

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIANA DUTRA ZAFANI

**A TAREFA DE CASA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: REFLEXÕES
A PARTIR DA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR**

Marília
2017

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Filosofia e Ciências

Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIANA DUTRA ZAFANI

**A TAREFA DE CASA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: REFLEXÕES
A PARTIR DA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, Linha de pesquisa: Educação Especial).

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

Marília
2017

Zafani, Mariana Dutra.

Z17t A tarefa de casa e o aluno com deficiência física: reflexões a partir da perspectiva do professor do ensino regular / Mariana Dutra Zafani. – Marília, 2017.
235 f. ; 30 cm.

Orientador: Sadao Omote.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.
Bibliografia: f. 197-210

1. Inclusão em educação. 2. Deficientes físicos. 3. Professor. 4. Trabalhos escolares. I. Título.

CDD 371.9

MARIANA DUTRA ZAFANI

**A TAREFA DE CASA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: REFLEXÕES
A PARTIR DA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, Linha de Pesquisa: Educação Especial).

Marília, 18 de setembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote – UNESP, Marília, SP.

Membro Titular: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira – UNESP, Marília, SP.

Membro Titular: Profa. Dra. Camila Mugnai Vieira – UNESP, Marília, SP.

Membro Titular: Profa. Dra. Thelma Simões Matsukura – UFSCar, São Carlos, SP.

Membro Titular: Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues – UNESP, Bauru, SP.

Suplentes:

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – UNESP, Bauru, SP.

Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira – UNESP, Marília, SP.

Profa. Dra. Fabiana Cia – UFSCar, São Carlos, SP.

*Aos professores que dedicam-se com carinho a sua
profissão e acreditam que por meio da Educação é
possível formar cidadãos comprometidos com a
construção de um mundo melhor.*

AGRADECIMENTOS

À Deus por conceder-me tantas bênçãos.

Ao Prof. Sadao Omote por sua amizade, confiança e disposição em acompanhar e apoiar todo o delineamento desse trabalho. Tenho o Senhor como minha maior referência da nobre missão de ensinar!

À Secretaria Municipal da Educação e às escolas por acolherem a proposta desse trabalho e por oferecerem todo o apoio necessário para a sua realização. E, sobretudo, às professoras participantes, por disporem-se a colaborar e por compartilharem suas vivências.

À Profa. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e à Profa. Camila Mugnai Vieira pelas cuidadosas e valiosas contribuições na Banca de Qualificação e pela presença carinhosa na Banca de Defesa.

À Profa. Thelma Simões Matsukura e à Profa. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues que gentilmente aceitaram participar dessa etapa importante da minha formação como membros da Banca de Defesa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” pelo convívio agradável e pela partilha de conhecimentos. Em especial, agradeço a Maewa Martina Gomes da Silva e Souza, Carla Cristina Marinho, David M. Perrenoud Lindolpho, Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes e Camila Mugnai Vieira.

À minha querida amiga Luciana Ramos Baleotti pelo carinho e amizade. Pelo incentivo ao meu crescimento profissional e pessoal. Por dividir e construir comigo vários projetos e ideias.

À minha amiga Carolina Cangemi Gregorutti pela convivência carinhosa e respeitosa. Pela partilha de vivências durante a trajetória desse trabalho. Por enriquecer-me com os seus pensamentos, olhares e diferenças.

Aos meus pais pelo amor e apoio incondicional, por serem meu porto seguro e por não medirem esforços para fazer-me feliz.

Ao meu esposo, por ser meu equilíbrio. Pela cumplicidade e sintonia construída. Por seu apoio paciente e cuidadoso. Por trazer paz e felicidade aos meus dias.

Ao meu irmão por sua leveza e sorriso contagiante, por sua presença constante em minha vida.

À todos os amigos e familiares pelas palavras de carinho, conforto e incentivo.

Aos funcionários da biblioteca pelo auxílio na formatação do trabalho.

Às agências de fomento CNPq e CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

A tarefa de casa (TC) pode ser um importante recurso no processo de escolarização do aluno com deficiência, merecendo atenção especial nas discussões relacionadas à Educação Inclusiva. O objetivo geral deste estudo foi o de investigar como a TC é utilizada no processo de escolarização do aluno com deficiência física (DF), sob a perspectiva dos professores. Os objetivos específicos foram: identificar e analisar a concepção dos professores acerca da TC; identificar e analisar como a TC está sendo proposta para os alunos com DF inseridos no ensino regular; identificar e analisar a concepção dos professores sobre a parceria colaborativa entre a família e a escola; identificar e avaliar as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão; e identificar e analisar a concepção dos professores sobre a parceria colaborativa entre a área da Saúde e a da Educação. Participaram deste estudo 15 professoras de alunos com DF. Para a coleta de dados, foram utilizados seis instrumentos: uma Ficha de Caracterização do Professor Participante (FCPP), um roteiro de entrevista semiestruturado, o Sistema de Classificação da Habilidade Manual (MACS), o Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS), a Viking Speech Scale e a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI). Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Os resultados revelaram que quatorze professoras enviavam TC. Onze professoras solicitavam TC para o aluno com DF com a mesma frequência que dos demais alunos. Sete professoras explicitaram realizar diferentes adaptações na TC em função das especificidades apresentadas pelo aluno com DF e nove professoras apontaram ter dificuldade para o desempenho de tal atribuição. As professoras revelaram que nem todos os alunos com DF faziam sempre a TC e que nem todas as famílias participavam sempre de sua realização. Todas as professoras foram favoráveis ao estabelecimento da parceria entre a área da Saúde e a da Educação e apenas duas não identificavam contribuições destes profissionais no que concerne à prática da TC. As dificuldades das professoras para fazer as adaptações na TC estavam significativamente relacionadas ao nível de habilidade manual dos alunos e às atitudes sociais delas em relação à inclusão. Os resultados do estudo fornecem um panorama em relação ao emprego da TC no âmbito geral e, especificamente, para os alunos com DF. Auxiliam a identificar os desafios e possibilidades para o delineamento de uma TC mais eficaz para o aluno com DF e para uma relação mais produtiva entre a escola e a família por meio dessa atividade. Sinalizam, também, a necessidade de conhecimentos específicos acerca da DF reforçando a importância de ações intersetoriais entre a área da Saúde e a da Educação, bem como de investimento na capacitação do professor para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com DF e da oferta de oportunidades para a construção de atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão em sua formação.

Palavras-chave: Tarefa de casa. Inclusão escolar. Professores. Deficiência física.

ABSTRACT

The homework (HW) can be an important resource in the school process of students with disabilities and it deserves special attention in the discussions regarding Inclusive Education. The general objective of this study was to investigate how the HW is used in the schooling process of the student with physical disability (PD), from the teachers' perspective. The specific objectives were: to identify and to analyse the teachers' conception regarding the HW; to identify and to analyse how the HW is being proposed for students with PD inserted in regular education; to identify and to analyse the teachers' concept of the collaborative partnership between the family and the school; to identify and evaluate teachers' social attitudes towards inclusion; and to analyse the teachers' concept of the collaborative partnership between Health and Education. Fifteen teachers of children with PD participated in this study. Six instruments were used in order to collect data: a Participant Teacher Characterization Sheet (PTCS), a semi-structured interview script, the Manual Ability Classification System (MACS), the Gross Motor Function Classification System (GMFCS), the Viking Speech Scale and Likert Scale of Social Attitudes towards Inclusion (ELASI). The data were analysed quantitatively and qualitatively. The results revealed that fourteen teachers usually sent HW. Eleven teachers requested HW for the student with PD with the same frequency as for the other students. Seven teachers made explicit different adaptations in the HW according to the specificities presented by the child with PD and nine teachers pointed out that they presented difficulties in their performance of the assignments. The teachers revealed that not all the students with PD would always do the HW and that not all the families would always participate in its accomplishment. All the teachers were in favour of establishing a partnership between Health and Education and only two did not identify the contributions of these professionals regarding HW doing. The teachers' difficulties in adapting the HW were mostly related to the students' manual ability level and to their social attitudes towards inclusion. The results of the study provide an overview of the use of HW in the general context and specifically for students with PD. They helped to identify the challenges and the possibilities for the design of a more effective HW for the student with PD and for a more productive relationship between the school and the family through this activity. They also point out the need for specific knowledge about PD, emphasizing the importance of inter-sectoral actions between Health and Education, as well as investments in teachers training to meet the educational needs of the students with PD and the offer in their formation of opportunities for the construction of social attitudes genuinely favourable to inclusion in their education.

Keywords: Homework. School inclusion. Teachers. Physical disability.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplo material juízes.....	58
Quadro 2 - Frequência de envio G1 e G2	144
Quadro 3 - Classificação no MACS G1 e G2	154
Quadro 4 - Dificuldade para adequação da tarefa de casa G1 e G2	154
Quadro 5 - Classificação no GMFCS G1 e G2	155
Quadro 6 - Classificação na Viking G1 e G2	156
Quadro 7 - Frequência de realização da tarefa de casa G1 e G2.....	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índice de concordância juiz A e juiz B X pesquisadora.....	59
Tabela 2 - Escores de atitudes sociais em relação à inclusão	61
Tabela 3 - Função da tarefa de casa	66
Tabela 4 - Análise sobre a prática de envio de tarefa de casa	72
Tabela 5 - Conteúdo da tarefa de casa	75
Tabela 6 - Modo de prescrição da tarefa de casa	77
Tabela 7 - Oferta de instruções aos alunos	79
Tabela 8 - Adesão dos alunos a prática da tarefa de casa	81
Tabela 9 - Motivos para não realização da tarefa de casa.....	83
Tabela 10 - Providências adotadas frente a não realização da tarefa de casa	88
Tabela 11 - Estratégias de correção da tarefa de casa	90
Tabela 12 - Impacto da tarefa de casa no desempenho escolar	94
Tabela 13 - Atribuições da família na escolarização da criança	97
Tabela 14 - Estratégias para promover a interação entre a escola e a família	102
Tabela 15 - Valorização do envio de tarefa de casa pelos pais	105
Tabela 16 - Papel da família na tarefa de casa.....	108
Tabela 17 - Estratégias de comunicação com a família sobre a tarefa de casa.....	114
Tabela 18 - Opinião sobre a inclusão escolar	117
Tabela 19 - Implicações da deficiência.....	129
Tabela 20 - Envio e frequência de envio de tarefa de casa para o aluno com deficiência física... ..	139
Tabela 21 - Atitudes sociais em relação à inclusão G1 e G2	143
Tabela 22 - Frequência de envio de tarefa de casa e ELASI	144
Tabela 23 - Ajustes realizados na tarefa de casa em função das especificidades do aluno ...	147
Tabela 24 - Classificação MACS, GMFCS e Viking.....	152
Tabela 25 - MACS e dificuldade para adequação da tarefa de casa	154
Tabela 26 - GMFCS e dificuldade para adequação da tarefa de casa.....	155
Tabela 27 - Viking e dificuldade para adequação da tarefa de casa.....	156
Tabela 28 - Dificuldade relatada pelas professoras para adequar a tarefa de casa	157
Tabela 29 - Dificuldade para adequação da tarefa de casa e ELASI	162
Tabela 30 - Tecnologia Assistiva e tarefa de casa.....	162
Tabela 31 - Frequência de realização da tarefa de casa pelo aluno com deficiência física ...	164

Tabela 32 - Frequência de realização da tarefa de casa e MACS	169
Tabela 33 - Comunicação com os pais da criança com deficiência física sobre a tarefa de casa..	169
Tabela 34 - Participação da família na tarefa de casa	173
Tabela 35 - Contribuições dos profissionais da saúde na percepção das professoras.....	177
Tabela 36 - Contribuições dos profissionais da saúde na tarefa de casa.....	183

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 A tarefa de casa	19
1.2 A tarefa de casa no contexto da educação inclusiva	25
1.3 A relação família-escola e a tarefa de casa.....	28
1.4 Professor e a prática da tarefa de casa para o aluno com deficiência física.....	33
1.5 Atitudes sociais em relação à inclusão apresentadas por professores e a tarefa de casa.....	36
1.6 OBJETIVOS	39
1.6.1 Objetivo Geral	39
1.6.2 Objetivos Específicos.....	39
2 MÉTODO	41
2.1 Aspectos éticos.....	41
2.1.1 Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa	41
2.1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	41
2.1.3 Retribuição social	41
2.2 Participantes	43
2.2.1 Caracterização dos professores	44
2.3 Caracterização das crianças com deficiência física	45
2.4 Local de coleta de dados.....	47
2.5 Material	47
2.6 Procedimentos	49
2.6.1 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados	49
2.6.2 Procedimentos de coleta de dados.....	50
2.6.3 Procedimentos de análise dos dados	51
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
3.1 Perfil das professoras	61
3.2 Resultados da entrevista	65
4 CONCLUSÃO.....	189
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE A – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR PARTICIPANTE (FCPP)	211

APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	212
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (RE)	214
APÊNDICE D – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA.....	220
APÊNDICE E – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: ATRIBUIÇÃO DE NÍVEL NO GMFCS, MACS E VIKING.....	221
APÊNDICE F – RECORTE DO MATERIAL SUBMETIDO PARA ANÁLISE DOS JUÍZES.	222
APÊNDICE G – LISTA PARA CONSULTA.....	228
ANEXO A – EXEMPLO DE ATIVIDADE TIPS DE TAREFA DE CASA DE CIÊNCIAS/SAÚDE.....	234

APRESENTAÇÃO

Lembro-me, quando era criança, que uma das minhas brincadeiras favoritas era escolinha. Eu tinha um cantinho todo especial na casa dos meus pais para brincar, era ao lado da cozinha da minha mãe. Assim, podia brincar sentindo o cheirinho da comida e tê-la por perto ao mesmo tempo. Lembrança boa. Lá, reunia todas as minhas bonecas, organizava meus cadernos e canetas, e pendurava a minha lousa na parede. Transformava as bonecas em alunas e com o giz na mão assumia o papel de professora. Afinal quem não queria ser a professora? Aquela que com um jeito carinhoso e divertido apresentava um mundo cheio de novidades, acolhia os alunos e conseguia cultivar a admiração de todos à sua volta.

Em casa, eu e meu irmão sempre fomos ensinados a valorizar a escola. Durante toda a nossa trajetória escolar escutamos nossos pais dizerem que a escola e a dedicação ao estudo eram nosso passaporte para um bom futuro profissional (aliás, ainda escutamos isso). E, por inúmeras vezes, ensinaram-nos sobre a importância de sempre escutar e respeitar o professor. Quanta sabedoria! Eles se esforçaram muito para oferecer as melhores oportunidades de estudo a nós dois e acredito que isso só reforçou o entendimento que nós temos hoje sobre o valor da escola e da educação.

Vejo que o meu encantamento com a área da educação foi sendo fomentado por minhas vivências desde quando era criança e que o comprometimento com os estudos, estimulado por meus pais, foi essencial para que eu ingressasse no Ensino Superior.

A Terapia Ocupacional foi a profissão que escolhi. A sensibilidade e a delicadeza com que lida com as dificuldades das pessoas para realizar suas atividades rotineiras foram o que cativaram minha escolha. Dentre tantos campos de atuação vinculados à profissão, não me causou estranheza ter me interessado por aquele da educação. Acredito também que esse interesse foi fortalecido através de bons encontros e boas oportunidades que tive durante a graduação. Deus sempre foi muito generoso comigo, cercando-me de pessoas, acredito eu, escolhidas a dedo, que me conduziram a caminhos muito bons de se trilhar.

Acredito que uma dessas pessoas foi a Profa. Luciana Ramos Baleotti. Foi em suas aulas que a minha atenção para a atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar foi atraída. No terceiro ano (2008) da faculdade, resolvi procurá-la para manifestar meu interesse ainda incipiente pela interface saúde-educação e por desenvolver algum projeto nesta área. Fui acolhida de maneira generosa e tornei-me sua

bolsista de iniciação científica. Desenvolvi uma pesquisa, que tinha como escopo principal avaliar, em ambiente de consultório, o desempenho motor e de processo de crianças com deficiência física e dar devolutiva aos professores destas crianças acerca dos resultados da avaliação, e também sobre estratégias que pudessem favorecer o desempenho delas em sala de aula. Além desta atividade, participava como colaboradora de um Projeto de Extensão da Profa. Luciana, ao qual pertenço até hoje, que tem como objetivo contribuir para o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência física por meio da avaliação, implementação e acompanhamento do uso de recursos de tecnologia assistiva no ambiente escolar e de cursos de formação continuada.

Caminhando para o final do último ano da graduação (2009), decidi participar do processo seletivo de alguns aprimoramentos e especializações, com o intuito de fortalecer a minha formação profissional. Entre as minhas opções havia o aprimoramento “Terapia Ocupacional aplicada às Necessidades da Educação Especial”, oferecido pela UNESP/Marília, instituição em que havia me graduado. Estabeleci este aprimoramento como minha prioridade, tendo em vista meu interesse pela área. Participei do processo seletivo e ingressei no ano de 2010. Foi um contexto muito rico de aprendizagem. Possibilitou-me o contato direto com os principais envolvidos no processo de inclusão escolar da criança com deficiência, pais e professores e, ao mesmo tempo, expôs-me a um contexto repleto de desafios e desencontros: pais aflitos com o ingresso no ensino regular de seus filhos com deficiência; professores temerosos e com diversos questionamentos sobre como conduzir sua prática pedagógica de maneira efetiva junto a esses alunos; expectativas distintas entre pais e professores quanto ao processo escolar dos alunos etc.

Questões como essas que se fazem presentes na construção de uma escola inclusiva me mobilizavam e me mobilizam até hoje e, na carreira acadêmica, vislumbrei a possibilidade de me debruçar sobre algumas delas.

No ano de 2011 ingressei no Mestrado. Tive a grande oportunidade de trabalhar com o Prof. Sadao Omote. Uma pessoa íntegra, humilde, competente e com conhecimento e experiência imensurável. A cada reunião de orientação meu entendimento em relação a problemática investigada era infinitamente enriquecido.

No mestrado investiguei a percepção de pais e professores acerca do desempenho de crianças com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar. A pesquisa do mestrado evidenciou ainda mais a

necessidade de não olhar apenas para a criança com deficiência física, mas também para esses atores que estão diretamente envolvidos com ela e que possuem crenças, expectativas, medos e valores que repercutem em suas atitudes e que fornecem indícios que possibilitam compreender a natureza da sua participação na construção do ensino inclusivo. O mestrado foi uma caminhada cheia de grandes aprendizados e que me conduziu a novos questionamentos, sendo que alguns deles me levaram ao desenvolvimento desta tese.

Em 2014 ingressei no Doutorado. A proposta do Doutorado emergiu de uma conversa informal com uma mãe de uma criança com deficiência física durante a coleta de dados do Mestrado. Lembro-me de que essa mãe, ao relatar sobre as vivências escolares de seu filho, sinalizou sentir-se preocupada com o fato de ele não levar tarefa para casa, sendo que os outros colegas de classe levavam. Ela me dizia considerar a tarefa de casa uma atividade importante para o processo escolar do aluno e que por isso desejava que seu filho também a recebesse. Enquanto essa mãe fazia esses apontamentos comecei a me questionar sobre como nunca havia pensado nessa temática antes. A tarefa de casa no contexto da educação inclusiva.

Comecei a refletir sobre como a tarefa de casa estava sendo proposta para os alunos com deficiência física e se ela estava de fato cumprindo suas funções. Imaginar as possíveis dificuldades que os professores poderiam estar enfrentando para o desenvolvimento de estratégias que pudessem garantir uma maior participação da criança nessa atividade. Vislumbrei várias possibilidades de ações conjuntas entre os profissionais da Terapia Ocupacional e os professores no que concerne a estratégias de adequação da tarefa de casa às características da criança. Comecei a pensar no uso da tarefa de casa como uma ferramenta para promover a ação colaborativa entre a escola e a família, levando em conta a aparente valorização dessa atividade pela família. Esses e muitos outros pensamentos e questionamentos foram surgindo em torno dessa temática e deram forma a esta pesquisa, a qual busca compreender um pouco sobre como a tarefa de casa encontra-se inserida no processo de escolarização do aluno com deficiência física.

Desejo que esta tese possa contribuir para discussões em torno desta temática, que desperte inúmeros questionamentos em seus leitores e que, sobretudo, mobilize ações no sentido de tornar as ações escolares mais inclusivas, assistindo a todos os alunos em suas necessidades educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A tarefa de casa configura-se como uma estratégia educativa capaz de desempenhar múltiplas funções, as quais podem contribuir para a formação pessoal do aluno e seu desenvolvimento escolar, consecução dos objetivos pedagógicos, interação entre pais e filhos, aproximação da família na escola e integração mais efetiva entre essas duas instituições. Mas, para que a tarefa de casa possa cumprir essas funções, é imprescindível que um conjunto de elementos opere de maneira harmoniosa. Por envolver o aluno e sua família, além do professor, o emprego dessa atividade demanda que cada um dos envolvidos esteja cômico de suas atribuições e apto para desempenhá-las, pois o contrário poderá resultar em práticas que pouco contribuem para o desenvolvimento do aluno e para uma relação produtiva e cooperativa entre a família e a escola. Como qualquer outra estratégia educativa, o modo como ela é empregada é que determinará os efeitos de seu uso, podendo ser tanto positivos quanto negativos.

O professor é o agente responsável por gerenciar os papéis dos envolvidos com essa atividade e mediar as relações entre eles (relação família-aluno, professor-família e professor-aluno), bem como pelo desenvolvimento dessa atividade. Apesar de essa última atribuição mostrar-se como algo inerente à prática do professor, pela sua presença de longa data e de forma corriqueira nas escolas, ela não é menos complexa do que as demais. Muitos são os elementos para os quais o professor precisa se atentar para o desenvolvimento de uma tarefa de casa que seja eficaz para os envolvidos, dentre eles: os objetivos pretendidos com o seu emprego, forma de instrução, verificação e correção, frequência, quantidade, conteúdo, estratégias para motivar o aluno, ações adotadas frente a sua não realização etc.

Operacionalizar esse conjunto de elementos é algo desafiador, no entanto, os benefícios que podem ser alcançados com o emprego da tarefa de casa parece justificar a sua existência até os dias atuais.

A tarefa de casa pode ser uma prática com grande potencial em meio a busca constante por recursos e estratégias que fortaleçam o processo escolar do aluno com deficiência no ensino regular. Uma atividade conhecida por todos, inclusive por aqueles do contexto familiar do aluno, pode não estar sendo compreendida e aplicada como uma possibilidade para promover a integração entre a escola e a família, tão pouco estimulando o desenvolvimento acadêmico e o crescimento pessoal do aluno com deficiência.

A integração entre a escola e a família vem sendo vista como um dos componentes importantes para o sucesso escolar do aluno, no entanto sem que se saiba exatamente como promovê-la. Em se tratando do processo escolar de alunos com deficiência, a necessidade de aproximação entre a família e a escola parece se tornar ainda mais perceptível.

A partilha de informações entre o professor e a família referentes a aspectos da conduta da criança com deficiência em casa e na escola, e o diálogo sobre o funcionamento, as características e a rotina familiar são essenciais, pois fornecem ao professor subsídios que possibilitam direcionar a sua prática de forma mais efetiva junto ao aluno, tanto no que concerne ao desenvolvimento das atividades escolares, quanto da tarefa de casa.

O interesse e o entendimento da família quanto a importância de sua participação na vida escolar da criança com deficiência podem ser fomentados por meio da tarefa de casa. Essa atividade cuja natureza de sua proposta possibilita o contato da escola com o contexto familiar do aluno também demanda e valoriza o apoio da família para a sua realização.

Defende-se nesta tese a ideia de que a tarefa de casa, quando bem conduzida, pode contribuir para o desenvolvimento do aluno com deficiência física e também ser uma estratégia valiosa para a aproximação tão necessária entre a família e a escola. Para ratificar essa proposição, no entanto, faz-se necessário percorrer um longo caminho. Pesquisadores acadêmicos da área da Educação precisam debruçar-se sobre vários nuances relacionados a essa temática. Um deles consiste em analisar a perspectiva das pessoas diretamente envolvidas com a tarefa de casa do aluno com deficiência física, isto é, família, professor e aluno.

Essa tese dedica-se exclusivamente ao estudo do emprego da tarefa de casa no processo de escolarização do aluno com deficiência física sob a perspectiva do professor. As informações colhidas com os professores podem contribuir para a construção de um panorama acerca do uso dessa atividade no contexto da educação inclusiva, possibilitando a identificação dos desafios e benefícios advindos do seu emprego junto ao aluno com deficiência física, como também perspectivas para a elaboração de uma tarefa de casa mais eficaz para o aluno e produtiva para a relação entre a família e a escola e entre a família e o aluno.

1.1 A TAREFA DE CASA

O acesso ao sistema de ensino configura-se como um direito de todos os alunos, independentemente de sua origem, cor, sexo ou qualquer outra condição, estando tal direito previsto na legislação brasileira. Além do acesso à escola, a adoção de medidas a fim de garantir a participação de todos é essencial. A escola deve acolher as diferentes necessidades educacionais de seus alunos, estimulando o processo de aprendizagem de forma criativa e despertando sua curiosidade e raciocínio. O professor é o agente responsável por mediar esse processo, lançando mão, para tanto, de diferentes estratégias educativas. A tarefa de casa configura-se como uma delas.

A tarefa de casa é definida como “[...] toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola” (SCHLINDWEIN; BUENO, 2013, p. 702). Diferentes denominações são utilizadas para se referir a esta atividade como, por exemplo, *tema para casa*, *dever de casa*, *exercício de casa*, *lição de casa* e *tarefa de casa*. Segundo Calcagni (2012) estas diferentes denominações decorrem do fato de as diferentes regiões do país lhe caracterizarem de uma forma. Nesta pesquisa, será adotada a denominação “tarefa de casa”, pois ela é assim reconhecida no contexto investigado.

Rosário et al. (2005) destacam que apesar da simplicidade de sua definição, a tarefa de casa apresenta-se como um processo complexo que perpassa o ambiente escolar e alcança o ambiente familiar e físico de cada aluno. Afeta, portanto, a rotina familiar, a vida dos alunos fora da escola, o planejamento escolar e, conseqüentemente, o trabalho do professor (PAIVA, 2010; SPAGNOL, 2012).

A prática da tarefa de casa, no Brasil, se faz presente tanto no ensino regular público quanto no privado (NOGUEIRA, 2002).

Várias são as funções atribuídas a ela, como as de aprofundar questões trabalhadas em sala de aula (PAIVA, 2010), auxiliar o professor a identificar o que o aluno já sabe, em que apresenta dificuldade e o que precisa retomar com ele (CALCAGNI, 2012). Também são funções da tarefa de casa auxiliar o aluno a revisar a aula (BUENO, 2012; CALCAGNI, 2012; CARVALHO, 2004; PAIVA, 2010) e a fixar os conteúdos (BUENO, 2012; CARVALHO, 2004; PAIVA, 2010), contribuir para a preparação do aluno para provas e aulas (CARVALHO, 2004; PAIVA, 2010), possibilitar que ele identifique se compreendeu o conteúdo ministrado pelo professor

(CALCAGNI, 2012; RODRIGUES, 1998) e permitir ao aluno criar um vínculo agradável com o estudo (PAIVA, 2010) e aplicar os conhecimentos acadêmicos à vida cotidiana (CARVALHO; SERPA, 2006). O desenvolvimento de competências no aluno, como o hábito de estudo (BUENO, 2012; CALCAGNI, 2012; CARVALHO, 2004; CARVALHO; SERPA, 2006; ROSÁRIO, et al. 2005; SPAGNOL, 2012; SPAGNOL; OLIVEIRA, 2011) e o senso de responsabilidade (BUENO, 2012; CARVALHO, 2004; ROSÁRIO et al., 2005), de organização e gestão do tempo (ROSÁRIO et al., 2005) também são descritos como funções da tarefa de casa. Além disso, considera-se como função dessa atividade, envolver a família no trabalho da escola (BUENO, 2012) e conectar a escola e a família (CARVALHO; SERPA, 2006; PAIVA, 2010).

Calcagni (2012) aponta que não há como precisar o surgimento da tarefa de casa por ser uma atividade presente nas escolas há muito tempo. Nogueira (2002) buscou situar as origens da tarefa de casa explorando as ideias de Comênio (1592-1671) e Herbart (1776-1841). Porém não avaliou como procedente considerar Comênio como precursor da tarefa de casa, pois no seu texto “[...] há indicações claras de que os *exercícios propostos são todos parte da aula, realizados em sala e não em casa*” (p. 39, grifo do autor). A repetição, método escolhido para assegurar o aprendizado, efetivando o ensino, se dava no espaço e tempo reservados à aula (NOGUEIRA, 2002).

Por outro lado, Nogueira (2002) analisa como procedente considerar Johann Friedrich Herbart como precursor da tarefa de casa. Herbart sugere três funções básicas para a educação: governo, instrução e disciplina, sendo a instrução a parte principal de sua proposta educativa. Para que a instrução se concretize, Herbart sugere, didaticamente, a realização de alguns passos formais, sendo eles: clareza (mostrar), associação (associar), sistematização (ensinar) e método ou aplicação (filosofar).

Segundo Nogueira (2002) o último passo (método ou aplicação) é considerado o possível gerador da origem da tarefa de casa. “É o momento de o aluno fazer os exercícios aplicando o que aprendeu em situações e exemplos novos, exercitando-se” (p. 43). A aplicação era parte integrante da aula, mas não era limitada a ela, podendo ser estendida até a casa do aluno.

Segundo Soares (2011, p. 103) apesar de Comênio e Herbart terem exposto ideias que remetem à tarefa de casa, “[...] não foram elas originárias desta prática. Existem regras didáticas anteriores a estes autores que insinuam ser ainda mais antiga a prática de levar tarefas escolares para casa”. Soares (2011) cita o método pedagógico jesuítico *Ratio Studiorum* como exemplo disso.

“O Ratio Studiorum é um conjunto de normas que regulamentou o ensino nos colégios jesuíticos, estabelecendo regras práticas para o funcionamento e indicando como seus membros deveriam comportar-se e o que deveria ser ensinado” (BUENO, 2013, p. 39-40). Identifica-se entre as “Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores” aquela denominada *Repetições em casa*; e entre as “Regras dos escolásticos da nossa companhia”, aquela intitulada *Método do estudo privado* (BUENO, 2013). A regra denominada *Repetições em casa* é descrita como:

Todos os dia, exceto os sábados e dias festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes. Assim um ou dois sejam avisados com antecedência para repetir a lição de memória, mas só por um quarto de hora; em seguida um ou dois formulem objeções e outros tantos respondam; se ainda sobrar tempo, proponham-se dúvidas. E para que sobre, procure o professor conservar rigorosamente a argumentação em forma [silogística]; e quando nada mais de novo se aduz, corte a argumentação. (O MÉTODO..., 2006).

E a regra denominada *Método do estudo privado* é descrita como:

Nas horas marcadas para o estudo privado os que seguem as faculdades superiores releiam em casa os apontamentos da aula procurando entendê-los e, uma vez entendidos, formulem a si mesmos as dificuldades, e as resolvam; o que não conseguirem apontem para perguntar ou disputar. (O MÉTODO..., 2006).

As regras destacadas, presentes no conjunto de normas, sinalizam para a origem da tarefa de casa.

“O tempo presumidamente existente desse tipo de atividade pode constituir um dos indícios que explicam a sua adoção por parte dos professores e sua aceitação por parte dos pais/responsáveis e estudantes de maneira automática e naturalizada [...]” (SOARES, 2011, p. 104). As tarefas de casa constituem-se em uma prática tradicional incorporada à cultura escolar (RESENDE, 2012), tida como parte integrante da ação educativa (PAIVA, 2010; SPAGNOL, 2012; WIEZZEL, 1999).

No campo da pesquisa acadêmico-científica identifica-se que a produção sobre a tarefa de casa é ainda restrita, no entanto, verifica-se nos últimos anos um aumento de trabalhos de conclusão e de dissertações de mestrado a respeito da temática (BUENO, 2012).

Segundo Carvalho, Nascimento e Paiva (2006) além de a tarefa de casa constituir-se em uma problemática ainda pouco pesquisada, ela não tem sido abordada

na formação docente e o seu lugar no planejamento pedagógico não tem recebido atenção.

A maioria dos professores não possui orientação sobre a prática da tarefa de casa, possivelmente em função de o tema não ter sido abordado ao longo de sua formação (SPAGNOL, 2012). Além disso, a falta de investigações nessa área e de material para estudos impactam negativamente na clareza com que o professor faz uso desta ferramenta (WIEZZEL, 2003; PAIVA, 2010). “A imprecisão sobre determinado assunto ou recurso, pode levar o professor a práticas descontextualizadas e até impróprias”, sendo isto o que vem sendo observado no que concerne à prescrição das tarefas de casa (PAIVA, 2010, p.11).

Almeida (1997) chama a atenção para a necessidade de os professores posicionarem-se de maneira clara frente a prática da tarefa de casa que estão construindo com os seus alunos, bem como de refletirem se não estariam se afastando dos seus reais objetivos ou, ainda, desperdiçando o verdadeiro potencial presente nas tarefas de casa.

Segundo Cieginski (2011), quando a tarefa de casa não é aplicada de maneira correta, ela pode desencadear indisposição nos alunos ao estudo, dificultar a relação com o professor e inclusive com a família, tendo efeito contrário ao desejado, que é o de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Os professores mostram-se desorientados em relação à quantidade de tarefas (HILA, 1998) e tipos mais adequados que devem propor ao aluno (HILA, 1998; PAIVA, 2010; SPAGNOL, 2012) e demonstram falta de clareza com relação aos seus objetivos (PAIVA, 2010; WIEZZEL, 2003) ou as concebem de maneira muito restrita (WIEZZEL, 2003). Isso pode resultar na prescrição de tarefas de casa cansativas (FUJIMOTO; MARTINS, 2013; PAIVA, 2010), desarticuladas, desinteressantes (PAIVA, 2010), repetitivas e mecânicas (FUJIMOTO; MARTINS, 2013), o que pode levar à sua rejeição pelo aluno.

Stajnbok e Carneiro (2005) investigaram se diferentes escolas, com Projetos Pedagógicos inspirados em diferentes autores, defendendo distintos valores e conceitos, teriam tarefas de casa que demonstrassem essas diferenças. Foi realizada a análise de 239 folhas de trabalhos de casa de sete escolas de 1ª série do Ensino Fundamental, sendo uma municipal e seis particulares. Além disso, os professores que prescreviam as tarefas de casa analisadas foram contatados com o intuito de identificar o papel dessas atividades no cotidiano escolar. Os resultados evidenciaram que a diversidade

pedagógica das escolas (umas mais modernas, outras menos) não se refletia nas tarefas de casa prescritas. As diferentes escolas apresentavam tarefas de casa convencionais e pouco ousadas. A análise das folhas de trabalhos de casa permitiu identificar que os tipos de atividades propostas pelas escolas não favoreciam a autoria do aluno (exemplo: fixação do tipo muito fácil: “Encontre o feminino substituindo a letra o pela letra **a**: meigo- meig__” (p. 11)). Os dados coletados com os professores revelaram que a tarefa de casa não se configurava como um assunto das reuniões pedagógicas; era uma queixa que aparecia de forma constante nas reuniões de pais; integrava o dia-a-dia do professor e do aluno, mas não se refletia sobre o porquê de tal prática; dentre outros resultados.

Wiezzel (2003) investigou a prática da tarefa de casa em salas das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental de uma escola pública de Presidente Prudente/SP. Participaram da pesquisa pais, alunos e professores, os segmentos envolvidos com a problemática estudada. Os resultados do estudo assinalaram que de todas as séries, a primeira foi, ao que parece, a que mais se beneficiou das tarefas de casa requeridas (qualidade razoável, quantidade suficiente e sem grandes conflitos). Nas demais séries foram identificados indícios de que a tarefa de casa não estava proporcionando uma aprendizagem significativa por diferentes motivos: pelo seu uso com o propósito de memorização de conteúdos/treinamento, estimulando uma aprendizagem mecânica (“O “complementar”, “reforçar” e “aprimorar” declarados pelos professores traduzem-se em tipos de atividades que pouco levam as crianças a pensarem de modo a construir ou aprimorar seus conhecimentos” p. 99) e como forma de encobrir lacunas deixadas na aula; pela prescrição em quantidade excessiva; por não ser prazerosa para os alunos; e por ser usada como forma de punição. A autora chamou a atenção para a necessidade de maior esclarecimento aos professores sobre essa temática e sinalizou que isso não tem ocorrido na própria literatura educacional e em cursos de formação de professores.

Os estudos de Stajnbok e Carneiro (2005) e Wiezzel (2003) reforçam ainda mais a ideia de que a tarefa de casa, quando mal empregada, pode não contribuir para o desenvolvimento do aluno e para a relação entre a família e a escola. Os estudos reforçam também a necessidade de abordar e problematizar essa temática na formação inicial e continuada do professor, para que o seu uso seja mais efetivo e melhor compreendido por ele.

É importante que a tarefa de casa seja empregada como uma aliada do trabalho do professor e do processo escolar do aluno. No entanto, o modo como essa atividade vem sendo empregada por muitos professores parece precisar ser reavaliado.

Fujimoto e Martins (2013, p. 2) chamam a atenção para a necessidade de se repensar a prática da tarefa de casa “[...] dentro de um contexto atual de processo ensino-aprendizagem, sobretudo considerando as questões socioeconômica e cultural das famílias [...]”. Tais aspectos precisam ser levados em conta, uma vez que podem implicar nas condições materiais do aluno para realização dessa atividade em casa e nos tipos de apoio que a família pode oferecer à criança. Além disso, a tarefa de casa precisa ser repensada em relação à sua periodicidade, quantidade e qualidade (FUJIMOTO; MARTINS, 2013). Ela deve ser dosada, atrativa para o aluno, e estimular sua criatividade, seu raciocínio e seu envolvimento.

O trabalho desenvolvido com os deveres de casa pode ampliar a capacidade da criança, ao mesmo tempo em que, se mal conduzido, pode desenvolver sentimento de incapacidade e resistência à aprendizagem. É necessário trabalhar com os deveres de casa de forma que fiquem explícitas, para todos os envolvidos no cotidiano escolar, sua função e intencionalidade, tornando-se um meio de ampliar os momentos de estudos de cada criança, contribuindo para sua formação pessoal e estudantil. Pensar os deveres de casa, em sua função e abrangência, articulados com os objetivos escolares, constitui-se em um desafio para os professores, para a comunidade escolar... para nós! (SCHLINDWEIN: BUENO, 2013, p. 713).

O bom uso da tarefa de casa pode ser o caminho para desconstruir algumas concepções e práticas que desvalorizam o potencial dessa estratégia educativa. Trata-se de um desafio para todos os envolvidos (pais, professores, alunos, comunidade, pesquisadores etc), mas que parece passível de enfrentamento. Um passo inicial nesse sentido consiste justamente em questionar essa prática e ouvir os envolvidos, proposta essa do estudo em questão.

Nogueira (2002, p. 46) enfatiza a necessidade de questionar a tarefa de casa para poder enriquecê-la. E ainda acrescenta que “o fato de ela ter suas origens na proposta tradicional não impede que venha a se adequar a novos tempos. A tarefa de casa pode ser uma prática positiva, mas será preciso repensá-la a fundo”.

1.2 A TAREFA DE CASA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola tem como dever considerar as especificidades dos processos de aprendizagem de cada um dos alunos, incorporando “[...] todas as crianças e adolescentes na dinâmica da escola, construindo um espaço de identificação e de pertencimento, no qual a criança e o adolescente se reconhecem como partes constitutivas da escola” (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 17). O processo de aprendizagem é algo singular, os alunos não caminham igualmente em seu processo de construção do conhecimento, cada um tem um tempo e uma forma de aprender (WEISZ, 2001).

Nérici (1971, p. 11), ao conceituar a educação, destaca a necessidade de se considerar a “realidade de cada um”.

Este aspecto ressalta a necessidade de a educação ajustar-se às peculiaridades do educando, de maneira que possa encaminhá-lo a ocupar um lugar, na sociedade, que mais se harmonize com as suas possibilidades biopsicológicas. Desta atitude resulta o reconhecimento das diferenças individuais, o respeito às mesmas. A educação não deve empenhar-se em que todos produzam a mesma coisa, mas que produzam o máximo, segundo as aptidões e possibilidades de cada um.

Tratando-se da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, além da garantia de acesso e permanência na escola, deve-se trabalhar a fim de que eles tenham aproveitamento acadêmico, considerando suas particularidades de desenvolvimento e aprendizagem (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007). Sabe-se, no entanto, que a participação efetiva desses alunos nas atividades escolares ainda é um grande desafio para muitas escolas.

Apesar de haver um aparato legal que favoreça a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, defendido por documentos internacionais aderidos pelo Brasil e pela legislação brasileira, muitas barreiras educacionais, físicas e sociais dificultam a sua concretização (ZAFANI; SOUZA; OLIVEIRA, 2012).

Para atender aos pressupostos que norteiam a proposta da educação inclusiva, a escola precisa se modificar como um todo, visando “[...] desde a superação das barreiras arquitetônicas até, e principalmente, a superação das barreiras atitudinais” (TREVISAN; DELLA BARBA, 2012, p. 90).

A concretização da educação inclusiva requer da escola uma postura transformadora, o que implica em diversas mudanças como, por exemplo, no mobiliário

escolar, no currículo, nos recursos didático-pedagógicos, nas edificações e, sobretudo, na mentalidade da família dos alunos e de toda a comunidade escolar (OMOTE et al., 2005).

Dentre tantas questões que precisam ser repensadas e reformuladas em prol da inclusão escolar do aluno com deficiência, a tarefa de casa é uma que merece atenção especial. Esta também precisa estar adequada às especificidades do aluno com deficiência, a fim de que não exerça apenas uma função figurativa na ação pedagógica (SPAGNOL, 2012).

Verifica-se, no entanto, que esta temática vem ocupando pouco espaço nas discussões nos estudos brasileiros em torno da inclusão escolar do aluno com deficiência.

Christovam e Cia (2013) investigaram como os pais e professores de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais (deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, autismo, deficiência intelectual, Síndrome de Down, atraso no desenvolvimento, diagnóstico não concluído, ou crianças que participavam do Atendimento Educacional Especializado) avaliavam a relação entre a família e a escola, considerando especificamente o processo de inclusão. Entre os resultados encontrados, observou-se que os pais afirmaram que auxiliar o aluno na realização da tarefa de casa configurava-se como uma forma de colaboração importante à escola. Por sua vez os professores indicaram que para atrair os pais à escola, um dos aspectos necessário era enviar tarefa para casa.

Alves (2009) teve como objetivo identificar os efeitos do uso da tecnologia assistiva no processo de escolarização dos alunos com paralisia cerebral inseridos no Ensino Fundamental de escolas regulares, na perspectiva do aluno (usuário), do professor e na do principal cuidador de cada aluno. Dentre as diversas questões investigadas com os participantes, a temática tarefa de casa foi abordada. Nos resultados obtidos por meio da entrevista feita com as crianças verificou-se que dos cinco alunos com paralisia cerebral, apenas um não tinha tarefa de casa. Os demais tinham tarefa de casa e utilizavam os mesmos recursos de tecnologia assistiva em uso na sala de aula para a sua realização. Nos resultados advindos da entrevista com os professores, no que concerne a oferta e planejamento da tarefa de casa, foram verificadas duas ideias centrais, que geraram dois Discurso do Sujeito Coletivo, sendo eles: 1) a tarefa de casa é igual a da turma; e 2) professor não pede para fazer lição de casa. Com relação ao modo como a tarefa de casa era feita pelo aluno, foram identificadas duas ideias centrais, que

geraram dois Discurso do Sujeito Coletivo, sendo eles: 1) professores descrevem como é feita a tarefa de casa; e 2) professores não souberam informar como é feita a tarefa de casa. Nos resultados obtidos com a entrevista feita com os principais cuidadores do aluno, no que se refere a oferta da tarefa de casa e modo como era feita pelo aluno, foram identificadas duas ideias centrais, que geraram dois Discurso do Sujeito Coletivo, sendo eles: 1) as crianças não tem tarefa de casa; e 2) as crianças fazem tarefa de casa e utilizam o recurso de tecnologia assistiva para a execução.

Identifica-se tanto no estudo de Christovam e Cia (2013) quanto no de Alves (2009) que a tarefa de casa apresenta-se de maneira periférica como um dos tópicos de discussão do trabalho.

O estudo desenvolvido por Spagnol (2012) é um dos poucos trabalhos encontrados na literatura que abordou a tarefa de casa e a inclusão escolar como foco principal de investigação. Este estudo teve como objetivo: 1) acompanhar e analisar como as tarefas de casa eram propostas pela professora para um aluno com deficiência intelectual inserido no ensino regular; 2) verificar as mudanças ocorridas na proposição das tarefas ao aluno após encontros reflexivos com sua professora; e 3) investigar a concepção da mãe sobre as tarefas de casa. Entre os achados, verificou-se que, em um primeiro momento, a professora apresentava dificuldade nas escolhas das tarefas para o aluno. Após a intervenção, a realização dos encontros reflexivos, a professora reconheceu a importância de refletir e planejar tarefas de casa que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. A professora procurou redirecionar sua prática com o intuito de buscar novos caminhos para sua ação cotidiana.

No âmbito internacional encontram-se trabalhos que abordam a questão da tarefa de casa no contexto da educação inclusiva de maneira mais genérica (HAMPSHIRE; BUTERA; HOURCADE, 2014; CARR, 2013) e outros que abordam a questão da tarefa de casa direcionada para alunos com necessidades educacionais específicas (GILIC, 2016; HAMPSHIRE; BUTERA; BELLINI, 2016; LITTLE et al., 2016; HAMPSHIRE; BUTERA; DUSTIN, 2014; MAUTONE et al., 2012).

O trabalho de Hampshire, Butera e Hourcade (2014) promove reflexões e traz informações relevantes que orientam a elaboração de tarefas de casa eficazes para os alunos com deficiência. De modo semelhante, o trabalho de Carr (2013) discute como os professores podem aumentar a eficácia da tarefa de casa para todos os alunos e sugere aplicações práticas de sala aula para professores. Seus apontamentos sobre a

tarefa de casa levam em consideração o número crescente de alunos com necessidades especiais incluídos nos ambientes de educação geral.

Gilic (2016) chama a atenção em seu trabalho quanto a necessidade de se explorar a variável precisão da tarefa de casa como um meio importante para avaliar a aquisição de habilidades acadêmicas de crianças com autismo. Hampshire, Butera e Dustin (2014) descrevem o processo para o desenvolvimento de um plano de intervenção para alunos com Transtorno do Espectro Autista que podem apresentar dificuldades para a realização da tarefa de casa com sucesso. Hampshire, Butera e Bellini (2016) testaram se uma intervenção que combinava estratégias de auto-gestão e os pais como intervencionistas melhorava o nível de independência de crianças com Transtorno do Espectro Autista na tarefa de casa.

Little et al. (2016) investigaram como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e a realização da tarefa de casa de forma regular podem influenciar conjuntamente a compreensão de leitura. Mautone et al. (2012) desenvolveram um estudo que teve como objetivo principal avaliar a validade de constructo do “Homework Performance Questionnaire (HPQ)”, versão pais e professor, em uma amostra de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. O objetivo secundário consistiu em avaliar as variações no desempenho das tarefas de casa em função das características individuais, tais como a qualidade da relação entre família e escola, o status do diagnóstico da criança e o desempenho acadêmico.

1.3 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A TAREFA DE CASA

A família e a escola são instituições responsáveis pela educação (VARANI; SILVA, 2010). A relação entre elas tem sido apontada na literatura como essencial para o desenvolvimento da criança (MARCONDES; SIGOLO, 2012; SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004; SOUZA, 2009; VARANI; SILVA, 2010). A construção dessa relação implica na necessidade de a escola e a família se respeitarem, se entenderem, se conhecerem e se reconhecerem como parceiras do processo de escolarização do aluno (SOUZA, 2009).

As práticas educativas familiares configuram-se como um relevante recurso nos processos de aprendizagem dos alunos, o interesse pelos conteúdos e atividades escolares quando demonstrado pela família podem incidir num bom rendimento escolar. “É importante que a criança sinta que a família valoriza e se preocupa com a sua

aprendizagem, estimulando-a na realização das demandas escolares, como a frequência à escola e a realização dos deveres de casa, por exemplo” (FERREIRA; BARRERA, 2010, p. 464). Em função disso, o projeto pedagógico da escola deveria contemplar um espaço para o reconhecimento, valorização e trabalho com as práticas educativas familiares (FERREIRA; BARRERA, 2010).

Os resultados de alguns estudos vem revelando, no entanto, que essa parceria não está se concretizando como deveria. Dentre os motivos, destacam-se: a falta de diálogo e o pouco contato entre a escola e a família (MARCONDES; SIGOLO, 2012; SOUZA, 2009), a postura hierárquica dos professores na regência dos encontros com os pais (MARCONDES; SIGOLO, 2012), a ausência de orientações claras sobre como auxiliar o filho em casa (SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004), a falta de tempo dos pais (SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004; SOUZA, 2009) etc.

A operacionalização dessa relação não é uma tarefa fácil. Em vista disso, a busca de alternativas para a sua efetivação deve ser constante (ZAFANI, 2013).

A tarefa de casa vem sendo apontada como uma das formas de envolver a família no trabalho da escola (BUENO, 2012) e de conectar a escola e a família (CARVALHO; SERPA, 2006). Segundo Carvalho (2004, p. 94) a tarefa de casa é “[...] uma prática cultural que há muito integra as relações família-escola e a divisão de trabalho educacional entre estas instituições”, “[...] pode servir como uma *janela* para olhar as relações família-escola e abordá-las de vários ângulos”.

A gestão da tarefa de casa pela escola pode contribuir não apenas para o cumprimento das funções pedagógicas, mas também para a constituição de uma relação colaborativa entre a escola e a família. É um recurso para favorecer a presença da família na escola e da escola na família, tão lembrada nas discussões da inclusão. Mas para que a tarefa de casa possa cumprir essa função é necessário que ela seja adequadamente planejada pelo professor e que cada uma das partes (professor, família e aluno) apresente clareza em relação as suas funções, pois o contrário pode tornar a sua realização um momento difícil para a família.

Uma das questões apontadas na literatura que pode ocasionar conflitos entre a escola e a família e gerar controvérsias refere-se a quantidade de envio de tarefa de casa. A opinião dos pais divide-se entre aqueles que consideram pouca a quantidade de tarefa enviada para casa (BUENO, 2012; HILA, 1998; SILVA, 2009), deixando a criança com mais tempo ocioso e aqueles que consideram muita a quantidade de envio (HILA, 1998; SILVA, 2009), não restando tempo para a realização de outras atividades.

Há ainda os que não compreendem o motivo de seu envio (BUENO, 2012) e os que a consideram sem qualidade por diferentes motivos: porque é muito fácil; porque apresenta enunciados sem qualidade, propostas sem clareza e erros de digitação ou ortografia; porque a criança não a realiza sozinha, precisando de auxílio, o que as vezes não é possível pela dificuldade dos pais em entenderem as novas metodologias de ensino que divergem das do seu período de escola ou por falta de tempo; etc (SILVA, 2009).

Uma outra questão destacada na literatura que pode ocasionar conflitos entre a escola e a família é decorrente do fato de a escola desconsiderar as condições sociais, econômicas e culturais das famílias ao prescreverem a tarefa de casa. As configurações familiares de hoje se modificaram. Há famílias, por exemplo, que são chefiadas por mulheres ou que as mães e os pais trabalham fora de casa (SPAGNOL, 2012). O modo de emprego da tarefa de casa parece, muitas vezes, não incorporar as transformações ocorridas na escola, na família e na sociedade.

Fujimoto e Martins (2013) identificaram em seu estudo que os professores não demonstravam se atentar ao perfil das famílias dos alunos e salientaram que isso pode gerar condições de desvantagem para a realização da tarefa de casa, já que ela era igual e única para todos os alunos. As autoras sinalizaram para a necessidade de o professor considerar o ambiente cultural e as condições de moradia dos alunos e investigar a disponibilidade de acompanhamento familiar e dos materiais necessários para a realização da tarefa de casa no domicílio. Com base nessas informações, o professor poderá prescrever tarefas de casa mais compatíveis com as condições de realização do aluno e de acompanhamento de sua família. É muito importante reforçar que a participação da família no auxílio a criança na tarefa de casa pode se dar de diferentes maneiras e que todos os pais apresentam condições de contribuir para a sua realização, até aqueles mais desfavorecidos do ponto de vista econômico, social e cultural. Para tanto, faz-se necessário que a escola considere o perfil das diferentes famílias, as instrua adequadamente quanto ao seu papel e flexibilizem o uso dessa ferramenta, de modo a atender as especificidades dos alunos e de suas famílias, quando necessário.

E, por fim, uma outra questão pontuada na literatura que pode ocasionar conflitos entre a escola e a família resulta do fato de a escola vincular o envolvimento dos pais na tarefa de casa à solução para a melhoria do desempenho e aprendizagem dos alunos (FUJIMOTO; MARTINS, 2013). A atribuição de tal responsabilidade à família pode ocasionar aos pais sentimento de culpa pelo fracasso dos filhos e até mesmo

desconforto em decorrência de não conseguirem acompanhar os estudos deles de maneira ativa por motivos diversos (FUJIMOTO; MARTINS, 2013).

A família deve contribuir para o processo educacional da criança, entretanto não cabe a ela o papel de ensiná-la (FUJIMOTO; MARTINS, 2013; PAIVA, 2010; SILVA, 2009). A realização da tarefa de casa é dever do aluno (PAIVA, 2010; RODRIGUES, 1998; SPAGNOL, 2012), para tanto ele precisa receber os subsídios necessários da escola para realizá-la (PAIVA, 2010; SPAGNOL, 2012). É fundamental também que os pais sejam instruídos claramente acerca da maneira como devem proceder para ajudar os seus filhos nos trabalhos da escola realizados em casa (LOPES; PAIVA, 2008).

Muitos pais diante da responsabilidade de cobrar e ensinar a tarefa de casa para os seus filhos fazem uso de ameaças, castigos, pressão e até violência física (FUJIMOTO; MARTINS, 2013). Tais atitudes podem reforçar a esquiva do aluno para a realização da tarefa de casa e até desencadear a recusa de ir à escola (SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004).

Soares, Souza e Marinho (2004) alertam que algumas atitudes inadequadas adotadas pelos pais com o intuito de mudar o comportamento do filho com relação aos estudos podem decorrer do pouco tempo disponível e da falta de orientação adequada. Os autores enfatizam que o envolvimento dos pais na vida escolar da criança é de suma importância, no entanto ressaltam a necessidade de os pais serem orientados sobre as atitudes que devem adotar para apoiá-la. Em vista disto, eles descreveram no artigo “[...] 14 orientações para que os pais promovam o desenvolvimento de comportamentos facilitadores da aprendizagem e possam participar mais ativamente da vida acadêmica dos filhos” (p. 255), sendo elas: tornar explícitos os deveres e os direitos dos filhos, estabelecer uma rotina organizada, estabelecer limites, supervisionar atividades, dosar adequadamente proteção e incentivo à independência, prover um ambiente com recursos e para estudar, estabelecer interações positivas, demonstrar afeto, ser modelo adequado de envolvimento com as atividades, promover diálogo, apresentar nível de exigência compatível com o desempenho da criança, relacionar o teórico com a prática, incentivar o brincar e interessar-se pela vida do filho.

No que concerne especificamente à tarefa de casa, Wiezzel (1999) apresenta alguns indicativos referentes à maneira como os pais devem proceder junto às crianças durante a sua realização: os pais devem oferecer ajuda à criança apenas quando for solicitada, a ajuda oferecida por eles deve se restringir à explicação sobre como a criança poderia proceder para executar a atividade, os pais devem buscar oferecer à

criança um local de estudo tranquilo e devem notificar o professor quando a criança não conseguir realizar a atividade, para que a tarefa de casa seja usada por ele como instrumento de diagnóstico, resultando na retomada de conteúdo. De acordo com Rodrigues (1998), os pais devem também monitorar o cumprimento das tarefas de casa e facilitar a instalação do hábito de estudo, devendo estar atentos ao horário e local adequado de estudo e às necessidades de diversão e descanso dos seus filhos.

Alguns autores vêm se dedicando ao desenvolvimento de pesquisas que visam melhorar a interação da família com a criança durante a realização da tarefa de casa.

Sudo, Souza e Costa (2006) desenvolveram um estudo com quatro duplas de mães e filhos com o objetivo de investigar a efetividade de um procedimento de treino em grupo que abrangesse instrução e modelação com o intuito de tornar melhor a interação das mães com seus filhos durante a execução da tarefa de casa. Os resultados do estudo apontaram que a intervenção mostrou-se efetiva para reduzir a taxa de respostas da categoria “fazer pela criança” da mãe da Dupla 4 e sugerem que a intervenção colaborou para aumentar a taxa de respostas da categoria “elogiar” da mãe da Dupla 1. Identificou-se também, que algumas mães apontaram sentir-se mais “motivadas” para ajudar o filho na tarefa de casa e que as próprias crianças começaram a manifestar mais envolvimento com a sua realização, apesar de não terem sido realizados registros sistematizados destas informações.

Scarpelli, Costa e Souza (2006) desenvolveram um estudo com o objetivo de avaliar a efetividade de um procedimento de treino de mães sobre as categorias comportamentais “punir o comportamento da criança”, “reforçar o comportamento da criança”, “fazer o exercício pela criança” e “dar instruções para a criança”. Participaram do estudo duas duplas de mães e filhos. O treino visava aumentar a ocorrência dos comportamentos adequados e diminuir a ocorrência dos comportamentos inadequados das mães enquanto elas interagiam com seus filhos durante a realização da tarefa de casa de matemática. Os dados revelaram, de modo geral, que com o início da intervenção houve um aumento na ocorrência de comportamentos adequados e uma diminuição naqueles inadequados. Verificou-se também, após as intervenções, que as mães melhoraram a qualidade das instruções fornecidas as crianças para que elas alcançassem a resposta correta.

Caminhos precisam ser buscados para operacionalização da relação entre a escola e a família no que concerne a tarefa de casa. O desenvolvimento de ações pela escola direcionadas à família podem melhorar não apenas a compreensão dos pais com

relação ao seu papel no auxílio à criança, mas também a interação entre eles e os seus filhos durante a realização da tarefa de casa e também com a escola.

1.4 PROFESSOR E A PRÁTICA DA TAREFA DE CASA PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

A tarefa de casa, ainda hoje, continua uma prática presente na rotina escolar e familiar e, em função disso, precisa ser problematizada no contexto da educação inclusiva. São escassos na literatura estudos que investigam como as tarefas de casa estão sendo propostas pelos professores para os alunos com deficiência física e que identifiquem se os professores apresentam dificuldades para o planejamento dessas tarefas e quais seriam elas (ZAFANI; OMOTE, 2014, 2016).

O aluno com deficiência física é considerado como aquele que apresenta:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004, p. 1).

Há uma diversidade de graus e tipos de comprometimento na deficiência física (BERSCH; MACHADO, 2007). Segundo Paula e Baleotti (2011, p. 55) os variados graus de comprometimentos motores apresentados pelos alunos com deficiência física “[...] podem interferir na oportunidade de experimentações, vivências e exploração do ambiente educacional, bem como no acesso às atividades escolares”.

