



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

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

Tareas para casa basadas en las representaciones y prácticas de alumnos de 4º grado de Primaria

Nailda Aparecida Silva¹

Secretaria Municipal de Educação de Contagem
Mestra em Educação

Gilberto Januario²

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Doutor em Educação Matemática

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

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

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

¹ E-mail: naildaapsilva@gmail.com. Id Orcid: [0000-0002-8120-3373](https://orcid.org/0000-0002-8120-3373). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6040033531483110>.

² E-mail: gilberto.januario@unimontes.br. Id Orcid: [0000-0003-0024-2096](https://orcid.org/0000-0003-0024-2096). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4492457524733108>

class routine and without monitoring results. We infer that the home activity is a resource used to promote the learning process; however, it needs to be better understood to meet the purposes assigned to them.

Keywords: Elementary School. Teaching. Learning. Homework.

Resumen: Este artículo *analiza las creencias y concepciones sobre la práctica de las tareas para casa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los primeros años de la Primaria*. La investigación se realizó mediante un enfoque cualitativo y fenomenológico, centrado en la subjetividad de los participantes. Los datos se recopilaron a través de observaciones de clases de tareas en dos grupos de 4º grado, entrevistas con dos docentes y un grupo focal con seis estudiantes — un docente y tres estudiantes de cada grupo. El marco teórico sobre creencias y concepciones guio el análisis. Los resultados muestran el uso de las tareas como una práctica habitual. Los participantes, según su experiencia con este recurso, valoran esta actividad, pues consideran que cumple diversas funciones que favorecen el aprendizaje. Sin embargo, se utiliza sin directrices claras, con un espacio insuficiente en la rutina del aula y sin seguimiento de los resultados. Se concluye que las tareas son un recurso que favorece el proceso de aprendizaje; no obstante, requieren una mejor comprensión para cumplir con los objetivos que se les asignan.

Palabras-clave: Educación Primaria. Enseñanza. Aprendizaje. Tareas Para Casa.

Contextualizando o estudo

Na atualidade, há uma exigência da sociedade para que se garanta possibilidades de aprendizagem em todas as etapas da educação e, para isso, a escola é a instituição que possui tal incumbência como sua principal competência (Veiga, 2011). Para Penin e Vieira (2001), a escola já foi criada e pensada para esse objetivo, ela “é o lugar onde, por princípio, é veiculado o conhecimento que a sociedade julga necessário transmitir às novas gerações” (p. 17).

O ensino e a aprendizagem, como esclarecido por Weisz (2001), são processos diferentes, mas que se comunicam. Para a autora, “não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem” (Weisz, 2001, p. 65). Para que aconteça essa interação entre ambos os processos, a professora pode utilizar diferentes práticas que abrangem variadas modalidades de atividades e, dentre elas, encontra-se a *atividade para casa*.

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

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

Para auxiliar no processo de ensino com vistas a atender às necessidades da aprendizagem, a *atividade para casa* precisa ser planejada pela professora da mesma forma que planeja demais atividades a serem utilizadas em sala de aula. Conforme Soares (2011),

atividade desse tipo não está explícita nos documentos de orientações curriculares, mas faz parte do currículo real (praticado) como uma ação desenvolvida no ambiente escolar que contribui com a aprendizagem social.

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

A *atividade para casa* difere de outras atividades planejadas pela professora. Conforme Carvalho (2006), esse tipo de atividade é concebido pela comunidade escolar como uma atividade que requer a autonomia do estudante, mas ao mesmo tempo uma atividade que demanda a supervisão dos responsáveis. As professoras esperam que seus estudantes realizem a atividade com independência, mas que a família esteja presente, verificando se ela foi realizada e oferecendo auxílio sob manifestação de dificuldades.

Para a comunidade escolar, existe uma manifestação de valorização à prática do recurso quando os estudantes acreditam que a *atividade para casa* auxilia na aprendizagem e, dessa maneira, se preocupam com o processo de resolução de modo refletido. Quando não for possível a resolução apenas do estudante, conforme Carvalho (2000), é esperado que obtenham auxílio dos familiares. Realizada dessa maneira, a comunidade escolar acredita que a *atividade para casa* cumpre com a sua função de potencializar a aprendizagem.

Para a comunidade escolar, a *atividade para casa* auxilia na aprendizagem quando os estudantes também atribuem significados ao recurso e, para isso, faz-se necessário que percebam sua importância e a valorizem como um recurso que colabora em sua aprendizagem. Destarte, esse artigo³ orienta-se pelo objetivo de *identificar e analisar representações e práticas de seis estudantes sobre a atividade para casa em seus processos de aprendizagem*.

