



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

CAROLINA CANGEMI GREGORUTTI

**A TAREFA DE CASA E O ENVOLVIMENTO FAMILIAR NA
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

Marília – SP
2017

CAROLINA CANGEMI GREGORUTTI

**A TAREFA DE CASA E O ENVOLVIMENTO FAMILIAR NA
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira
Linha de Pesquisa: Educação Especial

Orientador: Prof. Dr Sadao Omote

**Marília - SP
2017**

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário
André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211

Gregorutti, Carolina Cangemi.

G821t A tarefa de casa e o envolvimento familiar na inclusão escolar de alunos com deficiência física / Carolina Cangemi Gregorutti. – Marília, 2017.
191 f. ; 30 cm.

Orientador: Sadao Omote.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 165-180

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Deficiência física. 4. Família. I. Título.

CDD 371.9

CAROLINA CANGEMI GREGORUTTI

A TAREFA DE CASA E O ENVOLVIMENTO FAMILIAR NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

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

Marília, 23 de outubro de 2017

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote - UNESP/Marília

Examinador 1: Prof^a. Dr^a. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues – UNESP – Bauru, SP

Examinador 2: Prof^a. Dr^a. Rita De Cássia Tibério Araújo - UNESP/ Marília

Examinador 3: Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon - UNESP/Marília

Examinador 4: Prof^a Dr^a Camila Mugnai Vieira - FAMEMA/Marília

Suplentes:

Prof^a Dr^a Fabiana Cia – UFSCar – São Carlos, SP.

Prof^a Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira – UNESP- Marília, SP

Prof^a Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – UNESP- Bauru, SP

**Para meus pais, José e Isabel.
Para meu amor, Carlos Eduardo.
Para meus irmãos, Mariana e Matheus.**

Agradeço ao meu orientador Sadao Omote, que com seus ensinamentos me abre mundos e me ajuda a sustentar desejos e realizações.

Aos meus pais. Por respeitarem minhas decisões mesmo quando são de difícil compreensão, pelos olhares atentos, pelos limites, pelo respeito com as diferentes formas de viver, pela segurança, pelo amor incondicional, pelo orgulho que sinto e por me permitirem acreditar. A perseverança por eles ensinada me guiou para seguir sempre adiante por um propósito importante.

Ao meu amor, meu companheiro. Pelo seu olhar atento e seguro, pela parceria e pela generosidade de construirmos juntos a nossa família. A ele dedico este e todos os trabalhos que virão.

Aos meus irmãos. Por me transformarem a cada encontro e por sempre compreenderem e apoiarem meus projetos, gostos e necessidades.

Aos meus familiares. Queridos de tantas ocasiões e que ofertam laços sem fronteiras. Gratidão por acreditarem e me auxiliarem em tudo.

À banca examinadora Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo, Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon e Dra. Camila Mugnai Vieira que me ajudaram a compreender e a direcionar este trabalho.

Aos membros do grupo de pesquisa “Diferença, desvio e estigma” pelas trocas e inquietações.

À Mariana Zafani, pelo privilégio de conhecê-la e partilhar tantos momentos desafiadores neste estudo, pela amizade e generosidade.

Às amigas e amigos, pelo apoio nesta minha empreitada, pela amizade nesta vida.

À UNESP – Marília, pela possibilidade de convívio com um coletivo que me fez seguir um caminho desejante e singular.

Às participantes desta pesquisa, pelo privilégio de conhecê-las e pela generosidade na partilha de suas vivências.

A Capes, por auxiliar na concretização deste trabalho com apoio financeiro.

[...] Por que há tempo para todas as coisas e
tempo para toda a obra [...]

