; 5) crianças com problemas na lição de casa; 6) a lição de casa e a segunda língua, dentre outros.

Quanto às publicações em livros de Didática, na década de 60, na obra *Sumário de Didática Geral*, Mattos (1966), rapidamente, conceitua e define os parâmetros a serem considerados pelo professor ao solicitar lição de casa. O autor redimensiona a prática que envolvia a lição de casa na época e indica caminhos mais favoráveis à sua realização plena. A lição de casa é tida por Mattos como uma espécie de complemento das aulas que influencia na formação de hábitos de estudo, proporcionando a fixação do conteúdo.

Ao enfatizar a importância da lição de casa na aprendizagem, considera que apesar de amplamente utilizada pelos professores, ela não tem sido eficaz devido ao fato de desconhecimento ou até mesmo de negligência em relação à mesma. Nas palavras de Mattos:



" As tarefas escolares constituem um complemento indispensável às aulas (...) Se bem que sobejamente conhecidas pelo Magistério e de uso universal, as tarefas perdem muito de sua eficácia devido ao descaso a certas normas de elementar bom - senso por parte de professores menos atentos. Como observa H. Betts: 'de tarefas apropriadas dependerá grande parte do sucesso do ensino e do progresso dos alunos na sua aprendizagem' ". (Mattos, 1966, p. 352).

Mattos (1966) procura conscientizar os professores sobre a necessidade de desenvolverem *atividades significativas* (expressão utilizada pelo próprio autor) com seus alunos. Aponta os momentos mais oportunos e procedimentos que contribuiriam para uma atividade mais efetiva, e, portanto produtiva. Ao que parece, na época havia a suposição de que a prática da lição de casa não era adequada para uma aprendizagem significativa. Cabe comentar que atualmente a questão de que a lição de casa tem proporcionado aprendizagem significativa também é duvidosa.

Como maneira de atenuar o problema, Mattos apresenta as principais normas referentes ao planejamento, marcação e correção da lição de casa, de forma a orientar o professor. As normas serão expostas na íntegra, para que possam ser observados os aspectos exatos aos quais Mattos se refere:

"1. Quanto ao planejamento das tarefas:

a) Organize a tarefa, relacionando-a diretamente com o objetivo e o conteúdo da aula. A tarefa deve ser sempre um prolongamento natural da aula, levando os alunos ao seu repasse, mediante metas bem definidas a serem por eles atingidas.

b) A tarefa deve ser calibrada, isto é, graduada (1) quanto ao tempo que vai exigir dos alunos (entre 20 e 30 minutos no máximo) e (2) quanto ao grau de dificuldade que para eles representa. A tarefa deve constituir um repto estimulante à inteligência dos alunos, mas não acima de seu alcance ou capacidade. Portanto, não deve ser por demais fácil nem extremamente difícil.

c) Evite a rotina planejando tarefas interessantes, que em sua sucessão, exijam seqüências e formas diversificadas de trabalho, oferecendo novas perspectivas aos alunos.



d) *Prepare instruções breves mas bem definidas para orientar os alunos na sua execução. Cada aluno deverá saber claramente o que lhe compete fazer e como fazê-lo.*

2. *Quanto à marcação das tarefas:*

a) *marque a tarefa para os alunos no momento que julgar mais oportuno. De acordo com certos autores, o momento psicológico mais indicado é no final da aula; de acordo com outros, é no início da aula, servindo nesse caso, como incentivo à atenção dos alunos.*

b) *Ao marcar a tarefa: (1) certifique-se de que todos os alunos estão atentos e anotam em seus cadernos; (2) dê instruções bem claras e precisas sobre o que os alunos devem fazer e como devem fazê-lo; (3) notifique-os do prazo certo da entrega, visto cindir a unidade psicológica do processo da aprendizagem.*

c) *Ao marcar a tarefa, incentive os alunos para o trabalho em perspectiva, salientando sua necessidade e importância e mesmo sua dificuldade. Faça com que a tarefa se torne significativa para os alunos.*

3. *Quanto à correção das tarefas, esta pode ser feita pessoalmente pelo próprio professor ou em aula com os alunos, como exercício de classe.*

a) *No 1.º caso: anote a lápis vermelho os erros cometidos; consigne o grau merecido com breves mas oportunas observações; devolva-as aos alunos para tomarem conhecimento do mérito de seu trabalho e suas falhas.*

b) *No 2.º caso: submeta a tarefa a um repasse ponto por ponto, feito no quadro negro, para os alunos realizarem a autocorreção; forneça-lhes os critérios de julgamento para que eles mesmos os apliquem. Terminado o julgamento, faça uma rápida inspeção para verificar a exatidão do julgamento consignado pelos alunos dos seus próprios trabalhos. (Mattos, 1966, pág. 354).*

Em poucas linhas Mattos (1966), aponta com precisão aspectos fundamentais à elaboração de lições de casa que possibilitem ao aluno a aprendizagem significativa, segundo o ponto de vista de David Ausubel a ser exposto posteriormente. Verifica-se, no citado autor (Mattos, 1996), preocupação com algumas condições que envolvem a lição de casa e que interferem efetivamente com o fato da realização ou não das lições por parte dos alunos, como verificado na pesquisa de Assis (1986).

Assis (1986) estudou as relações e implicações das condições e conseqüências causadas pela lição de casa em uma classe de 1ª série do antigo 1º grau. O tipo de trabalho realizado pela autora vem ao encontro de algumas das preocupações de Mattos (1966) e de Turvey (1984), que, ao retomar as revisões citadas anteriormente a respeito da lição de casa, apontou o fato de que nenhuma das referidas revisões tinha levado em conta as condições dentro das quais as lições de casa teriam sido produzidas. Nas palavras do próprio autor:

“são necessárias pesquisas experimentais bem delineadas e elaboradas que analisem diferentes tipos de lição de casa em várias condições ... curiosamente, nenhuma das revisões mencionou algum estudo que lidasse com a etiologia ou as causas das dificuldades apresentadas em se completar a lição de casa. A compreensão da etiologia poderia auxiliar na seleção de um procedimento adequado para lidar com o problema de não se completarem as lições ... (Turvey, apud Assis, 1984, p. 6)

O trabalho realizado por Assis, associado a preocupações manifestadas por Mattos, trouxe inúmeras contribuições para a discussão sobre a lição de casa. A preocupação eminente com as condições, que envolviam a realização das lições, fez com que no trabalho fossem estudadas não apenas a dimensão de efetivação ou não da atividade por parte das crianças (como sugeriu Turvey), mas a própria relação professor/aluno embutida em cada grupo que fazia ou não as tarefas.

Conforme a pesquisa em questão, o fato de as lições de casa serem realizadas ou não dependia do tipo de condições oferecidas pelo professor. Dentre as condições que influenciaram na realização das tarefas, foram apontadas: 1) as diferentes formas de instrução ministradas pelo professor, 2) os tipos de lição de casa solicitados, 3) clareza acerca da existência ou não da lição para a aula seguinte.

A sala de aula, onde Assis (1986) desenvolveu a pesquisa, era composta por três grupos distintos de alunos conforme o critério de rendimento escolar. De acordo com o grau de desempenho, as crianças integrariam os grupos 1, 2 e 3

(respectivamente bom, médio e ruim), cujas relações com a professora modificavam-se sensivelmente, levadas em conta as condições e conseqüências das lições de casa.

A existência de uma relação entre a realização das lições de casa e as instruções fornecidas pelo professor pôde ser verificada nos diferentes grupos. Naqueles em que as instruções eram mais claras, um índice maior de alunos realizavam as lições de casa, e as notas eram melhores. Nos casos dos grupos que não dispunham de detalhamento em relação às lições, o número de crianças que não realizavam as tarefas era alto, conseqüentemente apresentando notas baixas.

As conseqüências em relação às lições de casa eram verificadas também no momento da cobrança, que ocorria de maneira semelhante nos três grupos. O grupo 3 sempre era prejudicado, pois as instruções eram imprecisas e ocorriam após o sinal de saída ou, às vezes, a professora nem se comunicava com ele, deixando o grupo sem saber se havia ou não lição de casa. Quando da cobrança, era repreendido e, às vezes, castigado. Fato igualmente grave era o de não haver, às vezes, a correção da lição de casa.

Retomando as condições apontadas por Assis (1986) em relação à lição de casa, conclui-se que a clareza sobre a existência ou não delas colocou em desvantagem certos grupos de crianças. As características gerais das informações transmitidas pelo professor revelaram-se um tanto problemáticas: não havia localização da página na cartilha, somente o título da lição, que englobava de três a quatro atividades diferenciadas. Não havia a verificação no sentido de saber se o aluno teria compreendido ou não o que deveria fazer. As lições de casa eram assim solicitadas: "*Vocês vão fazer a lição da vaca*" (Assis, 1984, p. 36).

Os fatos apresentados corroboram a observação de Nogueira (1998), de *que as tarefas de casa constituem, de acordo com os métodos empregados, em mais um fator de marginalização de alunos já excluídos do processo educativo*. Se analisarmos a descrição de Assis sobre a situação de crianças cujas instruções para a realização das lições de casa não propiciavam uma execução plena da atividade, e que estas mesmas crianças acabavam sofrendo conseqüências

drásticas pelo fato de não realizarem as tarefas, a marginalização se dava em consequência das próprias condições de instruções e consequências impostas à criança pelo professor.

Atualmente a marginalização acontece, conforme Nogueira, porque as lições de casa exigem física e mentalmente mais do que as crianças podem suportar, acrescido do fato de poderem estas, ou não, recorrer a um professor particular que as auxilie. Em Assis, a marginalização não ocorre pela questão econômica que não permite o acompanhamento de professor particular, mas, devido antes, aos alunos não compreenderem as informações sobre a própria constituição da tarefa, tornando impossível a realização destas.

A partir da década de 70, destacam-se as produções em Didática de Nérici, nas quais constam trechos dedicados às lições de casa, ainda que inicialmente, de maneira implícita. Na obra *Educação e Metodologia*, Nérici contempla as lições de casa (ainda que não utilize a expressão) como parte do método de tarefas dirigidas. Tal método consiste em complementação da aula por intermédio de atividades que trabalhem os conteúdos em extensão e profundidade desejados, "*levadas a efeito durante os períodos de aulas ou não, individualmente ou em grupo (...) Quase sempre a tarefa dirigida realiza-se em horário fora de aula*". (Mattos, 1970, p. 105-106).

O objetivo das tarefas dirigidas consiste em aprofundar os conhecimentos bem como desenvolver a independência dos alunos em relação aos professores, ao mesmo tempo em que aprimora diversas habilidades como: interpretação, seguimento de instruções, autoconfiança, sistematização de conhecimentos etc. Tais objetivos posteriormente foram atribuídos às lições de casa na obra *Didática (uma introdução)*, de 1986.

Na referida obra, a questão das lições de casa serem realizadas fora do período escolar é claramente afirmada. Conforme Nérici, "*tarefas são exercícios para serem feitos fora da sala de aula, em casa ou na própria escola*" para que "*a aula continue em casa ou fora da sala de aula*" (Nérici, 1986, p. 358). Além disso,

Nérici aponta distinção entre exercícios e tarefas. Os exercícios estariam relacionados a objetivos de fixação e automatização de formas de comportamento, enquanto as tarefas estariam vinculadas a atividades que objetivariam o prolongamento da aula fora da sala de aula. Os exercícios e tarefas, portanto, podem ser caracterizados como lições de casa, diferindo apenas em relação aos objetivos preestabelecidos pelo professor que condicionaria o uso de uma ou outra modalidade de atividade.

É necessário esclarecer que as tarefas são consideradas como mais amplas que os exercícios, e se exercícios forem passados para serem feitos em casa, podem ser denominados *tarefas de casa*, e não *tarefas* devido ao tipo de atividade envolvida. Um exercício passado para casa pode ser considerado tarefa, mas nunca uma tarefa é exercício.

A distinção entre exercícios e tarefas aparece também na obra de Gonçalves (1974), intitulada *Didática Geral*. As tarefas são definidas por ela como “a atividade que tem como objetivo a aplicação e a elaboração da aprendizagem, com base na reflexão do pensamento” (Gonçalves, 1974, p. 120). O objetivo seria de aplicar os conhecimentos já adquiridos por meio da reflexão. Desse modo parece estar a lição de casa relacionada ao passo herbartiano denominado “aplicação”, pois tanto seus objetivos como tipos são diferenciados daqueles definidos para os exercícios. Tal relação talvez possa corroborar a constatação de Nogueira (1988), de que as lições de casa tenham tido seu início como referência ao passo de *aplicação* de Herbart, já que não restringe a realização das atividades somente à sala de aula.

As considerações encontradas em Gonçalves (1974) e Nérici (1986) em relação aos exercícios e tarefas levam a concluir que as lições de casa podem ser utilizadas com fins diversos dependendo dos objetivos almejados pelo professor, já que podem ser constituídas por exercícios e/ou tarefas. Os exercícios seriam utilizados para a fixação ou automatização de habilidades específicas e as tarefas, por outro lado, deveriam ser constituídas por atividades que envolvessem esforço, isto é, que fossem realizadas com base na reflexão e não sob atividade mecânica.

São citados como exemplos de exercícios, conforme os objetivos de fixação e automatização, a conjugação de verbos, vocabulário, cópias, tabuadas. As tarefas são ilustradas como problemas, gráficos, redações, sinópticos, relatórios, pesquisas, leitura interpretativa, que exigem atitude reflexiva por parte do aluno.

A diferença que Gonçalves e Nérici estabelecem em relação às tarefas e exercícios, delimitando a função de ambos no processo educativo, reforça ainda mais a distinção existente entre a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica. Ao que parece, os exercícios utilizados com fins de treino, seriam equivalentes à aprendizagem mecânica pelo próprio tipo de atividades que envolve. Por outro lado, as tarefas tidas como complementos das aulas, sugerem tipos de atividades relacionadas à aprendizagem significativa: problemas, redação, relatórios, pesquisas e não cópias, tabuadas, conjugação de verbos, que caracterizam os exercícios. É importante ressaltar as desigualdades verificadas entre tarefas e exercícios, para que se tornem claros os objetivos educacionais vinculados aos diferentes tipos de lição de casa solicitados pelos professores.

Na obra de Gonçalves (1974), as referências de que as tarefas ou exercícios solicitados podem ser realizados fora da escola, configurando-se desse modo, em lições de casa, expressam-se da seguinte forma: “... *quanto à marcação dos mesmos [exercícios ou tarefas] poderá ser feito no início, no meio ou no final da aula (...) poderá ainda indicar a extensão do trabalho, suas fases, sua profundidade, assim como as fontes de consultas, os métodos a serem usados e o prazo para entrega do mesmo*” (Gonçalves, 1974, p. 121). Em Nérici, esta questão não é resolvida na primeira obra apontada, em que há afirmação de que “... *As tarefas podem ser levadas a efeito durante os períodos de aula ou não, individualmente ou em grupo*” (Nérici, 1970, p. 103).

Os aspectos relativos às lições de casa destacados por Nérici na obra de 1986, ampliam e sistematizam sua prática como um todo. Em vários trechos, aborda as mesmas preocupações encontradas em Mattos (1966) como, por exemplo, a sobrecarga, relação com os conteúdos trabalhados em sala, nível de dificuldades



apresentadas, instruções sobre o como e o que fazer e os prazos para entrega. Questão interessante é abordada quanto à solicitação de trabalhos que sejam razoáveis às possibilidades de cada aluno. Nérici preconiza tal necessidade para que se evitem possíveis fracassos, que constituem uma das causas do insucesso na escola.

As tarefas permitiriam ao aluno o desenvolvimento da autonomia e ao professor uma oportunidade de saber sobre as condições intelectuais em que se encontram seus alunos. Neste último aspecto, destaca-se a importância da correção das lições de casa por parte do professor. As técnicas sugeridas por Nérici, sugerem que o professor auxilie o aluno a encontrar, sozinho, seus próprios erros. Uma vez que o aluno não consiga, convida-se a sala para pensar conjuntamente sobre o caso. Finalmente se os erros não forem descobertos, o professor aponta-os.

Para finalizar a discussão acerca da distinção entre tarefa e exercício, Nérici aponta que os exercícios, preferencialmente, ocorram em sala de aula, sob a supervisão do professor e as tarefas ocorram fora do período escolar. Isto porque, segundo o autor, as aulas devem terminar com tarefas que teriam a função de prolongá-las. Como o objetivo é de complementar a aula, possibilitando oportunidades de aprofundamento de conteúdos, as tarefas não teriam o caráter puramente fixador. Como exemplos de atividades são citadas: coleta de dados sobre problema e indicar possíveis soluções, tirar conclusões a partir de dados, organização de quadros sinópticos e sumários de assuntos estudados, composições sobre assuntos da atualidade ou que tenham despertado interesse, leituras acompanhadas ou não de resumos e crítica.

Para que as tarefas adquiram aspectos mais amplos, o autor sugere que ao final de cada aula o professor apresente uma questão problemática conforme o assunto estudado para ser discutido na próxima aula, o que funcionaria como "*verdadeiro fermento intelectual*". Essa tarefa, além de dar continuidade e estabelecer unidade entre o que foi trabalhado dentro e fora da sala de aula, estimula o espírito de pesquisa e, portanto, a autonomia e independência dos alunos.



Nérici, ainda aponta em sua obra, oito tipos de tarefas conforme seus objetivos:

“1- *de repetição ou de aquisição de prática*, visando à memorização ou fixação, no que se identifica com o exercício;

2- *de aplicação*, visando à solução de questões práticas com base em princípios teóricos anteriormente aprendidos;

3- *de invenção*, visando ao desenvolvimento do espírito criador;

4- *de reflexão*, visando à solução de questões que requeiram preponderantemente o uso do raciocínio;

5- *de observação*, visando à coleta de dados;

6- *de experimentação*, visando à reprodução artificial de certos fenômenos;

7- *de leitura-resumo e comentário*, visando a estimular a leitura e a desenvolver o espírito crítico;

8- *tarefa de planejamento e realização*, visando a desenvolver o espírito de iniciativa em torno de um projeto “(Nérici, 1986, p. 363).

Observando os tipos de tarefas apresentadas por Nérici, verificamos entre estes, a presença de atividades vinculadas à repetição, visando à memorização. À primeira vista parece constituir algo contraditório ao discurso empregado pelo autor quanto à significação das atividades ao aluno. Um pouco à frente, no momento em que pondera sobre as possibilidades de êxito nas tarefas, reafirma os seguintes pontos: 1) *a tarefa de casa deve estar relacionada com os objetivos da aula*; 2) *deve ser adequada ao aluno no que concerne às suas possibilidades e interesses* (Nérici, 1986).

Embora alguns dos pontos mencionados por Nérici (1986) no que concerne à lição de casa sejam encontrados na teoria de David Ausubel como favorecedores a uma aprendizagem significativa, a solicitação pelo professor de exercício que tem por

fim treinar habilidades não seria recomendável, pois Ausubel manifesta-se estritamente contrário à atividades que desenvolvam automatismos desprovidos de compreensão do conteúdo que lhes é subjacente.

Por outro lado, Nérici sustenta ponto de vista interessante em relação à correção da lição de casa. Enfatiza que através da correção o professor pode detectar constância de certos erros e utilizar a própria atividade de correção como revisão através da elaboração de quadros sinópticos, debates, que reorganizem os dados sob novos aspectos. Além desse ponto, Nérici enfatiza a questão do respeito ao horário livre das crianças como fator importante, pois estas possuem outros encargos escolares. Em relação ao assunto, Arroyo (1999), salienta que os “deveres escolares” são utilizados pela escola como forma de controle, desconsiderando que a criança tenha de cumprir seus outros papéis: de filho, irmão, criança. Salienta que, na Espanha, por solicitação das mães, as lições de casa são proibidas por lei, para que a criança possa descansar e brincar.

Enfatizando também a questão do controle, o livro de ficção infanto-juvenil de Lúcia Pimentel (1992), intitulado *Lição de casa*, conta a história de uma garota chamada Joana, partindo de situações decorrentes de uma lição de casa de português. A menina, tendo como tarefa escrever uma história, precisa seguir um roteiro estipulado pela professora.

Para seguir tal roteiro, a menina passa por várias situações inusitadas e controversas, pois em seu pensamento, à guisa de exemplo, não poderia sair às 22:20 h de casa (horário que a professora colocou no roteiro) por ser tarde e a mãe não concordar. Imaginou a mãe dizendo: “Mocinha direita não fica até tarde na rua”. Mesmo com todos os complicadores, Joana prossegue na tentativa de fantasiar a história para concluir a tarefa.

Ao analisar-se as condições impostas à lição de casa de Joana, conclui-se que as tarefas vêm, em grande parte, já prontas para a criança e esta não pode colocar sua idéia. O prazer, que toda a atividade de inventar uma história têm, para as crianças se reduz a seguir um caminho preestabelecido, que não dá margem ao desenvolvimento da criatividade e à utilização da fantasia. A criança se vê

contrariada em seus valores, pontos de vista e concepções, por ter que se adequar a uma realidade “inventada” por um adulto, e que, portanto não corresponde à sua.

Esse tipo de lição de casa presta-se a incutir um comportamento de dependência e obediência, em que padrões ou modelos são estabelecidos para que não haja fuga às normas e limites impostos pela atividade. Intencionalmente ou não, já que a discussão que Pimentel busca realizar tenha fundo nas dificuldades que os adolescentes têm para entender o mundo, percebe-se uma crítica séria às lições de casa comumente encontradas nos cadernos das crianças.

A discussão realizada até o momento, tendo em vista a análise das produções mais antigas e também das mais atuais sobre as lições de casa, levam a crer que, ao mesmo tempo em que a lição de casa se torna mais um instrumento de exclusão escolar, por outro, a sua função pode ser redimensionada se for concebida de maneira mais ampla do que simplesmente estar implicada com o desenvolvimento de automatismos e treinos. A lição de casa está atrelada a todo o processo educativo, possibilitando ao professor conhecer as situações reais e potenciais de aprendizagem de seus alunos, concorrendo a uma redefinição de métodos que melhor se adaptem aos fins almejados.

As lições de casa, ao que parece, interferem tanto no processo educativo, que influenciam na capacidade, motivação e sucesso ou até mesmo rendimento dos alunos, como citado por Motta “*tal é a sua importância que, num inquérito organizado por Charters e Waples, de 325 especialistas em Didática, 300 classificaram a técnica das tarefas entre as três mais importantes para o rendimento escolar*” (Motta apud Mattos, 1966, p. 352).

Em todas as tendências educacionais difundidas e praticadas no Brasil, as lições de casa sempre estiveram presentes como parte integrante da ação educativa. Há mudanças de concepções, de práticas, porém as lições de casa permanecem. Ao mesmo tempo em que sobrevivem as mais variadas reformas no ensino, não são citadas em tais propostas. Não são abolidas e nem estimuladas, numa omissão que pode indicar a não preocupação com o tema.

A questão da supervalorização ou descaso quase que irremediável em relação às lições de casa em nível de propostas de ensino constitui problema a

ser investigado por outros pesquisadores, que como alguns poucos no Brasil, atentam para o tema de estudo.

Retomando o trabalho de Assis, conclui-se que as lições de casa em nenhum momento promovem uma nivelação cultural entre os distintos grupos de alunos da primeira série. Estimulavam um aprofundamento ainda maior das diferenças a partir do controle do conhecimento concretizado nas próprias condições e conseqüências da lição de casa.

Os objetivos das tarefas definem o tipo de habilidade a ser desenvolvida conforme o modo como o aluno deverá operar para realizá-las. Se os objetivos forem relacionados a treinos, memorização mecânica e desenvolvimento de automatismos, as atividades serão de uma determinada forma. Por outro lado, se os objetivos estiverem relacionados ao desenvolvimento da reflexão, memorização compreensiva, autonomia, as atividades fugirão à atual padronização.

Diante do impasse no qual as lições de casa estão circunscritas, qual é a função da escola? Oferecer oportunidades de aprendizagem ou restringi-las cada vez mais? A questão das lições de casa perpassa não somente a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, mas a própria dinâmica da democratização da educação.

Lições de casa mal elaboradas que apenas criam automatismos mediante repetições e padronizações, instruções insuficientes e não claras aos alunos, repreensões orais, castigos, a não utilização das lições de casa como parte integrante das aulas e sua não correção, a distância entre o conteúdo que foi trabalhado e o dia em que foi solicitada a tarefa, são apenas alguns dos fatores que levam as crianças a ter motivos para continuar ou não fazendo as lições de casa e, quem sabe, obter melhores desempenhos ou não. Esses são fatores isolados, mas que, uma vez considerados, podem estar modificando a realidade e as vivências em relação às lições de casa.

Nérici (1961), ao ponderar sobre a importância das lições de casa no processo de ensino, enfatiza que estas não deveriam cumprir a função de ocupação rotineira das crianças, mas de mobilizar sua atenção e interesse, exigindo certo esforço para sua realização. Não é desejável que as tarefas tenham

nível muito baixo de dificuldade, tornando-a monótona ao aluno e nem que tenha nível muito elevado de dificuldade, ultrapassando as possibilidades das crianças em dado momento. Ainda segundo Nérici, *as tarefas precisam ser apresentadas de modo atraente, de maneira a estimular a curiosidade e o interesse pelo conteúdo que deseja enfatizar* (Nérici, 1961, p.307).