Crenças e concepções como representações dos estudantes

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

Moscovici (1978), apesar de elucidar a dificuldade de conceituação, discute as

³ O artigo compõe a dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade xxxxxx, organizada em formato *multipaper*, escrita pela primeira autora e orientada pelo segundo autor.

representações sociais como “sistemas que tem lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações que assenta em valores e conceitos. Um estilo de discurso que lhes é próprio” (p. 50). O autor ainda esclarece que não considera as representações sociais “como ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas como ‘teorias’, ‘ciências coletivas’ *sui generis*, destinadas a interpretação e elaboração do real” (Moscovici, 1978, p. 50).

O conceito de representações possui uma amplitude de significados e apresenta complexidade para o seu entendimento. A pesquisa aqui apresentada não possui como pretensão exaurir sua conceituação, mas utilizá-la em correlação às compreensões dos participantes. Destarte, realizando um recorte da definição supracitada, assumimos representações dos estudantes como seus conhecimentos, crenças e concepções relativas ao meio que estão inseridos

As crenças, conforme Pajares (1992), são entendimentos da pessoa sobre elementos do seu meio moldados a partir de suas vivências e sentimentos. Já as concepções são agrupamentos de “crenças conectadas entre si e com outras estruturas cognitivas/afetivas, complexas e intrincadas” (Pajares, 1992, p. 316). Para Ponte (1992), as concepções se diferem das crenças por serem resultados não apenas das vivências em sociedade, mas também do confronto delas com o entendimento que a pessoa já possui estruturado. Em conformidade com o autor, as concepções possuem um caráter cognitivo, servindo de filtros que organizam as informações já existentes e, também, bloqueia as novas que não se adequam ao seu entendimento.

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

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

De tal modo também incide as representações dos estudantes relativas às possibilidades de aprendizagem e atividades propostas pelas professoras como meio de facilitação da construção da aprendizagem, possuindo similitude das representações de outras pessoas de seu contexto para sua manifestação.

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

No entanto, mesmo que as representações do estudante o levem a perceber as atividades escolares como percurso para construção e ampliação da aprendizagem, é possível que ele não se esforce para realizá-las. Conforme Schoenfeld (1983), o desempenho intelectual da pessoa não depende exclusivamente do seu cognitivo. Ao resolver uma atividade proposta pela professora, o estudante também utiliza representações conscientes e inconscientes que possui relacionadas à atividade solicitada, ao ambiente social onde realizará a atividade e, também, na percepção que possui de si em relação à atividade e ao ambiente.

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

Ao ser a *atividade para casa* um recurso comumente utilizado nas escolas brasileiras, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Carvalho, 2006), a pesquisa aqui apresentada é embasada nas representações e práticas dos estudantes percebidas em suas participações em um grupo focal e na observação de momentos de aula.

Design metodológico

Atendendo ao objetivo elaborado, foram convidados seis estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental para participarem da pesquisa, compondo um grupo com o intuito de serem observados em momentos de aula — reservados a orientação ou correção de atividades para

casa —, juntamente com seus colegas e professoras; e a responderem a entrevistas no grupo focal.

O cenário escolhido para a pesquisa de campo foi uma escola da rede municipal de ensino de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte (MG). Essa escola funcionava em dois turnos, com atendimento à Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental no turno vespertino e 1º ao 4º ano no turno matutino; trata-se de uma escola onde exercemos atividade profissional.

A direção escolar foi contatada no mês de maio de 2023 e solicitada autorização para a realização da pesquisa. Devidamente autorizada, em consonância com a preservação da ética⁴, uma reunião foi agendada com duas professoras do 4º ano, Kátia e Fabíola, para apresentação da proposta de pesquisa e convite para participação. As turmas de 4º ano foram escolhidas por se entender que os estudantes dessa etapa de escolaridade possuem maior autonomia para realização da *atividade para casa*, assim como para participarem da pesquisa. Foi solicitada à cada professora a indicação de três estudantes de sua turma. Para a indicação, deveria ser considerada a aprendizagem escolar que possuíam, sendo um estudante com dificuldades, um com dificuldade mediana e um sem dificuldades.

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

Os estudantes foram esclarecidos sobre a pesquisa e indagados quanto ao interesse de participação. Com o aceite do convite, foram encaminhados os termos com explicações da pesquisa e solicitação de autorização dos responsáveis. A responsável da estudante Isabella, da turma de Fabíola, não autorizou a sua participação, então a professora a substituiu por Júlia, de 10 anos, que também possuía dificuldades no processo de aprendizagem.