Eclesiastes 3

RESUMO

A tarefa de casa tem uma função particularmente interessante além do processo de ensino e aprendizagem, pois pode funcionar como uma atividade mediadora da integração entre a escola e a família, tão necessária na Educação Inclusiva. Este estudo teve como objetivo investigar o envolvimento de pais ou outros familiares responsáveis por alunos com deficiência física na realização da tarefa de casa, considerando o processo de escolarização no contexto da Educação Inclusiva. Toda a análise visou a identificar as concepções dos participantes sobre a tarefa de casa e a parceria escola-família, as condições oferecidas à criança com deficiência física para a realização da tarefa de casa e as atitudes sociais em relação à inclusão. Participaram 15 cuidadores familiares de crianças com deficiência física inseridas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os participantes foram entrevistados em suas próprias residências em uma cidade no interior de São Paulo. Foram utilizados os seguintes materiais para a coleta dos dados: Ficha de Caracterização do Familiar Participante, que tinha como finalidade coletar informações referentes aos participantes, como o nome, a idade, a formação educacional, as caracterizações da criança com deficiência física, a organização da rotina familiar em relação à execução da tarefa de casa por esse aluno, a rotina da família, entre outros dados; Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS – versão brasileira) que determina qual nível melhor representa as habilidades e limitações na função motora grossa que a criança apresenta; Sistema de Classificação da Habilidade Manual (MACS) que descreve como as crianças usam suas mãos para manipular objetos em atividades diárias; Viking Speech Scale (VSS), escala desenvolvida para classificar a produção de fala das crianças; Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), utilizada para avaliar as atitudes sociais dos familiares em relação à inclusão e, por fim, o Roteiro de Entrevista Semiestruturado, dividido em duas partes. A parte 1 do roteiro tinha a finalidade de identificar a concepção dos familiares sobre a tarefa de casa, o papel da escola e da família no processo de escolarização da criança, a parceria colaborativa entre a escola e a família; o papel da família no auxílio da criança nas tarefas de casa; a frequência e a maneira como as tarefas de casa eram realizadas no ambiente domiciliar. A parte 2 se destinou a identificar como as tarefas de casa estavam inseridas na rotina familiar dos alunos com deficiência física e como ocorria a participação dos familiares, além de detectar as possíveis dificuldades para a execução das tarefas de casa. Os dados foram organizados e analisados qualitativa e quantitativamente e análises adicionais foram realizadas, estabelecendo as necessárias comparações com base no perfil do participante e do aluno com deficiência física. Os resultados sugeriram que as famílias acolham bem a tarefa de casa e até criavam condições favoráveis para a sua realização pela criança. Entretanto, para que efetivamente ocorra a parceria colaborativa entre a escola e a família, em benefício da aprendizagem escolar da criança, pode ser necessária uma comunicação mais efetiva entre as duas partes: a professora precisa orientar o familiar cuidador a auxiliar adequadamente a realização da tarefa pela criança com deficiência física e necessita receber informações do cuidador quanto a eventuais dificuldades encontradas pela criança na realização de cada atividade. O envolvimento dos cuidadores familiares na realização das tarefas de casa pode ser uma importante estratégia tanto para promover um bom desempenho acadêmico do aluno com deficiência física quanto para criar condições favoráveis para a parceria colaborativa entre a escola e a família.

Descritores: Educação Inclusiva. Educação Especial. Deficiência Física. Envolvimento Familiar. Tarefa de Casa.