Isso significa que a lição de casa, antes de ser concebida como instrumento cujo fim único seja a fixação de conteúdos, pode ser utilizada como meio de ampliação da aprendizagem, como articuladora dos saberes construídos em sala de aula. A lição de casa, mais que simples fixação de conteúdos, funciona como uma espécie de prolongamento da aula, já que pode completar ou mesmo aprofundar assuntos que mais interessam aos alunos possibilitando, ainda, a interação entre crianças, pais e professores. Essa seria uma das formas de tornar a lição de casa mais interessante e agradável.

As implicações de lições de casa inadequadamente formuladas podem ser caracterizadas por várias atitudes: 1) desprezo, pelo aluno, em relação às disciplinas, 2) o não gostar das atividades de casa, 3) fazer as lições por obrigação, 4) executá-las simultaneamente a outras atividades: assistindo televisão, jogando vídeo-game, lendo gibis etc.

A partir do exposto, pode-se concluir que a lição de casa é potencialmente um caminho que pode auxiliar no aprendizado visto que constitui complemento didático, ocorrendo de maneira individual ou em cooperação. Precisa ser vista como um detalhe importante do processo de ensino e aprendizagem a ser melhor estudado, uma vez que pode favorecer melhor nível de eficácia pedagógica por indicar ao professor as dificuldades encontradas pelos alunos. Não se pode desconsiderar que a lição de casa está vinculada ao processo global de ensino e aprendizagem e, portanto, deve estar associada e adequada ao tipo de formação pretendida pelo professor.

Tendo em vista esses aspectos e o propósito deste estudo a lição de casa será compreendida como quaisquer atividades solicitadas pelos professores a serem desenvolvidas em casa. Como declara Libâneo (1992, 192), *“a tarefa para casa consiste nas tarefas de aprendizagem realizadas fora do período escolar”*. No

decorrer do trabalho é utilizada a expressão *lição de casa* e não *tarefa de casa*, por ser *lição de casa* de uso mais comum entre as crianças e professores da escola pesquisada.

Nessa perspectiva os objetivos principais serão o de apresentar e discutir as opiniões dos alunos, pais e professores sobre a *lição de casa*, bem como caracterizar as formas de execução dessa tarefa pelos alunos e ainda saber como esta atividade se vincula ao processo de ensino e aprendizagem. A partir dos dados levantados, juntamente com a contribuição dos pais, buscar-se-á uma resposta à questão crucial, no sentido de detectar, se da forma como está sendo trabalhada, a *lição de casa* tem condições de mobilizar o processo de desenvolvimento intelectual dos alunos ou se exige deles apenas atividades de reprodução de conteúdos.

A presente pesquisa procura estudar uma pequena parte do problema citado por Turvey (1984) em relação às condições que envolvem a *lição de casa*, correspondente ao efeito dos diferentes tipos no processo de construção do conhecimento escolar. Procura, também, atender à preocupação verificada em Mattos (1966), na busca da construção de um referencial que norteie os professores a uma prática diferenciada em relação à *lição de casa* para que se tenha uma mudança qualitativa no processo educativo.

Desta maneira o presente projeto tem como objetivo geral investigar como a *lição de casa* tem sido conduzida por pais, alunos e professores de uma escola pública no sentido de estar contribuindo a um aprendizado significativo ou não. Para tanto, tem como objetivos específicos, verificar:

- 1) Que finalidade os três segmentos envolvidos (professores, pais e alunos) atribuem às lições de casa
- 2) Se é percebida pelos professores, pais e alunos como importante parte integrante do processo de aprendizagem
- 3) A atitude diante dos alunos em relação às lições de casa
- 4) Os tipos e quantidades de lições de casa solicitados pelos professores

- 5) Condições que envolvem a realização das lições de casa: qualidade da orientação oferecida pelos professores
- 6) Conseqüências sofridas pelos alunos quando não realizam as tarefas
- 7) Dificuldades em relação às lições de casa

Como forma de concretizar o presente estudo, neste capítulo I nossa preocupação central foi estar caracterizando a natureza da lição de casa enquanto parte do processo educativo, a fim de estabelecer um ponto de partida para a discussão fundamental que a pesquisa se propõe realizar.

O segundo capítulo foi dedicado à apresentação das idéias básicas de David Ausubel que suportarão a reflexão acerca da aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, explicitando, neste contexto, alguns elementos indispensáveis à discussão acerca das lições de casa

No capítulo III, a preocupação central foi a de indicar os procedimentos utilizados para a realização da presente pesquisa e a caracterização dos sujeitos envolvidos.

Os resultados gerais e específicos em relação às entrevistas e observações realizadas são apresentados e discutidos no capítulo IV. À guisa de *Considerações Finais*, foram assinalados alguns caminhos em relação à reflexão e prática das lições de casa, tendo por base a análise apresentada em capítulo posterior sobre os tipos de lição de casa solicitados pelos professores.



CAPÍTULO 2- A LIÇÃO DE CASA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

2.1- A expressão *aprendizagem significativa*

Atualmente, de uma maneira geral, tem se encontrado entre os educadores uma unanimidade em afirmar-se que o conhecimento, a atividade de aprendizagem e principalmente o conteúdo, necessitam ter um sentido, isto é, serem significativos ao aluno para que sua aprendizagem se processe.

Embora tal concepção esteja cada vez mais difundida entre os professores, a expressão *aprendizagem significativa* não é ainda precisamente situada do ponto de vista teórico. Os professores quase não fazem referência a David Ausubel, cuja teoria de ensino supõe a aprendizagem significativa como uma das premissas básicas para um processo de ensino e aprendizagem eficiente. O conceito de *aprendizagem significativa*, conforme Salvador (1994), está ligada a enfoques distintos sobre educação e aprendizagem inerentes a várias abordagens, dentre elas as de Rousseau, Rogers e Dewey.

Não apenas a expressão “aprendizagem significativa” é decorrente da teoria ausubeliana como também a noção de que é preciso considerar os conhecimentos prévios que os alunos dispõem para utilizá-los como suporte ou ponte à aquisição de novos conceitos. O ideário de Ausubel embutido nas concepções de ensino e aprendizagem, tem colaborado de maneira efetiva para aprimoramento e maior eficácia no processo de ensino, como pode ser observado nos trabalhos de Moreira & Mazini (1982), por exemplo.

Ao analisar-se mais profundamente o conteúdo do discurso pedagógico dos professores certamente, serão encontradas outras idéias que remetem à teoria de ensino de David Ausubel. A distinção realizada por alguns professores entre o conhecimento adquirido pelo aluno por intermédio da memorização e da compreensão, seria mais um exemplo. Quantidade

considerável de professores acreditam, ainda, que a memorização e a reprodução de conhecimentos tais como foram transmitidos garantam a aprendizagem justificando, portanto, os tipos de lições de casa verificadas nas escolas. Uma minoria acredita que a aprendizagem por memorização seja desvantajosa em relação a uma aprendizagem que envolva uma completa ou mesmo uma inicial compreensão do conteúdo. Não raro, ouve-se entre os alunos de cursos normal (extinto magistério) e superior, a queixa de que muitos professores consideram como corretas apenas as respostas idênticas às do texto apresentado. Isto, segundo os alunos, favorece a utilização de “lembretes” ou “colas” para garantir o mínimo de nota nos momentos da temida prova escrita.²

As idéias consideradas no âmbito da presente dissertação por intermédio das formulações de David Ausubel procuram atestar o caráter construtivo do processo de aquisição de conhecimento. O ser humano dispõe de habilidades que o torna apto a conhecer, atribuir significações, selecionar estímulos, comparar informações, adquirir e transmitir conhecimentos.

Uma teoria pedagógica restrita a uma educação na qual o professor apenas transmite o conhecimento e o aluno apenas o recebe, não dá conta e não explora as potencialidades humanas que podem tornar o processo de ensino e aprendizagem mais facilitado, e ao mesmo tempo, mais prazeroso. Tal idéia se faz relevante na medida em que as lições de casa têm sido consideradas pelas crianças como obrigação desagradável, desvirtuando todo o sentido do “ir à escola” (Guanaes, 1996).

David Ausubel representa a tendência já verificada em Rousseau de se atribuir um novo sentido ao processo de ensino e aprendizagem baseado nas peculiaridades do pensamento humano. O trabalho de David Ausubel aliado ao de Lev S. Vygotsky contribuem para o questionamento das práticas pedagógicas usuais e apontam caminhos para estruturação de novas propostas de ensino através da ênfase a aspectos como as relações

² No ano de 1997 quando atuava como docente no curso normal, presenciava relatos deste tipo de situação e outros envolvendo o mesmo conteúdo e o significado do processo de avaliação



interpessoais, a função do professor e funcionamento e dinâmica interna do processo de estruturação do pensamento humano.

O conhecimento acerca do processo de aprendizagem e de algumas das variáveis intervenientes, como as relações interpessoais, as atividades mentais envolvidas e a organização da estrutura cognitiva, são fundamentais para que se possa delimitar a função do professor no processo de ensino e aprendizagem, já que fornecem base para a adequação da prática pedagógica às peculiaridades da estruturação do pensamento, como propõe Ausubel.

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

A impossibilidade de sujeitar o processo de ensino e aprendizagem estritamente à competência do professor ou do aluno encaminha à reflexão sobre como pode ser identificada a função dos dois segmentos frente à aprendizagem significativa.

Considerando desta forma sobre a discussão sobre as competências, resta questionar: Como se dá o processo de construção do conhecimento? *Quais os fatores externos e internos intervenientes? Como a aprendizagem pode tornar-se efetivamente significativa ao aluno?* E principalmente, *qual seria a dinâmica e função das lições de casa neste processo?* Considerando a importante contribuição que Ausubel e Vygotsky apresentam sobre o assunto, na medida em que auxiliam na compreensão do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, elucidando pontos importantes a serem considerados no momento da elaboração das lições de casa, o objetivo daqui em diante é esclarecer os questionamentos levantados especialmente sob a visão da teoria de ensino de David Ausubel, cuja noção de *aprendizagem significativa* constitui objeto de estudo da presente dissertação no que concerne às lições de casa.

2.2- O Processo de construção do conhecimento escolar na teoria de David Ausubel

O modelo de ensino proposto por David Ausubel é embasado por dois conceitos-chave: estrutura cognitiva e aprendizagem significativa.

A estrutura cognitiva consiste em um conjunto de idéias hierarquicamente organizadas segundo os graus de generalização que apresentam. A organização se dá de modo que os conceitos e proposições com maior amplitude de generalização se encontrem no topo da hierarquia, de onde sobressaem os conceitos e proposições mais específicos, isto é, menos inclusivos.

A organização da estrutura cognitiva de cada indivíduo varia conforme os diferentes níveis de conhecimentos específicos possibilitados pelas experiências vivenciadas. Tal organização é modificada a cada nova informação adquirida, pois o processo de aprendizagem confere um caráter dinâmico à organização das estruturas de conhecimento, de forma que a estrutura cognitiva seja produto de constante processo de aquisição e retenção de conceitos.

A aprendizagem significativa fundamenta-se em grande parte, nas idéias contidas na estrutura cognitiva do indivíduo consideradas como “subsunçores,” na teoria de Ausubel. A função desses subsunçores ou idéias relevantes que o indivíduo já possui é facilitar o processo de assimilação de novos conceitos, isto é, possibilitar a aprendizagem significativa. Isto somente será possível na medida em que o indivíduo pode relacionar a informação nova às idéias específicas existentes em sua estrutura cognitiva.

A relação a ser estabelecida pelo indivíduo entre os conhecimentos novos e as idéias específicas precedentes em sua estrutura cognitiva, deve ser pautada, para efeito da aprendizagem significativa, na *substantividade* e na *não-arbitrariedade*. A *substantividade* implica que a relação não ocorra de maneira literal, isto é, o que deve ser incorporado é a substância do novo

conhecimento e não apenas as palavras que o expressam. Para Ausubel, a aprendizagem significativa não depende do uso de palavras únicas para expressarem uma idéia, já que esta pode ser expressa de várias maneiras sem prejuízo de sua essência. A *não-arbitrariedade* significa que a relação entre o conteúdo disponível na estrutura cognitiva e as idéias novas não ocorre aleatoriamente, mas em face de uma complementação de significados, que envolve conhecimentos específicos e relevantes existentes na estrutura cognitiva- os *subsunçores*- os quais participam dessa relação como elementos de “ancoragem” de idéias. Neste processo emergem os significados do novo conteúdo, modificando a qualidade do conhecimento prévio inicial integrante da interação.

Em situações em que o novo material de aprendizagem não estabeleça uma relação de maneira não-arbitrária e substantiva, a aprendizagem significativa não se processa. O que ocorre é uma relação arbitrária e literal, que não resulta na incorporação de significados. Nesses casos a aprendizagem é denominada *mecânica*, pois a nova informação, não tendo o caráter significativo, dificilmente poderá ser utilizada eficientemente para a aquisição posterior de conhecimento. A aprendizagem é literal e pode trazer dificuldades ao indivíduo quando as palavras usadas na expressão de conhecimento diretamente direcionado ou correlato não coincidir com as palavras pelas quais expressa sua idéia inicial. Além disso, essas idéias podem facilmente ser esquecidas, pois não têm um vínculo direto com as demais idéias presentes na estrutura cognitiva, isto é, não se relacionam a outros subsunçores.

Os fatores que ocasionam a aprendizagem mecânica podem surgir tanto da parte do professor como da parte do aluno. Quando a nova informação apresentada pelo professor é desprovida de *significado lógico*³, (convenções da língua escrita, à guisa de exemplo) é provável que ocorra apenas a

³ Cf Ausubel (1980, trad. p. 41) *significado lógico refere-se ao significado daquilo que é inerente a certos tipos de material simbólico. A evidência do significado lógico está na base da relação arbitrária e substantiva entre o material e as idéias correspondentemente significativas que fazem parte do domínio da inteligência humana.*

memorização. No entanto, independentemente de que o material a ser fornecido pelo professor seja *potencialmente significativo*⁴ (condição para a aprendizagem significativa) ou não, se o aluno adotar estratégia de internalização arbitrária, a aprendizagem significativa será inviabilizada.

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

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

Ronca (1980) cita que, em virtude da situação da educação no Brasil, há de ser considerada a hipótese de os alunos terem mais predisposição à aprendizagem mecânica que à aprendizagem significativa. Baseado em Ausubel, o referido autor, salienta que os alunos têm vários motivos para preferirem a aprendizagem mecânica à significativa. Pode-se dizer que muitos

⁴ Para efeito da *aprendizagem significativa* os materiais de aprendizagem devem ser apenas potencialmente significativos, pois, se forem totalmente significativos, o objetivo da aprendizagem significativa se esgota pelo fato de não haver qualquer acréscimo na aprendizagem.

professores não aceitam outras respostas senão as que correspondam literalmente àquelas ensinadas. Por outro lado, após ter sofrido consequências pelo fracasso em determinada disciplina, os alunos não acreditam que possam aprender de outra forma, isto é, significativamente. Finalmente, para alguns alunos é mais fácil memorizar algumas palavras enganando a si e ao professor, do que tentar compreender o conteúdo. Em relação à lição de casa, parece que a situação é análoga. De acordo com as observações preliminarmente realizadas, esta atividade reduz-se à mera reprodução de conteúdos.

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

A aprendizagem significativa pode ser de três tipos : 1) *aprendizagem de representação*; 2) *aprendizagem de conceitos*; 3) *aprendizagem de proposições*.

A *aprendizagem de representação* diz respeito ao aprendizado dos significados dos símbolos, isto é, o que os símbolos representam. Constitui tipo básico de aprendizagem necessário aos dois próximos tipos de aprendizagem. Inicia-se na criança por volta de um ano de idade, quando da percepção de que todas as coisas têm um nome. Envolve a nomeação e a funcionalidade dos objetos. No que diz respeito à *aprendizagem de conceitos*, esta se divide em *formação de conceitos* e *assimilação de conceitos*. A *formação de conceitos* ocorre em crianças com idade de até cinco ou seis anos. Consiste na aquisição de idéias genéricas baseadas na experiência concreta. A aprendizagem se dá primordialmente pela descoberta, momento em que a criança, individualmente, verifica os atributos dos objetos de forma que posteriormente possa evocar a

imagem destes sem necessitar de apoio concreto. A partir da descoberta dos atributos criteriosais de determinado objeto, a criança é capaz de distingui-lo de outros e dispor de representação que lhe permite identificar objetos pertencentes à mesma classe, de acordo com suas experiências específicas, num trabalho indutivo.

Um outro tipo de aquisição de conceitos é denominado *assimilação de conceitos*. Ocorre em crianças a partir dos seis ou sete anos, quando passam a relacionar os atributos criteriosais dos objetos descobertos anteriormente, através de experiências concretas aos atributos criteriosais de conceitos apresentados (não mais descobertos). Corresponde à fase da assimilação.

A *aprendizagem de proposições* refere-se ao significado de idéias dispostas a partir da combinação de palavras em proposições. Não se reduz ao aprendizado do significado das palavras isoladamente, mas à noção da idéia expressa como um todo. O significado das proposições envolve ainda a aprendizagem em que as idéias são expressas através de proposições e não necessariamente com o emprego contínuo das mesmas palavras. Implica aprendizado dos significados de idéias novas a cada combinação de palavras.

A *aprendizagem de proposições* pode ser *subordinada*, *superordenada* ou *combinatória*. A *aprendizagem proposicional subordinada* ocorre quando uma proposição potencialmente significativa é relacionável à proposição específica e adequada existente na estrutura cognitiva. Nesse processo, as novas proposições ou conceitos são menos inclusivos que aqueles existentes na estrutura cognitiva da criança, que por sua vez tem maior poder de generalidade. Se esta nova proposição é similar ou exemplifica aquela já existente na estrutura cognitiva, este tipo de relação define a *aprendizagem subordinada derivativa*. Se esta proposição a ser aprendida constitui relação ou se implica em modificação do conhecimento previamente adquirido, tal relação dá origem à aprendizagem denominada *subsunção correlativa*.

A *aprendizagem de proposições* é considerada *superordenada*, quando há o aprendizado de uma proposição nova que seja mais inclusiva que as idéias específicas existentes na estrutura cognitiva dos alunos. Finalmente, a

aprendizagem proposicional é *combinatória* na medida em que a nova proposição a ser entendida não está diretamente relacionada às idéias específicas, mas com um conteúdo mais amplo precedente na estrutura cognitiva. A aprendizagem ocorre portanto, não através do vínculo entre a proposição nova e proposições superordenadas ou subordinadas, mas pelo fato de ser potencialmente significativa e relacionar-se de forma não-arbitrária a conteúdos relevantes mais gerais existentes na estrutura cognitiva.

A aprendizagem significativa ainda pode ocorrer através da *aprendizagem por descoberta* e através da *aprendizagem receptiva*.

A aprendizagem por descoberta é caracterizada pela atuação do aluno em busca de um conhecimento que deve emergir a partir da resolução de problemas. O conhecimento deverá ser descoberto pelo aluno por um processo de organização/reorganização de materiais, em que há adequação destes aos conhecimentos prévios disponíveis em sua estrutura cognitiva. Tal processo leva ao estabelecimento de relação que possibilita a formação de um novo conceito que, posteriormente será assimilado.

A aprendizagem por recepção funciona através do fornecimento, pelo professor, não de situações problemáticas ou experiências concretas, mas do próprio conhecimento a ser assimilado. Cabe ao aluno estabelecer a interação entre o conhecimento novo e aquele preexistente em sua estrutura cognitiva com o fim de assimilar o novo conteúdo. Se todas as condições necessárias à aprendizagem significativa estiverem presentes, isto é, o aluno dispor de subsunçores especificamente adequados e disposição para relacionar as idéias de forma não-arbitrária e liberal e o material de aprendizagem for potencialmente significativo, a aprendizagem significativa será possibilitada.

Embora a aprendizagem significativa possa ocorrer através da aprendizagem por descoberta e por recepção verbal, Ausubel deixa claro sua preferência pela última. Isto porque a aprendizagem através da descoberta é a mais indicada para crianças em idade pré-escolar, que necessitam de apoio concreto para a formação de seus conceitos iniciais - subsunçores para conhecimentos posteriores. Em idade um pouco mais avançada, a criança

prescinde de apoio concreto, visto que dispõe de vários conceitos ou subsunções que lhe permitem pensar independentemente da existência real dos objetos de conhecimento ou de situações empíricas de aprendizagem.

Ausubel enfatiza a aprendizagem receptiva e Novak (1998) por acreditar que a situação de aprendizagem está vinculada a um processo de interação entre os indivíduos, em que predomina a “negociação” de significados.. A comunicação seria a principal fonte dos conhecimentos, e portanto, a linguagem seu principal veículo. Vygotsky (1987), mostra com precisão, qual seria a função da linguagem no processo de construção do saber ao discutir a importância de socialização como forma de conhecimento ,e em particular a fala.

A fala, segundo a obra de Vygotsky intitulada *Pensamento e Linguagem*, assume papel importantíssimo no desenvolvimento. Isto porque a capacidade nomeadamente humana do uso funcional de signos, permite a comunicação, que se dá usualmente através da fala. Isto significa que na comunicação a palavra tem papel fundamental, pois representa uma generalização da realidade pelo fato de estarem nela condensados grupos ou classes de objetos que são elementos de uma realidade, permitindo que a criança transfira o que aprendeu para outras situações.

Nesse processo, a fala surge como elemento que estrutura e dirige o pensamento, e portanto, o desenvolvimento. A fala permite uma reorganização de todos os processos mentais superiores porque possibilita a progressiva tomada de consciência do pensamento em curso, no processo de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a fala interior - responsável pelo encaminhamento do pensamento - decorre do próprio desenvolvimento da fala em sua função simbólica. A fala, num primeiro momento, precede a atividade da criança (que anuncia suas ações) e aos poucos, vai se internalizando e organizando o pensamento de forma a estruturá-lo, ou seja, a fala externa torna-se fala interior. O desenvolvimento do pensamento ocorre pois, quando a criança



internaliza a fala exterior, internaliza também todas as suas ações e isso permite a ela a resolução de problemas através da memória lógica.

Segundo Vygotsky, existe uma constante correlação entre as condições sociais e a base biológica do comportamento humano. Desta forma, a criança aprende de acordo com suas experiências sociais e aparato biológico. A interação entre essas duas instâncias é viabilizada pelo fato das condições sociais e interações humanas afetarem o pensamento, pois este é dotado de uma plasticidade que permite ao indivíduo se apropriar, de modo muito peculiar, das experiências e conhecimentos proporcionados pelo meio social. Isto é propiciado através da linguagem, que constitui resultado da cultura e permite a representação da realidade alterando continuamente os processos cognitivos já existentes.

A comunicação entre os indivíduos é decisiva no processo de desenvolvimento, pois permite ao indivíduo superar seu aparato biológico e operar também em nível interno suas relações exteriores, modificando o desenvolvimento interno. Nessa perspectiva do desenvolvimento, tendo como mediação as relações externas, a apropriação de conhecimentos não se dá puramente de forma mecânica. Como já foi anteriormente ressaltado, a palavra constitui representação do pensamento, e por intermédio das relações, o indivíduo pode internalizar os conhecimentos, atribuindo significado próprio a eles. Isto porque a linguagem, conforme Moreira & Masini:

" (...) clarifica os significados, tornando-os mais precisos e transferíveis. O significado emerge quando é estabelecida uma relação entre a entidade e o signo verbal que a representa. A linguagem tem, então, um papel integral e operacional e não apenas comunicativo, na teoria (de Ausubel) ... " (Moreira & Masini, 1982, p. 90).

A aprendizagem de representação, na obra de Ausubel et al. (1980), constitui exemplo claro da importância da linguagem na aprendizagem. Como foi anteriormente ressaltado, a aprendizagem de representação está

vinculada ao aprendizado dos significados dos símbolos, sendo considerada imprescindível a aprendizagens posteriores.

A referência às relações externas entre os mais diferentes indivíduos e a internalização, alude aos conceitos vygotskyanos de atividades *interpsíquicas* e *intrapsíquicas*. Conforme Vygotsky, as funções psicointelectuais se processam através de duas atividades no desenvolvimento. Nesse contexto, a fala ocorrida na interação social (processo interpsíquico), permite uma representação do ambiente físico e social e modifica estruturalmente o conjunto de representações prévias de que o indivíduo dispõe acerca do mundo (processo intrapsíquico). Graças à linguagem, esse processo pode ser desencadeado e efetivado no indivíduo.

A partir dessas considerações, é evidente na teoria vygotskyana, a relação existente entre pensamento e linguagem no desenvolvimento intelectual. Considerando a influência da linguagem no pensamento, é lícito afirmar que a partir das relações sociais que são sintetizadas em nível interno, ocorre uma apropriação ativa de conhecimentos.

