

TEMA DE CASA NA ESCOLA: QUESTÕES DE PRESCRIÇÃO E CORREÇÃO

HOMEWORK AT SCHOOL: QUESTIONS OF PRESCRIPTION AND CORRECTION

Soraia Tomasel¹

soraiatomasel@yahoo.com.br

Cristiane Maria Schnack²

schnack@unisinos.br

Resumo: A prática do tema de casa se apresenta repleta de crenças (VATTEROTT, 2009). Este artigo tem por objetivo compartilhar as descobertas acerca do tema de casa em uma sala de aula de língua inglesa, nos momentos de prescrição e correção. Com o intuito de compreender quando e como estes momentos ocorrem, e quais as ações decorrentes da feitura ou não do tema de casa, selecionamos uma turma de 6º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de uma cidade localizada na região serrana do estado do Rio Grande do Sul para a coleta de dados da pesquisa. De cunho etnográfico (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995), a pesquisa foi realizada através de observação de aulas de inglês e de entrevista com os/as participantes da pesquisa. Como parte da observação das aulas, considera-se também a análise dos materiais utilizados pela professora como constituindo a aula em si, de maneira multimodal, ou seja, não apenas as ações verbais, mas também a utilização de certos materiais, como exercícios, planilhas de desempenho, por exemplo. A análise dos dados revelou que, embora o tema de casa faça parte da rotina da sala de aula observada, ele ocupa um espaço desprivilegiado tanto no planejamento pedagógico quanto nos momentos de prescrição e correção. A pesquisa aponta que o tema de casa é uma prática pedagógica naturalizada no ambiente escolar, a qual precisa ser compreendida a partir de diversos aspectos que possibilitem transpor esse caráter de naturalidade conquistado. A problematização da sua presença em sala de aula contribui para a desnaturalização e para reflexões sobre as práticas pedagógicas e para o trabalho docente, além de contribuir também para os estudos sobre planejamento e organização de ensino, bem como para a formação inicial de professores/as.

Palavras-chave: Tema de casa. Prescrição. Correção. Avaliação.

¹ Graduada em Letras-Inglês e Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/São Leopoldo-RS. Professora de Língua Inglesa das Redes Municipais de Ensino de Garibaldi/RS e Farroupilha/RS.

² Professora da Unisinos e Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/São Leopoldo-RS.

Abstract: Homework practice is full of beliefs (VATTEROTT, 2009). This article aims to share the insights concerning moments of homework prescription and correction in the English class. In order to understand when and how these moments happened and which are the actions that happen as a result of doing or not the homework, a 6th grader group from a public elementary school in a city located in the mountain region of Rio Grande do Sul state was selected to enable data collection. Based on an ethnographic approach (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995) this study was done through class observations and a participant's interview. As part of the class observation, the analysis of the materials used by the teacher are also analyzed, as they help constitute the class, in a multimodal way, that is, not only verbal actions, but also the use of certain materials, such as exercises and spreadsheets of performance, for example. The data analysis revealed that, although the homework takes part in the observed classroom routine, it has a disadvantaged place as in the pedagogic planning as in the prescription and checking moments. The research points out that the homework is a naturalized pedagogic practice at the school environment, which needs to be understood from many aspects that permit to overcome this reached naturalized place. To problematize homework's place in the classroom contributes to denaturalization and to reflections about pedagogic practices and teacher's work, also it contributes to the planning and teaching studies as to the initial teacher training.

Keywords: Homework. Prescription. Correction. Evaluation.

1 Introdução

O tema de casa³ é uma atividade corriqueira na vida de crianças e jovens brasileiros em idade escolar. Ele está presente na maioria das salas de aula e, embora antigo, continua incorporado às práticas pedagógicas atuais. Por mais que muitos/as professores/as e a comunidade escolar afirmem que a prática tradicional esteja ultrapassada, ainda há escolas que ajustam sua proposta educacional aos alicerces da escola tradicional.

Nestes moldes, o tema de casa é visto como uma extensão natural do trabalho em sala de aula e como um procedimento regular das escolas, frequentemente realizado

[...] de forma mecânica, por obrigação ou necessidade, apenas para cumprir uma exigência escolar, como atividade sem significado para o aluno. Para os exercícios a serem resolvidos, o professor já sabe de antemão até a resposta que seus alunos darão, pois é única e já está impressa no livro do aluno ou no caderno de exercícios que o acompanha, ou no do professor. Ratifica-se assim, outro comportamento típico da escola tradicional, segundo o qual o professor é o centro do processo, sendo o aluno mero executor de seu mando. (NOGUEIRA, 2002, p. 45).

Pais/mães, alunos/as, equipes pedagógicas e professores/as raramente discutem aspectos relacionados à qualidade ou à quantidade do tema de casa prescrito. Nogueira (2002, p. 17) sugere que a regra é o silêncio sobre objetivos, origens, finalidades, cuidados, metodologias ou procedimentos para a avaliação de tal prática. Torna-se minimamente

³ Escolhemos utilizar a expressão *tema de casa* por ser a mais comum na região da escola investigada. Optamos também por manter, nas citações diretas ou indiretas, as expressões utilizadas pelos/as autores/as para designar o *tema de casa* como apresentadas nos seus textos originais.

curioso o fato de que uma prática tão presente na vida do/a estudante e no andamento da aula de um/a professor/a possa passar “despercebida” pela comunidade escolar.

A também pesquisadora Professora Enilvia Rocha Morato Soares, ao descrever sua experiência como professora da disciplina de Estágio Supervisionado, em sua dissertação de mestrado intitulada *O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens*, relata que vivenciou “experiências junto a várias instituições de ensino que nunca manifestaram nenhum tipo de preocupação em relação ao dever de casa. Adotavam-no como algo já implícito ao trabalho pedagógico, sem questioná-lo”. (SOARES, 2011, p. 22).

A ideia de que o tema de casa é parte da vida escolar dos/as estudantes é tão consolidada e inserida na cultura escolar que ela se torna inquestionável, condição que fica evidente a partir do relato acima. O tema de casa se mantém sempre presente no cotidiano das salas de aula e é sistematicamente considerado como parte fundamental do aprendizado por educadores/as e pais/mães. É também, em muitos casos, decisivo na vida escolar de estudantes, podendo até ser o orientador de reprovações ou aprovações.

Partindo dessa realidade, o objetivo principal deste estudo é analisar o processo de prescrição e correção do tema de casa e sobre este refletir, ou seja, compreender como ocorrem os momentos de prescrição e de correção do tema de casa e sua implicação avaliativa.

Nossos questionamentos em torno da prática do tema de casa são voltados para o ambiente da sala de aula de Língua Inglesa.

Algumas inquietações que nos acompanharam ao longo da pesquisa e que nortearam este projeto são as que seguem.

- a) Quando e como acontece o momento da prescrição⁴?
- b) Como a prescrição se dá enquanto instrução?
- c) De que maneira os exercícios que constituem o tema de casa estão vinculados aos conteúdos de sala de aula?
- d) Quanto à correção do tema de casa, como ela acontece? Se acontece, em qual momento? Qual a relação da correção com as atividades desenvolvidas em aula?
- e) Como são tratados, pelo/a professor/a, os temas de casa feitos e os não feitos pelos/as estudantes no que diz respeito à avaliação?

⁴ Entendemos por prescrição o ato de dar a instrução, de prescrever algo a ser feito.

Em termos de organização do artigo, (re)construímos, na seção dois, um panorama histórico sobre a (possível) origem, as definições, as crenças e a cultura do tema de casa. Também abordamos o tema de casa como política educacional e seu lugar na relação família-escola.

A seção três traz a escolha metodológica e todos os passos desenvolvidos durante a coleta e a análise dos dados, além da descrição dos/as participantes da pesquisa, enquanto a seção quatro apresenta a análise dos dados obtidos. Finalizamos o artigo apresentando as considerações finais na seção cinco, momento em que retomamos as perguntas de pesquisa e tecemos relações entre as análises realizadas e as potenciais implicações destas para o processo de ensino.

2 Tema de casa: uma prática a ser compreendida

No Brasil, o tema de casa também é conhecido por *tarefa de casa*, *lição de casa*, *atividade para casa* e *dever de casa*.

O Mini Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2000) define *atividade* como ‘qualidade ou estado de ativo’, ‘rapidez’, ‘diligência’. *Dever* é descrito como ‘ter obrigação de’, ‘ter de’, ‘obrigação, tarefa’. A palavra *lição* está relacionada com ‘trabalho escolar apresentado pelo aluno ao professor’, enquanto *tarefa* é sinalizada como sendo o ‘trabalho que se deve concluir em determinado prazo e, às vezes, por castigo’. O termo *tema* é descrito como a ‘proposição que vai ser tratada ou demonstrada’. Já a palavra *casa* é definida como ‘edifício destinado, em geral, a habitação’ ou ‘lar’, família’.