ABSTRACT

A homework assignment has a particularly interesting role beyond the teaching and learning process, since it may work as a mediating activity of integration between a school and a family, much needed in Inclusive Education. This study aimed to investigate the involvement of parents or other relatives responsible for students with physical disabilities in the accomplishment of the homework, considering the process of schooling in the context of Inclusive Education. The whole analysis aimed at identifying the conception of the participants about homework and school-family partnership, the conditions available for physical disability for a homework assignment and social attitudes towards inclusion. Fifteen families of children's caregivers with physical disabilities insertions in Early Childhood Education and in the initial years of Elementary School took part in this study. The participants have been interviewed in their own homes in a city of São Paulo state. The following tools have been used for data collection: Characterization Sheet of the Family's Participant, whose purpose is to collect information regarding to the participants, such as name, age, educational background, characterization of the child with physical disability, organization of the family routine in relation to execution of the homework of the child with physical disability, family routine, among other data; Gross Motor Function Classification System (GMFCS - Brazilian version) that determines the best representative performance as abilities and limits in the gross motor function that the child presents; Manual Ability Classification System (MACS) that describes how the children use their hands for manipulate objects in daily activities; Viking Speech Scale (VSS), developed to classify children's speech production; Likert Scale of Social Attitudes in Relation to Inclusion (ELASI – in Portuguese), used to evaluate the social attitudes of family members in relation to inclusion and finally the Semi Structured Interview Roadmap, divided into two parts. Part 1 of the script had a purpose of identifying the family's conception about homework assignment, the role of the school and the family in the child's schooling process, a collaborative partnership between school and family, and the role of the family without the child's help in household chores; also sought to identify a frequency and a way in which the homework were carried out in the home environment. Part 2 was intended to identify how as homework were integrated into the family routine of students with physical disability and how the participation of family members occurred, in addition to identify possible difficulties for the execution of the homework. The data were organized and analyzed qualitatively and quantitatively and further analysis were performed, providing comparisons based on the participant profile and the student with physical disability. The results suggested that the families well received the homework and even built conditions for their achievement by a child with physical disability. However, in order for a collaborative partnership between the school and the family to take place effectively for the benefit of the child's school learning, a more effective communication between the two parties may be necessary: the teacher must direct the family caregiver to adequately assist the homework accomplishment by the child with physical disability and need to receive information from the caregiver regarding any difficulties encountered by the child in the performance of each activity. The involvement of family caregivers in the accomplishment of the homework can be an important strategy both to promote a good academic performance of the student with physical disability and to create favorable conditions for the collaborative partnership between the school and the family.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. Physical Disability. Family Involvement. Homework.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Caracterização das cuidadoras familiares	53
Quadro 2.	Caracterização da criança com deficiência física	55
Quadro 3.	Material dos Juízes	65
Quadro 4.	A tarefa de casa do aluno com deficiência física.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Índice de concordância do Juiz A e do Juiz B x Pesquisadora	66
Tabela 2.	Síntese da distribuição de escores da ELASI das cuidadoras familiares	92
Tabela 2.	Função da tarefa de casa	68
Tabela 3.	Motivo da não realização da tarefa de casa	69
Tabela 4.	Suporte dado pelos pais à criança para realização da tarefa de casa.....	69
Tabela 8.	Conteúdo da tarefa de casa.....	70
Tabela 6.	Orientações dadas pelo (a) professor (a) para realização da tarefa de casa	70
Tabela 10.	Verificação realizada pelos pais	71
Tabela 11.	Percepção de melhora no desempenho escolar com a realização da tarefa de casa.....	72
Tabela 9.	Providência tomada se a criança não quiser realizar a tarefa de casa.....	72
Tabela 10.	Percepção da relevância dada pela escola pela prática da tarefa de casa.....	73
Tabela 11.	Cobrança realizada pela escola na prática da tarefa de casa.....	73
Tabela 12.	Participação dos pais na tarefa de casa	74
Tabela 13.	Horário de realização da tarefa de casa	74
Tabela 14.	Prescrição da tarefa de casa para os alunos da sala de aula.....	75
Tabela 15.	Dificuldade em auxiliar a criança na tarefa de casa.....	75
Tabela 16.	Auxílio do profissional da saúde junto à tarefa de casa.....	75
Tabela 17.	Papel da escola.....	76
Tabela 18.	Papel da família	77
Tabela 19.	Parceria colaborativa família x escola	77
Tabela 20.	Parceria colaborativa escola x profissionais da saúde.....	78
Tabela 21.	Inclusão.....	78
Tabela 22.	Dificuldades da deficiência da criança	79
Tabela 23.	Conversa com a professora sobre a importância do envio correto da tarefa de casa.....	79
Tabela 24.	Utilização de tecnologia assistiva	80
Tabela 25.	Conhecimento acerca da deficiência	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado.
CEASA	Centrais de abastecimento
CEES	Centro de Estudos da Educação e Saúde.
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade.
CNS	Conselho Nacional de Saúde.
DF	Deficiência Física.
ELASI	Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão.
FCFP	Ficha de Caracterização do Familiar Participante.
GMFCS	Sistema de Classificação da Função Motora Grossa.
MACS	Sistema de Classificação da Habilidade Manual
NASF	Núcleo De Apoio à Saúde Da Família.
NEE	Necessidades Educacionais Especiais.
PAEE	Público alvo da Educação Especial
ReflITO	Núcleo de estudos avançados e vivências em Terapia Ocupacional.
TEA	Transtorno do Espectro Autista.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UNESP	Universidade Estadual Paulista.
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo.
USF	Unidade de Saúde da Família.
VSS	Viking Speech Scale.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	22
1.1 A Educação Inclusiva no Brasil	24
1.2 O envolvimento familiar na Educação Inclusiva.....	29
1.3 A tarefa de casa na Educação Inclusiva.....	40
OBJETIVOS	50
2.1 Objetivo Geral	50
2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	50
MÉTODO	51
3.1 Participantes.....	52
3.1.1 <i>Caracterização das participantes</i>	52
3.1.2 <i>Caracterização da criança com deficiência física</i>	54
3.2. Material.....	56
3.3 Procedimentos.....	58
3.3.1 <i>Coleta de dados</i>	59
3.3.2 <i>Forma de tratamento e análise dos dados</i>	60
3.3.3 <i>Análise dos Juízes</i>	62
RESULTADOS E DISCUSSÃO	81
4.1 O olhar das cuidadoras familiares para a deficiência física.....	81
4.2 O envolvimento familiar na discussão sobre a tarefa de casa do aluno com deficiência física.....	87
4.2.1 <i>O olhar da cuidadora familiar para os domínios da tarefa de casa do aluno com deficiência física</i>	94
4.2.2 <i>O olhar da cuidadora familiar para o desempenho da tarefa de casa do aluno com deficiência física</i>	103
4.3 A escolarização do aluno com deficiência física: discussões e análises complementares.....	133
CONCLUSÕES	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	154
ANEXOS	187
NORMAS ADOTADAS	190

APRESENTAÇÃO

“Não é apenas uma questão de música, mas de maneira de viver: é pela velocidade e lentidão que a gente desliza entre as coisas, que a gente se conjuga com outra coisa: a gente nunca começa, nunca se recomeça tudo novamente, a gente desliza por entre, se introduz no meio, abraça-se ou se impõe ritmos”.