Tendo em vista a importância da linguagem e a própria ênfase atribuída por Ausubel à aprendizagem por recepção verbal como a principal fonte de aquisição de conhecimentos, a crítica a este tipo de aprendizagem no sentido de que a apresentação de novos conceitos pode ser recebida pela criança como algo desprovido de sentido, ocasionando portanto, comportamento passivo, é digna de reparo.

A correlação entre pensamento e linguagem no desenvolvimento intelectual, permite que as relações sociais sejam sintetizadas em nível interno, ocorrendo uma apropriação ativa de conhecimentos que resultam na reorganização das estruturas cognitivas preexistentes. A aprendizagem receptiva verbal, nesse caso, seria a maior responsável pelo processo. Com base em Ausubel (1980) e Ausubel et al. (1980), Coll afirma que:



“... O corpo básico de conhecimentos de qualquer disciplina acadêmica é adquirido mediante a aprendizagem pela recepção significativa, e é graças a este tipo de aprendizagem, por meio da linguagem, que a humanidade construiu, armazenou e acumulou seu conhecimento e cultura. (Coll, 1995, p.70)

Embora a aprendizagem receptiva verbal seja de suma importância para a assimilação de conhecimentos, há de ser enfatizado que esta pode ser de natureza significativa ou mecânica. Depende exclusivamente da abordagem do conteúdo a ser feita pelo professor, e da natureza da atuação do aluno mediante o material de aprendizagem.

De forma análoga, a aprendizagem por descoberta pode ser mecânica ou significativa. Se, à guisa de exemplo, um estudante soluciona um problema de matemática após contínuas tentativas e erros e não relacionar tal “descoberta” a uma idéia componente da estrutura cognitiva, não ocorrerá uma aprendizagem significativa. Por outro lado, se o aluno consegue relacionar os dados de sua “descoberta” a idéias preexistentes na estrutura cognitiva, tanto se desenvolve intelectualmente quanto pode ser motivado a estudar mais.

Para fins de aprendizagem significativa não importa muito se as tarefas de aprendizagem estão relacionadas à recepção verbal ou à descoberta. Qualquer atividade pode ser potencialmente significativa, desde que satisfaça as condições básicas apontadas por Ausubel. Além disso, a aprendizagem pode ocorrer mediante processo no qual a criança utiliza em uma mesma atividade, a aprendizagem por recepção verbal e a aprendizagem por descoberta. A noção de que é possível uma superposição de funções entre a aprendizagem receptiva e a aprendizagem por descoberta em algumas situações de aprendizagem é assim exemplificada por Ausubel:



“Em geral, grande parte da aprendizagem acadêmica é adquirida por recepção, enquanto que os problemas cotidianos são solucionados através da aprendizagem por descoberta. Todavia, algumas superposições de funções obviamente existem. O conhecimento adquirido pela aprendizagem receptiva é também usado na solução de problemas diários e aprendizagem por descoberta é comumente utilizada em sala de aula tanto para explicar, ampliar, classificar, integrar e avaliar matérias, como para testar a compreensão. Em situações experimentais, a aprendizagem por descoberta fornece “insight” ao método científico e leva também à redescoberta inventiva de proposições conhecidas” (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980, trad. p. 21-22).

Se analisarmos os processos psicológicos decorrentes da aprendizagem por descoberta significativa e da aprendizagem receptiva significativa, verificaremos que a primeira é mais complexa que a segunda. Isto porque supõe uma experiência anterior na resolução de problemas antes que o significado resultante possa ser internalizado. A aprendizagem receptiva verbal embora pareça mais simples que a aprendizagem por descoberta, somente é possível ao aluno quando o seu ato de pensamento permitir. Há a necessidade de certo amadurecimento cognitivo correspondente às noções de conceitos, e proposições apresentados verbalmente sem o auxílio de apoio concreto.

Nesta perspectiva, a aprendizagem receptiva seria característica de níveis posteriores de desenvolvimento, cujo limiar foi marcado por experiências de caráter empírico-concreto. Por ser possível somente no momento em que há maior maturação cognitiva, seu funcionamento será mais simples, e portanto, mais eficaz na aquisição de conhecimentos.

Tanto para Ausubel quanto para Vygotsky, a criança necessita ter algum conhecimento inicial para que a aprendizagem seja facilitada. Caso o aluno não possua os denominados *subsunçores* de Ausubel ou os *conceitos cotidianos* de Vygotsky, o professor necessita encaminhar seu processo de aprendizagem de forma que o referido aluno venha a adquirir o conteúdo inicial necessário à aprendizagem de conceitos mais complexos.

Na concepção de David Ausubel, deve ser trabalhado com o aluno conteúdos que tenham alguma relação entre si. Para facilitar a aprendizagem significativa é importante considerar a organização da estrutura cognitiva do aluno. Isto significa que aos conteúdos deve-se dar atenção especial, incluindo dentro da programação de conteúdos das próprias disciplinas, os princípios denominados por Ausubel, de *diferenciação progressiva* e *reconciliação integrativa*.

De acordo com o princípio da *diferenciação progressiva*, devem ser apresentadas primeiro as idéias mais gerais e inclusivas, para num segundo momento serem desdobradas em termos de especificidade, o que corresponde a uma seqüência de aquisição natural de conhecimentos pelos seres humanos e uma organização de conteúdo segundo uma estrutura hierárquica de pensamento. A preocupação proeminente é de que os alunos tenham disponíveis em suas estruturas cognitivas, idéias mais amplas que poderão incluir idéias mais específicas.

O princípio de *reconciliação integrativa* aponta a necessidade do aluno ter idéias claras e diferenciadas em suas estruturas cognitivas. O professor precisa enfatizar as diferenças e semelhanças entre as idéias já disponíveis e as novas, explorando as relações possíveis. Isso é necessário para que não haja percepção e utilização inadequadas de conceitos equivalentes e para que o aluno visualize a relação entre os conceitos, tornando a aprendizagem significativa.

Como estratégia pedagógica de apoio aos princípios de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, são colocados na proposta de Ausubel os *organizadores prévios*. Organizadores prévios são constituídos por material de caráter introdutório, a ser apresentado antes do conteúdo principal a ser aprendido, abrangendo informações gerais que servirão de base para idéias mais específicas. São exemplos de organizadores prévios: textos, figuras, filmes, discussões, até mesmo uma frase. A principal função dos organizadores prévios é fazer com que o aluno estabeleça relações entre o que já sabe e aquilo que



precisa aprender, facilitando o processo de aprendizagem pelo fato de serem fornecidas ao aluno idéias que podem atuar como subsunçores.

Dependendo do grau de conhecimento dos alunos, os organizadores prévios podem se dividir em dois tipos, assumindo duas funções distintas. Quando o conteúdo é totalmente desconhecido pelo aluno e este não dispõe de subsunçores, é necessário a utilização de organizadores prévios do tipo *organizador expositivo*. Quando o conteúdo é parcialmente conhecido pelo aluno, isto é, possui subsunçores, o tipo de organizador prévio a ser utilizado é *organizador comparativo*. O *organizador expositivo* está mais ligado à apresentação, por exemplo, de idéias de uma teoria que os alunos desconheçam. O *organizador comparativo* está mais relacionado a uma confrontação entre uma teoria já conhecida pelo aluno e uma nova teoria, estabelecendo semelhanças ou diferenças existentes entre estas por intermédio de comparação.

Com base em Ausubel, Novak (1998) apresenta como forma de articulação e concretização dos princípios da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, os denominados *Mapas Conceituais*.

Os mapas conceituais são uma espécie de diagrama que indicam relações entre conceitos. Refletem a organização de conceitos dentro de uma disciplina ou uma parte dela, numa disposição hierárquica. Dependendo do tipo de organização, os mapas podem ser definidos como *unidimensionais*- quando constitui lista de conceitos de forma linear e vertical- ou *bidimensionais* - quando há a dimensão vertical acrescida da dimensão horizontal, permitindo organização mais completa das relações entre os conceitos que envolvem a disciplina.

Segundo Novak (1998), os mapas conceituais são indicados para articulação e concretização dos princípios da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa. Os conceitos mais gerais são colocados no topo do mapa, no caso dos mapas bidimensionais, e a partir deles, dispõem-se ramificações de conceitos cada vez mais específicos na posição vertical, dando ao mapa uma dimensão também horizontal. A disposição dos conceitos no mapa

facilita a aprendizagem, pois o sistema de armazenamento de informações no cérebro humano é organizado a partir de uma hierarquia, formada respectivamente, pelos conceitos mais amplos e conceitos mais específicos.

Mapas bidimensionais, por serem constituídos por conceitos superordenados e subordinados, possibilitam ao aluno uma visualização do material de aprendizagem a ser aprendido. O que torna os mapas bidimensionais ainda mais interessantes enquanto ferramenta instrucional, é o fato de que, segundo Moreira (1980), sua própria estrutura permite um movimento de “sobe e desce” entre os conceitos, à medida que o professor e os alunos apontem as semelhanças e as diferenças entre os novos conceitos e aqueles já existentes na estrutura cognitiva do aluno, em atitude de exploração de relações de subordinação e superordenação entre os conceitos, facilitando a aprendizagem e a retenção.

Uma vez que os alunos estejam familiarizados com os mapas, isto é, conhecendo suas funções, estes podem ser encorajados a construir seus próprios mapas, refletindo e compartilhando pontos de vista. Podem, ainda, ser analisados pelo próprio professor como instrumento de avaliação no sentido de saber o que os alunos pensam sobre determinado conteúdo. A potencialidade dos mapas conceituais como instrumento de avaliação é concebida com certa cautela por Moreira:

“Outro aspecto relativo à utilização de mapas conceituais (...) é sua potencialidade como instrumento de avaliação. Avaliação não no sentido de testar conhecimentos e atribuir nota ao aluno e, sim, no sentido de se ter informações sobre o tipo de estrutura que o aluno vê para um dado conjunto de conceitos. Para isso, o aluno pode ser solicitado a construir o mapa (...). Registre-se, no entanto, que a interpretação de tais mapas é bastante difícil e, além disso, eles não são adequados para comparações quantitativas.” (Moreira, 1960, p. 479)

A partir destas considerações, verifica-se na teoria ausubeliana a articulação do processo de ensino e aprendizagem, tendo como referencial a organização da estrutura cognitiva do aluno visando favorecer a aprendizagem significativa.

O aluno, em todo esse processo, seria o responsável último pela própria aprendizagem. Isto porque a escola, enquanto instituição social responsável pela transmissão de conhecimentos, precisa encontrar formas para possibilitar a aproximação dos conhecimentos que o aluno traz de seu cotidiano com os produzidos historicamente.

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

A construção de conhecimentos, proporcionando uma reorganização das estruturas existentes a priori, segundo Vygotsky (1987), influencia no processo de desenvolvimento. Desta forma é possível afirmar que o desenvolvimento é decorrente da aprendizagem e vice e versa. Embora os cursos da aprendizagem e do desenvolvimento não se coincidam, um necessita do outro para se processar. Esse processo dependerá, dentre outros fatores, do tipo de ação de pensamento que a criança utilizar em relação aos conhecimentos novos. De acordo com Ausubel, o que distingue a aprendizagem significativa da aprendizagem mecânica é, em parte, o tipo de relação que é possível a criança estabelecer com o novo conteúdo a partir da forma como este lhe é apresentado pelo professor.

Nesse sentido, é importante conhecer os mecanismos que comportam a aprendizagem para acompanhar a criança em seu processo de elaboração de significados. Desta forma, é possível vislumbrar se há necessidade ou não de

mudanças ou adaptações na prática pedagógica visando sempre a maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem.

2.3- A lição de casa na perspectiva da aprendizagem significativa

Remetendo a questão da lição de casa às formulações de David Ausubel, verifica-se a possibilidade de se pensar num processo de lição de casa diferenciado daquele praticado atualmente pelos professores.

Considerando-se a necessidade de inserir o problema da lição de casa no interior da discussão acerca da aprendizagem significativa, pode-se iniciar esta parte do trabalho indicando as condições que favorecem a aprendizagem significativa e que constituiriam base para a formulação da lição de casa.

Porém, torna-se necessário situar previamente a posição da lição de casa dentro do processo educativo. A lição de casa faz parte das atividades dos professores e alunos e indiretamente das atividades dos pais. Está relacionada ao cotidiano da sala de aula, já que parece constituir uma síntese de tudo que ocorre no período de aula.

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

A lição de casa é concebida por intermédio das concepções sobre as finalidades da educação e formas de como viabilizar as atividades dos alunos a fins determinados. Se o professor pensa que a memorização garante a aprendizagem, logo, na lição de casa estará embutido este teor. Os alunos realizarão atividades ligadas a desenvolvimento de automatismos, repetições e exercícios padronizados: cópias e seqüência de números, dentre outros.



Se por outro lado, o professor desenvolve atividades voltadas à promoção da aprendizagem significativa, a lição de casa certamente estará direcionada a este objetivo. Isto significa que o processo de aprendizagem significativa é resultado de uma intenção específica do professor e da escola: proporcionar experiências de aprendizagem que realmente concorram a uma compreensão do conteúdo estudado.

Para efeito da aprendizagem significativa, neste caso, seria necessário uma inserção da lição de casa como parte realmente integrante das aulas, já que previamente estaria contemplada pelo projeto pedagógico da escola e planejamento do professor. É contraditório que constitua prática usual na escola e não seja a ela destinado tempo adequado durante as aulas. A “lição de casa significativa” constituiria resultado de uma intenção de aprendizagem de qualidade por parte da escola de maneira geral e, particularmente, entre os gestores escolares. A escola deveria posicionar-se em relação ao assunto e incluí-lo na pauta de discussão em reunião de professores e pais.

A lição de casa é aparentemente esquecida entre as discussões que acontecem nas escolas. Uma vez que fossem definidos critérios de formulação e articulação com as demais atividades de sala, a lição de casa poderia ser trabalhada pelos professores como parte do processo de ensino e aprendizagem, e não com um fim em si mesma, como vem ocorrendo.

Se houvesse por parte da escola uma preocupação com a aprendizagem significativa, a mudança de perspectiva em relação à lição de casa seria consequência. A lição de casa vinculada a um processo de aprendizagem significativa, assumiria função e tipos diferenciados dos modelos atuais, já que, teoricamente, seria incoerente desenvolver atividades ligadas à construção do conhecimento em sala e atividades de reprodução de conteúdos em casa.

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



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

No que se refere à lição de casa, isto significa que o conteúdo a ser solicitado nas atividades necessita ser condizente àquele desenvolvido em sala de aula. O nível de dificuldade de tais atividades, deve ser, portanto equilibrado, não demasiadamente fácil ou tão difícil que ultrapasse a capacidade do aluno. Ambas as situações não favorecem a aprendizagem significativa, pois no primeiro caso, provavelmente a atividade não acrescentaria ou modificaria conhecimento já consolidado e no segundo, a criança não conseguiria realizar a tarefa.

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

A propósito, embora alguns professores solicitem lição de casa contando com a ajuda dos pais, este fato pode estar ocultando problemas internos à sala de aula. O compromisso com o processo de ensino e aprendizagem do aluno é precipuamente função do professor. Devido a isto, não é justo que pais se transformem em professores e tenham sua rotina diária prejudicada devido às lições de casa dos filhos.

É claro que os pais podem auxiliar os filhos com as lições, mas apenas para orientá-los em como realizar as atividades. No momento em os pais corrigem as lições de casa dos filhos, o professor fica alheio a eventuais dúvidas e dificuldades enfrentadas pelas crianças em relação ao conteúdo, que seria útil no redimensionamento da prática pedagógica visando melhoria na qualidade do ensino.



Além disso, a função da lição de casa, que consistiria também em desenvolver no aluno a capacidade de trabalhar sem orientação direta do professor, é bloqueada, não contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho independente do aluno.

A segunda condição inerente à aprendizagem significativa está relacionada diretamente à ação mental do aluno:

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

Se a lição de casa não for formulada com base em conteúdos que os alunos já conheçam, a relação a ser estabelecida entre as idéias novas e aquelas disponíveis na estrutura cognitiva serão de caráter literal e arbitrário, não envolvendo um sentido pleno posto que não será possível estabelecimento de articulação adequada entre o conteúdo e os subsunçores. Devido também a isto, não é recomendável que seja solicitado como lição de casa atividades que envolvam conteúdos que ainda não foram trabalhados em sala de aula, exceto que sejam sob a forma de organizadores prévios às aulas subsequentes. Como forma de organizadores prévios podem ser citadas as seguintes atividades: leituras, observações de fenômenos, coleta de dados e materiais a serem discutidos em sala.

Para que o aluno esteja disposto a relacionar os conhecimentos novos àqueles que dispõe, o professor pode auxiliar explicitando pontos importantes a serem considerados e planejar atividades que impelem a participação do aluno. Em relação específica às lições de casa, os mesmos cuidados precisam ser tomados, pois conforme Assis (1986), os tipos de atividades que as compõem, dentre outros aspectos, parecem interferir no nível de realização das lições.

Desta forma, ao professor cabe propor atividades que exijam a reflexão do aluno, a formulação de hipóteses, a construção de textos. Mais importante do que memorizar informações transmitidas por questionários dos livros didáticos é desenvolver o ato de pensar. O hábito de ação reflexiva perante o

conhecimento é decisivo para o processo de aprendizagem pois, desvinculado de um processo reflexivo, o ato de pensar não traz muitos benefícios aos alunos, apenas conhecimentos desprovidos de sentido. O ato de pensar envolve fatos, dados, conhecimentos prévios, inferências, suposições. Desta forma, para o pensamento é possível novos usos de noções já adquiridas anteriormente, num processo de atribuição de sentidos novos a fatos já estabelecidos na estrutura cognitiva.

Os tipos de atividades que levam à reflexão, além da vantagem do aprofundamento das diferentes noções a partir dos diversos usos, possibilita ainda a retenção do conhecimento. Idéias bem elaboradas e relacionadas a idéias anteriores, como salienta Ausubel (1968), formam uma unidade, uma espécie de conexão que torna o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e produtivo, uma vez que os conhecimentos que os alunos adquirirem serão subsunçores que facilitarão a aprendizagem de conceitos posteriores.

Os alunos não se sentem motivados a fazer lição de casa, se as atividades são sempre as mesmas e relacionadas à infundável reprodução automática de conteúdos. Nogueira (1998), em respeito à quantidade e periodicidade, sugere que os professores não dêem lição de casa de mais do que uma disciplina por dia e não a solicitem nos finais de semana e feriados. Afinal, as crianças têm outros compromissos além da escola e que são igualmente indispensáveis a um desenvolvimento saudável.

Finalmente, a terceira condição, que está diretamente relacionada à segunda:

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

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

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

Vale ressaltar que a lição de casa faz parte não apenas da aula, mas de um projeto maior que consiste na própria construção do conhecimento. Nesta perspectiva, necessita ser repensada, principalmente por professores mais preocupados com o desenvolvimento de automatismos e em controlar apenas a realização ou não da lição de casa com um mero visto nos cadernos. No momento em que o professor verifica que o aluno não fez a lição, limita-se a escrever bilhetes e castigar os alunos por algo que, em parte, não é responsabilidade dele.

Se o aluno não fez a lição de casa, o professor precisa saber porque não fez, levantar as dúvidas, explicar novamente de uma outra maneira. O castigo, a meu ver, apenas complica a situação, pois constitui faca de dois gumes, isto é, pode resolver o problema por algumas vezes ou agravá-lo de forma irremediável.

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

CAPÍTULO 3- METODOLOGIA

3.1- Descrição dos participantes

Foram sujeitos deste estudo: 48 pais, 50 alunos e quatro professores de salas das quatro primeiras séries do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

O número de entrevistados equivale a 40% do total de alunos e pais de uma sala por série e os respectivos professores. É o que demonstra o quadro a seguir:

Tabela 1- Relativo ao número de alunos, pais e professores entrevistados

SÉRIES	PAIS	ALUNOS	PROFESSORES
1 ^a	11	13	01
2 ^a	14	14	01
3 ^a	11	11	01
4 ^a	12	12	01
TOTAL	48	50	04

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

As professoras, possuíam de três meses a quinze anos de experiência no magistério em séries iniciais. O nível de formação era superior em 75% deles, na graduação em Pedagogia. Quanto às crianças, 22 eram do sexo feminino e 28 do sexo masculino. As idades variavam de 6 a 13 anos. Moravam nas proximidades da escola e em bairros adjacentes.

3.2- Material

Por se tratar também de pesquisa qualitativa, foram adotadas estratégias de trabalho contempladas por tal modalidade de pesquisa. A observação seria um primeiro instrumento para coleta de dados, seguida num segundo momento, por entrevista. Etapas distintas, porém complementares, quando o objetivo é relembrar a realidade vivida por alunos, pais e professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental.

A observação em cada sala de aula variou de quatro a cinco horas por dia durante aproximadamente três semanas. Assim como a entrevista semi-estruturada, a observação foi orientada por um roteiro básico (anexo 1). Houve a preocupação em extrair e registrar cursivamente o maior número possível de dados acerca dos aspectos físicos das salas e procedimentos de ensino e aprendizagem, especialmente aqueles destinados à lição de casa: formas de solicitação pelo professor, tipos de atividades, formas de correção e verbalizações de alunos e professores.

As entrevistas foram realizadas mediante roteiros básicos distintos para alunos, professores e pais (respectivamente anexos 2.1, 3.1 e 4.1). Após a realização de entrevistas piloto com os cinco primeiros sujeitos de cada categoria, os roteiros foram reestruturados e as entrevistas tornaram-se mais ajustadas às características específicas de cada sala. As respostas dos sujeitos foram gravadas e posteriormente transcritas.

3.3- Procedimento

A pesquisa em questão procurou realizar levantamento de dados e informações que expressassem as vivências dos sujeitos diretamente envolvidos com a realidade das lições de casa, isto é, os pais, professores e alunos, tendo em vista a caracterização das lições principalmente sob o

aspecto da aprendizagem significativa subjacente à teoria de David Ausubel.

A coleta de dados foi destinada a levantar o maior número possível de informações referentes às lições de casa como um todo e reunir evidências que permitissem delimitar as diversas práticas, problemas, e possibilidades. O objetivo foi dimensionar como o processo da lição de casa se concretiza no interior do cotidiano escolar, e, em particular, na residência dos alunos, visto que o professor apenas controla a realização ou não da mesma sem ao menos ter conhecimento do tempo exigido do aluno em casa, para concretizá-la.

A questão da lição de casa, evidentemente, transcende as paredes das salas de aula pelo fato de não haver somente professores e alunos envolvidos no processo. Há todo um corpo docente, uma direção escolar, pais e alunos com concepções, interesses e necessidades variadas. O contexto não é simples, e por certo envolve questões complexas, as quais objetivamos conhecer um pouco.

Na procura da compreensão do “porquê” e o “para que” das lições de casa, todas as pessoas envolvidas na questão foram ouvidas, grande parte delas de maneira formal, e outras, por intermédio de intervenções espontâneas sobre o assunto.

Para a seleção da escola na qual realizar-se-ia a pesquisa, foi consultada uma listagem das escolas estaduais públicas que continham salas das quatro primeiras séries do ensino fundamental, de onde foram selecionadas quatro escolas. Após visitas, duas delas foram excluídas, devido ao fato de haver número excessivo de estagiárias de curso normal nas salas de aula. Em uma outra escola, a diretora não demonstrou qualquer interesse pelo projeto. Finalmente foi encontrada uma pequena e distante escola do centro da cidade (sem estagiárias), cuja diretora apreciou o projeto como algo importante já que considerou as *lições de casa* como “bom tema para pesquisa”.

Após dois dias, as professoras das salas que participariam da pesquisa tomaram conhecimento do trabalho a ser realizado por intermédio inicialmente, da própria diretora. Posteriormente os professores foram informados sobre os pormenores do projeto.

No dia seguinte iniciaram-se as atividades de observação previstas. Primeiro, optou-se por conhecer a 1ª série do período da tarde e a 2ª série do período da manhã. Durante dois dias foram procedidas observações em sala de aula durante o período completo. Na sala de 1ª série verificou-se que não havia necessidade de permanência durante o período integral da aula pois as alusões e fatos relacionados às lições de casa ocorriam em momentos determinados da aula. Nas salas de 2ª, 3ª e 4ª séries, o processo de observação estendeu-se durante todo o período, pois tanto as solicitações quanto as conseqüências - o não fazer a lição de casa, por exemplo - poderiam ocorrer a qualquer momento, principalmente na 2ª e 4ª séries. Além disso, as correções realizavam-se em horário imprevisível.

Após uma semana em cada sala de aula, os itens que constavam nos roteiros de entrevistas dos alunos foram reformulados, conforme a rotina das aulas e da prática das lições de casa por parte de alunos e professores. Entrevistas piloto foram realizadas com crianças das próprias salas estudadas para melhor adequação das técnicas de coleta de dados e também para verificação de possíveis problemas na linguagem empregada pelo entrevistador. De fato, especialmente entre os alunos da 1ª série, houve constatação de dificuldade de compreensão em uma das questões formuladas.