Partindo destas definições, entendemos que, tomando qualquer variação que o define, o tema de casa é visto como uma obrigação do/a estudante em relação ao/a professor/a, sendo que esse tema compõe algo que será apresentado, demonstrado, a alguém, que, em geral, é a/o professora/o. Além disso, se levarmos em consideração que todas as palavras acima são seguidas da palavra ‘casa’, esta obrigação deve ser cumprida em *casa*, fora do período e do espaço físico escolar. Tendo em vista as denotações que os termos carregam em si, é possível acreditar que

[...] nem sempre as denominações imputadas à prática de atribuição de atividades extraclasse se mostram apropriadas, uma vez que aquelas significações nos remetem a um ambiente que costuma compor o imaginário de muitas pessoas quando em contato com a palavra casa, ou seja, um local com uma estrutura física e familiar cujas condições possibilitem, mesmo que com algum sacrifício, a realização de uma simples tarefa escolar. (SOARES, 2011, p. 48).

Sendo assim, a realização do tema de casa é o momento em que, de acordo com as definições acima, o/a estudante, com o apoio familiar e em um local bem estruturado, lê,

pesquisa, verifica o que aprendeu, levanta dúvidas, sistematiza conhecimentos e reforça a aprendizagem para depois *demonstrar* ao/a professor/a. Porém, não há como negar a complexa e difícil realidade de uma boa parcela dos/as nossos/as estudantes, que, muitas vezes, não contam nem com um local adequado nem com uma organização familiar que preencha as expectativas da escola em relação à realização das tarefas propostas.

Observa-se, também, que existe certa idealização da família e do local perfeito para que o tema de casa possa ser realizado com sucesso. Geralmente, este local é encontrado em classes sociais com maior poder aquisitivo e melhores condições financeiras, as quais, além de poderem proporcionar aos/as filhos/as melhores condições materiais de vida, com acomodações adequadas para cada tarefa, são capazes de ofertar um capital intelectual/acadêmico maior, seja a partir de seus próprios conhecimentos, ou através do uso de mídias como internet, TV, jornais, revistas e livros, e ou até mesmo a contratação de professores/as particulares para o auxílio com a realização do tema de casa. Estes fatores, por outro lado, são rarefeitos, ou mais dificilmente encontrados, em famílias de classes sociais menos favorecidas. Pode, então, essa condição do “ter” e do “ser” tornar-se determinante para a execução ou não do tema de casa por parte dos/as estudantes.

2.1 Origens

Sabemos que o tema de casa é uma das mais antigas práticas pedagógicas. Ao contrário de muitas práticas escolares que se perdem com o tempo, o tema de casa tem resistido bravamente às intempéries e se consolidado, cada dia mais, nas salas de aula. Este artigo, ao buscar compreender as práticas escolares em torno do tema de casa não advoga pela remoção do mesmo da sala de aula, mas o posiciona em lugar privilegiado que deve ser constantemente revisitado, se quisermos que oportunize aprendizagens significativas. Acreditamos, então, que, para poder compreender a prática do tema de casa nos dias atuais, seja de fundamental importância visitar algumas das suas possíveis origens.

Dentre as hipóteses de surgimento da prática do tema de casa, temos o fundador da didática, Comênio (1592-1671), como a pessoa que teria iniciado a prática da prescrição de tarefas escolares para o âmbito extraescolar. Comênio propôs o *plano da escola de língua nacional*, que defendia a ideia de que os/as jovens em idade escolar deveriam frequentar escolas públicas, partindo do princípio de que o essencial era aprender a língua nacional e, mais tarde, tudo que fosse importante para a vida, como ensinamentos técnicos, morais e sociais.

Outro provável criador do tema de casa é Herbart (1776-1841), considerado o pai da pedagogia científica. Herbart defende que o interesse em aprender é o alicerce da sua pedagogia e cria os *passos formais* para a educação: clareza (mostrar), associação (associar), sistematização (ensinar) e método (filosofar), podendo este último ser também considerado como uma origem do tema de casa. É neste último *passo* que o/a estudante colocaria em prática o que aprendeu, fazendo exercícios e experienciando novas situações. (NOGUEIRA, 2002).

Essas duas possibilidades apresentadas por Nogueira (2002) revelam que o tema de casa seja uma prática muito antiga.

Soares (2011), ao também investigar a origem do tema de casa, aponta para o método pedagógico jesuítico *Ratio Studiorum*. As indicações estariam contidas no Plano de Estudos da Companhia de Jesus. Esse plano estabelecia todas as regras de comportamento e de ensino jesuíta da época. A autora descreve duas regras: uma para todos/as os/as professores/as e outra para os/as estudantes, o que pode comprovar a existência do tema de casa desde que a educação formal se estabeleceu. A primeira regra, para os/as professores/as, sugere que estes/as devem instituir para os/as estudantes uma hora de estudos por dia, para que possam exercitar a sua inteligência e elucidar as suas dificuldades. A segunda, para os/as estudantes, recomenda o método de estudo privado no qual este/a, em determinadas horas, relê os apontamentos da aula e assinala dificuldades para posterior esclarecimento.

A partir destas informações, é possível constatar que, por mais antiga que a origem da prática do tema de casa possa ser, o tema de casa ainda guarda características de sua origem em sua aplicação atual, como na prática da repetição, encontrada em muitos contextos escolares atuais.

Nogueira (2002, p. 46) enfatiza, contudo, que “[...] o fato de o tema de casa ter suas origens na proposta tradicional não impede que ele venha a se adequar a novos tempos”. Em virtude de ser uma prática antiga, o tema de casa acaba tornando-se parte da cultura escolar.

2.2 A cultura do tema de casa

A prática do tema de casa é um conjunto de filosofias, crenças e práticas culturais que contribuiu para a conquista de uma posição privilegiada dentro da comunidade escolar, dando origem a uma *cultura* do tema de casa. Vatterott (2009) aponta para o “dogma da cultura do tema de casa”, que se baseia em uma tríade de filosofias antigas não questionáveis.

De acordo com a autora, essa tríade é composta pela *filosofia moralista*, pelo *puritanismo* e pelo *behaviorismo*. A *filosofia moralista* sugere que os/as estudantes devam ser controlados/as e ensinados/as a ser obedientes, pois eles/elas são basicamente preguiçosos/as

e irresponsáveis. Sendo assim, o tema de casa seria uma ferramenta necessária aos ensinamentos de responsabilidade e ao controle sobre o/a estudante. A *ética puritana* prega que o trabalho duro e árduo enobrece o ser humano e é uma honra a Deus, que recompensa os/as que assim o fazem. Para os/as puritanos/as o trabalho é sofrido, mas o sofrimento é considerado uma virtude. Além disso, os/as puritanos/as acreditam que quanto mais difícil o trabalho, mais ele contribui para a formação do caráter do ser humano. Aqui, o tema de casa é visto como uma maneira de treinar os/as estudantes para o trabalho e também de mantê-los/as sempre ocupados/as com algo produtivo. Por fim, temos o *behaviorismo*, que traz a ideia de que o comportamento pode ser treinado por recompensas e punições, ou seja, por estímulos externos, tendo o tema de casa o papel de moeda de negociação entre professores/as e estudantes, pais/mães e filhos/as. Assim, o/a estudante que faz o tema de casa tem melhores recompensas por parte dos/as professores/as, bem como filhos/as que fazem o tema de casa têm melhor reconhecimento por parte dos pais/mães.

O senso comum tem papel importante na formação de conceitos e opiniões individuais. Esses conceitos e opiniões dão origem a crenças que se cristalizam como verdades inquestionáveis. Sendo assim, é de fundamental importância visitar as crenças sobre *o tema de casa, advindas das suposições do senso comum. As crenças sobre o quão importante e fundamental é a prática do tema de casa mostram-se romantizadas na sociedade, que aceita a prática como verdade.* (VATTEROTT, 2009).

De acordo com Vatterott (2009), são cinco as crenças largamente disseminadas na sociedade.

Crença 1 - O papel da escola é estender a aprendizagem para além da sala de aula: os/as professores/as têm a obrigação de estender a aprendizagem para além da sala de aula, tendo o direito de controlar a vida dos/as estudantes fora da escola. O tema de casa é considerado uma ferramenta para manter os/as estudantes longe de problemas, entendendo-se que é melhor realizar tema de casa do que assistir a TV ou jogar videogames, por exemplo. Pais/mães e estudantes devem aceitar o que o/a professor/a determinar.

