

Imagens e funções das tarefas de casa de língua portuguesa em séries iniciais do ensino fundamental

Cláudia Valéria Doná Hila

Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.
e-mail: claudia@wnet.com.br

RESUMO. O objetivo deste artigo é investigar as imagens e as funções das tarefas de casa no contexto escolar, no intuito de observar até que ponto elas orientam ou não o trabalho do professor. A investigação, à luz da Linguística Aplicada, utilizou-se de instrumentos etnográficos, e foi realizada em duas escolas, uma pública e outra privada, do noroeste do Paraná, em duas séries do ensino fundamental. Os resultados das entrevistas demonstraram que as imagens social e historicamente construídas pela supervisão e direção das escolas, pelos pais e pelas próprias crianças acabam interferindo no tipo de tarefa de língua portuguesa proposta pelas professoras.

Palavras-chave: funções e imagens, língua, tarefas de casa.

ABSTRACT. Images and functions of Portuguese language homework at initial levels of elementary school. This article aim is to investigate the images and the functions of homework in the school context, observing whether it guides or not teacher's work. On the light of Applied Linguistic, the investigation relied on ethnographic instruments and was carried out in two schools, one of them public and the other one private, in Paraná northwest, at two initials levels of elementary school. The interview results showed that the images socially and historically constructed by the schools supervision and direction, by parents and children can interfere with the kind of Portuguese language homework assigned by the teachers.

Key words: function and images, language, homework.

Introdução

Quem realmente propõe as tarefas de casa no contexto escolar? Será que realmente esse papel é de total responsabilidade do professor? Foi em busca dessas respostas que trilhamos nossa dissertação de mestrado em Linguística Aplicada em 1999, cujos resultados parciais reproduzimos agora.

E por que investigar as tarefas de casa? Em primeiro lugar porque elas parecem ser uma espécie de instrumento sacralizado nas escolas, oficialmente incorporado. Por isso mesmo, esse *corpus* não têm sido fonte de pesquisas de natureza aplicada. Em segundo lugar, levando-se em consideração que a tarefa escolar é uma extensão daquilo que é feito em sala de aula, será que ela vem orientando ou desorientando as crianças no que diz respeito ao seu conhecimento sobre língua e linguagem?

Por último, é notório nas escolas, principalmente nas reuniões com os pais, posições no mínimo contrastantes em relação às tarefas de casa (doravante TsC): há aqueles que acreditam existir uma sobrecarga exagerada de tarefas, o que dificultaria que

as crianças cumprissem outras atividades de enriquecimento escolar fora da sala de aula, como aulas de línguas, de computação, de dança, de música, dentre outras. Outros, ao contrário, na tentativa de evitar o que chamam de "ociosidade" da criança, defendem o aumento quantitativo dessas tarefas.

Já os professores, frente a essas posições, sentem-se desorientados quanto à quantidade de exercícios que devem propor, quais critérios devem contemplar, bem como quanto ao tipo de atividades que devem solicitar.

Os alunos, em geral, chegam ao final da primeira etapa do ensino infantil desestimulados com as tarefas, necessitando, por vezes, de estímulos behavioristas para concretizá-las, como compensações de nota, estrelinhas no caderno, medalhas de honra ao mérito.

Por fim, a escola, tentando preservar uma concepção de trabalho como produto concreto visível e quantitativo (assemelhando-se a uma espécie de linha de produção), continua elegendo as tarefas como instrumentos de manutenção da ordem

e do saber oficialmente transmitido pelo grupo dominante.

É nesse cenário, permeado de tensões que esse trabalho se inscreve, revelando quais são as funções e as imagens das tarefas de português presentes naqueles que compõem o cenário escolar: professores, coordenadores ou supervisores, diretores, alunos e pais. Indagações como se essas imagens podem matizar de forma significativa a imagem da criança de sua própria língua funcionaram como alavanca para descobrir até que ponto as TsC assumem ou não papel significativo dentro da escola.

Funções das tarefas de casa

Em meio às pesquisas nacionais e estrangeiras em torno do tema encontram-se algumas funções das TsC comumente utilizadas no contexto escolar.

A primeira delas, a mais conhecida, é a que convencionamos chamar de *consolidativa*, isto é, a de reforçar o aprendizado ocorrido em sala de aula, ou, ainda, continuar uma atividade inacabada ou mesmo ampliá-la (Jenks, 1984; Libâneo, 1994; Tavares, 1995). Mais que isso, Tavares (1995), ao realizar uma pesquisa informal sobre o assunto em escolas de língua do Nordeste, esclarece que as TsC, sendo extensão e parte integrada das demais atividades desenvolvidas em sala, devem ser vistas como atividades auxiliaadoras no processo de aprendizagem, não devendo ser exploradas como atividades punitivas ou premiadoras, cujos efeitos seriam meramente paliativos.