Conforme Moscovici (1978), “as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (p. 41). Em conformidade com esse entendimento, para a produção de dados com os estudantes e conhecimento de suas representações coletivas e

⁴ O presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade xx em 17 de ago. 2022 e aprovado em 22 set. 2022, processo n. xx e parecer n. xx. Os nomes das professoras e dos estudantes são fictícios.

individuais, foram organizadas duas etapas: observação de momentos de aulas relativos à *atividade para casa* e entrevistas realizadas no grupo focal.

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

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

Foram realizados três encontros intercalados às observações de momentos de aula. A cada três observações nas duas turmas, ocorria um encontro do grupo focal. Como foram 10 momentos de observação em cada sala, no último ciclo, foram realizadas 4 observações antes do último encontro para o grupo focal. Os encontros foram gravados, transcritos e textualizados.

Análise

O estudo aqui retratado posiciona-se nas representações dos estudantes em relação à *atividade para casa*. Conforme Carvalho (2007), “raramente o aluno é reconhecido como sujeito da relação, quando, afinal, também ele próprio é parte da escola” (p. 18). O estudo buscou conferir espaço para a visibilidade das vozes pouco valorizadas dos estudantes, que muitas vezes são percebidos como agentes passivos no processo de aprendizagem, com investigação e análise de seus entendimentos e percepções para melhor entender a sua relação com a *atividade para casa*.

Para tanto, foi realizada uma leitura minuciosa dos registros das respostas que os seis estudantes deram nas entrevistas por meio do grupo focal, bem como dos registros das

memórias dos momentos de aula observados. Por identificação de aspectos convergentes nas respostas, foram organizadas três categorias de análise, apresentadas a seguir.

Atividade para casa como prática de ensino

Conforme Pajares (1992), “as avaliações do ensino e dos professores que os indivíduos fazem quando crianças sobrevivem quase intactas na idade adulta e tornam-se julgamentos estáveis que não mudam” (p. 324)⁵. Assim, as representações dos estudantes em relação às atividades escolares — no caso do estudo, a *atividade para casa* — quando consolidadas são difíceis de serem refutadas.

Os seis estudantes participantes do estudo estão em fase de construção das representações do seu meio; todavia, afirmaram que nos anos de escolaridade cursados anteriormente, possuíam a rotina da atividade desse tipo. Miguel e Lorrana disseram que não tiveram essa rotina apenas na Educação Infantil, o que foi discordado pelos outros colegas que afirmaram que até nessa etapa a *atividade para casa* era utilizada, mas em quantidade reduzida. Com o período em convivência com a prática desse tipo de atividade, seu uso na rotina escolar já foi naturalizado pelos estudantes, o que lhes proporcionou representações a seu respeito.

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

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

Ao tratarem da atividade que é enviada para ser realizada na casa quando não é possível finalizar em sala de aula, as opiniões dos estudantes são quase que unânimes. Com exceção a Miguel, todos expõem que concordam que deve ser finalizada na casa com justificativas como

⁵ Tradução nossa de: *Evaluations of teaching and teachers that individuals make as children survive nearly intact into adulthood and become stable judgments that do not change.*

“para a atividade não ficar incompleta”, exposto por Lorrana e Pedro, e “quando não se presta muita atenção na aula e não termina a atividade, em casa é possível fazer com mais atenção e aprender”, por Davi. A opinião de Miguel é a única díspar. Para ele, a atividade não finalizada na aula “deve ser feita no outro dia na sala, porque se é uma atividade que a professora passa para ser feita na sala, você tem que fazer na sala e muita gente, quando a professora passa a atividade e leva para casa para terminar, às vezes pergunta para a mãe e para o pai e pede para ajudar a fazer algo que era da sala”.

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

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

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

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

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

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

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

Acho bom (Davi, 2023).

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

Embora descartassem as opções que tratam a *atividade para casa* como obrigação atribuída pela escola ou um empecilho, e alegam a sua quantidade ideal, ao serem levados a

pensar nos momentos que não possuem a atividade desse tipo, os estudantes manifestam ideias contrárias às que haviam relatado com justificativas sobre o recurso como obstáculo para outros afazeres que realizam fora do ambiente escolar.

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

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

Exemplo disso foi percebido em uma atividade enviada pela professora Fabíola que, após a resolução de operações matemáticas, os estudantes deveriam escrever o resultado por extenso. Mesmo possuindo um quadro com a escrita dos números no caderno e no livro de Matemática, muitos estudantes não consultavam e entregavam a atividade com erros ortográficos. Dos três estudantes dessa sala, participantes do estudo, Miguel escreveu os números por extenso corretamente, Davi cometeu erros na escrita e Júlia recebeu atividade diferenciada, mas não trouxe resolvida.