Crença 2 – Atividade intelectual é intrinsecamente mais valiosa do que atividade não intelectual: o desenvolvimento intelectual é mais importante do que o desenvolvimento social, emocional ou físico. Partindo desse pressuposto, acredita-se que as atividades de lazer ou lúdicas não sejam tão importantes quanto as intelectuais para o desenvolvimento dos/as estudantes. O tema de casa exerceria a função de manter os/as estudantes focados/as em atividades intelectuais para além do período escolar.

Crença 3 – O tema de casa ensina a ter responsabilidade: mesmo não havendo pesquisa científica que comprove a afirmação dessa crença, ao tema de casa ainda é atribuído o papel de ensinar responsabilidade. Através do tema de casa, os/as professores/as poderiam ensinar os/as estudantes a serem obedientes e a fazerem o que eles/as esperam que os/as estudantes façam e no momento esperado. O tema de casa também é o responsável por ensinar aos/às estudantes como lidar com o tempo fora da escola, partindo do princípio de que os/as estudantes organizam seu tempo para a realização do tema e não para atividades não intelectuais.

Crença 4 – Muito tema de casa é sinal de um currículo rigoroso: Quanto mais tema de casa, maior é a dificuldade e a exigência da escola.

Crença 5 – Bons/Boas professores/as prescrevem tema de casa; bons/boas estudantes fazem os seus temas de casa: essa crença define os *bons/boas* e os *maus/más* professores/as e os *bons/boas* e os *maus/más* estudantes. Se o/a professor/a prescreve tema de casa, ele/a é considerado/a bom/a professor/a, exigente e rigoroso/a, independentemente da qualidade da atividade. Se o/a professor/a não prescrever tema de casa, ele/a é considerado/a *mau/má* professor/a ou *pouco exigente*, sendo “perdoado/a” pelos/as *bons/boas* professores/as, ou seja, aqueles/as que prescrevem tema de casa. Com os/as estudantes acontece o mesmo: se fazem o tema de casa, lhe são atribuídas virtudes como estudiosos/as, responsáveis e disciplinados/as, ao contrário daqueles/as que não o fazem e que normalmente são rotulados/as de preguiçosos/as, desorganizados/as e perdedores/as.

A palavra *crença* pode ser definida (MINI AURÉLIO, 2000, p. 193) como: ato ou efeito de crer, fé religiosa ou convicção íntima. No âmbito do ensino de segunda língua, os estudos versam sobre o que são crenças e quais suas relações com o processo de aprendizagem, como podemos verificar no texto de Kudiess (2005). Considerando as crenças acima, é possível ponderar que elas não contam com bases científicas para existirem, mas se constituem a partir de ensinamentos morais ou de tradições advindas da filosofia moralista, do puritanismo e do *behaviorismo*.

Todas as crenças precisam também ser compreendidas como parte de um discurso dominante, o que não significa que, na prática, todas as escolas ou todas as famílias tomem essas crenças como parte de sua rotina, ou mesmo que as crenças não sejam válidas. Esse discurso dominante desdobra-se em acontecimentos, que, por sua vez, reatualizam o discurso, tanto com o surgimento de materiais de divulgação para ensinar os/as pais/mães a como auxiliar os/as filhos/as com o tema de casa, como também com materiais voltados para os/as

professores/as e a classe educacional. Como exemplos, podemos citar a iniciativa Educar Para Crescer⁵, o Portal do Professor⁶ e a Revista Nova Escola (versão física e online)⁷.

A relação entre o tema de casa, a família e a escola merece uma atenção especial, uma vez que o tema de casa não acontece somente na escola nos momentos de prescrição e correção, mas também na rotina familiar, como a própria definição de termo faz supor.

2.3 As relações família-escola

A expectativa da presença da família na realização do tema de casa é uma constante, como já observado nas crenças apresentadas na seção anterior. Assim, o tema de casa é, inegavelmente, um componente da vida familiar. Na maioria das vezes, adentra as casas pelas mochilas dos/as filhos/as, sem pedir permissão, e nos lares se instala. É normalmente aceito sem questionamentos, principalmente pelo fato de estar intimamente ligado à cultura escolar.

Parece ser o tema de casa, também, a forma mais efetiva que as escolas têm, ao longo dos anos e especialmente na contemporaneidade, de fazer com que os/as pais/mães acompanhem a vida escolar dos/as filhos/as. Não são raros/as os/as professores/as que usam este argumento para justificar o tema de casa. Sendo assim, o tema de casa se torna uma espécie de compromisso entre a escola e a família para melhorar o aproveitamento escolar. Porém ele acaba sendo, muitas vezes, um fardo pesado para a família ao final de uma jornada dura e longa de trabalho diário, bem como para filhos/as impacientes e aflitos/as em ‘livrar-se’ desta obrigação escolar. Há também que se dizer que existe a idealização de um determinado modelo familiar na cultura do tema de casa: pais, em sua grande maioria a mãe, disponíveis para ajudar, com certo conhecimento e grau de instrução, e com habilidade para ensinar. (CARVALHO; BURITY, 2006).

Contudo, nem sempre os/as pais/mães têm tempo e condições de criar ou recriar um ambiente idealizado para o estudo. O ambiente do lar será diferente do ambiente encontrado nas escolas. O pouco tempo em que os/as pais/mães estão com seus/as filhos/as é gasto, então, com a resolução de tarefas e atividades provenientes da escola, e a convivência familiar acaba sendo organizada e determinada pelas atividades extraclasse.

Com frequência, a escola transfere para a família a função de ensinar os conteúdos que supostamente são de responsabilidade do/a professor/a e da instituição. Sem preparo técnico e pedagógico, a frustração familiar pode surgir. Kralovec e Buell (2000, p. 24-25) apontam que

⁵ Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br>>.

⁶ Disponível em: <www.portaldoprofessor.mec.gov.br>.

⁷ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>.

Espera-se que os/as pais/mães terminem o trabalho que não foi terminado pelo/a professor/a; dizem-nos o que devemos ensinar aos/as filhos/as e a quantidade de tempo que devemos gastar com este ensinamento. Este trabalho não é pago, e frequentemente nós não estamos preparados para fazê-lo.⁸(tradução nossa).

O tema de casa direciona as atividades familiares de acordo com a solicitação realizada pela escola, diminuindo o tempo que pais/mães teriam para ensinar aos/as filhos/as outras aprendizagens que entendem como necessárias nas relações familiares. Carvalho (2004, p. 99) aponta que “[...] a ideia declarada é mudar a cultura do lar”, o tema de casa passa a ser uma obrigação moral e consegue anular a distinção entre o tema de casa e o lazer familiar.

Por ser o tema de casa tido como algo inerente à rotina escolar dos/as filhos/as e, por consequência, aceito na vida familiar sem questionamentos, pode não haver uma preocupação, por parte de professores/as, com o tempo que os/as pais/mães gastam com a negociação ou com o controle que eles/as fazem sobre as atitudes dos/as filhos/as em relação ao tema de casa. Essa relação entre o tema de casa e a família-escola é orientada pelas políticas educacionais em torno do tema de casa.

É importante ressaltar, novamente, que este estudo busca compreender as práticas escolares, de maneira que se possa refletir sobre os diferentes aspectos a elas vinculados. É notório também o entendimento de que o tema de casa é uma “janela” que se abre para a família sobre as vivências escolares da criança. Ou seja, para além de ser somente uma questão de política escolar sobre a organização, o tema de casa também abre possibilidade de a família acompanhar o que acontece no contexto escolar. Esse fato reforça a necessidade de compreendermos e pensarmos sobre como ocorre a prescrição e a correção do tema de casa.

2.4 Política educacional

A expectativa de que a família participe da rotina escolar das crianças se intensifica e passa a ser estimulada na década de 1990 pela política educacional de combate ao fracasso escolar/promoção do sucesso escolar. (CARVALHO, 2006). “A escola, como um instrumento do estado, ‘invade’ o espaço familiar com a sua própria agenda”.⁹ (KRALOVEC; BUELL, 2000, p. 24, grifo nosso). A família, a partir deste momento, passa a ser a (cor)responsável pelo fracasso ou sucesso escolar, em vez de somente a escola, sendo a família a responsável

⁸ “Parents are expected to do the unfinished work of the teacher; we are told what we must teach our children and the amount of time we must spend on that teaching. This work is unpaid, and often we are unprepared for it”.

