

## O PAPEL DA TAREFA DE CASA NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DOS ESTUDANTES

Débora Ferreira da Silva Feitosa <sup>1</sup>; Sonia Mari Shima Barroco <sup>1</sup>

### RESUMO

O presente estudo, teórico-conceitual, fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e tem por objetivo apresentar o papel da tarefa de casa (TC) no desenvolvimento psíquico dos estudantes. Entende-se que esta precisa se constituir em uma ação de estudo, pois são as ações que compõem a atividade de estudo (AE), atividade guia do desenvolvimento no período da idade escolar. Embora a TC seja um instrumento didático frequentemente usado pelos professores, ainda é um tema pouco explorado por estudiosos e pesquisadores. Alicerçada no ideário liberal, é vista apenas como extensão do conteúdo dado em sala de aula que necessita ser fixado e/ou memorizado. Por essa compreensão, ela pouco ou nada contribui com o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Contudo, há elementos teóricos-conceituais que permitem evidenciar sua importância para o reequipamento cultural dos estudantes. Conclui-se que há necessidade de se modificar ou transformar a prática do uso da TC, de modo que seus fins possam ser condizentes com os motivos da AE, no sentido da formação do pensamento teórico.

**Palavras-chave:** tarefa de casa; atividade de estudo; psicologia histórico-cultural

### The role of homework in the psychological development of students

#### ABSTRACT

The present theoretical-conceptual study is based on the assumptions of Historical-Cultural Theory (HCT) and Historical-Critical Pedagogy (HCP) and aims to present the role of homework (HW) in the psychic development of students. It is understood that this needs to be a study action, as these are the actions that make up the study activity (SA), an activity that guides development during the school age period. Although HW is a teaching tool frequently used by teachers, it is still a topic little explored by scholars and researchers. Based on liberal ideas, it is seen only as an extension of the content given in the classroom that needs to be fixed and/or memorized. Due to this understanding, it contributes little or nothing to the psychological development of students. However, there are theoretical-conceptual elements that make it possible to highlight its importance for students' cultural readaptation. It is concluded that there is a need to modify or transform the practice of using HW, so that its purposes can be consistent with the reasons for SA, in the sense of forming theoretical thinking.

**Keywords:** homework; study activity; cultural-historical psychology

### El Papel de la Tarea Escolar en el Desarrollo Psíquico de los Estudiantes

#### RESUMEN

El presente estudio teórico-conceptual se fundamenta en los presupuestos de la Teoría Histórico-Cultural (THC) y de la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC) y tiene como objetivo presentar el papel de las tareas (TE) en el desarrollo psíquico de los estudiantes. Se entiende que esta debe ser una acción de estudio, pues son las acciones que conforman la actividad de estudio (AE), actividad que orienta el desarrollo durante el período de la edad escolar. Aunque la TE es una herramienta didáctica utilizada frecuentemente por los profesores, sigue siendo un tema poco explorado por académicos e investigadores. Basado en ideas liberales, se ve sólo como una extensión del contenido dado en el aula que necesita ser fijado y/o memorizado. Debido a esta comprensión, poco o nada aporta al desarrollo psíquico de los estudiantes. Sin embargo, existen elementos teórico-conceptuales que permiten resaltar su importancia para la readaptación cultural de los estudiantes. Se concluye que existe la necesidad de modificar o transformar la práctica de uso de la TE, de modo que sus propósitos puedan ser consistentes con los motivos de la AE, en el sentido de formar pensamiento teórico.

**Palabras clave:** tarea; actividad de estudio; psicología histórico-cultural

<sup>1</sup> Universidade Federal de Rondônia – Porto Velho – RO – Brasil; [deborasf@gmail.com](mailto:deborasf@gmail.com); [contato@soniashima.com.br](mailto:contato@soniashima.com.br)

## INTRODUÇÃO

O presente artigo teórico, tendo por referência a Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural (THC) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tem como objetivo apresentar o papel da tarefa de casa (TC) no desenvolvimento psíquico dos estudantes, ao se constituir em uma *ação* da atividade de estudo (AE). Discute-se que, ao se constituir em ação de estudo, a TC indica possibilidades de transformação no que diz respeito à aprendizagem do estudante, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento psíquico, pois as ações como parte da estrutura geral da atividade concretizam o agir humano (Leontiev, 1983).

De acordo com Nogueira (2002, p.17) “No Brasil a prática da TC é uma realidade presente no ensino regular, público e privado. Apesar disso, a grande maioria dos estudiosos não trata da questão”. É possível perceber que existe uma relativa escassez de pesquisas e discussões sobre o tema da tarefa de casa, tanto no âmbito de pesquisas educacionais, quanto no campo da psicologia.