Dentre as limitações apresentadas pelos alunos com deficiência física pode-se citar: dificuldades para usar as mãos para escrever ou segurar objetos, para andar, realizar atividades de vida diária como alimentar-se e ir ao banheiro, organizar a escrita espacialmente no papel etc (PELOSI, 2008). Frente a essas limitações, algumas medidas podem ser necessárias para minimizar o impacto da deficiência motora apresentada pelo aluno¹. A dificuldade para a realização das atividades escolares pode se manifestar em função da falta de interação entre as condições corporais do aluno com deficiência física

1 Vale destacar que outras condições podem estar associadas à deficiência física como, por exemplo, autismo, deficiência intelectual, privações sensoriais (auditivas ou visuais) etc (BERSCH; MACHADO, 2007).

e as demandas da atividade, requisitando ações que minimizem ou eliminem a discrepância entre o que a atividade exige para a sua execução, no que se refere às competências funcionais, e aquilo que o aluno tem condições de fazer (BALEOTTI; ARAÚJO; SILVA, 2014).

Nesse contexto, a tarefa de casa, assim como qualquer outra atividade escolar, deve estar adequada às capacidades funcionais do aluno com deficiência física. De acordo com Henriques (2006) a tarefa de casa deve se adaptar aos alunos e não o contrário, para tanto, faz-se necessário mudanças na prática da tarefa de casa, dando-se voz à diferença.

Os alunos com deficiência física muitas vezes apresentam características diferenciadas e necessidades especiais, de tal sorte que a diversificação das atividades e das condições de sua realização pode constituir-se em uma importante chave para a consecução dos objetivos das tarefas de casa (ZAFANI; OMOTE, 2014).

Repensar a tarefa de casa para o aluno com deficiência física requer uma análise cautelosa e criteriosa por parte do professor. Este deve colher informações junto à família no que concerne: 1) à rotina da família e a da criança fora da escola; 2) à estrutura física e recursos materiais disponíveis no ambiente domiciliar para a realização da tarefa de casa; 3) à compreensão apresentada em relação aos objetivos desta atividade; e 4) à maneira como auxiliam a criança na realização da tarefa de casa e as possíveis dúvidas e dificuldades para o desempenho dessa função. Além disso, o professor deve analisar as habilidades motoras do aluno a fim de promover um adequado ajuste entre a sua capacidade funcional e as demandas da tarefa de casa e dos materiais utilizados para a sua realização.

A partir dessas informações, o professor terá melhores subsídios para realizar as adequações necessárias nos seguintes aspectos: 1) frequência e quantidade, podendo ser maior, menor ou igual à dos demais alunos; 2) materiais utilizados para a sua realização (exemplos: lápis de escrever engrossado, tesoura adaptada, folha com pautas ampliadas etc); 3) estratégia utilizada para passar a tarefa de casa (exemplos: ditado e os alunos escrevem no caderno, na lousa e os alunos copiam no caderno, entregues em um papel, gravadas em áudio etc) e corrigi-la (exemplos: individual e/ou coletiva); 4) na forma de feitura da tarefa de casa pelo aluno (exemplos: ao invés de escrever a resposta, o aluno pode gravá-la em áudio ou digitá-la no computador); entre outros.

Diversificar a proposta da tarefa de casa para o aluno com deficiência física, sempre que necessário, não é uma forma de exclusão, mas de inclusão. Oferecer

condições diferentes das convencionais para que o aluno tenha condições de realizar a tarefa de casa consiste em uma forma de ampliar as suas condições para a aprendizagem, sendo esse o princípio da equidade. Tal princípio “[...] reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional” (BRASIL, 2001, p. 11).

Um bom uso da tarefa de casa, no contexto da educação inclusiva, requer da comunidade escolar um olhar sensível e acolhedor às diferenças. “Receber tarefa para casa diferenciada não será motivo de estranhamento se, na rotina da sala de aula, a diversidade for trabalhada com respeito em todas as situações” (COOPER, 1989 apud SILVA, 2009, p. 88).

O professor tem um papel fundamental no processo de elaboração da tarefa de casa e acompanhamento de sua realização, tanto na escola quanto no ambiente domiciliar. Trata-se de uma atribuição complexa que requer do professor clareza com relação àquilo que almeja com o seu envio e, sobretudo, conhecimentos teórico-práticos a fim de que possa prescrevê-la e empregá-la de modo a beneficiar o processo escolar do aluno com deficiência.

Os professores, no entanto, se queixam quanto à falta de apoio e formação profissional que lhes dêem suporte para o seu fazer pedagógico junto aos alunos com deficiência (ZAFANI, 2013). Dentre as dificuldades apresentadas pelos professores para a efetivação da prática pedagógica junto a esses alunos, pode-se citar, além da falta de formação especializada e de apoio técnico (DE VITA; SILVA; MORAES, 2004; MAGOGA; BALEOTTI, 2010; RIOS; NOVAES, 2009; SANT’ANA, 2005), o número excessivo de alunos na sala de aula (RIOS; NOVAES, 2009; SANT’ANA, 2005; ZAFANI, 2013) e a necessidade de organização física e material adequada (DE VITTA; SILVA; MORAES, 2004).

Tratando-se especificamente do aluno com deficiência física, Melo e Ferreira (2009) desenvolveram um estudo que teve como um dos objetivos verificar o que pensavam oito professoras da Educação Infantil sobre o cuidar dos alunos com deficiência física na escola regular. É válido destacar que nesse nível de ensino os professores não apenas cuidam como também educam. Os resultados assinalaram que para a maioria das professoras, o cuidar do aluno com deficiência física era diferente das outras crianças, demandando maiores conhecimentos específicos e atenção. Os autores salientaram a necessidade de a formação dos pedagogos contemplar conteúdos específicos que deem-lhe suporte para atuar frente às especificidades que envolvem o

cuidar do aluno com deficiência física como, por exemplo, aspectos relacionados ao posicionamento corporal, manuseio, auxílio à locomoção, transferências etc.

Melo e Pereira (2013) investigaram o que 22 professores de três escolas do ensino comum pensavam sobre a colaboração do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar. Os resultados apontaram que quando os professores foram questionados acerca do preparo para atuar junto aos alunos com deficiência física, metade deles relataram sentir-se despreparados por diferentes motivos, tais como: falta de preparo na formação acadêmica, falta de orientação por parte dos especialistas nas escolas, não saber lidar com esses alunos e poucos cursos de formação continuada sobre a educação de alunos com deficiência física. Os resultados assinalaram também que a maioria dos professores apresentavam uma concepção da deficiência física segundo o modelo médico, o qual considera a deficiência um problema individual e não do contexto escolar. Evidenciou-se também na pesquisa que 21 professores consideravam que o fisioterapeuta poderia colaborar no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência física. Os autores destacam que tal colaboração pode se dar por meio de orientações e trocas de informações entre os fisioterapeutas e os professores.

Os achados dos estudos apresentados sinalizam para as dificuldades e desafios vivenciados pelos professores no cotidiano escolar junto ao aluno com deficiência física, o que reforça a necessidade de reformulações na formação inicial e um maior investimento na formação continuada, como também de se eliminar barreiras atitudinais, físicas e curriculares.

Diante dessas questões, infere-se que o planejamento da tarefa de casa pelo professor para o aluno com deficiência física não seja uma incumbência fácil. Atender às diferenças ou necessidades específicas dos alunos aumenta a complexidade do trabalho desenvolvido pelo professor (CARVALHO, 2001 apud CARVALHO; NASCIMENTO; PAIVA, 2006).

1.5 ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO APRESENTADAS POR PROFESSORES E A TAREFA DE CASA

Dentre as mais variadas condições tradicionalmente debatidas para a promoção de um ensino inclusivo encontram-se a necessidade de adaptações e mudanças nos recursos pedagógicos, no ambiente físico-arquitetônico, nas condições instrucionais a fim de proporcionar o acesso ao currículo etc (OMOTE, 2013). Além dessas condições,

nos debates sobre a inclusão escolar vem sendo dada atenção crescente ao papel representado pelo meio social (OMOTE, 2013).

A educação inclusiva visa desconstruir uma visão organicista da deficiência (na qual a deficiência é interpretada como um atributo inerente ao indivíduo) ao direcionar o olhar para o meio atitudinal e ambiental do aluno (BERNADOCHI; BALEOTTI; ZAFANI, 2016; OMOTE et al., 2005). Nessa perspectiva, é de fundamental importância o entendimento das opiniões e das atitudes das pessoas diretamente envolvidas com a educação do aluno com deficiência (OMOTE, 2005), pois esse entendimento viabiliza o desenvolvimento de ações a fim de modificar práticas sociais desfavoráveis no que se refere a sua inclusão no contexto escolar.

Para se compreender o fenômeno da deficiência não basta apenas entender o que causa as limitações ou os impedimentos, mas também entender o que leva alguém a tratar o outro com tais características como sendo deficiente (OMOTE, 1996).

A patologia incapacitante que o indivíduo apresenta e as suas consequências em termos de limitações e impedimentos somente assumem o sentido de deficiência diante de uma determinada audiência dotada de um conjunto de critérios para julgar a inadequação ou a adequação de comportamentos e atributos, em razão de expectativas normativas fortemente definidas na coletividade (OMOTE, 1996).

Segundo Vieira (2014) as concepções que as pessoas formam em relação a si mesmas, sobre as outras pessoas e o mundo estão condicionadas ao contexto sócio-histórico-cultural, como também às suas experiências pessoais, valores, crenças e sentimentos.

A deficiência pode despertar diversos sentimentos como o medo, a raiva, a pena e a repulsa, estando eles muito relacionados às ideias preconcebidas acerca da pessoa com deficiência e ao desconhecimento (ARANHA, 2005).

Pensando especificamente na pessoa com deficiência física, Costa (2000) destaca que o fato de essa deficiência ser visível contribui para que o indivíduo seja marginalizado e estigmatizado. A aparência comprometida acaba sendo um complicador para a aproximação das pessoas. Além disso, é comum a generalização do acometimento apresentado pela pessoa com deficiência física para outras áreas que não se encontram comprometidas (SAETA, 1999; VIEIRA, 2014). Por exemplo, um aluno com deficiência física que apresenta dificuldade para comunicar-se pode ser considerado incapaz de compreender as instruções passadas pela professora, mesmo que apresente capacidade cognitiva preservada.

As pessoas com deficiência ainda são estigmatizadas em diferentes contextos, apesar de algumas mudanças no que concerne à sua participação social e às concepções em relação a elas (VIEIRA, 2014). Para alguns indivíduos, a deficiência ainda reflete incapacidade, incompletude, patologia e dependência (VIEIRA, 2014). O contato com o diferente provoca uma desestabilidade “[...] e a necessidade de estabelecermos o equilíbrio nos faz lidar com a pessoa deficiente de maneira a generalizar sua deficiência, ultrapassando os limites de sua incapacidade específica” (SAETA, 1999, p. 53).

Ribeiro (2011) ressalta que as barreiras atitudinais ainda se fazem presentes no contexto escolar e configuram-se como um grande entrave para a concretização da educação inclusiva. Tais barreiras podem dificultar ou até mesmo impedir a participação efetiva do aluno com deficiência no cotidiano escolar (ZAFANI, 2013). Dessa forma, as atitudes sociais favoráveis à inclusão são consideradas uma das importantes condições para construção de uma escola inclusiva (OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011).

Lambert e Lambert (1968) definem atitude como uma forma coerente e organizada de sentir, pensar e reagir em relação à questões sociais, grupos, pessoas ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento que se dá no meio que nos cerca. Segundo Omote (2013, p. 639) “as atitudes sociais se definem em relação a um determinado alvo, referido por objeto atitudinal e constituído por algum objeto social, como uma categoria de pessoas ou uma instituição social”.

Nas atuais discussões em torno da educação inclusiva, atenção vem sendo dada às atitudes sociais de toda a comunidade escolar e, sobretudo, do professor (FONSECA-JANES; OMOTE, 2015).

O professor, como todo ser humano, constrói crenças, expectativas e atitudes sociais, em conformidade com a sua percepção de mundo, as quais influenciam suas ações e interações, particularmente no contexto escolar, com seus alunos. Assim, há variáveis individuais dos professores que precisam ser consideradas para que se consiga construir a educação inclusiva almejada. (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014, p. 160).

O estudo das atitudes sociais dos professores face à inclusão fornece indícios acerca das condutas utilizadas por eles em suas salas de aulas (FONSECA-JANES; OMOTE, 2015; OMOTE et al., 2005). Omote e Pereira Junior (2011) destacam que o estudo das atitudes dos professores se faz importante ao considerar o fato de que a postura adotada por eles em sala de aula ante ao aluno com deficiência pode determinar

parcialmente a forma como os colegas de classe irão se relacionar com o aluno com deficiência.

Acredita-se que aqueles professores que apresentam atitudes sociais favoráveis à inclusão tendem a se mobilizar mais no sentido de desenvolver ações para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência e para promover bons encontros entre os alunos com e sem deficiência. Já aqueles com atitudes desfavoráveis à inclusão tendem a se mobilizar menos no sentido de enfrentar os desafios decorrentes da inclusão do aluno com deficiência. Isso significa que “[...] as atitudes sociais em relação à inclusão podem ser determinantes para a qualidade das relações interpessoais e sociais que se estabelecem e das quais podem depender o ensino e a aprendizagem genuinamente inclusivos (OMOTE; VIEIRA, 2016, p. 5213)”.

Pensando especificamente na temática dessa pesquisa, a tarefa de casa, é possível aventar a hipótese de que a prática da tarefa de casa adotada pelos professores esteja relacionada com as suas atitudes sociais frente à inclusão. Em se tratando de alunos com deficiência física, a prática da tarefa de casa pode ficar prejudicada não apenas porque os professores não conseguem realizar o adequado ajuste entre a capacidade funcional de cada aluno com deficiência e a demanda das atividades a serem propostas, mas também porque os professores podem não apresentar atitudes favoráveis à sua inclusão (ZAFANI; OMOTE, 2014). Deixar de enviar tarefa de casa ou enviá-la, mas não instruí-los e não corrigi-la são algumas práticas frente a essa atividade que podem refletir as atitudes sociais apresentadas pelos professores em relação à inclusão escolar do aluno com deficiência.

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 Objetivo geral

Investigar como a tarefa de casa é utilizada no processo de escolarização do aluno com deficiência física, sob a perspectiva dos professores.

1.6.2 Objetivos específicos

Identificar e analisar a concepção dos professores acerca da tarefa de casa.

Identificar e analisar como a tarefa de casa está sendo proposta para os alunos com deficiência física inseridos no ensino regular.

Identificar e analisar a concepção dos professores sobre a parceria colaborativa entre a família e a escola.

Identificar e avaliar as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão.

Identificar e analisar a concepção dos professores sobre a parceria colaborativa entre a área da Saúde e a da Educação.

2 MÉTODO

2.1 Aspectos Éticos

2.1.1 Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília/SP, tendo recebido parecer favorável, sob o protocolo nº 0867/2013.

2.1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

As professoras participantes desta pesquisa receberam todas as informações pertinentes ao projeto, tais como objetivos, procedimentos de coleta de dados, tempo de duração e sobre como se daria a participação delas, tendo sido, assim, convidadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, confirmando anuência.

2.1.3 Retribuição social

Um outro procedimento ético consistiu na oferta de um minicurso sobre a temática tarefa de casa às professoras participantes da pesquisa e outros membros da comunidade escolar. Com o intuito de fomentar a discussão sobre essa temática, auxiliar as professoras participantes da pesquisa a refletir sobre suas práticas e também como uma forma de retribuição pela colaboração dada por elas para o desenvolvimento desta pesquisa, a pesquisadora juntamente com o seu orientador e uma outra pesquisadora que também se dedica ao estudo da temática elaboraram um minicurso dividido em dois módulos. O minicurso foi oferecido após a coleta de dados com todas as professoras ter sido concluída. Foram disponibilizadas duas vagas para cada escola (total de 15 escolas), além daquelas oferecidas às professoras participantes, totalizando 45 vagas. Foi solicitada a confirmação de presença até dois dias antes do primeiro módulo do minicurso.

O módulo I do minicurso, intitulado “O impacto da deficiência sobre a família e a sua participação na vida escolar da criança”, foi oferecido na primeira semana de dezembro, numa quarta-feira, no período noturno, com duração de 2 horas. Esse módulo

do minicurso tinha como finalidade ressaltar a necessidade de o professor visualizar a família como uma parceira na busca pelo sucesso escolar da criança; enfatizar a necessidade de a escola escutar a família, conhecer suas características e organização e sensibilizar o professor quanto às dificuldades e desafios decorrentes da criação de uma criança com deficiência. Essas reflexões iniciais subsidiaram a introdução da temática tarefa de casa. Para que essa atividade seja efetiva, é necessário que a escola escute a família, entenda sua rotina familiar e converse com ela sobre o papel de cada uma das partes. Compareceram a este módulo três professoras, sendo que nenhuma delas havia participado da pesquisa. Devido à baixa adesão ao módulo I, o convite a participação ao módulo II foi reiterado junto às escolas via contato telefônico.

O módulo II do minicurso, intitulado “A tarefa de casa no contexto da educação inclusiva”, foi oferecido na segunda semana de dezembro, numa quarta-feira, no período noturno, com duração de 2 horas. Esse módulo do minicurso tinha como finalidade realizar uma breve explanação sobre as funções da tarefa de casa e sobre como ela se encontra inserida nos dias de hoje nas escolas. Esforços foram despendidos principalmente para contextualizar essa atividade no contexto educacional inclusivo. Discutiu-se a necessidade de ela atender às características do aluno com deficiência para que a sua realização seja possível e de se valorizar as potencialidades da criança no momento da sua elaboração. Foram promovidas reflexões sobre a necessidade de o professor analisar os aspectos que estão interferindo na realização da tarefa de casa pelo aluno, olhando não apenas para os problemas intrínsecos à criança, mas principalmente para a inadequação presente na proposta da atividade e dos materiais utilizados. Além disso, discutiu-se sobre estratégias de adequação da tarefa de casa para o aluno com deficiência física com base em um estudo de caso, buscando evidenciar a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da área da educação e os da saúde. Compareceram a este módulo três professoras, sendo que nenhuma delas havia participado da pesquisa e apenas uma havia participado do módulo I.

Destaca-se que, apesar de as professoras participantes da pesquisa terem demonstrado interesse quando a proposta do minicurso foi apresentada, nenhuma delas compareceu aos encontros. Talvez o fato de o minicurso ter sido oferecido no final do ano tenha contribuído para a baixa adesão, pois trata-se de uma época de fechamento do ano escolar. Por outro lado, se considerar que nove das quinze professoras referiram na categoria 20 que apresentavam dificuldade para elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa, como será visto a seguir, a baixa adesão parece não se justificar.

Apesar de o enriquecimento da formação ser importante e necessária, a adesão desejada não foi alcançada. Diante disso, alerta-se para a relevância de buscar mecanismos para conquistá-la.

2.2 Participantes

Foram convidados a participar do estudo professores da Educação Infantil I e II e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ano) de escolas municipais de Marília/SP, que tinham alunos com deficiência física inseridos em suas salas de aula, podendo estes ter outros déficits associados, como por exemplo, deficiência visual, deficiência intelectual etc.

Primeiramente foi estabelecido contato com a Secretaria Municipal de Educação de Marília a fim de apresentar a proposta do estudo, solicitar a listagem das escolas de ensino regular que possuíam alunos com deficiência física inseridos, bem como requerer a autorização para a realização da pesquisa nessas escolas. Obtida a listagem e a autorização por parte da Secretaria de Educação, foi feito contato com os respectivos diretores das escolas com o intuito de solicitar a anuência para a participação dos professores na pesquisa e para a realização da coleta de dados na escola. Recebida a anuência, os professores foram contatados e informados quanto aos objetivos da pesquisa e convidados a participar da mesma.

Aceitaram participar da pesquisa 15 professores de crianças com deficiência física, sendo quatro da Educação Infantil I, um da Educação Infantil II, três do primeiro ano e sete do segundo ano do Ensino Fundamental. Todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cabe apontar que o enfoque nesses anos escolares se justifica por tratar-se de um período que marca o começo da escolarização, no qual as experiências iniciais apresentadas pela criança com as tarefas de casa podem ser de grande relevância, pois poderão ter repercussões sobre suas concepções acerca desse recurso. Tais concepções poderão influenciar o engajamento ou não da criança na sua realização e, consequentemente, os benefícios almejados pelo professor ao empregá-las.

O interesse pela Educação Infantil também se justifica ao considerar que é nessa etapa de ensino que a escola inicia sua relação com a família. Acredita-se que a tarefa de casa pode ser uma estratégia valiosa para aproximar desde cedo a família da escola e do processo escolar do aluno. Quando a relação entre essas duas instituições é cultivada de

maneira adequada por meio da tarefa de casa, bons frutos podem ser colhidos ao longo da trajetória escolar do aluno.

2.2.1 Caracterização dos professores

Para caracterização dos participantes utilizou-se a Ficha de Caracterização do Professor Participante (FCPP) (Apêndice A). No Apêndice B, apresenta-se a caracterização dos professores quanto ao sexo, idade, formação, disciplina cursada ou informação na graduação sobre a Educação Especial (EE) e/ou Educação Inclusiva (EI), disciplina cursada na graduação que abordou a temática tarefa de casa, realização de especialização, habilitação ou curso na área da EE, tempo de experiência como docente, tempo em que estava dando aula para a criança com deficiência física e se já havia ministrado aula para crianças com necessidades educacionais especiais. Os professores foram identificados através da letra P.

Todos os professores eram do sexo feminino, com idades variando entre 29 a 47 anos. Todas apresentavam formação em Pedagogia, sendo que uma delas também possuía formação em Arquitetura.

Das 15 professoras, apenas cinco tiveram na graduação disciplina ou informação que abordaram aspectos relacionados à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Onze professoras buscaram aperfeiçoar-se através de especialização, habilitação ou cursos na área da Educação Especial. Duas professoras apesar de não apresentarem formação complementar sinalizaram ter tido na graduação disciplina ou informação que abordaram aspectos relacionados à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Outras duas professoras além de não apresentarem uma formação complementar, relataram não ter tido na graduação disciplina ou informação sobre a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Destaca-se que três professoras que não souberam responder se tiveram na graduação disciplina ou informação que abordaram aspectos relacionados à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, informaram terem se aperfeiçoado através de pós-graduação na área da Educação Especial (uma professora) e cursos oferecidos pela Secretaria de Educação (duas professoras).

Com relação à disciplina cursada na graduação que abordou a temática tarefa de casa, apenas duas professoras pontuaram que essa temática foi explorada na graduação. Outras duas professoras não souberam responder a essa questão.

O tempo de experiência como docente variou de 4 a 20 anos.

Com relação ao tempo em que as professoras estavam ministrando aula para os alunos com deficiência física, todas as professoras informaram ser o ano de coleta de dados o primeiro.

Por fim, quanto à experiência docente com alunos com necessidades educacionais especiais, quatorze das quinze professoras relataram ter ministrado aula anteriormente para alunos com necessidades educacionais especiais, exceto a professora identificada como P5.

Para caracterização dos participantes utilizou-se também a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) como uma informação adicional capaz de auxiliar a compreender a conduta dos professores perante o aluno com deficiência física e a prática da tarefa de casa.

Os resultados advindos da aplicação da ELASI e a análise e discussão dos dados provenientes da Ficha de Caracterização do Professor Participante (FCPP) encontram-se descritos no item 3.1 da sessão de Resultados e Discussão.

2.3 Caracterização das crianças com deficiência física

Considerou-se pertinente apresentar a caracterização dos alunos com deficiência física para uma maior clareza dos resultados e discussão. No roteiro de entrevista (RE) utilizado para coleta de dados (Apêndice C), no eixo temático 3 (Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física), havia uma parte destinada para o levantamento de dados referentes à caracterização das crianças com deficiência física e ao número de alunos na sala de aula em que elas estavam matriculadas.

No apêndice D, apresenta-se a caracterização das crianças quanto ao sexo, idade, ano escolar e diagnóstico, bem como o número de alunos em suas salas de aula. As crianças foram identificadas através da letra C. Destaca-se que a criança C1 era aluno de P1, que a criança C2 era aluna de P2 e assim sucessivamente. A professora P5 tinha dois alunos com deficiência física matriculados em sua sala de aula, C5A e C5B. Quando a professora P5 estiver se referindo à criança C5A, será utilizado P5 – C5A e, quando estiver se referindo à C5B, será utilizado P5 – C5B.

Seis crianças eram do sexo feminino e dez eram do sexo masculino.

Quanto à escolaridade e idade cronológica, observa-se que quatro crianças estavam inseridas no Infantil I tendo elas quatro anos de idade, exceto uma delas que

tinha sete anos de idade. Duas crianças estavam inseridas no Infantil II, tendo elas cinco e seis anos de idade. Três crianças estavam inseridas no primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo que duas delas tinham seis anos e uma sete anos de idade. Sete crianças estavam inseridas no segundo ano do Ensino Fundamental, sendo que cinco delas tinham oito anos e duas sete anos de idade.

De acordo com a legislação educacional vigente, todas as crianças estavam matriculadas nos anos escolares esperados para as idades, exceto C3.

Os diagnósticos apresentados pelas crianças eram diversificados, e quatro crianças não apresentavam laudo médico.

O número de alunos na sala de aula em que a criança com deficiência física estava inserida variou de 17 a 26. A professora P3 destacou que dentre os seus 17 alunos, um apresentava deficiência física e outro apresentava diagnóstico de autismo. A professora P5 destacou que dentre os seus 19 alunos, dois apresentavam deficiência física e um deficiência auditiva.

Com o intuito de complementar a caracterização das crianças com deficiência física, solicitou-se às professoras que avaliassem a função motora grossa, a função manual e a produção de fala, com base na percepção que tinham de seus alunos. Para tanto, lançou-se mão dos seguintes instrumentos: o Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS), o Sistema de Classificação da Habilidade Manual (MACS) e a Viking Speech Scale. No apêndice E, encontram-se os dados referentes aos níveis de classificação, segundo a avaliação das professoras.

É válido destacar que os alunos com deficiência física apresentavam diferentes diagnósticos e que os instrumentos utilizados destinam-se à classificação do desempenho de crianças com paralisia cerebral. O uso desses instrumentos justificou-se, pois os resultados das classificações realizadas pelas professoras não foram utilizados como um complemento do diagnóstico apresentado pela criança com deficiência física, mas como uma forma de extrair informações acerca da visão que as professoras tinham em relação às habilidades apresentadas pela criança. Para esse propósito, os instrumentos mostraram-se adequados, independentemente de a criança ter paralisia cerebral ou não.

2.4 Local de coleta de dados

A coleta de dados junto às professoras foi realizada na própria escola em que as crianças estavam inseridas.

2.5 Material

Foram utilizados os seguintes materiais:

- A Ficha de Caracterização do Professor Participante (FCPP) (Apêndice A) tem como finalidade coletar dados referentes aos participantes, como: sexo, idade, formação, disciplina cursada ou informação na graduação sobre a Educação Especial (EE) e/ou Educação Inclusiva (EI), disciplina cursada na graduação que abordou a temática tarefa de casa, tempo de experiência como docente, entre outros.

- A literatura consultada (RODRIGUES, 2003; SPAGNOL, 2012; WIEZZEL, 1999) serviu como parâmetro para a construção do roteiro de entrevista (RE) (Apêndice C) semiestruturado, o qual foi organizado em quatro eixos temáticos: 1) Tarefa de Casa; 2) Família, Escola e a Tarefa de Casa; 3) Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física; e 4) Tarefa de Casa e a Parceria Professores – Profissionais da Saúde.

O eixo temático 1, Tarefa de Casa, tem como finalidade identificar a função da tarefa de casa, os pontos positivos e negativos de seu envio e se os professores solicitam essa atividade aos alunos. Caso afirmativo, são investigados a frequência, a quantidade, o conteúdo, a forma de prescrição, instrução, correção, etc.

O eixo temático 2, Família, Escola e a Tarefa de Casa, busca identificar na percepção dos professores o papel da família no processo de escolarização da criança, o grau de importância atribuído pela família a prescrição de tarefas de casa e a existência de cobrança por parte dela em relação a essa prática. Objetiva também identificar se os professores consideram que há interação entre a família e a escola e como ela acontece, se consideram que a família deve participar da realização da tarefa de casa e de que maneira, se conversam com os pais sobre a tarefa de casa e qual a forma de comunicação estabelecida com eles para fornecer as orientações referentes a essa atividade.

Nos eixos temáticos 1 e 2 as perguntas do RE buscam colher informações de uma maneira mais ampla acerca da prática diária do professor junto a todos os alunos e suas famílias. Em função disso, as perguntas do RE não estão direcionadas para a sua prática junto ao aluno com deficiência física.

Com relação ao eixo temático 3, Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência, colhem-se informações referentes à caracterização do aluno com deficiência física, à opinião dos professores acerca das implicações da deficiência no processo de ensino e aprendizagem, bem como em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Identifica-se também se os professores enviam tarefa de casa ao aluno com deficiência física e, caso afirmativo, investigam-se a frequência, diferenças em relação às tarefas de casa prescrita para os demais alunos, dificuldades para adequação das tarefas de casa etc.

Por fim, o eixo 4, Tarefa de Casa e a Parceria Professores - Profissionais da Saúde, tem como finalidade identificar a opinião dos professores em relação a parceria entre a área da Saúde e a da Educação, se essa parceria ocorre, em quais aspectos ela pode lhe auxiliar e se os mesmos identificam contribuições dos profissionais da saúde no que concerne à prática da tarefa de casa.

- O Sistema de Classificação da Habilidade Manual (MACS) descreve como crianças e adolescentes na faixa etária entre 4 e 18 anos de idade com paralisia cerebral usam suas mãos para manipular objetos em seu cotidiano. A habilidade manual é classificada por níveis que variam de I a V, sendo: *I- Manipula objetos facilmente e com sucesso; II- Manipula a maioria dos objetos mas com a qualidade e/ou velocidade da realização um pouco reduzida; III- Manipula objetos com dificuldade; necessita de ajuda para preparar e/ou modificar as atividades; IV- Manipula uma variedade limitada de objetos facilmente manipuláveis em situações adaptadas; e V- Não manipula objetos e tem habilidade severamente limitada para desempenhar até mesmo ações simples.* O nível escolhido deve ser aquele que melhor representa o desempenho global típico da criança nas atividades diárias, devendo ser determinado por alguém que conhece bem a criança (ELIASSON et al., 2006).

- A Viking Speech Scale elaborada para classificar a produção de fala das crianças de quatro ou mais anos com paralisia cerebral. A escala apresenta quatro níveis, sendo: *I - A fala não é afetada pela perturbação motora; II - A fala é imprecisa, mas*

geralmente compreensível por ouvintes não habituais; III - A fala não é clara nem geralmente compreensível por ouvintes não habituais e fora do contexto; e IV - Fala não compreensível. A classificação deve ser feita com base no desempenho habitual da fala da criança (PENNINGTON et al., 2010).

- O Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS) é um instrumento que classifica a função motora grossa de crianças com paralisia cerebral, desde bebê até os doze anos de idade, em cinco níveis. Cada nível apresenta descrições separadas para crianças em diferentes faixas etárias. As diferenciações entre os níveis de função motora se dão com base na necessidade de tecnologia assistiva, nas limitações funcionais e, em menor grau, na qualidade de movimento. O nível escolhido deve ser aquele que melhor representa as habilidades atuais da criança com paralisia cerebral e as limitações da função motora (PALISANO et al., 1997).

- A Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) tem como objetivo mensurar as atitudes sociais frente ao processo de inclusão (OMOTE, 2005). Este instrumento é constituído por duas formas equivalentes, Forma A e Forma B. Cada forma da ELASI contém 35 itens e cada item é seguido de cinco alternativas que expressam o grau de concordância ou discordância em relação ao enunciado: *concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente.* Em cada uma das formas da escala, 30 itens correspondem à escala de atitudes sociais em relação à inclusão e 5 itens compõem a escala de mentira. Nestes, as respostas do participante são previsíveis e a escala possibilita averiguar se ele esteve atento para respondê-los (OMOTE et al., 2005).

2.6 Procedimentos

2.6.1 Elaboração dos instrumento de coleta de dados

Foram elaborados dois instrumentos para coleta de dados, a Ficha de Caracterização do Professor Participante (FCPP) e o roteiro de entrevista (RE) semiestruturado. As perguntas que constituíram tais instrumentos foram elaboradas tendo em vista os objetivos da pesquisa e o estudo do referencial teórico da área.

Finalizada a primeira versão dos instrumentos, sua adequação para coleta de dados foi analisada pelos integrantes do grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, da UNESP, Campus de Marília, do qual a pesquisadora é membro.

O grupo de pesquisa teve sua formação em 1995 e atualmente conta com 19 integrantes de diferentes áreas de formação (Psicologia, Terapia Ocupacional, Pedagogia, etc) sendo 6 pesquisadores, 12 estudantes e um técnico. As linhas de pesquisa do grupo são: Formação de recursos humanos em Educação Especial, Inclusão escolar e social e Pesquisa e formação do pesquisador em Educação Especial. As reuniões acontecem quinzenalmente, sendo algumas delas destinadas à discussão de projetos e instrumentos utilizados e/ou elaborados pelos membros do grupo.

Definida a data da reunião destinada a discutir a adequação dos instrumentos elaborados, a pesquisadora encaminhou com antecedência via e-mail para os integrantes do grupo o seu projeto de pesquisa e os instrumentos elaborados para que os mesmos fizessem a leitura do material e identificassem sugestões consideradas pertinentes, as quais seriam discutidas na reunião agendada.

Na reunião, mediada pelo líder do grupo de pesquisa, os integrantes fizeram apontamentos referentes as adequações que consideravam necessárias nos instrumentos, dentre elas, destacam-se a reformulação da redação de algumas perguntas do RE a fim de que a linguagem utilizada ficasse mais clara e de fácil compreensão e o acréscimo e a eliminação de perguntas do RE e da FCPP com o intuito de melhor contemplar os objetivos almejados com a aplicação desses instrumentos.

Todas as recomendações foram consideradas e discutidas, sendo adotadas aquelas avaliadas como plausíveis para a finalidade de adequação dos instrumentos, resultando nas versões finais (Apêndices A e C).

2.6.2 Procedimentos de coleta de dados

No primeiro contato com as professoras, foram fornecidas as informações pertinentes ao projeto. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a data e o horário do próximo encontro para a coleta de dados foram agendados e efetivou-se o preenchimento da FCPP.

No outro encontro, primeiramente realizou-se a aplicação da ELASI e, na sequência, do MACS, do GMFCS e da Viking. Nos casos em que ainda houve tempo hábil no mesmo encontro, efetivou-se a entrevista conduzida com base no RE e, quando

não houve, um novo encontro foi agendado somente para essa finalidade. Foram realizados no mínimo dois encontros e no máximo três encontros com cada participante, tendo eles em média duas horas de duração no total.

Tal organização da aplicação dos instrumentos se deu em função de considerar que a entrevista poderia afetar o preenchimento da ELASI caso fosse realizada primeiro, uma vez que a resposta a ELASI pode sofrer alterações em função de conversas tidas na entrevista. Já na entrevista, a conversa é mais fluida e permite ao entrevistador insistir na pergunta ou realizá-la de outra maneira, minimizando possíveis alterações nas respostas das participantes em função do preenchimento da ELASI.

Cabe apontar que a aplicação de todos os instrumentos deu-se individualmente. O preenchimento da FCPP foi realizada pela pesquisadora com base nas respostas fornecidas pelas professoras, sendo essas gravadas a fim de conferir o conteúdo escrito coletado com aquele gravado. A ELASI foi respondida pelas professoras, sendo o auxílio requerido da pesquisadora apenas quando necessário. A ELASI é uma escala autoaplicável, a qual dispensa em geral esclarecimentos sobre a tarefa a ser executada pelo respondente (OMOTE, 2005). Para a atribuição do nível da criança com deficiência física no MACS, no GMFCS e na Viking as professoras foram inicialmente informadas quanto aos objetivos dos instrumentos e níveis de classificação de cada um deles para depois realizarem a classificação. As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora com base no RE elaborado e as respostas das professoras gravadas em áudio.

2.6.3 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados através da FCPP foram conferidos e, na sequência, inseridos em um banco de dados do Excel e analisados quantitativa e qualitativamente.

Para a análise dos dados obtidos com a aplicação da ELASI seguiu-se rigorosamente os procedimentos descritos em Omote (2005). Foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada respondente. Inicialmente foram atribuídos pontos às respostas dadas aos itens, que vão de 1 a 5. Para itens positivos (a concordância com o enunciado indica atitudes sociais favoráveis à inclusão), atribui-se 5 pontos à alternativa *concordo inteiramente*, 4 pontos à alternativa *concordo mais ou menos*, 3 pontos à alternativa *nem concordo nem discordo*, 2 pontos à alternativa *discordo mais ou menos* e, por fim, 1 ponto à alternativa *discordo totalmente*. Para os itens negativos (a concordância com o enunciado indica atitudes sociais desfavoráveis à

inclusão), o sentido de atribuição de pontos é invertido, ou seja, o ponto máximo é atribuído à alternativa *discordo inteiramente* e o ponto mínimo, para *concordo inteiramente*. O escore total das atitudes sociais em relação à inclusão foi dado pela soma dos pontos obtidos em todos os itens, excluídos os itens da escala de mentira. Portanto, o escore total de um participante pode variar de 30 a 150. Cabe apontar que a escala de mentira contém cinco itens, devendo ser atribuído o valor 0 para as alternativas *a* ou *b* e 1 para as alternativas *d* ou *e*. O escore total da escala de mentira pode variar de 0 a 5 pontos.

Para a verificação da equivalência entre as formas A e B da ELASI, os escores de atitudes sociais em relação à inclusão mensurados pela forma A foram comparados com o da forma B por meio do teste de Mann-Whitney.

Os níveis de classificação obtidos com a aplicação do MACS, GMFCS e Viking (Apêndice E) foram inseridos em um banco de dados do Excel e analisados quantitativa e qualitativamente.

Análises estatísticas foram realizadas a fim de analisar a associação entre o nível atribuído pelas professoras no MACS, GMFCS e Viking e às suas atitudes sociais em relação à inclusão, para tanto, foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman.

As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo. A medida em que a gravação do áudio era reproduzida, o conteúdo das respostas das professoras era encaixado na pergunta do RE que originou essa resposta. Se a professora, ao responder a uma pergunta, introduziu em sua fala um assunto abordado em uma outra pergunta do RE, tal trecho da resposta da professora era transcrito na pergunta do RE considerada adequada. Vale destacar que tal procedimento foi adotado somente quando o conteúdo do trecho da resposta não tinha relação direta com a pergunta feita, não a complementava e a sua extração não iria interferir na compreensão da resposta e na fluência de sua leitura. Convém dizer que mesmo quando a professora emitiu uma resposta de uma pergunta que ainda iria ser realizada, esta era feita novamente, a fim de confirmar a sua resposta e dar a oportunidade para complementá-la.

A fim de ilustrar segue um exemplo. Quando a professora foi questionada sobre a função da tarefa de casa (questão de número 1 do RE), ela emitiu a seguinte resposta:

Eu acho que a função da tarefa de casa é reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula, melhorar a relação entre pais e filhos e ajudar o aluno a ser mais

responsável. Aqui na escola eu envio tarefa de casa quatro vezes na semana do tanto que eu acho importante essa prática.

Identifica-se no exemplo que a professora, além de abordar a função da tarefa de casa em sua resposta, introduziu um assunto explorado em uma outra questão do RE referente a frequência de envio dessa atividade (questão de número 3.1 do RE). Nesse caso o trecho relativo a função da tarefa de casa (“Eu acho que a função da tarefa de casa é reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula, melhorar a relação entre pais e filhos e ajudar o aluno a ser mais responsável”) foi encaixado como resposta à pergunta 1 e o trecho relativo à frequência de envio (“Aqui na escola eu envio tarefa de casa 4 vezes na semana do tanto que eu acho importante essa prática”) foi encaixado como resposta à pergunta 3.1 do RE. Tal procedimento foi adotado por considerar que a extração do trecho “Aqui na escola eu envio tarefa de casa quatro vezes na semana do tanto que eu acho importante essa prática” não iria interferir na compreensão da resposta à pergunta e por considerar que conteúdo do trecho não tinha relação direta com a pergunta.

Concluída essa etapa, foi realizada a leitura do enunciado de cada uma das perguntas do RE e das respostas emitidas de todas as participantes para cada uma delas e, com base nisso, elaborou-se as categorias e as subcategorias. Cada categoria foi dividida em subcategorias. O eixo temático 1 (Tarefa de casa), por exemplo, contém dez categorias, sendo que a categoria 1 (Função da tarefa de casa) é dividida em cinco subcategorias, a categoria 2 em duas subcategorias, a categoria 3 em uma única subcategoria, a categoria 4 em quatro subcategorias, e assim sucessivamente. Cabe destacar que foram elaboradas no total 26 categorias e 91 subcategorias.

Cabe apontar que o título da categoria está vinculado ao enunciado da pergunta do RE e o título da subcategoria está vinculado ao conteúdo das respostas emitidas pelas participantes.

Após esse processo foi sinalizado em cada resposta emitida pelas professoras a(s) subcategoria(s) que melhor representava(m) o conteúdo da fala, conforme o exemplo a seguir:

Eu acho que a função da TC é reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula **(1.1)**, melhorar a relação entre pais e filhos **(1.4)** e ajudar o aluno a ser mais responsável **(1.3)**.

Identifica-se nessa resposta três funções para a tarefa de casa. Cada trecho representativo de uma dessas funções foi encaixado na subcategoria considerada pertinente da categoria 1 (função da tarefa de casa). As subcategorias não são excludentes entre si, isto é, uma resposta pode ser enquadrada em mais de uma subcategoria. Em negrito e entre parênteses encontram-se destacadas as subcategorias.

Destaca-se que esse processo não foi realizado com as categorias, isto é, não foi sinalizado em cada resposta emitida pelas professoras a(s) categoria(s) que melhor representava(m) o conteúdo da fala, pois o conteúdo das respostas já estava organizado nas perguntas consideradas pertinentes do RE, exceto quando avaliou-se que a retirada de determinado trecho da resposta que poderia ser encaixado em outra categoria/pergunta iria comprometer a compreensão da resposta da pergunta em questão e/ou iria interferir na fluência da leitura da resposta. Nesse caso, o conteúdo pertencente à outra categoria era mantido na resposta.

A fim de ilustrar, segue um exemplo:

Geralmente, assim, quando vem com duas tarefas sem fazer, eu costumo colocar um bilhete na agenda para os pais e não tem um motivo. **Porque muitos vem com motivo, professora eu fiquei doente (7.5)**, professora não deu tempo, porque eu fui em tal lugar (7.2). Porque eu pergunto o motivo. Quando eu vejo que assim, que não tem sentido o que está falando, porque esqueceu mesmo e vejo que acontece sempre, com frequência, aí eu mando bilhete para os pais perguntando como que está funcionando a tarefa em casa, o que está acontecendo (7.3).

Esta foi a resposta emitida pela professora quando questionada sobre os motivos de os alunos não fazerem a tarefa de casa (pergunta de número 9.1 do RE, que originou a categoria 7 “Motivos para os alunos não fazerem a tarefa de casa”). A análise de seu conteúdo permite identificar que a professora abordou em sua resposta não apenas os motivos que levavam os alunos a não fazerem a tarefa de casa, mas também as providências adotadas quando isso acontecia, assunto abordado na questão de número 9.2 do RE, que originou a categoria 8 (“Geralmente assim, quando vem com duas tarefas sem fazer, eu costumo colocar um bilhete na agenda para os pais e não tem um motivo”, “[...] aí eu mando bilhete para os pais perguntando como que está funcionando a tarefa em casa, o que está acontecendo”). Nesse caso, avaliou-se como pertinente não extrair os trechos referentes à categoria 8, pois o recorte deles poderia comprometer a compreensão da resposta e a fluência da leitura.

Finalizada a sinalização das subcategorias nas respostas emitidas pelas professoras, foi montado um controle com o intuito de identificar quais e quantas professoras tiveram suas respostas enquadradas em cada uma das subcategorias, conforme o exemplo:

- Categoria 1: Função da tarefa de casa
- Subcategorias
- 1.1 P1, P2, P4, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15 = 11
- 1.2 P13, P14 = 2
- 1.3 P5, P6, P8 = 3
- 1.4 P4, P8 = 2
- 1.5 P3, P8, P13 = 3

No exemplo em questão, observa-se que na subcategoria 1.1 foram enquadradas a resposta de onze professoras, na subcategoria 1.2 a de duas professoras, na subcategoria 1.3 a de três professoras e assim sucessivamente. Por meio desse procedimento foi possível identificar não só a frequência de resposta por subcategoria, mas também as professoras que tiveram o conteúdo de sua resposta enquadrado em mais de uma subcategoria pertencente a uma categoria.

Concluído esses processos, considerou-se pertinente verificar se o conteúdo das respostas estava bem representado pela categoria e subcategoria no qual foi enquadrado, uma vez que essa tarefa envolvia certo grau de julgamento subjetivo da pesquisadora. Tal verificação foi realizada por dois juízes, juiz A e juiz B. A juiz A é terapeuta ocupacional, Mestre e Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial. A juiz B é graduada em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, Mestre em Filosofia, Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial e Pós-Doutora em Educação.

Em função da extensão do material obtido, 390² *respostas completas*³, considerou-se razoável reduzir a quantidade de material que seria entregue aos juízes,

2 Foram selecionadas as respostas das professoras a 26 perguntas constantes no RE. Como para cada pergunta havia 15 respostas (uma de cada participante), obteve-se o total de 390 respostas.

3 É válido esclarecer alguns termos empregados no material encaminhado aos juízes. O termo “*resposta completa*” foi utilizado para nomear a totalidade da fala da professora participante diante de cada pergunta da entrevista. O conteúdo da fala da professora diante de cada pergunta pode ser enquadrado em uma única subcategoria ou em mais de uma subcategoria de uma mesma categoria. Neste caso, considera-se que a fala da professora é composta por *trechos*. O termo “*trecho da resposta completa*” foi utilizado para nomear **parte** da *resposta completa*. Uma *resposta completa* pode ser composta por um único *trecho* ou por mais de um.

com o intuito de tornar sua tarefa menos extensa, sem perder a representatividade da totalidade de respostas. Para não selecionar aleatoriamente as *respostas completas* que seriam apresentadas no material dos juízes, foram elaborados alguns critérios, sendo eles:

- Seleção de no mínimo uma *resposta completa* e no máximo três *respostas completas* por subcategoria.
- Priorizar a não repetição da seleção de uma mesma *resposta completa* em diferentes subcategorias da mesma categoria.
- A seleção das *respostas completas* deve ser sempre iniciada pela subcategoria com o menor número de *respostas completas*. Caso tenha igualdade no número de *respostas completas*, utiliza-se a ordem numérica crescente das subcategorias (exemplo: subcategorias 1.2 e 1.4, inicia-se pela 1.2).
- Caso a subcategoria tenha mais que três *respostas completas*, realiza-se sorteio para seleção de três delas.

A fim de ilustrar o procedimento realizado para a seleção das *respostas completas* do material dos juízes, segue um exemplo:

- Categoria 1: Função da tarefa de casa
 - Subcategorias
- 1.1 - P1, P2, P4, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15 = 11
 1.2 - P13, P14 = 2
 1.3 - P5, P6, P8 = 3
 1.4 - P4, P8 = 2
 1.5 - P3, P8, P13 = 3

Como se pode observar, as *respostas completas* das professoras P4, P8, P13 e P14 foram enquadradas em mais de uma subcategoria, isto indica que suas *respostas completas* eram compostas por *trechos*. A *resposta completa* de P4, por exemplo, teve seu conteúdo enquadrado na subcategoria 1.1 e na 1.4.

No exemplo em questão, as subcategorias 1.2 e 1.4 eram as que apresentavam o menor número de *respostas completas* enquadradas. Nesse caso, iniciou-se pela 1.2, pois ela antecede a 1.4. Da subcategoria 1.2 foram selecionadas as *respostas completas* de P13 e P14. Depois foi realizada a seleção das *respostas completas* da subcategoria 1.4, sendo selecionadas as *respostas completas* de P4 e P8. Em seguida foi realizada a seleção das *respostas completas* da subcategoria 1.3, como a *resposta completa* de P8 já havia sido apresentada na subcategoria 1.4, foram selecionadas as *respostas completas* de P5 e P6. Na sequência foi realizada a seleção das *respostas completas* da

subcategoria 1.5, como as *respostas completas* de P8 e P13 já haviam sido apresentadas nas subcategorias 1.2 e 1.4, respectivamente, foi selecionada a *resposta completa* de P3. E por último, foi realizada a seleção das *respostas completas* da subcategoria 1.1, como as *respostas completas* de P4, P13 e P14 já haviam sido apresentadas em outras subcategorias (1.4 e 1.2), elas foram eliminadas. Ainda assim, sobraram oito *respostas completas* nesta subcategoria, devendo ser selecionada apenas três por sorteio.

Destaca-se que ao invés de apresentar no material dos juízes apenas o trecho da resposta representativo de determinada subcategoria, optou-se por apresentar a resposta inteira da participante, pois considerou-se que o recorte de um trecho, extraído do contexto representado pela totalidade da resposta poderia alterar o seu significado.

Das 390 *respostas completas*, 206 foram selecionadas para o material dos juízes. O material selecionado para os juízes foi organizado em um quadro dividido em quatro colunas. No apêndice F encontra-se um pequeno recorte do material submetido aos juízes para análise e no Apêndice G uma lista para consulta disponibilizada para os juízes com os eixos temáticos, categorias e subcategorias para eles poderem consultar quando do julgamento.

A primeira coluna do quadro apresenta todas as subcategorias de uma categoria. Lembrando que cada subcategoria é representada por no mínimo uma *resposta completa* e no máximo três *respostas completas*. Na segunda coluna, estão transcritas as *respostas completas* das participantes. Vale dizer, que os *trechos da resposta completa* aparecem com a indicação da subcategoria na qual foi encaixado. Na terceira coluna deve ser feita a avaliação do juiz, o qual deve registrar S, se adequado; N, se não adequado; e NP, se não pertinente. A opção S deve ser assinalada quando o juiz considerar adequada a categoria e a subcategoria na qual a *resposta completa* ou *trecho da resposta completa* foi encaixado. A opção N deve ser assinalada quando o juiz não considerar adequada a categoria e/ou a subcategoria na qual a *resposta completa* ou *trecho da resposta completa* foi encaixado. Nesse caso, deverá indicar suas sugestões na última coluna (coluna 4), isto é, a categoria e/ou a subcategoria que considera ser apropriada para encaixar a *resposta completa* ou *trecho da resposta completa*. A opção NP deve ser assinalada quando o juiz avaliar que a *resposta completa* ou *trecho da resposta completa* não se enquadra em nenhuma categoria ou subcategoria especificada no material apresentado.

A seguir, apresenta-se um exemplo para maior esclarecimento:

Quadro 1- Exemplo material juízes.

EIXO TEMÁTICO 1: TAREFA DE CASA					
Categoria: 1 Função da tarefa de casa.					
Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3			Coluna 4
1.2		1.1	1. 2	1.5	Sugestões
Subcategoria: Auxiliar na identificação de conteúdos que precisam ser retomados com os alunos.	Eu acho importantíssima a tarefa, né, a questão de recordar o que foi estudado no dia, né, eu acho que tem que ter relação com aquilo que está sendo trabalhado na sala, né, para desenvolver (1.1), para ver se aprendeu, para voltar dúvida, para gente poder retomar o conteúdo, eu acho importantíssimo (1.2). E também para o pai, para o pai saber o que está sendo estudado, como o seu filho está se saindo (1.5). P13.	() S	() S	() S	
		() N	() N	() N	
		() NP	() NP	() NP	

Fonte: Elaborado pela autora.

No exemplo apresenta-se na coluna 1 a subcategoria 1.2 da categoria 1 e na coluna 2 uma *resposta completa* composta por três *trechos*, sendo que cada um foi encaixado em uma subcategoria da categoria 1. É válido reforçar que quando a *resposta completa* é composta por trechos, necessariamente deverá possuir um trecho representativo da subcategoria em questão, no caso a 1.2. A professora P13 teve um *trecho da resposta completa* encaixado na subcategoria 1.1, um *trecho da resposta completa* encaixado na subcategoria 1.2 e um *trecho da resposta completa* encaixado na subcategoria 1.5. A indicação das subcategorias encontra-se destacada entre parênteses e em negrito. Nesse caso, o juiz deve opinar a respeito da adequação da categoria e da subcategoria na qual cada *trecho da resposta completa* foi encaixado, registrando na respectiva subcoluna da terceira coluna. Destaca-se que as subcolunas foram introduzidas para identificar o julgamento dos juízes para cada trecho.

Como já sinalizado em algumas situações, a *resposta completa* pode conter apenas um *trecho*.

A estruturação do material foi realizada dessa forma a fim de simplificar a tarefa a ser realizada pelos juízes, uma vez que foi solicitado a eles apenas que avaliassem a adequação da categoria e da subcategoria na qual cada *resposta completa* ou *trecho da resposta completa* foi encaixado. Se o material fosse estruturado de outra maneira, a tarefa dos juízes poderia ser um tanto mais complexa e trabalhosa. Um exemplo disso seria solicitar aos juízes que enquadrassem cada *resposta completa* em uma das categorias e em uma das subcategorias que considerassem pertinente, dentre aquelas elaboradas pela pesquisadora. Caso a *resposta completa* fosse composta por *trechos*,

seria solicitado aos juízes que encaixassem cada um dos *trechos da resposta completa* na subcategoria que considerasse adequada da categoria selecionada. Assim os juízes teriam uma tarefa exaustiva, considerando o número de respostas completas (390), categorias (26) e subcategorias (91). Dar aos juízes uma tarefa tão trabalhosa pode ter implicações tanto ética quanto metodológica. Ética porque a execução da atividade pelos juízes é voluntária, e metodológica porque, com tarefa muito exaustiva, pode aumentar a probabilidade de se cometer erros de julgamento.

O material preparado foi entregue aos juízes e após a devolução foram calculados os índices de concordância.

Na Tabela 1 apresenta-se o resultado do cálculo do índice de concordância entre a codificação realizada pelo juiz A e a pesquisadora e entre o juiz B e a pesquisadora.

Tabela 1 - Índice de Concordância juiz A e juiz B X pesquisadora.

	S ⁴	N ⁵	NP ⁶	B ⁷	IC1	IC2
Juiz A	244	11	10	22	95,69%	85,02%
Juiz B	269	5	5	8	98,18%	93,73%

Fonte: Elaborado pela autora.

As alternativas S e N são decisivas para identificar se o conteúdo da *resposta completa* ou do *trecho da resposta completa* representava bem a categoria e a subcategoria nas quais foi encaixado pela pesquisadora. Tendo em vista isso, calculou-se o IC1. O IC1 refere-se à frequência de S dividido pela soma das frequências de S e N multiplicado por 100.

Já as alternativas NP e B não são decisivas para análise da adequação da codificação realizada pela pesquisadora, no entanto optou-se por calcular o IC2 com o intuito de verificar se ao considerar tais alternativas ainda seria obtido índice de concordância maior que 80%. O IC2 refere-se à frequência de S dividido pela soma das frequências de S, N, NP e B multiplicado por 100.

4 S – adequado. Opção assinalada quando o juiz considerou adequada a categoria e a subcategoria na qual a *resposta completa* ou *trecho da resposta completa* foi encaixado.

5 N - não adequado. Opção assinalada quando o juiz não considerou adequada a categoria e/ou a subcategoria na qual a *resposta completa* ou *trecho da resposta completa* foi encaixado.

6 NP – não pertinente. Opção assinalada quando o juiz avaliou que a *resposta completa* ou *trecho da resposta completa* não se enquadrava em nenhuma categoria ou subcategoria especificada no material apresentado.

7 B – branco. Quando o juiz não assinalou nenhuma das opções.

Após a realização do índice de concordância, verificou-se que, em todas as análises realizadas, obteve-se índice maior do que 80%, o que leva a concluir que a codificação da pesquisadora pode ser considerada fidedigna.

Os dados advindos da entrevista, organizados nas categorias e subcategorias elaboradas, foram analisados quantitativa e qualitativamente.

Para a seleção das falas que seriam apresentadas no item 3.2 da sessão de Resultados e Discussão foi realizado sorteio entre aquelas que compuseram o material elaborado para os juízes, sendo selecionada uma *resposta completa* representativa de cada subcategoria. O procedimento de sorteio foi adotado a fim de que a resposta representativa da subcategoria fosse selecionada de maneira aleatória e não por critério de conveniência.

A fim de melhor compreender as respostas emitidas pelas professoras participantes na entrevista, buscou-se relacioná-las com os dados obtidos com a aplicação dos diferentes instrumentos utilizados para coleta de dados (ELASI, MACS, Viking e GMFCS).

Realizou-se cruzamento dos dados referentes à frequência de envio da tarefa de casa e à dificuldade para adequação dessa atividade pelas professoras com os escores obtidos por elas na ELASI. Para tanto, utilizou-se a prova de Fisher.

Além disso, realizou-se cruzamento dos dados referentes à dificuldade para adequação da tarefa de casa pelas professoras com o nível atribuído por elas no MACS, GMFCS e Viking. E o cruzamento dos dados referentes à frequência de realização da tarefa de casa pelas crianças com o nível atribuído pelas professoras no MACS. Para essas duas análises estatísticas utilizou-se a prova de Fisher.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Perfil das professoras

Primeiramente serão apresentados os escores de atitudes sociais em relação à inclusão obtidos pelas professoras participantes e, em seguida, a análise e discussão dos dados obtidos com a aplicação da FCPP.

Sete professoras responderam a ELASI-A e oito a ELASI-B. Inicialmente foram calculados os escores na escala de mentira. Na forma A da ELASI, as sete professoras obtiveram escore 0 e na forma B seis obtiveram escore 0 e duas escore 1. Tal dado é um indicador da confiabilidade das respostas das participantes, visto isso, nenhuma das respondentes foi eliminada da amostra. Excluídos os itens da escala de mentira, um escore de atitudes sociais em relação à inclusão foi calculado para cada professora, conforme demonstra a tabela 2.

Tabela 2 - Escores de atitudes sociais em relação à inclusão.

Participantes	FORMA A	Participantes	FORMA B
P1	137	P3	124
P2	140	P6	141
P4	144	P7	146
P5	145	P9	111
P8	144	P10	136
P13	144	P11	124
P15	131	P12	139
-	-	P14	145
Variação	131-145	Variação	111-146
Mediana	144	Mediana	137,5
Dispersão (Q1-Q3)	138,5-144	Dispersão (Q1-Q3)	124-142

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de as formas A e B da ELASI serem estatisticamente equivalentes é a sua aplicação que indicará de forma conclusiva a real equivalência entre as duas formas (OMOTE, 2016). Em função disso, os escores de atitudes sociais em relação à inclusão mensurados pela forma A foram comparados com o da forma B por meio do teste de Mann-Whitney. Os resultados indicaram equivalência entre as duas formas, já que não foi encontrada diferença significativa ($p= 0,3520$). Tal resultado possibilitou constituir uma única amostra unindo os dados das professoras que responderam a forma A com os dados da forma B.