Gilles Deleuze – “Espinosa: filosofia prática”

Meu envolvimento com a temática desta pesquisa iniciou ainda com poucos dias de vida e aqui tentarei explicar ao leitor para que primeiro possa compreender quem é a autora desta tese. Ainda pequena, tive complicações sérias de saúde, as quais sempre demandaram muito de todos meus familiares e que foram aos poucos me diferenciando daquilo que é considerado “normal” no desenvolvimento dos indivíduos. Sempre atenta e curiosa, por uma fatalidade aos dois anos aspirei uma castanha de caju, que foi parar no meu pulmão e que acarretou muitas complicações em minha saúde.

Meu cotidiano dos dois aos nove anos foi pautado a contextos hospitalares, diferentes religiões e buscas dos médicos e dos meus pais pela minha sobrevivência. Até os nove anos, foram diversas passagens que me fazem recordar uma proximidade com contextos diversos. Aos nove anos, as pneumonias eram agravadas, e a atelectasia levou-me à lobectomia de pulmão esquerdo. Naqueles meses em que estive imersa num contexto vulnerável e agressivo, buscava em meu cotidiano, dar significado a qualquer coisa que poderia me fazer enxergar algo bom e que me trouxesse paz. Sempre muito comunicativa, todo o sétimo andar do hospital da Escola Paulista de Medicina – UNIFESP me conhecia. Minha diversão era passar de quarto em quarto e conversar com as crianças que estavam ali internadas.

Meus pais e melhores cuidadores familiares que tenho diziam que de alguma forma eu queria entender por que eu tinha um tratamento diferente de outras crianças ou ainda por que meu quarto possuía “regalias” por ser de convênio médico e os outros quartos não. Questionamentos frequentes eram: - *Porque minha amiga do quarto ao lado tinha que dividir seu espaço com mais três pessoas?* Chegava a pedir tudo em “dose dupla” e então compartilhava com quem pudesse. Guardava cada agrado doce que recebia de meus familiares para compartilhar com todos que ali estavam, desde os internados, os acompanhantes e toda a equipe. Minha mãe, enfermeira de formação e naquele momento minha cuidadora, simplesmente não compreendia como eu, passando por tamanho procedimento, estava mais preocupada em olhar as diferenças que ali surgiam.

Dizia a todo o momento, e para quem quisesse escutar, que eu faria tudo diferente se aquele hospital fosse meu. Todos iriam ter igualdade no atendimento e respeito no tratamento de suas vulnerabilidades. Isso incomodava alguns profissionais, pois meus questionamentos eram incisivos, já outros apoiavam e criavam um ambiente lúdico para que toda aquela minha fantasia de criança se tornasse, um dia, realidade. E assim a vida caminhou, os problemas pulmonares acabaram, mas o olhar questionador para as diferenças era cada dia mais presente na minha trajetória. Seguimos...

Ainda nesta transição tive o ballet como grande aliado, uma forma doce e complexa de expressar minhas sensações e minhas emoções. Conforme ia me aprimorando na dança, questionava cada vez mais o porquê eu era uma das poucas da minha escola de dança que poderia-se apresentar no festival de fim de ano, no qual, poucas colegas podiam participar porque as fantasias eram muito caras. Por que a professora não fazia fantasias que permitissem todas as amigas dançar? Crescendo fui, aos poucos, compreendendo estes meus porquês e aquietando estas mobilizações internas.

Quando adolescente, descobri a dança contemporânea e nela tive a oportunidade de expressar tais sentimentos que já sufocavam. Dançava na praça, dançava no teatro, dançava em feiras, dançava no asfalto, dançava nas escolas, dançava nas periferias, dançava o que estava pronto, dançava o que eu criava. E quanto mais eu dançava, mais me agradava o fato de espalhar com uma pitada de felicidade aqueles que me assistiam. Mais me agradava o fato das provocações que eu poderia fazer para a sociedade, de forma artística, sobre as minhas inquietações.