Coll e Miras (1996) elucidam que uma pessoa não é a mais indicada para expor as suas representações. Para identificá-las, é preciso observar, também, os seus comportamentos, pois a interação da pessoa com o objeto mostra com maior clareza as representações sobre ele. Dessa maneira, ao observar a atividade realizada pelos estudantes com erros que poderiam ser evitados, caso tivessem um pouco mais de orientação, inferimos que eles entendem a *atividade para casa* como recurso importante disponibilizado pela escola para aprendizagem, assim se comprometem com sua resolução. No entanto, escolhem maneiras fáceis e rápidas, mesmo sem muita atenção, porque o tempo destinado à sua resolução atrapalha atividades que consideram mais divertidas e que desejam fazer, como assistir TV, jogar e brincar.

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

Metade dos estudantes relatou que a *atividade para casa* não precisa ser explicada pela professora, como posto nas enunciações de Pedro: “*não precisa explicar não, se não entender*

o para casa, você pode pedir a ajuda de alguém”; de Miguel: *“eu acho que não precisa explicar, porque muitas vezes quando a professora passa a atividade para casa, é coisa que a gente já sabe”*; e de Davi: *“não precisa falar com a gente, já passou na sala”*.

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

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

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

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

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

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

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

Com essas afirmações, é perceptível um contraste nas representações de alguns dos estudantes. Pedro disse não ser necessária a explicação da *atividade para casa* pela professora porque pode contar com o auxílio dos familiares, além de dizer que a atividade é fácil, não precisando nem voltar no material anterior. Miguel e Davi afirmaram que são atividades com conteúdos já aprendidos. Todos afirmam que a correção da atividade é necessária, pois podem ter dúvidas e erros cometidos durante a resolução.

As representações quanto ao auxílio oferecido pela família também são divergentes. Pedro, Gabriel, Lorrana e Júlia acreditam que é dever da família, conforme a enunciação de Lorrana e de Gabriel, *“a família também deve ajudar”*. Esses estudantes entendem que a escolarização não é apenas responsabilidade da escola, mas também da família. Pedro e Júlia apresentam a necessidade do auxílio da família embasados nas dificuldades que pode haver ao

realizar a atividade na casa, como expressado por Pedro: “*a família deve ajudar porque se o aluno não entender, não pode fazer errado*”. Assim, entendem que sem auxílio da professora, é a família responsável por sanar as dúvidas dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

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

Não existe consenso em todas as manifestações dos estudantes, mas, com o que foi apresentado, verifica-se que todos relatam perceber a *atividade para casa* como prática de ensino necessária, repetindo as diferentes finalidades a ela atribuídas por pessoas que convivem, como exemplo, suas professoras. Porém, ao serem observados em contato com a atividade desse tipo, é percebido que não atribuem a mesma importância no momento de realizá-la.

Propósitos da atividade para casa

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

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

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

atividade, a professora verifica se a gente aprendeu realmente” (Lorrana); e “a atividade para casa é importante porque nós temos que fazer para aprender” (Miguel).

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

Eu concordo que ajuda quem tem dificuldades porque quem ficar com dúvida, a professora pode olhar pelo para casa [...] dá para revisar porque a professora tem que dar o para casa o que ela deu também na sala. Ela não pode dá o para casa de algo que ela não deu (Pedro, 2023).

Ajuda a aprender mais (Gabriel, 2023).

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

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

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

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

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

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

não estudou”; por Júlia: “*assim a gente aprende também em casa*”; e por Lorrana: “*dá para aprender coisas novas que a gente ainda não tinha aprendido*”.

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

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

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

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

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

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

meus amigos” (Miguel).

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

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

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

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

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

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

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

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

A professora Fabíola relata que a estudante não possui nenhum auxílio familiar.

Conforme a professora, Júlia leva atividades diferenciadas, mais simples e realiza o que é possível, o que na maioria das vezes, não é muito. Mesmo que a estudante não possua auxílio e normalmente não faça a atividade, ao escutar as respostas dos colegas e conviver com a professora, que percebem a participação da família necessária, ela reproduz o discurso que a família deve ajudar “*porque às vezes tem para casa muito difícil*” e que ela é auxiliada pela avó e pela mãe.