De acordo, ainda, com o autor, os professores devem tomar muito cuidado para que o único motivo que leve seus alunos a realizarem as tarefas não seja a vontade de receber benefícios materiais, porque, se assim for, as TsC não terão sentido algum.

Haycraft (1987) e Libâneo (1994) chamam a atenção para a função *avaliativa* ou *diagnóstica* das TsC, no sentido de estarem indicando ao professor as dificuldades e os progressos dos alunos, bem como as deficiências de estruturação didática de seu trabalho. Posição muito semelhante é a de Sciarone (1995), que pesquisando as tarefas em contexto de aula de alemão, enxerga nelas uma excelente oportunidade para que o professor monitore o desempenho dos alunos, a sua maneira de ensinar e também a eficiência do livro didático.

Cabe, ainda, às TsC, uma função *preparativa*, no sentido de servirem como recursos para os aprendizes revisarem tópicos significativos para as provas (Chastain, 1988), ou no sentido de adiantar aos alunos tópicos que virão a ser dados em sala (Jenks, 1984; Libâneo, 1994).

Outra função que depreendemos em nossas leituras foi a *social*, pois por meio das TsC os pais tomam contato com o trabalho realizado em sala de aula (Libâneo, 1994).

Posição um pouco mais rica lingüisticamente e em sintonia com a visão de linguagem como interação entre sujeitos, é a encontrada nos estudos de Koch (1988), junto a estudantes de espanhol, a qual nominalizamos de *significativa*. Para a autora, as TsC, mais do que recursos ou instrumentos de aprendizagem, devem se traduzir como verdadeiras experiências com as diversas manifestações da linguagem, no sentido de que elas devem proporcionar aos aprendizes experiências criativas e prazerosas de uso real da língua.

Apesar do contexto da autora ser o de língua estrangeira, há de se concordar com sua aplicação em língua materna, o que vem ao encontro das idéias do educador Freinet (1974) que afirma ser o trabalho uma necessidade primordial da criança. No caso da criança, esse conceito concretiza-se pelo despertar de sua curiosidade e reflexão. Assim, TsC que não estimulem a capacidade de análise da criança, que não a desafiem, tendem a se transformar em experiências cerceadoras de sua real capacidade de cognição.

Para essa autora, é necessário que as TsC sejam experiências que façam com que as crianças ampliem seu conhecimento e sua capacidade de reflexão, de modo a estimulá-las a ultrapassar seus limites e seu conhecimento de mundo.

No caso específico das tarefas de língua portuguesa, encontramos uma função bastante presente nas escolas investigadas, que nomeamos de *memorativa*, cujo intuito é levar o aluno a automatizar e sistematizar as regras gramaticais. No caso da língua Estrangeira (LE) essa função é explorada por Krashen e Terrel (1983) que enfatizam a necessidade de se levar o aluno à concentração na aprendizagem consciente de regras.

Em trabalho recente, Rocha (1997) avaliou a prática de passar, fazer e corrigir as lições de casa (LsC) em LE, envolvendo três professoras de escolas secundárias paulistas. A pesquisadora encontrou nos sujeitos algumas funções das TsC que lhes eram comuns, tais como: ampliar a competência lingüística dos alunos, ampliar os trabalhos realizados em sala de aula, reforçar a aprendizagem, preparar para testes, concentrar-se na aprendizagem eficiente de regras, solidificar estruturas gramaticais e vocabulário.

Na visão da autora, que comunga com as idéias de Koch (1988), as TsC devem ser vistas como experiências de linguagem que dão continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Elas devem

extrapolar o mero domínio de técnicas/habilidades para intensificar a competência lingüística dos alunos, assumindo dimensões mais amplas de comunicação.

Dessa forma, resumidamente as funções que mais aparecem em pesquisas realizadas sobre o assunto podem ser visualizadas na tabela a seguir:

Tabela 1. Funções das tarefa de casa

Funções das tarefas de casa
1. Auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (Koch, 1988; Rocha, 1997).
2. Proporcionar experiências criativas e prazerosas de uso real da língua (Koch, 1988).
3. Extrapolar o domínio de técnicas e habilidades e assumir dimensões mais amplas de comunicação (Rocha, 1997).
4. Reforçar o processo de aprendizagem ocorrido em sala de aula (Libâneo, 1994; Tavares, 1995).
5. Auxiliar o professor no processo de aprendizagem (Tavares, 1995).
6. Ampliar ou aprofundar aspectos da matéria (Libâneo, 1994; Tavares, 1995).
7. Verificar o progresso e as dificuldades dos alunos (Haycraft, 1987).
8. Monitorar o desempenho do professor e do livro didático (Libâneo, 1994; Sciarone, 1995).
9. Preparar para tópicos novos (Libâneo, 1994).
10. Auxiliar os pais a tomarem contato com o trabalho realizado na escola.
11. Memorizar regras (Krashen e Terrel, 1988).