As entrevistas-piloto, bem como as entrevistas definitivas, ocorreram durante o horário de aulas pois decidiu-se por não interromper o intervalo, já tão restrito em relação às cinco horas diárias que as crianças permanecem na escola. Os professores passavam os conteúdos e/ou atividades para as crianças e aquelas que terminavam, gradualmente, eram retiradas da sala de aula e encaminhadas até uma outra sala

(espécie de almoxarifado), onde eram efetuadas as entrevistas. Todas as crianças se propuseram de maneira espontânea a serem entrevistadas e se esforçavam por concluir a atividade, que faziam rapidamente. Cada entrevista levava aproximadamente o tempo de dez ou doze minutos.

Devido à complexidade da problemática abordada, o caráter de interação proporcionada pela entrevista foi decisivo à obtenção de dados mais exatos e fidedignos que pudessem caracterizar a posição de todos os entrevistados a respeito das lições de casa. Como a entrevista era de tipo semi-estruturada, tornou-se possível o estabelecimento de um diálogo profundo, em clima de confiança e aceitação, com base em características individuais de cada entrevistado a partir de adaptação ao roteiro básico das questões.

Os professores por sua vez, foram entrevistados na maioria dos casos, em horários de H.T.P.C. (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Em relação aos pais, as entrevistas foram agendadas em horários específicos e realizadas na própria escola, na mesma sala em que as crianças foram conduzidas para entrevista. Cuidado adicional foi requerido ao marcar entrevistas com mães que trabalhavam fora de casa. Não raro, houve mudanças de horário por solicitação de mães, através de bilhetes nos cadernos de casa das crianças, telefonemas ou, verbalmente, por intermédio da própria criança.

Ao se apresentarem, as mães eram informadas sobre os objetivos da entrevista, sua relevância e o sigilo em relação às informações que seriam utilizadas para fins específicos de pesquisa. As crianças, de maneira análoga, também foram tranquilizadas em relação às suas informações.

Em relação às observações, no período de permanência em sala, houve tentativa de manter um comportamento informal com os professores, explicitando os objetivos da pesquisa em cada situação em que isto fez-se necessário. As crianças independentemente das séries mostravam-se curiosas nos primeiros dias de observação. Após quatro dias, não mais se

aproximavam para indagações sobre os meus objetivos nas salas, mas para esclarecimento de dúvidas quanto a conteúdos ou atividades a serem realizadas. Para elas, tratava-se de uma estagiária.

As professoras, por sua vez, pareceram não se sentir impelidas a modificar os aspectos que compunham a dinâmica da sala de aula. Primeiro, por que houve a declaração de que não se tratava de estágio, e segundo, porque acreditavam que o alvo da pesquisa eram apenas os alunos. Isto, por entenderem as lições de casa como competência destes, não tendo a escola qualquer responsabilidade sobre o processo.

Inicialmente, houve atitudes de timidez ou inquietação por parte das crianças, que aos poucos se dissiparam. Finalmente, acabaram por se acostumar com a presença da “estagiária” durante três semanas, em média, de permanência em cada sala de aula. O clima foi favorável, em parte pelo fato anteriormente apontado do estudo sobre a lição de casa não afetar diretamente os professores em questões de competência, pois o tema não foi considerado por estes como ameaçador, por não acreditarem que a lição de casa tivesse relação direta com o cotidiano da sala de aula e por considerarem-na como problema a ser gerenciado pelos pais e pela própria criança. Uma das professoras perguntou: *“Por que você tem que ficar na sala de aula se as crianças fazem as tarefas em casa?”*.

CAPÍTULO 4- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1- Resultados gerais obtidos em entrevistas

Após a efetivação das entrevistas, as respostas obtidas foram transcritas e padronizadas em categorias de acordo com os objetivos da pesquisa. De forma geral, a organização das respostas é apresentada no quadro a seguir.



Quadro 1: Categorias utilizadas para analisar as opiniões de pais, professores e alunos com relação à lição de casa, em consonância com os objetivos da pesquisa

Categorias	Objetivos da pesquisa
1. Finalidade das lições de casa	- Verificar a finalidade que pais, alunos e professores atribuem às lições de casa
2. Quantidade	- Verificar a quantidade considerada suficiente para a lição de casa
3. Tipos	- Verificar os tipos de lições solicitadas pelos professores
4. Condições	- Verificar instruções e/ou orientações fornecidas pelo professor para a realização das lições de casa
5. Consequências	- Verificar qual o procedimento adotado por pais e professores quando os alunos não fazem as lições de casa
6. Problemas	- Verificar problemas que pais, professores e alunos enfrentam em relação às lições de casa
7. Percepção de pais e professores em relação à atitude dos alunos sobre as lições de casa	- Verificar a idéia que os pais e professores têm em relação às percepções do alunos relativas às lições de casa

Como pode ser observado, no quadro 1 encontram-se as categorias centrais que envolvem a problemática em questão e os seus respectivos

objetivos. Cabe enfatizar que num primeiro momento, serão discutidas as tendências sugeridas pelas entrevistas em plano geral e, posteriormente, serão analisados os casos específicos de cada sala de aula, incluindo dados obtidos através das observações.

Em termos gerais, pode-se afirmar que a lição de casa, tanto para os professores quanto para os alunos e pais, consiste em atividades para serem realizadas fora da escola, isto é, em casa. Quanto à sua finalidade, os pais declararam que a mesma constitui um reforço dos conteúdos trabalhados em sala para que a criança aprenda mais. A resposta dos professores foi análoga, apenas havendo variante de termos: “complementar”, “aprimorar”, “treinar”, o que foi trabalhado em sala. Os alunos por sua vez, afirmavam que as lições de casa “servem para a gente aprender mais” ou “ficar inteligente”. É o que demonstra a tabela abaixo:

Tabela 2- Finalidades da lição de casa segundo pais professores e alunos

Sujeitos	Resposta	Frequência	Porcentagem
Pais	Aprender mais	28	59%
	Estudar em casa	7	15%
	Desenvolver	4	8%
	Não ficar brincando	4	8%
	Reforço	3	6%
	Superar dificuldades	2	4%
Professores	Reforço	3	75%
	Treino	1	25%
Alunos	Aprender mais	43	86%
	Ficar inteligente	5	10%
	Superar dificuldades	2	4%

Indagados a respeito da quantidade de lição de casa que consideravam adequada às crianças, os pais não hesitaram em responder que seria *“um tanto médio para não cansar a criança”*. Além disso, alguns pais advogaram que os filhos não deveriam passar mais do que uma hora por dia fazendo lição de casa. Por mais que compreendessem sua importância relacionada à aprendizagem, consideraram que, como todas as outras coisas na vida da criança, deveria ser dosada.

Entre os professores, a questão da quantidade foi entendida de maneira semelhante à dos pais. Dos quatro professores entrevistados, três consideraram a importância de se não solicitar quantidade excessiva de lição de casa sob pena de o aluno não realizá-la, “ficar cansado” ou “fazer malfeito”. O fato de solicitarem as lições de casa de 2ª à 5ª feira está justamente relacionado a isto. Pais e alunos em sua maioria, aprovaram. Os dados relativos aos pontos de vista sobre quantidade de lição de casa, são expostos abaixo:

Tabela 3- Opiniões de pais, professores e alunos acerca da quantidade adequada de lição de casa

Sujeitos	Respostas	Frequência	Porcentagem
Pais	Razoável	38	79%
	Muita	7	15%
	Pouca	3	6%
Professores	Razoável	2	50%
	Pouca	1	25%
	Muita	1	25%
Alunos	Razoável	37	74%
	Pouca	10	20%
	Muita	3	6%

As crianças, em sua maioria, também apontaram a preferência por quantidade razoável de lição de casa, sendo que poucas delas gostariam de ter quantidade excessiva ou mínima de lição de casa.

Os tipos de lição de casa solicitados pelos professores também foram considerados como elemento de análise. Enquanto os professores declaravam que *“as atividades para casa são diversificadas”*, as análises demonstraram que na maioria dos casos as atividades são sempre semelhantes. Algumas vezes, era solicitado dos alunos algum outro tipo diferente de atividade como a pesquisa. As lições de casa mais constantes eram questionários, tabuadas, contas, cópias, que não estariam contribuindo para uma aprendizagem significativa, e sim estimulando a aprendizagem mecânica. Tais tipos de lição de casa serão apontados e discutidos mais adiante, quando da análise específica sobre cada sala de aula. A tabela a seguir, demonstra tipos de lição de casa tidos como mais apropriados por pais, alunos e professores para uma aprendizagem eficiente.



Tabela 4- Tipos de lição de casa considerados como mais adequados à aprendizagem conforme pais, professores e alunos

Sujeitos	Respostas	Frequência	Porcentagem
Pais	Semelhantes às da sala	24	50%
	Diversificadas	13	27%
	Que não sobrecarreguem	8	17%
	De acordo com as dificuldades	3	6%
Professores*	Diversificadas	3	33.5%
	Que não sobrecarreguem	3	33.5%
	Diferentes da sala	1	11%
	Coisas que os alunos gostem	1	11%
	De acordo com o conteúdo do dia	1	11%
Alunos	Fáceis	27	54%
	Diversificadas	11	22%
	Mais lição	5	10%
	Menos lição	4	8%
	Mais difícil	3	6%

* No caso dos professores, a porcentagem foi calculada conforme o número de respostas

Um fato interessante salientado pelos pais é que as lições de casa devem ser semelhantes com as da sala para que a criança reforce o que aprendeu. Isto ocorreu, em parte, por haver uma professora, cujas lições de casa eram pouco relacionadas ao conteúdo trabalhado em aula. O objetivo primordial era a memorização, por isso, sempre se solicitava dos alunos exercícios em séries de repetições de números, tabuadas e atividades que envolviam conteúdos diferenciados daqueles trabalhados durante a aula. Outros ainda apontaram a questão do fato de, às vezes, o conteúdo da lição de casa ainda não ter sido

suficientemente explicado pelo professor em sala se aula e o aluno não conseguir fazer a lição, pois a atividade solicitada não era semelhante à da classe. Desta forma, a lição de casa não cumpria a função almejada pelos pais, isto é, de aprofundar o aprendizado do conteúdo da aula. Uma mãe assim se expressou sobre a situação: *“A lição de casa é bom porque às vezes eles aprendem alguma coisa na aula e não fica bem explicado e ele, fazendo em casa, e até pedindo pro pai explicar, ele consegue aprender aquilo mais fácil.* Para que tal processo aconteça, os pais pressupõem que a lição de casa deva ser semelhante à lição de sala.

As respostas dos professores à mesma questão, dividiram-se em “atividades diversificadas” e “que não sobrecarregassem”. A primeira resposta indica que os tipos variados de lição de casa, na opinião dos professores, seria mais conveniente aos alunos porque eles se interessariam mais pela lição de casa. A professora da segunda série assim se posicionou: *“Eu sempre procuro diversificar ao máximo que posso, de acordo com o conteúdo dado. Se você der sempre o mesmo tipo de lição de casa , ele (o aluno) vai ficar saturado, não vai fazer”.* No mesmo sentido, a professora da primeira série declarou: *“dou como lição de casa coisas que as crianças gostem de fazer”.* Em relação à segunda resposta fornecida pelos professores, isto é, que “as atividades não devem sobrecarregar a criança”, o problema não está relacionado a tipo de lição de casa, mas à quantidade.

Dentre as crianças, as respostas revelaram comportamento de esquiva em relação à lição de casa. Pouco mais que a metade preferem “tipos” de atividades fáceis. Nota-se, especificamente em relação às crianças que fazem lição de casa em excesso, que o fato de a lição de casa ser fácil implica menor tempo na conclusão da atividade. Não importa se for cópia, numerais, continha, redação ou pesquisa, o importante é que seja fácil. Assim os alunos se referem às lições de casa mais adequadas:

“Quando a lição de casa é de Português eu não gosto porque é mais texto, pergunta, gramática, demora... (2ª série)



"Não gosto de lição de casa porque demora. Se a lição de casa estiver difícil eu não gosto, se for fácil acho bom " (risos) (2ª série)

"Queria que a lição de casa fosse bem pouca e mais fácil para terminar logo." (3ª série)

"Sabe qual é a lição de casa mais chata de fazer? Tabuada do dois ao nove cinco vezes, porque vai demorar um século para acabar, até amanhã". (2ª série)

"Gosto de lição de casa pouca, porque assim fica melhor pra mim, faço mais rápido". (3ª série)

Detalhe importante: neste ponto de vista não se inclui nenhuma criança de primeira série. Outras crianças ainda preferem os "tipos" de lição de casa fáceis pelo prazer de conseguir realizar a atividade sozinho, sem a supervisão da mãe:

"Quando a lição de casa é difícil é ruim porque a gente erra." (3ª série)

"Eu não gosto de pedir ajuda para minha mãe porque eu acho que tenho que fazer sozinho." (2ª série)

"Se a lição de casa for diferente (daquela da sala) vai ficar um pouquinho ruim, que daí você não vai saber. " (2ª série)

"Não gosto de pedir ajuda para minha mãe porque ela descobre erro." (2ª série)

Para essas crianças, o não saber implica recorrer à ajuda das mães. Deste modo, preferem atividades que sejam mais fáceis. Também, pelo conteúdo expresso, pode-se pensar que o fato de conseguir fazer a lição de casa venha a eximir a criança de incorrer em erros. Houve ainda uma minoria de crianças que desejava atividades diferenciadas, *"porque é mais gostoso fazer coisas novas"* ou então *"se fica sempre a mesma coisa, vai ser enjoativo. Se você não gostar, vai ficar sempre não gostando"*.

Em relação às condições nas quais as lições de casa são solicitadas, de maneira geral, pode-se dizer que havia preocupação das professoras em localizar páginas de livros, explicar o que e como realizar. Frequentemente, as crianças sabiam de antemão o que deveriam fazer devido à não diversificação das atividades dos livros didáticos ou daquelas passadas pelas professoras sem recorrer aos livros. Não houve casos de instruções sobre as lições de casa após sinal de saída dos alunos ou simultaneamente à realização de outras atividades por parte destes.

As consequências verificadas no momento em que as crianças não realizavam as lições de casa apresentaram-se de maneira semelhante nas quatro salas estudadas. Constantemente, encontravam-se em seus cadernos bilhetes escritos pelas professoras informando aos pais o fato ocorrido. Em uma das salas, os bilhetes eram seguidos por castigos diversos, desde o não entrar na próxima aula se não estivesse com as lições de casa em dia, até ficar sem recreio, aulas de Educação Física ou permanecer na “salinha do castigo” fazendo as lições de casa.

O último tipo de castigo citado, descobri casualmente, de maneira inusitada. Certa manhã, observando a presença de uma criança na “salinha do castigo” durante o intervalo, resolvi entrar e saber o motivo de estar ali. Para minha surpresa, enquanto as outras crianças brincavam, tomavam água, comiam lanche, aquele menino estava isolado na salinha fazendo lição de casa. Verifiquei seu caderno e observei que havia muitas lições de casa por fazer e a ordem expressa pela professora era de que não saísse de lá enquanto não concluísse as lições. Perguntei ao garoto, o que pensava sobre aquela situação, isto é, se achava correto o procedimento da professora. O garoto disse algo parecido com isto: “(quando a criança não faz lição de casa) *eu acho que ela (a professora) deveria deixar sem recreio, para ficar assim, como eu, com a barriga doendo*”.

Discutindo sobre a realização ou não das lições de casa, as crianças que pertenciam à sala da 2ª série onde os castigos citados anteriormente eram constantes, comentavam que a quantidade de lição de casa tornava a atividade

interminável. Pais e alunos demoravam uma tarde toda para realizar as tarefas solicitadas pela professora, que raramente eram diferenciadas. Um aluno se manifesta sobre a quantidade das lições de casa da seguinte maneira ao ser indagado sobre o porquê de não realizá-las todos os dias: *“eu fico muito abalado. Minha mão fica muito trabalhando e não agüenta mais”*.

Segue o depoimento de uma mãe, que respondeu sobre quanto tempo o filho demorava para fazer a lição de casa: *“Ele começa assim, duas horas. Quando é quatro ou cinco horas ele está terminando. Mas é assim, porque ele faz uma cópia, depois tem tabuada, numerais”*. Embora o conteúdo de sua declaração evidencie o excesso de lição de casa, a mãe relata o fato com orgulho, pois considerava a professora do seu filho excelente, já que *“passa uma tonelada de lição de casa”*.

Isto significa que apesar dos pais desejarem lição de casa para os filhos, não são esclarecidos em relação às suas finalidades, quantidade e tipos mais adequados. Os pais acreditam que a lição de casa contribui para o aprendizado de seus filhos, no entanto, a prática subjacente a ela não permite que essa suposição se concretize. Tal fato atesta a distância entre a expectativa dos pais em relação à lição de casa e os reais resultados obtidos na prática desta pelos professores. Vale ressaltar que não somente os depoimentos como, primordialmente, a análise dos tipos e quantidades de atividades solicitadas às crianças, evidenciaram contradições em relação à proposta de lição de casa preconizada pelos próprios professores durante as entrevistas.

Os pais também se queixaram da dificuldade em fazer com que os filhos se animassem em concretizar a “empreitada”. Por outro lado, professores apontaram que alguns pais empreendiam o mínimo esforço em acompanhar a vida escolar das crianças e, conseqüentemente, eram sempre os mesmos alunos que não faziam lições de casa.

Sobre tal questão, somente é possível comentar que realmente era reduzido o número de pais de crianças que não realizavam as lições de casa, que compareciam à escola. Por ocasião da entrevista, houve a possibilidade de conversar com apenas dois dos pais das 20 crianças que raramente faziam a

lição de casa. Dentre tais crianças três pertenciam à 3ª série, nove à 2ª série, três à 3ª série e cinco à 4ª série, correspondendo a 40% do número total de entrevistados. Dois pais atenderam a solicitação para reunião, um da primeira e outro da segunda série. Vale ressaltar que 35% dos pais entrevistados trabalhavam fora, sendo dois do sexo masculino.

Retomando as conseqüências acerca da lição de casa, Inicialmente, bilhetes e castigos funcionavam, mas os professores declararam que atualmente este recurso não está resolvendo o problema. Com a palavra, a professora da primeira série: "eu mando bilhetes e eles ficam bons uma ou duas semanas, depois volta tudo".

Em relação às conseqüências das lições de casa, os dados abaixo evidenciam as sugestões que pais e alunos teriam sobre como o professor poderia proceder quando as crianças não realizassem as lições de casa:

Tabela 5- Opiniões de pais, professores e alunos sobre as conseqüências da não realização da lição de casa

Sujeitos	Respostas	Freqüência	Porcentagem
Pais	Conversar com os pais	31	64%
	Mandar bilhete	10	20%
	Conversar com o aluno e o pai	4	8%
	Conversar com o aluno	4	8%
Professores	Mandar bilhete	3	75%
	Mandar criança copiar correção	1	25%
Alunos	Bilhete/castigo	43	86%
	Chamar o pai	3	8%
	Professor não deveria fazer nada	3	6%

Em virtude de muitas vezes os bilhetes não chegarem às mãos dos pais devido ao fato das crianças arrancarem as folhas do caderno e não entregarem os bilhetes ou ainda falsificarem a assinatura das mães nos mesmos, a maioria dos pais acredita ser mais interessante que os professores os convidem a comparecer à escola para conversarem sobre o problema. A questão parece ser bastante valorizada pelos pais, que às vezes mandavam bilhetes de volta ao professor da primeira série informando que os filhos estavam com dificuldade em resolver as tarefas.

As crianças, embora reclamassem do procedimento dos professores, acreditavam que realmente era isto mesmo que mereciam. Não suportavam os bilhetes mas consideravam-no como a “melhor saída” para o professor. Poucos alunos declararam que o professor não devesse tomar nenhuma atitude em relação ao problema.

Indagados quanto à existência de possíveis problemas em relação às lições de casa, algumas questões foram apontadas. Os pais dos alunos da 2ª série, à guisa de exemplo, comentaram sobre o tempo que empregam com seus filhos para concluir a atividade, embora não tenham falado de forma clara sobre o problema. O tempo empregado por crianças e pais para realizar as atividades é de uma a cinco horas por dia, como afirmou um garoto: *“às vezes eu gasto cinco horas. É verdade. Até anoitecer!”*.

Na 1ª, 3ª e 4ª séries é de trinta a quarenta minutos. Também o tipo de “ajuda”, que os pais oferecem aos filhos, é diferenciado em cada sala: na 1ª série há a necessidade do estímulo para a formação de frases; na 2ª série, o estímulo é caracterizado pelo encorajamento dos pais à criança, diante da árdua tarefa que a espera ou, eventualmente, em virtude da quantidade, os pais se tornam “co-autores” da lição de casa; na 3ª e 4ª séries, é verificar se o aluno fez a lição corretamente. Finalmente, a maioria dos pais de alunos da 1ª, 3ª e 4ª séries declarou não haver problemas. Estão satisfeitos com a quantidade “média” ou “razoável” das lições de casa que os filhos realizam.

Quanto aos professores, apenas um deles lamentou o fato dos alunos não possuírem livros didáticos, o que inegavelmente facilitaria sua vida em

.

relação às lições de casa já que não *"precisaria gastar tempo passando exercícios na lousa . Era só falar a página do livro e o exercício"*.

Apesar dos alunos serem bastante repreendidos e criticados quando não faziam lições de casa, os professores não citaram o problema na entrevista e não se questionaram quanto ao fato da não realização das lições, no sentido de tentar encontrar a causa real do problema. Preferem acreditar que os alunos "não têm interesse". A culpa é atribuída exclusivamente ao aluno, pelo fato apontado de os professores acreditarem que a lição de casa é problema de quem a realiza, não envolvendo, portanto, a escola.

Entre os alunos, fatores internos do seu lar constituíram os problemas mais evidenciados. Além de tarefas enfadonhas, quando não em quantidade excessiva, ainda precisam lidar com irmãos, barulhos de pessoas conversando no momento em que fazem suas lições além da sonoridade produzida pelo rádio e televisão.

As referências nos levam à conclusão de que nem a escola, nem o ambiente do lar, estão contribuindo para a realização das lições de casa. Se as lições são em grande quantidade (em uma das salas), repetitivas (cópias, numerais, tabuadas) e "chatas" como dizem as crianças, em casa as condições também não são favoráveis uma vez evidenciado que parece não haver no ambiente doméstico a preocupação com um horário apropriado e local adequado para a realização das lições de casa, embora os pais sustentem idéia contrária. A seqüência dos "agentes dificultadores" da prática das lições de casa por parte de pais, professores e alunos, são sintetizadas abaixo.



Tabela 6- Dificuldades em relação à lição de casa enfrentadas por pais, professores e alunos

Sujeitos	Respostas	Frequência	Porcentagem
Pais	Nenhuma	34	71%
	Tempo	14	29%
Professores	Nenhum	3	75%
	Falta de livro didático	1	25%
Alunos	Rádio/TV	20	40%
	Irmãos	18	36%
	Ruídos	9	18%
	Nada	3	6%

O fato das crianças serem perturbadas, no decorrer da realização da lição de casa, foi apontado por 94% das crianças que, segundo os pais, *ficavam nervosas e desistiam da lição*. Um primeiro fator seria o barulho - conversas, rádio, trânsito, animais - que impediam a concentração. Outro agravante citado refere-se aos irmãos caçulas, que batem na mesa, rasgam e rabiscam os cadernos das crianças. Isto prejudicava de tal maneira que um aluno da terceira série, ao ser indagado a respeito de gostar ou não de fazer as lições de casa, declarou *"De vez em quando eu não gosto"*. E explicou o motivo: *"É por causa da minha irmã"*. Para muitas crianças a TV, também, mostrou-se prejudicial, pois interferia na realização das lições de casa e as mães não se manifestavam para evitar essa interferência.

A última categoria a ser contemplada refere-se à percepção dos pais, professores e alunos no sentido de saber quais as atitudes dos últimos em relação à lição de casa: se gostam ou não de fazê-las.

Entre a maioria de professores e pais, seu parecer é de que as crianças gostam de realizar as lições de casa. No momento em que se verifica a postura

das próprias crianças sobre a questão, a realidade é bem diferente. É o que demonstra a tabela a seguir:

Tabela 7- Atitudes das crianças em relação as lições de casa

Sujeitos	Respostas	Frequência	Porcentagem
Pais	Gostam de fazer	28	58%
	Não gostam de fazer	20	42%
Professores	Gostam de fazer	3	75%
	Não gostam de fazer	1	25%
Alunos	Não gostam de fazer	31	62%
	Gostam	15	30%
	Às vezes gostam	4	8%

Em relação à atitude dos alunos diante da lição de casa, as professoras ainda disseram que estes sempre cobravam tanto a correção das lições quanto a verificação, por parte delas, se todos os alunos as tinham realizado. Certamente não acreditavam ser justo que a professora não corrigisse as lições após o esforço que teriam feito para realizá-las em casa. Por outro lado, também não seria justo que outros alunos que preferiam ficar “brincando na rua” não a fizessem e não fossem penalizados por isto. Um dado interessante é que as crianças sempre sabiam sobre a maioria dos motivos que levavam seus colegas de sala a não fazerem as lições. Salientavam, com um quê de inveja disfarçado sob crítica, que sempre as mesmas crianças não faziam porque “*ficavam brincando na rua*”. A importância da correção das lições de casa é defendida por vários autores anteriormente citados, dentre eles Mattos (1966) e Nérici (1970).