Apesar do número pequeno de participantes, algumas análises estatísticas foram realizadas a fim de investigar a eventual relação entre o grau de comprometimento do aluno e as atitudes sociais em relação à inclusão apresentadas pelas professoras. Além disso, foi avaliada a relação entre a prática da tarefa de casa adotada pelas professoras e as suas atitudes sociais em relação à inclusão. Tais análises serão apresentadas ao longo do trabalho.

No que se refere aos dados obtidos com a aplicação da FCPP, verificou-se que apenas cinco professoras, num total de quinze, tiveram na graduação disciplina ou informação que abordaram aspectos relacionados à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Esse dado é um tanto preocupante uma vez que a formação profissional adequada do professor tanto do ensino regular quanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é condição essencial para a concretização dos preceitos da educação inclusiva (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012). Esta deve prover ao professor conhecimentos que lhe deem subsídios para atender às diferentes necessidades educacionais de seus alunos (COSTA, 2007; GIROTO; POKER; OMOTE, 2012). Algumas vezes a falta de informação e preparo podem impedir que o professor desenvolva “[...] uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído” (PLETSCH, 2009, p. 148).

Martins (2012) ressalta que especialmente em função de resoluções, como a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), e de portarias ministeriais, como a Portaria Ministerial nº 1793/94 (BRASIL, 1994), está havendo um aumento do número de cursos de licenciatura que procuram oferecer disciplina(s) direcionada(s) para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Destaca também, apesar disso, que vários estudos vêm revelando haver ainda, da parte dos docentes em formação, a necessidade de um aperfeiçoamento na sua formação, por meio do aumento da carga horária das disciplinas oferecidas, bem como da oferta de outras disciplinas que permitam um maior aprofundamento prático e teórico nesse campo educacional.

Investimento na formação inicial do professor para o uso de recursos e estratégias de ensino junto ao aluno com deficiência é essencial, mas não o suficiente. A acolhida positiva e a provisão de suporte ao aluno podem estar vinculadas à atitudes sociais genuinamente favoráveis em relação à inclusão por parte do professor (OMOTE et al., 2005). Sendo assim, a inserção de tópicos ou disciplinas na formação inicial do

professor que possibilitem a revisão de suas crenças e sentimentos em relação ao aluno com deficiência se faz importante, pois poderão contribuir para o desenvolvimento de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão (OMOTE et al., 2005), as quais irão repercutir na sua conduta em sala de aula.

Onze professoras buscaram aperfeiçoar-se por meio de especialização, habilitação ou cursos na área da Educação Especial. Identificou-se que nove das 15 professoras participaram de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, o que pode ser um indicativo de que o município estava desenvolvendo iniciativas com o intuito de qualificar os professores, buscando o aprimoramento e a melhora de suas práticas pedagógicas junto aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Segundo Chimentão (2009, p. 3), “a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”. Ainda de acordo com o autor, uma boa formação inicial é essencial, no entanto a formação continuada para aqueles professores que já estão em atuação permite a eles vivenciar novas formas de pensar e ver a escola. O aperfeiçoamento da formação profissional torna-se importante para atender às exigências decorrentes do avanço das tecnologias, dos conhecimentos e das novas exigências do meio político e social (CHIMENTÃO, 2009).

Briant e Oliver (2012) reforçam a necessidade de os cursos de formação continuada estarem articulados com a prática em sala de aula. No estudo desenvolvido por eles, os professores participantes de escolas da região oeste do município de São Paulo relataram que muitos cursos realizados não foram eficazes por serem muito técnicos ou informativos.

Encontram-se na literatura estudos que indicam que o investimento na formação inicial e/ou continuada do professor para a promoção de práticas inclusivas implica o desenvolvimento de atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão.

Omote et al. (2005) apresentam os resultados de um estudo em que foi oferecido um curso de 14 horas para 56 alunos do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) com atividades voltadas à temática da inclusão. Tal curso foi pautado em algumas técnicas de modificação de atitudes sociais. Os resultados revelaram que as atitudes sociais dos alunos se tornaram mais favoráveis após a conclusão do curso, o que indica que as atividades oferecidas durante o curso tiveram efeitos positivos.

No estudo de Souza, Silvero e Galhardi (2014), foi oferecida uma disciplina de 12 horas de duração para nove estudantes de um curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica sobre a importância da psicopedagogia no contexto da Educação Inclusiva. Foi realizada a mensuração das atitudes sociais em relação à inclusão antes e após a oferta da disciplina. Os resultados do estudo sugerem que os parâmetros do grupo no pós-disciplina são ligeiramente superiores aos do pré-disciplina, embora não chegue a ser estatisticamente significativa.

Fonseca-Janes e Omote (2013) desenvolveram um estudo que teve como intuito comparar as atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por alunos do curso de Pedagogia no início e no final do processo formativo. Os resultados revelaram que, ao final do curso, os alunos tornaram-se mais favoráveis à inclusão comparativamente ao início do curso. Os autores sinalizaram que tal mudança nas atitudes sociais pode ser atribuída à estrutura curricular do curso, a qual apresentava duas disciplinas obrigatórias que abordavam questões pertinentes a pessoas com deficiências e a grupos minoritários.

Vieira (2014) identificou em seu estudo que a capacitação dos professores para ministrar um programa informativo para os seus alunos do ciclo I do Ensino Fundamental produziu efeitos positivos nas atitudes sociais dos alunos e nas dos próprios professores. O programa informativo, para cuja administração os professores foram capacitados, tratava das deficiências e da inclusão de pessoas com deficiência. De acordo com a autora, os resultados do estudo indicaram a possibilidade de os professores modificarem suas atitudes sociais de forma favorável na medida em que forem capacitados a esclarecer e informar seus alunos acerca das deficiências e inclusão de pessoas com deficiência.

Verificou-se também que apenas duas professoras assinalaram que a temática tarefa de casa foi abordada na graduação. A literatura aponta que a temática tarefa de casa não vem sendo explorada na formação do professor como deveria (PAIVA, 2010; SPAGNOL, 2012), conforme também identificado nesse estudo, o que é um tanto preocupante, uma vez que seu uso requer critérios para que todos os envolvidos sejam bem sucedidos em seus papéis.

3.2 Resultados da entrevista

Os resultados serão apresentados e discutidos por eixo temático. Primeiramente o eixo temático 1, Tarefa de Casa, depois o eixo temático 2, Família, Escola e a Tarefa de Casa, e assim sucessivamente.

Cada categoria que compõe os eixos temáticos irá conter uma tabela composta por 3 colunas. Na coluna 1 estão descritas as subcategorias vinculadas à categoria em questão. Na coluna 2 consta a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias. E na coluna 3, a frequência de professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias.

Conforme já sinalizado, foi sorteada uma *resposta completa* representativa de cada subcategoria. Quando a *resposta completa* era composta por trechos, a indicação das subcategorias foram destacadas entre parênteses e em negrito e o trecho representativo da subcategoria em negrito e itálico. Ao final da apresentação de cada *resposta completa* há a indicação da professora que emitiu a resposta e da subcategoria que aquela *resposta completa* está representando dentre aquelas pertencentes à categoria.

EIXO TEMÁTICO 1: TAREFA DE CASA

Este eixo temático é constituído por dez categorias, as quais irão revelar a perspectiva das professoras participantes em relação à tarefa de casa, no que concerne às suas funções, pontos positivos e negativos vinculados ao seu emprego e ao impacto no desempenho escolar, bem como à forma como ela vinha sendo empregada (forma de prescrição, instrução, correção etc) no cotidiano escolar e o envolvimento percebido de seus alunos com essa prática. As categorias que compõem este eixo temático encontram-se listadas a seguir:

Categoria 1: Função da tarefa de casa.

Categoria 2: Pontos positivos e negativos em solicitar tarefa de casa.

Categoria 3: Conteúdo da tarefa casa.

Categoria 4: Modo como as tarefas de casa eram prescritas para os alunos.

Categoria 5: instruções para a realização da tarefa de casa.

Categoria 6: Cumprimento da tarefa de casa pelo aluno.

Categoria 7: Motivos para os alunos não fazerem a tarefa de casa.

Categoria 8: Providências adotadas quando os alunos não faziam a tarefa de casa.

Categoria 9: Modo de correção da tarefa de casa.

Categoria 10: Impacto da realização da tarefa de casa no desempenho escolar.

Categoria 1: Função da tarefa de casa

Nesta categoria são apresentadas as funções desempenhadas pela tarefa de casa na percepção das professoras participantes. Foram identificadas em suas respostas cinco funções para essa atividade, as quais originaram as cinco subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 3. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 1 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 3 - Função da tarefa de casa.

Eixo temático 1: Tarefa de casa			
Categoria 1: Função da tarefa de casa			
Subcategorias	Professoras	Frequência	
1.1 Reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula.	P1, P2, P4, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15	11	
1.2 Auxiliar o professor na identificação de conteúdos que precisam ser retomados com os alunos.	P13, P14	2	
1.3 Estimular o desenvolvimento de competências (exemplos: senso de responsabilidade, o desenvolvimento de hábitos de estudo, a organização e gestão do tempo, etc).	P5, P6, P8	3	
1.4 Proporcionar um momento de interação entre a criança e a família.	P4, P8	2	
1.5 Aproximar a família do conteúdo trabalhado em sala de aula e/ou do desempenho escolar do seu filho.	P3, P8, P13	3	

Fonte: Elaborado pela autora.

Na literatura encontram-se descritos as diversas funções que este recurso pode desempenhar, as quais condizem com aquelas destacadas pelas professoras participantes do estudo. Onze professoras apontaram que a tarefa de casa apresentava a função de *reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula* (**subcategoria 1.1**), duas sinalizaram que apresentava a função de *auxiliar o professor na identificação de conteúdos que precisam ser retomados com os alunos* (**subcategoria 1.2**), três professoras relataram

que tinha a função de *estimular o desenvolvimento de competências (subcategoria 1.3)* como, por exemplo, o senso de responsabilidade, o desenvolvimento de hábitos de estudo, a organização e gestão do tempo etc, duas professoras pontuaram que a tarefa de casa tinha a função de *proporcionar um momento de interação entre a criança e a família (subcategoria 1.4)*, e três professoras sinalizaram a função de *aproximar a família do conteúdo trabalhado em sala de aula e/ou do desempenho escolar do seu filho (subcategoria 1.5)*.

Ah, mais assim no sentido de um reforço. Um reforço daquilo que a gente está passando em sala de aula. P1. (subcategoria 1.1)

Eu acho importantíssima a tarefa, né, a questão de recordar o que foi estudado no dia, né, eu acho que tem que ter relação com aquilo que está sendo trabalhado na sala, né, para desenvolver **(1.1)**, ***para ver se aprendeu, para voltar dúvida, para gente poder retomar o conteúdo, eu acho importantíssimo (1.2)***. E também para o pai, para o pai saber o que está sendo estudado, como o seu filho está se saindo **(1.5)**. P13. (subcategoria 1.2)

Acho que ajuda na organização do estudo por ser realizada fora da escola, acho que principalmente essa função. A responsabilidade fora da escola, de ter compromisso, de cumprir, de fazer a atividade. P5. (subcategoria 1.3)

Eu vejo a tarefa assim, como eu posso dizer, você dá o conteúdo aqui na sala e esse conteúdo é assimilado melhor em casa, ajuda na assimilação **(1.1)**. ***E eu vejo uma outra função também, que seria assim, um momento que a família tem de estar ali com a criança, de estar ouvindo a criança, né. Porque na hora que eles estão fazendo a tarefinha eles podem ir contando como que foi a escola. É um momento enriquecedor da família com a criança (1.4)***. P4. (subcategoria 1.4)

Por meio da tarefa os pais podem estar participando do que está acontecendo na vida escolar deles, entendeu? Aqui nem tanto, mas em escola de periferia tem pais que acham que a criança vai para a escola para brincar, para ir no parque. Então é uma possibilidade de os pais estarem vendo o que a professora está trabalhando com eles em sala de aula. P3. (subcategoria 1.5)

A professora P1 foi uma das professoras que sinalizou que a tarefa de casa tinha como função reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula (subcategoria 1.1). Segundo esta professora, quando o aluno retoma os conteúdos trabalhados em sala de aula ao/para realizar a tarefa de casa, esta atividade exerce o papel de reforço.

Dentre as várias funções atribuídas por P13 a tarefa de casa, ela citou a de auxiliar o professor na identificação de conteúdos que precisam ser retomados com os alunos (subcategoria 1.2). Segundo Calcagni (2012) a tarefa de casa auxilia na identificação daquilo que o aluno já sabe, em que ele apresenta dificuldade e do que precisa ser retomado, bem como permite ao professor identificar os avanços alcançados pelo aluno.

É importante que o professor acompanhe a realização da tarefa de casa. A não verificação de sua feitura e do modo como o aluno a realizou pode ter implicações negativas. O aluno poderá sentir-se desmotivado para realizá-la, já que o professor não irá fazer a sua verificação e não lhe dará um *feedback* acerca do seu desempenho. Além disso, o professor deixará de ter uma valiosa informação sobre a compreensão do aluno a respeito dos conceitos trabalhados em sala de aula.

A professora P5 referiu que a tarefa de casa tinha como função estimular o desenvolvimento de competências (subcategoria 1.3) como, por exemplo, o senso de responsabilidade, a organização para o estudo e o comprometimento. Outras professoras pontuaram nesta subcategoria o desenvolvimento de hábitos de estudo, a organização e gestão do tempo, entre outras.

Tais competências citadas pelas professoras são reconhecidas na literatura como atribuições da tarefa de casa (BUENO, 2012; CALCAGNI, 2012; CARVALHO, 2004; CARVALHO; SERPA, 2006; ROSÁRIO et al., 2005; SPAGNOL, 2012; SPAGNOL; OLIVEIRA, 2011), sendo de grande contribuição para as atividades realizadas pelo aluno no contexto escolar, como também para aquelas realizadas cotidianamente.

Lima (2013) ressalta que por meio da tarefa de casa é possível desenvolver certas competências (organização do tempo, acostumar-se com prazos etc) desde cedo e com mais flexibilidade, que serão cobradas ao longo da vida e que auxiliam a preparar a criança ou o jovem para as demandas do mercado de trabalho.

A professora P4 apontou que a tarefa de casa tinha como função proporcionar um momento de interação entre a criança e a família (subcategoria 1.4). A tarefa de casa pode proporcionar um momento prazeroso e específico dentro da rotina familiar em que os responsáveis pela criança dedicam parte do seu tempo somente para ela. A interação entre a família e a criança pode oportunizar a escuta das vivências apresentadas por ela na escola (WALKER et al., 2004) ou até mesmo no seu dia-a-dia fora dela. Toda criança precisa de atenção e escuta. As suas verbalizações e expressões podem ajudar a família a se aproximar do seu universo e sentimentos e a fortalecer o seu vínculo com ela.

E por fim, a professora P3 sinalizou a função de aproximar a família do conteúdo trabalhado em sala de aula e/ou do desempenho escolar do seu filho (subcategoria 1.5). A tarefa de casa oportuniza o contato da família com o que a criança está aprendendo (WALKER et al., 2004) e também o conhecimento acerca de suas habilidades e dificuldades escolares.

É importante que a criança sinta que a família valoriza o trabalho desenvolvido pela escola e também o seu esforço e dedicação, isso poderá motivar seu comprometimento com a escola e com os estudos. Segundo Souza e Almeida (2016, p. 9) a tarefa de casa é um estímulo que “[...] poderá incentivar os pais ou familiares a desejarem conhecer a escola melhor e isto refletirá na aprendizagem do aluno, que se sentirá mais seguro por ter sua família incluída no seu ambiente de produção de pensamentos”.

As funções destacadas nas subcategorias 1.4 e 1.5 podem favorecer a aproximação entre a família e a escola, o que vem sendo amplamente recomendado na literatura (DESSEN; POLONIA, 2007; FERREIRA; BARRERA, 2010; SILVA; MENDES, 2008). No entanto, a tarefa de casa por si só não alcança esse objetivo. É necessário que o professor intervenha informando a família de que a tarefa de casa também desempenha as funções destacadas nessas duas subcategorias; fornecendo dicas e exemplos de como a família pode interagir com a criança durante a sua realização e discutindo o quanto isso pode ser enriquecedor para a sua relação com a criança, seu processo escolar e relação com a escola; e dando voz à família para que exponha suas percepções acerca da aprendizagem da criança (WALKER et al., 2004) e também sobre essa atividade e as suas vivências com a criança em casa.

Se estas importantes funções da tarefa de casa forem bem exploradas pela escola, benefícios poderão ser obtidos na promoção de uma relação mais funcional entre a escola e a família, e também no processo escolar do aluno. Contudo os resultados do estudo revelaram que apenas quatro professoras atribuíram à tarefa de casa tais funções, o que pode ser um indicativo de que a maioria das professoras participantes não reconheciam esta atividade como uma possibilidade para aproximar a família da escola e da vida escolar e pessoal do aluno.

Cabe destacar que a professora P3 foi a única dentre aquelas da Educação Infantil que vislumbrou a tarefa de casa como uma oportunidade para promover o envolvimento da família na vida escolar do aluno.

A construção de uma parceria entre a escola e a família em prol do processo escolar do aluno deve ser cativada desde cedo e é justamente na Educação Infantil que a escola inicia a sua relação com a família. Nesse sentido, estratégias que promovam a aproximação da família da realidade escolar do aluno tornam-se valiosas, sendo a tarefa de casa uma delas (SOUZA; ALMEIDA, 2016). Os dados obtidos no estudo sugerem,

no entanto, que a maioria das professoras da Educação Infantil não considerava a tarefa de casa como uma estratégia para tal aproximação.

Além disso, a tarefa de casa pode colaborar de maneira grandiosa para ampliar e enriquecer o contato do professor com o contexto familiar do aluno da Educação Infantil, o que é algo imprescindível para o seu trabalho.

[...] os saberes das crianças e de suas famílias precisam ser reconhecidos e articulados no projeto da escola, pois fazem parte das práticas sociais e culturais que essas crianças vivenciam fora da escola, sendo impossível pensarmos uma educação de crianças pequenas que não dialogue com a cultura de suas famílias. (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 28).

O diálogo, a participação e a escuta cotidiana das famílias, assim como a valorização e o respeito de suas formas de organização (BRASIL, 2009) estão previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (artigo 8, em seu parágrafo 1º, inciso III), sendo a tarefa de casa uma oportunidade para que a escola possa cumprir esses preceitos.

O desenvolvimento de competências também foi pouco referido como função da tarefa de casa pelas professoras da Educação Infantil, sendo citado apenas pela professora P5. Expor a criança à prática de envio de tarefa de casa na Educação Infantil pode colaborar para a assimilação dessa rotina desde cedo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de hábitos de estudo, do senso de responsabilidade, da organização e gestão do tempo etc. Em função disso, esperava-se uma maior frequência de professoras da Educação Infantil destacando esta função. É importante enfatizar também que expor a criança à prática de envio de tarefa de casa na Educação Infantil requer muito cuidado por parte do professor. As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem atender aos princípios estéticos da criatividade, da sensibilidade, da liberdade de expressão nas diferentes manifestações culturais e artísticas e da ludicidade (BRASIL, 2009). Além disso, atenção especial deve ser dada à dosagem da quantidade e frequência da tarefa de casa.

A subcategoria 1.1 (reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula) foi aquela em que as falas das professoras da Educação Infantil foi mais enquadrada. Tal resultado instiga a reflexão acerca da forma como vem sendo desenvolvida as práticas educativas na Educação Infantil. Isto é, qual a concepção de conteúdo está intrínseca à prática do professor.

Barros (2009) sinaliza em seu trabalho que a preocupação dos professores da Educação Infantil em preparar seus alunos para o Ensino Fundamental tem resultado na redução da oferta de atividades potencializadoras do desenvolvimento da criança (exemplos: a dança, o brincar, o contar histórias, a pintura, o teatro etc). O que é um tanto preocupante. A criatividade, a imaginação, a expressão, a iniciativa, a escolha, a exploração, a experimentação, a fantasia e a espontaneidade não devem ser subvalorizados na Educação Infantil. Ferreira (2012, p. 135) assinala que o “[...] o conteúdo não pode ser confundido com um elemento que sirva à negação ou encurtamento da infância [...]” em função, por exemplo, de um ensino preparatório.

Nessa ocasião, a tarefa de casa cumpre uma outra função importante que é a de espelhar como o processo educacional vem sendo conduzido pelo professor em sala de aula (RESENDE, 2012).

Categoria 2: Pontos positivos e negativos em solicitar tarefa de casa

Todas as professoras enviavam tarefa de casa ao seus alunos, exceto P3, professora da Educação Infantil. Esta referiu durante a coleta de dados que ainda não havia enviado, mas que tinha pretensão de fazê-lo.

O envio de tarefa de casa na Educação Infantil é um assunto controverso. Nogueira (2002) defende que o tempo que a criança da Educação Infantil e da 1ª série do Ensino Fundamental permanece na escola é suficiente para cumprir as atividades relativas ao estudo, não devendo ter tarefa de casa, pois a criança tem etapas em seu desenvolvimento a cumprir. Salienta que para que a criança possa fazer a tarefa de casa por conta própria, ela precisa ter no mínimo domínio da escrita e da leitura. Já Fortuna (2013) assinala que o problema não reside na existência da tarefa de casa em si, mas se o conteúdo e o formato propostos são adequados para a Educação Infantil. De acordo com a autora, as vivências nesta fase devem estar relacionadas à descoberta do outro, do mundo e da brincadeira.

Nascimento e Moura (2014) ao investigarem a opinião de quatro alunos da Educação Infantil sobre a prática da tarefa de casa verificaram que três deles referiram gostar de realizar a tarefa de casa e apenas um referiu não gostar, sinalizando que preferia brincar e que esta atividade era muito demorada. Foi identificado também que a maioria das escolas enviava tarefas de casa diariamente e que essas atividades seguiam a mesma linha estrutural, não eram dinâmicas e mostravam-se demoradas e difíceis.

Acredita-se que quando a tarefa de casa atende às características pessoais dos alunos e considera seu nível de desenvolvimento e as suas necessidades e interesses, benefícios também podem ser alcançados para os alunos da Educação Infantil. Ao que parece, a forma como a tarefa de casa vem sendo empregada nessa etapa escolar precisa ser repensada.

Nesta categoria será apresentado o levantamento do número de professoras que avaliavam a prática de envio de tarefa de casa aos seus alunos como algo positivo ou positivo e negativo ou negativo. A análise das respostas das professoras revelou que algumas avaliavam a prática de envio de tarefa de casa como algo positivo e outras como algo positivo e negativo, o que deu origem às duas subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 4. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 2 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 4 - Análise sobre a prática de envio de tarefa de casa.

Eixo temático 1: Tarefa de casa		
Categoria 2: Pontos positivos e negativos em solicitar tarefa de casa		
Subcategorias	Professoras	Frequência
2.1 Pontos positivos.	P3, P9, P14	3
2.2 Pontos positivos e negativos.	P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P15	12

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificou-se que três delas identificavam apenas *pontos positivos* (**subcategoria 2.1**) em solicitar esta atividade aos alunos, doze identificavam *pontos positivos e negativos* (**subcategoria 2.2**) e nenhuma relatou identificar apenas pontos negativos.

Eu vejo o envio da tarefa como um ponto positivo, porque como eu falei, é um momento de reflexão daquilo que foi feito no dia e isso é importante. P14. (subcategoria 2.1)

Positivos e negativos. Positivos, por quê? Porque tem criança que desempenha e que gosta da tarefa, ela sente necessidade, ela cobra a gente se você não passa tarefa. O ponto negativo é as crianças que não fazem, que não tem apoio em casa. Não tem apoio para fazer. É (pausa). Mesmo sendo uma continuidade, uma continuação daquilo que você fez na sala, que é a mesma ideia para realizar, não é muito, seria assim, um momento de dedicação, de ela pensar, nossa eu tenho uma tarefa, vou abrir a bolsa, vou pegar meu caderno, eu preciso fazer essa tarefa. Mas o aluno não tem apoio e nem autonomia para fazer sozinho. Ele sofre com isso, porque quando chega na escola, na sala de aula, ele vê que os outros fizeram e ele não e as vezes ele não tem culpa, né, ele não tem maturidade suficiente para fazer sozinho. P6. (subcategoria 2.2)

As professoras, de modo geral, argumentaram que solicitar tarefa de casa era positivo (subcategoria 2.1) por viabilizar o cumprimento das funções a ela atribuída, como apontou P14.

Os pontos negativos mencionados pelas professoras em solicitar tarefa de casa foram: os pais fazerem a tarefa de casa pela criança, os pais não auxiliarem ou não apoiarem a criança, os alunos não fazerem a tarefa de casa e a família e/ou os alunos não demonstrarem cuidado com os materiais levados para casa. A professora P6 conferiu os pontos negativos ao fato de os alunos não fazerem a tarefa de casa e não receberem apoio em casa.

Uma questão que emergiu na fala das professoras, que é bastante preocupante e que pode ser encarada como um ponto negativo, refere-se ao fato de os pais fazerem a tarefa de casa pelo aluno, sendo que esta é uma atribuição dele (NOGUEIRA, 2002; PAIVA, 2010; RODRIGUES, 1998; SPAGNOL, 2012). Os pais podem, e devem, prestar diferentes tipos de auxílios às crianças, no entanto tais auxílios não devem envolver a feitura da tarefa de casa por eles. No estudo desenvolvido por Nogueira (2002), os responsáveis pelas crianças relataram que era corriqueiro elas não saberem fazer determinadas tarefas de casa e, por causa disso, eles faziam no seu lugar, as ensinavam, pagavam professor particular etc.

Quando o aluno não consegue fazer a tarefa de casa ou a faz de modo incorreto por dificuldade de compreensão é sinal de que aquele conteúdo abordado na tarefa de casa precisa ser retomado com ele, sendo esta uma tarefa do professor. A família pode estimular o aluno a refletir melhor sobre a demanda da tarefa solicitada a fim de explorar o seu potencial de execução e deve, sobretudo, informar a escola sobre a dificuldade apresentada por ele, mas não assumir um papel que não lhe cabe. Para que isto não aconteça é necessário comunicação entre a família e a escola a fim de que cada uma das partes tenha seu papel claramente definido e assimilado.

Quando os alunos não fazem a tarefa de casa por motivo(s) diferente(s) que a dificuldade de compreensão, isso irá requerer do professor uma investigação detalhada e cuidadosa do que está acontecendo, olhando não apenas para o aluno, mas também para o seu contexto, a fim de analisar as medidas necessárias em cada caso.

A professora P6 citou também como ponto negativo a falta de apoio da família no momento da realização da tarefa de casa. Os pais podem questionar se a criança tem tarefa de casa, podem definir juntamente com ela um horário para fazê-la, podem ajudá-la a organizar o ambiente de trabalho etc. Esses tipos de apoio são importantes, cabem

aos pais e podem ter um impacto positivo na feitura da tarefa de casa pela criança e um impacto negativo caso ele não ocorra, conforme destacado por P6. Entende-se também que quando P6 mencionou que o aluno não tinha “[...] nem autonomia para fazer sozinho”, ela está se referindo à dependência do adulto para organizar sua rotina a fim de cumprir a tarefa de casa. Pensando que os alunos de P6 estão no primeiro ano do Ensino Fundamental, não causa estranheza o fato de eles estarem poucos habituados à rotina de envio de tarefa de casa e necessitarem de apoio da família, pois pode ser uma prática nova da qual estão começando a se apropriar, uma vez que na Educação Infantil tal prática pode ser ausente, de natureza diferente ou pouco frequente.

De acordo com Silva (2015) a autonomia é adquirida no decorrer do processo de crescimento da criança, não sendo algo que nasce com ela, tendo a família um papel essencial na sua construção. Segundo Homem e Luciano (2009, p. 1) a família pode mostrar gradativamente a criança

[...] que existem algumas atividades que já são capazes de realizar sozinhos, que parte de seus pequenos problemas podem ser resolvidos por eles mesmos, com a orientação de um adulto, mas não necessariamente com a presença do mesmo. Com o passar dos anos eles serão cada vez mais capazes de resolverem seus pequenos problemas com segurança, utilizando como guias, os valores consolidados por aqueles que os educaram.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante que a família dê suporte à criança para que ela possa compreender e assimilar os processos vinculados à realização da tarefa de casa, o qual deve ser gradativamente diminuído conforme a criança demonstrar compreensão em relação ao funcionamento dessa prática e confiança para gerir os processos vinculados a ela. Segundo Hampshire, Butera e Houcarde (2014), os pais a princípio podem oferecer níveis mais elevados de apoio em casa à criança, e conforme ela for demonstrando maiores níveis de independência, tal apoio pode sendo retirado.

A construção da autonomia está relacionada às práticas familiares e escolares, dessa forma é importante que a escola dialogue com a família sobre isso. Essas duas instituições, família e escola, precisam trabalhar com sincronismo para que a criança perceba que tanto em casa quanto na escola a postura adotada pelas pessoas diretamente envolvidas com ela é a mesma.

Por fim, cabe destacar que boa parte dos pontos negativos citados pelas professoras encontravam-se relacionados à família do aluno (os pais fazerem a tarefa de casa pela criança, os pais não auxiliarem ou não apoiarem a criança e a família não

demonstrar cuidado com os materiais levados para casa). Tal resultado pode ser um indicativo da falta de entrosamento entre a família e a escola no que concerne à prática da tarefa de casa.

Categoria 3: Conteúdo da tarefa casa

Todas as professoras apontaram que o conteúdo da tarefa de casa era *igual aquele trabalhado em sala de aula (subcategoria 3.1)*, o que originou uma única subcategoria, descrita na coluna 1 da tabela 5.

Cabe destacar que não é objetivo dessa categoria discutir a concepção de conteúdo apresentada pelas professoras e que os dados coletados nela não permitem analisar a forma como o professor trabalha o conteúdo em cada período escolar.

Tabela 5 - Conteúdo da tarefa de casa.

Eixo temático 1: Tarefa de casa		
Categoria 3: Conteúdo da tarefa de casa		
Subcategorias	Professoras	Frequência
3.1 Igual aquele trabalhado em sala de aula.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15	15

Fonte: Elaborado pela autora.

A resposta da professora P6, apresentada a seguir, exemplifica essa subcategoria:

É o mesmo trabalhado em sala de aula, geralmente é uma continuação. Eu estou no livro, daí a gente trabalha dois probleminhas, estratégias para resolver, usa material concreto, conversa, discute, daí fez aqueles dois, o terceiro vai para fazer em casa. P6. (subcategoria 3.1)

O conteúdo da tarefa de casa deve ter relação com o objetivo pretendido pelo professor com o seu envio. Se o professor tem como intenção fixar e aprofundar o conteúdo abordado em sala de aula, logicamente o conteúdo da tarefa de casa precisa ser condizente com aquele trabalhado em sala de aula. Mas não precisa ser assim necessariamente. O professor pode solicitar como tarefa de casa uma atividade que não tenha relação direta com o conteúdo aprendido em sala de aula, desde que ela seja criteriosamente elaborada a fim de que o aluno tenha condições de fazê-la. O professor pode solicitar, por exemplo, que o aluno realize uma pesquisa (internet, livros, revistas) sobre uma temática nova que será abordada na aula subsequente e traga aquilo que foi

encontrado para discussão com os colegas e com o próprio professor. Dessa forma, o professor não só estará fomentando a busca ativa pelo conhecimento, contextualizando e introduzindo uma nova temática que será desenvolvida por ele em sala de aula, como também transformando o aluno em um agente responsável pelo seu aprendizado. Isso pode ser atrativo para o aluno.

É importante que o professor utilize diferentes estratégias para trabalhar o conteúdo programático. Além dos exercícios do livro didático, como apontou P6, o professor pode trabalhar o conteúdo a ser explorado na tarefa de casa por meio de jogos, brincadeiras, experimentos, pesquisas, exercícios feitos de modo interativo no computador, exigindo do aluno diferentes habilidades. Exercícios mecânicos, repetitivos, cansativos (FUJIMOTO; MARTINS, 2013) e pouco atrativos devem ser substituídos por aqueles que despertam o interesse da criança (FUJIMOTO; MARTINS, 2013; MENEZES, 2012; PAIVA, 2010).

Menezes (2012), frente ao “abismo” existente entre o movimento de integração da tecnologia em sala de aula no contexto do ensino da língua inglesa e as mesmas rotineiras tarefas de casa (completar exercícios escritos no livro de tarefas), propôs o projeto intitulado “The 10 Tasks Challenge”. Neste projeto os alunos deveriam usar linguagem recentemente estudada e distintas ferramentas de internet na criação de animações, gravações, quadrinhos e textos, a fim de tornar a experiência de feitura da tarefa de casa mais personalizada e talvez mais motivadora. O uso da internet em casa não constituía um obstáculo para os alunos participantes. Frente a experiência com o projeto a autora inferiu que: diversificar é importante, uma vez que os alunos gostam de fazer uso de ferramentas diferentes (65% dos alunos expressaram a preferência pelas tarefas utilizando a internet); os alunos, com o passar do tempo, conseguem perceber os benefícios de uma nova proposta, apesar da resistência inicial à inovação (processo de reaprendizagem do que é fazer tarefa de casa); os alunos estão cansados de fazer o mesmo tipo de tarefa e gostam de atividades vistas por eles como legais e divertidas; e “o livro de exercícios é um ótimo material para fins de precisão e correção de linguagem. Aliado ao uso de ferramentas de internet, alunos também têm a possibilidade de criarem conteúdo mais livremente em um contexto menos controlado” (p. 108).

Cabe destacar que P3 respondeu à algumas das perguntas feitas pela pesquisadora com base na conduta que teria caso enviasse tarefa de casa, tendo suas respostas contabilizadas.

Categoria 4: Modo como as tarefas de casa eram prescritas para os alunos

Nesta categoria serão apresentados os diferentes procedimentos adotados pelas professoras participantes para prescrever a tarefa de casa aos seus alunos. Foram identificados em suas respostas três procedimentos de prescrição, os quais originaram as três subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 6. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 4 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 6 - Modo de prescrição da tarefa de casa.

Eixo temático 1: Tarefa de casa		
Categoria 4: Modo como as tarefas de casa eram prescritas aos alunos		
Subcategorias	Professoras	Frequência
4.1 Ficha de atividade (entregavam para o aluno uma folha com a tarefa de casa impressa contendo o (s) enunciado (s) do (s) exercício (s) e o (s) exercício (s) ou solicitavam que o aluno copiasse o (s) enunciado (s) do (s) exercício (s) da lousa no caderno e, em seguida, entregava a ele uma folha contendo o (s) exercício (s) impresso (s)).	P1, P2, P3, P4, P5, P8, P9, P10, P11, P12 P13, P14, P15	13
4.2 Anotava na lousa ou ditava as atividades que seriam feitas no livro didático e os alunos anotavam no caderno ou no próprio livro.	P6, P9, P12, P13, P14	5
4.3 Passava na lousa e os alunos copiavam no caderno.	P7, P9, P10	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Treze professoras faziam uso de *ficha de atividade* (**subcategoria 4.1**), cinco *anotavam na lousa ou ditavam as atividades que seriam feitas no livro didático e os alunos anotavam no caderno ou no próprio livro* (**subcategoria 4.2**) e três *passavam na lousa e os alunos copiavam no caderno* (**subcategoria 4.3**). Os trechos apresentados a seguir ilustram essas subcategorias:

Eu coloco duas fichas por sulfite, eles mesmos recortam no meio e colam no caderno. Daí tem a data e o que eles precisam fazer, o enunciado. P11. (subcategoria 4.1)

A tarefa é no livro mesmo, eles escrevem em cima do exercício que vai para casa, TAREFA. Muitas crianças nem precisa mais que eu escreva TAREFA na lousa, é só você dizer o terceiro exercício fica para tarefa, aí eles escrevem no livro. P6. (subcategoria 4.2)

Eu passo na lousa primeiro e eles copiam no caderno, depois eu explico o que é pra fazer. P7. (subcategoria 4.3)

Os procedimentos descritos nas subcategorias 4.1 e 4.2 foram os mais citados pelas professoras. Isso pode ser atribuído ao fato de tais procedimentos agilizarem o processo de submissão da tarefa de casa, pois os alunos não precisavam copiar da lousa a atividade a ser feita em casa, conforme apontado por P7. É importante que o modo como a tarefa de casa é prescrita também esteja vinculado com aquilo que o professor almeja. Se a cópia da tarefa de casa da lousa não é algo que ele pretende explorar em sala de aula, o uso da ficha de atividade, por exemplo, pode ser adequado.

Os procedimentos utilizados pelos professores para passar a tarefa de casa no estudo de Nogueira (2002) se assemelharam ao deste estudo. A grande maioria dos professores entregava a tarefa de casa xerografada ou mimeografada. Outros marcavam a tarefa de casa no livro e alguns passavam no quadro para o aluno copiar. Nogueira (2002) destaca uma vantagem da prática de entregar tarefa de casa previamente elaborada em folhas xerografadas ou mimeografadas, que ela pode ser elaborada pelo professor. E sinaliza também alguns problemas vinculados a essa prática, tais como os alunos suja-rem, amassarem ou perderem e os pais reclamarem que é difícil guardá-la.

A ficha de atividade, assim denominada pelas professoras participantes do estudo, pode, portanto, ser uma oportunidade para o professor melhor atender as necessidades e particularidades dos alunos, já que ela pode ser elaborada por ele, não sendo algo pronto que muitas vezes pode não se compatibilizar com as necessidades e particularidades dos alunos.

Cabe destacar, que todas as professoras da Educação Infantil adotavam como procedimento para passar a tarefa de casa a ficha de atividade (entregavam para o aluno uma folha com a tarefa de casa impressa contendo o(s) enunciado(s) do(s) exercício(s) e o(s) exercício(s)). Tal procedimento parece o mais adequado dentre aqueles citados para esse período escolar.

Cinco professoras apontaram em suas falas adotar mais de um procedimento de prescrição da tarefa de casa, o que além de ser viável pode ser um atrativo para o aluno. Ressalta-se que, independentemente do modo adotado pela professora, não descarta-se a necessidade de instruir o aluno quanto à sua realização.

Categoria 5: Instruções para a realização da tarefa de casa

Nesta categoria será apresentado o levantamento do número de professoras que sempre forneciam instruções aos seus alunos em sala de aula para a realização da tarefa em casa, de professoras que forneciam instruções às vezes e de professoras que nunca forneciam. A análise das respostas das professoras deu origem a duas subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 7. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 5 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 7 - Oferta de instruções aos alunos.

Eixo temático 1: Tarefa de casa		
Categoria 5: Instruções para a realização da tarefa de casa		
Subcategorias	Professoras	Frequência
5.1 Sempre oferecia instruções aos alunos em sala de aula.	P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15	14
5.2 Oferecia instruções aos alunos apenas para algumas atividades.	P6	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as professoras referiram que forneciam instruções aos seus alunos em sala de aula, sendo que quatorze sinalizaram que *sempre ofereciam (subcategoria 5.1)* e apenas uma sinalizou que *oferecia instruções aos alunos apenas para algumas atividades (subcategoria 5.2)*, conforme ilustrado nos trechos a seguir:

A gente está numa altura do ano em que muitos já tem essa autonomia de ler a tarefa e conseguir fazer sozinho. Eu tenho que explicar, porque as vezes só lendo alguns não entendem. Então a parte da mãe ter que explicar não precisa né ou se a mãe não está em casa, se a mãe está trabalhando, ele já pode fazer à tarde. P12. (subcategoria 5.1)

Olha (pausa) quando é assim bem mastigado às vezes não. A não ser que eu veja que dentro daquela atividade vai estar exigindo outra habilidade, diferente daquela que trabalhamos ali, vai ter um vocabulário diferente, daí eu explico. P6. (subcategoria 5.2)

Como a tarefa de casa é dever do aluno, o professor deve buscar assegurar que ele compreenda aquilo que precisa ser feito. Uma medida fundamental para tanto é o fornecimento de instruções em sala de aula sobre aquilo que terá que fazer em casa, devendo verificar a sua compreensão e retomando a explicação, caso necessário.

A professora P12 destacou a necessidade de instruir os seus alunos, mesmo considerando que muitos deles teriam condições de fazer a leitura do enunciado e de compreender aquilo que precisava ser feito. Com essa medida a professora tende a assegurar que todos os seus alunos tenham condições de fazer a tarefa de casa sozinhos, o que é desejável.

Já a professora P6 salientou que explicava aos alunos a tarefa de casa somente quando ela apresentava algo que eles não estavam habituados, como um vocabulário diferente. No entanto, sua fala pareceu um tanto contraditória com aquela apresentada na categoria 2. Nesta categoria ela ressaltou que as crianças precisavam de apoio dos pais na tarefa de casa por não possuírem autonomia, se referindo à dependência de um adulto para organizar a rotina da criança a fim de cumprir a tarefa de casa. Se a professora identificou tal aspecto, seria de fundamental importância que ela reforçasse a cada atividade enviada para casa o papel do aluno e aquilo que ele precisaria cumprir, contribuindo assim para a assimilação dessa prática.

Pensando nos alunos da Educação Infantil, a prática de fornecer instruções em sala de aula configura-se como essencial. O enunciado explicativo de uma atividade demanda habilidades como a de leitura e compreensão. Diante disso, sempre que possível e necessário, as famílias das crianças desse período escolar devem ser informadas pelo professor que suas crianças estão levando uma tarefa para casa e sobre aquilo que precisa ser feito, estando instruídos caso a criança necessite de apoio. Todas as professoras da Educação Infantil referiram fornecer instruções aos seus alunos.

Se o professor da Educação Infantil, após conhecer a sua turma, tiver uma previsão ou um cronograma das atividades que pretende enviar para seus alunos num período determinado, ele pode destinar um encontro com a família ou parte dele para conversar sobre essas atividades, seus objetivos e formas de participação das famílias. Dessa maneira, subsídios são oferecidos para que todas as famílias participem dessa atividade, além de ser uma ótima oportunidade para aproximação entre a escola e a família.

Categoria 6: Cumprimento da tarefa de casa pelo aluno

Nesta categoria será apresentada a adesão dos alunos à prática da tarefa de casa. Por meio da análise das respostas das professoras, foi possível identificar que em alguns casos havia adesão dessa prática por todos alunos e que em outros havia adesão parcial

por parte dos alunos, o que deu origem às duas subcategorias apresentadas na coluna 1 da tabela 8. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 6. E na coluna 3, a frequência.

Tabela 8 - Adesão dos alunos a prática da tarefa de casa.

Eixo temático 1: Tarefa de casa		
Categoria 6: Cumprimento da tarefa de casa pelo aluno		
Subcategorias	Professoras	Frequência
6.1 Todos os alunos faziam a tarefa de casa.	P1, P2	2
6.2 Não eram todos os alunos que faziam a tarefa de casa.	P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15	12

Fonte: Elaborado pela autora.

Duas professoras relataram que *todos os alunos faziam a tarefa de casa (subcategoria 6.1)* e doze apontaram que *não eram todos os alunos que faziam a tarefa de casa (subcategoria 6.2)*.

Sim, fazem. Nessa população eles agregam bem a tarefa de casa, eles cobram, eles gostam, eles querem. Porque é de final de semana, né, normalmente é sempre de final de semana, porque daí os pais estão em casa, eles dão mais atenção. São coisas simples, fáceis de fazer. P1. (subcategoria 6.1)

São poucos os que não fazem, né. P13. (subcategoria 6.2)

P1 foi uma das professoras que apontou que todos os seus alunos aderiam a essa prática. Segundo ela, tal adesão se dava pelo fato de a tarefa de casa ser passível de execução (“coisas simples, fáceis de fazer”) e de ser cumprida durante o final de semana, período em que os pais podiam dar maior atenção aos filhos.

Ao considerar que as crianças do Infantil estão começando a ter contato com essa prática, é possível que elas precisem de apoio dos pais, conforme já sinalizado. Nesse caso, o diálogo com a família é muito importante, pois ela precisa ser informada sobre o tipo de auxílio esperado dela e, além disso, o professor precisa colher informações para tentar inserir essa prática da melhor forma possível dentro da rotina familiar, refletindo com ela sobre a quantidade, a frequência e o dia da semana de envio dessa atividade. A tarefa de casa pode criar condições favoráveis para promover a integração entre a família e a escola ao valorizar a opinião da família e suas características.

Pensando na relação pais-filhos, seria produtivo os pais serem convidados a participar junto com a criança de algumas atividades escolares realizadas em casa. Quando instruídos, os pais podem, por exemplo, criar uma história com a criança através de um livro meramente ilustrativo, desenhar e escutar música com ela, realizar um passeio temático, reviver brincadeiras de sua infância, realizar uma atividade de culinária de forma conjunta etc. A tarefa de casa pode promover um momento rico e prazeroso em família, além de estimular habilidades importantes para o desenvolvimento acadêmico da criança como: a imaginação, a criatividade, a coordenação motora, a ampliação do vocabulário etc.

A professora P13, assim como a maioria das outras professoras, apontou que não eram todos os alunos que faziam a tarefa de casa. Os diferentes motivos que podem impactar na realização ou na inexecução da tarefa de casa pelo aluno serão discutidos na categoria 7, apresentada a seguir.

Categoria 7: Motivos para os alunos não fazerem a tarefa de casa

Nesta categoria serão apresentados os motivos citados pelas professoras participantes para os alunos não fazerem a tarefa de casa. Foram identificados em suas respostas cinco motivos, os quais originaram as cinco subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 9. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 7 e, na coluna 3, a frequência.

A professora P1 não respondeu a essa pergunta, pois na categoria anterior apontou que todos os seus alunos faziam a tarefa de casa. Apesar de a professora P2 também ter sinalizado isso, será visto na categoria 8 que a adesão a essa prática por todos os alunos, em alguns casos, se dava após a professora conversar sobre a necessidade de sua realização. Por isso ela respondeu a essa pergunta.

Tabela 9 - Motivos para não realização da tarefa de casa.

Eixo temático 1: Tarefa de casa		
Categoria 7: Motivos para os alunos não fazerem a tarefa de casa		
Subcategorias	Professoras	Frequência
7.1 Falta de envolvimento e/ou cobrança e/ou estabelecimento de rotina pela família para a realização da tarefa de casa.	P3, P4, P5, P6, P9, P10, P12, P14, P15	9
7.2 Compromissos e/ou mudanças na rotina familiar que impossibilitavam a realização da tarefa de casa.	P2, P6, P7, P8, P11, P13	6
7.3 Esquecimento da criança.	P7, P8, P10, P13	4
7.4 Falta de compreensão da tarefa de casa pela criança.	P7, P12	2
7.5 A criança estar doente e/ou faltar.	P6, P8, P13	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Nove professoras atribuíram a *falta de envolvimento e/ou cobrança e/ou estabelecimento de rotina pela família para a realização da tarefa de casa* (**subcategoria 7.1**), seis professoras atribuíram a *compromissos e/ou mudanças na rotina familiar que impossibilitavam a realização da tarefa de casa* (**subcategoria 7.2**), quatro professoras atribuíram ao *esquecimento da criança* (**subcategoria 7.3**), duas professoras atribuíram à *falta de compreensão da tarefa de casa pela criança* (**subcategoria 7.4**) e três professoras atribuíram à *criança estar doente e/ou faltar* (**subcategoria 7.5**).

Eu acho que falta um pouco de apoio dos pais. A criança precisa de direcionamento, de cobrança, se você não diz para ela que é importante que ela faça, ela não vai fazer, é lógico que ela vai preferir brincar. P14. (subcategoria 7.1)

As vezes eles falam que não deu tempo. As vezes as mães mandam bilhete avisando. É uma sala muito boa, as mães sempre estão me comunicando, né. Porque a gente conversa muito nas reuniões, então elas já entendem que eu gosto da tarefa, que eu acho importante a tarefa, entendeu? Então elas acabam mandando a justificativa, faltou tempo, saiu, fez um passeio. É difícil aquela criança que nunca traz. P11. (subcategoria 7.2)

Acho que pode ser por esquecimento do aluno (7.3) e também pelos pais não olharem o caderno. A tarefa está registrada no caderno e muitas vezes a família não olha, não pergunta, não cobra deles. E eles chegam em casa e querem brincar mesmo. Então se não ficar ali cobrando, não faz mesmo (7.1). Uns já chegam em casa e já querem fazer tarefa, segundo o que as mães me contam na reunião. P10. (subcategoria 7.3)

Geralmente é porque saiu (7.2), esqueceu, mesmo tendo todo dia tarefa, as vezes alguns falam que esqueceu (7.3). Também quando a rotina familiar

muda algumas crianças não fazem, por exemplo, um dia dorme na casa da vó, o outro na mãe, o outro no pai, e daí não trazem a tarefa (7.2). ***Também acontece de a criança não entender o que é para fazer, mesmo já tendo explicado, e aí a mãe manda um bilhete avisando que a criança não fez porque não conseguiu*** (7.4). P7. (subcategoria 7.4)

Geralmente, assim, quando vem com duas tarefas sem fazer, eu costumo colocar um bilhete na agenda para os pais e não tem um motivo. ***Porque muitos vem com motivo, professora eu fiquei doente*** (7.5), professora não deu tempo, porque eu fui em tal lugar (7.2). Porque eu pergunto o motivo. Quando eu vejo que assim, que não tem sentido o que está falando, porque esqueceu mesmo e vejo que acontece sempre, com frequência, aí eu mando bilhete para os pais perguntando como que está funcionando a tarefa em casa, o que está acontecendo (7.3). P13. (subcategoria 7.5)

Os resultados evidenciaram que as professoras identificavam diferentes motivos para os alunos não fazerem a tarefa de casa. Em qualquer circunstância é importante que o professor analise com cuidado o que está motivando a não realização pelo aluno para que possa tomar as medidas necessárias. Atenção deve ser dada ao aluno, as relações e rotina familiar, como também a maneira como o professor vem conduzindo a prática de envio de tarefa de casa.

Wiezzel (2003, p. 90) destaca em seu estudo alguns fatores que levam as crianças a ter motivos para continuar ou não fazendo as tarefas de casa:

Tarefas de casa mau elaboradas, que apenas criam automatismos mediante repetições e padronizações, instruções insuficientes e não claras aos alunos, repreensões orais, castigos, a não utilização das tarefas de casa como parte integrante das aulas e sua não correção, são apenas alguns dos fatores que levam as crianças a ter motivos para continuar ou não fazendo as tarefas de casa e, quem sabe, obter melhores desempenhos ou não.

Dettmers et al. (2011) destacam que a tarefa de casa pode desencadear diversas emoções, as quais podem afetar sua realização. Diante disso, enfatizam alguns aspectos que precisam ser levados em conta pelo professor a fim de desencadear emoções agradáveis vinculadas à tarefa de casa de matemática, como: a necessidade de o professor elaborar tarefas de casa interessantes, que estejam integradas às aulas, que possibilitem reforçar o aprendizado em sala de aula e que tenham nível de dificuldade adequado. Ressaltam também que atribuir tarefas de casa adaptadas às necessidades dos alunos, oferecer oportunidade de escolha dos trabalhos de casa e fornecer feedback podem contribuir para a promoção de emoções agradáveis relacionadas à tarefa de casa, motivando sua realização.

É interessante destacar que as professoras participantes atribuíram a não realização da tarefa de casa ao aluno e/ou à rotina familiar, sendo que nenhuma delas levantou a possibilidade de a sua prática impactar negativamente na motivação do aluno para a realização dessa atividade. Aspecto esse, que precisa ser levado em conta.

Torezan (1994, p. 389) destaca a necessidade de o professor refletir sobre a sua própria ação pedagógica. “Isso possibilitaria maior consciência sobre o próprio agir e, portanto, uma ação deliberada mais funcional, flexível e adaptada à realidade de sala de aula [...]”. Por outro lado, em seu estudo foi identificado que o modo de conceber o ensino apresentado pelas professoras participantes não abria espaço para problematizar a sua própria ação pedagógica, visto que o foco de atenção recaía sobre o aluno quando se tratava de analisar e identificar os aspectos disfuncionais presentes na sala de aula.

A falta de envolvimento e/ou cobrança e/ou estabelecimento de rotina pela família para a realização da tarefa de casa (subcategoria 7.1), citado por P10 e P14, de fato podem contribuir para a sua não realização pelo aluno. Cabe aos pais valorizarem o papel da escola e o da tarefa de casa perante o aluno, incentivarem a sua realização, ajudá-los a organizar um horário dentro da rotina familiar para o desempenho desta atividade etc. Porém não basta a escola responsabilizar a família pela não realização da tarefa de casa. É necessário compreender os motivos que estão acarretando a falta de participação da família (exemplos: sobrecarga, falta de instrução, desmotivação etc) e buscar alternativas para que a prática da tarefa de casa se dê de maneira mais efetiva. Isso significa que o professor precisa escutar a família e, se necessário, reavaliar sua prática. O que não quer dizer também que a família deva ser isentada de qualquer responsabilidade com o processo escolar da criança. Não é tarefa fácil gerenciar a vida profissional e os serviços domésticos com a atenção que qualquer criança demanda, no entanto, o seu cuidado é de sua responsabilidade. A criança precisa sentir que a família valoriza suas atividades e que é merecedora de atenção. A tarefa de casa, se bem planejada e orientada, pode ser uma oportunidade para que a família fique mais próxima da criança.

Cabe destacar que das quatro professoras da Educação Infantil que responderam a essa questão, três tiveram suas respostas enquadradas na subcategoria 7.1. Conforme já sinalizado, é esperado que as crianças desse período escolar necessitem de mais apoio dos pais até conquistar autonomia para gerir os processos vinculados à realização dessa atividade. A falta de participação da família nesse caso pode, de fato, ser um dos fatores que estão levando à sua não realização pela criança. Por outro lado, a falta de

entrosamento entre a família e a escola e a maneira como as professoras estão conduzindo suas práticas precisam ser ponderadas, conforme já apontado.

Motivo como o esquecimento da criança (subcategoria 7.3), citado por P10 e P3, também pode ser minimizado ou eliminado com o acompanhamento do envio de tarefa de casa pelos pais. É importante pensar, no entanto, que a criança pode não fazer a tarefa de casa por não reconhecer o seu valor para o aprendizado ou por considerá-la chata, pouco atrativa, cansativa e desinteressante, usando como justificativa para não fazê-la o esquecimento. Nesse caso, é necessário que o professor reavalie sua prática de envio de tarefa de casa.

Lima (2013) sinaliza que investigar a iniciativa das crianças para realizar as tarefas de casa, na perspectiva dos pais, pode auxiliar a identificar se a escola está conseguindo atrair a atenção das crianças para estas atividades e se está desenvolvendo nelas a compreensão sobre a importância destas atividades. Em seu estudo, dos 21 pais participantes da pesquisa de crianças de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, nove sinalizaram que a criança normalmente precisa de cobrança de alguém para que faça as tarefas de casa, sete apontaram que a criança apresenta iniciativa de fazer as tarefas de casa sozinha sempre e cinco responderam que a criança só realiza as tarefas de casa se tiver alguém acompanhando e cobrando.

No estudo de Fernandez et al. (2014) com pais de alunos do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental foi verificado que a maioria deles percebiam nos filhos comportamentos de fuga frente a esta atividade, através do adiamento de sua realização ou da omissão diante dos responsáveis se recebeu ou não essa atividade. Diante disso, os autores apontaram que era importante refletir até que ponto a insatisfação dos alunos com relação a esta atividade não estava comprometendo os objetivos vinculados com a sua proposição.

Os recortes apresentados sinalizam que P7, P11 e P13 identificavam compromissos e/ou mudanças na rotina familiar (subcategoria 7.2) como aspectos que interferiam na feitura da tarefa de casa. Tais eventos, sempre que possível, devem ser sinalizados pela família aos professores para que estes possam compreender o que está se passando no ambiente familiar em que a criança encontra-se inserida. A criança pode não ter feito a tarefa de casa em função de algum evento familiar e não por falta de compreensão. A comunicação entre a escola e a família torna-se, nesse contexto, esclarecedora, beneficiando todos os envolvidos.

Motivos como doença e/ou falta (subcategoria 7.5) também devem ser comunicados pelos pais. O professor, tendo conhecimento disso, pode, por exemplo, dar um prazo maior para a entrega da tarefa de casa, retomar o conteúdo com a criança, entre outras medidas, a fim de que o aluno tenha condições de realizá-la.

E, por fim, a criança pode não realizar a tarefa de casa por falta de compreensão (subcategoria 7.4), como apontado por P7. Por mais que os professores expliquem a tarefa de casa aos alunos e questionem se eles apresentam dúvidas, pode haver alunos que encontrem dificuldade no momento de fazê-la, o que pode ser um sinal de que eles tiveram dificuldade para assimilar e/ou aplicar aquele conteúdo trabalhado em sala de aula em casa. Diante disso, a tarefa de casa cumpre um importante papel que é o de auxiliar o professor a identificar aquilo em que o aluno apresenta dificuldade e o que precisa ser retomado com ele (CALCAGNI, 2012). A professora P7 revelou em sua fala que as mães comunicavam quando a criança não conseguia fazer a tarefa de casa através de bilhete, sendo esta uma atitude muito positiva. Se a mãe fizesse a tarefa de casa no lugar do aluno camuflaria a dificuldade apresentada por ele, não possibilitando ao professor assistir o aluno em sua dificuldade.

Pode-se dizer que as razões para os alunos não fazerem a tarefa de casa descritas nas subcategorias 7.1, 7.2 e 7.3 apontam para a necessidade e oportunidade para a construção da parceria colaborativa entre a família e a escola, assim como de as professoras reavaliarem suas práticas no caso das subcategorias 7.1, 7.3 e 7.4.

Categoria 8: Providências adotadas quando os alunos não faziam a tarefa de casa

Nesta categoria serão apresentadas as providências citadas pelas professoras participantes quando os alunos não faziam a tarefa de casa. Foram identificadas em suas respostas cinco providências, as quais originaram as cinco subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 10. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 8 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 10 - Providências adotadas frente a não realização da tarefa de casa.

Eixo temático 1: Tarefa de casa		
Categoria 8: Providências adotadas quando os alunos não faziam a tarefa de casa		
Subcategorias	Professoras	Frequência
8.1 Não tinha que adotar providências, pois os alunos faziam a tarefa de casa.	P1	1
8.2 Conversar com o aluno.	P2, P5	2
8.3 Mandar recado/bilhete para os pais avisando que a criança não fez a tarefa de casa e/ou cobrando para que faça.	P3, P4, P6, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15	10
8.4 Conversar pessoalmente com o responsável.	P6	1
8.5 Mandar novamente a tarefa de casa que a criança não fez (uma segunda chance).	P2, P7, P8, P10, P12	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Apenas uma professora apontou que *não tinha que adotar providências, pois os alunos faziam a tarefa de casa (subcategoria 8.1)*. As demais sinalizaram adotar diferentes providências diante da não realização da tarefa de casa pelo aluno. Duas professoras relataram *conversar com o aluno (subcategoria 8.2)*, dez professoras *mandavam recado/bilhete para os pais avisando que a criança não fez a tarefa de casa e/ou cobrando para que faça (subcategoria 8.3)*, uma professora *conversava pessoalmente com o responsável (subcategoria 8.4)* e cinco professoras *mandavam novamente a tarefa de casa que a criança não fez (uma segunda chance) (subcategoria 8.5)*.