⁹ “The school, as an instrument of the state, has invaded our family time with its agenda”.

por compensar, em alguns contextos, as carências de ensino do cenário escolar. Esta compensação se dá, em determinados contextos, por meio do tema de casa.

Enfatizado como uma solução para elevar o aproveitamento escolar, o dever de casa é fundamentalmente uma questão política com implicações para um projeto de equidade educacional. Como componente do processo ensino-aprendizagem e da avaliação escolar, afeta o planejamento pedagógico e o trabalho docente, bem como a vida familiar, ao pressupor conexão entre as atividades de classe e de casa, e uma estrutura doméstica de apoio. (CARVALHO, 2006, p. 85).

Essa política, seja da escola ou do sistema de ensino ao qual a escola está vinculada, tem por objetivo aumentar o tempo/espço pedagógico, tentando suprir as carências das salas de aula, visando a um desenvolvimento maior dos/as estudantes. Além disso, as crenças de que o tema de casa desenvolve no/a estudante independência, autonomia e, principalmente, responsabilidade, fortalecem sua utilização e o tornam o protagonista tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso escolar.

Carvalho (2006, p. 88) argumenta que

O dever de casa é fundamentalmente uma questão política, com graves implicações para o projeto de equidade da educação escolar. Como o principal veículo de interação família-escola, é mais do que uma prática cultural ou uma política informal desenvolvida por famílias e escolas e seus agentes (pais/mães e professores/as): constitui de fato uma política formal (mais ou menos regulamentada) que articula os esforços educativos destas instituições, portanto através dele a família (e seu *acompanhamento* ou omissão, do ponto de vista da escola) se torna objeto de política educacional.

O tema de casa passa a ser tomado como fator determinante na vida escolar do/a estudante e na ligação da família com a escola. Pais/mães ou responsáveis são induzidos/as, ou pela escola ou pelo sistema de ensino, a tomar para si a responsabilidade dos/as professores/as de ensinar seus/as filhos/as, e são julgados/as e categorizados/as como atuantes ou desinteressados/as, de acordo com o desempenho dos/as filhos/as. As condições pedagógicas, culturais, sociais e intelectuais das famílias não são, nestes contextos, levadas em consideração para a avaliação de tal participação. A avaliação é feita, em grande medida, a partir de uma expectativa idealizada, criada de um entendimento de que é “natural” que as famílias participem da rotina escolar das crianças. A questão da participação, aqui, também, precisa ser problematizada, uma vez que a avaliação sobre “se a família participa ou não” é construída a partir do entendimento da escola sobre o que seja participar da rotina escolar. Sabe-se que esse entendimento varia nas famílias, podendo a família colocar-se como “compartilhando” as responsabilidades com a escola, ou dividindo-as. (SCHNACK, 2013).

A partir dessa política (in)formal do tema de casa, podemos identificar duas vertentes importantes para a consolidação do tema de casa como questão política: a primeira pode ser entendida como a estratégia defensiva assumida pelo Estado contra a cobrança da obrigação de prover educação pública de qualidade. Ao transferir para as famílias parcela da responsabilidade pelo ensino, pelo sucesso ou fracasso escolar dos/as estudantes, o Estado estaria eximindo-se da responsabilidade de promover melhorias nos sistemas de ensino e de ofertar condições para que o sucesso escolar dependa do/a estudante e da escola, sendo a família um coadjuvante neste processo. A segunda pode ser entendida como um controle da vida privada pela política pública, por intermédio da determinação de atividades e rotinas que devem ser desempenhadas ou adotadas pelas famílias via orientações da escola. (CARVALHO, 2006).

Tendo em vista esses fatores, a prática do tema de casa possibilita, além da isenção do estado na melhoria da educação, um melhor controle sobre as práticas familiares, ou seja, sobre o modelo familiar demandado pelo mercado de trabalho. Acompanhar a vida escolar dos/as filhos/as, auxiliar e organizar a realização do tema de casa contribuiriam para a formação de hábitos adequados, tanto para o/a estudante quanto para o/a futuro/a profissional no mercado de trabalho.

Além de regular a vida familiar e ditar regras para esta convivência, a política do tema de casa pode gerar desigualdade econômica, cultural e social, ou seja, um resultado contrário ao que se espera com a prescrição do tema de casa. Isso pode acontecer, na medida que, se a política do tema de casa requer acompanhamento familiar, famílias com mais condições financeiras e intelectuais podem atuar mais nesta função, estando teoricamente mais preparadas para o auxílio e até pagando professores/as particulares para fazerem o que se espera delas, ao contrário do que aconteceria com famílias mais carentes intelectual e financeiramente, as quais, por sua vez, não contariam com tais facilitadores/as para desempenhar sua suposta função na obtenção de melhores resultados escolares por seus/as filhos/as.

Oportunidades de melhores empregos e ocupação profissional supostamente seriam consequências geradas pelo hábito, orientado e acompanhado pela família, de fazer o tema de casa. Esse entendimento deriva do pressuposto de que o/a estudante poderia obter melhores resultados no seu desempenho escolar e mais autonomia e responsabilidade, características amplamente divulgadas como essenciais a maioria dos/as profissionais no mercado de trabalho.

Na próxima seção, apresentamos as escolhas metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa. Abordamos, também, como foi realizada a coleta e a análise de dados. Além disso, trazemos uma descrição dos/as participantes e do local da presente pesquisa.

3 Metodologia

As relações entre o/a pesquisador/a de campo e as pessoas no ambiente pesquisado não podem corromper demais ou alterar demais os padrões sociais normais das interações como eles são revelados nos termos e nas bases nas quais as pessoas formam os laços sociais como na primeira vez¹⁰. (EMERSON et al., 1995, p. 5, tradução nossa).

A presença de um/a pesquisador/a e o desenvolvimento da pesquisa em si interfere de maneiras distintas no ambiente pesquisado, por vezes mais e outras menos. O desafio para o/a pesquisador/a, em especial para o/a etnógrafo/a, é conseguir observar e interagir com o fenômeno até o ponto em que ele/a, o/a etnógrafo/a, não interfira na ocorrência “normal” do fenômeno, aquela ocorrência que aconteceria mesmo sem a sua presença.

Considerando o trabalho de pesquisa aqui desenvolvido, utilizamos os procedimentos de cunho etnográfico, pois “[...]a etnografia é o estudo da vida de grupos e das pessoas no seu cotidiano”¹¹ (EMERSON et al., 1995, p. 1, tradução nossa.), o que vem ao encontro da perspectiva de estudo do cotidiano do tema de casa na sala de aula. Estamos interessadas nas ações dos/as participantes, em um determinado ambiente e em uma situação específica, com vistas a entender melhor o processo de prescrição e correção do tema de casa na sala de aula.

Para a presente pesquisa, utilizamos os seguintes métodos de coleta de dados: observação de aulas e questionário aplicado aos/as estudantes. Os questionários buscavam apurar a percepção dos/as estudantes sobre o tema de casa.

Os dados da pesquisa foram coletados em uma escola municipal de ensino fundamental em uma cidade da região serrana do Rio Grande do Sul. A escolha da escola foi feita levando em consideração duas razões principais: a oferta de ensino fundamental – séries finais no turno da manhã, tendo em vista que a disponibilidade da pesquisadora principal para as observações era esta, e a facilidade de acesso (considere-se aqui tanto locomoção quanto disposição e disponibilidade da escola, pois nem todas as escolas permitem este tipo de pesquisa).

A escolha por um 6º ano e pelas aulas da disciplina de inglês foi definida levando em conta que os estudos realizados no Brasil sobre o tema de casa, quase que em sua maioria, têm por base as turmas das séries iniciais do ensino fundamental (SOUZA, 2005, CARVALHO; NASCIMENTO; PAIVA, 2006; SOARES, 2011; JUNGES, 2012). Sendo assim, teríamos participantes e disciplina inéditos neste campo da pesquisa. Este trabalho é resultante da

¹⁰ “Relationships between the field researcher and the people in the setting do not so much disrupts or alter on going patterns of social interaction as reveal the terms and bases on which people form social ties in the first place.”

¹¹ “Ethnographic field research involves the study of groups and people as they go about their everyday lives”.

pesquisa realizada em função da elaboração do Trabalho de Conclusão do curso Letras-Inglês como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada no referido curso.

As observações foram feitas em uma turma de 6º ano (6B), sugerida pela professora titular de Língua Inglesa, com 20 estudantes, com um período de inglês semanal de 60 minutos, que ocorria das 07h30min às 08h30min, sempre às quartas-feiras. Essas observações ocorreram nos dias 08, 15, 22 e 29 de maio de 2013 e 05, 12 e 19 de junho de 2013.