Na área da psicologia, em sua interface com a educação, sua discussão é incipiente, como se constatou a partir da revisão de literatura realizada de outubro a novembro de 2018, para a elaboração de uma pesquisa desenvolvida no período de 2017 a 2019, na região Amazônica, intitulada “Tarefa de casa: um estudo à luz da teoria da atividade”<sup>1</sup>. Destaca-se que este ensaio teórico é resultado dessa pesquisa, e nesse período foi possível encontrar apenas um trabalho, de Vans e Grandó (2016), intitulado “Sentido do tema de casa no processo de aprendizagem de matemática”. O referido estudo apresenta uma correlação com os postulados de L. S. Vygotsky (1896-1934) e A. N. Leontiev (1903-1979), mas sem aprofundamentos conceituais da THC, de modo a não desvelar a possibilidade de que a tarefa de casa seja um elemento contributivo para o desenvolvimento psíquico do estudante.

Pelo enfoque da THC, “a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, activa [sic] todo um grupo de processo de desenvolvimento, e esta activação [sic] não poderia produzir-se sem aprendizagem” (Vygotsky, 1991, p. 47). Compreende-se então, que a educação escolar, quando leva o estudante a se apropriar de saberes sistematizados de diferentes áreas do conhecimento, movimenta o desenvolvimento do psiquismo.

Nessa mesma direção, para a PHC, “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão” (Saviani, 2011, p. 14). Afinal, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, pois por meio

dela nos apropriamos do conhecimento historicamente produzido pelas gerações anteriores, o que pressupõe condições de desenvolvimento. No entanto, são as condições objetivas de acesso a esse conhecimento, que promovem ou não desenvolvimento.

As perspectivas THC e PHC são convergentes, posto que assumem a mesma matriz epistemológica, qual seja, a do materialismo histórico-dialético. Ademais, tais perspectivas “não são indiferentes à análise, das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização.” (Martins, 2013, p. 272). Elas não são apenas indiferentes a essa análise; a PHC e THC opõem-se às formas desiguais de desenvolvimento que a sociedade capitalista impõe aos indivíduos.

Partindo dessa compreensão da relevância da educação escolar, quando esta assume o que lhe é clássico – o ensino – (Saviani, 2011), entende-se que a tarefa de casa comumente utilizada em sala de aula pode ser repensada como um instrumento didático que dê possibilidade de acesso ao saber elaborado, devendo estar a serviço de uma proposta educativa que movimente o desenvolvimento e atue em uma perspectiva de humanização e emancipação, e não somente como um exercício de memorização a ser feito de maneira imposta.

Nesse sentido, Nogueira (2002) aponta para o fato de que seria muito bom se todos os estudantes tivessem experiências satisfatórias com a tarefa de casa, mas poucos têm tido esse privilégio, pois para muitos trata-se de uma obrigação, um fardo. A TC, sob esse molde, traduz uma concepção de educação liberal tradicional, cuja finalidade está na memorização e/ou fixação dos conteúdos dados em sala de aula para além do horário escolar. Logo, pode-se dizer que a TC não foi pensada com o objetivo de contribuir para a promoção do desenvolvimento psíquico dos estudantes, indicando possibilidades de transformação no que diz respeito à aprendizagem.

No entanto, ela pode ser uma prática educativa bem-sucedida, se vista como uma ação da AE, que favorece o desenvolvimento da autonomia, da auto-organização para com os estudos e o senso de responsabilidade. Nesse sentido, é o que discutiremos nesse estudo teórico, ao apresentar um breve histórico da tarefa de casa e sua contribuição para o desenvolvimento psíquico dos estudantes ao se constituir em uma ação da atividade de estudo.

### UM BREVE HISTÓRICO DA TAREFA DE CASA

Em nossa região o termo tarefa de casa é de uso comum nas escolas, embora haja diferentes expressões para a mesma ação<sup>2</sup>; neste estudo optamos pelo termo “Tarefa de Casa” ou TC. Nogueira (2002, p. 23) explica:

‘Tarefa de casa’, ‘exercício de casa’, ‘lição de casa’,

<sup>1</sup> A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Ana Maria de Lima Souza (*in memoriam*), no Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia.

<sup>2</sup> Consideramos a tarefa de casa como uma *ação*, com base na Teoria da Atividade postulada por A. N. Leontiev (1983), sobre a qual trataremos posteriormente.

‘tema para casa’ e ‘dever de casa’ são outras expressões em uso nas escolas brasileiras e indicam um dever que o aluno leva para realizar no lar, fora do horário escolar regular [grifo da autora].

Para Libâneo (1994, p. 195), a TC é definida como “um importante complemento didático para a consolidação, estreitamente ligado ao desenvolvimento das aulas. A tarefa para casa consiste de tarefas de aprendizagem realizadas fora do período escolar”. Logo, trata-se de uma atividade passada como extensão do conteúdo escolar dado em sala de aula e muito utilizada no dia a dia da escola.