Saindo do interior de São Paulo e sempre tida na família como aquela que nitidamente iria ter uma trajetória diferente, fui morar na cidade de São Paulo. Queria dançar como “gente grande”, e assim consegui. Por um bom tempo, estive em uma das melhores companhias de dança do nosso país. Porém, algo diferente começava a surgir dentro de mim. As diferenças e exigências não eram tão veladas; se algo estava diferente, você era apontada como diferente, e muitas vezes até como incapaz.

Foi uma época em que vivi as exigências do corpo, exigências do subjetivo, exigências nas relações interpessoais, exigência no ser, exigência nos horários, exigência nos saltos, exigência em gestos languidos, exigência para a felicidade transparecer, exigências que tomaram minha saúde. Ali tudo se exigia e a felicidade passou a ser algo muito mais obrigatório do que voluntário. Meu corpo enrijeceu e respondeu a tanta pressão. Por mais que o conforto de morar com minha irmã mais velha Mariana me proporcionasse experiências

intensas, sentia que ali não era meu lugar, eu precisava de alguma forma encontrar algo que me trouxesse uma completude além do “transmitir felicidade”. Eu tinha a necessidade de ser feliz. E novamente segui...

Retornei à casa dos meus pais e em 2006 prestei e passei no vestibular para Terapia Ocupacional. Sem muito entender sobre a profissão, entrei na Universidade Estadual Paulista, UNESP, na cidade de Marília, e lá, de fato, as coisas começaram a acontecer. No início, compreendia pouco do que iria fazer, mas sabia que algo bom estava para vir. No terceiro período da faculdade, tivemos o Congresso Nacional de Terapia Ocupacional, que aconteceu na cidade de Goiânia. Com a curiosidade sempre presente, participei de todo o congresso e então tive contato com palestrantes que trabalhavam nas periferias e usavam a dança e a música como recurso terapêutico.

Ali, tudo se encaixou. Não era a dança, não era a música, não era a população atendida, não era a Terapia Ocupacional... Era a sensibilidade e delicadeza de tudo isso junto e misturado. Era o que eu queria trabalhar, era o que eu precisava focar. Retornei à universidade e prontamente fui questionar os coordenadores sobre tais atuações existentes dentro da profissão e que jamais tínhamos tido contato. Uma grande docente, Rita, atualmente minha colega de profissão, me explicou que era algo muito recente para todos e que se eu quisesse atuar desta forma, eu teria que buscar com minhas próprias pernas. Desta maneira, passei a ir a todos os encontros científicos de Terapia Ocupacional e a cada simpósio, encontro, congresso, ciclo de palestras, entre outros, me encantava e despertava o meu olhar para o contexto em que eu queria trabalhar.

Foi quando entrei em contato com o grupo de estudos em abordagens corporais da professora e terapeuta ocupacional Flávia Liberman. Passei a ir uma vez por mês a São Paulo, a fim de trazer para meu projeto de iniciação científica e para a minha atuação profissional as sensibilidades do corpo. Neste tempo de crescimento pessoal e amadurecimento intelectual, desenvolvia na cidade de Marília um projeto com idosos institucionalizados. Neste projeto, buscava compreender como a música e a dança poderiam auxiliar no tratamento da depressão, e em minha atuação, percebia que trabalhar com tais recursos proporcionava àqueles indivíduos não só o contato consigo, mas também despertava para uma nova realidade, novas descobertas, novos prazeres e novas felicidades.

Neste momento, entrei em contato com literaturas e autores da área tanto da Terapia Ocupacional, com o professor Marcus Almeida, quanto da filosofia, com Espinosa, e na psicologia, com Freud e até Reich, na linha corporal. Toda curiosidade era alimentada a cada

experiência e contato com tais leituras. Sempre com o espírito de exaltar as potências nos indivíduos, deparava-me a cada momento com as singularidades tão pessoais que ora barravam e ora deslanchavam dentro de cada um. E assim, o projeto de iniciação científica, tornou-se a minha monografia de conclusão de curso na Universidade Estadual Paulista – UNESP, do campus de Marília, que relatou tais abordagens dentro da Terapia Ocupacional.

Ao concluir a graduação, no ano de 2009, passei a atuar voluntariamente como presidente da equipe do Rotaract da cidade de Marília. Propusemos para os jovens que compunham o grupo uma atuação com todos os que realmente necessitavam de assistência. Nesta época, trabalhei com colegas de diversas profissões, éramos uma equipe com terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogas, cientistas sociais, filósofos e pedagogos, todos com idade entre 20 a 25 anos e recém-formados. Junto a esta equipe, fui trabalhar em uma horta comunitária que se desenvolveu nos arredores da Central de abastecimento (CEASA) da cidade. O pessoal da comunidade se revezava para cuidar do plantio e manutenção da horta que era comunitária, e todos que ali trabalhavam recebiam o direito de levar os alimentos para casa. Os grupos do Rotaract passaram a acontecer nos momentos em que estes trabalhadores estavam presentes. Surgiram grupos de alongamento, de gestantes, de idosos, diabéticos e até grupos de leitura e alfabetização. Conforme a demanda ia surgindo a equipe se mobilizava para atendê-la.