Para a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, foram considerados os questionamentos e as discussões sobre o tema de casa, apontados por diversos/as autores/as (CARVALHO, 2004, 2006; FORSBERG, 2007, 2009; KRALOVEC; BUELL, 2000; NOGUEIRA, 2002; RESENDE, 2008; SOARES, 2011; VATTEROTT, 2009; WINGARD; FORSBERG, 2009). A partir das discussões, o diário de campo e as respostas dos/as estudantes ao questionário foram lidas e analisadas, para que pudéssemos encontrar recorrências em relação a modos de agir da professora e dos/as estudantes em relação ao tema de casa. Essa etapa revelou três categorias importantes em relação ao tema de casa, que são também de interesse da pesquisa: a) Prescrição, b) Correção e c) Instrumento de avaliação e/ou disciplinamento. A discussão dessas categorias e sua análise são apresentadas na seção de análise.

4 Análise

Iniciamos a seção de análise de dados apresentando as percepções dos/as estudantes sobre o tema de casa (4.1). Em seguida, tratamos das questões de prescrição do tema de casa (4.2) e de sua correção (4.3). Por fim, analisamos o tema de casa como instrumento de avaliação e disciplinamento (4.4).

4.1 As percepções dos/as estudantes

As percepções dos/as estudantes tornam-se importantes para compreender como eles/as, sujeitos/as do processo de aprendizagem, percebem a prática escolar, dando voz àqueles/as que realizam a tarefa prescrita por outra pessoa, no caso, a professora. A professora foi procurada para participar da pesquisa e responder a um questionário sobre sua atuação em relação ao tema de casa. Entretanto ela nos orientou a procurar a coordenação e direção da escola para mais informações sobre a política do tema de casa aplicada na escola investigada. De acordo com a professora titular, por orientação da Secretaria de Educação do município onde a escola está localizada, informações referentes a políticas adotadas pelas escolas deveriam ser obtidas juntos às equipes diretivas. Tendo em vista que o que nos interessava eram as ações de prescrição e

correção realizadas durante as aulas e em sala de aula pela professora, optamos por não utilizar os dados obtidos mediante a entrevista realizada com a direção e coordenação da escola.

Um dos nossos objetivos é saber se os/as estudantes necessitam ou não de ajuda para fazer o tema de casa de inglês e quem os/as ajuda com esta tarefa. Este entendimento é importante, porque nos dá uma abertura para a realização das tarefas em casa, local que este estudo não pesquisou. Ao mesmo tempo, possibilita que pensemos sobre a realização do tema de casa em relação a sua prescrição, que ocorre em sala de aula. Além disso, perguntamos diretamente aos/as estudantes como eles/as avaliam a prescrição da professora para o tema de casa.

Questionamos os/as estudantes quanto à melhora no seu aprendizado em função da realização ou não dos temas de casa, uma vez que o tema de casa é relacionado, no senso comum e em campanhas educativas e educacionais, a esta melhoria. Optamos também por obter informações sobre o tempo gasto com a realização do tema de casa de inglês, mesmo sabendo que “[...] quando a pesquisa foca no *tempo* de realização do tema de casa ao invés de no *tipo* de atividade, ela falha em não levar em consideração quais os tipos de atividades que contribuem mais significativamente para a aprendizagem”¹². (VATTEROTT, 2009, p. 66, tradução e grifo nosso). Nesta investigação, optamos por não levar em conta o tipo de atividade, tendo em vista o foco da pesquisa, que são as ações de prescrição e correção realizadas pela professora para fins de compreensão do processo educacional em si.

Todos/as os/as 20 estudantes da turma responderam ao questionário. As respostas dos/as estudantes¹³ foram lidas, analisadas e categorizadas, conforme apresentado abaixo.

Observamos que todos/as os/as estudantes afirmam que a explicação da professora, ou seja, a prescrição por ela feita para a execução do tema de casa é suficiente para que consigam realizar a tarefa sozinhos/as. Por outro lado, pouco mais da metade dos/as estudantes, onze deles/as, afirma necessitar de auxílio extraescolar (pais/mães, irmãos/irmãs, parentes, outros/as) para a realização do tema de casa.

Conforme afirma Resende (2011) “[...] o tema de casa deve ser para o aluno e não para a família [...]”, ou seja, com a prescrição da professora, o/a estudante deveria conseguir fazer o tema de casa sozinho/a, e sem enfrentar dúvidas ou dificuldades no que se refere à orientação de como realizar a atividade que foi proposta/prescrita como tema de casa. As dificuldades ou dúvidas relativas ao conteúdo abordado pelas tarefas fazem parte do processo de aprendizagem,

¹² “When the research focuses on time instead of task, it fails to take into account which types of learning tasks contribute most significantly to learning”.

¹³ A transcrição das repostas dos/as estudantes foi feita corrigindo-se os erros de grafia a fim de evitar a exposição dos/as estudantes e também para não desviar o foco das respostas que é revelar as percepções dos/as estudantes sobre o tema de casa e não a sua capacidade de redigir respostas de acordo com a norma culta da língua portuguesa.

e, quando relatadas pelos/as estudantes, são uma oportunidade do/a professor/a avaliar o processo de ensino e planejar ações para sanar tais questionamentos ou lacunas que, porventura, surjam durante o percurso.

Solicitar auxílio é uma oportunidade de aprender e, por isso, é importante considerar que a solicitação em si não é problemática. Problemática é a situação do/a estudante que, ao precisar, não encontra suporte em casa.

Carvalho (2004) afirma que há três condições necessárias aos/as pais/mães para realmente acompanharem o dever de casa: tempo livre; conhecimento sobre as matérias escolares e pedagogia; e vontade e gosto em ensinar e auxiliar. Se levarmos em consideração o fato de que a maioria dos/as estudantes participantes da pesquisa necessita de ajuda extraclasse para fazer o tema de casa e de que nem todos/as estudantes, e em especial os/as participantes da pesquisa, por se tratar de aula de inglês, contam com alguém em casa que esteja disposto/a a ajudar, que tenha conhecimento técnico (da língua inglesa) para isso e que possua conhecimento pedagógico para conduzir a realização da tarefa, podemos concluir que a prescrição clara e que vá além do entendimento de enunciado é importante para que os/as estudantes consigam realizar o tema de casa sozinhos/as. Ou seja, advoga-se aqui que prescrever claramente é trabalhar interacionalmente, para que tanto o enunciado da instrução seja compreendido como quais conhecimentos e competências precisam ser mobilizados pelo/a aluno/a para a realização do tema de casa.

Para os/as estudantes entrevistados/as, o tema de casa é importante e contribui para o seu aprendizado. Dentre as justificativas recorrentes identificadas nos questionários, está a relação entre o tema de casa e o futuro, uma vez que “*ajuda porque quando estivermos maiores vamos precisar*”¹⁴. Essa relação demonstra uma preocupação com o tema de casa, a qual é, de certa forma, com seu futuro profissional: ele é apontado como um fator determinante na futura vida profissional dos/as estudantes.

Os/as estudantes também percebem o tema de casa como reforço escolar ou como um momento para “*praticar mais*”, porque assim “*aprendemos melhor*” e, ainda “*com as atividades, cada vez nós aprendemos mais*”.

Outra percepção dos/as estudantes sobre o tema de casa é a extensão do tempo da aula para casa. Alguns/as sugerem que o tema de casa serve para “*aprender coisas novas*”. Por outro lado, a percepção da obrigação, do “*ter que fazer*”, também aparece nas respostas dos/as estudantes “*porque a gente tem que fazer porque a gente tem que aprender*”. Além disso, a ideia de

¹⁴ Os apontamentos dos/as estudantes coletados a partir dos questionários e as anotações do Diário de Campo são apresentados do corpo do texto entre aspas e em fonte diferenciada.

que o tema de casa pode ensinar autonomia também aparece no discurso dos/as estudantes: “*para nós aprendermos mais sozinhos*”.

Estes apontamentos feitos pelos/as estudantes são semelhantes ao discurso escolar utilizado para justificar a prescrição do tema de casa e vão ao encontro dos discursos protagonizados pelas crenças sobre o tema de casa apontadas por Vatterott (2009) e discutidas na seção 2.2 deste artigo.

Além dessas justificativas, para Carvalho (2004), o tema de casa tem sido justificado, nos aspectos psicológicos e morais, pela construção da independência, autonomia e responsabilidade do/a estudante por meio do desenvolvimento de hábitos de estudo e pontualidade.