Dessa forma, é importante destacarmos que a TC surgiu como uma forma de ocupar os estudantes das classes médias e passou a ser associada ao sucesso acadêmico, tornando-se parte do estilo de vida daqueles que acreditavam que a escolarização seria uma forma de ascensão social (Carvalho, 2006). Poderiam ascender aqueles que tivessem sucesso escolar, ou seja, aqueles que fixavam os conteúdos ensinados, sendo que a TC assumia papel fundamental, para tanto – concepção própria da pedagogia tradicional, que tem a memória como uma das funções psicológicas superiores mais estimuladas.

No Brasil, até 1920, houve o predomínio da pedagogia da Escola Tradicional. Nessa perspectiva, o professor tinha que apresentar o acervo cultural aos alunos e estes tinham que assimilar os conhecimentos. Nesse “período, predominava o modelo agroexportador e a maioria da população não tinha acesso à escola. A educação restringia-se a uma pequena clientela, procedente da elite que tinha o poder econômico e político” (Facci, 2004, p.101). Essa pedagogia se apresentou como hegemônica quando o sistema liberal passou a orientar e sustentar o modo de produção da vida e da sociedade.

Por sua natureza, o sistema liberal é excludente, visto que reconhece a defesa dos interesses individuais como fundamental e legítima. Por sua lógica, a sociedade é considerada aberta à ascensão dos sujeitos, que podem se movimentar entre as classes sociais por seus próprios méritos e esforços, ou pela falta deles. Tal lógica se instituiu sem que se levasse em consideração as condições dadas, e estabelecendo uma relação direta: se alguém não ascende, não melhora de vida é porque não aprendeu, e isso se deu porque não se esforçou o suficiente para memorizar o conteúdo ou porque apresentou algum problema orgânico.

Conforme Nogueira (2002), existem indicativos de que os primeiros teóricos a fazer menção sobre a TC foram Jan Amos Comenius (1592-1670) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841). O primeiro é considerado o pai da didática, por ter escrito muitas obras sobre educação, sendo a mais conhecida a *Didática Magna* (1649/2001), na qual trata da arte de ensinar tudo a todos. Comenius acreditava que os modelos de repetição eram eficazes no processo de aprendizagem, que o papel

do professor era de ser um inspetor supremo. Por outro lado, Herbart compreendia que a voz e a ação eram do professor. Seu entendimento sobre a educação e o papel do professor permitem situá-lo como um expoente da Escola Tradicional.

Nesse sentido, tanto Comenius como Herbart, identificados com a pedagogia tradicional liberal, revelam o porquê de a tarefa ter suas origens em modelos pré-estabelecidos na memorização e na repetição. No entanto, a prática de levar tarefas para serem realizadas em casa é mais antiga do que as proposições didáticas e/ou pedagógicas dos autores citados, e a TC já se fazia presente no método pedagógico dos jesuítas *Ratio Studiorum*<sup>3</sup> (Soares, 2011).

As marcas de uma educação tradicional dos jesuítas estão presentes, entre outros aspectos, no modelo comportamental psicológico, baseado em estímulo e resposta: o professor indagava, inquiria e o aluno deveria, de pronto, responder-lhe. Evidencia-se, que para essa pedagogia centrada no professor e no conteúdo, a memória deveria ser contínua e amplamente estimulada. Esse foi o primeiro momento da TC, instituída no período em que a Pedagogia Tradicional passou a vigorar. Posteriormente, no período da Escola Nova (1930 a 1960), ela passa a ocupar um lugar secundário nas escolas. A Escola Nova teve como expoente John Dewey (1859-1952), e procurava rever o modelo tradicional de ensino (Facci, 2004). Observa-se então, que “Antes da Segunda Guerra, muitos sistemas de ensino locais aboliram o dever de casa declaradamente para desencorajar a memorização e propiciar a utilização mais criativa do tempo fora da escola pelos estudantes e suas famílias” (Carvalho, 2004, p. 97). Cabe aqui destacar uma ideia em decorrência disso, e que não se sustenta ante os fundamentos da THC: a criatividade passa a ser relacionada ao espontaneísmo, e o exercício para fixação, assim como o posterior domínio e automatização do conteúdo como algo maléfico para a livre criação. Para a THC, em especial para Vygotsky (1991), é pela apropriação do já criado que se tem matéria-prima para novas elaborações. Enquanto esse autor soviético teorizava a esse respeito na Rússia, concomitantemente no Brasil, o escolanovismo difundia ideias opostas.