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

Atividade para casa no processo de aprendizagem

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

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

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

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

tempo também podem ser mais criativos e utilizarem outros recursos que possuem em casa e nem sempre estão à disposição no ambiente escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao falarem sobre a atenção que possuíam no momento de dar cumprimento à atividade, Gabriel, Lorrana, Miguel e Davi disseram que realizavam com “o máximo de atenção possível”. Júlia e Pedro disseram que “nem sempre é possível tanta atenção” pois, conforme a Júlia, as

vezes ela se sente cansada e na fala do Pedro “*não é sempre que eu tenho atenção porque quando eu estou com preguiça eu não consigo*”.

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

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

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

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

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

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

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

faço com minha avó” (Julia); “meu pai e minha mãe trabalham e a mulher que fica comigo que me ajuda” (Lorrana); e “sim, sempre tem alguém” (Pedro e Davi).

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

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

Quando muitas pessoas tiveram dificuldade, ela vai escrever no quadro, ela vai ajudar a gente.

Quando muitas pessoas erram, ela faz no quadro (Gabriel, 2023).

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

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

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

Prefiro a correção no quadro (Gabriel, 2023).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como exposto anteriormente, anunciado por Soares (2011), a *atividade para casa*, para ter efeito, precisa estar em concordância com a realidade escolar e o estudante a realiza conforme a importância que a atribui. Como os estudantes recebem atividades desproporcionais

a aprendizagem que possuem ou estão em construção, mesmo entendendo a *atividade para casa* como importante para esse processo, não percebem diferenças em suas aprendizagens e podem se sentir desmotivados a realizarem com maior empenho.

Considerações

O estudo retratado no artigo buscou conhecer quais as representações que estudantes atribuem à *atividade para casa*. Para tal propósito, a produção de dados se deu com as práticas e enunciações de seis estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, sendo a análise fundamentada em um referencial teórico que reúne autores que discutem representações, crenças e concepções, assim como o processo de aprendizagem e os recursos didáticos utilizados para sua concretização. O estudo evidenciou que os estudantes relatam certas manifestações sobre a *atividade para casa* e, na prática, as significam de maneira diferente, como sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1: Síntese das enunciações e práticas dos estudantes

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

Quando possuem dúvidas perguntam para alguém	—
A <i>atividade para casa</i> não influencia na qualidade da aprendizagem (com exceção de dois estudantes)	—

Fonte: Elaboração própria com base na produção de dados do estudo

Autores, como Thompson (1992) e Coll e Miras (1996), esclarecem que se faz necessário observar o comportamento da pessoa em relação ao objeto para percepção de suas representações, de tal modo, é possível entender que os estudantes percebem a *atividade para casa* em acordo ao constatado em suas práticas. No entanto, como a comunidade escolar em que os estudantes estão inseridos acredita que a atividade beneficia a aprendizagem e, em consonância com Osti e Brenelli (2009), as representações são moldadas e se baseiam a partir da interação com o meio, ao repetirem as falas das professoras, são percebidos indícios que os estudantes estão tendendo para as mesmas representações percebidas nelas (xx e xx, 2024).

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

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

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

Em consonância ao exposto, as representações, em construção, que os estudantes manifestam em relação à *atividade para casa*, percebidas no estudo, são apresentadas em sínteses no Quadro 2.

Quadro 2: Síntese das representações dos estudantes

Representações dos estudantes (em construção)
A atividade para casa é uma prática de ensino intrínseca à escolarização

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

Fonte: Elaboração própria com base na produção de dados do estudo

Como já elucidado, ao realizar a *atividade para casa* com atenção, o estudante pode mobilizar as aprendizagens construídas, e manifestar suas dificuldades. Quando os estudantes participantes do estudo não realizam a atividade com comprometimento, mesmo que suas representações tendem espelhar as percepções da comunidade escolar, a atividade desse tipo não cumpre as manifestações declaradas por eles de verificação de aprendizagem e identificação de dificuldades; reforço escolar; e revisão de conteúdos.

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

REFERÊNCIAS

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

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

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200006>

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

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

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

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

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

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

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

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

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. Representações de alunos (com e sem dificuldades de aprendizagem) sobre suas experiências de aprendizagem e ambientes significativos. *Scheme*, Marília, v. 2, n. 4, p. 35-64, ago./dez. 2009. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2009.v2n4.1981>

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

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

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

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

SCHOENFIELD, Allan H. Beyond the purely cognitive: belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive Science*, v. 7, n. 4, p. 329-363, 1983. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0704_3

SEGURADO, Irene; PONTE, João Pedro. Concepções sobre a Matemática e trabalho investigativo. *Quadrante*, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 5-40, 1998. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22710>

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

THOMPSON, Alba Gonzales. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In: GROUWS, Douglas A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*.

New York: Macmillan, 1992, p. 127-146.

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

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