Foi quando em 2010 prestei concurso para o Núcleo de Atenção à Saúde da Família – NASF, em Marília. Ao passar em primeiro lugar, tive a oportunidade de começar a trabalhar ainda recém-formada, na prefeitura da cidade. Com o NASF, trabalhei diretamente nas Unidades de Saúde da Família – USF dos principais bairros de baixa renda da cidade. O trabalho, muitas vezes, era dificultado pela gestão a qual estávamos ligados. Gestores e professores ainda acostumados com as equipes matriciais tinham muita dificuldade em organizar um serviço que naquele momento era contra hegemônico.

O contato com a equipe que compunha o NASF foi de extrema importância, uma vez que precisei lidar com as diferentes profissões, formações, idades, ética e moral de cada trabalhador que estava ao meu lado cotidianamente. Desenvolvemos um trabalho de conscientização política e social com as equipes das unidades de saúde, as quais foram por longos meses nosso principal foco de intervenção. O prazer de trabalhar com a comunidade era latente. As possibilidades de recursos que a profissão que escolhi me dava sempre foram colocadas e acolhidas por todos que estavam envolvidos naquele momento. Independente da faixa etária, do local em que as intervenções ocorriam e da meta que traçávamos no trabalho,

as abordagens corporais e o olhar às singularidades dos indivíduos sempre estavam presentes em mim.

No entanto, mais uma vez, durante o tempo em que estive imersa neste contexto social, o olhar para as diferenças sociais ainda me incomodava. Trazer à tona a conscientização daquela população como grupos potentes de força política afloraram neles e em mim um senso muito maior de cidadania. Sentia naquele momento a necessidade de algo a mais. Meu trabalho era intenso, porém já não estava emanando a felicidade de antes. Concomitantemente, realizava trabalho voluntário no Centro de Estudos da Educação e Saúde (CEES) da UNESP- Marília e lidava diretamente com crianças com deficiência e mais especificamente, com as crianças com paralisia cerebral. Ali, eu e uma equipe multiprofissional tínhamos atuações voltadas para a criança e suas limitações. No entanto, a presença do seu contexto familiar era gritante dentro da sala do consultório. E o sentimento de responsabilidade voltara em mim: *Afinal, como é o contexto social dessas crianças? Ele é importante para a qualidade de vida delas?*

Foi quando tive a oportunidade de escrever um projeto para adentrar em caminhos por mim antes não tão conhecidos, mas tão intensos e latentes, descobrindo assim, novas teorias. Precisei estudar muito para compreendê-las, porém, todas em sua essência eram tão comuns a todas as vivências que nós profissionais podemos ter. Foi quando busquei me aprimorar ainda mais profissionalmente, prestando a pós-graduação stricto sensu – Mestrado, na Universidade Estadual Paulista – UNESP, na cidade de Marília. Com total atenção para a minha vocação e curiosidade com as diferenças e os estigmas sociais, entrei para o programa de Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial, cujo projeto foi o de analisar e avaliar se a autoestima e a depressão do familiar da criança com paralisia cerebral guardavam alguma relação com a inclusão dela em nossa sociedade.

Neste momento, tive a oportunidade de ser orientada pelo Prof. Dr. Sadao Omote. Digo que foi uma grande oportunidade porque ele foi uma das poucas pessoas que soube enxergar a minha sensibilidade e que acreditou na potencialidade acadêmica que eu precisava exercitar. Com ele e com os membros do Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, iniciei a jornada entre sensibilidades, percepções e discernimentos, aliados ao difícil terreno exigido pela academia.

No momento em que retornei ao meio acadêmico, precisei abrir mão do trabalho na prefeitura de Marília, mas sempre com a convicção de que estaria aprimorando a profissão para que, ao chegar na “ponta”, ela acontecesse de fato, afetando, espalhando e ajudando.

Durante a coleta de dados da pesquisa de Mestrado, tive contato com diferentes contextos sociais e familiares. Mães que sem ter o que comer tinham forças e iniciativa para levar o filho ao atendimento na clínica da universidade. Crianças deficientes, que, sem entender muito que estava acontecendo, lidavam a todo o momento com as reverberações latentes sobre o que é ser diferente em nossa sociedade. As formas corporais que apareciam para a coleta dos dados foram respeitadas em suas singularidades e o compromisso com a pesquisa e com o meio acadêmico se fortalecia.