Os pais, por sua vez, afirmaram que os filhos muitas vezes faziam suas lições de casa porque era condição imposta por eles para que pudessem posteriormente brincar e/ou assistir televisão. Mesmo que os pais não

cobrassem as lições de casa, os alunos as consideravam como um dever ou obrigação, talvez pelo fato de receberem castigos por parte de professores e dos pais se não as realizassem. Havia algumas crianças que apanhavam todas as vezes em que as professoras da 1ª e 2ª séries mandavam bilhetes.

Ao que parece, poucas vezes as crianças realmente experimentavam prazer em realizar as lições. Muitos pais acreditavam que seus filhos gostavam de fazer a lição de casa simplesmente porque não reclamavam. No entanto, realizavam as lições de casa como se fosse um dever, isto é, por obrigação.

De maneira geral, este é o quadro de referência a ser considerado. As tendências gerais evidenciam que o trabalho realizado pelos professores, em relação às lições de casa, estão aquém do que é sugerido pelos alunos, pais e pelos próprios professores. Portanto, não tem contribuído de maneira efetiva para a aprendizagem significativa do aluno devido ao fato de não estarem adequadas a suas aspirações, necessidades e interesses. Além disso, as atividades de casa não são prazerosas para grande parte dos alunos e são realizadas apenas como obrigação devido ao receio de castigos posteriores.

Como forma de complemento de dados à análise inicialmente realizada por intermédio de entrevistas, serão apresentados e discutidos, no próximo capítulo, os resultados específicos obtidos através do processo de observação realizado em cada série.

4.2- O processo de ensino e aprendizagem na 1ª série

A sala da 1ª série era composta por 29 alunos: 16 meninos e 13 meninas. Dentre os alunos selecionados para a pesquisa, dez tinham 7 anos e três tinham 6 anos de idade. O horário de aulas era das 13:00 às 18:00h.

Após a entrada em filas separadas por sexo, as crianças acomodavam-se e retiravam de suas bolsas o caderno de casa. A professora imediatamente passava a lição de casa na lousa para a aula seguinte. Lia com as crianças,



explicava como copiar a tarefa da lousa (quantas linhas tinham que deixar para cada atividade) e o que teria de ser feito. As crianças olhavam atentamente para a professora e depois copiavam a tarefa. Em seguida empilhavam seus cadernos em uma carteira onde a professora, oportunamente, verificaria a tarefa do dia anterior.

A professora passava alguma atividade na lousa, como cruzadinhas, caça-palavras, pequenos textos ou formação de frases. Sentava-se na carteira onde os alunos haviam colocado seus cadernos de casa e iniciava a correção individualmente com o auxílio de uma caneta de tinta azul ou vermelha. Não fazia comentários orais acerca das tarefas ou sobre quem não as havia feito. Solicitava a presença dos alunos quando tinham dúvidas sobre alguma palavra ou para perguntar porque a tarefa não fora realizada. O tom de voz não era audível por toda a sala. Escrevia bilhetes para as mães informando que o filho não havia feito as lições de casa.

Ao término da correção os alunos apanhavam seus cadernos e os abriam rapidamente para contar o número de estrelinhas que tinham ganho e os elogios: *"bom"*, *"ótimo"*, *"você é demais"*, *"lindo"*, *"adorei"*, *"maravilhoso"*. Comparavam entre si a quantidade de estrelinhas e conjecturavam o que fazer para no outro dia ganharem ainda mais estrelinhas.

Decorrido o intervalo, as atividades iniciais eram corrigidas com o auxílio das crianças. Outras atividades eram passadas, porém quase não havia diversificação das anteriores. Não havia cartilha, somente eram utilizados livros no momento em que a professora contava histórias. Grande parte das atividades eram retiradas de um caderno, onde estavam formulados os planos de aula.

As crianças eram bastante inquietas e freqüentemente a professora lhes chamava a atenção. Algumas vezes, retirava alunos da sala ou aplicava ponto negativo. Às 17:00 h, as crianças saíam para escovar os dentes, por fila. O mesmo processo era utilizado para irem ao banheiro e tomarem água. Para finalizar, a professora passava em todas as carteiras e viajava os cadernos das crianças para ter certeza de que haviam realizado as atividades.



A professora era muito afetuosa, interrompia a correção das lições de casa para “dar dicas” às crianças sobre como escrever algumas palavras de que precisavam para formar alguma frase. Apontava lápis para os alunos com receio de que se ferissem com o estilete e preocupava-se em saber se todos haviam entendido. Interessava-se pela vida pessoal de seus alunos, exigindo mais daqueles que julgava ter mais condições, respeitando o ritmo de aprendizagem das demais crianças.

A observação ocorreu entre os meses de setembro e outubro e os alunos não estavam ainda em condições de ler e escrever minimamente. Notava-se dificuldade em relação à formação de frases e até mesmo de palavras por parte de muitos alunos. O processo de alfabetização estava em curso e a professora tinha a preocupação iminente de que seus alunos pudessem escrever. Todos os esforços centravam-se neste aspecto.

4.2.1- As lições de casa no processo de construção do conhecimento

As lições de casa, nesta sala, constituíam função precípua de auxiliar o professor no desenvolvimento da alfabetização da criança, cuja preocupação principal era conduzir os alunos a desenvolverem a habilidade da escrita. Nesse sentido, as lições de casa eram sempre voltadas à estimulação da escrita por intermédio de formação de frases e palavras.

Durante todo o período de observação, as tarefas apresentavam-se idênticas. Consistiam em formar *frases*, abordando uma família silábica por aula. Anteriormente a este tipo de tarefa, as crianças eram solicitadas a formar *palavras* com famílias silábicas diversificadas, seguindo a ordem alfabética. Os dados gerais coletados sobre a lição de casa são apresentados na tabela a seguir.



Quadro 2- Tipos de lição de casa solicitados, assunto, quantidade, ações requeridas do aluno para a realização e correção pelo professor

Data	Tipo de Atividade	Quantidade	Disciplina	Ação: reprodução/ construção	Correção: sim/não
22/09/98	Formar frases	04 frases	Português/ família silábica	C	S
23/09/98	*	*	C	C	S
28/09/98	*	*	D	C	S
29/09/98	*	*	F	C	S
30/10/98	*	*	G	C	S
01/10/98	*	*	H	C	S
06/10/98	*	*	J	C	S
07/10/98	*	*	L	C	S
08/10/98	*	*	M	C	S
13/08/98	*	*	N	C	S
14/10/98	*	*	P	C	S
19/10/98	*	*	Q	C	S
20/10/98	*	*	R	C	S
21/10/98	*	*	S	C	S
22/10/98	*	*	T	C	S
26/10/98	*	*	V	C	S
27/10/98	*	*	X	C	S

* Indica repetição de atividade e quantidade

19/10/98 e 27/10/98- Crianças decidiram juntamente com a professora a não fazer tarefa com essa família silábica pois teriam dificuldades em encontrar palavras.

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

O ato de formular frases fazia com que os alunos pensassem, refletissem sobre a organização de sua idéia ou pensamento. Não se tratava de simplesmente escrever qualquer coisa. Deveriam combinar palavras (muitas das

quais ainda não haviam escrito) de forma que a frase se tornasse inteligível, isto é, tivesse sentido. Se, porventura, não soubessem escrever determinada palavra, consultavam a cartilha (que se prestava somente à atividade de pesquisa). Em último caso, solicitariam orientação dos pais. Parecia ser esta a indicação da professora.

As lições de casa, nesse contexto, simultaneamente, eram uma forma de os alunos desenvolverem as habilidades de escrita necessárias naquele momento, como seria possível ao professor saber como se desenvolvia seu aprendizado. A professora, através dos cadernos, detectava dificuldades e estas eram trabalhadas durante as aulas. A professora apresentava o propósito para os alunos: *“gente, hoje nós vamos fazer algumas atividades com as letras B e F (por exemplo) porque têm crianças que ainda estão com dificuldades, tá!”*

Um aspecto importante a ressaltar é o fato de que não houve situações em que a professora deixasse de corrigir as lições de casa. A correção consistia na segunda atividade da aula, pois a primeira era passar as tarefas para a próxima aula. Essas tarefas eram constituídas por atividades que não eram totalmente semelhantes às da aula em relação ao conteúdo (geralmente famílias silábicas diversas) e aos tipos. Elas exigiam do aluno o desenvolvimento de habilidades necessárias a quaisquer outras atividades de sala, proporcionando uma aprendizagem significativa, já que a formulação de frases exigia a inclusão de palavras que muitas vezes as crianças ainda não haviam escrito, exigindo delas que refletissem sobre como poderiam escrevê-las.

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

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

silábica contemplada na lição de casa era a letra "D", as crianças espontaneamente apontavam quatro palavras, que eram colocadas na lousa e das quais se originariam as frases. Às vezes, dentre outras palavras, as crianças escolhiam nomes de integrantes da sala para a formação das frases. Se por um lado, o fato da professora restringir a lição de casa às letras do alfabeto limitava a atividade da criança, por outro, ao estimular as crianças para escolherem as palavras, acrescia algum tipo de sentido à atividade.

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

A periodicidade das lições de casa era de 2ª à 5ª feira. Na 6ª feira as crianças traziam os cadernos de casa somente para a correção das tarefas da aula anterior. Quanto ao grau elevado de realização das lições pelas crianças, as suposições são variadas: 1) lição de casa ainda é novidade; 2) as crianças gostam de ganhar estrelinhas/elogios; 3) pais reclamam a realização das tarefas; 4) pouca quantidade de tarefas; 5) crianças gostam, pois são interessantes/estão de acordo com suas necessidades.

No momento da discussão dos resultados sugeridos pelas entrevistas dos pais, alunos e professores, associadas às observações, será possível precisar se o fato das crianças da 1ª série realizarem diariamente suas lições de casa está relacionado às pressões maternas ou ao procedimento assumido pela professora em relação à atividade, ou ainda, se tal fato é influenciado por outros fatores.

Adiantando um pouco a discussão, parece que a lição de casa assumiu características que propiciavam aprendizagem significativa àqueles alunos. Recuperando os princípios preconizados por David Ausubel, para fins de aprendizagem significativa, as tarefas de aprendizagem que tenham este objetivo precisam ser formuladas de forma a considerar os conhecimentos

prévios dos alunos e permitir a relação entre os conceitos, enfatizando o trabalho mental do aluno.

Se ao aluno, a atividade não despertar interesse, a aprendizagem não será facilitada pois ele não agirá ativamente sobre o que lhe é oferecido, mas sim de maneira mecânica. Se as atividades não propiciarem uma ação efetiva e reflexiva do aluno, a aprendizagem significativa não será possível, ao mesmo tempo que o conhecimento que venha a adquirir, não terá um uso pleno para a aquisição de conhecimentos futuros sob a forma de subsunções.

Retomando as considerações acerca das características estabelecidas por Nérici (1986), para efeito de êxito nas tarefas, é notória a presença, nesse tipo de lição de casa, de preocupação em relação a fatores relacionados à questões de quantidade, possibilidades de realização pelo aluno, e o emprego da reflexão para a efetivação das tarefas, implicando na ausência de atividades que desenvolvam automatismos ou estimulem repetições.

4.3- O processo de ensino e aprendizagem na 2ª série

A sala da 2ª série era composta por 35 alunos, dos quais 21 eram meninos e 14 meninas. Todas as crianças que participariam da amostragem tinham oito anos de idade e residiam em áreas próximas à da escola.

Após cantarem músicas de entrada e saudarem professoras e funcionários, as crianças adentravam a sala.

A professora determinava qual era o caderno que utilizariam e preparava-se para passar os conteúdos na lousa. Tais conteúdos eram retirados de livros didáticos diversos e a professora reunia todas as aulas preparadas em um caderno.

Primeiro eram apresentados os conteúdos de disciplina específica e posteriormente as atividades a serem realizadas. As crianças tinham livro de

Língua Portuguesa, mas este era utilizado somente para lição de casa, pois chegou com muito atraso para os alunos.

Enquanto as crianças copiavam o conteúdo e resolviam as atividades passadas na lousa, a professora procedia a chamada e preparava aulas. Quando as crianças terminavam, a professora corrigia e imediatamente trocavam de caderno, pois seria passada matéria de outra disciplina.

Se, em aula anterior, a professora tivesse passado lição de casa de Matemática, esperava até a aula da referida disciplina para corrigi-la. Assim, a correção da lição de casa poderia ocorrer em qualquer momento, pois, ao contrário da professora da 1ª série, solicitava lição de casa de Português, Matemática e Estudos Sociais.

A lição de casa era passada na lousa ao final das aulas, e freqüentemente envolvia Língua Portuguesa e Matemática. A professora conversava sempre com os alunos e colocava grande quantidade de conteúdo na lousa. Os alunos mostravam-se acostumados ao ritmo de trabalho e não reclamavam.

4.3.1- A lição de casa no processo de construção do conhecimento

A lição de casa nessa sala, conforme anteriormente citado, chamou atenção em relação à quantidade e punição. Sua finalidade, conforme a professora, consistia na aprimoração do conhecimento. Era composta por atividades bastante repetitivas, relativas à memorização mecânica: tabuadas, numerais, interpretação de texto, cópias, evidenciando de antemão, a não contribuição a uma aprendizagem significativa.

O quadro abaixo demonstra as características gerais da lição de casa, acrescido do tipo de ação mental requerida do aluno para realização e a existência ou não de correção por parte do professor :



Quadro 3- Tipos de lição de casa solicitados, quantidade, assunto, ação requerida do aluno para realização e existência de correção por parte do professor

Data	Tipo de atividade	Quantidade	Disciplina	Ação : Reprodução/ Construção	Correção: sim/não
29/09/98	-estudar história e geografia -numerais*	0 a 560	História e geografia Matemática	R R	S N
30/09/98	-numerais -tabuada do 1 ao 8 -leitura	0 a 560 uma vez livre	Matemática Português	R R	N N S
01/10/98	-pesquisa	Livre	Estudos sociais	C	S
05/10/98	-numerais ímpares -tabuada do 2 ao 8 -leitura	300 a 560 duas vezes livre	Matemática Português	R R	N N S
06/10/98	-tabuada do 9 -cópia do livro -questões do livro	seis vezes duas páginas uma página	Matemática Português	R R R	N S S
07/10/98	-atividades do livro	três páginas	Português	R	S
08/10/98	-cópia do livro	duas páginas	Português	R	N
13/10/98	-tabuada do 2 ao 9 -numerais de 580 a 600 -cópia e exercícios do livro	uma vez quatro vezes duas páginas	Matemática Português	R R R	N N S
14/10/98	-leitura do livro -cópia do livro -exercícios	uma página uma página uma página	Português	R R	S S S
20/10/98	-redação -tabuada do 2 ao 9	uma duas vezes	Português Matemática	C R	S
22/10/98	-cópia do livro -atividades do livro	uma página duas páginas	Português	R R	S S
29/10/98	-contas de adição -contas de subtração -tabuada do 1 ao 9	cinco seis uma vez	Matemática	R R R	S S N
30/10/98	-cópia* do livro	três páginas	Ciências	R	N
04/11/98	-pesquisa (entrevista)	três pessoas	Ciências	C	S
05/11/98	-cópia do livro	quatro páginas	Português	R	S

*castigo pelo mau comportamento

*castigo por não terem prestado atenção à leitura do texto realizada pela professora



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

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

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

Em certa ocasião, foi anunciado às crianças que a aula seguinte seria ministrada por uma professora substituta. A alegria dos alunos, que já conheciam tal substituta, foi imediata. Um garoto, imediatamente disse: *"Oba! Ela não dá lição de casa"*.

Além dos conflitos causados em sala, quando a professora resolvia olhar os cadernos de casa, já que alguns alunos não faziam a lição e os outros os apontavam, era evidente o desespero nos rostos das crianças que não haviam feito a lição, imaginando que a professora não olharia o caderno. De fato, algumas vezes por esquecimento, a professora não verificava os cadernos de casa. Se um aluno dizia: *"professora, você não vai corrigir a lição de casa? Eu fiz!"*, outro retrucava: *"cale a boca"*.

Quando a professora encontrava cadernos onde a lição de casa não se apresentava feita, os alunos eram repreendidos verbalmente e recebiam bilhetes colocados em seus cadernos- o que provavelmente lhes valeria uma surra da mãe, quando chegassem em casa. Devido a isso, freqüentemente as crianças rasgavam as folhas do caderno, falsificavam assinaturas dos pais nos bilhetes e diziam haver esquecido o caderno. Eis um exemplo que caracteriza a situação: *"Você não fez a lição de novo? Você apanha e não vira gente. Hoje você vai apanhar! Sua mãe bate, mas não adianta".*

Após a repreensão, a professora escreveu no caderno de casa do menino "O (n.º 9) não fez a lição de casa". Por coincidência, à tarde, a mãe do garoto compareceu à escola para ser entrevistada e comentou que tinha recebido um bilhete da professora e batido no filho (a transcrição na íntegra da entrevista, encontra-se no anexo 4.2).

Há de ser enfatizado ainda, em relação ao quadro 10, uma questão importantíssima: os tipos de lição de casa solicitados. As crianças realmente tinham motivos para não gostarem de fazer lição de casa visto que, a não ser em três situações, num total de quinze, a elas foram solicitadas atividades em que podiam realmente construir algo.

Um aspecto comum às três atividades que fizeram mais sucesso entre os alunos é em relação ao tipo: todas referiam-se à pesquisa. A primeira versava sobre a poluição, a segunda buscava saber a opinião das pessoas acerca da seguinte questão *"Por que o touro avança no do toureiro?"*, que será esclarecida adiante e a última consistia em levantamento de preços de produtos da cesta básica.

Para efeito de objetividade, será detalhadamente comentada a pesquisa número dois, que se mostrou, dentre as três, a mais interessante aos alunos e sobre a qual há um número maior de informações. A primeira perdeu em parte o sentido porque estava vinculada a objetivo de avaliação formal. Na data combinada, as crianças entregaram os trabalhos e não ouvi mais ninguém comentar sobre eles. Algumas crianças não apresentaram e tiveram nova chance, porém, a nota seria diminuída em virtude do atraso.



O segundo tipo de atividade não envolveu planejamento prévio, mas foi o que mais se destacou diante o nível de aplicação das crianças em concretizá-lo. Na aula de Estudos Sociais, por intermédio de um texto datilografado à parte, dentre outras curiosidades, os alunos aprenderam que o touro ataca o toureiro, não em virtude da capa vermelha que agita, mas por conta do movimento desta. As crianças se surpreenderam, pois acreditavam que a ação do touro se dava devido à cor da capa. Ao final da aula, no momento em que a professora resolveu passar lição de casa, percebeu que os alunos ainda comentavam acerca da recente descoberta. Propôs então, que entrevistassem ou telefonassem a amigos e parentes para descobrir qual a opinião destes sobre a questão.

As crianças mostraram-se entusiasmadas e a professora passou a orientá-los no sentido de como entrevistar as pessoas e como anotar as respostas. Na aula de Língua Portuguesa, as crianças estavam estudando o tema “entrevista” e desde o início estavam desejando “colocar em prática” o que estavam aprendendo. O período para realização limitou-se a uma tarde e noite, uma vez que estudavam no período da manhã.

No dia seguinte, as crianças chegaram à escola comentando sobre a pesquisa: “*meu pai sabia*”, “*minha tia disse que era por causa da cor*” (risos). Em sala, a professora trabalhou os dados juntamente com os alunos. Primeiro, delimitou duas partes na lousa, reservando espaço às respostas a serem oferecidas pelas crianças. Uma a uma, as crianças anunciavam quantas pessoas tinham entrevistado no total e quantas responderam corretamente a questão ou não. Foi muito divertido.

Para nossa surpresa, os alunos entrevistaram um total de 271 pessoas, sendo que 181 delas responderam que o touro ataca o toureiro devido à cor da capa, contra noventa que afirmou que o ataque era por causa do movimento. Dados importantes que dispensam comentários: 1) dos 35 alunos que compõem a sala, apenas cinco crianças não fizeram a entrevista. 2) entre as crianças que nunca fazem a lição de casa, num total de nove, cinco não trouxeram a entrevista. 3) as quatro crianças que nunca faziam lição de casa e que, desta



vez, participaram, foram as que mais entrevistas realizaram, 75 no total, equivalente a 28% de entrevistas realizadas.

Quanto à terceira pesquisa, também houve grande participação das crianças. A atividade consistiu em levantamento de preços dos produtos da cesta básica em supermercados, que posteriormente seriam utilizados para cálculos de diferença entre preços. As crianças fizeram o levantamento dos produtos e preços, e juntamente com a professora, verificaram a diferença de preços entre os supermercados. Tarefa também interessante, mas ao que parece, gostaram mais da pesquisa anterior. Ao final da segunda atividade, uma criança declarou *"Ah, dá mais lição de casa igual essa"*.

Experiências interessantes à parte, em decorrência da arbitrariedade envolvida na lição de casa tanto na elaboração quanto na correção e quantidade, algumas crianças, nem mesmo apesar dos castigos, faziam as lições. Este é o caso de nove alunos da sala, dentre os quais estão sete meninos e duas meninas. Os demais, na medida do possível, realizavam as lições de casa. Porém, se por algum motivo, a professora não corrigisse a lição de casa por dois ou três dias, as crianças deixavam de fazer as lições acreditando que a professora não faria a verificação. Quando a professora decidia averiguar a situação, havia um grande número de bilhetes e repreensões, incluindo crianças que sempre faziam as tarefas *"Amanhã você não entra sem a tarefa"*, *"Você não vai para Educação Física, vai ficar aqui fazendo a lição. Os outros que não fizeram também."* *"Faça senão o caldo vai engrossar pro seu lado"*.

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



da solicitação, levando tempo médio de quarenta minutos. Detalhe: atividades como numerais e tabuadas não eram corrigidas porque a professora pedia somente como treino, isto é, como memorização. Indagada a respeito, declarou: *Ah, eu não corrijo porque é só pra eles treinarem*".

Se houver uma mudança de concepção em relação às atividades a serem solicitadas, em grande parte o problema será amenizado. Ocorreram três experiências bastante interessantes para as crianças face à realização de três atividades, sendo que duas envolveram pesquisa e uma, elaboração de redação. Os próprios alunos, demonstraram interesse em realizar outras atividades semelhantes, pedindo à professora que passasse mais tarefas parecidas. Isto levaria a bons resultados no processo educativo, mas a professora parece não ter percebido a diferença de atitudes em relação as três atividades. Aliado a mudança de tipo de atividades, há ainda a necessidade imediata de diminuição da quantidade das tarefas solicitadas, sob pena de um número progressivamente maior de crianças virem a adquirir aversão à lição de casa.

4.4- O processo de ensino e aprendizagem na 3ª série

A sala da 3ª série era composta por 29 alunos: 21 meninas e apenas oito meninos. Dentre as crianças que fizeram parte da amostra, dez tinham nove anos de idade e apenas uma criança tinha dez anos. O horário de aulas era das 7:10 as 12:00 horas.

Após a entrada em filas separadas por sexo, as crianças acomodavam-se e retiravam seus cadernos da bolsa. A primeira atividade era a correção da lição de casa. Como na maioria das vezes, a lição de casa era constituída por conteúdo de Matemática, a professora passava as continhas na lousa e convidava alguns alunos para resolvê-las.



A seguir, eram passados os conteúdos e exercícios da própria Matemática ou outra disciplina conforme o horário. Enquanto as crianças copiavam, a professora procedia a chamada. Transcorrido algum tempo, corrigia as atividades e mudava de disciplina. As crianças saíam para o intervalo e na volta continuavam resolvendo exercícios.

De modo geral as crianças eram quietas e a professora não lhes chamava a atenção com frequência. Na maioria das vezes, concluíam todas as atividades em sala de aula, ficando pouca tarefa para ser realizada em casa. Apenas por duas vezes a professora solicitou diretamente lição de casa e uma vez, alguns exercícios de matemática ficaram para ser concluídos em casa. A lição de casa era mais utilizada quando havia provas marcadas, como forma de fazer as crianças estudarem mais.

4.4.1- A lição de casa no processo de construção do conhecimento

Em relação a 2ª série, a quantidade de lição de casa na 3ª série era bastante reduzida. A professora, como já havia declarado em conversas informais, não solicitava lição de casa com muita frequência. Comumente as crianças concluíam, em casa, atividades iniciadas em sala de aula.