No período de prevalência do escolanovismo brasileiro a TC perdeu sua importância, pois para os seus defensores “se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado - a Escola Tradicional - se revela inadequado” (Saviani, 2008, p. 6). Logo, tudo o que fazia parte do modelo de educação tradicional precisava ser banido e a TC encontrava-se nesse rol, posto que ela não propiciava aproveitamento escolar e, certamente, não faria bem às crianças, que

<sup>3</sup> Organização e plano de estudos elaborado método pedagógico jesuítico, possuía 467 regras para atividades dos agentes ligados ao ensino (Saviani, 2005).

deviam estar livres para outras atividades que não as escolares (Carvalho, 2004). Com o ensino centrado no estudante, tudo aquilo que não era de bom proveito para aprendizagem deveria ser descartado.

No entanto, banir a TC das salas de aula não significou uma grande contribuição, afinal, o que contribui para o êxito na aprendizagem escolar são as condições dadas para o acesso aos instrumentos de sistematização e elaboração do saber.

Os esforços empreendidos pelos escolanovistas para mudar os rumos da educação, não lograram muito êxito, pois seus ideais, assim como os ideais da educação liberal tradicional, serviam também à classe dominante, uma vez que nessa perspectiva a escola ficou “cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (Saviani, 2008, p.9). Para esse grupo era melhor ter uma boa escola para poucos a ter uma escola ruim para muitos, mais uma vez ratificando a que interesses estava servindo. Ademais, não levava em consideração as bases históricas da sociedade, colocando sob a responsabilidade da escola a solução para os problemas políticos e econômicos (Facci, 2004).

Como a história revela, as ideias educacionais estão vinculadas a alguma ideologia política e econômica e insere-se no bojo das lutas pela manutenção ou transformação da sociedade. Reconhecer o movimento histórico da sociedade e da educação, conforme aponta Saviani (2011, p. 80), “envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica”.

Assim, a escola e todos os seus artefatos de ensino estão incluídos nesse processo de luta por permanência ou por mudança e transformação. Desse modo, se antes a TC foi concebida de forma mecânica, rotineira, com vistas à memorização, tornando-se uma ferramenta de “educação compensatória” e, posteriormente, passa a ser negada, excluída, no período escolanovista, na realidade educacional atual, passa a ser comumente utilizada, o que demanda que seja pensada sob as duas perspectivas teóricas aqui defendidas, pois “o fato de ela ter suas origens na proposta tradicional não impede que venha a se adequar a novos tempos” (Nogueira, 2002, p.46).

Recuperar esse percurso implica o cuidado em não se dispensar essa prática, que foi instituída sob determinadas finalidades, mas que tem importância quando se pretende manter vivo o interesse pelo conhecimento e impactar a formação de um autoconceito positivo no estudante - sujeito cognoscente. Cabe à escola haver-se com ambos os desafios. Nesse sentido, indagamos: a TC pode realmente contribuir para auto-organização e, por conseguinte, para o desenvolvimento da autonomia

dos estudantes para com os seus estudos? E se pode, de que forma?

Nesse sentido, é necessário romper com concepções de TC como redentora ou como vilã e subsidiar reflexões que conduzam estudiosos e pesquisadores tanto do campo da psicologia escolar, como da educação a considerá-la sob o ponto de vista de uma educação transformadora, na perspectiva de humanização e emancipação daqueles que “muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado” (Saviani, 2008, p. 9).

As tarefas escolares que são passadas para fazer em casa podem constituir-se em uma *ação* de estudo se seus *fins* forem condizentes com os *motivos* da AE. Sob esse enfoque, analisa-se a TC como uma ação de estudo a partir das contribuições da THC e da PHC.

### **A TAREFA DE CASA COMO UMA AÇÃO DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DOS ESTUDANTES**

No bojo das mudanças e transformações, que a educação, a escola e seus artefatos de ensino perpassam ao longo do contexto histórico, a tarefa de casa não ficou isenta a tais mudanças. Ela acompanhou as correntes pedagógicas predominantes de cada tempo e época conforme pôde ser observado, vista como redentora, uma forma de ascender no conhecimento escolar ou vista como vilã, mas a verdade é que ela ainda continua em uso em nossos dias, “não raramente tem sido adotada de forma irrefletida e, por esse motivo, pouco ou nada tem contribuído para a aprendizagem dos estudantes” (Soares, 2017, p. 185). Por isso, justifica-se a relevância de apresentar reflexões críticas sobre essa prática tão presente no cotidiano das escolas, a partir de uma matriz epistemológica que compreenda que a humanidade é produzida histórica e coletivamente pelos homens, de forma direta e intencional por meio da atividade que os vincula à transformação da natureza e de si mesmo.

Desse modo, para arguir a TC como uma ação de estudo que pode contribuir com o desenvolvimento psíquico dos estudantes, faz-se necessário, mesmo que de forma breve, discorrer sobre a categoria *atividade humana* proposta por Leontiev (1983), justifica-se essa brevidade, dado os limites do que é possível abordar no espaço desse artigo.