Se essas são as funções que as TsC vêm assumindo nas escolas, seria esperado haver uma certa coerência com a imagem que os envolvidos nesse processo possuem. É com isso que nos ocuparemos nas próximas partes desse artigo.

Material e métodos

O *corpus* de que faremos uso para essa reflexão constitui-se de observações de duas escolas - uma pública e uma privada - localizadas no noroeste do Paraná. Os sujeitos foram escolhidos pela disposição em colaborar com a pesquisa. Chamaremos de M a professora de uma 4ª. série da rede pública e de S a professora de uma 3ª. série da rede privada.

Também utilizemos alguns instrumentos etnográficos como anotações em sala, entrevistas semi-estruturadas gravadas e não-gravadas, além da análise propriamente das TsC, no sentido de triangular as informações recebidas.

No total, foram observadas em cada escola mais de 30 horas-aula envolvendo o trabalho com as práticas lingüísticas - leitura, produção e gramática - em uma terceira série (na escola privada) e em uma quarta série (na escola estadual).

Resultados e discussão

Imagens e funções das TsC para a direção e supervisão das escolas

Nas entrevistas semi-estruturadas, estabelecidas com a direção das duas escolas, encontramos duas posições bastante semelhantes. A diretora da escola

de M (DEM) afirma que, apesar de julgar importante as tarefas, tem enfrentado muitos problemas em relação a sua aplicação. Em grande parte dos casos são poucas as crianças que trazem a tarefa pronta. Por isso, a escola, eventualmente, frisa a diretora, vale-se de alguns estímulos behavioristas para “motivar as crianças como balas, brindes surpresas, auxílio na nota ao final do bimestre”. Reforça-se, assim, a função premiativa da tarefa :

/.../

Pe.: ... Mas se a senhora acha errado dar prêmios às crianças para que elas façam a tarefa, por que insistir nessa prática?

DEM: ... Olha .. muita gente pensa que a escola pública não é cobrada pelo que faz, mas é sim... uma vez a professora que você está observando me disse que não ia mais passar tarefa todo dia, pra quê? ... as crianças não estão fazendo... como para quê? Para a minha geração a tarefa é ainda um instrumento que demonstra o trabalho da escola, tanto que quando essa professora fez essa experiência... ((tossiu)) teve pai que veio reclamar...

O mais interessante nessa fala é que apesar de DEM reconhecer a ineficácia do procedimento, ao mesmo tempo, a imagem que está internalizada associa-se à idéia de trabalho diário, que demonstra à sociedade o quanto a escola faz.

Já a supervisora da escola de S (SES), responsável direta pelas orientações didático-pedagógicas à professora, reforça o caráter sagrado, ritualizado das tarefas:

Pe.: ... para você qual é a função das tarefas?

SES: ...Nossa.. eu acho muito, mas muito importante a tarefa de casa... tem coisas que jamais vão mudar numa escola ou não deveriam... como cantar o hino nacional, fazer fila para entrar e fazer tarefa... são ritos fundamentais de preservação da ordem em uma escola..

Pe.: ... (franze discretamente a testa, não resiste)... mas muitas escolas não cantam mais o hino todos os dias nem fazem as crianças entrarem nas salas por filas...

SES: O problema é que as pessoas se agregam muito facilmente aos modismos... depois percebem que o que realmente funciona, funciona porque está na escola há muito tempo...

Pe: ...Uhum... isso vale para as tarefas também...

SES: Claro... professor tem que passar tarefa todo dia... faz parte de sua imagem... os alunos esperam isso dele a escola também..

Ao anunciar que o professor “tem que passar tarefa todo dia”, porque é isso que se espera dele, enquanto imagem social, SES evidencia que a legitimidade de seu próprio discurso é regida pela linguagem de autoridade que detém e que representa a escola enquanto instituição social (Bordieu, 1987).