Todos/as os/as estudantes afirmaram fazer o tema de casa, com ou sem ajuda extraescolar. As respostas, no entanto, apontam para a necessidade de uma prescrição que leve em conta não somente o entendimento do enunciado em si, mas o processo de realização da tarefa de tema de casa como um todo, conforme indicado por Resende (2011). É sobre a prescrição que voltamos nosso olhar na próxima subseção.

4.2 Prescrição

Prescrever o tema de casa é muito mais do que indicar a página do livro didático e o número da tarefa a ser concluída, uma vez que é durante a prescrição que o/a professor/a pode fazer com que os/as estudantes compreendam qual é a sua proposta e qual é a articulação desta proposta com os conteúdos vistos em aula. É neste momento também que o/a professor/a apresenta os seus objetivos de forma clara e simples, para que os/as estudantes compreendam o que o/a professor/a espera deles/as em relação à realização do tema de casa. Outro aspecto importante da prescrição é a orientação e indicação dos meios e dos caminhos necessários para a execução das tarefas prescritas. Os/as estudantes devem saber o que fazer e como fazer para concluir o tema de casa de forma independente e autônoma. (FERNANDES e SALLA, 2011). Sabemos, contudo, que esse conhecimento não garante a efetiva realização da tarefa em casa, mas argumentamos aqui que a prescrição é um dos elementos essenciais que estão vinculados à possibilidade de o/a estudante realizar o tema de casa. Outros elementos que também estão vinculados a essa possibilidade são a adequação da atividade prescrita à turma, as condições da rotina dos/as estudantes, entre outros.

Resende (2011) afirma que se o tema de casa for compreendido como um tempo de trabalho extra-aula, adotado com critérios, bem orientado e bem conduzido, ele pode

potencializar o aprendizado dos/as estudantes ao estender o tempo de sua interação com o objeto de conhecimento. Nesse sentido a autora corrobora com nosso argumento sobre a relevância da prescrição para que o/a estudante tenha os subsídios necessários para realizar o tema de casa.

No total de 420 minutos de aulas observadas, foi possível identificar cinco momentos de prescrição¹⁵ de tema de casa, sendo que o tempo total gasto com a prescrição foi de 17 minutos.

Além do fator tempo utilizado, que não configura 5% do total de tempo de aula observado, podemos constatar que a professora prescreve o tema de casa, recorrentemente, após o sinal de final de sua aula. Foram sete atividades¹⁶ de tema de casa prescritas em cinco momentos distintos, sendo que, destas atividades, cinco atividades foram prescritas depois que a aula de inglês havia terminado formalmente, totalizando 11 minutos que foram utilizados do período de aula da matéria seguinte.

Esta postura da professora fica evidente no Diário de Campo de 05/06/13. Após o sinal de término formal da aula, a professora prossegue a aula e orienta os/as estudantes sobre a leitura da continuação da história que eles/as haviam iniciado durante esta aula e solicita que façam os exercícios que seguem ao texto. Como a professora não sinaliza estas atividades como sendo a proposta de tema de casa, uma estudante aponta “*profe, mas já bateu*” (Diário de Campo, 05/06/13, p. 13), e a professora responde “*sim chuchu, mas é de tema*” (Diário de Campo, 05/06/13, p. 13). Essa prescrição dura em torno de três minutos e, conforme mencionado acima, ocorre após o término formal da aula. A prescrição da tarefa *como* tema de casa acontece, contudo, após a explicação da professora.

É importante destacar que, apesar de a prescrição do tema de casa, em geral, não ocupar o tempo formal das aulas de inglês, todas as atividades que são solicitadas como tema de casa recebem algum tipo de prescrição. Percebemos que há uma iniciativa da professora em tornar este momento, a prescrição, parte da sua prática pedagógica, embora a professora apresente dificuldades em lidar com o tempo de duração da aula, conforme os apontamentos feitos acima de que a maioria das prescrições ocorre após o final formal da aula de inglês. Sabemos que, comumente, a duração de períodos escolares é de 50 minutos, o que se configura, de fato, com um tempo diminuto para todas as demandas pedagógicas. Argumentamos, contudo, que a prescrição da tarefa é parte pedagógica da aula e, como tal, precisa ser prevista enquanto espaço cronológico na aula, e as decisões pedagógicas devem ter em consideração o tempo da aula para as questões de prescrição de tema também.

¹⁵ Entendemos prescrição como o momento de dar uma instrução sobre a atividade a ser realizada.

¹⁶ Aqui atividade/s é a tarefa do tema de casa em si.

Tendo em vista que uma prescrição adequada¹⁷ é um dos aspectos que contribui para que o tema de casa alcance seus objetivos, podemos destacar que as prescrições feitas pela professora observada são, na verdade, descrições ou identificações das atividades solicitadas como tema de casa. Notamos, também, que não há uma orientação da professora em envolver os/as estudantes com a sua proposta e, em alguns momentos, demonstrar como as atividades indicadas como tema de casa estão articuladas aos conteúdos vistos em aula. O fato de o final da aula ter sido sinalizado potencializa a não extensão do momento para resolver dúvidas, ou mesmo projetá-las, pelos/as estudantes, uma vez que o foco de atenção já está dividido entre a aula que inicia e a aula que se encerra.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a prescrição do tema de casa faz parte da prática pedagógica da professora observada e que ela demonstra preocupação com a garantia de que a realização do tema de casa ocorra. Porém, podemos questionar como o momento da prescrição é organizado, especialmente considerando o tempo despendido a ela, uma vez que a necessidade de ajuda extraclasse para a realização das atividades de tema de casa está presente no discurso dos/as estudantes participantes da pesquisa.

4.3 Correção

Vinculado à prescrição está o que é feito do tema de casa quando ele retorna à sala de aula, ou seja, o momento da correção do tema de casa. Aqui, não tomamos “correção” enquanto um construto teórico de uma prática escolar de corrigir o que está errado, mas como um momento de sala de aula que se constitui como o momento de “verificar” o tema de casa. O termo é, portanto, um termo êmico, usado por pessoas que vivem o cotidiano escolar. É importante salientar que “[...] organização da sala de aula, os hábitos dos/as professores/as em relação ao tema de casa, as atitudes e métodos de *feedback* influenciam na eficácia do tema de casa”¹⁸.(VATTEROTT, 2009, p. 72, tradução nossa). Se o/a professor/a tiver métodos e atitudes positivas em relação ao tema de casa, com objetivos claros e organização na prescrição das atividades, existe uma grande probabilidade de que o tema de casa seja efetivo e consiga melhorar o aprendizado dos/as estudantes, garantindo que o/a estudante tenha condições para fazer este tema de casa.

Sendo assim, a prática da correção do tema de casa não deve ser o momento do “certo” e do “errado”, mas o de acessar o que o/a estudante conseguiu fazer, as suas

¹⁷ É aquela que resulta em os/as alunos/as terem compreendido o que deve ser feito.

¹⁸ One thing we know is that classroom organization, a teacher's homework habits, and attitudes and method of feedback all influence the effectiveness of homework.

dificuldades e necessidades. Além disso, o/a professor/a poderá refletir sobre como está o seu próprio trabalho, levando em consideração o que foi feito em sala de aula antes da prescrição do tema de casa e a própria prescrição, a fim de obter informações e dados concretos para dar continuidade ao trabalho desenvolvido até então, ou buscar formas de melhorá-lo, tendo em vista o desenvolvimento do/a estudante. Por fim, a correção pode configurar-se como um momento em que o/a professor/a conhece melhor a realidade e as atividades que ocorrem, quando o tema de casa está em *casa*, uma vez que o/a professor/a pode indagar o/a aluno/a sobre o momento da realização do tema de casa. Durante as observações, identificamos seis momentos de correção do tema de casa. O tempo total gasto pela professora para a correção das atividades, nestes seis momentos, foi de 31 minutos. Nogueira (2002) aponta que tendo em vista a realidade brasileira de sala de aula, em que, muitas vezes, temos 30 ou mais estudantes, uma correção do tema de casa feita com qualidade é aquela que é prevista com antecedência pelo/a professor/a e dentro do horário de aula. A autora ressalta que “[...] ,o importante é que a correção seja feita com tempo suficiente a fim de que o/a estudante esclareça suas dúvidas e se torne capaz de realizar os exercícios solicitados, com segurança”. (NOGUEIRA, 2002, p. 106).