Não, não tenho esse problema. P1. (subcategoria 8.1)

Eu falo com a criança mesmo (8.2). Eu falo: Olha tem que trazer, porque eu já vou mandar outra tarefa, nova tarefa. Dá certo. (8.5). P2. (subcategoria 8.2)

Eu marco que a criança não fez a atividade naquele dia, mando bilhete, mas mesmo assim alguns pais não dão retorno e a tarefa não é feita. P9. (subcategoria 8.3)

Como eu vejo as mães todos os dias, eu converso (8.4). Se é uma mãe que eu não vejo porque a criança vai embora de perua, eu já cheguei a mandar bilhete. Mas assim, não é na primeira tarefa que não faz que eu já vou escrever aquele bilhete mal educado para a mãe (8.3). Eu tento falar de uma maneira bem sutil, sabe, bem educada, porque você não sabe como a pessoa interpreta isso e como que depois ela vai tratar a criança na casa. Porque se ela não tem assim, esse carinho, esse respeito pela criança em relação a sua escola, tarefa, tudo, imagino que ela não possa tratar bem essa criança se o professor ficar pressionando muito. E a maioria das vezes que acontece isso, eu acerto, que são aqueles tipos de crianças que apanham. Eu paro e reflito muito, uma atividade que a criança tem que fazer, que ela não sabe, não tem apoio. Tem criança que não sabe mesmo como faz e sendo pressionada e

agredida até por conta de tarefa, por mais que eu ache importante, eu tenho que pesar isso. P6. (subcategoria 8.4)

Quando não faz, eu dou a chance de dois dias (8.5). Se no terceiro não me traz, eu mando um bilhete para conversar com a mamãe. Daí a mãe tem que explicar o que está acontecendo **(8.3)**. P8. (subcategoria 8.5)

Como já citado anteriormente, a atitude do professor perante a não realização da tarefa de casa pelo aluno requer cautela, pois muitos podem ser os motivos que o levou a tal comportamento.

Nogueira (2002) chama atenção para o cuidado que o professor deve ter quanto ao procedimento adotado quando o aluno não faz a tarefa de casa, pois ele pode se configurar em uma violência contra a criança. Foi identificado que alguns professores adotavam diferentes tipos de punição aos alunos que não faziam essa atividade, como fazer a tarefa de casa no recreio, fazer três vezes cada tarefa, ficar depois da aula para fazer, entre outras. Verificou-se também que em uma escola, quando os alunos da 2ª série em diante não faziam a tarefa, era adotado como norma mandar o aluno de volta para casa com um bilhete direcionado aos pais e no dia seguinte o aluno só entraria na escola caso acompanhado pela mãe ou pai. Para os alunos menores, 1ª série, quando não faziam eram encaminhados à coordenação.

É necessário moderação e, sobretudo, compreensão, pois medidas mais extremas de punição podem ocasionar desinteresse e recusa por parte do aluno. Rever o modo como a tarefa de casa vem sendo empregada é uma medida mais efetiva do que puni-lo.

O diálogo é essencial tanto com a família quanto com o aluno na tentativa de melhor compreender o que motivou a não realização e também para que o professor tenha melhores subsídios para adotar a medida mais adequada a fim de que essa prática seja mais efetiva.

A professora P2 adotava o procedimento de conversar com o aluno (subcategoria 8.2) e destacou que ele era efetivo. O professor precisa ajudar a criança a compreender a razão pela qual ele envia a tarefa de casa e o quanto a sua realização pode contribuir para o desempenho escolar dela.

Bilhetes (subcategoria 8.3) e conversas (subcategoria 8.4) com os responsáveis pela criança também são opções. O diálogo e a troca de bilhetes podem permitir ao professor identificar aspectos da rotina familiar e do comportamento da criança em casa que estão afetando a realização da tarefa de casa pelo aluno. Vale reforçar a importância de a forma de comunicação ter sido combinada entre a escola e a família a fim de evitar

possíveis conflitos familiares, conforme destacado por P6. Cobranças conduzidas de maneira inadequada pelos pais, por falta de orientação, podem reforçar a esquivia da criança para a realização da tarefa de casa (SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004).

Já a professora P8, adotava o procedimento de prorrogar o prazo de entrega, oferecendo uma segunda chance ao aluno (subcategoria 8.5) e, caso isso não resolvesse, adotaria um outro procedimento, sendo o de enviar bilhete ao responsável. Muitas vezes, conforme observado na subcategoria 7.2, o aluno não faz a tarefa de casa por compromissos e/ou mudanças na rotina familiar, sendo que a oferta de uma segunda chance pode sanar esse problema.

Categoria 9: Modo de correção da tarefa de casa

Todas as professoras sinalizaram que corrigiam a tarefa de casa, exceto P3 que não enviava essa atividade, mas que opinou sobre a forma de correção que pretendia adotar junto aos seus alunos.

Nesta categoria serão apresentadas as diferentes estratégias adotadas pelas professoras participantes para corrigir a tarefa de casa enviada aos seus alunos. Foram identificadas em suas respostas três estratégias de correção, as quais originaram as três subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 11. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 9. E na coluna 3, a frequência.

Tabela 11 - Estratégias de correção da tarefa de casa.

Eixo temático 1: Tarefa de casa		
Categoria 9: Modo de correção da tarefa de casa		
Subcategorias	Professoras	Frequência
9.1 Reflexão coletiva (a atividade proposta não tem uma resposta única e o objetivo é que todos contribuam com informações e comentários próprios).	P1, P3, P4, P5	4
9.2 Correção individual (o professor faz a correção da tarefa de casa de cada um dos alunos).	P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15	13
9.3 Correção coletiva (o professor indica a resposta esperada ou resolve na lousa).	P6, P7, P9, P12, P13, P14	6

Fonte: Elaborado pela autora.

Quatro professoras apontaram realizar *reflexão coletiva (a atividade proposta não tem uma resposta única e o objetivo é que todos contribuam com informações e comentários próprios)* (**subcategoria 9.1**), treze professoras apontaram realizar *correção individual (o professor faz a correção da tarefa de casa de cada um dos alunos)* (**subcategoria 9.2**) e seis professoras apontaram realizar *correção coletiva (o professor indica a resposta esperada ou resolve na lousa)* (**subcategoria 9.3**).

Na sexta-feira geralmente eles levam um livro que eles escolhem na biblioteca para casa. Na segunda-feira quando eles retornam a gente faz a rodinha de conversa sobre a leitura, então, cada uma das crianças conta um pouquinho sobre sua historinha, quem leu, se gostou ou não gostou. É uma turminha que gosta bastante de história. Se foi sobre uma letra que pesquisou, cada um vai mostrando as figuras pesquisadas. Se é pesquisa de figuras sobre alimentos saudáveis, cada um mostra o seu, e depois a gente vai conversando sobre o assunto, vai desenvolvendo. Isso acaba sendo coletiva a correção, porque cada um mostra o que fez (9.1). Mas depois eu dou uma olhadinha individual (9.2). P4. (subcategoria 9.1)

A verificação é individualizada, de cada um, e aí por exemplo, teve uma semana, que a mãe escreveu assim, meu filho fez a tarefa errada porque o papai não soube ensinar. Daí eu escrevi, não tem problema. Aí o que que acontece, daí eu chamo essa criança e faço com ela. Para não ficar aquilo vago, não soube fazer e passar. P8. (subcategoria 9.2)

Geralmente eu passo vistando a tarefa, vendo quem fez (9.2). *Se é uma tarefa de matemática, que eu percebo que eles estão ainda com dificuldade eu vou fazer a correção coletiva, na lousa, tá (9.3).* Porque assim, eu quero que faça, a gente espera que faça certo, mas quando a criança faz errado significa que ela não entendeu o que era para ser feito, né. Então às vezes eu até prefiro que a criança faça errado do que a mãe fazer por ela. Porque às vezes a mãe não ensina, ela só fala assim, está errado isso e dá a resposta pronta. Então na primeira reunião de pais eu já explico para eles: Olha é para ajudar, para explicar, não é para dar a resposta. Então às vezes eu sei que a criança deixou de fazer, porque eu sei que ela não sabe fazer. **Geralmente quando é matemática eu corrijo na lousa, faço a correção coletiva (9.3)**, só mais quando é exercício que tem várias respostas, várias formas de resolução eu passo vendo a resposta de cada um. Se vejo que é uma tarefa que todo mundo acertou eu passo visto (9.2), **agora se tem dúvida eu corrijo na lousa (9.3)**. P12. (subcategoria 9.3)

A professora P4, da Educação Infantil, sinalizou utilizar como estratégia a reflexão coletiva, a qual parece interessante para crianças dessa faixa etária. Configura-se como uma oportunidade para os alunos compararem os seus achados com os dos seus colegas, visualizarem que através de uma única proposta é possível chegar a diferentes resultados e que todos eles têm o seu valor, aprenderem a respeitar o trabalho do colega etc. Tal estratégia também é uma forma de incentivar a realização da tarefa de casa pelo aluno, pois seu trabalho é estimado pelo professor e seus colegas de classe.

Quatro (P1, P3, P4 e P5) das cinco professoras da Educação Infantil sinalizaram adotar a reflexão coletiva como estratégia de correção da tarefa de casa. A professora P2 da Educação Infantil relatou realizar correção individual. Destaca-se que as professoras P3 e P4 apontaram que além de realizar a reflexão coletiva também faziam a correção individual. Tal estratégia também parece adequada para crianças desse período escolar. É uma forma de o professor visualizar a produção do aluno de maneira individualizada e dar um retorno a ele, o que também é importante.

Quanto às professoras do Ensino Fundamental, verificou-se que elas citaram como estratégia de correção da tarefa de casa a correção individual e/ou a coletiva. Nenhuma citou a reflexão coletiva, a qual também pode ser aplicada para alunos desse período escolar.

A professora P8 citou realizar a correção individual e apontou em sua resposta o caso de uma mãe que escreveu para ela informando que seu filho havia feito a tarefa de forma errada. Essa comunicação é muito importante, no entanto é necessário que esteja claro que não cabe à família ensinar ao aluno, esta atribuição cabe ao professor. A conduta de P8 vai nessa direção, pois ela sinaliza retomar o conteúdo com o aluno ante a dificuldade apresentada por ele.

A professora P12 revelou fazer uso de mais de uma estratégia de correção da tarefa de casa, quando necessário. Por meio do visto, ela conseguia identificar quando os alunos estavam apresentando dificuldade para compreensão de determinado conteúdo e relatou que, nesse caso, realizaria a correção coletiva na lousa a fim de sanar tal dificuldade.

De acordo com Nogueira (2002), por meio da correção da tarefa de casa os professores conseguem analisar o que foi aprendido e o que não foi, e sanar possíveis dúvidas. Com relação ao tempo despendido para correção em sala de aula dessa atividade, a autora salienta que ele está relacionado com a quantidade dada, tipo de tarefa de casa, turma e matéria. Enfatiza que a correção deve ser realizada com tempo suficiente para que o aluno tire suas dúvidas e se torne capaz de executar os exercícios requeridos de modo seguro.

Tanto a professora P4 quanto a P12 trouxeram em suas falas a questão do erro na tarefa de casa. É necessário que o professor aprenda a valorizar o empenho do aluno, mesmo quando a tarefa de casa estiver errada (NOGUEIRA, 2002). O que deve ser valorizado é o esforço do aluno em realizar a atividade “[...] com seus recursos, com

suas possibilidades, com suas limitações, o melhor em todo momento” (NOGUEIRA, 2002, p. 105).

No estudo de Cericato e Castanho (2008), a professora participante sinalizou que o erro tinha como papel assinalar a dificuldade do aluno para, com base nisso, ajudá-lo a se desenvolver. No entanto, a forma como o erro foi abordado na sua prática demonstrou servir mais como um desencadeador de punições e ameaças do que como ponto de apoio para a construção do conhecimento. A professora, ao realizar a correção dos exercícios na lousa, referiu, por exemplo, que aqueles que não conseguissem acertar iriam levar mais exercícios como tarefa de casa e para aqueles que não os trouxessem feitos, ela iria mandar bilhete para a mãe.

O erro do aluno precisa ser identificado e corrigido, no entanto a abordagem do professor diante dele precisa ser adequada. A prática da tarefa de casa deve desenvolver no aluno a compreensão de que o erro faz parte do processo de aprendizagem (VATTEROTT, 2014). Além disso, a forma como o erro é trabalhado na tarefa de casa pode contribuir para o desenvolvimento de competências importantes para enfrentar as demandas do meio como a perseverança, a resistência à frustração e a resiliência. Se convenientemente tratado e analisado o erro, pode ensinar os demais alunos também. Aprende-se pelo erro dos outros se for explicitada a razão do erro cometido.

Categoria 10: Impacto da realização da tarefa de casa no desempenho escolar

Nesta categoria será apresentada a percepção das professoras participantes quanto ao impacto da realização da tarefa de casa no desempenho escolar dos alunos. Por meio da análise das respostas das professoras foi possível identificar duas subcategorias, as quais encontram-se apresentadas na coluna 1 da tabela 12. Na coluna 2 da tabela, situa-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 10 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 12 - Impacto da tarefa de casa no desempenho escolar.

Eixo temático 1: Tarefa de casa		
Categoria 10: Impacto da realização da tarefa de casa no desempenho escolar.		
Subcategorias	Professoras	Frequência
10.1 Notava diferença no desempenho escolar dos alunos.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15	14
10.2 Não notava diferença no desempenho escolar dos alunos.	P10	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as professoras relataram que *notavam diferença no desempenho escolar dos alunos* quando eles realizavam a tarefa de casa, tendo suas falas enquadradas na **subcategoria 10.1**, exceto P10, que teve sua fala enquadrada na **subcategoria 10.2** (*não notava diferença no desempenho escolar dos alunos*).

Muito, bem mais. Eles acabam indo melhor, porque acaba reforçando o conteúdo. P15. (subcategoria 10.1)

Não vejo não. Se for um aluno que participa das atividades de sala, presta atenção, é envolvido, acho que o fato de não fazer a tarefa não iria prejudicá-lo. Mas se já é aquele aluno que já não presta atenção na sala e ainda não faz a reflexão em casa, a tarefa também não vai contribuir, porque ele não iria conseguir fazer a tarefa porque ele não assimilou aquele conteúdo. P10. (subcategoria 10.2)

A professora P15 justificou sua resposta apontando que quando os alunos faziam a tarefa de casa, eles reforçavam o conteúdo aprendido em sala de aula e isso, na percepção dela, provocava um impacto positivo no desempenho escolar. Se a tarefa de casa for bem estruturada, desde o momento do seu planejamento até o da sua correção, ela poderá cumprir a função de reforçar o conteúdo trabalhado em sala, contribuindo assim com o processo de aprendizagem e com o desempenho escolar do aluno.

Rodrigues (1998) desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo geral identificar em que condições acontecia a tarefa de casa da disciplina de matemática e como isso afetava o desempenho escolar do aluno, suas motivações e percepções. Dentre os resultados encontrados destaca-se que os alunos julgados por suas professoras como excelentes foram os que mais realizavam toda a tarefa de casa (menos da turma D, na qual os bons/muito bons ficaram com pequena diferença para os excelentes), em tempo nenhum deixando de executá-la, mesmo que parcialmente, sobretudo se comparados com os alunos julgados como fracos. Tal dado sinaliza que o julgamento das professoras mostrou-se influenciado pelo comportamento dos alunos de

envolvimento com a tarefa de casa. Esse dado parece corroborar o do estudo em questão.

A fala da professora P10 mostrou-se um tanto contraditória comparada às outras que emitiu durante a entrevista. É importante retomar o objetivo dessa professora com o envio de tarefa de casa. Quando questionada sobre a função da tarefa de casa ela relatou: “Meu objetivo com a tarefa é que ele reflita sobre aquilo que foi trabalhado em sala de aula”. Se ela buscava o desenvolvimento escolar do aluno com o envio de tarefa de casa, parece contraditório considerar que não haveria prejuízo caso os alunos tidos como “envolvidos” não a realizassem. Além disso, o seu envio seria desnecessário, pois a sua execução pelo aluno não teria implicações positivas para o seu desenvolvimento escolar. P10 referiu também que a tarefa de casa para aqueles alunos que não prestavam atenção na aula não iria contribuir, uma vez que eles não conseguiriam realizá-la. Se o aluno não consegue fazer a tarefa de casa, possivelmente ele não compreendeu o conteúdo passado em sala de aula, conforme destacado por P10. Frente a isso, é importante que a professora reveja a sua prática pedagógica e de envio de tarefa de casa, adequando-a às características e necessidades de seus alunos, pois o contrário fará de seu envio algo indiferente.

De acordo com Rosário et al. (2008), muitas são as variáveis que interferem na relação entre a tarefa de casa e o rendimento acadêmico. Em estudo desenvolvido pelos autores, foi identificado que o rendimento acadêmico na disciplina de Matemática melhorava à medida que: aumentava a percepção de correção da tarefa de casa; eram prescritas mais tarefas de casa pelo professor; aumentavam os níveis de auto-eficácia percebida; e havia um aumento na taxa de completamento da tarefa de casa.

A literatura sobre o impacto do TPC⁸ no rendimento acadêmico dos alunos, é ainda pouco robusta e algo inconsistente, pelo que se torna essencial aprofundar o estudo de determinadas variáveis e aperfeiçoar a metodologia de investigação utilizada para abordar um tema de assumida complexidade e multidimensionalidade (COOPER, 1989b; COSDEN et al., 2004; HONG; MILGRAM, 2000; ROSÁRIO et al., 2005; TRAUTWEIN; KÖLLER, 2003 apud ROSÁRIO et al., 2008, p. 25).

8 TPC: Trabalho de casa.

EIXO TEMÁTICO 2: FAMÍLIA, ESCOLA E A TAREFA DE CASA

Este eixo temático é constituído por cinco categorias, as quais irão revelar a perspectiva das professoras participantes em relação à participação da família no processo escolar da criança e, especificamente, na tarefa de casa e a maneira como articulavam o contato com a família de seus alunos. Além disso, será apresentada em uma delas o ponto de vista das professoras em relação à valorização que a família faz da prática de envio de tarefa de casa. As categorias que compõem este eixo temático encontram-se listadas a seguir:

Categoria 11: Papel da família na escolarização.

Categoria 12: Interação entre a escola e a família.

Categoria 13: Grau de importância atribuído a tarefa de casa pela família.

Categoria 14: O papel da família na tarefa de casa.

Categoria 15: Formas de comunicação com a família sobre a tarefa de casa.

Categoria 11: Papel da família na escolarização

Nesta categoria será apresentada a percepção das professoras participantes quanto ao papel da família no processo de escolarização da criança. Foram identificadas cinco atribuições à família nas respostas das professoras, as quais originaram as cinco subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 13. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 11. Na coluna 3, a frequência.

Tabela 13 - Atribuições da família na escolarização da criança.

Eixo temático 2: Família, Escola e a Tarefa de Casa		
Categoria 11: Papel da família na escolarização		
Subcategorias	Professoras	Frequência
11.1 Acompanhar a criança em casa.	P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P13	10
11.2 Organizar a rotina e/ou oferecer os cuidados básicos e/ou o ensinamento de bons valores.	P5, P8, P13, P14	4
11.3 Demonstrar interesse para aquilo que a criança está aprendendo.	P10, P11, P12, P13, P14	5
11.4 Ter compromisso com a escola.	P1, P2, P4, P6, P12, P14, P15	7
11.5 Valorizar o papel da escola.	P4, P6, P9, P14	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Dez professoras relataram que a família tinha como papel *acompanhar a criança em casa (subcategoria 11.1)*, quatro professoras relataram que a família tinha como papel *organizar a rotina e/ou oferecer os cuidados básicos e/ou o ensinamento de bons valores (subcategoria 11.2)*, cinco professoras relataram que a família tinha como papel *demonstrar interesse para aquilo que a criança está aprendendo (subcategoria 11.3)*, sete professoras relataram que a família tinha como papel *ter compromisso com a escola (subcategoria 11.4)* e quatro professoras relataram que a família tinha como função *valorizar o papel da escola (subcategoria 11.5)*.

Acho que a família deve ajudar a criança em casa, participar, acompanhar a criança. P7. (subcategoria 11.1)

Então as regras, as regras de sala de aula tem algumas coisas que a gente tem que estar retomando, como postura adequada, o “com licença” quando entra, quando sai, “posso ir?”, “posso não ir?”, que são as palavrinhas mágicas e a gente acaba retomando todas essas situações que devem ser hábito da família. Porque se está acostumado em casa, né, facilita, mas muitas vezes eles não têm isso. Então são hábitos, situações que são papel da família também. Mas na escola a gente acaba retomando tudo isso. E quando sai do limite, muitas vezes a gente conversa ou até mesmo acaba chamando a família, entrando em contato, passando pra eles o que está acontecendo na sala. A família precisa oferecer o básico pra sua criança, ter horário de dormir, alimentação, roupinha limpa (11.2), ajudar na tarefa (11.1), tudo isso já ajuda. P8. (subcategoria 11.2)

Acho que a família tem que acompanhar o caderno de classe da criança (11.1), *tem que se interessar por aquilo que a criança está fazendo, aprendendo (11.3)*. Participando mesmo, mas às vezes, em alguns casos, eu acho que falta mesmo essa participação. P10. (subcategoria 11.3)

Ó, as instruções sobre a tarefa eu dou sempre nas reuniões de pais, os pais tem que vir na escola. Aquele pai que não veio, então, fica meio complicado para eu ficar dando orientação na porta. Então a participação deles é fundamental, a gente tem que estar sempre conversando, trocando

informações. Às vezes aquilo que a gente está orientando, se ele faltar na reunião, não vai saber fazer. E aí fica difícil, né. O papel deles é estar presente em reuniões, em todos os eventos, e sempre atentos. A escola já é organizada assim, ela manda bilhetes, ela propicia um horário pro pai estar vindo, sabe, conversar com o professor. P1. (subcategoria 11.4)

Apoiar a criança (11.1). *Incentivar ela a estudar, mostrar que a escola é importante pra ela. Eles são pequeninhos, se o professor falar que é importante isso, isso e aquilo e a mãe não falar, a criança fica mais tempo com a mãe. Então, se não tiver o apoio.* (11.5). P9. (subcategoria 11.5)

A professora P7 apontou que é papel da família acompanhar, participar e fornecer apoio à criança em casa. Tal envolvimento parental pode se dar, por exemplo, por meio do seguimento das atividades desenvolvidas no caderno pela criança e do auxílio na realização da tarefa de casa. Cabe destacar que o acompanhamento da tarefa de casa foi citado por quatro professoras nesta subcategoria (11.1) como uma das possibilidades de contribuição dos pais no processo de escolarização da criança.

Quando a escola demanda da família envolvimento nas atividades escolares desenvolvidas pela criança em casa, é necessário que a oriente para que ela possa desempenhar essa função de maneira adequada (ZAFANI; OMOTE, 2016). Esta orientação deve ser clara e contextualizada com a realidade do aluno e de sua família. Independentemente do nível sócio-econômico e cultural, todos os pais podem ser envolvidos na vida escolar dos seus filhos (MAIMONI; BORTONE, 2001), sendo produtivo solicitar a eles aquilo que têm condições de fazer (CASTRO; REGATTIERI, 2009). É importante que a escola conheça as possibilidades e os limites de cada família, para que a função de cada uma das partes seja adequadamente definida, buscando o desenvolvimento de ações conjuntas efetivas (CASTRO; REGATTIERI, 2009). A necessidade de comunicação entre a escola e a família se constitui em uma oportunidade para parceria colaborativa entre essas duas instituições.

A fala da professora P8 foi enquadrada na subcategoria 11.2, a qual contempla relatos que destacam a responsabilidade da família com a organização da rotina da criança em casa, estabelecendo o horário de comer, brincar, tomar banho, fazer a tarefa de casa, dormir etc. Além disso, contempla a responsabilidade da família em oferecer os cuidados básicos à criança para o seu crescimento saudável (exemplos: alimentação e higiene) e no ensinamento de bons valores (exemplos: cuidados com os seus materiais e dos materiais da escola).

O estabelecimento de rotina permite que a criança preveja o que irá acontecer durante o dia (ZAFANI; OMOTE, 2016). Tal prática proporciona o desenvolvimento do

senso de organização, habilidade necessária para o desempenho de atividades intra e extraescolares (ZAFANI; OMOTE, 2016).

O ensinamento de bons valores à criança, como, por exemplo, respeito a diversidade, obediência, amizade, honestidade, respeito pelo bem alheio, partilha, gratidão, colaboração etc, deve ser uma responsabilidade compartilhada entre a escola e a família, sendo tais valores necessários para que ela saiba viver na coletividade (ZAFANI; OMOTE, 2016). Os cuidados básicos, por sua vez, são essenciais para a promoção do bem-estar físico, mental e social da criança (ZAFANI; OMOTE, 2016).

Essas atribuições listadas pelas professoras possuem grandes contribuições para o desenvolvimento escolar da criança e são de responsabilidade da família. Esta desempenha função determinativa e formativa no desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança, bem como na maneira como ela interage e se situa na sociedade. Por meio dela, a criança aprende a desenvolver atitudes e papéis relevantes para a sua socialização (GLAT, 2004).

Parte da fala da professora P10 foi enquadrada na subcategoria 11.3, a qual é ilustrada por relatos que destacam a relevância de a família demonstrar interesse por aquilo que a criança está aprendendo. Soares, Souza e Marinho (2004) também salientam tal aspecto e acrescentam que os pais podem relacionar o conteúdo aprendido com as suas experiências, por exemplo, em uma viagem com a criança abordando aspectos referentes à geografia, relacionando o teórico com a prática. A criança, ao perceber que os pais valorizam aquilo que ela está aprendendo, poderá sentir-se mais motivada a aprender e a compartilhar tais aprendizados com a sua família.

A professora P10 destacou ainda, em sua fala, sentir falta desse tipo de participação por parte de algumas famílias. Atualmente, apesar de muitos pais terem pouco tempo livre para a vida doméstica, as necessidades da criança para um desenvolvimento saudável continuam as mesmas (exemplo: precisam de carinho, atenção, dedicação, estímulo etc) e certas atribuições da família não podem ser transferidas para a escola ou outros contextos (SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004). A família precisa entender que o importante não é a quantidade de tempo despendida para se envolver nas atividades escolares da criança, mas a qualidade com que se envolvem nestas atividades no tempo que possuem disponível.

Soares, Souza e Marinho (2004) apontam que os pais devem buscar organizar um tempo para se envolver em atividades com os seus filhos e que a participação nas atividades escolares pode ser uma oportunidade para tanto. Ressaltam, ainda, que a

demonstração de interesse pelas atividades desenvolvidas pela criança não deve ocorrer apenas quando as coisas não vão bem (exemplo: brigas com colegas, nota baixa etc). A família deve sempre buscar elogiar e encorajar o envolvimento da criança nas atividades escolares (SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004).

A fala da professora P1 foi enquadrada na subcategoria 11.4, a qual contempla atitudes que são esperadas da família e que demonstram o seu comprometimento com o processo de escolarização da criança (exemplos: participar de reuniões, fazer com que a criança tenha boa regularidade e pontualidade no comparecimento à escola, conversar com o professor etc).

Tal comprometimento está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, no capítulo IV, Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, conforme destacado a seguir:

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990, p. 31-32).

A educação não é compromisso apenas da escola, mas da família também (VARANI; SILVA, 2010), sendo o cuidado com a regularidade da criança na escola papel da família (ZAFANI; OMOTE, 2016).

As reuniões e eventos escolares devem ser um dos espaços para a promoção da parceria entre a família e a escola, tendo como preceitos fundamentais a escuta e o compartilhamento de estratégias com o objetivo de estimular o desenvolvimento e o sucesso escolar dos alunos (ZAFANI; OMOTE, 2016). O fornecimento de orientações à família, neste contexto, sobre como auxiliar seus filhos em casa, como destacado por P1, é um aspecto importante a ser abordado, assim como é essencial uma boa frequência dos pais em reuniões.

Marcondes e Sigolo (2012) apontam que ainda há a prevalência de uma postura hierárquica dos professores na regência dos encontros com os pais. As informações trocadas entre eles centram-se em questões referentes aos problemas de comportamento e rendimento escolar da criança, não abordando com os pais explicações relacionadas ao trabalho pedagógico e funcionamento da instituição. Os autores ressaltam ainda que o enfoque negativo e a superficialidade das informações dadas nas reuniões podem gerar

distanciamento e retraimento dos familiares. Esses dados recomendam modificações na maneira como vem ocorrendo as relações comunicativas entre a escola e a família, sobretudo nas reuniões e eventos escolares.

A forma como a escola se dispõe a conduzir a reunião pode resultar tanto na aproximação da família quanto no seu distanciamento (CASTRO; REGATTIERI, 2009). Os pais são vistos como parceiros e sujeitos do processo educativo dos seus filhos quando a escola se posiciona como responsável pelo ensino, se preocupa com a adequação da linguagem utilizada para se comunicar com os pais, agenda o horário da reunião após consulta do horário com eles, prepara orientações referentes sobre como a família pode estimular a criança a se engajar nas atividades escolares, fornece informações acerca do desempenho escolar dos alunos, abre espaço para perguntas e diálogos e negocia com a família suas possibilidades de auxílio na escolarização da criança e as ações de responsabilidades conjuntas (CASTRO; REGATTIERI, 2009). Assim, a escola, além de se aproximar da família, cria expectativas mais realistas em relação a ela e entende o seu ponto de vista. Para aqueles pais que não participaram da reunião elabora-se estratégias para informa-los sobre a reunião, assim como apoiá-los, caso necessário, com ações de proteção social disponível ou da rede comunitária (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Por fim, a fala da professora P9 foi enquadrada na subcategoria 11.5, a qual está ilustrada por relatos que sinalizam para a importância de a família valorizar o papel desempenhado pela escola perante a criança. Como já apontado anteriormente, a família exerce influência sobre o comportamento e a maneira de agir da criança (ZAFANI; OMOTE, 2016). A professora P9 reforçou a influência que a família exerce na construção da visão de que a criança possui da escola. A família deve valorizar o papel da escola perante a criança para que ela também o valorize.

Categoria 12: Interação entre a escola e a família

Nesta categoria serão apresentadas as estratégias adotadas pelas professoras participantes para promover a interação entre a escola e a família. Foram identificadas em suas respostas cinco estratégias, as quais originaram as cinco subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 14. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 12 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 14 - Estratégias para promover a interação entre a escola e a família.

Eixo temático 2: Família, Escola e a Tarefa de Casa		
Categoria 12: Interação entre a escola e a família		
Subcategorias	Professoras	Frequência
12.1 Reuniões com os pais.	P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15	13
12.2 Conversas agendadas	P1, P8, P11, P13	4
12.3 Conversas sem agendamento (exemplo: na saída do aluno).	P3, P6, P7, P9, P10	5
12.4 Eventos na escola (exemplo: dia da família na escola).	P2, P4, P7, P11, P14	5
12.5 Bilhetes/agenda escolar.	P1, P7, P12, P14, P15	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as professoras apontaram adotar medidas visando se relacionar com as famílias dos alunos, no entanto doze ressaltaram que não são com todos os pais que o estabelecimento dessa relação é possível. Quando questionadas sobre as estratégias adotadas para viabilizar essa interação, treze apontaram fazer uso das *reuniões com os pais* (**subcategoria 12.1**), quatro sinalizaram realizar *conversas agendadas* (**subcategoria 12.2**) e cinco *conversas sem agendamento* (exemplo: na saída do aluno) (**subcategoria 12.3**), cinco relataram fazer uso dos *eventos na escola* (exemplo: Dia da Família na Escola) (**subcategoria 12.4**) e outras cinco de *bilhetes/agenda escolar* (**subcategoria 12.5**).

Olha se eu for falar para você que todas as mães participam das reuniões (pausa). Porque assim, na minha concepção como educadora, eu acho assim, que aqui onde eu trabalho (pausa), como é que vou te explicar, a frequência da família eu acho pouca. A mãe trabalha, não pode vir, tem família que vem pouco (12.1). Mas eu acho assim, é relativo, porque tem mãe que não veio porque está trabalhando mas mandou um bilhete, sabe, se interessando pela criança, quer saber mais ou menos o que foi tratado na reunião, então assim (12.5). P12. (subcategoria 12.1)

Ah, tem que ter. Aqui tem sim, tanto que as mães vem conversar conosco, as vezes agendam horário, uma estagiária fica na sala, eu saio, daí a gente vai na sala da coordenação e ela conversa com a gente (12.2) e tem as reuniões de pais (12.1). P8. (subcategoria 12.2)

Aqui é a maioria das famílias que são participativas. Na reunião, por exemplo, de dezessete não vieram três (12.1). *Daí tem as mães do portão que todo dia conversa um pouquinho com você para saber se foi tudo bem. Então a gente tem esse contato* (12.3). E aqui os pais cobram mais. Aonde eu trabalhava antes, de 20 vinham uns 8. P3. (subcategoria 12.3)

Sim, tem exceção, mas a grande maioria são presentes em reuniões (12.1). *Esses dias mesmo teve o dia da família na escola, todos vieram, com exceção de uma que não veio. Então eles puderam brincar com a criança,*

participar das atividades que a gente desenvolve aqui. (12.4). P2.
(subcategoria 12.4)

Bom, eu acho que a gente não trabalha sozinho. A criança, para avançar, depende do professor, da família e dele. Eu acho que é um trabalho conjunto, não só do professor. Nessa escola que eu estou atualmente é a minoria das famílias que são ausentes. A parceria se dá por reuniões (12.1). ***Nós temos o caderno agenda também, que serve para uma conversa com os pais, é um vínculo entre os pais e a professora. Então se eles precisam falar alguma coisa sobre a criança escrevem no caderninho e eu também*** (12.5). Eu já trabalhei com salas em que a maioria da família era ausente. P15.
(subcategoria 12.5)

Os resultados evidenciam que doze professoras adotavam mais de uma estratégia de envolvimento com a família e isso é muito importante. A escola deve buscar diversificar as iniciativas de interação a fim de atingir o maior número de famílias possível e tornar esse contato mais produtivo. Dentre os benefícios mais relevantes desta interação pode-se citar: o aumento da participação da família na rotina escolar da criança e na relação com os agentes escolares; a articulação de instituições e programas para auxiliar a escola a apoiar os educandos em condições mais vulneráveis; e o uso das informações colhidas no contato com a família para a organização da prática pedagógica a fim de atender às necessidades específicas do aluno (CASTRO; REGATTIERI, 2009). “[...] Aproximar-se da vida de cada um dos alunos é uma forma de conhecer, reconhecer e utilizar as lições da realidade a favor de sua aprendizagem” (p. 60).

Para o delineamento de estratégias mais eficazes de envolvimento da família no processo educativo da criança é necessário haver conhecimento mútuo entre a escola e a família (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

[...] cada vez mais as redes de escolas públicas buscam, por diferentes meios, aproximar-se das famílias de seus alunos, conhecer suas condições de vida e envolvê-las na produção de bons resultados educacionais. Projetos, ideias e práticas inovadoras, como a visita domiciliar da história, nascem nos gabinetes das Secretarias, nas salas de aula e até em iniciativas isoladas de professores. (CASTRO; REGATTIERI, 2009, 2010, p. 10).

Quando a escola se aproxima da família, sobretudo por meio das visitas domiciliares, a experiência tem evidenciado que, muitas vezes, os professores encontram demandas e situações de diferentes ordens (exemplo: condições de moradia precárias, vício em drogas, necessidade de assistência médica etc) que extrapolam a sua função, mas que podem repercutir no desempenho escolar do aluno (CASTRO; REGATTIERI, 2009). Diante disso, o professor deve encaminhar essas demandas aos serviços de apoio social disponíveis no município/bairro para atender a essas

necessidades não escolares. A ação intersetorial, neste contexto, configura-se como fundamental (CASTRO; REGATTIERI, 2009). As metas de atendimento às demandas da população local podem ser planejadas em conjunto entre o centro de assistência social, a educação e o posto de saúde, colaborando para “[...] que os profissionais da área da educação sintam-se seguros para ajudar seus alunos a enfrentar eventuais adversidades vividas pelo seu grupo familiar, assumindo seu papel na rede de proteção social” (p. 58).

A formação do professor deve sensibilizá-lo quanto à importância da escola em aproximar-se da família e incitar à reflexão sobre diferentes meios (tarefa de casa, reunião, bilhetes, conversas agendadas) para promover tal aproximação. Além disso, é essencial sua sensibilização quanto às diferentes configurações familiares e suas diferentes condições sociais, econômicas e culturais, as quais podem repercutir no comportamento escolar do aluno e na forma como a família se insere na escola e na vida escolar do aluno.

Verificou-se no estudo que doze professoras consideravam que haviam famílias ausentes ou pouco participativas, o que reforça a necessidade de a escola compreender a realidade vivenciada pelo aluno e melhor ajustar suas práticas de aproximação às características das famílias e suas expectativas relativas à participação na vida escolar do aluno às suas possibilidades.

Identificou-se também que nenhuma das professoras citou a tarefa de casa como uma das estratégias adotadas para promover a interação entre a escola e a família, o que pode ser um indicativo de que essa atividade não vem sendo usada/considerada como uma estratégia com potencial para esse fim. Enviar tarefa de casa para ser feita pela criança com a participação do seu responsável pode ser um bom caminho para envolver a família na escola e fazê-la interessar-se e inteirar-se do que ocorre na escola.

Categoria 13: Grau de importância atribuído à tarefa de casa pela família

Nesta categoria será apresentada a opinião das professoras participantes quanto à valorização da família ante a prática de envio de tarefa de casa. Por meio da análise das respostas das professoras foi possível identificar três subcategorias, as quais encontram-se apresentadas na coluna 1 da tabela 15. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 13. Na coluna 3, a frequência.

Tabela 15 – Valorização do envio de tarefa de casa pelos pais.

Eixo temático 2: Família, Escola e a Tarefa de casa			
Categoria 13: Grau de importância atribuído a tarefa de casa pela família			
Subcategorias	Professoras	Frequência	
13.1 A maioria das famílias considerava importante o envio de tarefa de casa.	P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15	12	
13.2 A maioria das famílias não considerava importante o envio de tarefa de casa.	P5	1	
13.3 Não tinha conhecimento acerca da opinião das famílias.	P6, P12	2	

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as quinze professoras participantes, pode-se verificar que doze assinalaram que *a maioria das famílias considerava importante o envio de tarefa de casa (subcategoria 13.1)*, uma delas sinalizou que *a maioria das famílias não considerava importante o envio de tarefa de casa (subcategoria 13.2)* e duas relataram que *não tinham conhecimento acerca da opinião das famílias (subcategoria 13.3)*. Os trechos a seguir ilustram as falas das participantes:

Sim, consideram, alguns pedem a tarefa, eles cobram a tarefa. Tem semana que eu não passei tarefa, daí eles vêm perguntar se eu não passei mesmo, se eles não estão levando, se aconteceu alguma coisa. Você percebe que eles têm uma preocupação. Como foi combinado que as crianças iriam levar tarefa três vezes por semana, eles querem saber se está tudo certo com a criança. Com essas famílias a gente tem diálogo. Esses mesmos pais, quando a criança não tem tempo de fazer a tarefa, mandam bilhete avisando, explicando. P9. (subcategoria 13.1)

Com o tempo foi aumentando a quantidade de cadernos devolvidos no dia, porque eles viram que era mostrado. Então às vezes a criança chegava e via que não tinha o caderno, ficava desesperada perguntando para a mãe cadê minha tarefa, aí isso fez com que eles tivessem um interesse maior. Mais ainda para a maioria não, volta três, quatro cadernos. P5. (subcategoria 13.2)

Eu não sei se eles consideram importante, o que eu sinto é que eles estão acostumados que a tarefa vai, você entendeu? Se acham importante porque eu falei na reunião ou se eles já tinham essa concepção, eu não sei medir. Sabe que a tarefa vai, que é importante e que deve ser feita, mas se esse valor já parte deles, daí eu não sei. Nunca fiz essa pergunta. P6. (subcategoria 13.3)

Os resultados assinalam que a maioria das professoras acreditava que as famílias consideravam o envio de tarefa de casa como algo importante, conforme ilustrado pela fala da professora P9. De fato, muitas são as contribuições da tarefa de casa para o desenvolvimento escolar e pessoal do aluno (ZAFANI; OMOTE, 2016), o que pode colaborar para que a família avalie essa ferramenta como algo importante e necessário para o bom desempenho escolar da criança. No estudo de Fernandez et al. (2014) foi

identificado que a justificativa dos pais de doze alunos que cursavam o 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental para a aceitação da tarefa de casa estava relacionada à compreensão de que essa atividade é um condicionante do sucesso acadêmico do aluno.

Além disso, o fato de a tarefa de casa envolver a família no trabalho da escola (BUENO, 2012) e conectar a escola e a família (PAIVA, 2010) também pode contribuir para que a família valorize o seu envio, já que é uma das formas de se aproximar da escola e da vida escolar do seu filho.

Lima (2013) ao investigar a opinião de 21 pais sobre a interferência das tarefas de casa nas relações familiares, identificou que 19 pais mencionaram acreditar que a tarefa de casa interferia de forma positiva nas relações familiares, pois acreditavam que ela estreitava a relação com a criança, configurava-se como um momento agradável em família, facilitava o acompanhamento do que a criança estava aprendendo na escola e proporcionava uma oportunidade de ajudar a criança quando necessário. A interferência positiva da tarefa de casa nas relações familiares identificada pelos pais participantes deste estudo pode ser considerada como um dos fatores que contribuem para que eles avaliem o envio desta atividade como algo positivo.

Vale apontar que dois pais participantes do estudo de Lima (2013) sinalizaram que a tarefa de casa tinha uma interferência negativa nas relações familiares. Um apontou que a realização da tarefa de casa era um momento complicado, pois a criança não demonstrava boa aceitação do auxílio oferecido pelo responsável; e um outro sinalizou que a tarefa de casa ocupava muito tempo da rotina familiar e que isso impedia o desenvolvimento de outras ações em família.

A análise da fala da professora P9 evidencia algumas atitudes percebidas por ela que demonstram a importância atribuída pelos pais à tarefa de casa. Quando ela relatou que eles “[...] pedem a tarefa, eles cobram a tarefa [...]”, que eles “[...] vêm perguntar se eu não passei mesmo [...]” e que “[...] mandam bilhete avisando [...] quando a criança não faz a tarefa”, fica explícito o compromisso com essa atividade da criança, o que é muito desejável.

No estudo de Fujimoto e Martins (2013), ao entrevistarem pais de alunos matriculados em escolas privada e municipal, identificaram que todos consideravam importante a tarefa de casa e que por compreenderem que tal prática é algo bom para os seus filhos relataram que não gostariam que ela fosse extinta.

A valorização da tarefa de casa pela família percebida pelas professoras participantes do estudo também é evidenciada na literatura, o que reforça ainda mais a

necessidade de a escola se empenhar para que essa atividade seja bem empregada. Tal resultado sinaliza também que essa prática pode ser um ótimo caminho para que a escola se aproxime da família e a envolva na vida escolar da criança, tendo em vista que ela é bem aceita e valorizada pela família. Faltam projetos e estratégias que viabilizem a aproximação bem sucedida entre a escola e a família, talvez cultivar essa relação a partir de uma ferramenta que é de interesse da família possa ser interessante.

Destaca-se que quando P9 relatou que “[...] Com essas famílias a gente tem diálogo”, ela deixou a impressão de que os pais que atribuíam importância ao envio de tarefa de casa eram aqueles disponíveis a dialogar com a escola e que isso não era uma realidade vivenciada pela professora com todas as famílias. Chama-se a atenção para a necessidade de a escola acolher e respeitar as singularidades de cada uma das famílias, inclusive buscar compreender os motivos que acarretam a falta de diálogo entre eles.

A professora P5 apontou que a maioria dos pais não considerava o envio de tarefa de casa como algo importante. Ela justificou sua resposta mencionando o baixo índice de entrega de tarefa de casa pelos alunos. De fato, de um total de dezenove alunos na sala de aula, apenas três ou quatro levarem para a escola a tarefa de casa feita é sinal de que algo não vai bem com relação ao uso dessa ferramenta.

A professora P5 mencionou o fato de as crianças demonstrarem angústia por não levarem o caderno com a tarefa de casa feita para a escola (“[...] a criança chegava e via que não tinha o caderno, ficava desesperada perguntando para a mãe cadê minha tarefa [...]”) como algo que está alertando os pais quanto à necessidade de sua realização, entretanto, esse não é um caminho adequado para demonstrar a importância da realização da tarefa de casa. A família precisa desenvolver essa compreensão através do diálogo com a escola, e não por meio do constrangimento do seu filho.

A professora precisa buscar compreender os motivos que estão levando à falta de retorno da tarefa de casa. Talvez o modo como a professora vem empregando essa atividade não esteja sendo efetivo para todos os alunos e/ou talvez esteja faltando ações no sentido de despertar o interesse da família para essa atividade, evidenciando seus objetivos e benefícios.

Duas professoras, entre elas P6, apontaram não saber se os pais consideravam essa prática importante, possivelmente por não buscarem identificar junto aos mesmos o valor atribuído a ela. P6 tem a impressão de que o fato dessa prática ser rotineira no contexto domiciliar faz com que os pais a aceitem e que tal aceitação não decorre necessariamente deles atribuírem valor a ela. Reforça-se, porém, a importância de o

envio de tarefa de casa ser algo claramente compreendido pela família e pela escola, e não simplesmente assimilado por integrar essa relação à longa data.

Categoria 14: O papel da família na tarefa de casa

Nesta categoria serão apresentadas as atribuições da família na opinião das professoras participantes no que se refere à tarefa de casa. Foram identificadas em suas respostas cinco atribuições, as quais originaram as cinco subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 16. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 14 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 16 - Papel da família na tarefa de casa.

Eixo temático 2: Família, Escola e a Tarefa de Casa		
Categoria 14: O papel da família na tarefa de casa		
Subcategorias	Professoras	Frequência
14.1 Estar presente no momento da realização da tarefa de casa e auxiliar a criança caso seja necessário.	P1, P2, P3, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P15	11
14.2 Ajudar na organização do ambiente e da rotina em casa, incluindo o horário de fazer a tarefa de casa.	P4, P5, P6, P12, P14	5
14.3 Aproveitar esse momento de interação para conversar com a criança sobre o seu dia-a-dia na escola e/ou sobre o que está aprendendo.	P4, P9	2
14.4 Incentivar/Elogiar seu desempenho.	P9, P15	2
14.5 Avisar a professora quando a criança tiver dificuldade.	P11, P13, P6	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados assinalam que todas as professoras consideravam que as famílias deveriam participar da realização da tarefa de casa. Dentre as funções citadas por elas como de responsabilidade da família encontram-se: *estar presente no momento da realização da tarefa de casa e auxiliar a criança caso seja necessário* (11 professoras – **subcategoria 14.1**), *ajudar na organização do ambiente e da rotina em casa, incluindo o horário de fazer a tarefa de casa* (5 professoras – **subcategoria 14.2**), *aproveitar esse momento de interação para conversar com a criança sobre o seu dia-a-dia na escola e/ou sobre o que está aprendendo* (2 professoras – **subcategoria 14.3**),

incentivar/elogiar seu desempenho (2 professoras – **subcategoria 14.4**) e *avisar a professora quando a criança tiver dificuldade* (3 professoras – **subcategoria 14.5**).

Sim, eu até converso com eles na reunião, falo que tudo aquilo que eles vão fazer na tarefa eles aprenderam na sala, então muitos vão conseguir fazer sozinhos, só com a explicação que a gente deu na sala de aula. Mas alguns vão precisar de ajuda, mas ajuda não é dar a resposta para a criança copiar, eu gostaria de que eles tivessem um tempo para sentar com a criança e ajudá-la a refletir. Nessa altura do ano a maioria consegue fazer sozinha, mas tem alguns que tem mais dificuldade e vão precisar de ajuda. Independente do caso os pais devem estar dando apoio. P10. (subcategoria 14.1)

Sim. Ah, ajudar a criança a se organizar, agora é o momento de tarefa, é o momento de estudar, é o momento de parar tudo, desligar TV, esquece o computador, celular. Senta, arruma a mesa, arruma o espaço, pegue os materiais e vamos ver o que é para fazer. No processo de organização para o estudo mesmo. P5. (subcategoria 14.2)

Sim. Nesse momento da tarefinha, eles podem ajudar organizando um ambiente bem legal, procurar deixar um horário pra criança fazer a tarefa, um local bem agradável (14.2). ***Esse é o momento também de eles estarem conversando com a criança, perguntando como foi o dia, o que eles fizeram, do que brincou com os amiguinhos, e assim vai.*** P4. (subcategoria 14.3)

Orientar a criança (14.1), porque tem criança que faz sozinha a tarefa, mas mesmo essas, seria interessante os pais estarem perguntando o que ela está aprendendo (14.3), **elogiando a letra, incentivando (14.4)**. Tem crianças que fazem a tarefa de maneira independente, mas tem aquelas que precisam de orientação (14.1). P9. (subcategoria 14.4)

Sim, devem. Inclusive, nós temos um combinado, se a criança tiver muita dificuldade, eles escrevem para avisar. P11. (subcategoria 14.5)

As professoras participantes, de modo geral, vislumbraram diferentes possibilidades de envolvimento da família no que concerne a tarefa de casa. Thelamour e Jacobs (2014) destacam que os pais podem ser envolvidos nas tarefas de casa de diferentes formas e chamam a atenção para a necessidade de se ampliar o olhar para o auxílio que os pais podem prestar ao seu filho, pois este pode ir além da assistência direta que leva a conclusão da tarefa de casa.

As professoras, em sua maioria, pontuaram como papel dos pais a oferta de assistência direta, caso necessário (subcategoria 14.1), no entanto algumas delas avistaram outras possibilidades de envolvimento (subcategorias 14.2, 14.3, 14.4 e 14.5), o que é muito desejável.

Ainda sobre a oferta de assistência direta à criança, a professora P10 destacou que os pais deveriam ajudar os filhos a refletir, mas não oferecer a resposta para eles. Exemplo disso seria os pais solicitarem que a criança leia o enunciado do exercício que

está com dúvida novamente, com atenção e calma (ALVES; OLIVEIRA, 2013), ou até mesmo fazer a leitura com ela; solicitarem que retome a matéria que está com dúvida e exemplos fornecidos pelo professor na aula e auxiliar, caso necessário, a localizar tal conteúdo no caderno (ALVES; OLIVEIRA, 2013); ajudarem a criança a pensar sobre aquilo que entendeu sobre a matéria e sobre aquilo que ainda apresenta dúvida; e fazerem perguntas com base na pergunta feita pela criança, ajudando-a a refletir sobre suas dúvidas (Exemplo: se a criança está com dúvida, por exemplo, se “bonito” é adjetivo ou substantivo, não dê a resposta a ela e a faça pensar por meio de outra pergunta (exemplos: ““o que você acha (e por que)? ou “o que é adjetivo mesmo?” ou “como esta palavra está funcionando na frase?””). Tal assistência irá ajudá-la a descobrir a resposta. E, caso a criança não tenha a resposta, pode-se sugerir que a encontre no caderno ou livro para que compreenda o conceito e aprenda, pois poderá apresentar a mesma dúvida em uma situação parecida, como com a palavra “feio”. E se após esses auxílios a criança não chegar ainda a uma conclusão, ou chegar a uma conclusão incorreta, caberá ao professor tirar essa dúvida. A criança deverá responder ao seu modo e, após a correção do professor, os pais podem pedir para que ela conte a resposta correta (ALVES; OLIVEIRA, 2013). O essencial, em todas as situações, é que a criança seja conduzida a chegar às suas próprias conclusões. Levar o aluno a conhecer os caminhos para esclarecer dúvidas pode ser uma outra função da tarefa de casa.

É importante frisar que esse tipo de envolvimento da família requer uma atenção especial da escola quando requerido. É necessário que a escola deixe claramente explícito à família o modo como esse tipo de auxílio pode ser prestado, pois, como já apontado anteriormente, não cabe à família ensinar a criança. A participação da família na vida escolar da criança não implica que eles assumam a obrigação de ensinar à criança, uma vez que esta é uma competência da escola, no entanto “os adultos não estão proibidos de compartilhar o conhecimento trabalhado na escola com as crianças, mas também não precisam se sentir obrigados a fazê-lo” (SILVA, 2009, p. 86).

Deve ser enfatizado que essa é uma das formas de envolvimento, mas que a contribuição que pode ser ofertada pela família não se restringe a isso. Se a família não tiver condições de prestar esse tipo de auxílio, por diferentes fatores, isso não deve ser motivo de preocupação por parte dela e muito menos encerra as suas possibilidades de colaboração com a escola, com o processo de aprendizagem da criança e com a realização da tarefa de casa.

O auxílio na organização do ambiente e da rotina em casa (subcategoria 14.2) pode ser uma outra possibilidade de colaboração da família na tarefa de casa, conforme referido pelas professoras P4 e P5.

Hoover-Dempsey et al. (2001) destacam que os pais podem auxiliar a criança na administração do tempo e na organização do espaço de trabalho e dos materiais, ajudar a cumprir as regras relativas a esta atividade, especificar horários regulares para a sua feitura, estruturando, assim, seu desempenho dentro da rotina familiar.

A professora P4 destaca ainda que os pais devem aproveitar o momento da realização da tarefa de casa para conversar com a criança (subcategoria 14.3) (“[...] é o momento deles estarem conversando com a criança, perguntando como foi o dia, o que eles fizeram, do que brincou com os amiguinhos [...]”). Trata-se de uma oportunidade para o diálogo com a criança e uma forma de acompanhar o seu dia-a-dia escolar (relação com os colegas, relação com o professor etc) e o que está aprendendo por meio do seu olhar. A criança pode fornecer informações valiosas sobre suas vivências, as quais podem sinalizar para a família que o processo escolar está caminhando bem ou não está. Nesse último caso, a família deve conversar com a escola a fim de que juntas possam melhor compreender o que está acontecendo.

A professora P9 destacou que uma das formas de envolvimento dos pais pode se dar através do incentivo à criança e elogio de suas produções (subcategoria 14.4), sendo este tipo de envolvimento muito relevante para aumentar a motivação da criança para a realização da tarefa de casa.

Walker et al. (2004) ressaltam que os pais devem demonstrar para a criança que eles valorizam e esperam que ela se esforce na tarefa de casa. Podem oferecer reforço positivo (exemplos: elogios, carinho) e recompensas pelo esforço e conclusão da tarefa de casa, além de oferecer apoio emocional quando necessário (HOOVER-DEMPSEY et al., 2001). Ressalta-se que não apenas o produto final deve ser elogiado pelos pais, mas também a capacidade demonstrada e, principalmente, o esforço empreendido para concluir a atividade.

A professora P11 descreveu uma outra forma de participação dos pais na tarefa de casa, que é informando quando notarem que a criança apresentou dificuldade para a realização da atividade (subcategoria 14.5). Aparentemente, P11 oferece uma abertura para a aproximação da família para que esta exponha suas percepções sobre o desempenho da criança na tarefa de casa, estabelecendo um “contrato” com ela: “[...] nós temos um combinado, se a criança tiver muita dificuldade eles escrevem para

avisar”. Walker et al. (2004) destacam que as informações fornecidas pelos pais permitem ao professor ajustar sua prática sendo, portanto, essencial o envolvimento deles.

Estruturar o envolvimento da família na tarefa de casa pode ser um desafio para muitos professores (EPSTEIN; JACKSON; SALINA, 1992). Epstein, Jackson e Salinas (1992) propõem um processo de parceria entre pais e professores denominado “Teachers Involve Parents In Schoolwork” (TIPS) - Professores Envolvem Pais no Trabalho da Escola, através dele os professores auxiliam os pais a se envolverem e permanecerem informados acerca das atividades de aprendizagem de suas crianças.

As atividades TIPS são tarefas de casa que demandam que os alunos conversem com alguém em casa a respeito de algo interessante que estão a aprender nas aulas. As TIPS auxiliam a resolver alguns problemas significativos relacionados à tarefa de casa: 1) faz com que a responsabilidade da feitura da tarefa de casa seja do aluno e não requer que os pais ensinem habilidades ou assuntos para os quais não estão preparados; 2) demanda que o aluno compartilhe suas ideias e progressos com sua família; 3) possibilita que a família comente sobre o trabalho de seus filhos e solicite outras informações ao professor em uma seção para comunicação da família com a escola; e 4) permite que todas as famílias se envolvam, e não somente aquelas que apresentam condições para discutir Matemática, Ciências ou outros assuntos.

A fim de ilustração, apresenta-se no anexo A um exemplo de atividade TIPS de Ciências/Saúde.

Lopes e Paiva (2008) conduziram um estudo que buscou apreender e compreender como a colaboração dos pais no processo de aprendizagem dos filhos pode ou não ocasionar sucesso e motivação para o aluno. Por meio da metodologia TIPS, os autores desenvolveram e testaram atividades envolvendo os pais nas tarefas de casa de Ciências da Natureza. Algumas das atividades elaboradas envolveram o uso da *web* pelos alunos e seus respectivos familiares, sendo denominadas TIPS – UW, com o objetivo de verificar a possível eficiência desta metodologia. Para analisar o efeito dessas atividades envolvendo alunos e pais, realizou-se entrevista. Os resultados apontaram haver um amplo interesse na realização das TIPS, que obteve 85% de realização e entrega das TIPS e TIPS – UW. Verificou-se pouca predisposição dos familiares para participar da entrevista, a realização da entrevista foi na ordem dos 19% para os pais e dos 38% para os alunos. Segundo os autores, a maior parte das famílias participou das atividades propostas, uma vez que elas vinham assinadas pelo familiar

que realizou juntamente com a criança e algumas continham comentários. Os autores destacaram ter identificado na prática muitas dificuldades, sendo uma delas a falta de tempo dos pais para esse envolvimento. Mas que, mesmo assim, notaram que os pais demonstraram alegria e motivação para participar, apesar de esta atividade ter se configurado como um trabalho suplementar, fora dos habituais trabalhos de casa. As TIPS desenvolvidas mostraram-se com grande potencial para o ensino das Ciências Naturais. Os alunos participantes divertiram-se e demonstraram interesse pela matéria “Sistema Respiratório”. Entenderam que se pode construir conhecimentos sobre os conceitos aprendidos na aula de uma maneira descontraída e num ambiente familiar. Destacaram a oportunidade de conviver com seus pais e demonstraram estimar esta nova prática de ensino. A professora da turma, ao analisar as fichas TIPS, considerou este método útil e interessante nos dias atuais e apontou ser esta uma forma de os pais terem conhecimento do que se passa na escola e de terem a obrigação de se envolver com os filhos. Por fim, os autores salientaram que o estudo permitiu acreditar ainda mais na potencialidade das TIPS e TIPS – UW e configurou-se como “[...] mais uma porta para os pais entrarem no mundo da escola” (p. 135).

A fim de concluir, é válido destacar que todas as famílias podem contribuir de alguma forma com a realização da tarefa de casa, devendo a escola identificar as condições de participação de cada família e orientá-la quanto às suas atribuições. A escola precisa considerar que as famílias são diversas em relação às questões culturais e socioeconômicas e ao nível de escolarização, e que isso pode interferir no modo como elas irão se envolver na tarefa de casa e na vida escolar das crianças de um modo geral.

Se o engajamento da família na tarefa de casa esperado pela escola for condizente com aquilo que a família tem condições de fazer, as chances de conflitos entre a escola e a família tendem a diminuir. O que não significa isentar a família de suas responsabilidades com o processo escolar da criança.

Considera-se que não é deixando de enviar tarefa de casa que conflitos serão evitados entre a família e a escola, mas sim adequando sua proposta às possibilidades da criança, dialogando com o aluno sobre o seu papel e o papel dos demais envolvidos, e dialogando com a família sobre suas possibilidades de participação.