Além disso, o professor na sua visão está imbuído de uma imagem socialmente partilhada (Pêcheux, 1990), segundo a qual deve ser aquele que sempre

passa a tarefa, porque é isso que a sociedade espera de sua atuação, esse é o seu papel previamente determinado. Do mesmo modo quando afirma que a escola deve “cantar o hino nacional, fazer fila e fazer tarefa” demonstra, de um lado, uma imagem educacional extremamente conservadora e diríamos cerceadora, que não leva em conta o outro, ou, ainda, as tensões que são inerentes ao sistema e o próprio caráter mutante da vida.

De outro lado, há de se concordar parcialmente com SES quando afirma que as tarefas devem ser “ritos obrigatórios” na vida escolar da criança. Entende-se que as ações ritualizadas, como passar tarefas todos os dias, fazem parte da cultura de ensinar e de aprender da escola. Além disso, é sabido, através de estudos advindos da Psicologia, que a criança precisa de um mínimo de rotina em sua vida escolar (e não-escolar) a fim de que não se neurotize. No entanto, até que ponto obrigatoriedade ou rotina diária são sinônimos de qualidade? É essa a discussão a ser pensada.

Imagens e funções das TsC para as professoras

A professora M, em questionário inicial, revelou à pesquisadora que as tarefas são fundamentais para auxiliar a criança a reforçar a matéria dada em sala; ampliar seu conhecimento; desenvolver pesquisas e até mesmo um meio de ligação entre pais e escola. Muitas dessas funções inicialmente listadas foram realmente concretizadas nas observações em sala. No entanto, nas TsC de M essas funções não se cumpriam (apesar de em sala de aula M enveredar por práticas bastante ricas e significativas em temas de linguagem) predominando apenas tarefas memorativas (Hila, 1998). Tentando buscar uma explicação para a incongruência fala-prática, a pesquisadora perguntou-lhe:

Pe: Mas você em sala consegue fazer atividades tão ricas, por exemplo aquela produção envolvendo o aparecimento da barata na sala de aula...

M: Foi boa não é?

Pe: ..Uhum.. então... por que na hora da tarefa você insiste em exercícios de metalinguagem?

M : ...olha... eu sei que dentro das teorias recentes a gente não devia dar muita gramática... mas essa realidade não funciona cem por cento não...

Pe: Como assim?

M: .. Veja só... a gente não dá nada de gramática, no sentido de dar as regras ... aí elas chegam na quinta série, até escrevendo razoavelmente bem, alguns... mas a maioria terá erros sérios de ortografia, de concordância, de regência, de acentuação... foi isso que ocorreu... eu acho que dá pra conciliar as duas coisas... a gramática tradicional mesmo, porque é o domínio dela que vai dar melhor chance de sobrevivência principalmente às crianças mais pobres... e intercalando com isso o trabalho de leitura e produção.

Percebe-se que M não tem muito bem definido o objetivo das aulas de LM, pois defende a tese de que há necessidade de se manter a gramática normativa nas TsC, porque isso contribuiria para diminuir o estigma social do indivíduo escolarizado, aumentando-lhe as chances no mercado de trabalho. A professora, assim, não reconhece ou não dá importância à variação lingüística. Ainda na mesma seção de entrevista, M acabou revelando que as TsC centradas em uma metalinguagem estão enraizadas dentro de si, fazem parte de sua formação, ao passo que elaborar tarefas mais próximas a uma visão interacionista é um exercício por vezes complicado.

/.../

Pe: ... Mas essa tarefa de hoje, por exemplo, são exercícios limitados a frases, palavras, sem o contexto de leitura.... você acha interessante? ... acha que ajuda seus alunos a lerem melhor?

M: ... Olha... isso é tão natural comigo... quando eu vejo já tô dando esse tipo de exercício... não dá muito tempo pra pensar em outras tarefas... tem dia que estou mais inspirada... menos cansada e aí consigo refletir, mas quando a coisa tá apertada lá vem a gramática tradicional mesmo...

Na verdade, M parece não perceber que não há neutralidade no ensino, que suas ações refletem uma prática por vezes contraditória. Prevalece em suas tarefas a função memorativa. Apesar de a pesquisadora ter presenciado aulas e tarefas interessantes, M confessa que esse tipo de tarefa é mais fácil de preparar o que reforça a imagem de que as tarefas apenas são ritos a se cumprir.

Da mesma forma que M, S em questionário inicial da pesquisa revela que a principais funções da TsC são: reforçar a aprendizagem; ampliar o conhecimento da criança; ajudar os pais a tomarem conhecimento do que está sendo trabalhado na escola; desenvolver pesquisas e ajudar o professor a se auto-avaliar.