A atividade humana é o trabalho que o homem exerce sobre a natureza, ao exercer esse trabalho ele não apenas a transforma, adaptando-a às suas necessidades, como transforma a si mesmo, e essa atividade não se dá de forma individualizada, mas coletiva. O trabalho é, portanto, um mediador das relações sociais, da cultura e do desenvolvimento psíquico.

A atividade humana se concretiza por meio de ações que o homem realiza, que estão intrinsecamente relacionadas a uma *necessidade*, que se interliga a um *objetivo*, e esse, por sua vez, a um *motivo*. Conforme

afirma Leontiev (1983, p. 83), “do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, assim também o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação”. Ação, motivo e necessidade são partes da estrutura geral da atividade (Leontiev, 1983).

Fundamentado em tais pressupostos, Elkonin (1987) estabeleceu a periodização do desenvolvimento psíquico, que é determinada pela atividade dominante que o homem realiza ao longo da sua vida, caracterizada por épocas e períodos. Observa-se que, na periodização do desenvolvimento psíquico, a atividade de estudo localiza-se na época da infância, período da idade escolar. Importante salientar que “essa configuração das épocas constituídas por períodos não é aleatória, mas busca captar a lógica interna do processo de desenvolvimento” (Pasqualini & Eidt, 2016, p. 108). Entretanto, essa periodização não é arbitrária, posto que esses períodos sofrem determinadas influências do contexto histórico e social, dependendo da forma de organização e da realidade de cada sociedade (Elkonin, 1987).

Destaca-se que é na AE que encontramos o objeto de análise deste texto: a TC, ao se constituir em uma ação dessa atividade, poderá contribuir para que os estudantes desenvolvam a auto-organização e a atitude volitiva para com os estudos. De acordo com Asbahr (2016, p. 196), “A atividade de estudo refere-se à atividade guia do desenvolvimento na idade escolar, cuja característica é produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico”. Dessa forma, é, portanto, na atividade de estudo que os estudantes são direcionados para a apropriação de conhecimentos teóricos, visando a formação do pensamento teórico (Davidov, 1988).

Por outro lado, as ações como parte da estrutura da atividade, são responsáveis pela concretização da atividade de estudo, isto é, as ações são o meio pelo qual os estudantes se apropriam do conhecimento teórico. Asbahr (2016, p. 96) menciona algumas ações que são realizadas pelas crianças dentro ou fora da escola: “leitura de textos, realização de exercícios para fixação de conteúdo, avaliações, cópias, lição de casa etc.”. Destaca-se a *lição de casa* pode ser compreendida como sinônimo de  *tarefa de casa*.

Embora a TC tenha sido estabelecida inicialmente como um instrumento didático, cuja finalidade era de memorização do conteúdo escolar, há indicativos de que ela seja um elemento que possa contribuir para a promoção do desenvolvimento psíquico dos estudantes ao se constituir como uma ação de estudo. A apropriação do conhecimento teórico pelas crianças em idade escolar adquirida no processo de resolução de tarefas de aprendizagem, por meio de ações apropriadas, demanda que sejam orientadas em direção à promoção da AE (Davidov, 1988).

A partir do momento em que os fins da TC se tornam condizentes com o  *motivo* da atividade de estudo, no

intuito de formação do pensamento teórico, ela pode se constituir em uma ação de estudo e, por seu intermédio, o estudante tem a possibilidade de aprender. Toda ação subordina-se a um fim que deve ser alcançado, isto é, um objetivo consciente (Leontiev, 1983). Qual seja o objetivo consciente da TC, a apropriação do saber sistematizado que a escola oferece depende de motivos e interesses para que seja realizada de forma a contribuir com a formação do pensamento teórico.

Por outro lado, “motivos e interesses humanos não são dados *a priori* desde o nascimento, mas são históricos e sociais, ou seja, são desenvolvidos nas crianças pela sociedade, a partir das condições de vida e educação” (Eidt & Duarte, 2007, p. 58). A motivação para estudar, organizar seus estudos e executar ações referentes não é inerente ao estudante, mas precisa ser formada e desenvolvida.

A necessidade de se apropriar dos conhecimentos sistematizados sobre o mundo e as capacidades necessárias para fazê-lo não constituem pré-requisitos para a aprendizagem dos conteúdos escolares no Ensino Fundamental, mas devem ser produzidas pelo próprio processo de escolarização, ou seja, a formação da atividade de estudo é produto da atividade pedagógica (Pasqualini & Abrantes, 2016).