Categoria 15: Formas de comunicação com a família sobre a tarefa de casa

Nesta categoria serão apresentadas as estratégias de comunicação adotadas pelas professoras participantes para fornecer orientações à família sobre como ela poderia se envolver na tarefa de casa. Foram identificadas em suas respostas quatro estratégias, as quais originaram as quatro subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 17. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 15 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 17 - Estratégias de comunicação com a família sobre a tarefa de casa.

Eixo temático 2: Família, Escola e a Tarefa de Casa		
Categoria 15: Formas de comunicação com a família sobre a tarefa de casa		
Subcategorias	Professoras	Frequência
15.1 Fornecia as orientações em reuniões.	P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15	15
15.2 Fornecia as orientações por escrito.	P2, P14, P15	3
15.3 Fornecia as orientações na hora da saída da criança da escola.	P6, P10	2
15.4 Agendava um dia para conversar com a família.	P11, P13	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as professoras revelaram se comunicar com a família sobre a tarefa de casa. Epstein, Jackson e Salina (1992) reforçam que a maioria das famílias refere a necessidade de receber orientação e informação sobre como ajudar a criança em casa.

Quinze professoras relataram que *forneciam as orientações em reuniões* (**subcategoria 15.1**), três professoras *forneciam as orientações por escrito* (**subcategoria 15.2**), duas professoras *forneciam as orientações na hora da saída da criança da escola* (**subcategoria 15.3**) e duas professora relataram *agendar um dia para conversar com a família* (**subcategoria 15.4**).

Eu explico na reunião, desde o começo do ano. P9. (subcategoria 15.1)

Sim, com certeza. Quando eles vêm em reunião eu explico (15.1). *Tem também no início do caderno uma página específica para os pais, de como devem proceder na tarefa de casa. Sobre como ajudar com questões que eu te falei, sobre ele estar trazendo no dia certo, para ele ter responsabilidade desde cedo* (15.2). P2. (subcategoria 15.2)

Na reunião eu falo, nas primeiras eu falei mais (15.1). ***Agora na hora de entregar eu falo que tem uma tarefa. Alguns pais são mais esclarecidos, outros eu já oriento o que é para fazer na saída*** (15.3). Tem uma tarefa assim, assim e é para fazer isso. Às vezes algumas falam, como ele vai fazer se ele não sabe ler? Daí eu falo, você pode ler. Daí elas falam: Se eu ler para ele que importância que tem? A importância está naquilo que ele vai fazer depois. Quando você leu, ele desenhou? Então. É uma habilidade. Ele desenhou certinho o que você leu? Então ele entendeu o seu comando, porque se ele não tivesse entendido ele não iria fazer. Ah, então se eu ler eu ainda estou ajudando meu filho? Eu falo: E muito. E não lê assim, eu digo para elas, não é assim que lê: João comprou tal. Não é assim. Você lê do jeito que nós duas estamos lendo, ele vai com o dedinho ou você vai com o dedinho acompanhando. Daí ele vai ver que quando você apontou para o D e para o E, você falou DE e daí da próxima vez que ele encontrar esses dois códigos ele vai dizer DE. Porque você já leu e ele já sabe que é o DE. E ele vai aprender a ler rapidinho. Então não é a escola em si (pausa) é um conjunto de atitudes, né, que somados levam a criança a adquirir conhecimento. P6. (subcategoria 15.3)

Sim. Converso nas reuniões (15.1), ***mas quando precisa marco um dia para conversar*** (15.4). P11. (subcategoria 15.4)

Os resultados evidenciam que as professoras adotavam diferentes estratégias para fornecer orientações à família, sendo que algumas delas faziam uso de mais de uma estratégia, como pode ser observado nas falas das professoras P2, P6 e P11.

O fornecimento de orientações nas reuniões (subcategoria 15.1) foi a estratégia mais adotada entre as professoras. As reuniões escolares, se bem conduzidas, podem se configurar como um ótimo espaço para o diálogo entre a escola e a família a respeito dessa temática. Nas reuniões, a escola deve optar pelos recursos (livretos explicativos, apresentação em power point, panfletos) que mais colaboram para que as famílias compreendam as informações e orientações que pretende passar sobre a tarefa de casa, além disso, grande cuidado deve ser tomado com a adequação da linguagem utilizada para se comunicar com elas. Nas reuniões, a família deve ser estimulada a sanar suas dúvidas e a compartilhar suas experiências com a criança em casa. Quando o professor trabalha com os exemplos fornecidos pela própria família, facilita o entendimento acerca dos seus papéis.

A professora P2 combinava duas estratégias, além de conversar com os pais nas reuniões, ela também fornecia uma página no início do caderno com orientações por escrito (subcategoria 15.2), o que pode ajudar a retomar e a fixar as orientações fornecidas verbalmente, sendo de grande contribuição.

A professora P6 apontou que orientava os pais nas reuniões e que na hora da saída da criança da escola os avisava sobre a tarefa de casa (subcategoria 15.3). A estratégia relatada pela professora configura-se como útil, pois informa de modo

permanente os pais sobre as atividades que são enviadas para casa e reforça a maneira como eles podem proceder. A professora P6 referiu em sua fala que os pais podem fazer a leitura do enunciado da tarefa de casa para a criança e que dessa maneira estariam auxiliando sua realização. Cabe destacar que quando a assistência direta da família é necessária para a execução da tarefa de casa pela criança, conforme exemplificou P6, é importante que a escola investigue se a família tem condições de oferecer esse tipo suporte.

E por fim, a professora P11 referiu conversar nas reuniões com os pais e agendar um horário, caso necessário, para conversar com eles. Tal estratégia é muito significativa, pois fornece uma oportunidade a mais de os professores conversarem com os pais de maneira individualizada, conhecendo suas particularidades e o modo como a tarefa de casa vem sendo conduzida pela criança em casa.

Pode-se pensar em dois tipos de orientações: a genérica, que é o que parece acontecer nas reuniões, conversas agendadas com os pais e nas orientações por escrito; e as pontuais, em função da natureza específica de cada tarefa (orientações na hora da saída da escola) e/ou das particularidades dos alunos. Esta última parece pouco ocorrer. Envolver o responsável na educação da criança implica nos dois tipos de orientações.

EIXO TEMÁTICO 3: TAREFA DE CASA, CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Este eixo temático é constituído por nove categorias. A categoria 16 irá abordar a perspectiva das professoras participantes em relação a inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino regular. A categoria 17 trará a opinião das professoras sobre as implicações da deficiência no processo de ensino e aprendizagem. As categorias 18, 19, 20 e 21 caracterizam o emprego da tarefa de casa pelas professoras junto aos alunos com deficiência física; a categoria 22 aborda a adesão dos mesmos a essa atividade; a categoria 23 apresenta a conduta das professoras perante a família dos alunos com deficiência física no que se refere a tarefa de casa; e a categoria 24 retrata a participação da família percebida pelas professoras nessa atividade. As categorias que compõem este eixo temático encontram-se listadas a seguir:

Categoria 16: Opinião sobre a inclusão escolar.

Categoria 17: Implicações da deficiência no processo de ensino e aprendizagem.

Categoria 18: Solicitar tarefa de casa para o aluno com deficiência física.

Categoria 19: A tarefa de casa do aluno com deficiência física.

Categoria 20: Dificuldade para adequar a tarefa de casa às características do aluno.

Categoria 21: Utilização de recursos de tecnologia assistiva.

Categoria 22: Realização da tarefa de casa pelo aluno com deficiência física.

Categoria 23: Comunicação com os pais da criança com deficiência física sobre a tarefa de casa.

Categoria 24: Participação da família da criança com deficiência física na tarefa de casa.

Categoria 16: Opinião sobre a inclusão escolar

Nesta categoria será apresentada a opinião das professoras participantes quanto ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular. Por meio da análise das respostas das professoras foi possível identificar duas subcategorias, as quais encontram-se apresentadas na coluna 1 da tabela 18. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 16 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 18 - Opinião sobre a inclusão escolar.

Eixo temático 3: Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física		
Categoria 16: Opinião sobre a inclusão escolar		
Subcategorias	Professoras	Frequência
16.1 Favorável com ressalvas.	P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12	12
16.2 Favorável sem ressalvas.	P13, P14, P15	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificou-se no estudo que todas as professoras mostraram-se favoráveis ao processo de inclusão escolar. Doze delas fizeram ressalvas referentes a como ele vem sendo conduzido nas escolas (*favoráveis com ressalvas* – **subcategoria 16.1**), apenas três destacaram somente aspectos positivos decorrentes desse processo e não realizaram nenhuma ressalva (*favoráveis sem ressalvas* - **subcategoria 16.2**). A seguir apresentam-se alguns trechos que ilustram as perspectivas das professoras:

Eu acho que é positiva, tanto pra criança com deficiência quanto pras outras, porque é importante pra eles conviverem com as diferenças. É uma turma que eles são muitos compreensivos em qualquer situação, eles entendem, eles são

crianças muito boas nesse sentido. Mas o problema é que a gente não tem estrutura, né. Então você faz o que pode, e o que pode geralmente é bem pouco. Sinto falta de estrutura física, pessoal, de apoio de profissionais de outras áreas que poderiam auxiliar na inclusão. P5. (subcategoria 16.1)

Eu vejo a inclusão de uma maneira positiva. Acho que tem ganhos para as outras crianças e para as crianças com necessidades especiais. Então eu vejo como positiva sim. P15. (subcategoria 16.2)

As professoras P5 e P15 deram ênfase ao aspecto social ao mencionarem os benefícios decorrentes da inclusão escolar. A interação social no âmbito escolar quando bem promovida pelos agentes escolares pode ocasionar benefícios tanto para o aluno com deficiência quanto para aquele sem deficiência. No entanto, se a escola não desenvolver ações a fim de desmistificar a deficiência e informar aos pais das crianças sem deficiência e seus filhos sobre a importância do convívio e do respeito à diversidade, corre-se o risco de a interação com a criança com deficiência não ter o impacto desejado para todos os envolvidos.

De acordo com Vieira (2014):

[...] as transformações das concepções não dependem apenas do contato. É necessário que este ocorra em um ambiente que possibilite interações adequadas e, fundamental, produzir trabalhos educacionais e informativos junto à comunidade escolar, assim como trabalhos de preparação dos alunos com deficiência para participar do ambiente inclusivo. (p. 42).

Destaca-se que apenas duas professoras participantes do estudo sinalizaram que a inclusão escolar é uma oportunidade para desenvolver a aprendizagem desses alunos, o que faz refletir sobre o modo como tem sido priorizado o aspecto pedagógico nas ações escolares. Não se pode perder de vista a necessidade de a escola promover, sobretudo, a aprendizagem desses alunos. Não basta apenas “[...] matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’”, deve-se trabalhar a fim de que eles tenham aproveitamento acadêmico, considerando suas particularidades de desenvolvimento e aprendizagem (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

No estudo desenvolvido por Gomes e Barbosa (2006, p. 92) a socialização do aluno com paralisia cerebral foi o principal aspecto favorável à inclusão citado pelos professores. De acordo com os autores, a inclusão desses alunos era vista, de forma geral, “[...] como uma ação muito mais “humanitária” do que realmente educacional”. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009), que ao questionarem os professores participantes sobre quais aspectos (emocional,

social, promoção da série escolar, pedagógico) deveriam ser priorizados numa escola inclusiva, verificaram que 50% priorizaram os aspectos emocionais e 50% os aspectos sociais, sendo o aspecto pedagógico desconsiderado. Rios e Novaes (2009), referindo-se aos alunos com deficiência auditiva, destacam que não é papel da escola apenas socializar e sim o de educar, mas que para isso é necessário uma série de transformações para receber tais alunos. Valentim (2011) verificou em seu estudo que três dos seis professores do Ensino Fundamental, que tinham alunos com deficiência intelectual matriculados em suas turmas, apresentavam um conceito restrito de inclusão, compreendendo-a como a inserção do aluno com deficiência dentro da sala de aula comum. A autora destacou que tal concepção estava distante do princípio da educação inclusiva, uma vez que não é suficiente o direito de o aluno com deficiência estar com seus pares não deficientes, mas são necessárias mudanças na organização e estrutura escolar e nas concepções de ensino e aprendizagem.

Apesar de favoráveis à inclusão, as participantes do estudo sinalizaram, em sua maioria, os aspectos que consideravam necessários para melhor viabilizar essa proposta no contexto escolar. A professora P5, por exemplo, apontou a necessidade de haver suporte técnico, infraestrutura adequada e suporte emocional ao professor. Outras professoras também apontaram os aspectos destacados por essa professora e acrescentaram a necessidade de haver cuidadores na escola, recursos materiais, auxiliar pedagógico para alguns alunos e um melhor preparo do professor para atuar no contexto inclusivo.

No estudo de Gomes e Barbosa (2006) os aspectos contrários à inclusão escolar dos alunos com paralisia cerebral destacados pelos professores foram: formação deficitária dos professores (37,5%), excesso de alunos (17,5%), preconceitos (15%), trabalho diferenciado (10%), instalações inadequadas (9,17%), ausência de apoio institucional (7,5%) e falta de recursos (3,33%).

Apesar dos avanços já conquistados no que concerne à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, alguns desafios ainda persistem. É importante destacar que algumas professoras, como P6, P7 e P10, foram categóricas em afirmar que o sucesso do processo inclusivo de alguns alunos com deficiência, sobretudo aqueles mais graves, dependia da superação de tais desafios, isto é, da implementação de ações inclusivas ou de um melhor funcionamento delas. E que algumas delas, como P3 e P9, sinalizaram que, dependendo das condições ofertadas pela escola e do tipo de

acometimento apresentado pelo aluno, o ensino regular pode não ser o mais adequado para atender as suas necessidades educacionais naquele momento.

A modalidade de ensino no qual o aluno com deficiência será inserido deverá ser aquela que, no momento, melhor atende suas necessidades educacionais (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Omote (2000, p. 55) ressalta que a trajetória escolar do aluno com deficiência “[...] precisa ser vista como um percurso em direção à participação cada vez mais integral junto com os alunos comuns; não pode ser estabilizada num determinado ponto desse percurso”.

A inserção de alunos com deficiência em sala de ensino regular vem evidenciando a necessidade de ajustes imediatos por parte da escola para que esses alunos possam se beneficiar dos processos de ensino. Para que o processo de inclusão escolar continue avançando é necessário investimento na capacitação do professor, melhora das condições de trabalho e maior valorização do seu papel, o desenvolvimento de ações intersetoriais que visem apoiar o professor e a escola, incentivo a parceria entre a família e a escola etc.

Categoria 17: Implicações da deficiência no processo de ensino e aprendizagem

Nesta categoria será apresentada a percepção das professoras em relação às implicações da deficiência que, em interação com o meio, interferiam no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Os resultados encontrados foram relacionados com alguns dados coletados com essas professoras durante a entrevista, com o nível atribuído por elas no MACS, no GMFCS e no Viking com base na percepção que tinham de seus alunos e com dados de documentos fornecidos pelas escolas.

Cabe destacar que seis professoras (P6, P7, P8, P9, P13 e P14) assinalaram que a deficiência apresentada pela criança não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem. Frente a esse resultado formularam-se algumas hipóteses.

A primeira hipótese é a de que essas professoras e a equipe escolar estavam realizando as ações necessárias para atender às particularidades e necessidades educacionais desses alunos, de tal modo que a deficiência apresentada por eles não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem. A segunda hipótese tem relação com o tipo de acometimento apresentado pela criança, o qual pode não ter implicação para consecução das atividades escolares por parte do aluno e nem demandar por parte da professora ajustes em sua prática pedagógica. A última hipótese é a de que algumas

professoras não sinalizaram ou não percebiam as implicações da deficiência do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

A professora P6 atribuiu nível III no GMFCS, nível II no MACS e nível II na Viking. Quando questionada se a deficiência física apresentada pela criança C6 causava algum comprometimento nos membros inferiores e superiores, ela relatou:

Quando eu seguro ele assim (mostrou) ele troca uns passos. Eu apoio e ele meio que troca os passos no ar, eu não solto o peso dele. Mas ele segura na beiradinha da lousa e fica em pé, ele sustentou o peso, por pouco tempo, mas sustentou. Eu percebo que ele tem uma força nas perninhas, ele tem movimentação. Ao meu ver ele não tem comprometimento nenhum nos braços, mãos. Ele monta lego, quebra-cabeça, jogo de encaixe, normal. Acredito que pra escrita, que usa essa pinça, eu percebo que ele cansa mais. Se você der um desenho muito detalhado, se tiver bastante coisa pra escrever, eu percebo que o desempenho dele não é igual ao das outras. Enquanto as outras crianças já terminaram com facilidade, ele cansa pra fazer. Um pouquinho mais lento, ele se sente cansado. O produto final dele é parecido sim, ele consegue. A moça do AEE colocou almofada na cadeira, apoio de pés pra ele. Ergueu a mesa, então melhorou na hora de apoiar o braço. Porque ele estava fundo na cadeira, torto, as pernas penduradas. Agora ele já está mais ajeitadinho, melhor posicionado. Agora eu tenho que observar mais, pra ver se ele fica menos cansado. P6.

Por meio da fala da professora P6 é possível deduzir que a criança possuía comprometimento dos membros inferiores, uma vez que não apresentava deambulação independente e conseguia manter-se em pé apenas com apoio e por pouco tempo. As limitações da função motora grossa descritas pela professora refletiram-se no nível atribuído por ela no GMFCS, sendo ele o III.

Déficits como os descritos pela professora podem restringir, principalmente o deslocamento nos espaços escolares, o acesso a alguns ambientes e a realização de atividades escolares que demandam coordenação motora grossa e, consequentemente, limitar a participação do aluno. No entanto, para essa professora tais déficits não causavam impacto no processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser um indício de que o ambiente e as atividades se ajustaram para atender às necessidades dessa criança.

Ainda de acordo com P6, o comprometimento físico apresentado pelo C6 não acometeu os membros superiores. A professora referiu observar apenas que a criança era mais lenta e se cansava com mais facilidade com atividades que demandavam precisão (desenho detalhado) e quando mais prolongadas (escrever bastante coisa) e acrescentou que ela conseguia fazê-las, tendo um produto final parecido com o das outras crianças. Tal descrição do desempenho motor fino demonstrou-se condizente com o nível

atribuído por ela no MACS, sendo o nível II (*capaz de manipular a maioria dos objetos, mas com a qualidade e/ou a velocidade da realização reduzida*).

A professora P6 demonstrou perceber que, apesar de o processo de aprendizagem de seu aluno se dar de forma diferente (criança apresentava cansaço e um desempenho mais lento), ele não encontrava-se prejudicado, uma vez que ela disse que ele conseguia fazer as atividades propostas.

P6 comentou também que um dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizou uma série de adequações no mobiliário escolar da criança em função do posicionamento incorreto e para redução do cansaço.

O posicionamento inadequado, além de provocar desconforto e cansaço, pode prejudicar o uso eficiente dos membros superiores. Sabe-se que o posicionamento adequado proporciona ao aluno maior relaxamento, melhora da concentração e atenção, das condições para explorar os materiais escolares e objetos possibilitando o uso mais adequado das mãos, aumento e melhora da coordenação visomotora e do campo visual (BERSCH, 2007), e diminuição da fadiga (COOK; HUSSEY, 1995 apud BERSCH, 2007). Provavelmente as medidas adotadas irão colaborar para uma maior agilidade no desempenho das atividades e diminuição do cansaço.

Cabe lembrar também que C6 estava no primeiro ano do Ensino Fundamental, no qual o conteúdo e as práticas pedagógicas se diferenciam das da Educação Infantil. Possivelmente C6 estava sendo apresentado à novas demandas escolares (exemplo: aumento do tempo de permanência em sala de aula e do envolvimento em atividades de mesa, como a de escrita) o que pode justificar a necessidade de um tempo maior para incorporá-las.

Quanto a produção de fala do aluno, segundo a classificação da professora (nível II), apesar de prejudicada, ela era habitualmente compreensível sem ajuda contextual. Tal classificação parece condizente com o fato de ela ter sinalizado que a deficiência de seu aluno não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem, pois a produção de fala não parecia ser um empecilho para esse processo.

É válido destacar que a escola tinha apenas o laudo médico da criança, o qual constava que ela apresentava atraso no desenvolvimento motor por anóxia. Nenhuma outra informação foi obtida acerca dos acometimentos apresentados pela criança, o que impossibilitou confrontar e discutir de maneira mais ampla as informações fornecidas pela professora.

A professora P7 atribuiu nível I no GMFCS, nível I no MACS e nível I na Viking. Quando questionada sobre os acometimentos decorrentes da deficiência física apresentada pela criança, relatou que C7 não apresentava nenhum comprometimento nos membros inferiores e, no que concerne aos membros superiores, relatou:

Apenas a mão esquerda foi afetada. Apresenta uma malformação, tendo dois dedos na mão. Consegue realizar todas as atividades em sala de aula de maneira independente. Consegue manipular todos os materiais. Tem como mão dominante a direita (não afetada), mas consegue usar a esquerda como auxiliar. P7.

De acordo com o relato de P7 pode-se considerar que o tipo de acometimento apresentado pela criança não tinha implicação no seu desempenho funcional, não interferindo no processo de ensino e aprendizagem. A criança usava o membro superior não afetado (dominante) para realizar as atividades motoras unimanual, obtendo sucesso e, para aquelas que demandavam uso bimanual, conseguia fazer uso da mão que apresentava malformação como auxiliar e de modo satisfatório.

O bom desempenho funcional da aluna C7 percebido pela professora também se refletiu no nível atribuído por ela nos instrumentos GMFCS, MACS e Viking, sendo o nível I.

Cabe dizer que a escola não possuía o laudo médico da criança. Segundo a coordenadora, a mãe não trouxe muitas informações sobre o que a criança tinha, demonstrando não querer entrar nesse assunto, dizendo apenas que era uma malformação. Mas ao mesmo tempo a coordenadora destacou que tratava-se de uma mãe presente.

A professora P8 atribuiu nível IV no GMFCS, nível II no MACS e nível I na Viking. Quando questionada sobre os acometimentos decorrentes da deficiência física apresentada por C8, sinalizou que ela apresentava comprometimento nos membros superiores e inferiores, conforme o trecho a seguir:

Ela tem deformidade nos membros superiores e dificuldade na parte motora fina. Ela quer fazer, ela consegue até cortar, mas acaba saindo fora, e a gente acaba deixando, porque ela não estraga, mas não acaba ficando bonito o resultado final, mas ela quer fazer. Eu acho que ela não precisa de adequação, ela tem dificuldade pra usar os materiais, mas faz do jeitinho dela. Consegue escrever, apagar, virar a folha, colar. Ela escreve com a mãozinha, uma dificuldade, a letra dela é uma graça, ocupa a linha certinho, mas eu percebo que é cansativo. Nos membros inferiores ela também tem deformidade. Ela se desloca arrastando no chão, mexe as pernas e usa a cadeira de rodas. Ela não fica em pé sozinha. Mas agora com a cuidadora ficou mais fácil, né. Porque daí ela termina a atividade, a cuidadora já traz pra mim, tal. Quando ela quer ir ao banheiro, a cuidadora leva. Antes, ela ficava um pouquinho

(pausa), não é esquecida, como ela é tímida, ali ficava e às vezes eu demorava pra ir na mesa dela, pra ver, entendeu? Então ela ficava um pouco solitária, ali. São 23, é difícil. Porque eles formam fila, vão até mim, não ficam esperando. Já querem passar pra próxima atividade, saber o que vai fazer depois. P8.

A criança C8 tinha diagnóstico de artrogripose múltipla congênita, a qual é “[...] caracterizada pela presença, ao nascimento, de múltiplas contraturas articulares” (ALENCAR JÚNIOR et al., 1998, p. 481). Na maior parte das vezes os quatro membros estão acometidos, todavia os comprometimentos assimétrico e de apenas dois membros também tem sido mencionados (HAGEMAN; WILLEMSE, 1983 apud ALENCAR JÚNIOR et al., 1998). “As deformidades típicas são as contraturas em flexão das articulações do quadril, joelhos e cotovelos, adução da articulação escápulo-umeral e pés equinovarus” (ABE et al., 1989 apud ALENCAR JÚNIOR, 1998, p. 483). Em função dessas características, a criança com artrogripose pode apresentar comprometimentos motores que afetam o seu desempenho em atividades escolares. Nesses casos, cabe à escola desenvolver ações a fim de que o comprometimento motor não prejudique o processo de aprendizagem, uma vez que as inadequações inerentes no meio social e/ou físico contribuem para o processo de exclusão (BERNADOCHI; BALEOTTI; ZAFANI, 2016).

A criança C8, de acordo com a professora, apresentava déficit para realizar atividades motoras finas e também para se locomover no ambiente escolar, os quais se refletiram no nível atribuído por ela à criança no GMFCS (nível IV) e no MACS (nível II). No entanto, segundo ela, tais déficits não tinham impacto no processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser um indicativo de que a professora estava olhando para além da deficiência, para o processo do aprender.

Algumas crianças, mesmo com dificuldades, podem ser capazes de desenvolver atividades manuais escolares de forma independente, como parece ser o caso de C8. No entanto, tais atividades podem demandar delas um maior gasto energético, concentração, atenção e tempo de execução. Diante disso, os recursos de tecnologia assistiva podem colaborar para que o desempenho da criança seja mais eficiente e menos exaustivo. A tecnologia assistiva valoriza o jeito com que a criança faz a atividade e maximiza suas capacidades de interação e ação com base em suas habilidades (BERSCH, 2007). Na visão de P8, C8 não precisava de nenhum tipo de adequação do material escolar, possivelmente por conseguir realizar as atividades, apesar de notar que ela demonstrava cansaço e se esforçava para fazê-las. Talvez P8 não

tenha identificado que a adoção de algumas medidas poderia beneficiar o desempenho escolar da criança.

A professora P8 destacou também que os comprometimentos apresentados pela criança nos membros inferiores não tinham nenhum impacto no processo de ensino e aprendizagem. No entanto isso parece ter se dado somente após a chegada da cuidadora, que passou a auxiliar a criança em algumas atividades que encontravam-se limitadas.

O cuidador tem como papel auxiliar o aluno no desempenho de atividades da vida diária (exemplos: a higienização, a alimentação, a locomoção ou a comunicação) que encontram-se prejudicadas, colaborando com a sua participação no ambiente escolar (BRASIL, 2010). O auxílio recebido por C8 parece ser para locomoção. Destaca-se que a professora P8 foi a única a mencionar a presença do cuidador na escola.

Quanto à produção de fala da aluna, a professora atribuiu nível I, o que significa que para ela C8 seguia o padrão habitual de desenvolvimento da fala, o que parece condizente com o fato de ela ter sinalizado que a deficiência de sua aluna não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem.

O aluno de P9 tinha paralisia cerebral do tipo diplegia e, segundo a professora, tal deficiência não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem. A professora P9 atribuiu nível IV no GMFCS, nível IV no MACS e nível I na Viking. Quanto à existência de comprometimentos nos membros superiores e inferiores, ela apontou:

Ele consegue alcançar, pegar, mas coisa pequena, papel na mesa, ele tem bastante dificuldade. Às vezes ele esbarra, derruba outro material para pegar aquilo que ele quer. Pra escrever parece que ele não tem firmeza. Ele pinta fora do desenho, pra escrever ele não segue a linha. Em atividades de coordenação motora em sala de aula, ele participa mais oralmente. Ele não copia da lousa. Ele faz atividade pra ligar a resposta. Prova, poucas coisas pra ele escrever, o restante a resposta é oral. Ele usa cadeiras de rodas, empurra ela. Engatinha também, mas não consegue levantar com apoio do chão. P9.

Na paralisia cerebral do tipo diplegia encontra-se variadas gradações no que concerne à intensidade do distúrbio, ao mesmo tempo que uns evoluem mal com severas limitações funcionais, outros podem ser pouco afetados tendo bom prognóstico e adaptando-se à vida diária (LEITE; PRADO, 2004). O exame clínico normalmente evidência fraqueza, déficit de controle motor e espasticidade nos membros inferiores, com restrições nas habilidades motoras finas nos membros superiores (BACHE; SELBER; GRAHAM, 2003).

De acordo com o relato da professora P9, é possível sugerir que C9 apresentava limitação para o desempenho de atividades que demandavam coordenação motora fina e que necessitava algumas vezes de suporte e/ou de algum ajuste na atividade para a sua realização. É possível identificar também que a professora adotava algumas estratégias visando transpor as barreiras impostas pelas limitações apresentadas pela criança, o que é muito desejável. Ressalta-se que, para os déficits referidos pela professora (derruba outro material para pegar aquilo que ele quer, para escrever não tem firmeza e não segue a linha, pinta fora do desenho), existe uma série de recursos e estratégias que podem beneficiar o aluno, além daquelas que estavam sendo adotadas por ela. Por exemplo, a fim de evitar que o aluno esbarre nos materiais é possível atuar na organização do seu espaço de trabalho; para a pintura fora do desenho, o seu contorno com barbante poderia auxiliar a criança a respeitar a sua margem; etc. Possivelmente com o apoio de profissionais da área da saúde e da educação especial a professora teria condições de avançar ainda mais no desenvolvimento de estratégias para beneficiar a participação do aluno. Tais estratégias poderiam ser utilizadas também para a adequação da tarefa de casa.

Cabe destacar que o nível atribuído pela professora P9 ao classificar a habilidade de C9 para manipular objetos (no nível IV as crianças *desempenham parte das atividades com esforço e com sucesso limitado. Requerem suporte e assistência contínuos e/ou equipamento adaptado para, mesmo assim, realizar parcialmente a atividade*) e a sua fala acerca do comprometimento na funcionalidade dos membros superiores parecem não condizer com o fato de ela considerar que a deficiência não tinha nenhuma implicação no processo de ensino e aprendizagem, mesmo com os ajustes realizados nas atividades propostas ao aluno C9 que foram sinalizados por ela.

Os déficits apresentados por C9 nos membros inferiores parecem não prejudicar sua participação nas atividades escolares, possivelmente por isso a professora não sinalizou implicação no processo de ensino e aprendizagem. O aluno C9 conseguia propulsionar sua cadeira de rodas de forma independente, o que lhe dava certa autonomia para se deslocar nos ambientes escolares. O nível atribuído no GMFCS (nível IV) parece condizente com a descrição realizada pela professora das habilidades e limitações da função motora grossa da criança.

Quanto à produção de fala do aluno, a professora atribuiu nível I, o que significa que, para ela, C9 seguia o padrão habitual de desenvolvimento da fala. Logo, era

esperado que a professora não sinalizasse nenhuma interferência desta função no processo de ensino e aprendizagem.

A professora P13 também assinalou que a deficiência de C13 não tinha impacto no processo de ensino e aprendizagem. O nível atribuído por ela nos instrumentos foi: GMFCS nível I, MACS nível I e Viking nível I. Com relação à presença de comprometimentos nos membros superiores e inferiores, ela relatou:

Comprometimento só na mão esquerda. Ele mesmo já desenvolveu, sabe, assim, um jeito pra ele usar a cola e até pra recortar. Tem um pouquinho de dificuldade pra recortar certinho, mas ele recorta. O que eu peço pra recortar, ele recorta. Entendeu? Atividades que usam as duas mãos são sempre mais difíceis, então ele põe o bracinho pra apoiar, por exemplo, na hora de usar a cola. Mas com a mão direita vai bem. Então, tem algumas dificuldades, mas ele consegue sozinho. Nos membros inferiores, afetou também a perna esquerda, anda sozinho. Ele ficou 15 dias sem vir pra escola porque ele fez uma cirurgia nessa perna. P13.

O relato da professora permite identificar que a criança apresentava o hemicorpo esquerdo comprometido, o que corrobora o diagnóstico apresentado pela criança. Na paralisia cerebral do tipo hemiparesia, apenas um dos lados do corpo é afetado (BOBATH; BOBATH, 1989). É possível identificar também que a professora considerava que seu aluno apresentava um bom desempenho funcional nas atividades de rotina escolar, pois deambulava de maneira independente, usava de forma eficiente o membro superior não afetado para grande parte das atividades motoras e conseguia realizar aquelas que envolviam uso bimanual, mesmo que com dificuldade. Tal percepção em relação às habilidades da criança também se refletiu no nível atribuído por ela nos instrumentos GMFCS e MACS, sendo o nível I.

Cabe destacar que a dificuldade para o desempenho de atividades bimanuais era esperada tendo em vista a hemiparesia. Recortar e colar são atividades que envolvem uso bimanual, no entanto algumas adequações dos materiais escolares poderiam minimizar as dificuldades observadas pela professora melhorando a agilidade, a quantidade de esforço despendido e a qualidade do produto final. Medidas adotadas em sala de aula que favorecem o desempenho da criança também devem ser utilizadas no lar no momento da realização da tarefa de casa.

Quanto à produção de fala do aluno, a professora atribuiu nível I, o que significa que, para ela, C13 seguia o padrão habitual de desenvolvimento da fala. Logo, era esperado que a professora não sinalizasse nenhuma interferência desta função no processo de ensino e aprendizagem.

A professora P14 apontou que a deficiência de seu aluno não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem. O nível atribuído por ela nos instrumentos foi: GMFCS nível I, MACS nível I e Viking nível I. Quanto aos comprometimentos físicos apresentados pela criança, ela relatou:

Ele não tem nenhum comprometimento nos membros superiores. Ele tem apenas em uma das pernas e usa prótese. No momento da matrícula, no caso de crianças que tem alguma ressalva, os pais costumam trazer alguma documentação, né. No caso dele, que é uma criança que não faz uso de nenhuma medicação, não tem nenhuma restrição, nós temos as documentações básicas, normais. Ele usa uma prótese. Eu sei que ele nasceu com essa malformação em uma das pernas. A mãe dele que contou pra mim. P14.

Aparentemente a deficiência do aluno se restringia a uma malformação em uma das pernas. A professora não relatou nenhum prejuízo para a criança se deslocar nos ambientes escolares nem para participar das atividades, o que leva a crer que seu desempenho funcional não era em nada limitado. O bom desempenho funcional do aluno P14 percebido pela professora também se refletiu no nível atribuído por ela nos instrumentos GMFCS, MACS e Viking, sendo o nível I.

Vale apontar que a escola apresentava as documentações básicas do aluno, como destacado por P14, não apresentando laudo médico.

As demais professoras apontaram que a deficiência dos alunos tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem. Por meio da análise de suas respostas foi possível identificar sete diferentes tipos de implicações, as quais originaram as sete subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 19. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 17 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 19 - Implicações da deficiência.

Eixo temático 3: Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física		
Categoria 17: Implicações da deficiência no processo de ensino e aprendizagem		
Subcategorias	Professoras	Frequência
17.1 Acarretava um prejuízo motor que interferia no desempenho das atividades escolares.	P1, P2, P3, P4, P5-C5A, P5-C5B, P15	7
17.2 Acarretava um déficit na comunicação que interferia no desempenho das atividades escolares.	P3	1
17.3 Acarretava um déficit visual que interferia no desempenho das atividades escolares.	P4	1
17.4 Acarretava um ritmo mais lento de aprendizagem que interferia no desempenho das atividades escolares.	P1, P5-C5B, P10, P15	4
17.5 Acarretava cansaço que interferia no desempenho das atividades escolares.	P2	1
17.6 Acarretava faltas na escola prejudicando o processo de ensino e aprendizagem.	P11	1
17.7 Apresentava comportamentos aparentemente sem relação com a deficiência apresentada que interferiam no desempenho das atividades escolares.	P12	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe dizer que as respostas das professoras não se restringiram aos acometimentos decorrentes da deficiência física, uma vez que o critério de inclusão do estudo era: professores que tinham alunos com deficiência física matriculados no ensino regular, podendo estes ter outros déficits associados como, por exemplo, deficiência visual, deficiência intelectual etc.

Sete professoras sinalizaram que deficiência *acarretava um prejuízo motor que interferia no desempenho das atividades escolares (subcategoria 17.1)*, uma professora apontou que *acarretava um déficit na comunicação que interferia no desempenho das atividades escolares (subcategoria 17.2)*, uma professora relatou que *acarretava um déficit visual que interferia no desempenho das atividades escolares (subcategoria 17.3)*, quatro professoras revelaram que *acarretava um ritmo mais lento de aprendizagem que interferia no desempenho das atividades escolares (subcategoria 17.4)*, uma professora destacou que *acarretava cansaço que interferia no desempenho das atividades escolares (subcategoria 17.5)*, uma professora referiu que *acarretava faltas na escola prejudicando o processo de ensino e aprendizagem (subcategoria 17.6)*

e, por fim, uma professora apontou que a criança *apresentava comportamentos aparentemente sem relação com a deficiência, que interferiam no desempenho das atividades escolares (subcategoria 17.7).*

No caso do N. é mais por conta dessa dificuldade motora, de pegar a folha, daí ele acaba amassando e aí cai, dificuldade para manipular mesmo. Às vezes ele vai pintar e aí rasga porque ele não consegue segurar a folha e pintar. Cola também ele não consegue, é muito difícil apertar, então geralmente eu ponho no papel e peço para ele passar com a mão atrás, espalhar. P5-C5A. (subcategoria 17.1)

Eu acho que se fosse só Síndrome de Down não. Mas eu acho que a paralisia implica um pouco, não sei dizer o motivo, mas acho que influencia nessa parte motora **(17.1)** e **no falar (17.2)**. P3. (subcategoria 17.2)

Tem a questão da visão (17.3) e a parte motora **(17.1)** que interferem bastante. Mas a gente está notando alguns progressos, bem lento, entendeu? P4. (subcategoria 17.3)

A física não tem grandes implicações, mas ele tem deficiência intelectual. A deficiência intelectual tem a sua interferência, ele tem um atraso na aprendizagem em relação aos outros alunos. P10. (subcategoria 17.4)

Eu acho que afeta por ela não conseguir segurar direito o lápis **(17.1)**. ***Tem a questão também de ficar cansada. Agora melhorou um pouco. Pedia para fazer. Mas nessa de pedir para fazer, eu corto bastante, você consegue. Se você não quiser fazer, você não faz, mas ninguém precisa fazer por você. Porque ela faz, entendeu? Não sei se é na hora que ela está cansada (17.5).*** P2. (subcategoria 17.5)

Ele teve um problema o ano passado, ele teve que fazer uma cirurgia no pé, parece que teve um comprometimento e precisou tirar um pedaço dessa perna. Ele praticamente não teve primeiro ano e aí ele veio pro segundo ano. No primeiro semestre ele ficou fora também, porque ele teve um comprometimento com os pinos da perna. Eu acho que a maior implicação foi ele ter perdido a base do primeiro ano por falta. Foi a maior perda dele. Por mais que a gente tente resgatar no segundo, as crianças já estão avançadinhas. Por exemplo, alfabeto. Ele não sabe alfabeto completo e as crianças já estão assim, escrevendo relato, né. Não é fácil. Agora com a professora auxiliar, ela me ajuda muito, ela aplica com ele as atividades, porque se não fosse ela nem sei como ia ser. A dona I. (professora auxiliar) fica na sala todo dia comigo. Então tem que retomar tudo né, tudo do início. Esse ano ele ficou um bimestre fora. Ele ficou bem atrasadinho pelo fato de não ter tido as aulas. P11. (subcategoria 17.6)

O que eu percebo mais é uma desatenção, um comportamento um pouco mais agitado. Tem também uns comportamentos fora do padrão, então, por exemplo, fica falando alto sozinha, geralmente quando ela está mais agitada, quando aconteceu alguma coisa na escola ou em casa. Uns comportamentos atípicos. Ou quando eu estou contando uma história, aí ela começa a bater palma no meio da história. Dia de avaliação é um dia muito difícil de trabalhar com ela, porque avaliação é aquela atividade que você tem que ver o que a criança sabe, não dá para estar ajudando e ela não consegue se concentrar. É complicado. Ela é uma criança que lê, escreve, não tem erros de ortografia, a dificuldade dela é mais na estruturação de ideias, na matemática, nada com a deficiência física. P12. (subcategoria 17.7)

Tendo em vista o critério de inclusão do estudo, não causou estranheza o fato de sete professoras terem citado que a deficiência apresentada pela criança acarretava prejuízo motor (subcategoria 17.1). No caso da criança C5A, ela tinha dificuldade motora, por exemplo, para pegar a folha, pintar e colar – atividades essas muito presentes na Educação Infantil. Quando a professora foi questionada se a criança usava algum recurso adaptado para realizar as atividades escolares, ela citou que a criança fazia o uso de um engrossador de lápis e um plano inclinado. Talvez para a atividade de pintura a dificuldade da criança estivesse em estabilizar a folha com uma mão enquanto pintava com a outra (“Às vezes ele vai pintar e aí rasga porque ele não consegue segurar a folha e pintar”). A fixação da folha com um durex, somada ao uso do plano inclinado e do engrossador de lápis poderiam minimizar a dificuldade apresentada pela criança. Quanto à dificuldade em pegar a folha, esta poderia ser minimizada por meio do uso de uma folha com gramatura maior ou até mesmo engrossada com EVA ou papelão. E com relação à dificuldade de manipular a cola esta poderia ser amenizada pelo uso da cola em bastão. Aparentemente, o impacto do prejuízo motor apresentado por C5A poderia ser eliminado ou minimizado por meio do ajuste das atividades e dos materiais escolares àquilo que a criança tinha condições de fazer.

A professora P5 atribuiu nível II no GMFCS, nível III no MACS e nível IV na Viking, o que é um indicativo de que, para ela, C5A apresentava algum grau de limitação da função motora grossa, da habilidade manual e da produção de fala, respectivamente. O seu relato evidencia, entretanto, que o único aspecto que ela considerava que interferia no processo de ensino e aprendizagem de C5A era a limitação da habilidade manual.

Algumas professoras participantes do estudo parecem ter um repertório limitado de estratégias e recursos que possam favorecer o desempenho do aluno que apresenta prejuízo motor. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Bernadochi, Baleotti e Zafani (2016) em que as professoras demonstraram conhecimento limitado acerca de estratégias que possam minimizar o impacto negativo de elementos externos, tais como o uso de materiais escolares e mobiliário inadequados. Nesse contexto, o investimento na formação inicial e continuada do professor, bem como a parceria com profissionais de outras áreas do conhecimento e com professor do AEE configuram-se como essenciais para o fortalecimento da prática do professor.

A professora P3 apontou que a paralisia cerebral apresentada por seu aluno acarretava, além de um prejuízo motor (subcategoria 17.1), um déficit na comunicação

(subcategoria 17.2) que interferia no desempenho das atividades escolares. Crianças com paralisia cerebral podem ter a área motora orofacial afetada, o que prejudicará a articulação facial necessária para a emissão oral (POLONIO; SILVA, 2013). Diante disso, a Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) pode vir a favorecer a comunicação, expressão e participação do aluno nas atividades escolares. A CAS visa compensar permanentemente ou temporariamente a incapacidade da pessoa com desordem severa de comunicação escrita ou oral (AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 1989 apud PELOSI, 2007). Possivelmente esta professora também se beneficiaria do apoio de profissionais especializados que, poderiam a auxiliar no desenvolvimento de estratégias que minimizassem o impacto da deficiência no desempenho escolar.

Os níveis atribuídos pela professora P3 nos instrumentos mostrou-se condizente com o seu relato, uma vez que sinalizou prejuízo motor e na produção de fala, atribuindo nível IV no GMFCS, nível V no MACS e nível III na Viking. Apesar de a professora não ter sinalizado nesta questão outras implicações da deficiência no processo de ensino e aprendizagem, em outros momentos da entrevista deu a entender que seu aluno apresentava dificuldade para acompanhar as atividades propostas (“[...] eu vou mandar tarefa de recortar figuras geométricas, ele não vai reconhecer as figuras [...]”; “A instrução...teria que passar direto pra mãe, porque ele não demonstra assimilação [...]”).

Cabe destacar que o aluno C3 tinha sete anos de idade e frequentava a Educação Infantil, o que demonstra que ele não estava matriculado no ano escolar esperado para a sua idade. O motivo desse atraso não foi investigado, porém sabe-se que a não retenção do aluno na Educação Infantil está prevista na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Para a professora P4, a deficiência apresentada por sua aluna acarretava prejuízo (subcategoria 17.1) motor e visual (subcategoria 17.3), os quais interferiam em sua participação escolar. Nos documentos fornecidos pela escola constava que a criança possuía deficiência visual (baixa visão).

A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17).

Em função de tal condição, é essencial estimular o uso do potencial visual e dos sentidos remanescentes do aluno com baixa visão (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). As atividades escolares desses alunos, sempre que necessário, devem ser adaptadas através da utilização de informação tátil, olfativa, auditiva, por meio da descrição etc (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

A professora P4 atribuiu nível IV no GMFCS e nível IV no MACS, o que é um indicativo de que para ela a criança C4 apresentava algum grau de prejuízo motor. Segunda a professora, tanto o prejuízo motor quanto o visual interferiam no processo de ensino e aprendizagem, no entanto ela destacou que avanços já haviam sido alcançados. Isso indica que a professora estava se mobilizando a fim de atender as necessidades específicas de C4. P4 tinha como desafio identificar as habilidades motoras e o potencial visual de C4 e desenvolver estratégias que os valorizassem, o que não era uma tarefa fácil. Isso requer do professor conhecimentos diversos que nem sempre estão presentes em sua formação.

Quanto à produção de fala do aluno, a professora atribuiu nível IV, o que significa que, para ela, a fala de C4 era não compreensível. Esse resultado causa alerta, pois se o aluno apresenta alguma incapacidade para se comunicar oralmente, alternativas precisam ser buscadas a fim de ele tenha condições de se expressar com a professora e demais colegas. Na categoria 20 será visto que a professora considerou que seria necessária adequação da tarefa de casa às habilidades comunicativas do aluno e que sentia dificuldade para o desempenho de tal atribuição. Possivelmente essa dificuldade também se estendia para as demais atividades escolares e para a relação com o aluno no ambiente escolar, o que reforça mais uma vez a necessidade de investimento na formação do professor e de apoio especializado na escola.

Para a professora P10, a deficiência física não tinha um grande impacto no processo de ensino e aprendizagem. Ao que parece, para a professora, a criança apresentava apenas prejuízo da habilidade manual, sendo esse não muito significativo, pois atribuiu nível II no MACS e nível I no GMFCS. Já a deficiência intelectual para ela tinha uma maior implicação no processo de ensino e aprendizagem, pois acarretava um ritmo de aprendizagem mais lento (subcategoria 17.4). O aluno com deficiência intelectual apresenta uma forma particular de lidar com o saber (BATISTA; MANTOAN, 2007), podendo demandar um período mais prolongado para a aquisição do aspecto que vem sendo desenvolvido pelo professor (FIGUEIREDO; GOMES, 2007). A deficiência intelectual “[...] desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a

aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.16). Diante disso, a preparação do professor para lidar com esse desafio é essencial.

Quanto à produção de fala do aluno, a professora atribuiu nível I na Viking, o que significa que, para ela, C10 seguia o padrão habitual de desenvolvimento da fala. Logo, era esperado que a professora não sinalizasse nenhuma interferência desta função no processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que para as professoras P5B e P10 o ritmo mais lento de aprendizagem decorria da deficiência intelectual apresentada pela criança. No entanto para as professoras P1 e P15 o ritmo mais lento de aprendizagem se dava em função do comprometimento motor apresentado por seus alunos. Crianças com deficiência física podem apresentar movimentos lentos e desajeitados que, além de influenciar o ritmo com que as atividades são desenvolvidas, podem demandar delas um maior esforço físico e, conseqüentemente, maior gasto energético.

Ressalta-se que na documentação fornecida pela escola não constava que o aluno C10 apresentava deficiência intelectual.

A professora P2 relatou que a deficiência física acarretava um prejuízo motor (dificuldade para manipular o lápis) e cansaço (subcategoria 17.5) que interferiam na realização das atividades escolares. A criança C2 apresentava, segundo dados coletados na escola, encurtamento dos membros superiores e deformidade nas mãos. Tais características podem implicar numa maior dificuldade para o desempenho de atividades finais e que envolvem precisão, controle motor e coordenação, tais como a escrita. Possivelmente essas atividades demandavam por parte da criança esforço para a sua realização, o que poderia ocasionar cansaço e recusa, entretanto uma investigação mais cautelosa se faz necessária. Vale dizer que nessas condições a tecnologia assistiva poderia ser uma alternativa viável. Seu uso pode maximizar a função apresentada pela criança, facilitando a realização das atividades motoras deficitárias e reduzindo o cansaço.

A professora P2 atribuiu nível I no GMFCS e nível II no MACS, o que parece ser condizente com o seu relato, o qual evidencia algum grau de prejuízo da habilidade manual e bom desempenho da função motora grossa.

Quanto à produção de fala da aluna, a professora atribuiu nível I, o que significa que, para ela, C2 seguia o padrão habitual de desenvolvimento da fala. Logo, era

esperado que a professora não sinalizasse nenhuma interferência desta função no processo de ensino e aprendizagem.

A professora P11, por sua vez, destacou que as implicações da deficiência estavam acarretando faltas (subcategoria 17.6) na escola, o que comprometia o desenvolvimento escolar do aluno. Cirurgias e terapia com profissionais de diferentes especialidades podem ser consideradas atividades rotineiras para muitas crianças com deficiência e podem ocasionar faltas escolares e prejuízo no acompanhamento do conteúdo programático escolar. Diante da impossibilidade de frequência à escola, a oferta de atendimento pedagógico domiciliar e classes hospitalares (BRASIL, 2002) é prevista e poderia beneficiar o aluno. Destaca-se que a escola apresentava apenas a documentação básica do aluno, não possuía laudo médico e/ou outras informações que colaborassem para a compreensão de sua situação.

Destaca-se que, quando a professora P11 foi questionada quanto a presença de comprometimentos nos membros superiores e inferiores, ela relatou:

Ele estica o braço, alcança, pega. O que eu percebo mais no motor é nessa parte de coordenação motora fina, né. De fazer dentro da linha, de manusear com habilidades os materiais: lápis e tesoura, porque ele tem um pouco de dificuldade. Ele tem uma perna mais curta que a outra, anda sozinho, mas com dificuldade. A mãe pede que a gente tenha muito cuidado, porque ele pode cair, sim, durante o recreio. Eu tive que conversar muito com as crianças, não pode correr, não pode empurrar, por conta do F. Olha o F. Ele tem muito cuidado com a perninha dele, então na hora de brincar ele parece que sabe o limite dele. P11.

Talvez o fato de a criança conseguir realizar as atividades motoras finas e se deslocar pelos ambientes escolares de maneira independente, mesmo que com dificuldade, tenha colaborado para que a professora não sinalizasse o impacto do déficit motor no processo de ensino e aprendizagem. O nível atribuído por ela no GMFCS (nível II) e no MACS (nível III) assinala para existência de prejuízo da função motora grossa e da habilidade manual, assim como sinalizou no seu relato.

Quanto à produção de fala do aluno, a professora atribuiu nível III, o que significa que, para ela, C11 apresentava fala que não era clara nem geralmente compreensível por ouvintes não habituais e fora do contexto. Apesar disso, P11 não sinalizou implicação da dificuldade na produção de fala no processo de ensino e aprendizagem.

E, finalmente, a professora P12 foi a única a apontar que a criança tinha comportamentos aparentemente sem relação com a deficiência física apresentada

(subcategoria 17.7), os quais interferiam no desempenho das atividades escolares. Os aspectos observados pela professora requerem atenção e devem ser comunicados para a família da criança. Colher as impressões da família acerca do comportamento da criança em casa e discutir com ela ações e encaminhamentos que possam colaborar para a compreensão de suas necessidades e para o seu progresso escolar configuram-se como essenciais. Quando a professora foi questionada se a criança apresentava comprometimentos nos membros superiores e inferiores, ela respondeu ter identificado comprometimento apenas em uma das pernas, sendo este bem sutil e sem interferência na sua participação. Tal informação condiz com o nível atribuído por ela no GMFCS e MACS, sendo o nível I.

Quanto à produção de fala da aluna, a professora atribuiu nível I, o que significa que, para ela, C12 seguia o padrão habitual de desenvolvimento da fala. Logo, era esperado que a professora não sinalizasse nenhuma interferência desta função no processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se que a escola tinha apenas a documentação básica da criança, o que limitou a compreensão do caso da aluna.

Nesta categoria buscou-se relacionar também o nível de classificação atribuído pelas professoras no MACS, no GMFCS e Viking com as suas atitudes sociais em relação à inclusão. O grau de comprometimento do aluno com deficiência pode implicar na extensão em que as professoras podem ser favoráveis ou não à inclusão, o que pode sugerir maior ou menor dificuldade para ajustar as condições do meio às necessidades do aluno (OMOTE, 2016; OMOTE et al., 2005) e maior ou menor implicação da deficiência no processo de ensino e aprendizagem.

Silveira e Neves (2006), em um estudo com 10 professores de crianças com deficiência múltipla, verificou que eles consideravam a inclusão possível para alunos com necessidades educacionais especiais menos comprometidos, manifestando uma descrença com relação à inclusão escolar do aluno com deficiência múltipla, que apresenta um comprometimento mais severo.

No estudo de Baleotti (2006) verificou-se que os educadores, coordenadores pedagógicos e professores da escola que tinha uma aluna com deficiência física inserida em classe de ensino comum foram mais favoráveis à inclusão do que aqueles da escola que tinha um aluno com deficiência intelectual. De acordo com a autora, o grau de comprometimento físico da aluna com deficiência física pode ter exercido influência nas atitudes sociais na direção de maior favorabilidade em relação à inclusão, uma vez

que não demandou alteração da dinâmica ou da estrutura física da escola para favorecer a sua inserção na classe de ensino comum.

No estudo de Fiorini (2011), alguns professores entrevistados apresentaram o ato espontâneo de comparar os alunos com deficiência, na tentativa de estabelecer uma espécie de classificação em que se têm os alunos mais difíceis de trabalhar e os mais fáceis de trabalhar nas aulas de Educação Física. Diante de tais dados, a autora traçou um panorama cabível que indica que as deficiência foram citadas da seguinte maneira: o aluno com deficiência visual e intelectual como sendo os mais difíceis de trabalhar; na faixa intermediária o aluno com deficiência física; e o aluno com deficiência auditiva como sendo o mais fácil de trabalhar.

A fim de analisar a associação entre o nível atribuído ao aluno e as atitudes sociais em relação à inclusão das professoras, foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman.

O nível de habilidade manual da criança atribuído pelas professoras no MACS foi correlacionado com os escores encontrados na ELASI. O coeficiente de correlação encontrado foi de -0,70, considerado muito significativo ($p=0,0054$). O resultado evidencia uma relação inversa entre o nível de comprometimento motor dos alunos, conforme a percepção das professoras, e as atitudes sociais destas em relação à inclusão.

Crianças com deficiência física podem apresentar diferentes níveis de habilidades manuais, desde pequenas limitações até limitações funcionais graves que prejudicam demasiadamente o desempenho das atividades escolares, demandando muitas vezes assistência e adaptação da atividade ou do material utilizado.

Crianças com limitações severas podem demandar do professor um repertório maior de estratégias para promover a sua participação nas atividades escolares do que aquelas com pequenas limitações. Isso pode causar no professor certo receio e desconforto, pois muitas vezes ele não se encontra preparado para atender às necessidades educacionais de um aluno que apresenta limitações severas e, diante disso, pode desenvolver atitudes menos favoráveis à sua inclusão. Parece que os resultados encontrados nessa análise vão nessa direção.

O nível de função motora grossa atribuído pelas professoras no GMFCS foi correlacionado com os escores encontrados na ELASI, encontrando-se o coeficiente de correlação de -0,44, considerado não significativo ($p=0,1191$).

Grande parte das atividades desenvolvidas em sala de aula requer uso manual para a sua realização. A função motora grossa também é importante, no entanto pode-se

considerar que em menor medida do que a função manual. Andar, correr e pular são alguns exemplos de habilidades motoras grossas que podem ser demandadas no contexto escolar, no entanto limitações funcionais para o desempenho dessas atividades parecem influir menos na participação do aluno. Dessa forma o prejuízo na função manual parece estar mais fortemente relacionado às atitudes sociais desfavoráveis à inclusão do que ao prejuízo na função motora grossa. Embora o valor encontrado não chegasse a ser estatisticamente significativo, o coeficiente encontrado indica que a relação entre a função motora grossa dos alunos com deficiência física e as atitudes sociais dos professores é inversa. Tal resultado indica que o professor que tinha aluno mais comprometido no que se refere à função motora grossa tinha atitudes menos favoráveis à inclusão e o professor que tinha aluno menos comprometido tinha atitudes mais favoráveis.

O nível da produção de fala atribuído pelas professoras na Viking foi correlacionado com os escores encontrados na ELASI, encontrando-se o coeficiente de correlação de -0,30, considerado não significativo ($p = 0,3023$).

Assim como na função motora grossa, não foi identificada diferença significativa, mas foi encontrado valor negativo. Isto é, quando o escore da Viking cresce, o escore da ELASI decresce e quando o escore da Viking decresce, o da ELASI cresce.

A produção de fala é uma habilidade importante no contexto escolar, permitindo que a criança se comunique com a professora e seus colegas de classe. No entanto, o prejuízo na função manual parece estar mais fortemente relacionado às atitudes sociais desfavoráveis à inclusão do que ao prejuízo na produção de fala. Pode-se considerar que boa parte das atividades desenvolvidas em sala de aula não depende de um diálogo individual do professor com cada um dos alunos, havendo uma interação mais coletiva. Logo, a dificuldade na produção de fala da criança parece influir menos no trabalho do professor com o aluno. Uma outra hipótese se refere ao período de escolaridade dos participantes da pesquisa (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Nessa fase de escolarização, o foco pode não recair tanto sobre a competência verbal do aluno. Em fases mais avançadas da escolarização, as atitudes sociais dos professores podem ser mais acentuadamente afetadas pelo comprometimento verbal do aluno.

Convém destacar que a correlação que não chega a ser significativa pode ser devida ao número pequeno de participantes. Portanto, a replicação com um número maior de participantes é importante.

Categoria 18: Solicitar tarefa de casa para o aluno com deficiência física

Nesta categoria será explicitado se as professoras participantes solicitavam tarefa de casa para os alunos com deficiência física e a frequência de envio dessa atividade.

Por meio da análise das respostas das professoras foi possível identificar três subcategorias, as quais encontram-se apresentadas na coluna 1 da tabela 20. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 18 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 20 - Envio e frequência de envio de tarefa de casa para o aluno com deficiência física.

Eixo temático 3: Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física		
Categoria 18: Solicitar tarefa de casa para o aluno com deficiência física		
Subcategorias	Professoras	Frequência
18.1 Mesma frequência que a dos demais alunos.	P2, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15	11
18.2 Frequência diferente.	P4, P9	2
18.3 Não solicitava tarefa de casa para o aluno com deficiência física.	P1, P3	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as quinze professoras, onze solicitavam tarefa de casa para o aluno com deficiência física com *a mesma frequência que a dos demais alunos (subcategoria 18.1)*, duas solicitavam com *frequência diferente*, sendo esta menor comparativamente aos demais alunos (**subcategoria 18.2**) e outras duas (P1 e P3) *não solicitavam tarefa de casa para o aluno com deficiência física (subcategoria 18.3)*. Os trechos a seguir ilustram as falas das participantes:

Sim, a mesma frequência que a dos outros alunos. P2.