S afirmou, durante as entrevistas, que acha desnecessário passar tanta tarefa às crianças, mas em razão da “cobrança” dos pais e da direção da escola, ela acaba cedendo, afinal, conforme suas palavras “emprego hoje tá difícil”.

Giroux (1992) chama esse profissional de “intelectual adaptado”, por assumir uma posição ideológica e por um certo conjunto de práticas sustentadas pelo grupo dominante, do qual apenas ele é um executor servil. Seu papel é apenas o de reproduzir o “status quo”, recusando-se a correr riscos que o coloquem em confronto direto com aqueles que exercem sobre ele o poder. Falta-lhe coragem para enfrentar os desafios, sendo preferível ficar no lugar-comum.

É preciso salientar que a formação de S é em Pedagogia e que sua escola conta com uma supervisora especialista em língua portuguesa, o que contribui significativamente para que atividades bastante interessantes de língua e de linguagem apareçam em sala de aula.

Mas, quando chega o momento solitário da construção da tarefa, emergem os valores prezados por S, como o seu excessivo apego à gramática normativa. Nos contatos iniciais S, tenta se defender dessa postura:

S: ... Eu não me formei em Letras, mas tenho lido os textos do Geraldí, que eu acho ótimo, tenho lido sobre o interacionismo, mas eu acho que é por causa da minha formação que eu não tenho base suficiente para fazer outro tipo de exercício... além disso tenho que cumprir o conteúdo programado do livro...

Pe: ... Uhum... mas você disse que lê os textos de Geraldí... e outros ... será que não dá para fazer uma ponte entre o que esses autores dizem e o tipo de exercício que você está passando nas tarefas?

S: ... Eu até tentei ... mas não sei como fazer direitos, espero que você possa me ajudar...

Como se vê, S possui pelas tarefas propostas uma imagem bastante conservadora e tradicional do que seja ensinar língua portuguesa. E, apesar de ambas evidenciarem funções bastante interessantes, o que se vê nas tarefas é a função memorativa, quer por falta de tempo e planejamento como afirmou M, quer pela formação e pela necessidade de obediência ao livro didático, conforme S.

Dessa forma, vai se consolidando na prática a imagem de uma língua estável, homogênea que não leva em consideração os conflitos e as tensões que lhe são próprias.

Imagens e funções das TsC para os pais

Para avaliar qual era a imagem que os pais tinham acerca das TsC, foram-lhes enviados questionários semi-estruturados para as duas escolas que participavam da pesquisa, num total de 76. Desses, voltaram apenas 22, dos quais 12 da escola pública e 10 da escola privada.

Quanto à questão que envolvia a importância das tarefas, 99% dos pais afirmam julgá-las fundamentais na vida da criança. Mas, em um dos questionários da escola privada, um dos pais afirmou que, apesar de as tarefas serem importantes, não vê a “razão de necessariamente mandá-las todos os dias, visto que em alguns casos é mera formalização do professor, aparecendo muitos exercícios repetitivos.

Conscientemente, essa resposta demonstra uma visão de educação muito melhor que a própria direção da escola. O que se infere daí é que a tarefa deve vincular-se a uma necessidade real da criança

(cf. Freinet, 1974) e não reforçar o automatismo e a repetição, próprios de uma visão estruturalista da língua e muito afastado de uma postura comprometida com um trabalho engajado, vivo e não-alienador.

É importante ainda ressaltar que em outro questionário, agora da escola pública, quando perguntado se os pais reconhecem algum problema com as tarefas de português obteve-se uma resposta bastante significativa: “as tarefas de português nem sempre são bem colocadas, às vezes aparecem com uma terminologia difícil, outras vezes não têm nada a ver com a aula dada”. Logo, as incongruências anteriormente levantadas pela pesquisadora também emergem na observação dos pais, ainda que apenas em um questionário.

Outra resposta recorrente nos questionários, em especial da escola privada, diz respeito ao *tempo gasto* pelas crianças para a realização das tarefas (incluindo aqui todas as disciplinas). Em 74% das respostas o resultado foi que as crianças estão levando duas horas ou mais, o que foi motivo de indignação por parte de alguns pais.

Realmente deve-se concordar que há um certo exagero, no caso da escola privada, no volume de tarefas, o que colabora para a construção de uma imagem bastante negativa da tarefa, vista como trabalho desumano.