Desse modo, é na atividade orientadora de ensino do professor que se configura o elemento criador de motivos para a atividade de estudo, formando-se no estudante um desejo estável de aprender e executar ações de estudo, nesse caso, executar a TC. Assim, “quando o resultado dessas ações orientadas pelo(a) professor(a) surpreende a criança, abre-se a possibilidade de formação de motivos para a atividade de estudo” (Pasqualini & Abrantes, 2016, p.90). Logo, para que os estudantes sejam impelidos a realizar as ações de estudo, eles precisam criar uma relação de sentido com a atividade que estão realizando.

Apoiando-se nos estudos de Leontiev (1983), Asbahr (2014, p. 268) evidenciou que “o sentido é criado pela relação objetiva entre aquilo que provoca a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato (fim da ação)”. Fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares tenha sentido para os estudantes, não seria esse um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea? (Duarte, 2004).

O sentido nesta proposta teórica não diz respeito a uma vertente dicotômica entre indivíduo e sociedade. Para que a atividade humana se concretize, o homem em sua ação, isto é, no seu agir, realiza uma atividade externa e interna, e ambas se encontram permeadas por significações sociais que são produzidas historicamente. Ao se apropriar dessas significações o homem modifica-se criando uma relação de sentido. “As significações sociais devem ser compreendidas como as sínteses das práticas sociais conjuntas, a forma ideal de existência no mundo

objetal” (Asbahr, 2014, p. 267). Nesse sentido, são essas significações que medeiam a dimensão subjetiva do sujeito estabelecendo sentido àquilo que concretiza a atividade, as ações. Dessa forma, são as ações de estudo que efetivam a AE.

O que garante a conscientização daquilo que foi estudado é o sentido atribuído às ações de estudo pelo estudante, quando o conhecimento passa a ocupar um lugar real na vida dele, e não é apenas uma resposta dada a condição externa ou imposta por outro (Asbahr, 2014, p. 271).

Quando a TC encontra um lugar real na vida desse estudante, ele sentirá que está fazendo algo importante para sua vida, tendo um sentido pessoal. Segundo Asbahr (2014), isso ampliará também a compreensão do processo de aprendizagem do estudante e introduzirá elementos que o levem a se enxergar não apenas como sujeito que aprende, mas como aquele que é capaz de pensar, agir e sentir. As ações, além do caráter intencional – a apropriação do conhecimento teórico, com a finalidade de formação do pensamento teórico –, também têm um modo pelo qual se realizam, que são as operações.

A esse respeito, toma-se como exemplo a seguinte situação: quando o estudante necessita aprender o conteúdo escolar sobre medidas de comprimento e massas, umas das ações para concretizar a AE poderá ser a TC. No entanto, para que essa ação seja executada, o professor passa uma lista de exercícios para o estudante como tarefa de casa sobre esse conteúdo e nessa lista solicita que meçam algumas coisas e objetos do cotidiano (sapatos, caderno, lápis, massa corporal, livros, sua própria altura etc.) Ao medi-las estará utilizando meios (operações) pelos quais se *executa* a TC, mas a ação que será realizada é a própria TC; o conteúdo é o conhecimento teórico, isto é, medidas de comprimento e massa.

Ao lado de seu aspecto intencional, que é o que se deseja alcançar, a ação também apresenta seu aspecto operacional, a maneira pela qual o objeto pode ser alcançado, que é determinado não pelo seu objetivo em si, mas pelas condições dadas (Leontiev, 1983, p. 86).

Todavia, a tarefa de casa, por meio de suas operações, deverá ter sentido para o estudante relacionando-se a um motivo e este, por sua vez, a uma necessidade que nem sempre coincide com este motivo, pois o motivo tem a ver com a dimensão afetiva e social, e pode se dividir em motivos expressos ou vividos, conforme postulou Asbahr (2011).

A necessidade de se apropriar do conhecimento teórico, nem sempre é algo consciente para os estudantes, devendo ser formada no processo de escolarização. Assim, conforme o exemplo, é no motivo vivido que a TC sobre medida de massa e comprimento, adquire sentido;

“o processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio” (Gasparin, 2003, p. 35).

Lembrando que o processo de ensino e de aprendizagem requer a existência de dois sujeitos que desempenham papéis específicos, o estudante e o professor, o segundo mais experiente, cuja função é ensinar, será o agente mediador do conhecimento. Nesse sentido, é partir de sua base orientadora de ensino que esse agente mediador mobiliza a AE, fazendo uso de diferentes recursos metodológicos, entre eles, o jogo, as situações emergentes do cotidiano, a história virtual de conceitos etc. (Asbahr, 2016).