Neste período também tive a oportunidade de ministrar palestras e oficinas em eventos tanto na Educação quanto na Terapia Ocupacional. Realizei ainda estágio docência em disciplinas oferecidas pelos professores que compunham o corpo docente da pós-graduação e da graduação em Terapia Ocupacional. Estudar as diferenças, os desvios e os estigmas da nossa sociedade foi de fundamental importância em minha trajetória acadêmica e principalmente pessoal. O amadurecimento intelectual naquele momento foi tido como algo que conseguiu, de fato, trazer à minha prática profissional, o contexto teórico necessário.

Ao finalizar o Mestrado, entrei para a seleção do doutorado em Educação, ainda na linha de Educação Especial. Como o programa é o mesmo, pude, no segundo semestre de 2014, realizar as disciplinas como aluna especial, finalizando assim, os créditos necessários para todo o período do doutorado. Nossa produção aqui descrita, em sua totalidade, tem sido diretamente articulada e, do meu ponto de vista, facilitada pela intensidade das histórias que vivi com as pessoas participantes deste trabalho. A pesquisa foca neste momento a necessidade de propor algo concreto para que a interface saúde e educação ocorram de fato. Sendo assim, o foco da minha pesquisa permanece voltado para a família do deficiente e para todos os olhares e as possibilidades que este contexto emerge no indivíduo e teremos oportunidade de conversar mais sobre isto ao longo deste trabalho.

Concomitante à seleção do doutorado, passei no concurso para Professor Substituto do Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista – UNESP, na cidade de Marília. Naquele momento, passei a ministrar aulas na universidade que coloquei em prática minha formação acadêmica. Estive como docente dos alunos de graduação em Terapia Ocupacional e em Pedagogia, ministrando três diferentes disciplinas.

Esta trajetória acadêmica passou a fazer mais sentido quando estive como professora substituta, uma vez que, no cotidiano universitário, discutíamos e provocávamos diferentes questionamentos a respeito tanto do contexto social no qual estamos imersos, quanto das diferentes formas de atuação, não só profissional daqueles estudantes, como pessoal de cada

indivíduo presente em minha sala de aula. Dois singulares professores da UNESP/Marília e uma grande amiga que a pós-graduação me trouxe foram essenciais para que eu pudesse elaborar meus próximos passos profissionais e permanecer seguindo. O professor e psicólogo Miguel Chacon, suas disciplinas foram decisivas para minha necessidade da ampliação de meus horizontes e saída da zona de conforto. A professora, terapeuta ocupacional e amiga Luciana Baleotti se tornou exemplo de buscas pessoais e profissionais. Por fim, um dos encontros maravilhosos e possíveis para este novo caminho que eu estava costurando na minha trajetória tornou-se concreto ao lado da terapeuta ocupacional Madalena Sant'Anna e passei a sentir necessidade latente da atuação clínica na Terapia Ocupacional. A partir do seu encorajamento, fiz concomitante ao doutoramento, a especialização em problemáticas neurológicas na Terapia Ocupacional e passei a trabalhar na cidade de Marília como terapeuta ocupacional realizando atendimentos às crianças com problemáticas neurológicas no contexto de vida diária delas.

O período do doutoramento permaneceu marcado por vários encontros preciosos que tive na construção da minha formação e atuação profissional. O lindo encontro com meu companheiro Carlos Eduardo proporcionou a segurança e a confiança para expandir minhas buscas e seguir não mais sozinha. Passei no concurso para Professora Substituta no curso de graduação em Terapia Ocupacional na Universidade de Brasília – Unb e fui morar na capital do Brasil. No momento atual, dou andamento com mais afinco à atuação clínica com atendimentos particulares às crianças com problemáticas neurológicas e a Terapia Ocupacional na Educação Inclusiva.

O momento junto aos alunos sempre foi marcado de paixão e estar no curso de graduação em Terapia Ocupacional em uma cidade tão peculiar como é Brasília tornou-se um desafio constante. Ao partilhar vivências profissionais e estes momentos de transição que a vida me levou, tive o feliz encontro com duas professoras, terapeutas ocupacionais e amigas também da graduação em Terapia Ocupacional, Daniela e Grasielle. Com elas, as angústias tornaram-se motivos de ações profissionais e juntas conseguimos concretizar um sonho. Montamos o RefliTO – Núcleo de estudos avançados e vivências em Terapia Ocupacional. Um espaço de potência profissional, partilhas pessoais e muitas trocas que vem crescendo e se moldando à realidade da necessidade do centro oeste do Brasil, permitindo conexões, contaminações e afetos profissionais.