A lição de casa era constituída por atividades denominadas como exercícios, conforme Nérici (1970). Os tipos de atividades dificilmente variavam e eram sempre de Matemática. Indagada sobre o fato, a professora declarou não havia lições das outras disciplinas, porque as crianças concluíam as atividades na própria sala de aula. Desta forma, as lições eram, em sua maioria, compostas por atividades de Matemática, pois as crianças apresentavam índice mais elevado de dificuldade nessa disciplina, empregando mais tempo para realizar as atividades, necessitando, portanto, de concluí-las em casa. Em conversa com a professora da 2ª série, declarou que passava lição de casa somente de Português e Matemática, pois considerava essas

disciplinas como mais importantes. Discordando dela, a professora da segunda série afirmou que solicita lições de casa de todas as disciplinas, “na medida do possível”.

O quadro a seguir demonstra, de maneira geral, a situação da lição de casa na terceira série:

Quadro 4- Tipos de lições de casa, disciplinas, quantidade, ação requerida do aluno para realização e correção por parte da professora

Data	Tipo de atividade	Quantidade	Disciplina	Ação: reprodução/cons trução	Correção: sim/não
9/11/98	Calcular perímetro Efetuar contas de divisão	três figuras seis contas	Matemática	R R	S S
10/11/98	Problemas de perímetro	dois	Matemática	R	S
11/11/98*					
12/11/98*					
13/11/98*					
16/11/98*					
17/11/98	Estudar para prova	–	Português	–	–
18/11/98*					
19/11/98	Questões	quatro	Estudos Sociais	R	S
20/11/98	Efetuar contas de divisão	oito contas	Matemática	R	S
23/11/98*					
24/11/98*					
25/11/98	Estudar para prova	–	Ciências	–	–
26/11/98*					
27/11/98*					

*Dias nos quais não houve lição de casa

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

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

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

As crianças dirigiam-se à lousa sem levar o caderno e resolviam as contas. Se alguma delas não conseguisse resolvê-las, a professora ajudava, fazendo com que os demais alunos prestassem atenção à explicação. Às vezes, as próprias crianças sugeriam àquelas que estavam à lousa, forma diferente de procedimentos para resolução das continhas. A professora exigia silêncio dos demais alunos.

Um fato interessante era que a professora, ao contrário das demais, dificilmente verificava se as crianças tinham realizado a tarefa. Apenas



perguntava: *"tem coisa pra corrigir, não tem?"* Os alunos nada respondiam. Ela tinha conhecimento que três dos meninos nunca realizavam as tarefas. A respeito do assunto, assim se expressava *"você não fez, como sempre, depois eu quero ver na prova"*, *"tem gente que nunca faz mesmo, nem copia (a correção) da lousa"*. Os meninos que não faziam a lição, alegavam que não tinham tempo. A professora somente sabia que os meninos não tinham feito a lição, não por verificação nos cadernos, mas porque outras crianças denunciavam. Tais meninos não tinham receio dos castigos, já que a professora apenas ameaçava enviar bilhetes. Por outro lado, sobre a lição de casa, a professora declarou em sala: *"menino, eu falei ontem com seu pai no mercado"*. Depois, dirigiu-se a outro: *"se der tempo, eu passo na sua casa hoje à tarde para falar com sua mãe"*. Isto demonstra que, de certa forma, a professora manifestava algum tipo de preocupação com a situação dos alunos.

As crianças, em sua grande parte, realizavam as lições de casa sempre que eram solicitadas. Isto era observado através dos cadernos e não pela verificação realizada pela professora, cuja averiguação não era absolutamente segura, por apenas perguntar por filas quem não tinha feito a lição de casa. Em suma, a lição de casa, nesse contexto, é utilizada como treino dos conteúdos que serão solicitados nas provas. Não envolve um planejamento relacionado a uma aprendizagem significativa. Sua função precípua é fazer com que as crianças estudem, reproduzindo os conteúdos trabalhados em sala. As crianças eram tranquilas em relação à lição de casa, pois, embora houvesse ameaça por parte do professor e repreensões orais, os castigos não eram aplicados ao término da constatação.

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

Quanto aos outros dois meninos, não queriam fazer as lições. Mantinham os cadernos de casa fechados sobre a carteira, enquanto os colegas resolviam as contas na lousa. A professora pedia apenas para que copiassem os resultados das contas nos cadernos de casa.

Enquanto na 2ª série havia cobrança, repreensão, quantidade excessiva de lição de casa, na 3ª série a situação revelou-se de maneira contrária. A professora preocupava-se em não sobrecarregar os alunos, mas, por outro lado, restringia o processo relativo à lição de casa a exercícios de matemática e estudo para provas. Além disso, aos exercícios era atribuída a função de treino, memorização e reprodução, não sendo possível uma lição de casa interessante que pudesse fazer emergir aprendizagem significativa, de acordo com a teoria de Ausubel.

As demais crianças provavelmente somente realizavam as lições de casa por ser em menor quantidade e ocorrerem esparsamente. O nível de dificuldade era compatível à realização de um trabalho independente por parte delas na maioria dos casos. A professora salientou que seu objetivo era solicitar atividades que as crianças pudessem desenvolver sem o auxílio dos pais, pois eles não podem estar vinculados a tal compromisso.

Tal ponto foi tido como relevante, visto a contribuição que a atividade independente pode acrescentar ao desenvolvimento intelectual dos alunos, ainda que a professora não tivesse tido esta intenção. Tal concepção não se apresentou de modo claro nos depoimentos e práticas dos demais professores, que na verdade esperavam que os pais auxiliassem os filhos nas lições, impondo-lhes um compromisso que, na maior parte, seria atribuição dos próprios professores.



4.5- O processo de ensino e aprendizagem na 4ª série

A sala da 4ª série era composta por 32 alunos: 15 meninos e 17 meninas. As idades dos alunos pertencentes à amostra eram variadas: dez crianças tinham dez anos, uma criança estava com doze anos e uma outra afirmou ter treze anos. O horário de aulas compreendia das 13:00 h às 18:00 h.

Ao entrarem na sala, os alunos retiravam seus cadernos das bolsas e se preparavam para o início da aula. A professora procedia a chamada e, em seguida, começava a passar na lousa conteúdos retirados de livros didáticos, pois somente ela dispunha desse material.

Primeiramente eram passados os conteúdos de disciplina específica e, posterior a isto, os exercícios (termo muito apropriado para o caso, conforme Nérici) para que os alunos realizassem. A professora empregava muito tempo apresentando conteúdos e atividades, às vezes não deixando aos alunos tempo suficiente para a realização destes. Decorridos, aproximadamente, de cinco a dez minutos depois de solicitadas as atividades (geralmente questionários), a professora declarava: *“vamos fazer Estudos Sociais agora, o que não deu tempo de terminar, terminem casa”* e iniciava novamente o conteúdo de outra disciplina na lousa.

A mesma situação ocorria após o intervalo. As atividades eram sempre destinadas à resolução de questões diversas ou exercícios de fixação em matemática. Finalmente, os alunos saíam para aula de educação física, sala de vídeo, ensaios, dependendo do horário estabelecido.

A sala de modo geral era muito tumultuada e freqüentemente a professora se irritava, motivo pelo qual terminava por repreender os alunos. A sala era tida como uma das piores da escola e faziam parte da classe dois alunos que não tinham sido totalmente alfabetizados. Além de passar conteúdos na lousa, a professora adotava também a estratégia do ditado de conteúdos, utilizado como punição ao tumulto enquanto estava escrevendo na lousa.



4.5.1- As lições de casa no processo de construção do conhecimento

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

Neste contexto, as lições de casa ocorreram, no período de observação, cerca de duas vezes por semana. O fim precípua era exercitar e treinar o conteúdo trabalhado em sala. Este treino era vinculado a exercícios passados para serem resolvidos em sala e não especificamente em casa. As lições de casa, dessa maneira, remediavam as “lacunas” deixadas nas aulas sob o pretexto de memorização e treino.

As atividades de sala e “as de casa” eram portanto, as mesmas, não diferindo em tipo ou função. Consistiam em questões ou exercícios de matemática para serem resolvidos. A seguir, pode ser observado o número de vezes em que as “lições de casa” ocorreram, as disciplinas e quantidades envolvidas, bem como o tipo de ação requerida do aluno para sua realização.



Quadro 5- Relativo aos tipos de lição de casa solicitados, quantidade, assunto, ação requerida do aluno para a realização e correção por parte do professor

Data	Tipo de Atividade	Quantidade	Disciplina	Ação: reprodução/ construção	Correção: sim/não
30/10/98*					
03/11/98*					
04/11/98	questionário	onze questões	Geografia	R	S
05/11/98*					
06/11/98*					
09/11/98*					
12/11/98	questionário	oito questões	História	R	S
13/11/98	questionário	sete questões	Geografia	R	S
14/11/98	pesquisa	livre	História	R	S
16/11/98*					
17/11/98*					
19/11/98*					
20/11/98*					
23/11/98	questionário	três questões	Ciências	R	S
24/11/98*					

*Não houve lição de casa

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

De acordo com as crianças, as “lições de casa” eram realizadas rapidamente, no tempo médio de dez minutos, e as respostas encontravam-se nos próprios textos. Assim “era só copiar”. Dificilmente era necessário a

participação dos pais para a efetivação das tarefas, com exceção apenas dos alunos que ainda não eram totalmente alfabetizados. Aliás, esses dois alunos estavam com idades acima da média dos outros: um estava com doze e outro com treze anos. Ambos ainda não conseguiam escrever direito. Quando a professora decidia ditar os conteúdos, ficavam desesperados por não conseguirem acompanhar. Para a realização da lição de casa precisavam da ajuda das mães o tempo todo, tinham dificuldade na leitura (segundo as próprias mães) e não conseguiam encontrar as respostas das questões solicitadas pelas professoras.

No momento da entrevista, a professora afirmou que algumas crianças não queriam fazer a lição em casa, e na escola copiavam das outras, um pouco antes da entrada. Posteriormente, tive conhecimento por intermédio de outras crianças, que os dois alunos semi-alfabetizados copiavam a lição. Algum tempo depois entrevistei-os e soube que um deles não tinha quem o ajudasse a fazer lição de casa porque “os pais sabiam muito pouco” – segundo o próprio aluno, e o outro nem sempre podia contar com ajuda, pois a mãe trabalhava e havia irmão menor que também precisava de auxílio nas lições de casa. Revela-se, neste momento, o problema apontado por Nogueira (1998), em relação à marginalização que a lição de casa acarreta ao aluno, em decorrência de não ter quem o auxilie a realizá-la.

Outro fato também apontado na tabela, refere-se ao não esquecimento da professora em relação à correção da lição de casa. Este fato implica na questão da correção constituir literalmente continuação da aula anterior, aliado à própria cobrança realizada pelos alunos. Na sala de aula, estes não apenas cobravam a correção como, primordialmente, a verificação por parte do professor no sentido de saber se todos fizeram as lições de casa.

A professora percorria todas as carteiras vistando os cadernos e fazendo comentários orais que permitiam saber se o aluno havia realizado as lições ou não. Em cadernos nos quais as tarefas encontravam-se feitas, a professora via silenciosamente. Quando a tarefa não era encontrada, a criança era repreendida em tom de voz audível por toda a sala: “você não fez de novo?”,

“tinha que ser você!”, “é sempre você que não faz!”. Imediatamente, a professora escrevia um bilhete com o seguinte conteúdo: “seu filho não fez a tarefa de casa” e pedia para que estivesse assinado na próxima aula.

Em geral, havia alguns meninos que nunca faziam as lições de casa, informação previamente adiantada pela professora. Ela afirmou, ainda, ter verificado que os pais não assinavam os bilhetes que enviava porque as crianças não os apresentavam, reconhecendo, portanto, que tal procedimento não obtinha resultados.

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

Por outro lado, as crianças que realizavam as lições de casa participavam da correção, respondendo as questões oralmente ou na lousa. Os que não faziam, copiavam a correção da lousa ou deixavam em branco as questões quando respondidas oralmente. As crianças que participavam eram indicadas pela professora que, às vezes, solicitava a participação daquelas que não tinham feito a tarefa.

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

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

Ao que parece, a 1ª série foi a sala que mais benefícios experimentou em relação às lições de casa solicitadas. Quantidade suficiente, qualidade razoável e sem grandes conflitos. Fato interessante observa-se sobre a professora da 1ª série, a única, dentre as professoras, que ainda não havia passado pela universidade e tinha pouco mais que três meses de experiência na profissão. A reflexão que pôde fazer a partir dos problemas suscitados por sua prática pedagógica concorreram para o ajustamento da lição de casa às necessidades de aprendizagem das crianças. Não raro, justificava a elas o fato de estar trabalhando freqüentemente certas famílias silábicas devido a existência de dificuldades verificadas nos cadernos de lição de casa. Além disso, havia correspondência entre os tipos e quantidades de lição de casa propostas durante a entrevista e a respectiva prática em sala de aula.

Em decorrência do procedimento da professora, apenas as crianças da 1ª série pareciam gostar realmente das lições de casa. À medida que mudavam de série, as crianças demonstravam uma perda de interesse pelas lições de casa. Em conversa informal, uma mãe de aluno, que nunca fazia as lições, declarou que a referida criança não queria mais fazê-las a partir do momento em que aconteceu troca de escola e de professora. Possivelmente, os tipos de lição de casa e a relação professor-aluno fosse bastante diferenciada entre as escolas, levando a criança a um comportamento relacionado a alguma forma de protesto.

Desta maneira, as dimensões da aprendizagem significativa preconizada por Ausubel e verificada, de alguma maneira, na primeira série, não se

evidenciam nas outras três salas de aula estudadas. Os indícios de que a prática das lições de casa pelos professores não está adequada ao mecanismo geral de desenvolvimento intelectual dos indivíduos, como se encontra explicitado em Ausubel, são claramente percebidas. As lições de casa não têm contribuído para a facilitação do processo de ensino/aprendizagem já que são vistas como elemento para o desenvolvimento de automatismos vinculados a treinos. O “complementar”, “reforçar” e “aprimorar” declarados pelos professores traduzem-se em tipos de atividades que pouco levam as crianças a pensarem de modo a construir ou aprimorarem seus conhecimentos (números, tabuadas, cópias, questionários).

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

Quanto às demais crianças, talvez o fato de progressivamente irem perdendo o interesse pelas lições esteja relacionado à já ressaltada diferença verificada entre estas a partir da segunda série: quantidade, tipos, níveis de significação, manipulação de recompensas, entre outros. Não se pode perder de vista que a realidade da lição de casa existente na primeira série não era a mesma nas séries posteriores.



4.6- Sobre os professores e a lição de casa

Assim como os alunos e pais, os professores também foram entrevistados. Como forma de complementação aos dados apresentados e discutidos, vale a pena saber um pouco mais sobre o ponto de vista dos professores acerca da lição de casa e analisar quais seriam as implicações na prática pedagógica.

Absolutamente todos os professores declararam solicitar lição de casa dos alunos. A periodicidade indicada por eles para as solicitações abrangia de 2ª à 5ª feira. Na 6ª feira, não havia solicitação de lição de casa para que os alunos pudessem descansar tranquilos no final de semana. A idéia surgiu a partir da constatação de que nas segundas-feiras as lições raramente se encontravam feitas e os alunos apresentavam motivos variados por não tê-las realizado: “eu saí e cheguei tarde”, “fiquei brincando e esqueci de fazer”. Os professores, em reuniões de H.T.P.C. (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) discutiram o problema e consensualmente decidiram solicitar lições de casa de 2ª à 5ª feira.

As lições de casa são solicitadas pelos professores com o objetivo de reforçar o conteúdo trabalhado em sala. Nas palavras do próprio professor: *“reforço a mais daquilo que eu dei na sala de aula”*. A função das lições de casa está reduzida a reforçar, *“treinar, bater mais em algum exercício”* ou *“memorizar”*, conforme os professores.

Ao serem questionados sobre três pontos básicos que consideravam ao solicitar as lições de casa, dois professores colocaram como primeiro ponto solicitar lições diversificadas e não em quantidade excessiva sob pena dos alunos não as realizarem. Não se deve *“sobrecarregar [os alunos] pois já ficam muito tempo na escola”* - é o que afirma a professora da 4ª série. Abordagem diferente da questão, foi elucidada pela professora da 3ª série: *“não pode dar muita tarefa porque os alunos não fazem direito, faz correndo para terminar logo ou então não faz”*. Resta saber: as lições de casa são solicitadas de 2ª à

5ª feira realmente para proporcionar descanso aos alunos ou para remediar o problema da não realização das lições de casa nos finais de semana? Ao que parece, a última hipótese é a mais provável.

Outro fator igualmente mencionado pelos professores ao elaborar as lições de casa consiste em estimular os alunos a realizarem atividades diversificadas. Dentre as atividades, destacam-se as pesquisas e “coisas que as crianças gostam de fazer” para indicar recortes, pinturas, desenhos. Definitivamente, essa postura não foi verificada nos cadernos de casa e nas lições de casa solicitadas pelos professores durante o tempo da observação.

Em outro trecho da entrevista, os mesmos professores indicaram que os tipos de lição de casa que solicitavam dos alunos “*são iguais aos da classe*” para que haja um reforço e superação das dificuldades apresentadas em aula, ou ainda, “*revisar para a prova*”. Em relação às lições “iguais” às da classe, era uma alegação da professora da 4ª série para disfarçar, como lição de casa, as próprias atividades de sala não concluídas. A professora da 3ª série, por sua vez, solicitava lição de casa somente quando havia prova.

Em relação à quantidade de lição de casa, dois dos professores afirmaram solicitar quantidade razoável. Os outros dois dividiram-se nos pontos de vista de que solicitavam maior e menor quantidade de tarefa. A professora que passava lição de casa em quantidade excessiva tinha consciência de sua atitude, mas não imaginava que seus alunos demoravam, em média, de uma a cinco horas para realizar as atividades. Por outro lado, a professora que julgava solicitar pequena quantidade de tarefa, às vezes sentia necessidade de aumentar um pouco, elaborando atividades curtas “*mas que fizessem as crianças pensarem*”.

Os professores das salas de crianças menores (principalmente 1ª e 2ª séries) passavam lição de casa presumindo a participação dos pais para a realização destas: “*é obrigação dos pais ajudarem os filhos a fazerem as tarefas de casa, para saberem o que está acontecendo*” – afirmava a professora da 2ª série. Algumas vezes, os pais não dispunham de conhecimentos suficientes para ensinar os filhos. Alguns pais não suportavam



“perder” a tarde toda “em cima” da criança para que ela conseguisse concluir sua tarefa.

Para os professores, os melhores alunos são aqueles interessados e responsáveis, que sempre realizam e trazem as lições de casa. Os que não fazem “às vezes é porque não quer e não tem interesse. “Se não faz aqui [na escola] em casa é que não fazem”, afirmou a professora da 4ª série. Um último fator indicado (em pequeno número) é o fato de as mães “não ligarem pois os alunos nem tem caderno [de casa]. Em entrevistas posteriores com os pais das crianças “desinteressadas”, tornou-se evidente que para estas a escola “perdeu a graça”, no dizer das mães. São crianças que vão à escola porque as mães querem, apanham por não querer fazer as lições de casa e, no entanto, o problema nunca se resolve. De repente, de uma série para outra ou talvez pela mudança de professor, como foi declarado pelos pais, o aluno não mais sente vontade de ir à escola ou fazer lições de casa. Algo mudou. Em verdade, os motivos reais que levaram as crianças a não realizarem as lições de casa, não são explorados pelos professores.

As mães batem em casa e os professores castigam em sala. Mais da metade das crianças sofrem algum tipo de punição por não realizar as lições de casa, como pode ser verificado no seguinte depoimento de uma professora: “se o aluno não faz o ‘para casa’ não puno, mas mando o bilhete para a mãe assinar”. Em determinada aula, uma criança chegou a relutar fisicamente com a professora para não deixá-la escrever em seu caderno, enquanto outras choravam baixinho pelo mesmo problema. “Eu mando bilhete, deixo de castigo [aluno excluído de aula de Educação Física, Educação Artística, filmes na sala de vídeo], mando para a salinha” [local onde realizam forçosamente as lições de casa]. Fatos ainda piores verificavam-se quando uma das professoras dobrava as lições de casa como castigo por mau comportamento em sala.

Indagadas sobre a eficiência acerca desses procedimentos, as professoras reconhecem que não obtiveram êxito. Sempre os mesmos alunos não realizam as lições de casa, pois já “estão gostando de ficar fora, nas salas de castigo”, declararam uma das professoras e uma inspetora da escola. Há

crianças que arrancam as folhas do caderno para que as mães não vejam os bilhetes. Outras crianças não se importam e declararam que as mães lêem o bilhete e “não fazem nada”.

Por medo dos castigos, crianças faltavam à escola quando não faziam lição de casa ou então “esqueciam” os cadernos em casa. Esta situação era mais freqüente entre as crianças da 2ª série, onde os castigos eram mais constantes. As crianças de 3ª e 4ª séries eram cobradas em relação às lições de casa com menor rigor. Assumiam sem receio quando não haviam realizado as tarefas. Quando isso não ocorria, algum colega de sala fazia questão de dizer à professora que “o fulano” não fez a lição de casa. Da mesma forma cobravam a correção das tarefas por parte da professora.

Os procedimentos apontados pelos professores para a correção das lições de casa foram semelhantes em três das salas estudadas. Para os exercícios de matemática normalmente a correção era feita na lousa pelo professor ou alunos. Os exercícios de português eram corrigidos oralmente. A maioria dos professores verificavam a realização das lições de casa nos próprios cadernos de casa. Somente a professora da 1ª série corrigia os cadernos individualmente e não fazia uso da lousa. O tempo médio apontado pelos professores para a correção das lições variava de 5 a 40 minutos. Ainda em relação à correção, aquelas atividades, que eram destinadas “só para treinar, memorizar” (tabuadas, numerais) não eram corrigidas por uma das professoras, concluindo-se que era somente para ocupar a criança.

Ao serem indagadas sobre a possível existência de “diferenças” entre as crianças que faziam e as que não faziam as lições de casa, todos os professores disseram perceber diferenças de desempenho entre os alunos. Para os professores, os alunos que não realizavam a lição de casa estavam sempre atrasados, pois as tarefas são um reforço das atividades de sala. Aqueles que fazem as lições de casa “são sempre os melhores”, “mais responsáveis”, “mais participantes”, “as mães ajudam e as crianças se esforçam”, “os outros não tem vontade de aprender”. Na atribuição de notas ficou claro que os alunos que faziam as lições de casa possuíam notas

superiores àqueles que não as realizavam, mas não há qualquer indício que permita concluir a interferência da lição de casa nestes resultados.

Talvez o fato de os professores de 1ª e 2ª séries exigirem a lição de casa das crianças de forma mais rígida do que os professores de 3ª e 4ª séries, esteja ligado à concepção de que as lições de casa sejam mais importantes nas séries iniciais de alfabetização. Havia um professor que defendia a importância das lições de casa em todas as séries, *"principalmente para [as crianças] se habituarem às tarefas que aumentarão posteriormente, ficando, portanto, familiarizados com tarefa de casa"*.

Para finalizar, foram apresentados pelos professores algumas dificuldades em relação às lições de casa durante as entrevistas. A falta de livros didáticos para as crianças foi apontada como um fator prejudicial pois *"se as crianças tivessem livros, era só falar a página e o exercício e não ficava perdendo tempo passando tarefa de casa na lousa"*. Outra dificuldade foi apresentada na seguinte afirmação: *"lição de casa não tem regra da escola, não tem como passar todo dia "porque não tem livro"*. No entanto a professora quis dizer que a Instituição Educacional se omite em relação à questão da lição de casa, o que dificulta seu trabalho. Tal problema não deveria existir, uma vez que se a escola se posicionasse em relação à lição de casa, poderia haver um planejamento da mesma e, portanto, coerência na sua administração por parte dos professores. Esta, seria a condição inicial para um processo de mudança de atitudes em relação à lição de casa, numa perspectiva que vise a aprendizagem significativa

Mesmo frente a problemas como quantidade, castigos e tipos, parece que a lição de casa, por enquanto, ainda tem seu lugar no processo educativo. De forma geral foi observado que os professores atribuem alguma importância às lições de casa no processo de ensino e aprendizagem. Porém se perdem em seus próprios procedimentos desmedidos e objetivos imprecisos. Afinal, qual a finalidade da lição de casa? Aprofundar conhecimentos? Memorizar (o que)? Treinar (quais habilidades)? Insistir em algum exercício (qual, em quais condições?) Remediar as dificuldades encontradas pelos alunos? Ou, quem

sabe, para os alunos realizarem atividades não concluídas em sala de aula? Preparar os alunos para a prova? Para passar tempo?

Será que, da mesma forma com que os alunos realizam as lições de casa por obrigação, o professor também não estaria em situação análoga perante a cobrança de pais e dos próprios alunos em relação a lição de casa? Todavia, esta e outras questões decorrentes da lição de casa merecem ser melhor exploradas e discutidas dentro das produções nacionais, dado a carência de estudos na área.