Cabe considerar que a motivação para os estudos, para aprender, não se desenvolve naturalmente, numa direção evolutivo-maturacionista, mas poderá ser criada a partir de motivos vividos e se transformarão em motivos de aprendizagens. Dessa forma, é na base orientadora de ensino que as ações de estudo poderão se tornar produtoras de motivos de aprendizagem. Posto que “o modo como o professor vivencia seu papel e elabora suas ações de ensino incide diretamente na maneira como os alunos podem ou não se apropriar dos conhecimentos escolares” (Pessoa & Leonardo, 2020, p. 3), a TC poderá ser produtora de motivos de aprendizagem, constituindo-se em uma ação da AE.

Se a tarefa escolar que é passada para fazer em casa e, nesse caso, a TC for somente uma forma de fixação e memorização do conteúdo, se constituirá somente em uma simples operação que pouco ou nada contribui para a formação do pensamento teórico, isto é, para a aprendizagem dos estudantes e consequente desenvolvimento psíquico.

Vale, portanto, trazer à baila que os termos “aprendizagem” e “atividade de estudo” não são sinônimos. Davidov (1988) postulou que a aprendizagem pode se dar pelos mais variados tipos de atividades (jogos, trabalho, esporte etc.), mas a atividade de estudo (baseada na escola) tem conteúdo e estrutura especiais e encontra-se direcionada estritamente para a apropriação dos conhecimentos teóricos, pelos rudimentos dos saberes que a escola oferece. Isso quer dizer que a aprendizagem pode se realizar de várias maneiras e não somente na atividade de estudo. No entanto, é na atividade de estudo que os estudantes se apropriam do conhecimento teórico, com vistas à formação do pensamento teórico.

Não obstante, “o que importa para a TC é formar o hábito do estudo e da leitura, desenvolver uma atitude formativa, desenvolver habilidade de pesquisa, síntese, elaboração” (Nogueira, 2002, p. 83). Desse modo, a TC poderá se constituir em uma ação de estudo, podendo contribuir qualitativamente para o desenvolvimento psíquico dos estudantes, “de sistematização da capacidade e hábito de estudo que devem adquirir os estudantes ao

finalizar a aprendizagem escolar” (Davidov & Markova, 1987, p. 316).

A partir do momento em que as tarefas de casa oportunizam a problematização de determinado conteúdo, o espírito de descoberta, instigador, o resultado é a promoção da atividade de estudo. Com isso, contribuirá para o desenvolvimento de estruturas do pensamento cada vez mais complexas, a formação do pensamento teórico (Davidov, 1988). Consolida-se, assim, o papel da TC como ação de estudo no desenvolvimento psíquico dos estudantes, indicando possibilidades de transformação no que diz respeito à aprendizagem destes.

Quando os estudantes realizam ações de estudo que os levam a manter a atenção dirigida na atividade proposta, ocorre a aprendizagem consciente, que promove no estudante o desejo de estudar, a auto-organização de seus estudos, a autonomia e o controle voluntário da conduta. No entanto, tudo isso não é algo que se forma espontaneamente, a criança precisa ser preparada para essa fase da infância, período da idade escolar, e um dos papéis a ser desempenhado pela escola é a formação da postura de estudante (Asbahr, 2016).

Pelo exposto, se reafirma que a função principal da educação escolar é dar condições aos sujeitos de se apropriarem do saber elaborado (ciência) por meio de seus diferentes instrumentos educativos, oportunizando o processo de humanização do ser humano. Assim, tudo o que é ensinado na escola e/ou através de seus instrumentos precisa ser pensado para além de seu espaço, e necessita estar a serviço da formação de um sujeito que pensa, age, sente e toma decisões, ou seja, de um cidadão-histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de casa surgiu com o objetivo de ser um instrumento didático apenas de memorização/fixação do conteúdo escolar dado em sala de aula e se estendendo para além do ambiente escolar, comum na Escola ou Pedagogia Tradicional. Contudo, com o advento do movimento escolanovista ela foi banida das escolas. Considera-se que atualmente há diferentes posicionamentos sobre ela, no entanto, continua presente em nossas instituições escolares, tanto nas públicas quanto nas privadas.

Com base no estudo empreendido, a TC pode desempenhar um importante papel no desenvolvimento psíquico dos estudantes, ao constituir-se em uma ação de estudo. No entanto, só poderá ser considerada um componente da AE se seus fins forem condizentes com os motivos da atividade, no sentido da formação do pensamento teórico. Essa é a primeira inferência que se pode fazer sobre a compreensão da tarefa de casa como uma ação de estudo.

A segunda inferência é que para que seus fins sejam condizentes com o motivo da atividade a TC deve assumir um lugar real na vida do estudante, passando

a ter um sentido pessoal condizente com a significação social que lhe é atribuída. Essa atribuição de sentido, que se expressa na relação entre o motivo da atividade e o objetivo direto da ação, pode ser criada a partir da base orientadora de ensino do professor. Isto porque ele, como agente mediador do conhecimento, e dadas as condições objetivas que lhes são postas, poderá propor ações de estudo que surpreendam o estudante, gerando motivos expressos e/ou motivos vividos que poderão transformar-se em motivos de aprendizagem. Por outro lado, a tarefa de casa não deve ser algo mecânico, memorístico, mas deve assumir um caráter criativo e produtivo, levando os estudantes a operar não apenas com abstrações da realidade, mas com os conceitos científicos.