Percebemos que não há uma iniciativa por parte da professora de verificar o aprendizado ou processo dos/as estudantes, uma vez que é uma correção simples de “certo” e “errado”. Verificamos tal postura no Diário de Campo de 05/06/13, em que, ao corrigir o tema de casa sobre os números, a professora solicita aos/as estudantes que digam o resultado das contas propostas como tema: “*No quadro a professora escreveu o resultado das ‘continhas’. A professora lia a conta em inglês e os/as estudantes o resultado, o número, também em inglês*”. (Diário de Campo, 05/06/13, p. 11). Quando mencionamos que a professora não focou na verificação do aprendizado, entendemos que não houve um trabalho interacional para “ouvir” os/as estudantes em relação a como eles/as realizaram a tarefa e/ou aos entendimentos dos/as estudantes sobre a tarefa. Não fazer isso revela entendimentos que a professora tem sobre o lugar do tema de casa no processo educacional como um todo e, mais especificamente, no processo de aprendizagem.

Tampouco é este o momento em que a professora faz uma avaliação do seu trabalho, pois fica claro que o objetivo é que a tarefa chegue até a escola feita. Podemos evidenciar este aspecto no Diário de Campo de 12/06/13, quando, ao iniciar a correção de duas atividades de continuação da história na apostila, muitos/as estudantes disseram que não haviam realizado as atividades e, então, a professora disse “*então vamos fazer juntos para ganhar tempo*” (Diário de Campo, 12/06/13, p. 15). A professora não questiona os/as estudantes quanto aos motivos da não

execução do tema de casa. Ela não demonstra interesse em entender se houve algum problema com a prescrição, ou se os/as estudantes não fizeram o tema por razões particulares a cada um/a deles/as. Enfim, ela não toma conhecimento do fato de os/as estudantes não terem feito o tema de casa como um aspecto que poderia sinalizar algo em desacordo na aula ou no seu planejamento.

Devemos, também, destacar, mesmo sem o objetivo de verificar o aprendizado e as dificuldades apresentadas pelos/as estudantes a partir da realização ou não do tema de casa e sem uma avaliação clara dos resultados da correção do tema de casa, todas as tarefas prescritas foram corrigidas pela professora, o que aponta para uma iniciativa de valorização do tema de casa, pois mesmo sem ter a certeza de quando esta correção será feita, os/as estudantes sabem que ela acontece e é, de certa forma, cobrada pela professora.

Ao contrário de salas de aula onde a maior parte do tempo de aula é gasto com a correção ou a prescrição (cópia) do tema de casa (CARVALHO; NASCIMENTO; PAIVA, 2006), verificamos que tanto a prescrição quanto a correção ocupam espaço desprivilegiado nas aulas de inglês observadas, totalizando somente 11,42% do tempo total de aula, percentual baixíssimo, se comparado ao de 17 a 64% apontado por Carvalho, Nascimento e Paiva (2006), em seu estudo etnográfico similar a este desenvolvido aqui.

A programação do/a professor/a sobre quando corrigir o tema de casa é importante, para que ele/a possa identificar os pontos que precisam ser retomados ou que estão bons. Assim, o/a professor/a pode dar continuidade ao seu trabalho e compreender quais são as necessidades dos/as estudantes, tendo em vista que o objetivo do tema de casa é desenvolver o seu aprendizado.

4.4 Instrumento de avaliação e disciplinamento: algumas considerações a partir das análises

A avaliação do tema de casa deve servir para que professor/a e estudante consigam refletir sobre o seu trabalho, cada qual a partir da sua perspectiva. O/A professor/a pode se valer dessa ferramenta para compreender o que os/as estudantes aprenderam e qual o seu processo. Essa avaliação, da perspectiva do/a professor/a, também pode ser uma autoavaliação sobre seu próprio trabalho, sobre como o trabalho de sala de aula tem sido realizado.

Sob a ótica do/a estudante, o tema de casa deveria ser um momento de estudo e de verificação do que se aprendeu em sala de aula. O/A estudante poderia também levantar suas dúvidas, para posterior esclarecimento junto ao/a professor/a e preferencialmente realizar o tema de casa sozinho, para obter a real condição do seu aprendizado até aquele momento.

Nogueira (2009) apresenta dois dados importantes sobre a avaliação que os/as estudantes fazem do tema de casa. O primeiro é que os/as estudantes consideram o tema de casa

um castigo. Eles/as apontam que a obrigação de fazer o tema de casa vem da escola e da família. A autora destaca que, na escola, segundo os/as estudantes entrevistados/as, há punição com perdas de recreio, notas baixas, ameaças de reprovação, impedimentos de entrar na sala de aula ou obrigações a permanecer além do horário final da aula. Em casa, muitas vezes, a punição acontece após a chegada de um bilhete da escola, informando que o/a estudante não está fazendo o tema de casa ou, até mesmo, com a informação de que o/a estudante está suspenso/a por não realizar as tarefas do tema de casa, conforme dados da pesquisa da autora. As punições adotadas por pais/mães, segundo os/as estudantes entrevistados/as, são colocá-los/as de castigo, tirarem privilégios e até mesmo agressões físicas (bater).

O que sustenta a lógica encontrada na pesquisa de Nogueira (2009) aproxima-se de uma lógica discutida por Foucault (1987), em que o filósofo discorre sobre os mecanismos de poder exercidos de maneira a controlar a sociedade e punir, disciplinar aqueles/as que não se enquadram nessa lógica. Foucault apresenta e discute os recursos para um “bom adestramento”, revelando de que maneira o poder se manifesta nos cotidianos do poder, ramificado para todos os espaços hierarquizados.

Na sala de aula observada para a presente pesquisa, o tema de casa é instrumento de avaliação dos/as estudantes e de disciplinamento, ou seja, um mecanismo que está a serviço, também, de construir uma postura de “bom/boa estudante”. Esta postura fica evidente, a partir da existência de um documento fornecido aos/as professores/as pela secretaria da escola via coordenação pedagógica. É uma espécie de folha de acompanhamento intitulada *Controle diário de ocorrências – 2013*. Cada turma possui uma pasta com as folhas anexadas, uma folha para cada aluno/a, com os nomes de cada um/a deles/as no cabeçalho e organizadas em ordem alfabética. São nove opções de ocorrências, listadas de 01 a 09. A ocorrência 01 refere-se a não realização do tema de casa: *01 – não realizou os temas de casa*. A pasta é levada para a sala de aula pelo/a professor/a do primeiro período de aula e recolhida pelo/a professor/a do último período. Esta pasta fica na sala dos/as professores/as e, ao final de cada trimestre, os/as professores/as utilizam as informações nela contidas como critérios para o fechamento da Avaliação Qualitativa, que soma um total de 3,0 pontos em cada trimestre.

Constatamos que a professora de inglês toma o tema de casa como instrumento de avaliação e disciplinamento em duas oportunidades: nos registros da folha de acompanhamento e na sua própria avaliação, tendo assim o tema de casa peso dobrado na nota final do/a estudante.

A avaliação realizada pela professora dos temas de casa feitos ou não feitos pelos/as estudantes é uma avaliação somativa, na qual o fator determinante é o acúmulo de mais ou menos pontos. Embora ela e a escola qualifiquem a avaliação de *qualitativa*, o que

observamos na prática não são ações voltadas para a verificação do progresso dos/as estudantes ou de suas necessidades. A avaliação limita-se a somar ou descontar pontos do/a estudante que faz ou não o tema de casa, disciplinando o/a estudante a ser um/a “bom/boa estudante”. O foco não está, portanto, no *processo* de fazer o tema de casa, mas no *produto final*, ou seja, no tema de casa realizado, pronto.

Durante o período de observações de aula, não foi possível verificar alguma ação da professora que confirmasse a sua postura em relação à avaliação qualitativa e processual, ou seja, a avaliação feita a partir dos progressos e das aprendizagens demonstrados pelos/as estudantes, sejam elas durante a realização de tarefas em sala de aula ou com as tarefas de tema de casa. Essa orientação para o processo, e, portanto, para uma abordagem qualitativa, poderia ter sido observada em momentos em que a professora pudesse ter conversado com os/as estudantes *sobre* como *eles/as* haviam realizado o tema, por que teriam realizado da maneira como o fizeram, entre outras possibilidades.

Em relação ao disciplinamento, podemos concluir que, quando a professora necessita que os/as estudantes realizem alguma tarefa de tema de casa que não seja necessariamente a resolução de exercícios, ela se vale da utilização da folha de acompanhamento, intitulada *Controle diário de ocorrências – 2013*, para garantir que a tarefa seja realizada. Conforme o Diário de Campo de 22/05/13, a professora solicita de tema de casa a assinatura dos/as pais/mães na prova dos/as estudantes que tiraram nota abaixo da média: “Ao terminar a correção, a professora disse que o tema 1 seria trazer a prova assinada pelos pais na próxima aula já valendo 1,0 ponto para o próximo trimestre”. (Diário de Campo, 22/05/13, p. 7).