Iniciando o trabalho na escola, uma das primeiras questões apontadas por uma professora a respeito da lição de casa caracterizou-se pela seguinte pergunta: "*lição de casa: dar ou não dar?*". A questão remete aos trabalhos citados por Assis (1986) entre os anos de 1928 e 1960, que apenas demonstravam as opiniões a respeito da permanência ou não da lição de casa nas escolas sem discuti-la em sua essência.

É exatamente isto que ocorre entre os professores. Preocupam-se apenas em discutir a existência ou não das lições de casa nas escolas, sem considerar, que antes de qualquer decisão, é fundamental uma reflexão sobre a própria natureza e função desta no interior do processo educativo.

A consequência disso é a utilização da lição de casa com fins diversos, dentre estes, a aprendizagem mecânica, a reprodução de conteúdos como forma de coagir a criança a se comportar conforme a professora espera ou, ainda, para fazer a criança estudar para as provas.

Ante os problemas com os quais nos deparamos, a proposta é que se estabeleça uma nova identidade para a lição de casa dentro do processo educativo. Como a identidade da lição de casa somente poder ser definida a partir de princípios que regularizem o processo de ensino e aprendizagem como um todo, a intenção é que o verdadeiro conceito de aprendizagem significativa seja introduzido nas escolas.

Se a lição de casa constitui síntese de tudo que acontece na sala de aula, o processo do qual esta decorre precisa estar articulado a um projeto que



tenha como meta um tipo de aprendizagem que efetivamente contribua ao desenvolvimento intelectual do aluno.

As finalidades das lições de casa, nesta perspectiva, deveriam estar atreladas ao compromisso com a aprendizagem significativa dos alunos, não podendo submeter-se a limitações impostas por metas restritas, mas visar ao desenvolvimento de orientações que definam uma estratégia de atuação do aluno em relação à produção de conhecimento independente. Desta forma, evidencia-se um grande benefício que a lição de casa poderia trazer: *a de possibilitar que o aluno estudasse e aprendesse por conta própria, sem a supervisão direta do professor.*

Restringir as lições de casa a cópias, questionários fechados, preenchimento de lacunas é também restringir o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, criatividade e autonomia. O ensino desta forma, estará produzindo pessoas dependentes e não propriamente pessoas que possam fazer algo por elas mesmas no sentido da busca do conhecimento.

As atividades precisam ser estruturadas ao redor do objetivo comum: a *aprendizagem significativa*. Isto implica que as crianças compreendam o que estão fazendo e o porquê, acompanhando seu próprio processo de desenvolvimento. A intervenção do professor consiste em estabelecer os parâmetros que nortearão as lições de casa, observar e orientar o desempenho dos alunos em tais tarefas e considerá-las como parte da aula. Não existe nada mais desestimulante para o aluno que passar horas se esforçando para realizar excessiva quantidade de atividades e, em alguns minutos na sala de aula, ver seu esforço sendo reconhecido apenas com um visto da professora em seu caderno.

Sistematizar as lições de casa não consiste em perda de tempo ou em mais uma obrigação do professor. Consiste em planejamento de aprendizagem que pode beneficiar o aluno em seus processos mentais de maneira global. Não ocuparia tempo demasiado se for inserida como parte do processo educativo. A isto basta apenas considerar um mínimo de suposições teóricas

que delimitarão os critérios para a formulação das tarefas e utilizá-las como suporte, como referência às atividades a serem desenvolvidas. A questão não é tão complicada pois o professor não precisa suprimir os questionários, por exemplo. Depende apenas da maneira como utilizará estes questionários e da forma como estabeleceu estas questões. Não deve perguntar ao aluno, por exemplo, o que é fotossíntese mas pedir a ele que explique o mesmo processo por intermédio de ilustrações, textos, exposições orais. Cria-se, assim, uma modificação qualitativa de sua experiência de aprendizagem. Não aceitar e incentivar cópias de textos ou explicações prontas reproduzidas em pesquisas e sim pedir ao aluno que leia e reescreva os textos utilizando seu próprio vocabulário.

Como já foi indicado, se houver um planejamento mínimo e o cuidado devido para que o aluno estabeleça relação entre os conhecimentos adquiridos hoje, que também servirão de base para outros conhecimentos futuros, os alunos certamente atingirão os objetivos previstos. A bibliografia disponível para o presente trabalho e os dados deste estudo apontam nesta direção. Os alunos demonstram preferência por atividades relacionadas a pesquisas, trabalhos com desenhos, redações, criar histórias. Como eles próprios afirmaram, sentem maior prazer e têm a oportunidade de criar, pensar, enfim transcender os limites impostos às atividades apresentadas pelo professor e livros didáticos.

A Joana, personagem do livrinho "Lição de casa, de Lúcia Pimentel (1992), criava histórias de sua fantasia, sem poder se afastar das limitações determinadas pela professora. O encontro, estipulado pela professora da menina com um amigo chamado Coelho, colocou-a em situação difícil, pois era extremamente complicado criar um personagem com o qual Joana não tinha nenhuma referência. Como um professor pode queixar-se de um aluno que não goste de lições de casa como estas?

A preferência por tipos determinados de lição de casa, surgem da própria vivência mal sucedida. É como qualquer outra atividade na vida das pessoas. Nossas preferências são acompanhadas por expectativas, vivências,

necessidades. É plausível supor que, o significado da escolha das crianças está relacionado a análises das lições de casa concretizadas durante toda sua trajetória escolar. Nos momentos em que as crianças eram convidadas a refletir sobre as lições de casa, elucidaram pensamentos que, em muitas vezes, relutavam em considerar. Outras, de início, sabiam dizer exatamente os motivos que as levavam a gostar ou não das tarefas. O significado das opções ou preferências mostra-se relacionado às experiências subjetivas dos alunos.

A análise e classificação das atividades que os alunos gostavam ou não como lições de casa mostram que aquelas relacionadas à sua vivência imediata eram as mais abordadas como “legais” pelas crianças. Um aluno da quarta série, ao justificar sua preferência pela lição de casa, afirmou: *“eu gosto mais de ciências porque ela fala mais sobre nossa vida”*. Ao falarem sobre os problemas das lições de casa, as crianças espontaneamente indicaram elementos como: quantidade excessiva de tarefas e tarefas desagradáveis como cópias, questionários, tabuadas, recortar letras, que constituíam justamente a lição de casa que realizavam.

Nestes casos, a lição de casa têm um fim em si mesma, não proporciona elementos que possibilitem uma organização da atividade por parte do professor e intervenção no sentido de superar os obstáculos encontrados.

Lições bem formuladas incitam o progressivo interesse da criança e a curiosidade em realizar as tarefas posteriores, como citado por uma das professoras. Se os docentes permanecem entendendo e praticando a lição de casa como atividade cujo fim precípua consiste em memorização e reprodução de conteúdo, a tendência é que os alunos façam as lições de casa simplesmente como obrigação ou por receio das conseqüências, ou podem ainda desenvolver um grau de aversão à atividade que se recusam terminantemente realizar, apesar das conseqüências, como foi verificado entre algumas crianças durante a presente pesquisa.

Mesmo com todos estes fatores em jogo, quando indagados sobre os motivos que levavam as crianças a não realizarem as lições de casa, as professoras argumentavam que os alunos eram desinteressados, eximindo-se

da responsabilidade e a colocando sobre as crianças. Por outro lado, salientaram que todas as crianças que costumavam fazer lição de casa apresentavam bons rendimentos.

Após a consideração desses vários aspectos sobre as lições de casa, a proposta é que se busque uma articulação entre três níveis: 1) As lições de casa no processo de construção do conhecimento escolar nos termos da aprendizagem significativa; 2) A integração da lição de casa no conjunto de atividades que o professor realiza no interior do planejamento; 3) A lição de casa como intercâmbio entre escola e pais e relação pai-aluno.

Em relação específica ao 3º nível de articulação das lições de casa com a família, ficou evidente que, teoricamente, a maioria dos pais têm conhecimento sobre como contribuir com os filhos na realização das tarefas (embora isto não seja confirmado pelas crianças). Grande parte dos pais estabelecem uma rotina diária onde há inclusão das lições de casa. As mães afirmaram que ficam ao lado dos filhos para incentivá-los a realizar a atividade até seu final, pois as crianças tendem a ficar cansadas e desistem. O fato de alguns pais fazerem a lição pela criança e a justificativa apresentada por eles remonta à discussão da quantidade X qualidade das lições.

Podemos, pois, concluir que o professor não imagina as situações que implicam a realização das lições de casa. Não tem controle sobre isto e, portanto, não pode simplesmente castigar o aluno por não ter feito a lição, se desconhece a dinâmica que envolve a realização das lições em casa. A pesquisa procurou demonstrar um pouco da vivência da criança em relação às lições de casa, em meio a seus conflitos com irmãos e pais. Há toda uma realidade a ser considerada e isto não se verifica na prática, simplesmente porque as lições de casa não são vistas pelo professor como uma de suas atribuições.

A proposta de articulação visa atentar os professores para as três dimensões que envolvem o processo das lições de casa: pais, alunos e professores – que necessitam estar em integração.



Evidentemente, a proposta de articulação entre lição de casa/família/sala de aula pretende nortear a atividade para fim educativo específico, isto é, objetivando a aprendizagem significativa. Porém, para que possa ser concretizada no interior do contexto escolar, depende muito da consideração das características gerais da clientela, do conteúdo a ser trabalhado e das concepções do professor.

O presente trabalho tem por alvo proporcionar um ponto de partida rumo à discussão do aspecto mais polêmico da questão que, sem dúvida, refere-se à própria natureza da lição de casa no contexto educacional.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou investigar como a lição de casa tem sido praticada e entendida pelos pais, alunos e professores de quatro séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública.

A hipótese de trabalho inicial era de que a lição de casa do modo como comumente é desenvolvida pelos professores não tem conduzido os alunos a uma aprendizagem significativa. Como suposto, a lição de casa exige dos alunos apenas a memorização e reprodução dos conteúdos trabalhados em sala.

Como instrumentos para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e observações em sala de aula. Os dados obtidos foram classificados conforme categorias que abrangiam os objetivos da pesquisa e submetidos à análise estatística e interpretação de conteúdo.

Dentre os resultados indicados e discutidos, os que se destacam são, sem dúvida, aqueles vinculados às finalidades com as quais a lição de casa tem sido trabalhada dentro do processo de ensino e aprendizagem. Considerando e comprovando a hipótese inicial de que a lição de casa não está contribuindo para a aprendizagem significativa, a discussão versou sobre aspectos básicos em relação à lição de casa que necessitam ser repensados, em especial as questões sobre as finalidades, quantidades, tipos e conseqüências quando as crianças não as realizam.

Levando-se tais questões para o âmbito das formulações de Ausubel (1968), a finalidade da lição de casa está diretamente relacionada à exposição anteriormente realizada acerca da aprendizagem significativa e da aprendizagem mecânica. Se a tradicional e atual lição de casa é constituída por "deveres" conforme Arroyo (1999), compostos de "*cinco exercícios iguaizinhos*,"¹ na perspectiva ausubeliana a realidade seria bastante

¹ Este ponto de vista foi proferido pelo Prof. Dr. Miguel Arroyo, em conferência de abertura do seminário *Educação e cidadania* em 26 de agosto de 1999 na FCT-UNESP, câmpus de Presidente Prudente.



diferenciada. As atividades de sala necessitam de planejamento prévio para que possam atender aos princípios da aprendizagem significativa. Desta forma, a lição de casa se enquadraria em processo semelhante, isto é, fazendo parte do próprio planejamento.

No cotidiano escolar, a lição de casa seria elaborada com base em programação de conteúdos trabalhados em sala, conforme salienta Mattos (1966). As atividades estariam relacionadas à habilidades e conteúdos potencialmente significativos aos alunos, uma vez que estes teriam os subsunçores adequados em sua estrutura cognitiva.

O nível de dificuldade da lição de casa não pode ser menor ou além da capacidade do aluno. Tal procedimento faz com que as atividades sejam, respectivamente, enfadonhas ou exija algo que o aluno não possa alcançar pela falta de subsunçores. O resultado deste processo seria a aprendizagem automática, já que por mais interessante que fosse a tarefa, o aluno não teria condições objetivas de realizá-la. Dessa idéia subentende-se aspecto muito importante não considerado pela maioria dos professores: *dos alunos deve-se solicitar atividades que tenham condições de realizar*.

A finalidade da lição de casa nesse contexto estaria vinculada a uma construção do conhecimento e não à mera reprodução de algo que não se pode compreender.

Outro aspecto relevante estaria relacionado à quantidade, que está entre os itens mais ressaltados pelos alunos quando se queixam das lições de casa. O bom professor não é aquele que passa lição de casa interminável para as crianças. Mais importante que a quantidade, é a qualidade das lições e o tipo de relação que o aluno estabelece com ela. Se houver um pouco mais de atenção em relação a isto, a lição de casa pode ser realizada pelo aluno sem que suas outras atividades como filho, criança, irmão, fiquem prejudicadas (Arroyo, 1999).

Associada ao problema da quantidade está a questão dos tipos de lição de casa solicitados pelos professores. Não é preciso recorrer aos princípios da aprendizagem significativa para entrever as conseqüências de lições de casa



que estimulem apenas a reprodução de conteúdos. É claro que algumas habilidades necessitam de treino como convenções da língua escrita, por exemplo, e necessitam ser memorizadas, porém a lição de casa não deve ser utilizada com este fim. Dentre alguns autores anteriormente citados, Libâneo (1992), salienta que a lição de casa precisa desenvolver no aluno a independência, curiosidade e hábitos de estudo. Se a lição de casa causar desprazer às crianças, tais objetivos não se concretizarão. O fato da criança gostar ou não de fazer lição de casa certamente está ligado às suas experiências em relação a esta, o que demanda muita cautela por parte do professor.

A lição de casa é importante para que o professor acompanhe o processo de desenvolvimento do aluno e não para medir sua capacidade de memorização ou reprodução. As atividades que levam os alunos efetivamente a pensar de forma reflexiva facilita o desenvolvimento. É contraditório o discurso dos professores em relação à aprendizagem “que tenha sentido” e a prática da lição de casa verificadas. Não há como desenvolver o processo educativo de maneira que efetivamente concorra aos interesses da aprendizagem significativa, se a lição de casa se perpetuar como prática de memorização e reprodução.

Desta forma, cópias exaustivas, repetições de séries de números, tabuadas e questões de “compreensão de texto” verificadas nos livros didáticos que não estimulam a ação reflexiva do aluno, não podem ser consideradas como atividades que o conduzam a uma compreensão real. Isto pode ser comparado, de maneira superficial a uma criança que conte numerais de um a dez, sem ter a noção de número.

Outros aspectos relevantes acerca da lição de casa também necessitam ser repensados. Um primeiro aspecto a ser levantado é a correção. Se o professor solicitou lição de casa precisa corrigi-la. O segundo aspecto é relativo aos castigos. Se tal procedimento pode ser considerado absurdo por qualquer outro motivo, em relação à lição de casa é inaceitável. O castigo nesses casos, presta-se apenas para reforçar ainda mais o desinteresse pela lição de casa,

influindo de modo negativo na relação que as crianças estabelecem com ela, podendo ocasionar aversão à atividade, segundo Nérici (1986).

Para além dos aspectos citados, no estudo do impacto das lições de casa sobre as crianças, dois pontos chamaram profundamente a atenção:

- 1) o interesse por lições de casa que “saíam do comum” ;
- 2) o problema da aceitação “forçada” das lições por parte das crianças.

O primeiro ponto aludido refere-se às diferenças de atitudes, motivações e interesses demonstrados por parte das crianças em raros momentos nos quais as lições de casa não consistiam em atividades livrescas mas sim em tarefas concretas e reais que estavam voltadas às suas necessidades e anseios. A consequência redundou num índice maior de realização da lição de casa, na maior participação dos alunos durante a correção e na solicitação para que a professora elaborasse lições parecidas posteriormente.

O segundo ponto refere-se à imposição de lição de casa, sob o clima de ameaças e castigos. Além dos alunos serem desrespeitados por terem que realizar uma lição considerada por eles como “chata”, se não a fizessem, eram castigados em sala e eventualmente em casa. O professor enviava bilhete, a mãe batia na criança em casa (ver anexo 3). O não fazer a lição gerava conflito entre a mãe e a criança. A professora, mesmo consciente do fato, continuava com a prática dos bilhetes. Em relação às outras crianças, ao presenciarem as cenas, sentiam-se impelidas a continuar fazendo as lições de casa, amedrontadas.

As abordagens acerca da lição de casa, em trabalhos norte-americanos, refletem com clareza a tendência em se buscar lição de casa que conduza os alunos a um trabalho efetivo, impregnado de significação e relevância social. Esta tendência encontra sua justificativa num acúmulo de indicadores que comprovam a potencialidade das lições de casa como processo importante no desenvolvimento de habilidades e hábitos de estudo. Os vários estudos realizados sobre lição de casa, nas últimas décadas, fazem referências a um desempenho mais satisfatório nas escolas por parte de alunos que realizam as

lições de casa. São inúmeros os manuais endereçados aos pais no sentido de orientá-los em como ajudar os filhos nas tarefas. Estas informações constituem-se, no contexto pedagógico, numa tentativa de mudanças de atitudes de pais, alunos e professores em relação à lição de casa.

Nesta perspectiva, os pais não precisam corrigir as lições das crianças de forma a ocultar os erros, nem menos fazer a lição pela criança. Na presente pesquisa, alguns pais sentiam-se obrigados a fazer as lições para as crianças não pelo problema da falta de tempo em ensiná-las, mas devido a quantidade. A ajuda à criança deve acontecer somente nos momentos que ela a solicita e deve ser limitada à explicação sobre como poderia proceder para realizar a atividade. Se a criança não conseguir realizar, é preferível os pais deixarem o fato visível para o professor para que a lição seja utilizada por ele como instrumento de diagnóstico, implicando na retomada de conteúdo. Contribuição importantíssima, além disso, seria garantir à criança um local de estudo tranqüilo, onde possa estudar sem interferências externas.

Os resultados divulgados nos trabalhos sobre as lições de casa ainda podem ser de grande utilidade dentro do sistema escolar, e nas salas de aulas em particular. Um dos primeiros obstáculos a ser considerado é a própria aceitação, por parte do professor, da real importância da lição de casa no processo de construção do conhecimento escolar, antes de refletir se é favorável ou não à sua existência. Um segundo obstáculo seria transformar a atual prática tendo em vista uma nova atitude em relação às lições de casa. O processo de formulação da lição de casa é tão simples e automático que o professor mal se dá conta do que solicita dos alunos, daí a importância da formação em serviço.

Por um lado, se há a evidência de que os professores não estão suficientemente instrumentalizados em relação à questão, devido à quantidade escassa de trabalhos que contemplam as lições de casa, por outro, verifica-se que os pontos de vista suscitados por eles em relação ao assunto são conflitantes com o trabalho que realizam em sala de aula. Qualquer intervenção externa nesse processo é recebida com obstáculos e resistências, como

evidenciado em algumas ocasiões dentro da pesquisa. As opiniões dos alunos, ou mesmo suas atitudes em salas de aulas, manifestando interesse por lições de casa “diferentes”, não foram utilizadas em nenhum momento pelos professores como alternativa possível para inserir diversificação nos tipos das lições de casa solicitadas.

Por mais que as propostas de ensino da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) busquem incentivar e colocar o professor em situação de pesquisador a partir do desenvolvimento de uma atitude científica perante a construção do conhecimento, este não consegue visualizar o efeito que as lições de casa têm ocasionado entre os alunos e seus respectivos pais, pois não controla o processo que envolve sua realização, apenas controla se é ou não realizada.

Certamente, existe a possibilidade de superar o problema. No processo de formação de professores há necessidade de ser trabalhada com maior intensidade a questão da pesquisa no processo educacional. Esta seria uma alternativa possível, desde que haja intervenção no atual processo de formação de professores por parte dos docentes de cursos de licenciatura. Os estudos têm demonstrado vários problemas em relação à educação como um todo e que poderiam ser evitados com uma formação sólida formação inicial do que com posteriores cursos de “reciclagem”. Nesse contexto, é importante que se forme o professor-pesquisador dos problemas que a prática lhe coloca por intermédio de cursos de licenciaturas e programas consistentes de formação em serviço.

A insatisfação perante o ensino se traduz, não de forma a contribuir para a superação dos problemas, mas em levantá-los e atribuir responsabilidade direta ao professor. Em verdade, a origem da dificuldade do professor em estabelecer uma integração entre teoria e prática é procedente de falhas em sua formação. Se o professor não tem parâmetros para desenvolver certas atividades recorrerá à sua memória e imitará procedimentos tradicionais de antigos professores, o que certamente vem colaborando para a perpetuação da atual prática da lição de casa no interior do processo educativo.



O tema da dissertação, à primeira vista, parece não envolver tantas dimensões, porém como publicado em vários trabalhos, entre estes o de Rodrigues (1998), a lição de casa pode interferir no desempenho do aluno na escola e no fracasso escolar. A lição de casa certamente não é problema central na educação, mas através de redimensionamento de suas funções e tipos pode atenuar vários problemas centrais em educação.

Como forma de contribuição à discussão acerca da lição de casa, além da problematização da prática dos professores, espera-se que este trabalho consiga sensibilizá-los quanto à questão, e ao mesmo tempo, os conduza a refletirem sobre a mesma.

Acredito que a situação da lição de casa começou a ser pensada no momento em que cheguei à escola. Os professores não compreendiam o porquê de se estudar assunto aparentemente tão sem importância. A professora da quarta série, ao saber sobre o tema de pesquisa, indagou: *“você vai pesquisar lição de casa? Por que você não faz sobre tarefa de sala?”*.

Progressivamente, a lição de casa passou a ser assunto dos professores durante os intervalos de aulas. A certa altura, todas as vezes em que adentrava a sala dos professores, alguns deles se dirigiam a mim e faziam comentários sobre lição de casa. Certo dia, a professora da quarta série que, inicialmente, não demonstrava qualquer interesse pelo tema, afirmou: *“se for para continuar assim, melhor não ter lição de casa”*.

Nesse contexto, a consideração das formulações de David Ausubel face à aprendizagem significativa, seria o passo fundamental rumo a uma modificação no quadro atual relativo à lição de casa.



BIBLIOGRAFIA

AUSTIN, J. D. Homework research in mathematics. School Science and Mathematics, 1979, n.79, p.115-121.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pode a universidade auxiliar na formação de cidadãos? Conferência de abertura do Seminário Educação Cidadania. UNESP- Presidente Prudente, em 26/08/1999.

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

AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph, HANESIAN, Helen. Psicologia Educacional. 1ed. (Trad. Eva Nick). Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

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

BARDIN, L. Análise de conteúdo. (Trad. Luís Reto e Augusto Pinheiro) Portugal: Edições 70, 1977.

ELUBACHER, John S. A importância da teoria em educação. (Trad. Beatriz Osório) Brasil, Centro de Pesquisas Educacionais. MEC, 1961.

COLL, César. Psicologia e currículo. São Paulo: Ática, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

GOLDSTEIN, A. Does homework help? In: A review of Research Elementary School Journal, n.1, p.212-224, 1960.

GONÇALVES, R. Didática geral. 9 ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

GUANAES (1996) ?

KLINGBERG, Lothan. Introducción a la didactica general. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

LIBÂNEO, José C. Didática. São Paulo: Cortez, 1992 (Magistério- 2º grau- Formação do Professor).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. (Trad. Luiz Damasco Penna). São Paulo: Nacional, 1963.

MARIN, Fátima A. D. G. O ensino de geografia voltado para a aprendizagem significativa de alunos da escola pública de 5ª série do 1º grau. Marília, 1995. 312p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

MATTOS, Luiz A. Sumário de didática geral. 5 ed. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1966.

MOREIRA, Marco A. mapas conceituais como instrumento para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa. In: Ciência e Cultura, n.32, v.4, não pag., 1980.



_____; MASINI, Elcie F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

NÉRICI, Imídeo G. Didática: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1986.

_____. Educação e metodologia. São Paulo: Livraria Pioneira, 1970.

NOVAK, J. D. Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in shools and corporations. New Jersey: Laurence Erlbaren, 1998.

_____. Uma teoria da educação. São Paulo: Pioneira, 1981.

PASCAL, R. A., WEINSTEIN, T., WALBER, H. Y. The effects of homework on learning: a quantitative synthesis. Journal of educational research, 1984, n.72. p. 97-104.

PIMENTEL, Lúcia. Lição de casa. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais S. A. 1992. (Queda de Braço).

RAYMONT, M. C. A educação moderna: objetivos e métodos. 4 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

RODRIGUES, Rose M. G. Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar. In: Educação e filosofia. v.12, n.24, p.227-254, jul/dez 1998.

RONCA, Antônio C. C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, W. M. A. (Org.) Psicologia e currículo. São Paulo: Papelivros, p. 59-83, 1980.



SALVADOR, C. C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. (Trad. Emília de Oliveira Dihel). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico. 14 ed., São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1986.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 1 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1987.