Uma vez ou outra sim. Menos que os outros. Passo uma, duas vezes e nem sempre vem de volta. Quando volta, geralmente é a vó que fez. Letra dela cursiva mesmo, não tem como negar. E quando a gente tenta conversar, falar que é para ajudar o K., não fazer por ele, ela fala que foi ele que fez tudo. Fica difícil. P9.

Não. Eu não mando para o G., porque ele foi um aluno que não veio desde o começo do ano, né, ele era de uma outra sala que fechou e ele veio para a minha sala. Então eu peguei ele nesse segundo semestre. Nisso, esse menino estava convulsionando, então é outro processo. Daí eu fui ver como eu

poderia estar trabalhando com ele. Um dos fatores para não mandar tarefa é esse processo de adaptação. Mas eu creio que não vá mandar porque o semestre já está acabando. Eu estou adaptando o material para ele ainda. P1.

Os resultados assinalam que a maioria das professoras enviava tarefa de casa para o aluno com deficiência física na mesma frequência que dos demais alunos. Cabe lembrar que a frequência de envio de tarefa de casa, assim como a quantidade, devem ser dosadas, evitando-se excessos (GREGORUTTI et al., 2017). A tarefa de casa quando conduzida de maneira adequada pode ser prazerosa e possibilitar a aprendizagem dos alunos, no entanto, se mal conduzida pode se transformar em um fardo pesado para eles, uma vez que pode gerar cansaço (despendendo muitas horas para sua realização) e o impedimento de a criança brincar (NOGUEIRA, 2002) ou de o adolescente se envolver em outras atividades que lhe são prazerosas. O professor precisa encontrar um meio de tornar agradável a tarefa de casa, assim como o estudo de um modo geral. Bons hábitos de estudo não se estabelecem caso estudar for uma atividade maçante.

A quantidade e a frequência de envio de tarefa de casa para o aluno com deficiência física devem estar adequadas às suas condições de realização (GREGORUTTI et al., 2017). Para tal decisão, o professor precisa conhecer as habilidades e dificuldades do aluno e colher informações relativas ao contexto no qual ele encontra-se inserido (GREGORUTTI et al., 2017). Segundo Silva (2009), o professor deve considerar a autonomia, o desenvolvimento cognitivo e o ritmo de trabalho de seus alunos a fim de que possa diversificar o tipo, quantidade e o grau de dificuldade que a tarefa de casa oferece, devendo ser um desafio alcançável para o aluno.

Vale destacar que das seis professoras que assinalaram que a deficiência apresentada pela criança não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem, na categoria anterior, cinco enviavam tarefa de casa na mesma frequência que a dos outros alunos, exceto P9. A professora P9 relatou enviar tarefa de casa numa frequência menor para o aluno com deficiência física.

A frequência reduzida de envio de tarefa de casa parece ter relação com o fato de o aluno nem sempre entregá-la feita e de a avó fazê-la no seu lugar. É compreensível que a professora tenha demonstrado descontentamento ao perceber isso, uma vez que os objetivos almejados com o seu envio estavam deixando de ser alcançados, no entanto é necessário refletir sobre os motivos que desencadearam tal atitude por parte do aluno e

da avó. Em vez de deixar de enviar a tarefa de casa, a professora precisa encontrar meios de garantir que o próprio aluno a execute.

Dentre os fatores que podem contribuir para a não realização da tarefa de casa pelo aluno destaca-se a inadequação da proposta à sua rotina externa à escola e às condições de apoio da família. A tarefa de casa deve ser realizada pelo aluno, mas se ela não estiver adequada às suas condições de realização, torna-se um desafio inalcançável para ele. Nessas circunstâncias, a atitude da avó parece razoável, configurando-se como a saída encontrada para que seu neto cumpra aquilo que foi designado pela escola e não fique frustrado por não fazê-la.

O fato de a avó fazer a tarefa de casa pelo aluno também pode ser atribuído à uma atitude de superproteção despendida por ela ou até por descrédito em relação às capacidades dele. A inadequação, tanto por parte da família quanto da escola, pode afetar não apenas o bom andamento do processo de inclusão do aluno com deficiência, como também em seu reconhecimento de competência e autoestima (GREGORUTTI et al., 2017). Esses aspectos não podem ser subestimados e deveriam tornar-se alvo de diálogo entre a escola e a família (GREGORUTTI et al., 2017).

Convém sinalizar que o problema não reside no fato de diferenciar a frequência e a quantidade de envio de tarefa de casa para o aluno com deficiência física, mas fazê-lo sem o devido critério. Tal diferenciação pode ser benéfica desde que o motivo esteja claramente compreendido por todos os envolvidos.

O aluno da professora P1 não recebia tarefa de casa e sua justificativa decorreu do fato de estar ainda em processo de conhecimento do aluno e de busca de estratégias para que o seu fazer pedagógico fosse condizente com as necessidades dele. O envio da tarefa de casa, nesse caso, parece ser considerado precipitado por ela, quando poderia auxiliar na compreensão das características deste aluno. A escuta da família também possibilitaria a professora apreender uma série de informações acerca da criança e de sua rotina familiar que cooperariam para a elaboração de uma tarefa de casa contextualizada e significativa para o aluno (GREGORUTTI et al., 2017).

A professora P3 não enviava tarefa de casa para nenhum de seus alunos, mas relatou que tinha pretensão de enviar. No entanto, destacou que não solicitaria tarefa de casa para o aluno com deficiência física, usando a seguinte justificativa:

Primeiro porque ele não iria conseguir fazer a tarefa. Segundo porque a gente não sabe como que é em casa, se a mãe ajuda, não ajuda. A mãe não vem na reunião, não marca pra vir conversar. Ele é muito bem cuidado, mas interesse

escolar a família não demonstra ter muito. Eu não mando por conta de não saber como a família irá reagir. Na verdade também, eu adapto algumas atividades pra ele, mas eu não teria também como adaptar todas as atividades de casa, por questão de tempo e de não saber como trabalhar. P3.

A professora P3 apresentou uma série de impeditivos para não enviar a tarefa de casa para C3. P3 considerava que a família não demonstrava interesse para a vida escolar da criança e apontou não saber como a família reagiria caso enviasse tarefa de casa. O envolvimento dos pais na tarefa de casa e nas atividades escolares é um aspecto importante, no entanto ele pode ficar aquém das expectativas do professor caso isso não seja algo conversado entre eles. Seria importante que P3 encontrasse mecanismos para se aproximar dessa família a fim de melhor compreendê-la, assim poderia ajustar suas expectativas àquilo que ela tinha condição de fazer e identificar a configuração mais eficaz da tarefa de casa para o aluno e sua família. Com tais medidas o aluno, possivelmente, teria melhores condições para fazer a tarefa de casa.

A professora P3 apontou também a falta de tempo e de conhecimento específicos para adequar a tarefa de casa como fatores que contribuíam para que não a enviasse. A falta de formação adequada, o número excessivo de alunos, a falta de recursos materiais e a sobrecarga dos professores, de fato, podem impactar negativamente na ação pedagógica do professor.

Cabe destacar que todas as professoras mencionaram enviar tarefa de casa para os seus alunos, exceto a professora P3. Tal resultado é um indicativo de que elas compreendiam essa prática como importante para o processo escolar do aluno. Diante disso, seria razoável que os alunos com deficiência física também recebessem essa atividade assim como os demais alunos, porém com os ajustes necessários. A professora P1 apontou, na categoria 1, que a tarefa de casa tinha como função reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula e a professora P3 mencionou a função de aproximar a família do conteúdo trabalhado em sala de aula e/ou do desempenho escolar do seu filho, funções essas relevantes para o desenvolvimento acadêmico e para a promoção da aproximação da família da vida escolar do aluno, respectivamente. Logo, ao deixarem de enviar tarefa de casa, estavam privando seus alunos com deficiência física e suas famílias dessa vivência que, se bem conduzida, pode ter bons resultados para os envolvidos.

As justificativas apontadas por essas professoras para não enviar a tarefa de casa devem ser consideradas, entretanto não parecem sustentar completamente a postura apresentada por elas.

Subsídios teóricos e práticos e a parceria com profissionais especializados para a elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa é algo muito importante, mas existem certas necessidades escolares do aluno que requerem do professor apenas sua sensibilidade e olhar atento e não uma formação especializada ou apoio externo. Certos ajustes da tarefa de casa podem estar ao alcance de qualquer professor, desde que o mesmo esteja disponível a fazê-los. Além disso, o envio de tarefa de casa pode ser uma oportunidade para conhecer melhor o aluno, para dialogar e se aproximar da sua família e até mesmo de outras pessoas ou profissionais envolvidos no cuidado dele. Visão essa que as professoras aparentavam não apresentar. A troca de informações com pessoas diretamente envolvidas com a criança com deficiência pode auxiliar o professor na identificação de estratégias de adequação da atividade a ser enviada para casa, como já mencionado anteriormente.

É necessário considerar também que o envio de tarefa de casa para o aluno com deficiência física e a frequência de envio podem ficar prejudicadas em função de as professoras não apresentarem atitudes sociais favoráveis à inclusão. A fim de investigar essa tendência, realizou-se o cruzamento dos dados referentes à frequência de envio dessa atividade pelas professoras e os escores obtidos por elas na ELASI.

Para este cruzamento, os escores na ELASI foram distribuídos em dois grupos. Num grupo foram enquadradas as professoras com escore na ELASI acima da mediana e no outro grupo as professoras com escore abaixo da mediana, conforme a tabela 21:

Tabela 21 - Atitudes sociais em relação à inclusão G1 e G2.

G1 (acima da mediana)		G2 (abaixo da mediana)	
Participante	escore ELASI	Participante	Escore ELASI
P6	141	P9	111
P4	144	P3	124
P8	144	P11	124
P13	144	P15	131
P14	145	P10	136
P7	146	P1	137
		P12	139

Fonte: Elaborado pela autora.

A frequência de envio de tarefa de casa adotada pelas professoras para o aluno com deficiência física também foi organizada em dois grupos. Num grupo foram enquadradas as professoras que adotavam a frequência igual a dos outros alunos e no outro as professoras que adotavam frequência diferente da dos outros alunos, incluindo nesse grupo aquelas que não enviavam ou enviavam com menor frequência, conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Frequência de envio G1 e G2.

G1 Frequência Igual	G2 Frequência diferente (incluindo nesse grupo aquelas que não enviavam ou enviavam com menor frequência)
P6, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15	P1, P3, P4, P9

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 22 apresentam-se os resultados referentes a esse cruzamento, cuja análise deu-se por meio da prova de Fisher.

Tabela 22 - Frequência de envio de tarefa de casa e ELASI.

	Acima mediana ELASI	Abaixo mediana ELASI	TOTAL
Frequência igual à dos outros alunos	5	4	9
Frequência diferente da dos outros alunos (incluindo aqueles que não enviavam ou enviavam com menor frequência)	1	3	4
TOTAL	6	7	13

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados apontam que a diferença entre os grupos não foi significativa ($p=0,5594$), isto é, não foi verificada relação entre o escore das professoras na ELASI e a frequência de envio de tarefa de casa para o aluno com deficiência física. Convém destacar que a diferença não significativa pode ser devida ao número pequeno de participantes. Portanto, a replicação com um número maior de participantes é importante, uma vez que há tendência na direção esperada. É possível observar que, das quatro professoras que adotavam frequência diferente da dos outros alunos, três (P1, P3, P9) apresentavam escore na ELASI abaixo da mediana e apenas uma (P4) acima da mediana. Lembrando que P1 e P3 não enviavam tarefa de casa para o aluno com deficiência física e P9 enviava tarefa de casa numa frequência menor. Convém destacar

que no discurso de P9 transparecem envolvimento e iniciativa no sentido de ampliar a participação do aluno com deficiência física nas atividades realizadas no ambiente escolar, inclusive na tarefa de casa, o que é algo positivo. Talvez por isso tenha sinalizado que a deficiência do aluno não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem, mesmo tendo atribuído nível IV no MACS à criança. Por outro lado, seu discurso evidencia também certo desconforto quando o assunto é a relação com a família do aluno e a prática da tarefa de casa. Além das dificuldades referidas por ela para adequar essa atividade às características do aluno, como será visto a seguir, o fato dele nem sempre entrega-la feita e de a avó fazê-la no seu lugar parece se configurar como uma problemática a mais a ser resolvida pela professora. Talvez o escore na ELASI de P9 seja um indicativo de que o processo inclusivo não esteja sendo algo fácil para ela, apesar de todo esforço despendido em prol dele.

Como o escore de atitude social em relação à inclusão da professora P4 esquivou-se dessa tendência, considerou-se oportuno apresentar seu relato referente à questão da solicitação e frequência de envio de tarefa de casa para a aluna C4:

Eu mando, mas bem pouco. Isso, um pouco menos que os outros alunos. Agora eu dei uma mudada no jeito de mandar tarefa. Eu comecei a fazer assim, tem brinquedo pedagógico aqui e eu estou mandando pra casa também. Os livros, quando eu vou mandar, eu prefiro livros grandes e bem coloridos, capinha durinha. Então assim, uma coisinha diferenciada. A gente recebeu a orientação da psicóloga pra mandar e fazer as coisas quase igual ou igual e não dá. Não adianta eu mandar uma coisa, se aquilo que eu estou mandando não é importante pra ela naquele momento. Sabe? P4.

Com base nas informações colhidas com P4 é possível perceber que ela estava se mobilizando para desenvolver ações que apoiassem a participação de sua aluna com deficiência física na tarefa de casa, o que é muito desejável. A professora P4 atribuiu o nível IV a sua aluna nos três instrumentos (MACS, GMFCS e Viking) o que sinaliza que, na percepção dela, a criança apresentava um prejuízo significativo da habilidade manual, da função motora grossa e da produção de fala, o que torna razoável a necessidade identificada por ela de diferenciar a atividade enviada para casa. Ainda de acordo com P4, C4 apresentava adicionalmente um déficit visual (conforme visto na categoria 17) que interferia no desempenho das atividades escolares. Ajustes na tarefa de casa, como aqueles sinalizados pela professora, poderiam de fato beneficiar a sua feitura pela aluna.

Pode-se notar também que a frequência de envio adotada para C4 era um pouco menor que a dos outros alunos. A diferenciação da frequência de envio pode ser

considerada uma iniciativa positiva caso a sua necessidade tenha sido criteriosamente identificada. Para tal decisão o diálogo com a família configura-se como essencial, muitas vezes a rotina apresentada pela criança com deficiência e por sua família fora da escola podem implicar na necessidade de reestruturar o dia em que a atividade é enviada ou até mesmo a frequência de envio. Sem contatar a família, mudanças dessa natureza podem não ser efetivas. É essencial também que a família compreenda que a diferenciação da atividade enviada para casa visa atender às particularidades da criança e que isso é algo positivo, visto que o potencial dela estará sendo estimulado e valorizado.

Pode-se considerar que P4 demonstrou em seu discurso práticas que apoiavam a participação da aluna com deficiência física na tarefa de casa, o que parece condizer com o fato de seu escore na ELASI ficar no grupo acima da mediana.

Categoria 19: A tarefa de casa do aluno com deficiência física

Nesta categoria serão abordadas as falas das professoras participantes que mencionaram realizar adequações na tarefa de casa a fim de melhor atender às necessidades de seus alunos com deficiência e será descrito as adequações realizadas por elas nessa atividade. Cabe dizer que oito professoras apontaram que a tarefa de casa do aluno com deficiência física não diferia da dos outros alunos (P2, P5, P6, P7, P8, P11, P13 e P14). Destas oito, cinco (P6, P7, P8, P13 e P14) sinalizaram na categoria 17 que a deficiência do aluno não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem e, possivelmente por esse motivo, não identificavam a necessidade de realizar ajustes na tarefa de casa.

As professoras P2, P5 e P11, por sua vez, referiram, na categoria 17, que a deficiência apresentada por seus alunos tinha implicação no desempenho das atividades escolares. Com base nisso, é possível sugerir que a realização da tarefa de casa pelas crianças também encontrava-se prejudicada. Segundo as professoras, C2, C5A, C5B e C11, apresentavam o desempenho motor fino deficitário, o que leva a presumir que a diferenciação da tarefa de casa por meio da adaptação da sua proposta e dos materiais utilizados poderia favorecer a sua execução. A aluna C5B, segundo P5, além do prejuízo motor, apresentava um ritmo mais lento de aprendizagem decorrente da deficiência intelectual, o que leva a pensar que a adaptação do tempo para a execução e do nível de complexidade da tarefa de casa também poderia beneficiá-la. É importante destacar que

essas professoras pontuaram sentir dificuldade para adequar a tarefa de casa para os seus alunos com deficiência (tema da próxima categoria), o que pode ter relação com o fato de não realizarem nenhum ajuste nesta atividade.

As demais professoras (P1, P3, P4, P9, P10, P12 e P15) explicitaram que a tarefa de casa do aluno com deficiência diferia da dos outros alunos e apontaram as adequações realizadas nessa atividade em função das especificidades identificadas por elas. Por meio da análise de suas respostas foi possível identificar sete tipos de ajustes na tarefa de casa, os quais originaram as sete subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 23. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 19 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 23 - Ajustes realizados na tarefa de casa em função das especificidades do aluno.

Eixo temático 3: Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física		
Categoria 19: A tarefa de casa do aluno com deficiência física		
Subcategorias	Professoras	Frequência
19.1 Difere no conteúdo.	P1, P3, P4, P9, P15	5
19.2 Difere na maneira como é passada.	P4	1
19.3 Difere nas instruções.	P3, P4, P9, P12	4
19.4 Difere na quantidade.	P3, P4, P9	3
19.5 Difere na forma de verificação.	P4	1
19.6 Difere na forma de correção.	P4	1
19.7 Difere em outros aspectos.	P3, P9, P10, P15	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Cinco professoras referiram realizar ajustes *no conteúdo* (**subcategoria 19.1**), uma professora *na maneira como é passada* (**subcategoria 19.2**), quatro professoras *nas instruções* (**subcategoria 19.3**), três professoras *na quantidade* (**subcategoria 19.4**), uma professora *na forma de verificação* (**subcategoria 19.5**), uma professora *na forma de correção* (**subcategoria 19.6**) e quatro professoras *em outros aspectos* (**subcategoria 19.7**). Os trechos a seguir ilustram as falas das professoras:

Não seria necessário, mas eu acabo fazendo por causa da questão do auxílio da mãe. Pro E. depende, às vezes eu peço um pouco mais simples porque a mãe tem um pouco mais de dificuldade para estar realizando com ele. Ele precisa de ajuda, né, e ela fala que tem dificuldade, porque ela

precisa colocar ele no colo. Tudo que a gente acaba tendo aqui ela não tem lá. Ela não tem os recursos que a gente tem aqui com ele, então dificulta. Ela não tem a tesoura adaptada, o lápis adaptado, a placa. Por causa de tudo isso fica muito mais complicado de ela ajudar a fazer a tarefa, então eu busco ao máximo simplificar a tarefa (19.1). É muito corrido também, ela leva ele no Centro Escola e depois chegando em casa tem um monte de coisa pra fazer. Tem dia que é difícil pra ela. O tamanho também. Eu acabo fazendo maior. Faço isso com a tarefa de casa e com as atividades de sala (19.7). P15. (subcategoria 19.1)

Então eu acho que tem que ser diferenciado sim, respeitar o momento dela. Eu percebendo que dá pra ela fazer a mesma coisa que os outros, ela vai fazer, mas se não dá, eu procuro uma alternativa. Faço adequação no conteúdo (19.1), nas instruções (19.3) e na quantidade. A quantidade é menor (19.4). *A maneira como é passada é diferente. Pode ser um brinquedo, uma letra de madeira. Eu acho mais enriquecedor do que mandar uma ficha de atividade (19.2). A verificação e a correção também de maneira diferenciada. Na verificação eu tento ver pelas respostas dela (19.5). Quando ela retorna com o brinquedo ou com o livro eu busco ver se a resposta dela melhorou. Enquanto as outras crianças trazem relatos de como foi, no caso dela, eu sento do ladinho dela e vejo se ela demonstra algum interesse, dá alguma resposta (19.6).* P4. (subcategorias 19.2, 19.5, 19.6)

Pra E. tem que ser assim, instrução um a um. P12. (subcategoria 19.3)

As vezes o conteúdo é diferente (19.1). Quanto à instrução (pausa). É individual pra ele ou pra sala toda, mas eu retomo com ele (19.3). *A quantidade um pouco mais reduzida (19.4).* Geralmente eu faço tudo ampliado pra ele. Texto com letra maior. Enquanto os outros estão fazendo uma atividade organizada em meia folha, eu organizo a dele em uma folha inteira (19.7). P9. (subcategoria 19.4)

Então se vai alguma atividade de recorte eu procuro aumentar. P10. (subcategoria 19.7)

As professoras P1 e P3 não enviavam tarefa de casa, no entanto consideraram que, caso enviassem, seria diferente da dos demais alunos e pontuaram os aspectos em que ela iria diferir. Em função disso, as falas delas foram enquadradas nas subcategorias pertinentes a esta categoria.

Diante da diversidade de condições que um aluno com deficiência pode apresentar, torna-se sem êxito a adoção de uma prática de ensino direcionada para um conjunto homogêneo de alunos (LEITE; SILVA, 2008).

A prática uniformizadora da escola vem comprometendo a pluralidade e a diacronicidade da aprendizagem, anulando ou minimizando a importância do respeito à diversidade e, dessa forma, desconsiderando as peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais, como sujeitos que merecem um olhar diferenciado (não preconceituoso ou discriminatório) do professor. Outro aspecto denotativo da prática padronizada da instituição escolar é a utilização de referencial perceptivo-motor pré-estabelecido como eixo do trabalho pedagógico em sala de aula, por meio dos conteúdos, metodologias e, principalmente, materiais didáticos. Essa prática, obviamente, não se

sintoniza com os referenciais motores do aluno com deficiência física, causando-lhe dificuldades significativas no processo de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 12-13).

De acordo com os princípios contidos na LDB 9394/1996 (Lei Diretrizes e Bases da Educação) e no Plano Nacional de Educação, é dever da escola providenciar as medidas necessárias “[...] que garantam o acesso e permanência de todos os alunos, promovendo um ensino que respeite as especificidades da aprendizagem de cada um” (LEITE; SILVA, 2008, p. 9). As adaptações curriculares são compreendidas como as modificações e os ajustes realizados nas diferentes instâncias curriculares a fim de atender às necessidades educacionais de cada um dos alunos e promover as melhores condições possíveis para a sua aprendizagem (ARANHA, 2002). Elas podem ser organizativas, relativas aos objetivos e conteúdos, avaliativas, nos procedimentos didáticos, nas atividades e na temporalidade (BRASIL, 2003).

Do mesmo modo que qualquer atividade escolar, a tarefa de casa deve ser elaborada com os ajustes necessários (GREGORUTTI et al., 2017) visando promover a participação de todos os alunos. Se em sala de aula o aluno necessita de adaptações curriculares, ajustes também poderão ser necessários na sua tarefa de casa (HAMPSHIRE; BUTERA; HOUCARDE, 2014). Caso essa atividade não seja cuidadosamente planejada, nem todos os alunos poderão se beneficiar dela (HAMPSHIRE; BUTERA; HOUCARDE, 2014).

É importante que o professor se atente para alguns aspectos ao prescrever tarefa de casa para o aluno com deficiência, tais como a quantidade e o tipo de tarefa de casa que irá atribuir, como irá incorporar as adaptações curriculares, como irá se comunicar com os pais sobre a tarefa de casa, incluindo sugestões individualizadas referentes aos níveis e tipos de apoio que podem oferecer ao aluno (HAMPSHIRE; BUTERA; HOUCARDE, 2014).

Os resultados deste estudo sinalizam que algumas professoras realizavam adequações nas tarefas de casa de seus alunos com deficiência. A professora P15, por exemplo, referiu adaptar o conteúdo da tarefa de casa (subcategoria 19.1) apesar de considerar que o aluno não precisava disso. Possivelmente a professora dava enfoque nos conteúdos considerados essenciais e eliminava aqueles considerados menos relevantes. Destacou que tal diferenciação se dava em função da rotina familiar e da falta de recursos materiais no ambiente domiciliar. P15, ao realizar tal diferenciação, mostrou-se sensível às condições vivenciadas por C15 em casa e também por sua

família, o que é muito desejável. No entanto, o ideal seria que a criança tivesse em casa as mesmas condições que apresentava na escola. Aparentemente, a falta de mobiliário e de materiais escolares adequados às necessidades da criança tornavam o auxílio prestado pela mãe árduo. A professora P15 apontou também ampliar o tamanho das atividades enviadas para casa (outros aspectos – subcategoria 19.7), o que pode facilitar a sua realização ao minimizar o impacto do comprometimento motor decorrente da paralisia cerebral.

A professora P4 teve sua fala enquadrada em quase todas as subcategorias desta categoria, o que evidencia que estava se mobilizando a fim de melhor assistir às necessidades educacionais de sua aluna. É válido frisar que, apesar de P4 realizar uma série de adequações na tarefa de casa, o que pode contribuir grandemente para a sua realização pela aluna, apontou sentir dificuldade para desempenhar tal atribuição (tema explorado na próxima categoria). Durante a entrevista, deixou clara a necessidade de receber apoio de outros profissionais para que sua prática pedagógica fosse mais efetiva e segura, conforme o trecho a seguir:

Tem hora que dá uma angustia em você, porque você não sabe até onde está ajudando. Então você joga meio no escuro, você vai tentando ver o que dá certo o que não dá certo. Eu acho que deveria ser melhor estruturado, não assim, vamos fazer a inclusão, e coloca a criança dentro da sala, e pronto. Não é assim. Acho que seria interessante que a escola tivesse acesso à pessoas com experiência na área, dentro da unidade escolar, entendeu? Porque essa pessoa poderia estar mais próxima de você, te orientando dentro da escola [...]. P4.

A professora P12, na categoria 17, apontou que C12 tinha comportamentos aparentemente sem relação com a deficiência física, os quais interferiam no desempenho das atividades escolares. Ela relatou notar que a criança era desatenta, com um comportamento um pouco mais agitado. Tendo em vista isso, parece adequada a estratégia adotada por ela (“instrução um a um”) de diferenciar a maneira como as instruções da tarefa de casa são passadas (subcategoria 19.3). Crianças com comportamento desatento podem se beneficiar de instruções fornecidas de maneira direta e clara. Talvez a diferenciação dos enunciados também poderia contribuir, sendo eles mais curtos e simplificados ou até mesmo fragmentado.

A professora P9 relatou diferenciar a quantidade (subcategoria 19.4) de tarefa de casa enviada ao aluno com deficiência física, sendo essa mais reduzida. Na categoria anterior, P9 também reportou enviar tarefa de casa numa frequência menor que a dos

outros alunos. Pode-se sugerir que o motivo para redução da frequência e da quantidade seja o mesmo, o aluno nem sempre entregar feita a tarefa de casa e a avó fazê-la no seu lugar, pois se fosse pela condição motora da criança seria mais interessante mudar a forma de realização do que a quantidade (exemplo: se escrever a resposta é uma tarefa difícil para a criança, ela pode ser gravada). Como já discutido anteriormente, o diálogo entre a família e a escola parece ser necessário para a resolução dessa problemática. Além disso, tanto a família quanto a escola precisam estar dispostas a trabalharem juntas.

Além de diferenciar a frequência, a quantidade, o tamanho e o conteúdo, a professora P9 apontou diferenciar as instruções (subcategoria 19.3), passando para toda a sala e depois retomando com C9 individualmente. Tal estratégia parece ser importante e ter relação com o fato de o aluno nem sempre entregá-la feita. Retomar a instrução é uma forma de reforçar aquilo que precisa ser feito, verificar a compreensão e mostrar para o aluno que a professora se importa com aquilo que ele irá fazer.

A subcategoria 19.7 (em outros aspectos) englobou os apontamentos das professoras que não se encaixavam naqueles previstos no roteiro de entrevista (diferenciação do conteúdo, da maneira como são passadas, das instruções, da quantidade, da verificação, da correção e dos materiais escolares). A professora P10, por exemplo, apontou ampliar as imagens para facilitar a atividade de recorte feita em casa. Tal estratégia pode facilitar o desempenho motor fino de crianças que apresentam comprometimentos motores, como C10, já que exige menor controle do movimento, precisão e refinamento.

Categoria 20: Dificuldade para adequar a tarefa de casa às características do aluno

Nesta categoria serão apresentadas as dificuldades relatadas pelas professoras para adequar a tarefa de casa às características do aluno com deficiência. Cabe destacar que seis professoras (P6, P7, P8, P12, P13 e P14) apontaram que não apresentavam dificuldade para a elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa às características do aluno com deficiência.

A professora P12 referiu que C12 mostrava-se desatenta e com um comportamento um pouco mais agitado e que isso interferia na sua participação nas atividades escolares, sinalizou também diferenciar a estratégia adotada para passar as instruções da tarefa de casa para a criança. P12, apesar de não ter tido na graduação

disciplina ou informação que abordou aspectos relacionados à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva e não ter realizado nenhum aperfeiçoamento, revelou-se segura quanto às ações desenvolvidas frente às necessidades da aluna, relatando não apresentar dificuldade para a elaboração de estratégias de adequação de sua tarefa de casa. Talvez o seu conhecimento pedagógico tenha contribuído para tanto, visto que aquilo que interferia no desempenho da criança não tinha relação direta com a deficiência.

As outras cinco professoras (P6, P7, P8, P13 e P14) sinalizaram na categoria 17 e na categoria 19, respectivamente, que a deficiência do aluno não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem e que a tarefa de casa do aluno com deficiência física não diferia da dos outros alunos. Não havendo a necessidade de diferenciar a atividade de tarefa de casa, possivelmente em decorrência de a deficiência não ter implicação no processo de ensino e aprendizagem, parece razoável o fato de elas relatarem não apresentar dificuldade para elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa, uma vez que essas parecem não se fazerem necessárias na perspectiva delas. A postura adotada pelas professoras ante a prática da tarefa de casa mostrou-se congruente também com o nível de classificação realizado por elas da habilidade manual (MACS), da função motora grossa (GMFCS) e da produção de fala (Viking) de seus alunos: C6, C7, C8, C13 e C14. Na tabela 24, encontra-se a classificação realizada por elas:

Tabela 24 - Classificação MACS, GMFCS e Viking.

Participante	MACS	GMFCS	VIKING
P6	II	III	II
P7	I	I	I
P8	II	IV	I
P13	I	I	I
P14	I	I	I

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se considerar que déficits na habilidade manual poderiam prejudicar a manipulação dos materiais escolares utilizados pela criança para a realização da tarefa de casa, o que justificaria talvez a necessidade de ajustes nessa atividade. As professoras classificaram seus alunos no MACS nos níveis I e II, o que significa que, para elas, os mesmos tinham um bom nível de funcionalidade e independência para o desempenho de

atividades manuais (nível I - *capaz de manipular os objetos facilmente e com sucesso*; nível II - *capaz de manipular a maioria dos objetos mas com a qualidade e/ou a velocidade da realização pouco reduzida*), o que torna razoável a postura adotada por elas de enviar a tarefa de casa na mesma frequência que a dos outros alunos e não diferenciá-la. Ao que parece nesse caso, é que o prejuízo na habilidade manual, caso ele existisse, não interferia no desempenho dessas crianças a ponto de chamar a atenção das professoras ou de levá-las a se mobilizarem para minimizá-lo. Possivelmente, se os alunos apresentassem déficits com impacto significativo no desempenho de atividades manuais, tanto o nível atribuído quanto à postura das professoras poderiam diferir.

Quanto ao nível atribuído pelas professoras no GMFCS e na Viking, observa-se que três crianças foram classificadas no nível I no GMFCS e quatro no nível I na Viking, o que indica boa funcionalidade tanto da função motora grossa (GMFCS) quanto da produção de fala (Viking), o que torna razoável novamente a postura adotada por elas a respeito da prática da tarefa de casa junto aos seus alunos com deficiência física.

Déficits de desempenho nessas áreas transparecem provocar um prejuízo menor para a realização das atividades enviadas para casa pela criança quando comparado à déficits na habilidade manual. Talvez por isso as professoras P6 e P8 tenham adotado a postura de não diferenciar a atividade enviada para casa, mesmo tendo classificado seus alunos no nível III e no nível IV no GMFCS, respectivamente.

Seguindo essa tendência, questionou-se se prejuízos da habilidade manual estariam mais estreitamente relacionados com o fato de as professoras apresentarem dificuldade para elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa do que prejuízos da função motora grossa e da produção de fala. Para tal resposta, realizou-se um cruzamento dos dados referentes aos relatos das professoras quanto à dificuldade para adequação da tarefa de casa para o aluno com deficiência com o nível atribuído por elas no MACS, GMFCS e Viking.

Os níveis de classificação no MACS foram distribuídos em dois grupos. Num grupo (G1) foram enquadradas as professoras que atribuíram nível I para os seus alunos e no outro grupo (G2) as professoras que atribuíram nível II, III, IV e V, conforme o quadro 3. Os relatos das professoras quanto à dificuldade para adequação da tarefa de casa também foram organizados em dois grupos. Num grupo (G1) foram enquadradas as professoras que relataram que apresentavam dificuldade para adequação da tarefa de

casa para o aluno com deficiência e no outro (G2) as professoras que relataram que não apresentavam, conforme o quadro 4.

Quadro 3 - Classificação no MACS G1 e G2.

G1 MACS nível I	G2 MACS nível II, III, IV e V
P7, P12, P13, P14	Nível II- P2, P6, P8, P10 Nível III- P1, P5-C5A, P5-C5B, P11 Nível IV- P4, P9 Nível V- P3, P15

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 4 - Dificuldade para adequação da tarefa de casa G1 e G2.

G1 Apresentava dificuldade para adequação da tarefa de casa	G2 Não apresentava dificuldade para adequação da tarefa de casa
P1, P2, P3, P4, P5-C5A, P5-C5B, P9, P10, P11, P15	P6, P7, P8, P12, P13, P14

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 25 apresentam-se os resultados referentes a esse cruzamento, cuja análise deu-se por meio da prova de Fisher.

Tabela 25 - MACS e dificuldade para adequação da tarefa de casa.

	Nível I MACS	Nível II, III, IV e V MACS	TOTAL
Apresentava dificuldade	0	10	10
Não apresentava dificuldade	4	2	6
TOTAL	4	12	16

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados apontam que a diferença entre os grupos foi significativa ($p=0,0082$). Observa-se que as professoras que apresentavam dificuldade para adequação da tarefa de casa foram aquelas que classificaram seus alunos como nível II, III, IV e V. Dentre aquelas que não apresentavam dificuldade para adequação da tarefa de casa, quatro classificaram seus alunos como nível I e duas como nível II. Destaca-se que crianças classificadas no nível II (*capaz de manipular a maioria dos objetos mas com a qualidade e/ou a velocidade da realização pouco reduzida*) apresentam razoável nível de funcionalidade e independência para manipulação de objetos em atividades

diárias. Crianças classificadas nesse nível podem realizar certas atividades com alguma dificuldade ou até mesmo procurar formas alternativas para executá-las, mas geralmente não apresentam restrição para o desempenho de atividades diárias de forma independente.

Os níveis de classificação no GMFCS foram distribuídos em dois grupos. Num grupo (G1) foram enquadradas as professoras que atribuíram nível I para os seus alunos e no outro grupo (G2) as professoras que atribuíram nível II, III, IV e V, conforme o quadro 5. Quanto aos relatos das professoras referentes à dificuldade para a adequação da tarefa de casa, manteve-se a mesma organização apresentada no quadro 4. No grupo G1 foram enquadradas as professoras que relataram que apresentavam dificuldade para adequação da tarefa de casa para o aluno com deficiência e no G2 as professoras que relataram que não apresentavam dificuldade.

Quadro 5 - Classificação no GMFCS G1 e G2.

G1 GMFCS nível I	G2 GMFCS nível II, III, IV e V
P2, P7, P10, P12, P13, P14	Nível II- P5-C5A, P11 Nível III-P5-C5B, P6 Nível IV-P1, P3, P4, P8, P9 Nível V- P15

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 26 apresentam-se os resultados referentes a esse cruzamento, cuja análise deu-se por meio da prova de Fisher.

Tabela 26 - GMFCS e dificuldade para adequação da tarefa de casa.

	Nível I GMFCS	Nível II, III, IV e V GMFCS	TOTAL
Apresentava dificuldade	2	8	10
Não apresentava	4	2	6
TOTAL	6	10	16

Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados apontam que a diferença entre os grupos não foi significativa ($p=0,1181$).

Os níveis de classificação na Viking foram distribuídos em dois grupos. Num grupo (G1) foram enquadradas as professoras que atribuíram nível I para os seus alunos e no outro grupo (G2) as professoras que atribuíram nível II, III e IV, conforme o quadro 6. Manteve-se a organização em dois grupos (G1 e G2) dos relatos das professoras quanto à dificuldade para adequação da tarefa de casa, conforme o quadro 4.

Quadro 6 - Classificação na Viking G1 e G2.

G1 Viking nível I	G2 Viking nível II, III e IV
P1, P2, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14	Nível II- P5-C5B, P6 Nível III- P3, P11 Nível IV-P4, P5-C5A, P15

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 27 apresentam-se os resultados referentes a esse cruzamento, cuja análise deu-se por meio da prova de Fisher.

Tabela 27 - Viking e dificuldade para adequação da tarefa de casa.

	Nível I Viking	Nível II, III e IV Viking	TOTAL
Apresentava dificuldade	4	6	10
Não apresentava	5	1	6
TOTAL	9	7	16

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados apontam que a diferença entre os grupos não foi significativa ($p=0,1451$).

As análises sinalizam que prejuízos da habilidade manual mostraram-se mais estreitamente relacionados com o fato de as professoras apresentarem dificuldade para elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa do que prejuízos da função motora grossa e da produção de fala.

Nove professoras (P1, P2, P3, P4, P5A, P5B, P9, P10, P11 e P15) relataram que apresentavam dificuldade para adequar a tarefa de casa às características do aluno com deficiência. Por meio da análise de suas respostas foi possível identificar quais eram as dificuldades, as quais originaram as cinco subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 28. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas

falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 20 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 28 - Dificuldade relatada pelas professoras para adequar a tarefa de casa.

Eixo temático 3: Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física		
Categoria 20: Dificuldade para adequar a tarefa de casa às características do aluno		
Subcategorias	Professoras	Frequência
20.1 Às potencialidades cognitivas.	P3, P4, P5-C5A, P10, P11	5
20.2 Às habilidades visuais.	P1, P4	2
20.3 Às habilidades manuais.	P1, P2, P3, P4, P5-C5A, P5-C5B, P9, P10, P11, P15	9
20.4 Às habilidades comunicativas.	P4, P5-C5A	2
20.5 As instruções.	P3, P11	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Cinco professoras mencionaram apresentar dificuldade para adequar a tarefa de casa às *potencialidades cognitivas* (**subcategoria 20.1**) da criança, duas professoras às *habilidade visuais* (**subcategoria 20.2**), nove professoras às *habilidades manuais* (**subcategoria 20.3**) e duas professoras às *habilidades comunicativas* (**subcategoria 20.4**). Além disso, duas professoras apontaram sentir dificuldade para criar estratégias de adequação das *instruções* (**subcategoria 20.5**) da tarefa de casa.

Ah, eu sinto sim. *Eu fico com dúvida se, por exemplo, eu vou mandar uma tarefa de recortar figuras geométricas, ele não vai reconhecer as figuras* (20.1) e nem recortar (20.3), daí eu fico com dúvida, sabe, como fazer, como adaptar. A instrução também precisaria, acho que teria que passar direto pra mãe, porque ele não demonstra assimilação, não sei (20.5). P3. (subcategoria 20.1)

Sinto dificuldade para adequar o conteúdo (20.1). Pra parte manual acho que ela precisa de algumas adaptações (20.3). Acho que pra comunicação seria válido tentar também (20.4). Por isso que eu falo que a gente precisa de curso, trocar ideias, para saber as coisas. *Quando eu comecei com a L. eu desconhecia essa questão do contraste, depois veio uma pessoa da secretaria e me alertou para algumas coisas. Daí eu comecei dar umas atividades com contrastes, mas dizer assim que eu sei muito, não sei, precisava de mais apoio, saber como adequar melhor as coisas* (20.2). Eu sinto sim dificuldade. P4. (subcategoria 20.2)

Sim. Se fosse realizado algumas mudanças no material, ela iria conseguir fazer com mais facilidade. P2. (subcategoria 20.3)

Sim. Eu acho que seria necessário adequar o conteúdo pedagógico (20.1), os materiais, mas não sei como fazer isso (20.3). *O N. não fala. Ele balbucia algumas palavras, pouquíssimas, mamãe, papai. Acho que seria*

interessante para o N. algum recurso de comunicação alternativa, com figuras (20.4). P5-C5A. (subcategoria 20.4)

Tenho. Em casa se tiver um adulto pra explicar a tarefa, melhor. Agora ele sozinho, difícil. Ele não consegue ler. Ele não faz nada sozinho ou sempre sou eu ou a Dona I. do lado, porque senão ele para, se não tiver o tempo todo alguém estimulando, ensinado, ele não vai fazer. ***Então precisava mudar as instruções (20.5).*** As atividades dele teriam que ser assim, bem iniciais, mais simplificadas, precisaria mudar o conteúdo **(20.1)**. Na parte de coordenação motora fina também, né, ele tem um pouco de dificuldade **(20.3)**. P11. (subcategoria 20.5)

Verifica-se que a maioria das participantes apresentava dificuldade para a elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa. Algumas professoras (P1, P3, P4, P9, P10 e P15), apesar de demonstrarem iniciativa e adotarem medidas a fim de melhor atender as características do aluno, sentiam a necessidade de receber maior suporte para o desempenho dessa atribuição.

Das nove professoras, apenas P15 relatou ter tido na graduação disciplina ou informação que abordaram aspectos relacionados à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.

Vilaronga e Mendes (2014) alertam que embora os professores do ensino comum recebam todos os anos alunos com as mais variadas deficiências, a formação continua ainda bastante frágil no que se refere a dar respostas aos alunos com necessidades educacionais especiais, o que acaba por restringir as oportunidades de ensino desses alunos na classe comum.

Oito das nove professoras buscaram aperfeiçoar-se através de cursos, especialização ou habilitação, o que é um indicativo de que essas professoras estavam buscando fortalecer a sua formação inicial a fim de obter maiores subsídios teóricos e práticos para enfrentar os desafios diários presentes no cotidiano escolar, o que é muito desejável. A formação continuada é essencial para a melhoria da prática de ensino, pois permite ao professor não apenas se atualizar, como também refletir sobre a maneira como vem conduzindo a sua prática. No entanto, essa formação deve ser permanente e precisa ter relação estreita com a prática profissional, pois o contrário poderá ser insuficiente. Aliado a isso, é essencial que o professor do ensino comum receba, sempre que necessário, o apoio de profissionais de outras áreas de conhecimento (terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos etc) e tenha a oportunidade de realizar trocas efetivas com o professor do AEE, o que nem sempre acontece. Muitas vezes, os

professores do ensino comum se deparam com condições de trabalho distantes daquelas consideradas necessárias.

A maioria das professoras participantes do estudo demonstrou necessitar de apoio e de subsídios teóricos práticos que as auxiliassem a desenvolver, de maneira bem sucedida, tarefas de casa adequadas às características dos seus alunos com deficiência. A elaboração da tarefa de casa pelo professor configura-se como uma atribuição complexa, requer a análise das condições da criança, do meio físico e social e das demandas da atividade e dos materiais utilizados para a sua realização. Além disso, o professor precisa ter conhecimento acerca dos recursos e estratégias disponíveis e, sobretudo, capacidade para relacionar esse conhecimento às competências sensoriais, intelectuais e físicas da criança (BALEOTTI; PEREZ; ZAFANI, no prelo).

Ainda que os alunos com deficiência física apresentem limitações intrínsecas à sua condição, é fundamental que o professor direcione o seu olhar para as suas competências funcionais e para as possíveis limitações decorrentes da inadequação das condições de realização da atividade (BERNADOCHI; BALEOTTI; ZAFANI, 2016). Olhar para o desempenho do aluno na tarefa de casa numa perspectiva interacionista não é algo fácil. Os resultados do estudo de Bernadochi, Baleotti e Zafani (2016, p. 213) revelaram que os professores parecem ter dificuldade para analisar o desempenho do aluno com base nessa perspectiva, isto é, “[...] de interpretá-lo com base na complexa interação entre as condições funcionais do aluno, das demandas da atividade realizada, e do meio físico e social”.

Nove professoras assinalaram falta de subsídios para adequar a tarefa de casa às habilidades manuais da criança (subcategoria 20.3). A professora P2, por exemplo, sinalizou que mudanças no material utilizado por sua aluna com deficiência física facilitaria a realização da tarefa de casa. Por outro lado, apontou sentir dificuldade para fazer essas adequações. Crianças com deficiência física podem apresentar dificuldades motoras para manipular os materiais, requerendo muitas vezes a realização de adaptações para facilitar o manuseio, promovendo maior independência nas atividades escolares (GONÇALVES; BRACCIALLI; CARVALHO, 2013).

A professora P4 manifestou falta de subsídios para adequar a tarefa de casa às potencialidades cognitivas (subcategoria 20.1), às habilidades manuais (subcategoria 20.3), às habilidade comunicativas (subcategoria 20.4) e às habilidade visuais (subcategoria 20.2) da criança. Salientou a necessidade da oferta de cursos e de suporte técnico de profissionais externos à escola para que tenha melhores condições de assistir

sua aluna. P4 revelou que até o momento da vinda de um profissional externo à escola não tinha conhecimento quanto ao uso de contraste, sendo que o seu uso para crianças com baixa visão, como é o caso de C4, pode melhorar a função visual. Isso reforça a necessidade de parcerias entre os profissionais especializados, como aqueles da área da Saúde e os da Educação, assunto a ser discutido no próximo eixo temático. Bernadochi, Baleotti e Zafani (2016) destacam que o trabalho conjunto entre esses profissionais pode criar maiores oportunidades para que os alunos com necessidades educacionais especiais alcancem o desempenho desejado na realização das atividades propostas no contexto escolar.

A professora P3 foi uma das professoras que sinalizou não enviar tarefa de casa para o aluno com deficiência física. Apontou que apresentava falta de subsídios para adequar a tarefa de casa às potencialidades cognitivas (subcategoria 20.1) e às habilidades manuais (subcategoria 20.3) da criança. Além disso, referiu sentir dificuldade para criar estratégias de adequação das instruções (subcategoria 20.5) da tarefa de casa. Observa-se que P3 apresentava conhecimento limitado acerca dos recursos e estratégias que poderiam favorecer a realização da tarefa de casa pelo aluno com deficiência física, talvez isso tenha contribuído para que não tivesse a pretensão de enviar a tarefa de casa para ele, uma vez que referiu ter de enviar para os outros alunos.

A professora P5 relatou falta de subsídios para adequar a tarefa de casa às potencialidades cognitivas (subcategoria 20.1), às habilidades manuais (subcategoria 20.3) e às habilidades comunicativas (subcategoria 20.4) da criança. Verifica-se que P5 demonstrou saber identificar o tipo de recurso que poderia auxiliar C5A na parte da comunicação. É muito importante que o professor tenha competência para identificar os recursos e estratégias que podem beneficiar o aluno com deficiência, mas além disso é fundamental que ele saiba usá-lo e acompanhar sua funcionalidade. Parece que a dificuldade de P5 estava nesses quesitos, assim como a de outras professoras.

E, por fim, a professora P11 referiu sentir dificuldade para criar estratégias de adequação das instruções (subcategoria 20.5) da tarefa de casa, por considerar que C11 não conseguiria fazer a sua leitura sozinho em casa. Além disso, sinalizou apresentar dificuldade para adequar a tarefa de casa às potencialidades cognitivas (subcategoria 20.1) e às habilidades manuais da criança (subcategoria 20.3). Apontou ainda a necessidade de o aluno ter alguém por perto para estimulá-lo. A professora P11 não realizava nenhuma adequação na tarefa de casa de C11, o que leva a suspeitar que a sua realização era um tanto desafiadora ou inviável para o aluno. Se a criança estava com

uma defasagem de aprendizagem, conforme referido na categoria 17, seria importante que a tarefa de casa fosse ajustada às suas potencialidades cognitivas. Ajustes poderiam ser feitos também nos materiais utilizados para sua realização, valorizando as habilidades manuais apresentadas pelo aluno. No que se refere às instruções, estas poderiam, por exemplo, ser gravadas pela professora para que a criança a escutasse em casa. Talvez com essas medidas a tarefa de casa se tornaria mais atrativa para a criança, minimizando a necessidade de estimular a sua realização.

A professora P11, se devidamente instruída, poderia rever sua prática de envio de tarefa de casa, o que reforça mais uma vez a necessidade de apoio aos professores do ensino comum diante das demandas advindas da educação inclusiva.

Antes de concluir as discussões nesta categoria, considerou-se a possibilidade de as atitudes sociais das professoras em relação à inclusão estarem relacionadas com o fato de elas sentirem ou não dificuldade para adequação da tarefa de casa. O fato de as professoras sentirem dificuldade poderia exercer influência nas atitudes sociais na direção de menor favorabilidade em relação à inclusão e o fato de as professoras não sentirem dificuldade poderia exercer influência nas atitudes sociais na direção de maior favorabilidade em relação à inclusão.

A fim de investigar essa tendência, realizou-se um cruzamento dos dados referentes à dificuldade para adequação da tarefa de casa pelas professoras com os escores obtidos por elas na ELASI.

Para este cruzamento, os escores na ELASI foram distribuídos em dois grupos. Num grupo (G1) foram enquadradas as professoras com escore na ELASI acima da mediana e no outro grupo (G2) as professoras com escore abaixo da mediana, conforme a tabela 21. A organização dos relatos das professoras quanto à dificuldade para adequação da tarefa de casa foi a mesma daquela apresentada no quadro 4. No grupo G1 foram enquadradas as professoras que relataram que apresentavam dificuldade para adequação da tarefa de casa para o aluno com deficiência e no grupo G2 as professoras que relataram que não apresentavam dificuldade. Na tabela 29 apresentam-se os resultados referentes a esse cruzamento, cuja análise deu-se por meio da prova de Fisher.

Tabela 29 - Dificuldade para adequação da tarefa de casa e ELASI.

	Acima da mediana ELASI	Abaixo da mediana ELASI	TOTAL
Apresentava	1	6	7
Não apresentava	5	1	6
TOTAL	6	7	13

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados apontam que a diferença entre os grupos foi significativa ($p=0,0291$), isto é, foi verificada relação entre o escore das professoras na ELASI e o fato de elas sentirem ou não dificuldade para adequação da tarefa de casa. Observa-se que, dentre aquelas que apresentavam dificuldade para adequação da tarefa de casa, seis tinham escores na ELASI abaixo da mediana. E dentre aquelas que não apresentavam dificuldade para adequação da tarefa de casa, cinco tinham escores na ELASI acima da mediana.

Categoria 21: Utilização de recursos de tecnologia assistiva

Nesta categoria será explicitado se os alunos com deficiência física faziam uso de recursos de tecnologia assistiva na escola e se o uso foi recomendado para a realização da tarefa de casa. Por meio da análise das respostas das professoras foi possível identificar duas subcategorias, as quais encontram-se apresentadas na coluna 1 da tabela 30. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 21 e, na coluna 3, a frequência.

Tabela 30 - Tecnologia assistiva e tarefa de casa.

Eixo temático 3: Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física		
Categoria 21: Utilização de recursos de tecnologia assistiva		
Subcategorias	Professoras	Frequência
21.1 Não fazia uso	P4, P7, P11, P12, P13, P14	6
21.2 Fazia uso	P1, P2, P3, P5-C5A, P5-C5B, P6, P8, P9, P10, P15	10

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificou-se que seis alunos *não faziam uso* de recursos de tecnologia assistiva (**subcategoria 21.1**) e que os demais (dez alunos) *faziam uso* (**subcategoria 21.2**), no entanto, esse não foi recomendado para ser usado em casa.

Não, não faz uso. P7. (subcategoria 21.1)

Prancheta, mesa e cadeira adaptada, mas não usa em casa. P10. (subcategoria 21.2)

A tecnologia assistiva refere-se a um conjunto de recursos e serviços que ajudam a promover ou maximizar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência (BERSCH, 2007). Por meio dela os problemas funcionais de pessoas com deficiência podem ser resolvidos de maneira criativa, possibilitando que elas executem as mesmas tarefas cotidianas de outra maneira (BERSCH; MACHADO, 2007).

A sua aplicação na escola possibilita ao aluno envolver-se ativamente nas atividades escolares criando novas possibilidades para a escrita, brincadeira, uso dos materiais escolares, mobilidade etc, vencendo as barreiras que prejudicam a sua participação na rotina escolar (BERSCH, 2007).

O recurso de tecnologia assistiva deve trazer benefícios ao aluno, sendo o seu processo de implementação criterioso, envolvendo o acompanhamento da sua funcionalidade e aplicabilidade. Nem todo o aluno com deficiência física precisará fazer uso de recursos de tecnologia assistiva. No estudo identificou-se que seis dos alunos não faziam uso. Talvez sua implementação não fosse realmente necessária ou talvez as professoras não identificavam a sua necessidade por desconhecimento dos recursos de tecnologia assistiva disponíveis que poderiam ser usados em sala de aula e favorecer a participação escolar do aluno.

Dez alunos faziam uso de recursos de tecnologia assistiva, dentre aqueles que foram citados pelas professoras estão: lápis adaptado (engrossado), plano inclinado, mobiliário adaptado (carteira e/ou mesa), tesoura adaptada, régua adaptada, placa e letra imantada e prancheta. Bersch (2007, p. 36) ressalta que se o recurso de tecnologia assistiva for eficaz para o aluno, este deverá levá-lo consigo ao sair da escola, uma vez que lhe proporciona maior habilidade. “A implementação da tecnologia assistiva (TA) se dá, de fato, quando o recurso sai com o aluno e fica ao seu serviço, em todos os espaços, onde for útil”.

Isso significa que seria essencial que os recursos utilizados pelos alunos na escola também fossem utilizados por eles em casa para a realização da tarefa de casa.

Na pesquisa verificou-se que isso não acontecia, aqueles recursos utilizados pelas crianças em sala de aula não eram usados em casa, o que pode ser um indicativo de que essas crianças estavam em situação de desvantagem para a realização da tarefa em casa comparativamente às condições experimentadas em sala de aula para a realização das atividades escolares. Tal dado é um tanto preocupante, pois a oferta de condições adequadas para a realização da tarefa em casa configura-se como essencial para uma prática bem sucedida.

No estudo de Alves (2009) verificou-se que os alunos com paralisia cerebral que recebiam tarefa de casa usavam os mesmos recursos de tecnologia assistiva utilizados em sala de aula.

Cabe destacar que as professoras P1 e P3 sinalizaram que seus alunos com deficiência física faziam uso de recursos adaptados em sala de aula, C1 usava um lápis adaptado e C3 mobiliário adaptado, no entanto, ressaltaram que esses não eram usados em casa por não enviarem tarefa de casa.

Categoria 22: Realização da tarefa de casa pelo aluno com deficiência física

Nesta categoria será apresentada a frequência de realização da tarefa de casa pelo aluno com deficiência física. Por meio da análise das respostas das professoras foi possível identificar três subcategorias, as quais encontram-se apresentadas na coluna 1 da tabela 31. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 22 e, na coluna 3, encontra-se a frequência.

Tabela 31 - Frequência de realização da tarefa de casa pelo aluno com deficiência física.

Eixo temático 3: Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física		
Categoria 22: Realização da tarefa de casa pelo aluno com deficiência física		
Subcategorias	Professoras	Frequência
22.1 Sempre fazia.	P2, P4, P5-C5B, P7, P10, P13, P14	7
22.2 Às vezes.	P6, P8, P9, P11, P12, P15	6
22.3 Nunca fazia.	P5-C5A	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Sete professoras sinalizaram que os alunos com deficiência física *sempre faziam* a tarefa de casa (**subcategoria 22.1**), seis que *às vezes* (**subcategoria 22.2**) e uma que *nunca fazia* (**subcategoria 22.3**).

Sim, ele faz todas as tarefas. P14. (subcategoria 22.1)

Geralmente faz, se não faz geralmente é porque aconteceu alguma coisa na rotina dela. No caso dela, eu costumo não mandar bilhete, porque eu sei que se ela não fez foi porque aconteceu alguma coisa. P12. (subcategoria 22.2)

Não faz. Eu acho que ele tem uma família muito numerosa, tem muitos filhos, são nove filhos, então acho que não dá muito tempo assim de dar atenção. E ainda assim, sei lá, vê que ele tem deficiência, então também não sei o que eles esperam além daquilo que ele já faz. P5-C5A. (subcategoria 22.3)

O cumprimento da tarefa de casa de modo regular pelo aluno é muito desejável por diferentes motivos. Pode ser um indicativo de que o aluno compreende sua importância para o seu desenvolvimento pessoal e aprendizagem, encontra-se comprometido com as exigências escolares, tem subsídios para a sua realização e encontra-se motivado para tanto. Pode ser um indicativo de que a família valoriza essa prática, encontra-se envolvida com ela e estabeleceu junto com a criança uma rotina para realização da tarefa de casa. E por fim, pode ser um indicativo de que o modo como o professor vem conduzindo esta prática está sendo eficiente para o aluno quanto, por exemplo, à frequência, à quantidade, ao grau de dificuldade, à forma de instrução, à correção e à verificação etc, atendendo suas necessidades.

Entretanto, o fato de o aluno cumprir de modo regular a tarefa de casa não anula a necessidade de o professor investigar como ela vem sendo conduzida no ambiente domiciliar. O olhar atento do professor para o aluno no contexto escolar, assim como o diálogo com ele e a sua família são essenciais. Alguns questionamentos precisam ser feitos, tais como: o aluno consegue executar a tarefa de casa de forma independente? a família fornece auxílio? como esse auxílio é prestado? o aluno demonstra interesse e motivação para a sua realização? consegue completar a tarefa de casa e a faz corretamente?

Para a discussão dos dados desta categoria seria muito enriquecedor trazer juntamente com as vivências do professor com a tarefa de casa as vivências apresentada pelo aluno com deficiência física e pela sua família. Entretanto, considera-se possível traçar algumas reflexões com base apenas nos relatos das professoras.

No estudo, sete professoras revelaram que seus alunos com deficiência física *sempre faziam* a tarefa de casa (subcategoria 22.1). Destas sete professoras, três (P7, P13 e P14) assinalaram que a deficiência apresentada por seus alunos (C7, C13 e C14) não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem, que a tarefa de casa deles não diferia em nenhum aspecto da dos demais alunos, que não sentiam dificuldade para realizar adequações nesta atividade e que eles não faziam uso de recursos de tecnologia assistiva na escola. Tais dados, somado ao fato de os alunos realizarem a tarefa de casa de modo regular, dão indícios de que a condução dessa atividade por essas professoras para as crianças C7, C13 e C14 se dava de maneira tranquila.

Verificou-se que quatro (P2, P4, P5-C5B, P10) destas sete professoras sinalizaram que apresentavam dificuldade para a elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa às características do aluno com deficiência. O que leva aos seguintes questionamentos: será que um repertório limitado de estratégias de adequação da tarefa de casa não prejudicava o atendimento às especificidades do aluno? será que isso não tinha impacto na realização da tarefa de casa pelo aluno? Cabe apontar que P4 e P10, apesar de realizarem adaptações na tarefa de casa, referiram sentir dificuldade para o desempenho dessa atribuição. Dessas quatro crianças, três (C2, C5B e C10) faziam uso de recursos de tecnologia assistiva na escola, no entanto não os usavam em casa durante a realização da tarefa de casa. O que levou a mais um questionamento: será que a ausência desses recursos no ambiente domiciliar não prejudicava a realização da tarefa de casa?