Quanto ao imaginário dos pais sobre as funções específicas das tarefas de casa, as respostas podem ser visualizadas na tabela a seguir:

Tabela 2. Funções das TsC de Português para os pais

Funções das TsC de português para os pais	EM	ES	%
1-Ensinar regras de gramática	12	6	90
2-Reforçar a matéria dada	8	8	80
3-Ensinar ortografia	8	1	45
4-Ajudar a escrever melhor	5	2	35
5-Não deixar a criança sem fazer nada	6	-	30
6-Ajudar a criança a se expressar em formas variadas de linguagem	-	1	5

Vê-se, assim, que grande parte dos pais apresenta uma visão bastante normativa e prescritiva do ensino de língua materna. Ou seja, ensinar língua, para 90% desses pais, é ensinar as regras da gramática tradicional, o que explica o porquê de apesar de em sala de aula as professores conseguirem trabalhar com atividades mais criativas e reflexivas, em termos de linguagem, no momento da tarefa voltam a usar exercícios apenas prescritivos.

Consciente ou inconscientemente, é essa imagem que orienta a produção das tarefas, comprometendo o ensino de uma língua mais dinâmica e viva.

Outro dado que chama a atenção no quadro é que as atividades de leitura, fundamentais à escola e

ao ensino de língua, não são mencionadas. Entretanto, 35% dos pais defenderam que o objetivo das TsC é ajudar a criança a escrever melhor. Mas essa é uma interpretação um tanto restrita das relações entre escrita e fala, já que defende-a a escrita padrão, ignorando-se as inúmeras variações comportadas pela língua. Também acentua-se a superioridade da escrita em relação à fala, já que a primeira é ainda vista, em nossa sociedade, como forma de legitimação de poder.

Bastante interessante, também, é a resposta de 30% dos pais que vêm nas TsC uma maneira de evitar a ociosidade da criança. Não importa, assim, o que essas tarefas objetivam, desde que preencham o tempo de seus filhos, já que brincar deve ser, na aceção desses pais, uma perda de tempo, num mundo, aliás, impregnado pela força da produção. Parece faltar-lhes, infelizmente, uma concepção mais clara do que seja a própria infância.

Por fim, é notável a pertinência da resposta de um dos pais da escola privada que, embora represente um caso isolado, demonstra estar em sintonia com uma proposta de ensino e de construção das tarefas mais inovadora e coerente com o real objetivo das aulas de língua portuguesa, ao responder que o objetivo das tarefas é auxiliar a criança a desenvolver as mais variadas formas de linguagem”.

Via de regra, entretanto, prevalece nos pais uma imagem das tarefas bastante prescritiva, o que fortalece as condutas metodológicas, por vezes, inadequadas das professoras, em especial as da escola privada. Assim, tem-se outra variável a explicar: o desencontro entre a teoria declarada pelas professoras e sua prática.

Imagens e funções das tarefas para as crianças

Para chegar ao que as crianças, das duas escolas investigadas, possuem como imagem representativa das tarefas, foram aplicadas entrevistas em áudio semi-estruturadas, que culminaram no seguinte quadro representativo:

Tabela 3. Resumo das principais funções das tarefas de casa para as crianças

Como as crianças vêm as TsC
1-Atividades aborrecidas
2-Atividades monótonas e repetitivas
3-Atividades frustrantes
4-Atividades enigmáticas
5-Atividades premiadas
6-Atividades de dependência
7-Atividades significativas

Inicialmente as crianças vêm as tarefas como atividades aborrecidas, conforme suas respostas, pelo

volume exagerado das tarefas (o que ocorre na escola privada). Para essas crianças as tarefas constituem-se em um trabalho sem finalidade real e sem sentido, gerando desprazer e insatisfação (conforme a concepção de trabalho alienado referida por Cotrim, 1993).

Uma segunda imagem das tarefas é que são vistas como atividades monótonas, exatamente pela repetição dos mesmos tipos de exercícios, prevalecendo os do tipo prescritivo, conforme já se explorou em outras seções deste artigo. Isso pode ser provado por Hila (1998) que exemplificando uma tarefa de casa proposta pelas crianças, retrata exatamente o predomínio de exercícios estruturalistas do tipo “classifique o pronome”, “escreva uma palavra oxítona”, o que demonstra ser esse o modelo de língua internalizado pelas crianças.

É evidente que o professor não necessita e nem deve abolir a gramática tradicional de suas aulas ou nos exercícios que propõem como tarefa de casa, até porque ela é “condição mesma da criatividade dos processos comunicativos gerais”(Travaglia, 1997: 253). Entretanto, isso só se concretiza a partir do momento em que o professor desprende os princípios da organização lingüística, tendo em vista os textos produzidos pelas crianças. Se não se considera e não se insere a gramática em uma determinada situação discursiva (tal como as tarefas vêm demonstrando), corre-se o risco de produzir um ensino de língua totalmente descomprometido com a reflexão.