ANEXOS

1- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

2- ALUNOS - Instrumento

2.1 Modelo do roteiro de entrevista utilizado

2.2 Exemplar de transcrição de entrevista

3- PROFESSORES – Instrumento

3.1 Modelo do roteiro de entrevista utilizado

3.2 Exemplar de transcrição de entrevista

4- PAIS – Instrumento

4.1 Modelo do roteiro de entrevista utilizado

4.2 Exemplar de transcrição de entrevista

ANEXO 1- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Pontos a serem observados e registrados em sala de aula

1. Aspectos físicos

- quantos alunos há na sala (quantos de cada sexo)
- média de idade
- disposição das carteiras
- organização
- decoração

2. Aulas

- ordem de ocorrência dos eventos: chamada, correção das lições de casa, atividades, intervalo e outros.
- bibliografia utilizada
- conteúdo oferecido
- metodologia

3. Lição de casa:

- horário da solicitação (no início, meio ou término da aula)
- horário de correção
- como são elaboradas as instruções
- se está ligada ao conteúdo estudado
- quantidade
- seu tipo e função
- se há diversidade ou não de tipos
- se há correção, de que forma
- se é utilizada como castigo

INSTRUMENTO- ROTEIRO DE ENTREVISTA

2 – ALUNOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA- ALUNOS

1. Qual o seu nome completo?
2. Quantos anos você tem ?
3. Com quem você mora? Quantos irmãos tem? Qual a idade deles?
4. Sua mãe trabalha? O dia todo? Com que você fica?
5. Você faz lição de casa?
6. Você faz LC todos os dias?
7. Você faz LC espontaneamente ou alguém tem que ficar lembrando?
8. Quanto tempo você leva para fazer a LC?
9. Você considera a quantidade de LC que faz como pouca, média ou muita?
10. Em que lugar você faz a lição de casa? Porque?
11. O que atrapalha você fazer as lições de casa?
12. Você acha que fazer lição de casa é importante ou não? Por que ?
13. Você gosta de fazer lição de casa? Por que?
14. Qual a lição que você mais gosta de fazer?
15. Tem alguma LC que você não gosta ou é mais chata de fazer?
16. Você acha que é certo ou errado a professora dar castigo para as crianças que não fazem LC?
17. O que o professor deve fazer quando a criança não faz LC?
18. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre a LC?

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA- ALUNO

E: entrevistador

A: aluno

LC: lição de casa

E: Qual o seu nome completo?

A: *

E: Quantos anos você tem ?

A: Doze anos.

E: Com quem você mora? Quantos irmãos tem? Qual a idade deles?

A: Com meu pai, minha avó, minha tia e meu primo. Tenho irmão por parte de mãe, mas não mora comigo.

E: Você faz LC?

A: Faço.

E: Você faz LC todos os dias?

A: Às vezes eu faço

E: Por que só às vezes?

A: Porque às vezes eu não consigo, não dá vontade de conseguir fazer.

E: Sua professora passa LC todos os dias?

A: Todo dia, todo dia não, às vezes ela passa alguma coisa pra fazer em casa.

E: Você faz LC espontaneamente ou alguém tem que ficar lembrando?

A: Porque eu quero.

E: Se você não comentar sobre LC, alguém manda você fazer? Quem?

A: Manda. Minha tia.

E: Quanto tempo você leva para fazer a LC?

A: Bom, em casa faço rápido né, depende da lição é mais ou menos meia hora.

E: Considera a quantidade de LC que faz como pouca, média ou muita?

A: Um tanto que tá bom.

E: Mas é pouca, média ou muita?

A: Médio.

E: Em que lugar faz a lição de casa? Por que?

A: No quarto, porque não tem outro lugar. Tá construindo ainda minha casa. Tem bastante barulho por causa que é do lado de uma metalúrgica.

E: Alguma coisa atrapalha você a fazer LC?

A: É meu primo, às vezes ele fica me enchendo o saco, ele fica me atrapalhando.

E: Quando você faz LC tem coisas que você não sabe ou é difícil de fazer?

A: Não.

E: Quando você tem alguma dificuldade para realizar LC o que faz?

A: Às vezes eu peço ajuda, porque assim as vezes, eu não gravo o que a professora fala, quando as vezes eu me distraio, e quando os moleque ficam me chamando então eu não gravo.

E: Quem te ajuda? Como?

A: É a minha tia, ela ajuda me falando como é que faz, quando é texto, ela vai ditando para mim fazer mais rápido, porque é difícil eu pedir ajuda para ela. Eu gosto que ela ajuda porque é bom.

E: Como a professora corrige a lição de casa?

A: Quando é Geografia, Ciências, História e Português ela faz ditando, e quando é Matemática ela faz na lousa.

E: Você gosta de fazer lição de casa? Por que?

A: Sim, porque a gente aprende muito mais. (pausa) Pra mim é muito bom, porque se eu for arrumar um emprego eu tenho que saber as coisas, então é muito melhor pra mim fazer.

E: Que tipo de lição você mais gosta de fazer?

A: O que eu mais gosto é Matemática, porque é mais fácil né, pra mim. História e geografia dói demais assim (agitando a mão direita), cansa e fica doendo.

E: Tem alguma LC que você não gosta ou é mais chata de fazer?

A: Prá mim é História e Geografia, porque é chato, tem que ler. (para responder questionário)

E: O que a professora deve fazer quando a criança não faz LC?

A: Ela deve mandar bilhete.

E: Você acha que é certo a professora castigar quem não faz lição de casa?

A: Eu acho isso certo, porque o dever dos alunos é fazer lição.

E: Você já levou algum bilhete por não ter feito lição de casa?

A: Já.

E: Você mostrou para sua tia?

A: Eu mostrei sim, minha tia pegou e mostrou pro meu pai, aí ele me deu uns puxão de orelha.

E: Se por algum motivo você imaginar que a professora não vai corrigir a lição de casa de amanhã, você faria ou não?

A: Faço, porque talvez ela fala que não vai olhar e depois ela olha.

E: Como você gostaria que fossem as lições de casa?

A: Queria que fosse mais fácil porque assim fica melhor pra mim, faço mais rápido.

E: Você gostaria que tivesse lição de casa todos os dias?

A: Não. Do jeito que está.

E: Você acharia bom se não tivesse que fazer lição de casa? Por que?

A: Não precisa nem responder né, claro que sim. Minha vó, às vezes pede pra fazer alguma coisa, eu ajudo bastante, aí vai dar pra mim brincar mais.

E: Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre a LC?

A: Não.

INSTRUMENTO- ROTEIRO DE ENTREVISTA

3 - PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSORES

1. Qual o seu tempo de trabalho com Educação nas séries iniciais?
2. Qual sua formação?
3. Você solicita lição de casa aos alunos?
4. Qual a periodicidade?
5. Qual a função da lição de casa para você?
6. Cite 3 pontos básicos que você considera ao elaborar LC.
7. Que tipos de lição de casa solicita dos alunos?
 - 7.1- O que pretende com cada tipo?
8. Você solicita quantidade razoável, pouca ou muita de LC?
 - 8.1- Há vezes em que você necessita passar mais ou menos lições?
9. Os alunos fazem a lição de casa?
 - 9.1- A que você atribui o fato de determinados alunos sempre fazerem LC?
 - 9.2- A que você atribui o fato de determinados alunos nunca fazerem LC?
10. Que procedimento adota quando a criança não faz LC?
 - 10.1- Funciona?
11. Quais as justificativas do aluno quando não faz LC?
12. Como você corrige a lição de casa?
13. Quanto tempo você emprega, em média, para corrigir a LC?
14. Você percebe alguma diferença de desempenho entre os alunos que fazem e os que não fazem a LC? Quais?
15. Há pontos negativos em relação à lição de casa?
16. Que questionamentos ou sugestões você faria à LC?
 - 16.1- Como ela poderia ou deveria ser?
17. Os pais e alunos cobram LC?
18. Por que não é passado LC na 6ª feira?
 - 18.1- Como surgiu a idéia?
19. Você tem mais alguma coisa a acrescentar sobre LC?

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA- PROFESSOR

2ª série

E: entrevistador

P: professor

LC: lição de casa

E: Qual seu tempo de trabalho com educação nas séries iniciais?

P: 3 anos

E: Que' a sua formação?

P: (pausa) *Eu sou formada em História*

E: Você solicita LC dos alunos?

P: *Com certeza*

E: Qual a periodicidade?

P: *Todos os dias, exceto na 6ª feira. Eu acho que 6ª feira por ser fim de semana, eles têm que aproveitar da melhor maneira possível o tempo de descanso.*

E: Qual a função da LC para você?

P: *Ela é fundamental. Ela vem a aprimorar ainda mais aquilo que eu dou na sala de aula.*

E: Cite três pontos básicos que você considera ao elaborar LC.

P: (pausa muito longa) *Tem a ver com que eu dei no dia; Eu procuro passar diversas atividades do mesmo conteúdo; para recordar atividades que dei em sala de aula.*

E: Que tipos de LC solicita dos alunos?

P: *Eu sempre procuro diversificar ao máximo que eu posso de acordo com o conteúdo dado. Se você sempre der o mesmo tipo de LC, ele vai ficar saturado, não vai fazer.*

E: O que pretende com cada tipo?

P: *Se as atividades mudarem todos os dias eu acho que vai despertar mais neles a curiosidade, a vontade de fazer.*

E: Você solicita quantidade razoável, pouca ou muita LC?

P: *Eu acho que eu passo bastante LC. Tem dia que acho que sou mais razoável. Eu nunca passei pouca tarefa.*

E: Há vezes você necessita de passar mais ou menos lições?

P: *Às vezes eu percebo que alguns alunos não estão bem em determinados conteúdos, aí eu dou mais sobre aquele conteúdo, menos de outro, depende deles.*

E: Os alunos fazem a lição de casa?

P: *Sim, a maioria sempre faz.*

E: A que você atribui o fato de determinados alunos sempre fazerem LC?

P: *Porque têm compromisso, responsabilidade, sabe que é o seu dever.*

E: A que você atribui o fato de que determinados alunos nunca fazem LC?

P: *Eles não querem mesmo, não têm vontade.*

E: Que procedimento adota quando a criança não faz LC?

P: *Olha, eu mando bilhete pra mãe assinar, deixo de castigo, mando para a salinha.*

E: Funciona?

P: (pausa) Olha, hoje em dia não está mais funcionando.

E: Quais as justificativas do o aluno apresenta a você quando não faz LC?

P: *Falam que esqueceu o caderno, que teve que sair.*

E: Como você corrige a lição de casa?

P: *Eu corrijo na lousa e depois passo visto no caderno.*

E: Quanto tempo você emprega em média, para corrigir a LC?

P: *Muito tempo.*

E: Você percebe alguma diferença de desempenho entre os alunos que fazem e os que não fazem a LC? Quais?

P: *Sim. São mais responsáveis, mais participantes.*

E: Há pontos negativos em relação à lição de casa?

P: *Negativo? Nenhum, só positivo, tudo que eu já disse no início.*

E: Que questionamentos ou sugestões você faria à LC?

P: *É muito importante principalmente no início, para que os alunos se habituem às tarefas que aumentarão posteriormente.*

E: Como ela poderia ou deveria ser?

P: *Eu acho que consigo praticar o meu "ideal" de lição de casa. Eu acho que, que... prá eles está bom.*

E: Os pais e alunos cobram LC?

P: *Os pais, nunca percebi. Os alunos cobram a correção.*

E: Por que não é passado LC na 6ª feira?

P: *Porque o assunto era discutido em H. T. P. C. (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.) As crianças nunca traziam a lição na segunda feira, falavam que tinham saído, ido à casa da vó. A idéia de não passar lição de casa na sexta feira foi proposta por mim e todos gostaram. Aí acabou transformando.*

E: Como surgiu a idéia?

P: *Surgiu para dar mais descanso para os alunos nos finais de semana, nunca faziam direito as LC.*

E: Você tem alguma coisa a acrescentar sobre LC?

P: (pausa) Ah, eu acho que não.

INSTRUMENTO- ROTEIRO DE ENTREVISTA

4 - PAIS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PAIS

1. Qual o seu nome?
2. Em qual bairro você mora?
3. Qual o seu estado civil?
4. Você trabalha fora? Qual a sua profissão e a de seu esposo (a)?
5. Até que série vocês cursaram?
6. Seu filho costuma fazer LC?
7. Em quanto tempo seu filho faz a LC?
8. Para você, a LC é importante? Por quê?
9. Seu filho faz LC espontaneamente ou é preciso ficar lembrando-o?
10. Ele faz sozinho a LC ou necessita de auxílio?
11. Alguém o ajuda? Como?
12. Ajudar o filho na LC: compromisso do pai, necessidade do filho ou a ajuda é dispensável.
13. Você gosta de ajudar seu filho a fazer LC? Por que?
14. Seu filho gosta de fazer LC? Como demonstra?
15. Existe um local fixo para a realização da LC?
16. Existe um horário fixo para a realização da LC?
17. Na sua opinião, qual a quantidade de LC que um bom professor deve passar aos alunos?
18. Você cobraria ou não LC do professor?
19. Você cobra LC de seu filho?
20. Qual a LC de preferência do seu filho? Por quê?
21. Há alguma LC que lhe desagrade fazer ou agrada menos que as outras?
22. Se uma criança tem dificuldade na escola, deve ter mais LC?
23. A LC que seu filho realiza estimula o raciocínio?
24. As lições de casa realizadas por seu filho são semelhantes ou variam sempre?
25. O que o professor deve fazer quando o aluno não faz LC?

26. Como deve ser constituída a LC, na sua opinião?

27. O que você pensa dos castigos aplicados nas crianças quando não fazem a LC?

28. Você tem mais observações a fazer sobre LC?

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – PAIS

E: entrevistador
M: mãe
LC: lição de casa

E: Qual o seu nome?

M: *

E: Em qual bairro você mora?

M: *Moro no Jardim Mediterrâneo*

E: Fica próximo da escola?

M: *É*

E: Qual o seu estado civil?

M: *Casada*

E: Você trabalha fora? Qual sua profissão e a de seu esposo?

M: *Eu trabalho em casa e meu marido é policial.*

E: Até que série vocês cursaram?

M: *Eu fiz até a 8ª série. Meu marido tem o nível superior.*

E: Seu filho costuma fazer LC?

M: *Ele só costuma fazer LC porque apanha, hoje mesmo eu já bati nele, dá um nervoso e eu não agüento. Eu pergunto se tem LC e ele mente. Por causa da reunião eu fui mexer no caderno dele, ele ficou segurando minha mão, eu achei aquilo estranho, peguei o caderno e descobri. Até teve um bilhete que a professora me deu e ele que assinou e aí eu dei tanto bofetão nele, dei tanto bofetão nele e ele agora está de castigo. E falei: -- Você que me peça para sair desse quarto até o final do ano! Porque eu acho que tem uma criança lá da minha rua que estuda aqui*

e a mãe pensa que a professora não passa lição de casa, e já até veio aqui para reclamar.

E: Qual a série que esta criança cursa?

M: *Eu acho que é terceira, terceira ou quarta.*

E: Em que período ela estuda?

M: *Da manhã. E eu falei para ela: - Mas não pode ser isso não, porque a professora do meu filho é excelente, porque vêm uma tonelada de lição, mas eu faço ele fazer, e ele está lá trancado no quarto até agora, quando ele tem dúvida ele nem me chama; eu falei: -- Eu não quero nem olhar para a tua cara hoje, fica no teu quarto senão eu te esbofeteio o tempo todo. Ele pega e chama o pai dele, é, isso é necessário sim, eles não fazem nada a não ser comer, sujar roupa, dormir e estudar, então é mais do que justo. Isso daí é um pagamento de um filho para um pai, é estudar e fazer essa bendita lição de casa já que eles ficam o resto do dia brincando. Aí eu deixo ele de castigo, está lá, ele apanhou hoje por causa desse bilhete. Foi uma sorte eu ficar sabendo dessa reunião porque a semana passada eu não olhei o caderno dele, eu internei a menina, aquela moreninha, com "Rota vírus", então é sempre assim, quando eu esqueço ele um pouquinho, aí pronto, ele vai, aí eu pego no pé e ele começa de novo. Então é lógico, é necessário, eu acho que toda escola, toda sala de aula o professor tem sim que aplicar a lição de casa, porque as vezes o que ele não entendeu na classe com uma explicação da professora, ele entende em casa, com a explicação do pai, por menor que seja, porque isso aconteceu comigo. Eu quando estava na terceira série, eu não sei se a professora não foi com a minha cara, não sei se é porque eu era pobre, eu não entendo, eu não sei, eu não entendo até hoje, porque aquela época eram muitos anos atrás e tinha mesmo como sempre teve preconceito. Era muito pior, eles faziam preconceito na cara da gente porque a gente não aprendia. Então, a lição de casa me ajudou muito, porque a professora morria de explicar e eu não conseguia aprender. Era o tempo da "reguinha" e top reguada na minha cabeça.*

E: Então para o seu filho fazer a lição de casa tem que ficar mandando?

M: *Eu tenho que ficar perguntando.*

E: Em quanto tempo seu filho faz a LC?

M: *Ele começa umas duas horas, quando é quatro ou cinco horas ele está terminando. É assim porque ele faz cópia, tabuada, depois tem numerais...*

E: Para você, qual a importância da LC?

M: *Eu acho que serve para facilitar a explicação de vocês, porque às vezes se ele não aprende dentro da sala, ajuda superar as dificuldades. E outra, a coordenação motora, essas cópias elas desenvolve muito a coordenação motora delas.*

E: Ele faz a LC sozinho ou necessita de auxílio?

M: *Precisa de ajuda para corrigir a lição. A professora não gosta de passar a caneta vermelha e corrigir, o que é besteira. Eu vejo aonde tem erro e faço ele apagar e fazer de novo. A professora corrige a lição na lousa e ele não corrige o caderno, só passa uma olhada lá. Eu sei o corrigir dele, eu conheço a peça que eu tenho em casa.*

E: Você acha importante que as mães trabalhando fora de casa, reservem um tempo para examinarem o de casa das crianças?

M: *Têm sim, eu tenho dó. Eu que fico em casa já vejo a dificuldade com o meu filho, imagine uma coitada que fica o dia inteiro trabalhando, chega seis horas em casa, têm que fazer janta, dar atenção para o marido, porque marido cobra, casa e ainda ter que fazer lição. Eu acho isso muito pesado, muito cansativo, mas com o salário que o brasileiro tem e com o nível de vida que nós temos, se a mulher não trabalhar vai fazer o quê? É, eu acho que o aumento de droga e o aumento de prostituição infantil é porque os pais tem que trabalhar, é porque no nosso tempo quase não se ouvia falar não, porque? – Porque os pais ficam mais dentro de casa. Esses dias eu escutei no programa de televisão, o Ratinho falou que quando as famílias voltarem a ser o que era, a mãe fica dentro de casa cuidando do lar e os*

pais vão sair para trabalhar aí o negócio vai parando aos poucos. Hoje se pode ver criança para a rua o dia inteiro, eles vão mal na escola, eles usam drogas na escola. Se os pais se juntassem para trabalhar em prol da escola, só que tem que ir para fora trabalhar e esquece da escola. É aquela velha estória: o governo tem que fazer isso, o governo tem que fazer aquilo, mas só que também elas não lembram que têm a porcentagem delas para cuidar. A mãe tem que ajudar, exatamente porque se nós que estamos dentro de casa, passamos dificuldade com nossos filhos, imagine elas que estão fora.

E: As criança deve fazer a lição de casa sozinha ou acompanhada? Qual a sua opinião?

M: *Sempre que tiverem dificuldades, não deve fazer a lição pro filho, aconteceu da professora chamar a atenção no começo do ano porque os pais estavam fazendo as lições dos filhos, e aí eu pensei: - O filho tem que fazer sozinho, eu acho que a gente pode ajudar passando uma correção, vê a dificuldade, tudo bem. Mas fazer a lição pro filho não adianta, ele não vai atingir o objetivo, você vai dar tudo de mão beijada.*

E: Você gosta de ajudar seu filho a fazer lição de casa?

M: *Sempre que eu posso eu gosto sabe, eu não gosto assim, quando eu estou falando. Ah, você ensina uma vez, duas, três e ele está lá batendo na mesma coisa, não sei se não presta atenção na aula, chega em casa fica padecendo, e aí aquilo eu viro, sabe? Agora ele está melhor, em vista do que era no ano passado. O ano passado ele me deu mais trabalho.*

E: Seu filho gosta de fazer lição de casa?

M: Não gosta

E: Como demonstra não gostar ?

M: *Acho que na demora, ele já chegou dormir em cima do caderno, é, deixa de fazer a lição porque sabe que vai brincar. Na sexta-feira que ele não tem lição, ele*

chega todo contente em casa, sabe que não tem lição, que vai ficar sexta, sábado e domingo sem lição, então ele demonstra nessa parte.

E: Ajudar o filho na LC: é compromisso do pai, necessidade do filho ou a ajuda pode ser dispensável ?

M: *Acho que é obrigação do pai e necessidade do filho.*

E: Existe um local e um horário fixo para a realização da LC?

M: *Tem, sempre ele chega da escola, almoça, logo em seguida arruma a cama e vai fazer a lição de casa na mesa da cozinha.*

E: Na sua opinião, qual a quantidade de lição de casa que um bom professor deve passar aos alunos ?

M: *Médio, porque eu acho que pouco não vai adiantar nada, é muito pouco. O muito eu acho que é cansativo, e já tem aquele tanto de aula, já fica tanto tempo na escola. À tarde eles querem fazer aquela tarefa e já ir brincar , eu acho que muito já acarreta demais a criança.*

E: Você cobraria ou não LC do professor?

M: *Cobriria.*

E: Você cobra LC de seu filho?

M: *Sempre cobro do meu filho.*

E: Com que frequência você verifica o caderno de casa de seu filho ?

M: *Sempre.*

E: Há algo no caderno dele que chama sua atenção?

M: *Tem esses negócios dos erros, da correção na lousa e os erros que vejo no caderno.*

E: Qual a LC de preferência de seu filho ? Por quê?

M: *Ele gosta mais da matemática, aqui na escola ele vai bem em matemática.*

E: Há alguma LC que lhe desagrade fazer ou agrada menos que as outras?

M: *Ele não é muito chegado em cópia. Quando a LC é cópia e interpretação de texto eu tenho que ficar em cima dele.*

E: O que ele considera mais fácil fazer, realiza mais rápido, e aprecia mais fazer?

M: *Quando é matemática eu quase não preciso ficar em cima dele; ele mesmo se vira, mas quando é cópia e interpretação de texto tem que ficar ali.*

E: Você nota maior aprendizagem quando seu filho realiza a LC ?

M: *Eu acho que sim, porque se ele não estudar, ele não faz a lição de casa, eles estudam agora que é tão pouco e quando chegam na faculdade, que é um livro de cem páginas, duzentas páginas, para ler por semana. Então quer dizer, se ele não fazer a lição de casa que é no primário, imagina na faculdade?*

E: Se uma criança tem dificuldade na escola, deve ter mais LC?

M: *Eu acho que tem que ser o mesmo tanto. Quando o aluno vai mal na escola tem que se descobrir de onde está saindo esse problema e não acarretar demais ou de menos que não vai adiantar, é pior.*

E: A LC que seu filho realiza desenvolve o raciocínio?

M: *Eu acho que sim, principalmente na matemática se ele não pensar não faz.*

E: As lições de casa realizadas por seu filho são semelhantes ou variam sempre?

M: *Ela (a professora) manda uma seqüência, o que eles vêem durante a aula, interpretação de texto do livro e tudo.*

E: O que o professor deve fazer quando o aluno não faz LC?

M: *A professora tem que arrumar uma maneira de punir ou tirar a brincadeira, ou tirar o recreio, educação física...*

E: Como deve ser constituída a LC, na sua opinião ?

M: *Eu acho que não deve acarretar muito, que nem, o dia que ela dá cópia não dá numerais, o dia que ela dá numerais não dá cópia, porque é numerais de 1 a 15 ou 80 depois tem uma cópia, e a cópia deles não é curta. Aí tem aquele monte de tabuada; as vezes é cópia mais interpretação de texto, eu acho assim: ou ela dá só português ou ela dá só matemática, não acarretar tanto porque eles ficam com preguiça de fazer.*

E: Para você, a LC deve ser solicitada todos os dias da semana?

M: *É, eu acho que o critério que ela está usando está bom, ela manda de segunda a quinta e na sexta ela falha. Eu acho que está bom, porque no sábado e domingo criança nenhuma faz lição.*

E: O que você pensa dos castigos aplicados nas crianças quando não fazem as LC?

M: *Eu acho que isso é pouco, eu acho que criança hoje, não sei se você percebeu nessa pesquisa, as professoras não tão conseguindo quase nem dar aula por tanto excesso de bagunça de aluno e falta de respeito. Então isso daí está acarretando, que essa forma de castigo de mandar mais lição de casa funciona bem. Eu acho que além desse castigo em classe o pai tem que castigar em casa. Porque sendo no caso do meu filho, a professora manda bilhete e ele apanha.*

E: Você tem mais observações a fazer sobre a LC?

M: *Depois de tudo que já disse, acho que não.*