Reflexões como essas são importantes quando se analisa o cumprimento da tarefa de casa pelo aluno com deficiência.

Seis professoras relataram que os alunos com deficiência física faziam às vezes a tarefa de casa (subcategoria 22.2). O professor deve avaliar o que está acarretando a não realização da tarefa de casa pelo aluno de modo regular. A professora P12, por exemplo, atribuiu à compromissos e/ou mudanças na rotina familiar, assim como P8 e P15. Já as professoras P6 e P9, mencionaram a falta de envolvimento e/ou cobrança e/ou estabelecimento de rotina pela família para a realização da tarefa de casa. E P11 falou da falta de compreensão da tarefa de casa pela criança.

Os motivos referidos pelas professoras para a não realização da tarefa de casa foram semelhantes àqueles apresentados e já discutidos na categoria 7. Tais motivos devem ser examinados com cuidado pelo professor para que ele tenha subsídios para adotar as medidas necessárias a fim de reverter esse quadro. Assim como na categoria 7,

as professoras não consideraram a maneira como conduziam a sua prática de envio de tarefa de casa como um fator que poderia refletir negativamente na motivação do aluno. Tarefas de casa repetitivas, inadequadas às habilidades motoras, visuais, comunicativas e às potencialidades cognitivas da criança são apenas alguns dos motivos que podem levar à não realização da tarefa de casa pelo aluno.

Retomando alguns dados, é possível identificar que quatro (P6, P8, P9 e P15) dessas seis professoras sinalizaram que os alunos com deficiência física faziam uso de recursos de tecnologia assistiva na escola, porém não os usavam para a realização da tarefa de casa. Três (P9, P11 e P15) dessas seis professoras pontuaram apresentar dificuldade para a elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa às características do aluno com deficiência. Vale dizer que as professoras P9, P12 e P15 realizavam adequações na tarefa de casa de seus alunos com deficiência física. As professoras P6, P8 e P9 referiram que a deficiência de seus alunos não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem, já as professoras P11, P12 e P15 apontaram o contrário. Esses dados apresentados também promovem reflexões acerca da não realização da tarefa de casa pelo aluno com deficiência física de modo regular.

A professora P5 foi a única a apontar que seu aluno C5A nunca fazia a tarefa de casa (subcategoria 22.3). Parece que para P5 o apoio da família era determinante para a realização da tarefa de casa por C5A e, por ele ter uma família numerosa, esse apoio não ocorria como deveria. Levando em consideração que C5A estava na Educação Infantil, era possível que ele precisasse de algum tipo de apoio dos pais. Como já discutido anteriormente, é essencial que a escola oriente a família sobre a importância e o modo como deve apoiar seu filho em casa, mas, mais do que isso, ou até mesmo antes disso, deve analisar a relação e a rotina familiar, a fim de demandar o apoio que a família tem condição de oferecer. P5 sinalizou que a tarefa de casa do aluno com deficiência física não diferia em nenhum aspecto da dos demais alunos, talvez isso fosse necessário considerando a dinâmica familiar de C5A. A alteração da frequência de envio da tarefa de casa, mesmo que temporária, poderia contribuir para reversão desse quadro.

A professora P5 também considerou que a família poderia não incentivar a realização da tarefa de casa por não ter muitas expectativas em relação ao desenvolvimento de C5A no âmbito escolar em função da deficiência apresentada por ele. Quando a família demonstra apresentar baixas expectativas em relação ao futuro escolar do aluno, é importante que a escola destaque para ela as capacidades e os progressos já alcançados por ele, desde que de maneira realista. Isso poderá desencadear

na família sentimentos positivos em relação ao desenvolvimento escolar, o que poderá levá-la a motivar o engajamento da criança nas atividades escolares. Por outro lado, se a escola destaca para a família apenas o que a criança não consegue fazer e suas dificuldades, poderá reforçar ainda mais uma perspectiva pessimista por parte dela.

Costa (2000) destaca que o tipo de relação, assim como as expectativas que os pais mantêm acerca de seus filhos com deficiência, pode exercer influência sobre a competência que eles irão apresentar na vida e na escola. Visto isso, é importante que os profissionais da educação busquem desencadear nos pais sentimentos motivadores de entusiasmo, pois isso poderá contribuir para o desenvolvimento escolar do aluno.

E por fim, ao considerar que a habilidade manual é bastante demandada para o desempenho das tarefas de casa, considerou-se oportuno verificar se o nível atribuído desta habilidade pelas professoras estaria relacionado com a frequência de realização da tarefa de casa pela criança. Considerou-se que a frequência de realização desta atividade pelas crianças tidas como mais comprometidas por suas professoras poderia ser menor do que daquelas tidas como menos comprometidas.

A fim de investigar essa tendência, realizou-se um cruzamento dos dados referentes à frequência de realização da tarefa de casa pelas crianças com o nível atribuído pelas professoras no MACS.

Manteve-se a distribuição dos níveis de classificação no MACS em dois grupos, conforme o quadro 3. No grupo G1 foram enquadradas as professoras que atribuíram nível I para os seus alunos e no grupo G2 as professoras que atribuíram nível II, III, IV e V. Os relatos das professoras quanto à frequência de realização da tarefa de casa pela criança foram organizados em dois grupos. Num grupo (G1) foram enquadradas as professoras que relataram que seus alunos com deficiência física sempre faziam a tarefa de casa e no outro (G2) as professoras que relataram que seus alunos faziam às vezes ou que nunca faziam.

Quadro 7 - Frequência de realização da tarefa de casa G1 e G2.

G1 Sempre fazia a tarefa de casa	G2 Às vezes ou Nunca fazia a tarefa de casa
P2, P4, P5-C5B, P7, P10, P13, P14	P5-C5A, P6, P8, P9, P11, P12, P15

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 32, apresentam-se os resultados referentes a esse cruzamento, cuja análise deu-se por meio da prova de Fisher.

Tabela 32 - Frequência de realização da tarefa de casa e MACS.

	Nível I MACS	Nível II, III, IV e V MACS	TOTAL
Sempre fazia	3	4	7
Fazia às vezes e Nunca fazia	1	6	7
TOTAL	4	10	14

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados apontam que a diferença entre os grupos não foi significativa ($p=0,5594$). Embora não haja relação significativa entre o comprometimento motor do aluno e a frequência de realização da tarefa de casa, deve-se notar que, das quatro crianças que tiveram suas habilidades manuais classificadas como nível I, três sempre faziam a tarefa de casa. Portanto, uma replicação com maior amostra de participantes poderá esclarecer eventual relação entre as duas variáveis.

Categoria 23: Comunicação com os pais da criança com deficiência física sobre a tarefa de casa

Nesta categoria será explicitado se as professoras participantes conversavam com os pais da criança com deficiência física sobre a tarefa de casa. Almejava-se com essa categoria identificar a existência de alguma especificidade quanto à forma de comunicação estabelecida com a família dos alunos com deficiência. Por meio da análise das respostas das professoras foi possível identificar duas subcategorias, as quais encontram-se apresentadas na coluna 1 da tabela 33. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 23 e, na coluna 3, encontra-se a frequência.

Tabela 33 - Comunicação com os pais da criança com deficiência física sobre a tarefa de casa.

Eixo temático 3: Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física		
Categoria 23: Comunicação com os pais da criança com deficiência física sobre a tarefa de casa		
Subcategorias	Professoras	Frequência
23.1 Conversava.	P2, P4, P5-C5B, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15	11
23.2 Não conversava.	P1, P3, P5-C5A, P6, P8	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Onze professoras apontaram que *conversavam* (**subcategoria 23.1**) com os pais da criança com deficiência física e cinco (P1, P3, P5A, P6 e P8) revelaram que *não conversavam* (**subcategoria 23.2**).

Sim, nas reuniões eu converso sobre esse assunto. Falo, nada de fazer pelo aluno. Auxiliar, tirar dúvidas. Até mesmo pra saber como que o filho está, o que a professora está ensinando, mas não fazer por ele. A gente combinou. P13. (subcategoria 23.1)

Com os outros pais sim, converso na reunião, mas com a mãe dela, ainda não. Eu já mandei alguns bilhetes para a mãe. A mãe não escreve de volta. A gente também não sabe da realidade da família, parece que a mãe estuda, faz estágio, trabalha, leva ela a semana inteira para fazer fisioterapia etc. Então eu vejo que é uma rotina diferenciada né, tadinha, então eu acabo entendendo. P8. (subcategoria 23.2)

Tendo em vista que a participação dos pais na tarefa de casa é algo almejado pelas professoras participantes do estudo, comunicar-se com eles configura-se como essencial. Em se tratando de aluno com alguma deficiência, a necessidade de comunicação entre a família e a escola torna-se ainda mais evidente (GREGORUTTI et al., 2017), uma vez que poderá demandar da família tipos de suportes diferenciados, que precisam ser claramente especificados pela escola. A família também deve ser comunicada quanto às adequações realizadas na tarefa de casa, pois ela deve entender a importância e a necessidade desses ajustes para a criança.

A professora P13 foi uma das professoras que sinalizou conversar (subcategoria 23.1) com a família do aluno com deficiência física. Em sua fala apontou o modo como o responsável pela criança deveria participar da realização da tarefa de casa. Este deveria prestar auxílio sem, no entanto, fazer por ela, o que é desejável.

Quanto às formas de comunicação estabelecidas pelas professoras para fornecer orientações aos pais sobre como poderiam se envolver na tarefa de casa, estas mantiveram-se as mesmas que a da categoria 15, sendo: orientações em reuniões, por escrito, na hora da saída da criança da escola e por meio do agendamento de uma data para conversar com os pais.

O professor deve adotar a estratégia de comunicação que se mostrar mais efetiva para atingir as famílias, mas não necessariamente adotar uma única estratégia ou a mesma para todas as famílias. As orientações fornecidas pelo professor poderão ser mais efetivas se elas estiverem ajustadas às características e possibilidades das famílias. Olhar de maneira individualizada é preciso, pois cada uma delas tem sua história e

maneira particular de agir, que devem ser consideradas, entendidas e respeitadas (ZAFANI, 2013).

A professora P8 foi uma das professoras que sinalizou não conversar (subcategoria 23.2) com a família da criança com deficiência física. Segundo a professora, a mãe não havia participado da reunião e não tinha respondido os bilhetes enviados por ela. Sinalizou ainda que não conhecia a realidade da família, mas que presumia que isso ocorria em função da rotina diferenciada apresentada por ela.

Conforme já foi visto na categoria anterior, C8 era uma das crianças que fazia às vezes a tarefa de casa, conforme evidencia o trecho abaixo:

Mas as vezes ela não faz. Quando ela vai pra casa do pai, ela vem com tudo pronto. Porque quando vai lá pra passar o final de semana e tem um tempo só pra ela, parece que é diferente, porque parece que ela tem uma irmãzinha. Os pais são separados, além da mãe trabalhar fora, a rotina parece complicada. Agora quando ela vai pra casa do pai ela vem com tudo feito. Acho que ele tem um tempo específico pra sentar com ela. P8.

Apesar de a professora relatar não conhecer a realidade da família, demonstrou possuir informações a respeito dela e de sua rotina que poderiam contribuir para a revisão de sua prática de comunicação e de envio de tarefa de casa.

A professora notou que aos finais de semana o pai se envolvia em atividades com a aluna, sendo a tarefa de casa uma delas. Com base nessa informação, a professora poderia tentar estabelecer um diálogo com o pai da criança, expondo questões que considerasse pertinentes para a consecução da tarefa de casa pela criança e até mesmo referentes à participação dele no auxílio a ser prestado. Bilhetes sucintos e com uma linguagem acessível poderia ser uma alternativa. Dependendo do *feedback* do pai da criança, a professora poderia investir nessa forma de comunicação, buscando progressivamente uma maior aproximação da família e de sua realidade.

Tendo em vista a rotina atarefada da família sinalizada pela professora, ela poderia verificar a viabilidade de ajustar a quantidade e até mesmo a frequência de envio de tarefa de casa, assim poderia aumentar a sua realização pela aluna por melhor atender a sua rotina. O professor precisa levar em consideração que a disponibilidade de tempo e de recursos das famílias variam e que esse conhecimento pode auxiliar na identificação de expectativas realísticas (GILIC, 2016). Sem informações sobre o aluno e sua família as estratégias direcionadas para a tarefa de casa são menos suscetíveis de

serem bem sucedidas e maiores são as chances de desencadear estresse nos pais (HAMPSHIRE; BUTERA; BELLINI, 2016).

As professoras P5 - de C5A - e P6 também apontaram não conversar (subcategoria 23.2) com a família da criança com deficiência física. Assim como no caso da professora P8, elas relataram conversar com os outros pais sobre a tarefa de casa nas reuniões (P5-C5A e P6) e na hora da saída (P6), mas não com os das crianças com deficiência física.

O eventual desinteresse da família é um problema da escola. Esta deve buscar compreender os motivos que estão levando a essa falta de comunicação e buscar caminhos alternativos que possam reverter esse quadro respeitando o espaço e o tempo de cada uma das famílias. É válido destacar que a criança C5A nunca fazia a tarefa de casa e que a P6 fazia às vezes, o que reforça ainda mais a necessidade de comunicação com a família no sentido de compreendê-la.

Por fim, as professoras P1 e P3 também sinalizaram que não conversavam com os pais dos alunos com deficiência física, o que pode ser atribuído ao fato de não enviarem tarefa de casa a eles.

Categoria 24: Participação da família da criança com deficiência física na tarefa de casa

No eixo temático 2, na categoria 14, foi possível identificar que todas as professoras consideravam que a família deveria participar da realização da tarefa de casa e que atribuíam a eles diferentes funções. Pensando especificamente no aluno com deficiência, essa participação é muito desejada, pois o professor precisará muitas vezes do apoio da família para que as suas estratégias sejam bem sucedidas. A necessidade de integração e sincronismo entre a família e a escola mostra-se ainda mais notória nesses casos.

O aluno com deficiência física pode demandar por parte do professor ajustes em sua tarefa de casa, no entanto, quando realizados sem contar com o envolvimento da família, corre-se o risco deles serem pouco efetivos. A família precisa ter conhecimento dos ajustes realizados na tarefa de casa para que possa compreender a sua importância e necessidade para o aluno e também deve opinar quanto à sua efetividade, uma vez que é ela quem vivencia juntamente com o aluno a sua realização. Além disso, precisa receber subsídios para que possa auxiliá-lo adequadamente.

É importante que a escola escute a família, pois ela poderá fornecer uma série de informações acerca da rotina familiar, do ambiente físico domiciliar e do comportamento da criança em casa que podem contribuir para a elaboração de uma tarefa de casa mais contextualizada.

Ao considerar os aspectos supracitados, apresenta-se nesta categoria a frequência de participação da família do aluno com deficiência física na tarefa de casa. Por meio da análise das respostas das professoras foi possível identificar quatro subcategorias, as quais encontram-se apresentadas na coluna 1 da tabela 34. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 24 e, na coluna 3, encontra-se a frequência.

Tabela 34 - Participação da família na tarefa de casa.

Eixo temático 3: Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física		
Categoria 24: Participação da família da criança com deficiência física na tarefa de casa		
Subcategorias	Professoras	Frequência
24.1 Participava.	P2, P4, P5-C5B, P7, P9, P10, P12, P13, P14, P15	10
24.2 Participava às vezes.	P8	1
24.3 Não participava.	P5-C5A	1
24.4 Outras pessoas auxiliavam a criança.	P6, P11	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Dez professoras apontaram que a família *participava* da tarefa de casa (**subcategoria 24.1**), uma professora apontou que *participava às vezes* (**subcategoria 24.2**), uma professora apontou que *não participava* (**subcategoria 24.3**) e duas professoras (P6, P11) sinalizaram que *outras pessoas auxiliavam* a criança (**subcategoria 24.4**).

A mãe auxilia bastante. Desde o início a gente falou que é a criança que faria a tarefa, né. Tem dificuldade, então ia trazer para a professora sem fazer e a gente ia fazer junto. Porque a obrigação dos pais é ajudar, mas não fazer por eles, né. Então é um combinado. Às vezes a mãe manda um bilhete: Professora ele não conseguiu fazer. Daí a gente faz junto na sala. P13. (subcategoria 24.1)

Sim, o pai ajuda sempre (**24.1**), mas às vezes a mãe também, *mas às vezes não* (**24.2**). P8. (subcategoria 24.2)

Não participam, porque ele não faz a tarefa. P5-C5A. (subcategoria 24.3)

Quem ajuda ele na tarefa de casa é a babá. Mas às vezes ela não parece muito preocupada com a tarefa. Então, ele fala que não faz a tarefa porque a babá não ajudou. Mas (pausa) ele poderia sentar e ter feito a tarefa. Então eu acho que é questão daquele momento que a gente falou aqui, que ele não tem. Da mãe orientar, você não tem tarefa? Vamos sentar, você abre a bolsa e vamos ver o que a professora mandou. Sabe porquê? Porque quando ele chega na sala de aula ele fica desconfiado. Ele fala, professora eu não fiz a tarefa. Mas daí na hora da correção ele sabe o que tem que fazer. Ele faz na hora. Ele lê tudo, entendeu? Daí a babá escreve assim, não entendi o que era pra ser feito. Daí eu falo pra ele, D., faz a sua tarefa por favor. Daí ele vai lá e faz. Dá a impressão de que a mulher nem olhou o caderno e já coloca que não entendeu. A mãe trabalha e ele fica com a babá, parece que os pais são separados. E às vezes a gente nota que escapa algumas coisas que são obrigação da babá. A mãe dele não veio nas reuniões, conversei com ela na festa junina e a mãe dele não vem buscar ele a tarde, ele vai de perua. Não é só um cuidado que deveria ter, são vários cuidados que você vê que tá faltando, até com higiene. Você tem que tomar atitudes com cautela. Eu acredito que se tivesse uma estimulação mais específica, ele poderia estar bem melhor do que ele já está. Sobre a tarefa, já cheguei a mandar até bilhetezinho, mas não teve retorno. P6. (subcategoria 24.4)

Das quatorze famílias, dez participavam de modo regular da tarefa de casa, de acordo com a percepção das professoras. Os familiares envolvidos, na maioria das vezes, eram o pai e/ou a mãe, sendo que apenas em um dos casos era a avó a familiar responsável pela criança (C9). Esses familiares estavam entre aqueles que as professoras conversavam sobre a tarefa de casa, conforme visto na categoria anterior. Das dez crianças cujos familiares participavam de modo regular da tarefa de casa, sete sempre faziam a tarefa de casa e três faziam às vezes, segundo os dados da categoria 22. Pode-se sugerir que o diálogo com a família tenha contribuído para motivar o envolvimento dos familiares nessa atividade, tendo repercussão positiva na frequência de sua realização.

Segundo P13 (subcategoria 24.1), a mãe da criança C13 demonstrava envolver-se bastante com essa atividade e referiu um contrato estabelecido entre elas, que era o de sinalizar quando o aluno não conseguisse fazer a tarefa de casa. Isso é muito desejável, pois indica que cada uma das partes estava ciente quanto ao seu papel e se comunicavam sempre que necessário.

Além de orientações genéricas quanto à participação da família na tarefa de casa, em alguns casos, o professor precisará fornecer orientações mais pontuais em função das particularidades do aluno com deficiência física. Se o aluno irá utilizar algum material diferente do convencional para a realização da tarefa de casa e/ou irá precisar de algum tipo de suporte em função de sua condição motora, a família precisa ser informada e orientada quanto à forma que deverá proceder.

Hampshire, Butera e Houcarde (2014) destacam que alguns pais podem precisar de um suporte inicial da escola para desenvolver as habilidades necessárias para apoiar a criança na tarefa de casa. Os autores sinalizam que um exemplo disso seria os pais observarem o professor aplicando alguma estratégia (por exemplo: oferecendo algum nível de apoio) com o aluno e, na sequência, reproduzirem o que foi observado enquanto recebem *feedback*.

Tal estratégia pode ser interessante não apenas por proporcionar o apoio adequado da família à criança durante a tarefa de casa, mas também por promover a aproximação e a parceria entre a família e a escola em prol da educação do aluno.

A professora P8 apontou que os pais participavam às vezes (subcategoria 24.2) da tarefa de casa. Retomando os dados das categorias anteriores é possível compreender os dados obtidos nesta categoria. C8 era uma das crianças que fazia às vezes a tarefa de casa (categoria 22). Durante a semana a família (mais especificamente a mãe) parecia ter uma rotina atarefada, o que dificultava o seu envolvimento e a realização dessa atividade pela criança. Em contrapartida aos finais de semana a rotina mostrava-se mais tranquila e a família (mais especificamente o pai) demonstrava maior disponibilidade para envolver-se com a tarefa de casa da criança. Provavelmente por esse motivo P8 referiu que os pais participavam às vezes dessa atividade.

A professora P5 sinalizou que os pais de C5A não participavam (subcategoria 24.3) da realização da tarefa de casa. Retomando os dados da categoria 22, verifica-se que C5A nunca fazia a tarefa de casa e isso parece ter relação com a falta de apoio dos pais e descrédito em relação às potencialidades da criança. Nesta categoria, a professora associou novamente a falta de envolvimento dos pais à não realização dessa atividade. Como já discutido, tal envolvimento é muito desejável e, tratando-se de alunos da Educação Infantil, a sua necessidade pode se mostrar ainda mais evidente. Na categoria 23, P5 mencionou que não se comunicava com os pais de C5A e talvez isso possa estar relacionado com o fato de eles não se envolverem na tarefa de casa e de a criança não realizá-la. Conforme já apontado, é importante que a escola busque caminhos alternativos a fim de conquistar uma maior aproximação e comunicação com a família.

E por fim, a professora P6 apontou que uma outra pessoa, que não os familiares, auxiliava a criança (subcategoria 24.4) na tarefa de casa, no caso a babá. P6 sinalizou na categoria 23 e nesta categoria que não se comunicava com a mãe de C6, pois ela não comparecia às reuniões e não vinha buscá-lo na escola, além de mencionar que os bilhetes enviados referentes à tarefa de casa não eram retornados. Além disso, referiu

perceber que a babá não estimulava a realização da tarefa de casa pelo aluno e que faltava com alguns cuidados básicos, inclusive de higiene.

De fato toda essa situação que foi explicitada pela professora demandava cautela. Advertir a mãe que a babá estava deixando a desejar poderia ser interpretado erroneamente, sendo considerado como uma injúria à babá e uma afronta ao seu papel de mãe e responsável pela criança, ferindo sua autoimagem como boa mãe.

Aparentemente o problema não estava no fato de o aluno ser ajudado por outra pessoa e sim no de os responsáveis não acompanharem a rotina de realização da tarefa em casa. P6 sinalizou que essa ausência no acompanhamento das atividades escolares estava acarretando prejuízo no progresso escolar do aluno. Na fala da professora há indícios de que C6 tinha condições de fazer a atividade sozinho, no entanto precisava de estímulo e os responsáveis pela criança poderiam colaborar nesse aspecto, independentemente se eles estivessem ou não no momento de sua realização ou se a criança fosse auxiliada por outra pessoa.

Como já discutido anteriormente, apesar da rotina atarefada, é essencial que os pais destinem parte do seu tempo para se envolver com os seus filhos, pois eles apresentam carências de tal ordem que não podem ser supridas por outras instâncias (SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004).

No caso de P6, a aproximação da família não parecia tarefa fácil, em contrapartida, mostrava-se necessária. A professora precisava buscar caminhos para estabelecer um vínculo de confiança com a família, baseado na escuta e no respeito de suas singularidades, assim teria maiores subsídios para adequar a sua prática às características do contexto familiar e, sobretudo, estimular a sua participação na vida escolar da criança.

EIXO TEMÁTICO 4: TAREFA DE CASA E A PARCERIA PROFESSORES-PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Este eixo temático é constituído por duas categorias. A categoria 25 irá abordar a perspectiva das professoras participantes em relação à parceria entre a área da Saúde e a da Educação e a categoria 26 trará a opinião das professoras sobre as possíveis contribuições dos profissionais da saúde no que se refere à prática da tarefa de casa. As categorias que compõem este eixo temático encontram-se listadas a seguir:

Categoria 25: Parceria entre a área da Saúde e a da Educação.

Categoria 26: Profissionais da saúde e a tarefa de casa.

Categoria 25: Parceria entre a área da Saúde e a da Educação

Todas as professoras mostraram-se favoráveis ao estabelecimento da parceria entre a área da Saúde e a da Educação. Apresenta-se nesta categoria as percepções das professoras quanto às contribuições que os profissionais da saúde poderiam oferecer para a sua prática profissional e para o desenvolvimento escolar do aluno. Por meio da análise de suas respostas foi possível identificar duas subcategorias, as quais encontram-se apresentadas na coluna 1 da tabela 35. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 25 e, na coluna 3, é possível ver a frequência.

Tabela 35 - Contribuições dos profissionais da saúde na percepção das professoras.

Eixo temático 4: Tarefa de Casa e a Parceria Professores-Profissionais da saúde		
Categoria 25: Parceria entre a área da saúde e a da educação.		
Subcategorias	Professoras	Frequência
25.1 Auxilia o professor a buscar soluções e a elaborar estratégias/recursos.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15	14
25.2. Fornece informações importantes que ajudam a compreender a condição do aluno.	P6, P8, P9, P10, P11, P13	6

Fonte: Elaborado pela autora.

Quatorze professoras referiram que o profissional da saúde *auxilia o professor a buscar soluções e a elaborar estratégias/recursos* a fim de promover a participação do aluno com deficiência no contexto escolar (**subcategoria 25.1**) e seis professoras apontaram que esses profissionais *fornece informações importantes que ajudam a compreender a condição do aluno* (**subcategoria 25.2**). Cabe dizer que oito das quinze professoras já haviam tido contato com profissionais da saúde (P1, P2, P4, P8, P9, P10, P11 e P15). A subcategoria 25.1 será representada pela fala de uma professora que não havia tido contato com esses profissionais e a subcategoria 25.2 pela fala de uma professora que já havia tido contato, conforme os trechos a seguir:

Importante, mas por enquanto não ocorreu. Acho que poderia me ajudar a trabalhar com as crianças com deficiência nesses aspectos, quais materiais adequados, como você posiciona a criança, como você põe, como você faz, eu acho que poderia auxiliar muito nisso. P5. (subcategoria 25.1)

Sim, já tive contato. Eu acho, muito. Eu até te falei, aquela questão da epilepsia eu não conseguia identificar, quando ela (referindo-se ao

profissional da saúde) falou que ele tinha crise de ausência, eu pensei, ah ele tem várias, né, mas aí a gente sentou, ela explicou e vi que não era assim. Se ela não viesse eu estaria até hoje sem saber (subcategoria 26.2). Ela também filmou a sala, o L. fazendo atividade, depois a gente sentou conversou, viu o que podia fazer (subcategoria 26.1). Mas isso aconteceu com o L., essa parceria, com o G. não. P10. (subcategoria 25.2)

De acordo com os pressupostos da Educação Inclusiva, a escola deve atender às especificidades de todos os seus alunos, desenvolvendo um currículo que garanta a sua permanência e a participação nas atividades escolares (LEITE; SILVA, 2008). Para atender a esses preceitos, pensando especificamente no aluno com deficiência, poderão se fazer necessários por parte da escola conhecimentos sobre a condição da criança e sobre recursos e estratégias que atendam às suas necessidades. Diante disso, a colaboração dos profissionais da saúde pode se configurar “[...] como um recurso adicional com que a escola pode contar para viabilizar estratégias educacionais inclusivas que favoreçam o desenvolvimento da criança em todas as suas necessidades, sejam elas físicas, sensoriais, intelectuais e/ou sociais” (BALEOTTI; ZAFANI, 2017, p. 410).

A cooperação dos profissionais da saúde na educação pode se efetivar por meio da Consultoria Colaborativa Escolar. A consultoria colaborativa consiste em um modelo de suporte baseado no trabalho colaborativo entre o consultor (profissionais especializados - terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos etc) e um consultado (professores, pais, diretores) (KAMPWIRTH, 2003). A relação estabelecida nessa parceria é igualitária e não hierárquica, os envolvidos compartilham responsabilidades e trabalham em prol de um objetivo comum (KAMPWIRTH, 2003).

Tal modelo vem sendo considerado como um dos elementos para uma inclusão escolar bem sucedida (SILVA ARAÚJO; ALMEIDA, 2014). “[...] Apresenta-se como um viés importante para a atuação dos(as) profissionais especializados(as) da área da saúde no campo da educação, devido a esses atores apresentarem competências e habilidades profissionais que podem auxiliar o exercício profissional dos(as) professores(as)” (CALHEIROS; DOUNIS, 2015, p. 113). Configura-se como um auxílio aos professores no sentido de apoiá-los na elaboração de estratégias que propiciem condições mais satisfatórias de aprendizagem (MACHADO et al., 2010), bem como promove o seu desenvolvimento profissional e pessoal (CAPELLINI, 2004).

Os estudos de Alpino (2008), Machado, Bello e Almeida (2012), Gebrael e Martinez (2011) e Calheiros (2015) são alguns exemplos que fortalecem a importância

da consultoria colaborativa no campo da educação ao evidenciarem os benefícios das ações desenvolvidas para o processo inclusivo do aluno e também para a ação profissional do professor.

Alpino (2008) buscou em seu estudo averiguar os efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa desenvolvida por fisioterapeuta junto às professoras de alunos com paralisia cerebral matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental em classe comum. As ações delineadas visaram à promoção da acessibilidade na escola e a participação dos alunos, bem como a capacitação de suas professoras, englobando desde a oferta de orientações especializadas até o desenvolvimento/implementação de adaptações para melhora do posicionamento, mobilidade dos alunos etc. Os resultados evidenciaram que o fisioterapeuta pode, por meio da consultoria colaborativa, colaborar para o processo escolar do aluno com paralisia cerebral. Foram identificados benefícios vinculados à participação escolar dos alunos e à prática profissional das professoras para o atendimento de suas necessidades educacionais.

Gebrael e Martinez (2011) elaboraram, implementaram e avaliaram um programa (PRÓ-AVD) individualizado de consultoria colaborativa em Terapia Ocupacional para professores da Educação Infantil regular, com o intuito de expandir o repertório de recursos e estratégias dos professores para favorecer a independência de crianças pré-escolares com baixa visão nas atividades de higiene e alimentação. Dentre os resultados do estudo, destaca-se o aumento de ocorrências de atitudes das professoras que incentivavam a independência do aluno na realização das atividades de vida diária (AVDs). Além disso, as autoras reforçam a possibilidade de que após a participação no Programa o professor possa estender seus conhecimentos e repertório de estratégias para ajudar outros alunos com baixa visão e de que os benefícios advindos do Programa PRÓ-AVD se estendam para a vida escolar do aluno como um todo, colaborando com o processo de inclusão escolar.

Machado, Bello e Almeida (2012) tiveram como objetivo descrever e demonstrar o trabalho em parceria entre uma especialista (fonoaudióloga) e uma professora de um aluno com necessidades educacionais especiais inserido na escola regular, através dos diários reflexivos elaborados pela professora. Os resultados evidenciaram que a consultoria colaborativa foi capaz de favorecer a ação da professora diante das dificuldades de linguagem, comunicação e fala do aluno.

Calheiros (2015) desenvolveu um estudo que teve como objetivo planejar, implementar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa à distância destinado a

professores da sala de recursos multifuncionais a partir de suas demandas em tecnologia assistiva. Cada professora participante do estudo deveria escolher um caso de estudante com paralisia cerebral que demandasse uso de tecnologia assistiva para receber consultoria. Os resultados evidenciaram que a consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva é viável, sendo benéfica para atuação profissional das professoras. O empoderamento das professoras beneficiou não apenas o aluno com paralisia cerebral, mas também outros alunos, pois possibilitou solucionar seus problemas educacionais.

Conforme mencionado anteriormente, as professoras participantes deste estudo consideravam que os profissionais da saúde poderiam oferecer contribuições para a área da Educação. Apesar de a professora P5 não ter tido contato com profissionais da área da Saúde, ela referiu considerar essa parceria importante e sinalizou como ela poderia lhe auxiliar. De fato, profissionais da área da Saúde como o terapeuta ocupacional, por exemplo, poderia empoderá-la com conhecimentos referentes ao posicionamento corporal adequado e sobre dispositivos que auxiliam na sua manutenção e lhe ajudar na identificação e no desenvolvimento de materiais escolares e recursos pedagógicos para melhor atender às necessidades de seus alunos (subcategoria 25.1). Destaca-se que tal parceria poderia contribuir também para a minimização da dificuldade relatada por ela na categoria 20 para adequar a tarefa de casa às características de seus alunos com deficiência física (C5A e C5B).

Mesmo que a professora P5 não tenha sinalizado em sua fala, pode-se considerar que profissionais como aqueles da área da psicologia poderiam lhe auxiliar no desenvolvimento de estratégias de aproximação da família de C5A, uma vez que referiu na entrevista que ela não participava das atividades escolares da criança (categoria 24) e que tinha dificuldade para se comunicar com ela (categoria 23). Muitas vezes o profissional da saúde pode ser acionado para uma demanda específica, no entanto com desenrolar da comunicação novas demandas podem ser identificadas referentes à sua área de atuação ou de outra área afim e novos encaminhamentos podem ser feitos.

É necessário que a formação tanto do professor quanto do profissional da saúde contemple discussões sobre os princípios do trabalho colaborativo, as contribuições que cada uma das áreas pode oferecer para a compreensão e resolução dos problemas do cotidiano escolar e, sobretudo, formas de sistematizar o trabalho entre essas diferentes áreas do conhecimento.

A professora P10 também referiu considerar importante o estabelecimento de parceria com a área da Saúde e relatou sobre sua experiência. Citou que o profissional da saúde lhe forneceu informações específicas sobre a condição da criança e suas implicações (subcategoria 25.2), no caso a epilepsia, as quais foram relevantes para a compreensão do seu quadro. Além disso, apontou que o profissional da saúde realizou o procedimento de filmagem do aluno em sala de aula executando atividade escolar e que depois discutiu com ele estratégias voltadas para a promoção da participação do aluno. A filmagem pode ser um recurso importante empregado pelo profissional da saúde para trabalhar de maneira colaborativa com o professor, pois se configura como uma possibilidade de eles analisarem e discutirem juntos a problemática em questão e estratégias para saná-la. Além disso, permite que o professor analise de maneira minuciosa o desempenho da criança, o que muitas vezes não é possível em função da sobrecarga de tarefas vivenciadas no dia-a-dia de trabalho. Tal oportunidade pode desencadear uma autorreflexão e revisão de sua prática pedagógica que pode vir a beneficiar o aluno.

Por meio da análise da fala de P10 é possível identificar também que o apoio recebido da área da Saúde não se dava de modo regular (“Mas isso aconteceu com o L., essa parceria, com o G. não”). Outras cinco (P1, P2, P8, P9 e P11) professoras também fizeram esse apontamento, enfatizando a necessidade desse apoio ser contínuo e acessível sempre que necessário, como ilustra o trecho a seguir:

Acho positiva a parceria. O ideal seria que se essa criança está indo para escola, a equipe ir antes pra escola, passar uma semana ali, algumas horas, uma coisa mais consistente. E aí conversar, ver o que ela precisa, um banheiro adaptado, uma cadeira adaptada, o que essa criança precisa. E depois quando a criança está na escola continuar essa parceria, porque não é tudo o que vai ser sanado (subcategoria 25.1). Se isso ocorresse desde a pré-escola, seria mais fácil no ensino fundamental. Eu já tive essa parceria, mas é assim, se o centro escola é acionado, tem a fila, aquela coisa. Se a saúde, SUS, por exemplo, é acionada, tem fila, entendeu? A emergência pra essa criança é pra ontem. E a gente tem que ter paciência, porque as coisas demoram a funcionar no nosso país. P1.

Infelizmente as escolas brasileiras ainda não estão estruturadas do ponto de vista físico, material e de recursos humanos, para receber alunos com as mais diferentes necessidades. Geralmente é após a sua chegada que ações são mobilizadas no sentido de atender às suas necessidades educacionais, nisso um tempo valioso é perdido e a construção do conhecimento pelo aluno fica prejudicada. A professora P1 tem razão ao mencionar a necessidade dessa parceria ocorrer antes mesmo de o aluno começar a

frequentar a escola e se estender ao longo de sua trajetória escolar. Diferentes profissionais da área da saúde poderiam colaborar nesse processo inicial de estruturação do ambiente escolar para o recebimento do aluno e também na oferta de orientações pertinentes à sua área que possam colaborar para o seu processo inclusivo. A continuidade dessa parceria também deve ser favorecida sempre que necessária, pois o professor poderá se deparar durante a sua prática diária com novos desafios, os quais poderão demandar novamente o delineamento de ações conjuntas.

Outra questão muito importante destacada pela professora P1 refere-se à lentidão para que os professores recebam o apoio dos profissionais dos serviços de saúde quando ele é requerido. Sabe-se que as práticas inclusivas “[...] dependem, em grande medida, das providências político-administrativas geradas no âmbito da gestão pública, seja na esfera nacional, estadual ou municipal” (OLIVEIRA; DRAGO, 2012, p. 350). Apesar da promulgação de leis, decretos e adoção de outras medidas que visam atender as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que já se configura como um avanço, a prática “[...] demonstra a necessidade de articulação política entre a legislação e as providências administrativas e orçamentárias que possam garantir no cotidiano o prescrito em lei” (OLIVEIRA; DRAGO, 2012, p. 351).

Três professoras (P4, P8 e P15) fizeram ressalvas com relação à maneira como alguns profissionais da saúde conduziam essa parceria, sendo esta pouco benéfica para o aluno e para a sua ação junto a ele. A seguir apresenta-se a fala de P4 para ilustrar essa questão:

Eu já tive contato com profissionais da área da saúde. Eu acho bem positiva essa parceria. Mas eu acho assim, tem que ter a troca. Muitas vezes vem os profissionais aqui, mas parece que eles querem uma resposta minha, até um milagre. Acho que não tem que ser assim. Eu acho que eu tenho que passar o que acontece aqui na sala e eles me passam ideias de como eu posso estar ajudando, trabalhando com ela. Vir aqui não conhecer a rotina ou vir aqui só olhar e não dar retorno, não adianta. Acho que tem que observar pra ver como pode ajudar, daí tudo bem. P4.

No trabalho colaborativo as alternativas para a resolução dos problemas devem ser traçadas de maneira conjunta, através da complementariedade de conhecimentos das diferentes áreas (BALEOTTI; ARAÚJO; SILVA, 2014; GIROTO; SILVA; SANTANA, 2014). A participação do professor é fundamental, pois é ele que está em contato direto com o aluno e vivencia os desafios diários no contexto escolar. A escola, sob nenhuma hipótese, deve ser “[...] afastada da corresponsabilidade na superação de tais problemas,

sendo delegado aos profissionais da saúde o lugar de detentor de um saber científico capaz de explicar e solucionar problemas envolvidos com o fazer pedagógico” (GIROTO; SILVA; SANTANA, 2014, p. 107).

A professora P4 mencionou a necessidade de os profissionais da saúde escutarem o professor e direcionarem suas ações na escola após conhecerem a sua rotina e enfatizou a necessidade de haver *feedback* em relação àquilo que foi apreendido por eles. A observação da rotina da escola permite ao profissional da saúde analisar de maneira mais cautelosa o problema em questão, o que auxilia a sua compreensão. Suas orientações e sugestões de nada servirão se elas não estiverem adequadas à realidade da escola.

Para que essa parceria se dê de maneira efetiva e seja produtiva faz-se necessário escuta, respeito, comprometimento e apoio tanto dos profissionais da saúde quanto dos da educação.

Categoria 26: Profissionais da saúde e a tarefa de casa

Todas as professoras participantes sinalizaram identificar contribuições dos profissionais da saúde no que concerne a prática da tarefa de casa, exceto as professoras P2 e P13. Nesta categoria serão apresentadas as possibilidades de contribuições citadas por elas. Foram identificadas em suas respostas duas possibilidades de contribuições, as quais originaram as duas subcategorias descritas na coluna 1 da tabela 36. Na coluna 2 da tabela, encontra-se a identificação das professoras que tiveram suas falas enquadradas em cada uma das subcategorias da categoria 26 e, na coluna 3, está a frequência.

Tabela 36 - Contribuições dos profissionais da saúde e a tarefa de casa.

Eixo temático 4: Tarefa de Casa e a Parceria Professores-Profissionais da saúde		
Categoria 26: Profissionais da saúde e a tarefa de casa		
Subcategorias	Professoras	Frequência
26.1 Apoio ao professor.	P1, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P14, P15	12
26.2 Apoio a família.	P5, P6, P8, P11, P12	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Doze professoras sinalizaram que o profissional da saúde poderia contribuir por meio da oferta de *apoio ao professor* (**subcategoria 26.1**) e cinco por meio do *apoio à família* (**subcategoria 26.2**).

Eu acho que sim, eu acho que seria bom. Acho que não só na tarefa né, mas em todas as atividades de sala. Eu tento adaptar todas as atividades dele para as atividades reais da sala. Mas muitas vezes eu tenho dificuldade em saber como adequar. P15. (subcategoria 26.1)

Hum (pausa) aí já acho complicado. Porque daí já é a questão pedagógica. Mas que nem eu te falei, eu não sei aonde ela faz a tarefa, daí seria o caso deles estarem intervindo com a família, estarem conversando. P8. (subcategoria 26.2)

Das doze professoras, nove especificaram o tipo de apoio que o profissional da saúde poderia oferecer ao professor, sendo este para adequar a atividade enviada para casa ou os materiais escolares utilizados para a sua realização. Por meio da socialização de saberes e experiências, os profissionais da saúde e os da educação podem refletir de maneira conjunta sobre as adequações necessárias na tarefa de casa (grau de dificuldade, forma de instrução, materiais utilizados etc) para melhor atender as necessidades do aluno.

A professora P8 sinalizou em sua fala não visualizar contribuições dos profissionais da saúde no processo de elaboração da tarefa de casa por ser uma questão de cunho pedagógico. De fato, trata-se de uma ação de cunho pedagógico e uma atribuição do professor, sendo sempre válido firmar a necessidade de cada uma das áreas ter o seu papel claramente definido. É papel dos profissionais da saúde potencializar a ação do professor, do aluno e da família na tarefa de casa, mas é o professor o ator responsável por determinar e direcionar aquilo que precisa ser trabalhado do ponto de vista pedagógico com o aluno nesta atividade. Talvez o fato de a professora considerar que a deficiência de C8 não tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem (categoria 17) e de não apresentar dificuldade para a elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa (categoria 20) tenha contribuído para que ela não ampliasse o olhar para as possibilidades de colaboração dos profissionais da saúde nesse quesito.

A professora P8, por outro lado, vislumbrou a possibilidade de colaboração do profissional da saúde no apoio à família (subcategoria 26.2). É importante enfatizar que esse apoio à família no que concerne a tarefa de casa deve ser feito em parceria com o professor e que isso não diminui as suas atribuições junto à família, pois ele é o agente

responsável por esse processo. Das cinco professoras, apenas P8 especificou o tipo de apoio que o profissional da saúde poderia oferecer à família, sendo este para analisar a adequação do mobiliário em que a criança realizava a tarefa em casa (mesa e cadeira) e orientar a família quanto aos ajustes necessários. A professora referiu durante a entrevista que a carteira da aluna era adaptada, mas que não sabia as condições em que a tarefa era feita em casa.

A fim de aprofundar um pouco mais a natureza da colaboração do profissional da saúde na tarefa de casa do aluno com deficiência física serão exploradas algumas possibilidades de ação do terapeuta ocupacional, formação da pesquisadora.

Destaca-se que para o delineamento de suas ações frente a essa atividade, o terapeuta ocupacional precisa compreender e analisar os aspectos que estão inviabilizando o desenvolvimento de uma tarefa de casa eficaz para o aluno com deficiência física.

Um passo inicial consiste em dialogar com o professor do aluno com deficiência física buscando apreender como a tarefa de casa está sendo empregada dentro da rotina escolar (exemplos: forma de instrução, verificação e correção, frequência, quantidade, conteúdo, estratégias para motivar o aluno, ações adotadas frente a sua não realização etc) e a função a ela atribuída. Informações referentes à relação do professor com as famílias dos alunos também são necessárias, inclusive se essa atividade se constitui como alvo de diálogo entre eles. Observações do dia-a-dia escolar, também são importantes, pois permitirão ao terapeuta ocupacional registrar uma gama de informações referentes à dinâmica da escola (exemplos: relação aluno-aluno e professor-aluno) e de emprego dessa atividade em sala de aula.

Após traçar um retrato sobre o emprego da tarefa de casa no âmbito geral, convém o terapeuta ocupacional explorar, especificamente, o emprego dessa atividade junto ao aluno com deficiência física. Para tanto, seria interessante analisar juntamente com o professor algumas das tarefas de casa que foram propostas a este aluno e identificar, na percepção dele, as habilidades e dificuldades do mesmo para a realização dessas atividades. Seria importante também levantar as dificuldades do professor para elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa às características do aluno, bem como colher informações acerca da participação da família do aluno com deficiência física nessa atividade (exemplos: se a família valoriza o envio dessa atividade, se apoiam o aluno e como fornecem esse apoio etc) e sobre as formas de

comunicação estabelecidas entre eles (família e professor) para conversar sobre essa temática.

A opinião do aluno sobre essa atividade (exemplo: se gosta de realizar essa atividade, tipo de atividade que considera mais interessante etc) também deve ser apreendida pelo terapeuta ocupacional, pois a criança é um dos envolvidos com a sua realização e as suas preferências e opiniões podem colaborar para o delineamento de uma tarefa de casa mais eficaz.

A família do aluno com deficiência física também deve ser alvo de atenção do terapeuta ocupacional, pois a tarefa de casa se insere no ambiente domiciliar e a envolve. Uma reunião com a família ou de preferência uma visita domiciliar para conversar sobre essa atividade e, sobretudo, para incluí-la em todas as ações é fundamental. Nesse encontro o professor e o terapeuta ocupacional devem colher informações referentes às impressões da família em relação a essa atividade (exemplos: se considera uma prática positiva para o aluno, se o aluno gosta de desempenhá-la etc), rotina familiar (exemplos: atividades do aluno extraescolares e da família, disponibilidade para o engajamento em atividades com a criança etc), formas de apoio oferecidas ao aluno (exemplos: auxílio verbal e/ou motor, incentivos verbais, gratificações etc), condições ambientais e organizacionais para o desempenho dessa atividade (exemplos: local da casa onde a tarefa de casa é desempenhada pela criança, mobiliários, horário de realização etc) e dúvidas referentes à sua participação nessa atividade (exemplos: dúvida sobre como oferecer ajuda física quando o aluno solicita apoio etc).

Para complementar esse levantamento, a observação do aluno com deficiência física em sala de aula e no domicílio executando a tarefa de casa se faz relevante, uma vez que possibilitará ao terapeuta ocupacional identificar as suas competências funcionais, assim como as dificuldades de desempenho que se manifestam em função da inadequação das condições do meio físico e social, da atividade e dos materiais escolares à sua condição.

Finalizado esses processos, todas as impressões do terapeuta ocupacional poderão ser descritas em um relatório. Este profissional deverá atuar como um facilitador para a resolução dos problemas vinculados à realização da tarefa de casa com base nos relatos da família, professor e aluno e nas suas observações, utilizando para tanto os conhecimentos específicos de sua formação.

A seguir serão apresentadas algumas ações que podem ser desenvolvidas pelo terapeuta ocupacional a fim de tornar a tarefa de casa mais eficaz para todos os envolvidos:

- Promover orientações sobre posicionamento correto da criança durante a realização da tarefa de casa, uma vez que alinhamento e estabilidade postural são essenciais para a atividade motora (BERSCH, 2007), a qual é demandada, muitas vezes, para a realização da tarefa de casa;
- Promover orientações sobre como auxiliar motoramente a criança, dosando a quantidade de apoio à necessidade da criança;
- Desmistificar ideias preconcebidas sobre a deficiência, as quais podem implicar na relação estabelecida com a criança;
- Apresentar possibilidades para adequação do material escolar (lápiz, tesoura, cola, apontador etc) utilizado pelo aluno para a realização da tarefa de casa e do mobiliário utilizado por ele tanto na escola quanto em casa;
- Dialogar com a família, juntamente com o professor, sobre condições ambientais favoráveis para a realização da tarefa de casa (iluminação, organização do ambiente de trabalho, ventilação, diminuição de estímulos distratores etc);
- Apoiar a família na estruturação de sua rotina e do aluno (exemplo: confecção de quadro de rotina com horários, distribuição de tarefas etc) para que possam cumprir todas as atividades necessárias de maneira mais harmoniosa e organizada;
- Aguçar o olhar do professor para a rotina e para as relações que se estabelecem no ambiente domiciliar e a sua influência no comportamento do aluno e na participação da vida escolar do mesmo. Isto contribuirá para a elaboração de uma tarefa de casa que respeite as condições de envolvimento e características de cada uma das famílias;
- Auxiliar o professor no estabelecimento de estratégias para melhor atender as especificidades do aluno com deficiência física, ponderando juntamente com ele sobre a necessidade de adequar o conteúdo da tarefa de casa, maneira como é passada, quantidade, frequência, forma de correção etc.

As ações destacadas, de modo geral, visam aumentar a eficácia da tarefa de casa por meio do empoderamento da família e do professor e da promoção de uma interação mais produtiva entre o aluno com deficiência física e essa atividade e entre o professor e a família.

A fim de concluir, pode-se considerar que a complexidade da tarefa de casa a torna um objeto muito rico para as ações do terapeuta ocupacional no campo

educacional. Ela é capaz de englobar todos os componentes necessários para a sua intervenção: a escola, a família e o próprio aluno.

4 CONCLUSÃO

Este estudo compilou informações em relação ao emprego da tarefa de casa para alunos matriculados na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito geral e, especificamente, para os alunos com deficiência física a partir da perspectiva de suas professoras.

Os resultados sinalizaram que todas as professoras enviavam tarefa de casa, exceto uma delas. Diversas foram as funções atribuídas à essa atividade, sendo a mais citada pelas professoras a de reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula. Nenhuma avaliou a prática de envio de tarefa de casa como algo com apenas pontos negativos. Todas referiram que o conteúdo da tarefa de casa era igual àquele trabalhado em sala de aula e sinalizaram adotar diferentes procedimentos para prescrevê-la aos seus alunos. Mencionaram que forneciam instruções em sala de aula, sendo que quatorze sinalizaram que sempre ofereciam e apenas uma sinalizou que oferecia instruções aos alunos apenas para algumas atividades. Quanto a adesão dos alunos à prática da tarefa de casa, duas professoras relataram que todos os alunos faziam a tarefa de casa e doze apontaram que não eram todos os alunos que faziam. As professoras atribuíram a não realização da tarefa de casa ao aluno e/ou a rotina familiar. Sinalizaram adotar diferentes providências diante da não realização da tarefa de casa pelo aluno e diferentes estratégias para a sua correção. Exceto para uma delas, a realização da tarefa de casa tinha impacto no desempenho escolar dos alunos.

Esses dados são indicativos de que a tarefa de casa era uma atividade presente na rotina escolar e compreendida como necessária pelas professoras participantes, uma vez que todas relataram que enviavam (exceto P3) aos seus alunos e acreditavam nos impactos positivos de sua realização para o desempenho escolar (exceto P10).

Chama-se atenção para o fato de as professoras terem desconsiderado a maneira como estavam conduzindo sua prática de envio de tarefa de casa como algo que poderia impactar negativamente a motivação do aluno para a sua realização. Diante disso, reforça-se a necessidade de o professor também refletir sobre a eficácia de sua ação pedagógica, não direcionando a atenção apenas para o aluno e/ou sua família.

Destaca-se também o fato de a maioria das professoras participantes não terem reconhecido a tarefa de casa como uma possibilidade para aproximar a família da escola e da vida escolar e pessoal do aluno ao sinalizarem as funções desempenhadas por ela. Tal aproximação entre a escola e a família é amplamente recomendada, no entanto os

dados do estudo revelaram que essa função estava sendo pouco explorada pelas professoras participantes.

Os resultados demonstraram também que as professoras delegavam uma série de responsabilidades à família referentes à sua participação no processo de escolarização do aluno e mencionaram adotar medidas visando se relacionar com ela. No entanto, doze ressaltaram que não são com todos os pais que o estabelecimento dessa relação é possível. Quanto à valorização da tarefa de casa pela família, pode-se verificar que das quinze professoras, doze assinalaram que a maioria das famílias considerava importante o envio de tarefa de casa. Todas as professoras consideravam que as famílias deveriam participar da realização dessa atividade, sendo a função mais citada por elas a de estar presente no momento da realização da tarefa de casa e auxiliar a criança caso seja necessário. E por fim, as professoras revelaram se comunicar com a família sobre a tarefa de casa e adotar diferentes estratégias para fornecer orientações a ela.

As professoras, de modo geral, demonstraram apresentar algumas iniciativas e a compreensão de que o envolvimento da família era algo importante para o processo escolar do aluno e delegaram diferentes funções a ela, inclusive algumas delas relacionadas ao auxílio à criança durante a tarefa de casa. O discurso das professoras a favor do envolvimento da família está em consonância com aquilo que vem sendo recomendado inclusive em documentos oficiais (Declaração de Salamanca, Estatuto da Criança e do Adolescente etc), o que é importante. Entretanto identificou-se no estudo que algumas professoras sinalizaram que havia famílias ausentes ou pouco participativas, o que chama a atenção para a necessidade de as professoras e a escola buscarem mecanismos para se aproximarem dessas famílias e compreendê-las. A tarefa de casa pode ser um desses mecanismos, inclusive porque as professoras demonstraram acreditar que essa atividade era valorizada pelas famílias.

Todas as professoras declararam-se favoráveis ao processo de inclusão escolar. Doze delas fizeram ressalvas ao modo como ele vem sendo conduzido nas escolas. Nove professoras sinalizaram que a deficiência dos alunos tinha implicação no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à prática de tarefa de casa adotada pelas professoras junto aos alunos com deficiência física, pode-se verificar que onze professoras solicitavam tarefa de casa para o aluno com deficiência física com a mesma frequência que para os demais alunos, duas solicitavam com menor frequência comparativamente aos demais e outras duas não solicitavam tarefa de casa para o aluno com deficiência. Apesar de as professoras

demonstrarem compreender que a tarefa de casa era uma atividade necessária, duas não enviavam tarefa de casa para os seus alunos com deficiência física (P1 e P3), o que leva a pensar que eles estariam sendo privados de uma experiência escolar importante para o seu crescimento pessoal e acadêmico. Se a tarefa de casa igual a dos demais alunos está inadequada às suas necessidades, ela precisa ser ajustada e não deixada de ser enviada.

Sete professoras explicitaram realizar diferentes adaptações na tarefa de casa em função das especificidades apresentadas pela criança com deficiência física e nove professoras apontaram que apresentavam dificuldade para o desempenho de tal atribuição. O fato de algumas professoras demonstrarem iniciativa a fim de atender às características do aluno por meio da adaptação de sua tarefa de casa é algo muito positivo, pois demonstra uma mobilização a fim de atender as suas peculiaridades de aprendizagem, cumprindo os pressupostos da Educação Inclusiva. Por outro lado, identificou-se que algumas professoras apresentavam dificuldade para o desempenho dessa atribuição, o que pode ser um indicativo de fragilidade na formação inicial das professoras, da necessidade de se firmar parcerias entre elas e os profissionais da área da Saúde e os professores do AEE e de se investir na formação continuada das mesmas.

Com relação ao uso de recursos de tecnologia assistiva na escola pelo aluno com deficiência física e a sua recomendação para a realização da tarefa de casa, verificou-se que os alunos que faziam uso na escola não o faziam em casa. Esse resultado chama atenção para a necessidade de o aluno ter em casa as mesmas condições oferecidas na escola para realizar as atividades escolares, pois do contrário poderá encontrar-se em situação de desvantagem, pois o recurso de tecnologia assistiva visa ampliar às habilidades funcionais do aluno.

Quanto à frequência de realização da tarefa de casa pelo aluno com deficiência física, as professoras revelaram que sete alunos sempre faziam essa atividade, seis às vezes e um nunca fazia. Como já sinalizado, é importante que o professor analise cautelosamente os motivos que levaram à não realização dessa atividade pelo aluno, inclusive a adequação da tarefa de casa às particularidades do aluno com deficiência física.

Com relação à comunicação com a família do aluno com deficiência física sobre a tarefa de casa, identificou-se que onze professoras conversavam e cinco pontuaram que não conversavam. E por fim, no que se refere à participação da família do aluno com deficiência física na tarefa de casa, verificou-se que dez professoras apontaram que a família participava, uma professora apontou que participava às vezes, uma professora

apontou que não participava e duas professoras sinalizaram que outras pessoas auxiliavam a criança.

Considera-se que a comunicação com a família é um aspecto importante para a promoção de uma tarefa de casa eficaz. Por meio dela o professor poderá expor suas intenções com essa atividade, orientar a família quanto à sua participação, conhecer o contexto no qual a tarefa de casa é desempenhada, colher informações sobre comportamento da criança durante a sua realização etc. Trata-se de uma oportunidade para aproximação da família e criação de vínculo, essencial não só para o cumprimento dos objetivos da tarefa de casa, mas também para estimular o envolvimento da família na vida escolar do aluno.

Parece haver por parte das professoras participantes o entendimento de que a parceria entre a área da Saúde e da Educação é algo importante no contexto da Educação Inclusiva, uma vez que todas foram favoráveis ao estabelecimento dessa parceria e descreveram como ela poderia contribuir para a sua prática profissional e desenvolvimento do aluno. Cabe destacar, entretanto, que algumas professoras fizeram ressalvas em relação à necessidade desse apoio ser contínuo e acessível sempre que necessário e sobre a maneira como alguns profissionais da saúde conduziam essa parceria, não beneficiando nem o professor e nem o aluno.

Quanto às contribuições dos profissionais da saúde no que concerne à prática da tarefa de casa, observou-se que apenas duas das quinze professoras participantes não identificavam contribuições destes profissionais. Apesar de a tarefa de casa ser uma atribuição do professor, as participantes vislumbraram algumas possibilidades de cooperação do profissional da saúde no sentido de torná-la mais eficaz para os envolvidos.

Ao correlacionar o nível de habilidade manual, função motora grossa e produção de fala atribuído à criança pelas professoras no MACS, GMFCS e Viking respectivamente, com os escores obtidos por elas na ELASI, verificou-se que apenas em uma das análises realizadas (quando o nível de habilidade manual atribuído pelas professoras no MACS foi correlacionado com os escores encontrados na ELASI) o coeficiente de correlação encontrado foi considerado muito significativo ($p=0,0054$). O fato de as professoras que tinham alunos mais comprometidos, no que se refere às habilidades manuais, serem menos favoráveis à inclusão merece atenção. Possivelmente a condição dessas crianças demandava por parte de suas professoras um repertório maior de estratégias a fim de promover o adequado ajuste entre as condições do meio às

necessidades do aluno. Sabe-se que muitos professores referem falta de subsídios para o desempenho dessa atribuição, razão pela qual podem vir a desenvolver atitudes menos favoráveis à inclusão. Isto fortalece a necessidade de, ainda na capacitação dos professores, serem ofertadas oportunidades para o domínio de técnicas, métodos e recursos de ensino que auxiliem a assistir as diferentes necessidades educacionais dos alunos, bem como para a construção de “[...] uma concepção genuinamente acolhedora das diferenças apresentadas pelos alunos” (OMOTE et al. 2005).