Ainda de forma negativa, parte das crianças sentem-se aborrecidas quando, em inúmeras ocasiões, a professora nem corrige a tarefa, daí se converterem em atividades frustrantes. Na verdade, a criança e qualquer um de nós gosta de ser apreciada pelo esforço despendido em alguma tarefa. Mas, quando ignora-se isso, cria-se um sentimento de frustração, que certamente será um elemento a desmotivar outras tarefas.

Outro fator que colabora com essa desmotivação ocorre, na visão das crianças, quando não entendem as tarefas, quer pelo enunciado ou até mesmo por uma palavra. Por exemplo, uma das tarefas dadas pela professora da escola pública pedia às crianças para definirem a “tipologia”de um determinado texto. Ora, para uma criança de 3ª. série esse é um termo bastante complexo, que muitos acadêmicos ainda sequer dominam. Por isso, as tarefas, às vezes, acabam sendo atividades enigmáticas.

Outras respostas das crianças apontam, também, para um trabalho dependente de estímulos behavioristas. Ou seja, as crianças fazem tarefas para receber prêmios, que vão desde compensação de

notas, até doces e medalhas. Ora, tal procedimento, além de efetivamente não alcançar resultados duradouros (já que os estímulos precisarão ser constantemente trocados), reforça a idéia de que toda ação deve ser recompensada, o que compromete, também, a própria formação moral das crianças.

Também aparecem nas entrevistas vários depoimentos afirmando que as tarefas são atividades ruins pois, muitas vezes, as crianças não conseguem fazer sozinhas, necessitando da ajuda dos pais ou de algum adulto, o que as tornam atividades de dependência. É preciso que as tarefas sejam realizadas prevendo a capacidade cognitiva, motora (se for o caso) das crianças e não dos pais. Devem ser atividades que elas possam fazer sozinhas, sem a ajuda de adultos, ainda que muitos defendam que a participação dos pais seja importante. Entretanto, participar não pode ser visto como realizar e fazer, deixando a criança como mera expectadora da atividade.

Por outro lado, parte das crianças, nas duas escolas, afirmam gostar de fazer tarefas quando as professoras trabalham atividades de grupo, produção de cartas com interlocutores definidos, relatórios de passeios, elaboração de histórias em quadrinhos, solução de charadas e enigmas.

Assim, as tarefas mais prezadas pelas crianças, que criam a imagem de atividades significativas, são assim vistas porque: -respeitam a própria natureza da criança nesta fase, seduzida pelo desafio, pelo jogo; - traduzem uma concepção de linguagem como interação entre os indivíduos, levando as crianças a se assumirem como enunciadoras e a ocuparem lugares flexíveis no processo de produção e compreensão, ora como locutoras do discurso ora como produtoras; - refletem uma concepção mais viva e engajada de educação. Enfim, essas tarefas além de reforçar e consolidar o conhecimento pretendido pelas professoras, também colaborarão para ampliá-lo porque inserem as crianças em processos reais de interlocução.

Concluindo a tarefa...

Os dados revelados, neste artigo, demonstraram que existe uma contradição entre as funções que as TsC deveriam ter (declarada pelas professoras) e o que realmente elas apresentam, quando delinea-se a imagem que as crianças possuem das tarefas.

Viu-se que muitas das TsC não são corrigidas, outras são monótonas porque insistem em uma única variação lingüística, a da norma culta, o que faz predominar a função memorativa dessas atividades. Isso explica o porquê de a maioria das

crianças não gostarem da tarefa e associarem-na a um trabalho alienado e desprazeroso, fazendo com que a imagem de uma língua estável e difícil se instaure. Justamente uma língua que é materna passa, assim, a ser vista como uma língua estrangeira, no sentido de estar distante do mundo e das situações discursivas reais vividas pela criança.

Se em inúmeros artigos e monografias muito se responsabiliza a formação dos professores como elemento a explicar os desencontros entre teoria e prática, neste trabalho, em específico, viu-se que outras forças podem ser propulsoras dessa falta de sintonia. Uma delas é a imagem historicamente construída pelos pais das crianças do que seja o ensino de língua portuguesa. Uma imagem voltada à prescrição de regras, à valorização da norma culta, que matiza, e muito, a maneira como as duas escolas acabam solicitando as tarefas. Outra força é a visão da supervisão e da direção das duas escolas analisadas que acreditam, no caso da supervisora de S, que as TsC são “ritos” fundamentais para a manutenção da ordem institucional (priorizando apenas o aspecto quantitativo e não qualitativo) e, no caso da diretora de M, que reforça o caráter punitivo e premiativo que as tarefas devem ter. Em ambos os contextos, a tarefa de casa precisa e deve ser mantida, porque é essa a imagem socialmente construída em torno dela. Por isso mesmo, essas forças acabam regulando, em parte, o trabalho das professoras no momento em que passam as tarefas.