Não pretendemos esgotar esse assunto e dados os limites que este artigo possui, reconhecemos que as proposições apresentadas podem requerer maiores aprofundamentos e o estudo de outros aspectos da TC, que também seriam relevantes nessa interface entre psicologia e educação, tais como: a relação família-escola; a formação de professores quanto a uso desse instrumento; o lugar da TC como ação de estudo no planejamento pedagógico; o sentido e o significado social da TC; além de outras questões que poderíamos considerar de grande importância de acordo com a perspectiva teórica que fundamenta esse estudo.

Uma proposta pedagógica fundamentada na PHC e na THC compreende que uma ação de estudo, nesse caso a TC, conforme discutida neste artigo, deve propiciar aos estudantes as condições necessárias para se apropriarem do conhecimento historicamente produzido e acumulado pelas gerações anteriores – como o conhecimento científico, artístico e filosófico, isto é, o saber sistematizado que *classicamente* a escola deve ensinar.

## REFERÊNCIAS

- Asbahr, F. S. F. (2014, maio-ago.). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (2), 265-272.
- Asbahr, F. S. F. (2016). Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de ensino fundamental. In A. M. Mesquita, F. C. B. Fantin, & F. S. F. Asbahr (Eds.), *Curriculo comum para o ensino fundamental* (pp. 95-117). Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru.
- Carvalho, M. E. P. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./abr., 94-104.
- Carvalho, M. E. P. (2006). O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, n. 8, 85-102.
- Davidov, V., & Márkova, A. (1987). La concepción de la actividade de estudio de los escolares. In V. Davydov, & M. Shuare. *La psicología evolutiva y pedagogia* (pp. 316-337). Moscú: Editorial Progreso.

- Davidov, V. (1988). Problemas do Ensino Desenvolvimental: a experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. In V. Davidov. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, 24(62), 44-63.
- Eidt, M. N., & Duarte, N. (2007). Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade do ensino escolar. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 24, 51-72, 2007.
- Facci, M. G. D. (2004). Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: em busca de uma Psicologia Marxista da educação. In N. Duarte (Ed.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 99-119). Campinas: Autores Associados.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desalio psíquico en la infancia. In V. Davidov, & M. Shuare. *La psicología evolutiva y pedagogia* (pp. 104-124). Moscú: Editorial Progreso.
- Gasparin, J. L. (2003). *Uma didática para a pedagogia histórica-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Leontiev, A. (1983). *Actividad, consciencia, personalidad*. 2a ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. (14a ed.). São Paulo: Cortez.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Nogueira, G. M. (2002). *Tarefa de casa: Uma violência consentida?* São Paulo: Loyola.
- Pasqualini, J. C., & Eidt, N. M. (2016). Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In J. C. Pasqualini, & Y. N. Tsuako (Eds.), *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP* (pp. 101- 148). Secretaria Municipal de Educação.
- Pasqualini, J. C. & Abrantes, A. A. (2016). Apontamentos sobre o trabalho pedagógico do 1º ano do ensino fundamental à luz da periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento sobre o trabalho. In A. M. Mesquita, F. C. B. Fantin, & F. S. F. Asbahr (Eds.), *Currículo comum para o ensino fundamental* (pp. 41-79). Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru.
- Pessoa, C. T., & Leonardo, N. S. T. (2020). Sentido pessoal e atividade docente pela Psicologia Histórico-Cultural, *Revista De Educação PUC-Campinas*, 25, 1–15.
- Saviani, D. (2005). As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil"*, financiado pelo CNPq, para o "projeto 20 anos do Histedbr". Campinas, 25 de agosto de 2005. Recuperado de [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf).
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica* (11a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Soares, E. R. M. (2011). *O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7946/1/2011\\_EnilviaRochaMoratoSoares.PDF](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7946/1/2011_EnilviaRochaMoratoSoares.PDF).
- Soares, E. R. M. (2017). Dever de casa: qual seu lugar? In: B.V. Boas (Ed.), *Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico* (pp. 185-196). Campinas: Papirus.
- Vans, J. & Grando, N. I. (2016, jan-abr.) Sentido do tema de casa no processo de aprendizagem de matemática. *Acta Scientiae*, 18 (1), 71-82.
- Vygotsky, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, & L. S. Vigotsky. *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. (pp. 31-50). Lisboa: Editorial Estampa.

Recebido em: 18 de dezembro de 2019

Aprovado em: 14 de agosto de 2020