Levando em consideração que a prática da tarefa de casa pode ser influenciada pelas atitudes sociais em relação à inclusão mantida pelas professoras, foi realizado cruzamento dos dados relativos à frequência de envio dessa atividade e à dificuldade para a sua adequação com os escores obtidos pelas professoras na ELASI.

Não foi encontrada relação significativa ($p=0,5594$) entre à frequência de envio de tarefa de casa e os escores obtidos pelas professoras na ELASI. Porém, identificou-se relação significativa ($p=0,0291$) entre à dificuldade para adequação da tarefa de casa e os escores obtidos pelas professoras na ELASI. As professoras que tinham dificuldade para a adequação da tarefa de casa eram as que obtiveram escores mais baixos na ELASI, isto é, menos favoráveis à inclusão.

Análises dessa natureza são importantes, pois fornecem indícios que auxiliam a compreender as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão e a relacioná-las às ações delineadas por eles no contexto escolar e junto aos seus alunos. Sendo assim, o estudo das atitudes sociais dos professores configura-se como uma perspectiva de análise a ser explorada.

Foi realizado o cruzamento dos dados referentes aos relatos das professoras quanto à dificuldade para adequação da tarefa de casa para o aluno com deficiência física com o nível atribuído por elas no MACS, GMFCS e Viking. Os resultados sinalizaram que apenas em uma das comparações realizadas (quando o nível de habilidade manual atribuído pelas professoras no MACS foi cruzado com os relatos das professoras quanto à dificuldade para adequação da tarefa de casa) foi encontrada relação significativa ($p=0,0082$) entre o grau de comprometimento motor do aluno e a dificuldade para adequação da tarefa. A habilidade manual parece ser mais demandada para o desempenho das tarefas de casa do que a habilidade motora grossa e a produção da fala. Possivelmente por isso, prejuízos da habilidade manual mostraram-se mais estreitamente relacionados com o fato de as professoras apresentarem dificuldade para elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa do que as demais habilidades.

Por fim, realizou-se o cruzamento dos dados referentes à frequência de realização da tarefa de casa pelas crianças com nível atribuído pelas professoras no MACS. Não foi encontrada relação significativa ($p=0,5594$), isto é, a frequência de realização da tarefa de casa independe do comprometimento da habilidade manual.

A fim de concluir, pode-se dizer que os dados coletados neste estudo contribuem para a construção de um panorama acerca do emprego da tarefa de casa junto ao aluno com deficiência física. Possibilitaram reflexões quanto à necessidade de a escola escutar, compreender e envolver a família na tarefa de casa para que ela seja mais eficaz e contar, sempre que necessário, com o apoio de profissionais da área da saúde e professores do AEE no processo de seu delineamento. Ao envolver a família na tarefa de casa, a escola tem a oportunidade de fortalecer o seu vínculo com ela, tornando-a uma aliada na busca pelo desenvolvimento escolar do aluno. Acredita-se, portanto, que a tarefa de casa é uma atividade com grande potencial, inclusive, para a promoção de uma integração mais funcional entre a escola e a família, função essa que precisa ser valorizada e que pareceu ser pouco explorada pelas professoras participantes do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se nessa sessão algumas particularidades do delineamento metodológico desse estudo consideradas não usuais em pesquisas, e cuja aplicação foi avaliada como positiva, e algumas recomendações e sugestões para pesquisas futuras.

- ✓ Chama-se atenção para a questão metodológica inerente ao processo de estruturação do material que foi entregue para o julgamento dos juízes. Utilizou-se procedimento não usual para seleção das respostas completas que seriam analisadas pelos juízes, o qual encontra-se descrito nas páginas 55, 56 e 57. Outra questão metodológica que merece destaque refere-se à opção por apresentar a resposta inteira de cada participante ao invés de apresentar apenas o trecho da resposta representativo de determinada subcategoria. Tal procedimento foi adotado por avaliar que o recorte de um trecho, extraído do contexto representado pela totalidade da resposta, poderia alterar o seu significado, procedimento esse também não usual.
- ✓ Sugere-se que o método utilizado para organizar os materiais advindos da transcrição das entrevistas e para seleção do material que seria entregue aos juízes seja testado em outras pesquisas a fim de verificar sua eficácia para tais finalidades.
- ✓ No estudo, as subcategorias elaboradas não foram encaminhadas a juízes. Tal procedimento poderia auxiliar na identificação daquelas cujo nome era extenso ou semelhantes entre si que poderiam ser agrupadas. Identificou-se também que algumas subcategorias não foram previstas pela pesquisadora e que no material entregue para os juízes não havia espaço para esse julgamento. Sugere-se que o quadro constante no material dos juízes contemple um espaço para essa avaliação. Recomenda-se a realização de tais procedimentos em futuras pesquisas.
- ✓ Verificou-se a necessidade de novas pesquisas referentes à prática de encaminhamento da tarefa de casa no contexto inclusivo, pois trata-se de um assunto ainda pouco explorado.

- ✓ Pesquisas futuras poderiam investigar, além da opinião da professora, a da família e a do aluno com deficiência física sobre a temática investigada, possibilitando uma discussão mais rica e um olhar mais ampliado sobre a problemática estudada.
- ✓ Sugere-se o desenvolvimento de pesquisas que investiguem os possíveis efeitos da interface entre os profissionais da área da Saúde e os da Educação no processo de elaboração da tarefa de casa para o aluno com deficiência física.
- ✓ Estudos futuros poderiam dedicar-se ao desenvolvimento de procedimentos que aproximem a família do aluno com deficiência e a escola por meio da tarefa de casa e a verificação de sua eficácia. Segue alguns exemplos de procedimentos: adoção de um caderno específico para comunicação entre a escola e a família, em que poderão anotar diariamente suas observações em relação à criança e à sua tarefa de casa; oferta de capacitação para a família com dicas e estratégias de apoio à criança durante a realização da tarefa de casa; oferta programada de tarefas de casa que envolvam a participação ativa da família (jogos, experimentos, leituras etc); etc.

REFERÊNCIAS

ALENCAR JÚNIOR, C. A. et al. Diagnóstico Pré-Natal da Artrogripose Múltipla Congênita – Relato de Caso. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, v. 20, n. 8, p. 481-484, 1998.

ALMEIDA, M. C. P. R. *A lição de casa como extensão da sala de aula de língua estrangeira (inglês)*. 1997. 222f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de 2ª Língua e Língua Estrangeira) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ALPINO, A. M. S. *Consultoria colaborativa escolar do Fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão*. 2008. 260f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ALVES, A. C. J. *A tecnologia assistiva como recurso à inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral*. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ALVES, R. H.; OLIVEIRA, C. *Como ajudar na lição de português?* [maio. 2013]. Entrevistadora: Luciana Fleury. *Educar para crescer*. 2013. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/como-ajudar-licao-portugues-736669.shtml>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

ARANHA, M. S. F. *Adaptações curriculares*. In: ARANHA, M. S. F. *Formando educadores para escola inclusiva*. Boletim salto para o futuro. nov. 2002. p. 16-21.

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Brasília, DF: SEESP: SEED:MEC, 2007. cap. 1, p. 13-42.

BACHE, C. E.; SELBER, P.; GRAHAM, H. K. The management of spastic diplegia. *Current Orthopaedics*, p. 88-104, 2003.

BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais e das relações interpessoais de deficiente*. 2006. 184 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2006.

BALEOTTI, L. R.; ARAÚJO, R. C. T.; SILVA, N. R. Terapia Ocupacional e Educação Especial. In: GIROTO, C. R. M. et al. (Orgs.). *Serviços de apoio em Educação Especial: um olhar para diferentes realidades*. Alcalá de Henares: Editora Universitária Internacional, da Universidade de Alcalá, 2014. v. 2.

BALEOTTI, L. R.; ZAFANI, M. D. Terapia ocupacional e tecnologia assistiva: reflexões sobre a experiência em consultoria colaborativa escolar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 25, n. 2, 2017.

BALEOTTI, L. R.; ZAFANI, M. D.; PEREZ, M. C. P. C. Prescrição de tecnologia assistiva para alunos com deficiência física: uma investigação com professores de salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*. No prelo.

BARROS, F. C. O. M. *Cadê o brincar?* da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BERNADOCHI, L. T.; BALEOTTI, L. R.; ZAFANI, M. D. Habilidade manual de crianças com paralisia cerebral em atividade escolar: percepção do professor da Educação Infantil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 32, p. 198-216, 2016.

BERSCH, R. Alinhamento e estabilidade postural: colaborando com as questões do aprendizado. In: SCHIRMER, C. R. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília, DF: SEESP: SEED:MEC, 2007. cap. 8, p. 111-125.

BERSH, R.; MACHADO, R. Atendimento educacional especializado para a deficiência física. In: SCHIRMER, C. R. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília, DF: SEESP: SEED: MEC, 2007. cap. 2, p. 27-28.

BOBATH, B.; BOBATH, K. *Desenvolvimento motor nos diferentes tipos de paralisia cerebral*. São Paulo: Manole, 1989.

BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. *Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. (Saberes e práticas da inclusão, 4).

BRASIL. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRASIL. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deficiência física*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

BRASIL. *Projeto de lei n.º 8.014-C de 2010*. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/832529.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *NOTA TÉCNICA N. 04/ 2014 / MEC / SECADI / DPEE*, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012.

BUENO, S. I. Os deveres de casa e sua função nos anos iniciais do ensino fundamental. *EntreVer*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 44-51, jul./dez. 2012.

BUENO, S. I. *Deveres de casa: para quê? Para quem?* 2013. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CALCAGNI, F. G. *A tarefa de casa como ferramenta capaz de colaborar com a autorregulação do aluno*. 2012. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CALHEIROS, D. S.; DOUNIS, A. B. A formação do terapeuta ocupacional na perspectiva da educação inclusiva. *Educa - Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 2, n. 4, p. 110- 129, 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CALHEIROS, D. S. *Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais*. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CARR, N. S. Increasing the Effectiveness of homework for all learners in the inclusive classroom. *School Community Journal*, v. 23, n. 1, 2013.

CARVALHO, M. E. P. 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, 2004.

CARVALHO, M. E. P.; SERPA, M. H. B. Dever de casa: visões de mães e professoras. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 31-46, 2006.

CARVALHO, M. E. P.; NASCIMENTO, C. S.; PAIVA, C. M. O lugar do dever de casa na sala de aula. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 341-357, 2006.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Org.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

CERICATO, I. L.; CASTANHO, M. I. S. Concepções teóricas e a prática do professor. *Psicologia da Educação*, São Paulo, p. 101-113, 2008.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009. *Anais...*2009. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O Envolvimento Parental na Visão de Pais e Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, out./dez. 2013.

CIEGLINSKI, A. Dever de casa exige planejamento e orientação. *Gestão Educacional*. set. 2011. Disponível em: < <https://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/11/ge-setembro-2011-dever-de-casa1.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

CINTRA, G. M. S.; RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 26, n. 79, p. 55-64, 2009.

COSTA, T. P. G. *Influência da aparência física de crianças deficientes nas relações interpessoais, segundo percepção de seus pais*. 2000. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

COSTA, M. C. S. *Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental*. 2007. 112f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DETTMERS, S. et al. Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, p. 25–35, 2011.

DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. P. L.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 43-58, jan./abr. 2004.

ELIASSON, A. C. et al. The Manual Ability Classification System (MACS) for children with cerebral palsy: scale development and evidence of validity and reliability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, v. 48, p. 549-554, 2006.

EPSTEIN, J. L.; JACKSON, V. E.; SALINAS, K. C. Tips: Teachers Involve Parents in Schoolwork. Language Arts and Science/Health Interactive Homework in the Middle Grades. Manual for Teachers. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, and Schools and Children's Learning, 1992.

FERNANDEZ, A. P. O. et al. Envolvimento parental na tarefa escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 3, p. 529-536, set./dez. 2014.

FERREIRA, B. S. *Conteúdos na educação infantil: tensões contemporâneas*. 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 462-472, out./dez. 2010. FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Brasília, DF: SEESP: SEED:MEC, 2007. cap. 2, p. 45-68.

FIORINI, M. L. S. *Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência*. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas* [recurso eletrônico] – Dados Eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de pedagogia da faculdade de ciências e tecnologia da Unesp. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 158-173, maio/ago. 2013.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no ensino superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. extr., n. 11, 2015.

FORTUNA, T. Lição de casa na Educação Infantil: limites. Especialistas opinam sobre como devem ser as atividades para casa nessa fase escolar. [maio. 2013]. Entrevistadora: Iana Chan. *Revista Educar para Crescer*, 2013. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/licao-infantil-736668.shtml>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

FUJIMOTO, A. O. P.; MARTINS, R. A. Z. A lição de casa no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso em Itapevi/SP. *Revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós*, n. 2, 2013.

GEBRAEL, T. L. R.; MARTINEZ, C. M. S. Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.17, n. 1, p.101-120, 2011.

GILIC, L. Homework accuracy to increase the academic repertoire of young children with autism. *Journal of special education and rehabilitation*, v. 17, n. 1-2, p. 85-100, 2016.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 12-22. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016. p. 11-23.

GIROTO, C. R. M.; SILVA, A. P. B. V.; SANTANA, A. P. O. Saúde, educação e Educação Especial: princípios e paradigmas norteadores das práticas em saúde no contexto educacional inclusivo. In: GIROTO, C. R. M. et al. (Eds.). *Servicios de apoyo em Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2014.

GLAT, R. *Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais*, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta a diversidade. *Revista do Centro de Educação*, v. 32, n. 2, 2007.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p.85-100, jan./abr. 2006.

GONÇALVES, A. G.; BRACCIALLI, L. M. P.; CARVALHO, S. M. R. Motor performance of students with dyskinetic cerebral palsy and the adaptation of physical properties of educational resources. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 2, p. 257-272, 2013.

GREGORUTTI, C. G. et al. A tarefa de casa na inclusão escolar: alunos com deficiência física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 2, 2017.

HAMPSHIRE, P. K.; BUTERA, G. D.; DUSTIN, T.J. Promoting homework independence for students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, v. 49, n. 5, p. 290-297, 2014.

HAMPSHIRE, P. K.; BUTERA, G. D.; BELLINI, S. Self-management and parents as interventionists to improve homework independence in students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, v. 60, n. 1, p. 22-34, 2016.

HAMPSHIRE, P. K.; BUTERA, G. D.; HOURCADE, J. J. Homework plans a tool for promoting independence. *Teaching exceptional children*, v. 46, n. 6, p. 158-168, 2014.

HENRIQUES, M. E. F. Os trabalhos de casa na escola do 1.º ciclo da luz: estudo de caso. *Interacções*, n. 2, p. 220-243, 2006.

HILA, C. V. D. Concepção de gramática nas tarefas de casa: um novo discurso em uma velha prática. *Acta Scientiarum*, v. 20, n. 1, p. 47-53, 1998.

HOOVER-DEMPSEY, K. V. et al. Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, p. 195–210, 2001.

HOMEM, M. P.; LUCIANO, M. P. *O papel da família e da escola no desenvolvimento da autonomia em nossas crianças*. Colégio Santa Dorotéia. 2009. Disponível em: <<http://www.santadoroteia-rs.com.br/wp-content/uploads/2009/12/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

KAWPWIRTH, T. J. *Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

LEITE, J. M. R. S.; PRADO, G. F. Paralisia cerebral aspectos fisioterapêuticos e clínicos. *Neurociências*, 2004.

LEITE, L. P.; SILVA, A. M. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área de deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LIMA, T. R. Dever de casa: os diferentes pontos de vista. 2013. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LITTLE, C. W. Examining associations among ADHD, homework behavior, and reading comprehension: a twin study. *Journal of Learning Disabilities*, v. 49, n. 4, p. 410-423, 2016.

LOPES, J. L.; PAIVA, J. Professores envolvendo pais nos trabalhos de casa de ciências naturais: uma experiência usando a web. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 1, n. 1, maio 2008.

MACHADO, et al. A influência do contexto no alcance das metas em uma proposta de consultoria colaborativa. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 39, n. 25, p. 131-162, set./dez. 2010.

MACHADO, A. C.; BELLO, S. F.; ALMEIDA, M. A. O papel consultivo do fonoaudiólogo: algumas reflexões sobre a consultoria colaborativa na escola regular. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 43, p. 233-248, 2012.

MAGOGA, J. C.; BALEOTTI, L. R. Percepção de professores acerca da deficiência física e da contribuição da terapia ocupacional no apoio à inclusão de alunos com deficiência física. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – EDUCAÇÃO ESPECIAL E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, 10., 2010, Marília. *Anais... Marília: Saepe*, 2010.

MAIMONI, E. H.; BORTONE, M. E. Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 5, n. 1, p. 37-48, 2001.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? *Paidéia*, v. 22, n. 51, p. 91-99, 2012.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MAUTONE, J. A. et al. Multidimensional assessment of homework: an analysis of students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, v. 16, n. 7, p. 600-609, 2012.

MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2009.

MELO, F. R. L. V.; PEREIRA, A. P. M. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 1, p. 93-106, jan./mar. 2013.

MENEZES, A. M. C. Tarefa de casa e tecnologia: o relato de uma intervenção a favor da criatividade. *Revista Eletrônica de Linguística*, v. 6, n. 2, p. 94-110, 2012.

O MÉTODO pedagógico dos jesuítas: o “ratio studiorum”. HISTEDBR- Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm>. Acesso em: 17 jun. 2017.

NASCIMENTO, M. E. A.; MOURA, G. B. A tarefa de casa na perspectiva dos alunos da Educação Infantil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADES, 1., 2014, Campina Grande. *Anais...*2014. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/anais.php>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

NÉRICI, I. M. *Introdução à didática Geral: dinâmica da escola*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1971.

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

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. Inclusão escolar: um novo modelo de escola. In: OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. (Orgs.). *Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. cap. 1, p. 15-21.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p.33-48, jan./abr. 2005.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 8, p. 639-649, 2013.

OMOTE, S.; FONSECA-JANES, C. R. X.; VIEIRA, C. M. Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe. In: OMOTE, S. et al. (Eds.). *Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2014.

OMOTE, S.; PEREIRA JUNIOR, A. A. P. Atitudes sociais de professoras de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 6, n. 1, jan./jul. 2011.

OMOTE, S. Escala de atitudes sociais em relação à inclusão. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 470-473, 2016.

OMOTE, S. VIEIRA, C. M. Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão. In: III CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNFP) E XIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (CEPFE), 2016, Águas de Lindóia. *Anais... Águas de Lindóia: UNESP/Prograd*. 2016. p. 5207-5215.

PAIVA, C. M. *Estado, família, escola, formação docente e deveres de casa: um breve entendimento sobre estas relações*, 2010. Disponível em:

<www.catedraunescoej.org/GT03/COM/COM050.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

PALISANO, R. et al. Development and reliability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, Malden, v. 39, p. 214-23, 1997.

PAULA, A. F. M.; BALEOTTI, L. R. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da Terapia Ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 19, p. 53-69, 2011.

PELOSI, M. B. Comunicação alternativa e suplementar. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia Ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 462-467.

PELOSI, M. B. *Inclusão e tecnologia assistiva*. 2008. 2v. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PENNINGTON, L. et al. *Viking Speech Scale*, 2010.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

POLONIO, F. C.; SILVA, T. S. A. O desenvolvimento da linguagem no paralisado cerebral com afasia motora. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2013, Maringá. *Anais... Maringá*, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_04/102.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

RESENDE, T. F. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 159-184, set. 2012.

RIBEIRO, S. L. Acessibilidade para a inclusão na escola: princípios e práticas, *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 44, p. 79-98, jan./jun. 2011.

RIOS, N. V. F.; NOVAES, B. C. A. C. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 81-98, jan./abr. 2009.

- RODRIGUES, R. S. G. Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar. *Educação e Filosofia*, v. 12, n. 24, p. 227-254, jul./dez. 1998.
- RODRIGUES, F. O. Tarefa de casa em discussão: o que fazer? 2003. 86f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- ROSÁRIO, P. et al. Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, set./dez. 2005.
- ROSÁRIO, P. S. L. et al. Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em matemática. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 1, jan./jun. 2008.
- SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. In: SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília, DF: SEESP: SEED:MEC, 2007. cap. 1, p. 13-38.
- SAETA, B. R. P. O contexto social e a deficiência. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 1, n. 1, p. 51-55, 1999.
- SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.
- SCHLINDWEIN, L. M.; BUENO, S. I. O professor e a prática dos deveres de casa: planejamento e ação em questão. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 8, n. 2, p. 701-715, maio/ago. 2013.
- SILVA, R. M. M. C. O papel da família no desenvolvimento da autonomia do portador de Síndrome de Asperger. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Jesus, Lisboa, 2015.
- SILVA, R. J. A. família, escola e tarefa de casa. *Veredas FAVIP Revista Eletrônica de Ciências*, v. 2, n. 1/2, 2009.
- SILVA ARAÚJO, S. L.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341-351, 2014.
- SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, maio/ago. 2008.
- SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006.

SOARES, E. R. M. *O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens*. 2011. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOARES, M. R. Z.; SOUZA, S. R.; MARINHO, M. L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 21, n. 3, p.253-260, set./dez. 2004.

SOUZA, P. B. M. *Configuração do mesossistema entre professores e pais de alunos com deficiência*. 2009. 150f. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SOUZA, D. A.; ALMEIDA, C. F. A. *A importância da proximidade família e escola no desenvolvimento escolar da criança no ensino infantil*. 2015. Disponível em: <http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos_pdf_revista/revista2015/2.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SOUZA, M. M. G. S.; SILVERO, A. S.; GALHARDI, C. M. Formação inclusiva: concepção de deficiência e atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes de Psicopedagogia. *Revista Tecer*, v. 7, n. 13, p.79-90, nov. 2014.

SCARPELLI, P. B.; COSTA, C. E.; SOUZA, S. R. Treino de mães na interação com os filhos durante a realização da tarefa escolar. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 55-65, jan./ mar. 2006.

SPAGNOL, B. A. *A problematização das tarefas de casa no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso*. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

SPAGNOL, B. A.; OLIVEIRA, A. A. S. Tarefas de casa no contexto da inclusão escolar. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2011. *Anais...*2011, p. 254-263.

STAJNBOK, G.; CARNEIRO, C. O dever de casa e a identidade da escola. *Percursos*, n. 1, fev. 2005.

SUDO, C. H.; SOUZA, S. R.; COSTA, C. E. Instrução e modelação no treinamento de mães no auxílio à tarefa escolar. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 8, n. 1, p. 59-72, 2006.

THELAMOUR, B.; JACOBS, D. A. Homework practices of english and non-english-speaking parentes. *Urban Education*, v. 49, n. 5, p. 528–542, 2014.

TOREZAN, A. M. Processo ensino-aprendizagem: concepções reveladas por professores de 1º grau na discussão de problemas educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 10, n. 3, set./dez. 1994.

TREVISAN, J. G.; DELLA BARBA, P. C. S. Reflexões acerca da atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 89-94, 2012.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

VATTEROTT, C. Student-Owned homework. *Educational Leadership*, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VIEIRA, C. M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 183f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

WALKER, J. M. T. et al. Parental involvement in homework: a review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders. *Harvard Family Research Project*, 2004.

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

WIEZZEL, A. C. S. *Lição de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

WIEZZEL, A. C. S. Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar? *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 88 -100, jul./dez. 2003.

ZAFANI, M. D. *Percepção de pais e professores acerca do desempenho de crianças com deficiência física em atividades do contexto escolar*. 2013. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

ZAFANI, M. D.; SOUZA, M. M. G. S.; OLIVEIRA, A. A. S. Análise das produções científicas apresentadas na X jornada de educação especial - FFC/Marília. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E 11ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, *Anais...* Marília, 2012.

ZAFANI, M. D.; OMOTE, S. As tarefas de casa no contexto da educação inclusiva: reflexões a partir da perspectiva do professor. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 16., 2014, Marília. *Anais...* Marília, 2014.

ZAFANI, M. D.; OMOTE, S. Atribuições da família na percepção do professor. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. supl., p. 221–224, 2016.

APÊNDICE A
FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR PARTICIPANTE (FCPP)

1) Nome: _____

2) Sexo: () feminino () masculino

3) Data de nascimento: ____/____/____

4) Qual é a sua formação? _____

5) Você teve na graduação alguma disciplina ou informação sobre a Educação Inclusiva e/ou Educação Especial?

() Sim

() Não

() Não soube responder

6) Você teve na graduação alguma disciplina que abordou a temática tarefa de casa?

() Sim. Qual? _____

() Não

() Não soube responder

7) Você tem alguma especialização, habilitação ou curso na área da Educação Especial?

() Sim. Qual? _____

() Não

8) Quanto tempo você tem de experiência como docente? _____

9) Há quanto tempo você dá aula para o/a (nome da criança): _____

12) Você deu aula para alunos com necessidades educacionais especiais anteriormente?

APÊNDICE B

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Prof	Sexo	Idade em anos	Formação	Disciplina/ Informação sobre EE e/ou EI	Temática TC na graduação	Especialização/ Habilitação/ Cursos na área da EE	Tempo de experiência como docente (em anos)	Tempo de aula para a criança com DF	Experiência com alunos com NEE
P1	F	47	Pedagogia	Não	Sim	Sim. Curso oferecido pela APAE e SE	20	Primeiro ano	Sim. DI.
P2	F	46	Pedagogia	NSR	NSR	Sim. Pós-Graduação	20	Primeiro ano	Sim. DA.
P3	F	30	Pedagogia	Não	Não	Sim. Curso oferecido pela SE	4	Primeiro ano	Sim. Sem diagnóstico fechado.
P4	F	45	Pedagogia	Não	Não	Sim. Curso oferecido pela SE	19	Primeiro ano	Sim. DI e autismo.
P5 ⁹	F	29	Pedagogia	Não	NSR	Sim. Curso oferecido pela SE	10	Primeiro ano	Não.
P6	F	46	Pedagogia	NSR	Não	Sim. Curso oferecido pela SE	9	Primeiro ano	Sim. DI.
P7	F	33	Pedagogia	Sim	Não	Sim. Habilitação em DI	10	Primeiro ano	Sim. DI e DA.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁹ A professora P5 ministrava aula para duas crianças com deficiência física, C5A e C5B.

Continuação APÊNDICE B

Prof	Sexo	Idade em anos	Formação	Disciplina/ Informação sobre EE e/ou EI	Temática TC na graduação	Especialização/ Habilitação/ Cursos na área da EE	Tempo de experiência como docente (em anos)	Tempo de aula para a criança com DF	Experiência com alunos com NEE
P8	F	41	Pedagogia	Sim	Sim	Não	15	Primeiro ano	Sim. SD.
P9	F	38	Pedagogia	Não	Não	Sim. Curso oferecido pela SE	12	Primeiro ano	Sim. DF.
P10	F	30	Pedagogia	Não	Não	Não	10	Primeiro ano	Sim. DF.
P11	F	36	Pedagogia e Arquitetura	NSR	Não	Sim. Curso oferecido pela SE	12	Primeiro ano	Sim. DF, DI, autismo, TDAH.
P12	F	40	Pedagogia	Não	Não	Não	13	Primeiro ano	Sim. DF e DA.
P13	F	35	Pedagogia	Sim	Não	Sim. Curso oferecido pela SE	10	Primeiro ano	Sim. Autismo.
P14	F	40	Pedagogia	Sim	Não	Não.	8	Primeiro ano	Sim. DF e SD.
P15	F	42	Pedagogia	Sim	Não	Sim. Especialização e curso oferecido pela SE	9	Primeiro ano	Sim. DF, SD, Autismo e Síndrome de Asperger.

Fonte: Elaborada pela autora.

Legenda: Na coluna 1 “Prof” – professor; Na coluna 2 “F” – feminino; Na coluna 5 “EE” – Educação Especial, “EI” – Educação Inclusiva, “NSR” – não soube responder; Na coluna 6 “TC” – tarefa de casa; Na coluna 7 “EE” – Educação Especial, SE – Secretaria de Educação, “DI” – deficiência intelectual; Na coluna 9 “DF” – deficiência física; Na coluna 10 “DI” deficiência intelectual, “DA” – deficiência auditiva, “SD” – Síndrome de Down, “DF” – deficiência física, “TDAH” - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA (RE)

Estamos realizando um estudo que tem como objetivo investigar as concepções dos professores sobre as tarefas de casa e como elas vêm sendo empregadas junto aos alunos, incluindo aqueles com deficiência física. Objetiva-se também analisar as concepções dos professores sobre a relação família-escola-tarefa de casa e a parceria entre profissionais da saúde e os da educação.

Você poderia nos dar uma entrevista sobre esses assuntos? Eu também necessitaria gravar essa entrevista como registro fidedigno das informações que você pode nos dar. Gostaria de salientar que a sua pessoa será eticamente resguardada ficando assegurada a não identificação do seu nome na escrita do trabalho. Nesses termos, você me permite gravar nossa conversa?

Eixo temático 1: Tarefa de Casa

1) Na sua opinião, qual a função da tarefa de casa?

2) Quais são os pontos positivos e negativos em solicitar tarefa de casa?

3) Você solicita tarefa de casa para os seus alunos?

() Sim () Não

3.1) Com qual frequência? _____

4) Como você quantifica a tarefa de casa prescrita para os seus alunos?

- () muita tarefa
 () pouca tarefa
 () nem muito e nem pouca tarefa

5) Normalmente, qual o conteúdo da tarefa de casa?

6) Como são passadas as tarefas de casa (ditado e os alunos escrevem no caderno/ na lousa e os alunos copiam no caderno/ entregues em um papel/ outros)?

7) Os alunos recebem instruções para fazê-la?

8) Você verifica se os alunos fazem a tarefa de casa?

☐ Sim ☐ Não

9) Todos os alunos fazem a tarefa?

☐ Sim ☐ Não

Observações:_____

9.1) A que você atribui o fato de alguns alunos fazerem a tarefa de casa e outros não?

9.2) Caso o aluno não faça a tarefa de casa, você adota alguma providência? Qual seria ela?

10) Você faz a correção da tarefa de casa?

☐ Sim ☐ Não

10.1) E de que maneira (individualmente corrige os cadernos/ correção na lousa/ oralmente)?

11) Você considera que o desempenho do aluno que faz a tarefa de casa difere daquele que não faz? Difere em que sentido?

Eixo temático 2: Família, Escola e a Tarefa de Casa

12) Na sua opinião, qual o papel da família no processo de escolarização da criança?

13) Você considera que há interação entre a escola e a família? Se sim, como ela acontece?

14) Na sua opinião, a família considera importante a prescrição de tarefa de casa? Há alguma cobrança em relação a isso?

15) Você considera que a família deve participar da execução da tarefa de casa? Se sim, qual seria o papel dela?

16) Você conversa com a família sobre a tarefa de casa? Qual a forma de comunicação estabelecida com ela para fornecer as orientações referentes a essa atividade?

Eixo temático 3: Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física

17) Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?

- **Caracterização do Aluno com Deficiência Física**

18) Nome: _____

19) Data de Nascimento: ____/____/____

20) Ano escolar: _____

21) Diagnóstico: _____

22) Na sua opinião, a DF causou comprometimento(s):

a) de um ou de ambos os membros superiores, comente:

b) de um ou de ambos membros inferiores, comente:

23) Quais as implicações da deficiência para o processo de ensino e aprendizagem?

24) Número de alunos na sala de aula: _____

• **Tarefa de Casa X Aluno com Deficiência Física**

25) Você solicita tarefa de casa à/ao (nome da criança)? Com qual frequência?

26) A tarefa de casa do(a) (nome da criança) difere em algum aspecto da dos demais alunos?

() SIM. Qual (is)?

- ✓ Conteúdo;
- ✓ Maneira como são passadas as tarefas de casa (ditado e o/a aluno(a) escreve no caderno/ na lousa e o/a aluno(a) copia no caderno/ entregues em um papel/outros);
- ✓ Instruções para fazê-la;
- ✓ Quantidade;
- ✓ Verificação;
- ✓ Correção;
- ✓ Materiais escolares;
- ✓ Outros:

() NÃO

Observação: Caso o participante não envie tarefa de casa, questionar se considera que a tarefa de casa deveria diferir em algum aspecto.

27) Você sente dificuldade para adequar as tarefas de casa para o/a (nome da criança)?

() SIM. Qual(is)?

- ✓ Dificuldade para adequar a tarefa de casa em decorrência de alterações visuais apresentadas pela criança;
- ✓ Dificuldade para adequar o conteúdo pedagógico às potencialidades cognitivas da criança;
- ✓ Dificuldade para adequar a tarefa de casa às habilidades manuais da criança;
- ✓ Dificuldade para adequar a tarefa de casa em decorrência de alterações auditivas apresentadas pela criança;
- ✓ Dificuldade para adequar a tarefa de casa às habilidades de comunicação da criança;
- ✓ Dificuldade para adequar as instruções a serem passadas para a criança (quantidade de instrução e/ou a maneira como ela é passada (por escrito/oralmente/desenho/gravada));
- ✓ Outras:

() NÃO

Observação: Caso o participante não envie tarefa de casa, questionar se ele sente dificuldade para elaborar estratégias de adequação desta atividade.

28) O/A aluno(a) faz uso de algum recurso de tecnologia assistiva? Se sim, este foi recomendado para ser utilizado durante a execução das tarefas de casa?

29) Ele(a) faz as tarefas de casa? Se não, a que você atribui o fato de a criança não fazer as tarefas?

30) Você conversa com os pais da(o) (nome da criança) sobre a tarefa de casa? Qual a forma de comunicação estabelecida com eles para fornecer as orientações referentes a essa atividade?

31) Pelo que você observa no dia-a-dia, os pais do(a) (nome da criança) participam da realização da tarefa de casa?

Eixo temático 4: Tarefa de Casa e a Parceria Professores - Profissionais da Saúde

32) Qual a sua opinião em relação à parceria entre a área da saúde e a da educação? Essa parceria ocorre? Em quais aspectos tal parceria poderia lhe ajudar?

33) Você identifica alguma contribuição dos profissionais da saúde no que concerne à prática da tarefa de casa?

APÊNDICE D

CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Criança	Sexo	Idade em anos	Ano escolar	Diagnóstico	Número de alunos
C1	M	4	Infantil I	Paralisia cerebral; Estrabismo; Epilepsia	22
C2	F	4	Infantil I	Focomelia (paciente nasceu com encurtamento dos MMSS e deformidade em mãos)	18
C3	M	7	Infantil I	Paralisia cerebral; Síndrome de Down	17
C4	F	4	Infantil I	Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, secundário a hidrocefalia valvulada; Baixa visão	18
C5A ¹⁰	M	6	Infantil II	Anóxia neonatal por Síndrome de Aspiração Meconial e depressão neonatal grave com má recuperação. Paralisia cerebral e microcefalia.	19
C5B ¹¹	F	5	Infantil II	Encefalopatia não especificada, com retardo do desenvolvimento neuropsicomotor	19
C6	M	6	1º ano	Atraso do desenvolvimento motor por anóxia	23
C7	F	7	1º ano	A escola não possui laudo médico.	22
C8	F	6	1º ano	Artrogripose múltipla congênita	23
C9	M	8	2º ano	Paralisia cerebral do tipo diparética	26
C10	M	8	2º ano	Paralisia cerebral do tipo hemiparética; epilepsia	26
C11	M	7	2º ano	A escola não possui laudo médico.	26
C12	F	7	2º ano	A escola não possui laudo médico.	24
C13	M	8	2º ano	Paralisia cerebral	24
C14	M	8	2º ano	A escola não possui laudo médico	19
C15	M	8	2º ano	Paralisia Cerebral; deficiência intelectual	21

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁰ Aluno de P5.

¹¹ Aluna de P5.

APÊNDICE E
CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA:
ATRIBUIÇÃO DE NÍVEL NO GMFCS, MACS E VIKING

Criança	GMFCS	MACS	Viking
C1	IV	III	I
C2	I	II	I
C3	IV	V	III
C4	IV	IV	IV
C5A	II	III	IV
C5B	III	III	II
C6	III	II	II
C7	I	I	I
C8	IV	II	I
C9	IV	IV	I
C10	I	II	I
C11	II	III	III
C12	I	I	I
C13	I	I	I
C14	I	I	I
C15	V	V	IV

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE F

RECORTE DO MATERIAL SUBMETIDO PARA ANÁLISE DOS JUÍZES

INSTRUÇÕES PARA ATUAR COMO JUIZ

Nas páginas seguintes, você vai encontrar um quadro no qual será realizada a sua atividade como juiz. Vá até a página 4 e verifique o quadro. Veja que há quatro colunas em toda a extensão do quadro, qual compreende quatro grandes blocos, identificados como Eixos Temáticos, que são:

- Eixo temático 1: Tarefa de Casa;
- Eixo temático 2: Família, Escola e a Tarefa de Casa;
- Eixo temático 3: Tarefa de Casa, Contexto da Educação Inclusiva e o Aluno com Deficiência Física;
- Eixo temático 4: Tarefa de Casa e a Parceria Professores - Profissionais da Saúde.

Cada eixo temático é composto por categorias, sendo cada uma delas dividida em subcategorias. O eixo temático 1 (Tarefa de casa), por exemplo, contém dez categorias, sendo que a categoria 1 (Função da tarefa de casa) é dividida em cinco subcategorias, a categoria 2 em duas subcategorias, a categoria 3 em uma única subcategoria, a categoria 4 em três subcategorias, e assim sucessivamente.

A primeira coluna do quadro apresenta as subcategorias. Na segunda coluna, estão transcritas as *respostas completas*¹² dos participantes a cada pergunta realizada, extraídas da transcrição das entrevistas realizadas com eles. Você irá observar que algumas *respostas completas* serão compostas por trechos. O termo “*trecho da resposta completa*” será utilizado para nomear **parte** da *resposta completa* encaixada em uma das subcategorias da categoria da qual pertence. A sua tarefa consiste em avaliar a adequação da categoria e da subcategoria na qual cada *resposta completa* ou *trecho da resposta completa* foi encaixado. A sua avaliação deve ser registrada na terceira coluna; S, se adequado; N, se não adequado; e NP, se não pertinente. A opção S deve ser assinalada quando você considerar adequada a categoria e a subcategoria na qual a *resposta completa* ou *trecho da resposta completa* foi encaixado. A opção N deve ser assinalada quando você não considerar adequada a categoria e/ou a subcategoria na qual a *resposta completa* ou *trecho da resposta completa* foi encaixado. Nesse caso, deverá indicar suas sugestões na última coluna (coluna 4), isto é, a categoria e/ou a subcategoria que considera ser apropriada para encaixar a

¹² O termo “*resposta(s) completa(s)*” será utilizado para nomear a totalidade da fala do professor participante diante de cada pergunta. Optou-se por apresentar a totalidade das falas a fim de proporcionar uma leitura mais fluente e autêntica das mesmas.

resposta completa ou *trecho da resposta completa*. A opção NP deve ser assinalada quando você avaliar que a *resposta completa* ou *trecho da resposta completa* não se enquadra em nenhuma categoria ou subcategoria especificada no material apresentado.

A seguir, apresentam-se dois exemplos para maior esclarecimento:

Exemplo 1:

EIXO TEMÁTICO 1: TAREFA DE CASA			
Categoria: 1 Função da tarefa de casa.			
Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4
1.1 Subcategoria: Reforçar o conteúdo trabalho em sala de aula.	Ah, mais assim no sentido de um reforço. Um reforço daquilo que a gente está passando em sala de aula. P1.	1.1	Sugestões
		() S	
		() N	
		() NP	

Fonte: Elaborado pela autora.

No exemplo 1, apresenta-se na coluna 2 a *resposta completa* da professora P1, a qual foi encaixada na subcategoria 1.1 da categoria 1. Nesse caso, você deverá opinar a respeito da adequação da categoria e da subcategoria na qual a *resposta completa* foi encaixada, registrando na terceira coluna. Esta fala de P1 de fato corresponde a categoria “Função da tarefa de casa” e a subcategoria “Reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula”? Você deverá opinar assinalando uma das alternativas de respostas: S, se adequado; N, se não adequado; e NP, se não pertinente. Se a alternativa assinalada for N, você deverá indicar na quarta coluna suas sugestões, isto é, a categoria e/ou a subcategoria em que a *resposta completa* deve ser encaixada. Destaca-se que a *resposta completa* apresentada no exemplo 1, não é composta por *trechos*.

Exemplo 2:

EIXO TEMÁTICO 1: TAREFA DE CASA					
Categoria: 1 Função da tarefa de casa.					
Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3			Coluna 4
1.2 Subcategoria: Auxiliar na identificação de conteúdos que precisam ser retomados com os alunos.	Eu acho importantíssima a tarefa, né, a questão de recordar o que foi estudado no dia, né, eu acho que tem que ter relação com aquilo que está sendo trabalhado na sala, né, para desenvolver (1.1) , para ver se aprendeu, para voltar dúvida, para gente poder retomar o conteúdo, eu acho importantíssimo (1.2) . E também para o pai, para o pai saber o que está sendo estudado, como o seu filho está se saindo (1.5) . P13.	1.1 () S () N () NP	1. 2 () S () N () NP	1.5 () S () N () NP	Sugestões

Fonte: Elaborado pela autora.

No exemplo 2 apresenta-se na coluna 2 uma *resposta completa* composta por três *trechos*, sendo que cada um foi encaixado em uma subcategoria da categoria 1. A professora P13 teve um *trecho da resposta completa* encaixado na subcategoria 1.1, um *trecho da resposta completa* encaixado na subcategoria 1.2 e um *trecho da resposta completa* encaixado na subcategoria 1.5. A indicação das subcategorias encontra-se destacada entre parênteses e em negrito. Nesse caso, você deve opinar a respeito da adequação da categoria e da subcategoria na qual cada *trecho da resposta completa* foi encaixado, registrando na respectiva subcoluna da terceira coluna.

Convém esclarecer que neste material será apresentado uma amostra das falas dos participantes, sendo em número máximo de três por subcategoria.

O material intitulado “Lista para consulta” deve ser utilizado caso você necessite consultar o nome das categorias e subcategorias em qualquer momento da realização da atividade solicitada.

EIXO TEMÁTICO 1: TAREFA DE CASA						
Categoria: 1 Função da tarefa de casa.						
1.1 Subcategoria: Reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula.	Ah, mais assim no sentido de um reforço. Um reforço daquilo que a gente está passando em sala de aula. P1.	1.1			Sugestões:	
		() S () N () NP				
	Meu objetivo com a tarefa é que ele reflita sobre aquilo que foi trabalhado em sala de aula. P10.	1.1.			Sugestões:	
		() S () N () NP				
	Eu penso assim, ajuda a reforçar aquilo que nós trabalhamos em sala. Como se fosse um complemento daquela atividade que foi estudada no dia ou está sendo estudada na semana. P12.	1.1			Sugestões:	
		() S () N () NP				
1.2 Subcategoria: Auxiliar o professor na identificação de conteúdos que precisam ser retomados com os alunos.	Eu acho importantíssima a tarefa, né, a questão de recordar o que foi estudado no dia, né, eu acho que tem que ter relação com aquilo que está sendo trabalhado na sala, né, para desenvolver (1.1), para ver se aprendeu, para voltar dúvida, para gente poder retomar o conteúdo, eu acho importantíssimo (1.2). E também para o pai, para o pai saber o que está sendo estudado, como o seu filho está se saindo (1.5). P13.	1.1	1.2	1.5	Sugestões:	
		() S () N () NP	() S () N () NP	() S () N () NP		

	Para mim a tarefa de casa é importante nessa questão de ajudar o aluno a consolidar o trabalho que foi começado na sala. Porque eu costumo fazer assim, tudo o que eu passo de tarefa é o que a gente está trabalhando. Então a criança vai chegar em casa e ela vai ter esse momento de estar retomando o conteúdo (1.1) . E aí eu percebo depois quando eu vou corrigir, eu tenho um retorno do que a criança conseguiu fazer e do que ela não conseguiu e precisa retomar (1.2) . P14.	1.1 () S () N () NP	1.2 () S () N () NP	Sugestões:
1.3 Subcategoria: Estimular o desenvolvimento de competências (exemplos: senso de responsabilidade, o desenvolvimento de hábitos de estudo, a organização e gestão do tempo, etc).	Acho que ajuda na organização do estudo por ser realizada fora da escola, acho que principalmente essa função. A responsabilidade fora da escola, de ter compromisso, de cumprir, de fazer a atividade. P5.	1.3 () S () N () NP		Sugestões:
	Eu acredito que a tarefa de casa (pausa) é uma atividade que o aluno vai fazer na casa dele, para ele aprender a separar um momento no dia dele para estar se preocupando com as atividades escolares. P6.	1.3 () S () N () NP		Sugestões:

1.4 Subcategoria: Proporcionar um momento de interação entre a criança e a família.	Eu vejo a tarefa assim, como eu posso dizer, você dá o conteúdo aqui na sala e esse conteúdo é assimilado melhor em casa, ajuda na assimilação (1.1) . E eu vejo uma outra função também, que seria assim, um momento que a família tem de estar ali com a criança, de estar ouvindo a criança, né. Porque na hora que eles estão fazendo a tarefinha eles podem ir contando como que foi a escola. É um momento enriquecedor da família com a criança (1.4) . P4.	1.1 ☐ S ☐ N ☐ NP		1.4 ☐ S ☐ N ☐ NP	Sugestões:
	Primeiro ponto, a família vai entrar em contato com o que a criança está fazendo na sala de aula, porque geralmente a gente trabalha com temas de acordo com o cronograma de conteúdo, e aí eles vão estar entrando em contato com o conteúdo que a criança está aprendendo em sala (1.5) . Segundo ponto, é um momento particular da família, que tem que ter, sabe, como é que foi a escola hoje (1.4) . A gente na reunião também fala para eles (referindo-se aos pais) que tem que ter horarinho certo, tem que ter uma higiene com o material, então, é uma série de situações que vão ajudando o aluno a se adequar melhor a escola (1.3) . P8.	1.3 ☐ S ☐ N ☐ NP	1.4 ☐ S ☐ N ☐ NP	1.5 ☐ S ☐ N ☐ NP	
1.5 Subcategoria: Aproximar a família do conteúdo trabalhado em sala de aula e/ou do desempenho escolar do seu filho.	Por meio da tarefa os pais podem estar participando do que está acontecendo na vida escolar deles, entendeu? Aqui nem tanto, mas em escola de periferia tem pais que acham que a criança vai para a escola para brincar, para ir no parque. Então é uma possibilidade de os pais estarem vendo o que a professora está trabalhando com eles em sala de aula. P3.	1.5 ☐ S ☐ N ☐ NP			Sugestões:

APÊNDICE G
LISTA PARA CONSULTA

EIXO TEMÁTICO 1: TAREFA DE CASA

CATEGORIA 1: Função da tarefa de casa.

- **SUBCATEGORIAS:**

- 1.1 Reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula.
- 1.2 Auxiliar o professor na identificação de conteúdos que precisam ser retomados com os alunos.
- 1.3 Estimular o desenvolvimento de competências (exemplos: senso de responsabilidade, o desenvolvimento de hábitos de estudo, a organização e gestão do tempo etc).
- 1.4 Proporcionar um momento de interação entre a criança e a família.
- 1.5 Aproximar a família do conteúdo trabalhado em sala de aula e/ou do desempenho escolar do seu filho.

CATEGORIA 2: Pontos positivos e negativos em solicitar tarefa de casa.

- **SUBCATEGORIAS:**

- 2.1 Pontos positivos.
- 2.2 Pontos positivos e negativos.

CATEGORIA 3: Conteúdo da tarefa casa.

- **SUBCATEGORIAS:**

- 3.1 Igual àquele trabalhado em sala de aula.

CATEGORIA 4: Modo como as tarefas de casa eram prescritas para os alunos.

- **SUBCATEGORIAS:**

- 4.1 Ficha de atividade (entregavam para o aluno uma folha com a tarefa de casa impressa contendo o(s) enunciado(s) do(s) exercício(s) e o(s) exercício(s) ou solicitavam que o aluno copiasse o(s) enunciado(s) do(s) exercício(s) da lousa no caderno e, em seguida, entregava a ele uma folha contendo o(s) exercício(s) impresso(s)). Anotava.
- 4.2 Anotava na lousa ou ditava as atividades que seriam feitas no livro didático e os alunos anotavam no caderno ou no próprio livro.
- 4.3 Passava na lousa e os alunos copiavam no caderno.

CATEGORIA 5: Instruções para a realização da tarefa de casa.

- **SUBCATEGORIAS:**

5.1 Sempre oferecia instruções aos alunos em sala de aula.

5.2 Oferecia instruções aos alunos apenas para algumas atividades.

CATEGORIA 6: Cumprimento da tarefa de casa pelo aluno.

- **SUBCATEGORIAS:**

6.1 Todos os alunos faziam a tarefa de casa.

6.2 Não eram todos os alunos que faziam a tarefa de casa.

CATEGORIA 7: Motivos para os alunos não fazerem a tarefa de casa.

- **SUBCATEGORIAS:**

7.1 Falta de envolvimento e/ou cobrança e/ou estabelecimento de rotina pela família para a realização da tarefa de casa.

7.2 Compromissos e/ou mudanças na rotina familiar que impossibilitavam a realização da tarefa de casa.

7.3 Esquecimento da criança.

7.4 Falta de compreensão da tarefa de casa pela criança.

7.5 A criança estar doente e/ou faltar.

CATEGORIA 8: Providências adotadas quando os alunos não faziam a tarefa de casa.

- **SUBCATEGORIAS:**

8.1 Não tinha que adotar providências, pois os alunos faziam a tarefa de casa.

8.2 Conversar com o aluno.

8.3 Mandar recado/bilhete para os pais avisando que a criança não fez a tarefa de casa e/ou cobrando para que faça.

8.4 Conversar pessoalmente com o responsável.

8.5 Mandar novamente a tarefa de casa que a criança não fez (uma segunda chance).

CATEGORIA 9: Modo de correção da tarefa de casa.

- **SUBCATEGORIAS:**

9.1 Reflexão coletiva (a atividade proposta não tem uma resposta única e o objetivo é que todos contribuam com informações e comentários próprios).

9.2 Correção individual (o professor faz a correção da tarefa de casa de cada um dos alunos).

9.3 Correção coletiva (o professor indica a resposta esperada ou resolve na lousa).

CATEGORIA 10: Impacto da realização da tarefa de casa no desempenho escolar.

- **SUBCATEGORIAS:**

10.1 Notava diferença no desempenho escolar dos alunos.

10.2 Não notava diferença no desempenho escolar dos alunos.

EIXO TEMÁTICO 2: FAMÍLIA, ESCOLA E A TAREFA DE CASA

CATEGORIA 11: Papel da família na escolarização.

- **SUBCATEGORIAS:**

11.1 Acompanhar a criança em casa.

11.2 Organizar a rotina e/ou oferecer os cuidados básicos e/ou o ensinamento de bons valores.

11.3 Demonstrar interesse para aquilo que a criança está aprendendo.

11.4 Ter compromisso com a escola.

11.5 Valorizar o papel da escola.

CATEGORIA 12: Interação entre a escola e a família.

- **SUBCATEGORIA:**

12.1 Reuniões com os pais.

12.2 Conversas agendadas.

12.3 Conversas sem agendamento (exemplo: na saída do aluno).

12.4 Eventos na escola (exemplo: dia da família na escola).

12.5 Bilhetes/agenda escolar.

CATEGORIA 13: Grau de importância atribuído à tarefa de casa pela família.

- **SUBCATEGORIA:**

13.1 A maioria das famílias considerava importante o envio de tarefa de casa.

13.2 A maioria das famílias não considerava importante o envio de tarefa de casa.

13.3 Não tinha conhecimento acerca da opinião da família.

CATEGORIA 14: O papel da família na tarefa de casa.

- **SUBCATEGORIA:**

14.1 Estar presente no momento da realização da tarefa de casa e auxiliar a criança caso seja necessário.

14.2 Ajudar na organização do ambiente e da rotina em casa, incluindo o horário de fazer a tarefa de casa.

14.3 Aproveitar esse momento de interação para conversar com a criança sobre o seu dia-a-dia na escola e/ou sobre o que está aprendendo.

14.4 Incentivar/Elogiar seu desempenho.

14.5 Avisar a professora quando a criança tiver dificuldade.

CATEGORIA 15: Formas de comunicação com a família sobre a tarefa de casa.

- **SUBCATEGORIA:**

15.1 Fornecia as orientações em reuniões.

15.2 Fornecia as orientações por escrito.

15.3 Fornecia as orientações na hora da saída da criança da escola.

15.4 Agendava um dia para conversar com a família.

**EIXO TEMÁTICO 3: TAREFA DE CASA, CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

CATEGORIA 16: Opinião sobre a inclusão escolar.

- **SUBCATEGORIA:**

16.1 Favorável com ressalvas.

16.2 Favorável sem ressalvas.

CATEGORIA 17: Implicações da deficiência no processo de ensino e aprendizagem.

- **SUBCATEGORIA:**

17.1 Acarretava um prejuízo motor que interferia no desempenho das atividades escolares.

17.2 Acarretava um déficit na comunicação que interferia no desempenho das atividades escolares.

17.3 Acarretava um déficit visual que interferia no desempenho das atividades escolares.

17.4 Acarretava um ritmo mais lento de aprendizagem que interferia no desempenho das atividades escolares.

17.5 Acarretava cansaço que interferia no desempenho das atividades escolares.

17.6 Acarretava faltas na escola prejudicando o processo de ensino e aprendizagem.

17.7 Apresentava comportamentos aparentemente sem relação com a deficiência apresentada que interferiam no desempenho das atividades escolares.

CATEGORIA 18: Solicitar tarefa de casa para o aluno com deficiência física.

- **SUBCATEGORIA:**

18.1 Mesma frequência que a dos demais alunos.

18.2 Frequência diferente.

18.3 Não solicitava tarefa de casa para o aluno com deficiência física.

CATEGORIA 19: A tarefa de casa do aluno com deficiência física.

- **SUBCATEGORIA:**

- 19.1 Difere no conteúdo.
- 19.2 Difere na maneira como é passada.
- 19.3 Difere nas instruções.
- 19.4 Difere na quantidade.
- 19.5 Difere na forma de verificação.
- 19.6 Difere na forma de correção.
- 19.7 Difere em outros aspectos.

CATEGORIA 20: Dificuldade para adequar a tarefa de casa às características do aluno.

- **SUBCATEGORIA:**

- 20.1 Às potencialidades cognitivas.
- 20.2 Às habilidades visuais.
- 20.3 Às habilidades manuais.
- 20.4 Às habilidades comunicativas.
- 20.5 As instruções.

CATEGORIA 21: Utilização de recursos de tecnologia assistiva.

- **SUBCATEGORIA:**

- 21.1 Não fazia uso
- 21.2 Fazia uso.

CATEGORIA 22: Realização da tarefa de casa pelo aluno com deficiência física.

- **SUBCATEGORIA:**

- 22.1 Sempre fazia.
- 22.2 Às vezes fazia.
- 22.3 Nunca fazia.

CATEGORIA 23: Comunicação com os pais da criança com deficiência física sobre a tarefa de casa.

- **SUBCATEGORIA:**

- 23.1 Conversava.
- 23.2 Não conversava.

CATEGORIA 24: Participação da família da criança com deficiência física na tarefa de casa.

- **SUBCATEGORIA:**

24.1 Participava.

24.2 Participava às vezes.

24.3 Não participava.

24.4 Outras pessoas auxiliavam a criança.

EIXO TEMÁTICO 4:

TAREFA DE CASA E A PARCERIA PROFESSORES-PROFISSIONAIS DA
SAÚDE

CATEGORIA 25: Parceria entre a área da saúde e a da educação.

- **SUBCATEGORIA:**

25.1 Auxilia o professor a buscar soluções e a elaborar estratégias/recursos.

25.2. Fornece informações importantes que ajudam a compreender a condição do aluno.

CATEGORIA 26: Profissionais da saúde e a tarefa de casa.

- **SUBCATEGORIA:**

26.1 Apoio ao professor.

26.2 Apoio à família.

ANEXO A

EXEMPLO DE ATIVIDADE TIPS DE TAREFA DE CASA DE CIÊNCIAS/SAÚDE

As atividades TIPS de Ciências/Saúde contemplam carta aos pais ou responsável, os objetivos da atividade, os materiais necessários, procedimentos, um espaço para relatórios de laboratório, conclusões e um espaço para comunicação entre os pais e a escola e para assinatura dos pais.

Nome: _____ Classe: _____ Data: _____

VIDA NA ÁGUA – O PROBLEMA DA POLUIÇÃO

Prezado pai ou responsável,

Estamos aprendendo sobre a poluição da água. Esta atividade vai ajudar a desenvolver as seguintes habilidades na disciplina de Ciências: fazer previsões, resolução criativa de problemas e análise de resultados. Eu espero que você se divirta com esta atividade comigo. Esta tarefa é uma atribuição do _____ (assinatura aluno).

Atenciosamente,

_____ (assinatura professora)

OBJETIVO: Projetar um procedimento para remover eficazmente o óleo da água.

MATERIAIS:

- 1/4 xícara de óleo;
- caneta ou lápis;
- recipiente grande o suficiente para colocar pelo menos 3 xícaras de água;
- materiais domésticos: toalhas de papel, guardanapos, esponja, colher, canudo.

PROCEDIMENTO:

RELATÓRIO DE LABORATÓRIO

1. Escolha um Assistente Familiar para discutir junto com você. **Quem é o seu assistente familiar?** _____

Preveja o que acontece quando o óleo é misturado com água. Faça a sua previsão.

2. Encha a metade do recipiente com água e adicione 1/4 xícara de óleo. **NÃO MEXA.** Observe o que acontece e escreva suas observações. O que você observou quando o óleo foi derramado na água?

3. Agora, tente **remover** o óleo da água. Use qualquer material doméstico que seja seguro, soluções, ferramentas ou utensílios. Usar um ou uma combinação desses materiais domésticos para remover o óleo

da água. **Verifique com o seu assistente familiar para ter certeza de que eles são seguros.**

4. Escreva os passos que seguiu para remover o óleo da água. LISTE cada tentativa que você fez e o que você observou.

O que eu tentei

O que eu observei

CONCLUSÕES:

1. Discuta com o seu assistente familiar as etapas seguidas para remover o óleo da água.
2. Juntos, listem todos os problemas que você teve na tentativa de remover o óleo da água.

3. Discuta com o seu assistente familiar como sua experiência foi semelhante aos derrames de petróleo que ocorrem quando os navios estão danificados e derramam óleo no oceano. Escreva suas idéias em frases claras.

COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA:

Caros Pais,

Por favor me dê sua opinião sobre o trabalho realizado por sua criança nesta atividade. Escrever SIM ou NÃO para cada sentença.

- _____ 1. Meu (minha) filho (a) compreendeu a lição de casa e foi capaz de discutir o assunto.
- _____ 2. Meu (minha) filho (a) e eu gostamos da atividade.
- _____ 3. Esta tarefa me ajudou a saber o que o (a) meu (minha) filho (a) está aprendendo em Ciências.

Outros comentários:

Assinatura dos pais: _____

Fonte: Tradução da autora (EPSTEIN; JACKSON; SALINA, 1992, p. 39-40).