Quanto às crianças, estabelece-se, entre elas, uma imagem bastante negativa da tarefa como trabalho imposto, autoritário, que é preciso se fazer para ganhar alguma coisa. A noção de trabalho é, por isso, negativa, associada à fadiga, à frustração, à aflição, ao desprazer, enquanto corresponde apenas a uma obrigação. Por isso mesmo, as TsC reforçam uma visão empobrecida de educação, como uma espécie de instrução programada, bem como uma visão limitada da infância e da própria criança, muito diferente, por exemplo, da imaginada por Freinet (1974), como indivíduo livre, afetivo e moral. Nesse cenário, a criança encontra-se presa ao sistema, rotinizada e, por isso mesmo, infantilizada.

Faz-se necessário, portanto, um novo olhar para as tarefas de casa, não só de língua portuguesa, já que elas matizam, de forma significativa, a imagem que os indivíduos carregarão ao longo de sua jornada escolar sobre língua e sobre linguagem. É preciso que as tarefas, em específico as de língua materna, extrapolem a mera prescrição de regras gramaticais e assumam dimensões mais amplas e formadoras, no sentido de melhorar a competência lingüística das

crianças, como produtoras e leitoras dos mais diversos tipos de textos.

Mas esse trabalho, como se viu, não depende somente do professor, normalmente usurpado de sua própria individualidade por pesquisadores que se colocam mais como censores do que contribuidores; por supervisoras e diretoras que, carentes de uma formação mais ampla sobre linguagem, exigem que se cumpram ordens que a “sociedade espera”; por pais, que, imbuídos das melhores intenções, matizam as atitudes da escola como um todo; e, finalmente, pelo sistema capitalista, no qual estamos inseridos, que de forma subliminar interfere nas ações de seus agentes escolares, com o propósito de tornar as crianças socialmente úteis, ainda que o conceito de utilidade seja bastante questionável.

Por fim, neste percurso realizado, permeado de tantas vozes, de já-ditos, deixa-se aqui o espaço para que outros possam dar novos sentidos a essa investigação. Esperamos, também, que todos aqueles envolvidos no ambiente escolar possam perceber que não é mais possível ver a sala de aula, os alunos, a escola, a língua, a linguagem (e por que não a nossa própria vida) como objetos estáveis, reguladores e harmoniosos, tal como se apresentam as TsC. Ao contrário, é preciso assumir o caráter tenso e conflitivo do próprio discurso e da ciência, para que todos possam perceber, por meio de um contínuo re-fazer e re-pensar, a diversidade presente na língua, neles mesmos e no próprio mundo. Dessa forma, as tarefas de casa e todo o trabalho realizado em sala de aula poderão, com toda segurança, fazer com que a criança assuma (ou recupere, em alguns casos) uma compreensão mais polifônica do mundo.

Referências

- BORDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CHASTAIN, K. *Developing second language skills*. USA: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.
- COTRIM, G. *Fundamentos da filosofia: ser, saber, fazer*. São Paulo: Saraiva, 1993.
- FREINET, C. *A educação pelo trabalho*. Trad. Antônio Pescada. Lisboa: Editorial Presença, 1974, v. 1.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Polêmicas do nosso tempo; 20).
- HAYCRAFT, J. *An introduction to english language teaching*. London: Longman, 1987.
- HILA, C.V.D. Concepção de gramática nas tarefas de casa: um novo discurso em uma velha prática. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 1, p.47-53, 1998.
- JENKS, F.L. Homework assignments en the ESL class that work. In: HASKELL, J. F. *Selected articles from the TESOL Newsletter 1963-1983*, 1984.
- KOCH, A. A creative and communicative homework. *Hispania*, Mississipi, n. 71, p. 17-38, 1998.
- KRASHEN, S.D.; TERREL, T.D. *The natural approach to language acquisition in classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.
- ROCHA, A.M.C.P. *A lição de casa como extensão da sala de aula de LE (Inglês)*. 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Campinas, Campinas, 1997.
- SCIARONE, A.G. A fully automatic homework checking. *IRAL*, v.23, n. 1, 1995.
- TAVARES, L. Changing homework habits: rethinking our attitudes. *Braz-Tesol Newsletter*, v.9, n.3, 1995.

Received on January 19, 2002.

Accepted on May 14, 2002.