Sendo assim, a pontuação supostamente qualitativa é dada ao/à estudante por ele/a ter a responsabilidade de lembrar-se de solicitar a assinatura dos/as pais/mães na prova, o que aponta para um disciplinamento do/a estudante.

Mais uma vez, vale lembrar que o objetivo da avaliação do tema de casa configura-se em fazer uma reflexão sobre o aprendizado do/a estudante e a prática pedagógica do/a professor/a. O tema de casa não deveria ser instrumento de avaliação determinante para a aprovação ou reprovação dos/as estudantes, ou seja, para “medir” o sucesso ou insucesso de estudantes em relação ao conteúdo trabalhado, ou ainda como forma de disciplinar o/a estudante a fazer ou não tarefas extraclasse.

Carvalho e Burity (2006) apontam que o tema de casa repercute direta ou indiretamente na avaliação dos/as estudantes. Ele também projeta uma família ideal, não levando em consideração as mudanças e variações de organização familiar. As autoras afirmam que o tema de casa, nesta perspectiva, “[...] reforça a desigualdade de aprendizagem,

fazendo a avaliação do/a estudante corresponder à avaliação do desempenho das mães”. (CARVALHO; BUTIRY, 2006, p. 4). As escolhas familiares também ficam delimitadas, segundo as autoras, em virtude de possíveis penalidades que os/as filhos/as possam vir a sofrer em função da realização ou não do tema de casa; as famílias ficam impedidas de escolher o seu estilo de vida próprio.

Avaliar quem fez e punir quem não fez o tema de casa acaba por poder punir estes/as últimos/as estudantes duas vezes: primeiro, os/as pune quando, em virtude de uma estrutura familiar que não é aquela apontada como modelo ideal com capital econômico, cultural e intelectual suficiente para que eles/as possam ter condições necessárias mínimas pressupostas para realizar o tema de casa, eles/as não conseguem realizar o tema; segundo, além de não conseguirem realizar o tema por falta de condições, ainda serão punidos/as com redução de nota.

Isso não significa que não seja importante considerar a realização das tarefas que façam parte das práticas escolares. A questão que se coloca sempre é como o processo é realizado. Na questão da avaliação, entendemos que compreender as razões pelas quais estudantes não realizam os temas de casa e o trabalho educativo de significar estas tarefas é imprescindível para o sucesso da prática – para todos/as envolvidos/as. Essa compreensão deve, portanto, ser parte da prática pedagógica adotada nas salas de aula.

5 Considerações Finais

Ao idealizarmos a pesquisa sobre o tema de casa na sala de aula de Língua Inglesa, pretendíamos analisar quando e como acontece o momento da prescrição do tema de casa. Verificamos que, na sala de aula analisada, o tema de casa é prescrito, na maioria das vezes, fora do período temporal da aula de Língua Inglesa. A partir dessa constatação, podemos inferir que, talvez, o tema de casa ocupe um lugar secundário no planejamento diário/semanal elaborado pela professora titular da turma observada.

Ainda levando em consideração os dados sobre os momento da prescrição, observamos que a prescrição nem sempre supre as necessidades dos/as estudantes no que diz respeito à instrução para a realização das tarefas de tema de casa. Isso pode ser observado, porque os/as próprios/as estudantes mencionam necessitar de ajuda extraclasse para a realização do tema de casa prescrito pela professora. Constatamos ainda, por meio das observações de aula, que, em algumas ocasiões, os/as alunos/as não realizaram a tarefa solicitada como tema de casa por não terem compreendido, no momento da prescrição, o que deveriam de fato fazer.

Quanto aos exercícios que constituem o tema de casa, percebemos que, de modo geral, as atividades prescritas apresentavam alguma relação com o conteúdo desenvolvido pela professora em sala de aula, o que aponta para o fato de que o tema de casa era comumente utilizado para exercitar os conteúdos ensinados em sala de aula.

Por mais que houvesse uma iniciativa positiva da professora em organizar o tema de casa, inclusive com uma espécie de cronograma da aula no quadro, sempre que necessário, o tempo da correção era usado para outras atividades de sala de aula e, conseqüentemente, adiado para a aula seguinte. Entendemos que essa é a rotina do fazer sala de aula, em que temos períodos reduzidos de aula para algumas disciplinas. Ainda assim, “deixar o tema de casa” para a próxima aula, e não priorizá-lo como uma atividade pedagógica, é também revelador do lugar do tema de casa nessa sala de aula e para essa professora.

Para a professora, os temas de casa prescritos durante as aulas observadas foram tratados como um objeto de avaliação do “feito” ou “não feito”, da melhora da pontuação do trimestre e de disciplinamento, além do exercício/memorização do conteúdo.

Ao finalizarmos a investigação, o que pudemos constatar é que a prática do tema de casa faz parte do plano de aula e da rotina de sala de aula do contexto pesquisado. Ainda assim, não podemos deixar de destacar que, embora presente, tanto prescrição quanto correção ocupam lugar à margem no plano de aula. A prescrição, conforme observado, ocorreu, quase que em sua totalidade, fora do período de aula de inglês, e a correção aconteceu quando “deu tempo”. A professora percebe o tema de casa como parte implícita desse fazer sala de aula. Tal prática ainda se constitui, contudo, de forma tradicional, objetivando a repetição e o disciplinamento.

Os resultados alcançados com esta pesquisa apontam para a recorrência de posturas e atitudes já encontradas em outros projetos de pesquisa (CARVALHO; NASCIMENTO; PAIVA, 2006). Observa-se uma cultura escolar e um discurso romantizado em torno do tema de casa e sua utilidade. Tendo em vista as reflexões sobre a importância pedagógica e social do tema de casa, este trabalho teve por objetivo principal refletir sobre a prática do tema de casa na sala de aula, principalmente no que tange às questões de prescrição e correção. Entendemos que pensar nestas questões deve estar na pauta das discussões sobre organização das práticas pedagógicas nas escolas regulares, para potencializar os espaços de aprendizagem, consolidando, assim, uma discussão que avançou no campo teórico.

Referências

- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; BURITY, Martha Helena. Dever de casa: visões de mães e professoras. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 31-46, 2006.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; NASCIMENTO, Conceição dos S.; PAIVA, Clotilde M. de. O lugar do dever de casa na sala de aula. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 341-347, 2006.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa P. de. O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p. 85-102, jul. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_rtext&pid=S164572502006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2013.
- EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. **Writing ethnographic fieldnotes**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FORSBERG, Lucas. Homework as a serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. **British Journal of Sociology of Education**, [S.l.], v. 28, n. 2, p. 209-222, Mar. 2007.
- FORSBERG, Lucas. **Involved parenthood everyday lives of Swedish middle-class families**. 2009. Thesis. Department of Child Studies, Linköping University, Linköping, 2009. Disponível em: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:221242/FULLTEXT02>>. Acesso em: 12 jun. 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da Prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- JUNGES, Debora de Lima. **Família, escola e educação matemática: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do rio dos Sinos-RS**. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.
- KRALOVEC, Etta; BUELL, John. **The end of homework** – how homework disrupts families, overburdens children, and limits learning. Boston: Beacon Press, 2000.
- KUDIES, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.
- NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefa de casa: uma violência consentida?** São Paulo: Loyola, 2002.

RESENDE, Tânia de Freitas. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2008000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2013.

RESENDE, Tânia de Freitas. O dever de casa deve ser para o aluno e não para a família. **Potnal do Professor**, Brasília, 14 mar. 2011. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=55&idCategoria=8>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

SCHNACK, Cristiane M. **Formas de participar**: responsabilidade (com)partilhada entre escola e família na fala-em-interação em contexto doméstico-familiar. 2013. 209f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

SOARES, Enilvia Rocha Morato. **O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens**. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, Brasília, DF, 2011.

SOUZA, Angela Aparecida Ricardo. **Os deveres de casa no processo ensino-aprendizagem**. 2005. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2005.

VATTEROTT, Cathy. **Rethinking homework**: best practices that support diverse needs. Alexandria, Va: ASCD, 2009.

WINGARD, Leah; FORSBERG, Lucas. Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. **Journal of Pragmatics**, [S.l.], n. 41, n. 8, p. 1576-1595, Aug. 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216608002105>>. Acesso em: 12 jun. 2013.