O olhar para o humano, buscando compreendê-lo em todos os seus contextos, com todas as suas capacidades, passou a permear toda minha atuação. Deixo nesta pesquisa um

singleto registro daquilo que consegui realizar ao longo dos anos. Permaneço com as inquietações e com as certezas de que é preciso muito mais e de que todos devemos permanecer seguindo...

Com estas buscas profissionais, hoje aos 30 anos, tenho algumas pistas e até certas certezas de que não era o discurso incisivo e provocativo da criança hospitalizada, não era a dança que a adolescente escancarava, não eram as descobertas profissionais, mas sim os contextos, as diferenças, os desvios, as sensibilidades e a vontade como pessoa de fazer sempre o que deve ser feito, da melhor forma possível, para então encontrar a completude na vida profissional e pessoal. Seguimos...!

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de discussão sobre os resultados de diversas pesquisas na área da educação, as publicações acerca da Educação Inclusiva tornam-se um convite à reflexão sobre a maneira como a sociedade lida com a história e com os processos mediante os quais ela se institucionalizou em diferentes contextos. Várias discussões referentes à investigação de quais seriam os elementos mais básicos para que o sujeito com deficiência fizesse parte da vida coletiva são levantadas, buscando a inclusão deles em uma comunidade minimamente moral. Para isso, apresenta-se a premissa ontológica que estrutura todo o pensamento contido nestes escritos: de que o homem é um ser social.

A inclusão é um fenômeno social que tem percorrido um histórico e longo caminho. O conhecimento que tinham acerca das diferenças ocasionava a eliminação total das pessoas e, com o passar dos anos, evoluiu para formas diferentes de prisões através das próprias famílias ou instituições, gerando o confinamento e isolamento total do indivíduo com deficiência (GOFFMAN, 1974). Por um olhar superficial, evidenciam-se as sociedades humanas praticando maneiras várias de lidar com aqueles que possuem características diferentes dos demais e esses caminhos foram se modificando, da perspectiva de uma condição de vida da pessoa para os valores sociais em relação à concepção da forma humana. No passado, a atenção caiu quase que exclusivamente sobre os deficientes, buscando compreender as suas dificuldades ou seu nível de funcionamento e possibilitar toda a intervenção necessária.

Aos poucos, essa realidade se transformou, abrindo espaço para a liberdade individual por meio das instituições parciais, que tinham objetivos específicos, e culminou em serviços de cuidados ambulatoriais. Destaca-se, desde a década de 1990, a publicação da Declaração de Salamanca como marco importante, que trouxe as ideias de inclusão mais especificamente para o cenário da educação escolar e vem se construindo e sendo consolidada em muitos países a partir de modelos diferentes e reflexões profundas.

Para Sasaki (1997), a inclusão passa por diferentes fases no seu processo histórico: a da exclusão dos indivíduos, a da segregação, a da integração e, por fim, a da inclusão; uma das consequências positivas acerca do debate sobre a inclusão é exatamente a necessidade de se olhar para o ambiente da pessoa com deficiência. Com os princípios da inclusão, a discussão em destaque é o entorno em que as pessoas com deficiência estão inseridas e que se encontra inadequadamente desenhado; de forma mais explícita, o entorno cujo desenho universal não é tão universal quanto se necessita, e pode tornar a pessoa deficiente em suas necessidades, passando a ser incluída em ambientes para as pessoas comuns ou frequentando,

com seus pares, serviços especiais. Na verdade, o que se busca quando se estuda esse fenômeno é melhorar a atenção à diversidade, superando limites e construindo ações que favoreçam o ambiente e a adaptação para essa nova realidade.

Na trajetória histórica da Educação Inclusiva, os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) eram impedidos de frequentar escolas regulares e, no contexto atual, é garantido a eles o direito de acesso e permanência no sistema educativo regular (REIS, et al., 2017). A busca para garantir melhores oportunidades de ensino para os alunos PAEE matriculados nas escolas comuns vem sendo muito discutida em estudos por pesquisadores da área, o que impulsiona o desenvolvimento e a elaboração de políticas públicas para que esse direito à escolarização seja garantido (MANZINI, 2006; ALMEIDA, 2008; BEYER, 2010).

Para Sanchez, Almeida e Gonçalves (2017), é necessário promover a participação com autonomia da pessoa com deficiência em diversas áreas, como a educação, a saúde, o lazer e outras, para o desenvolvimento de suas potencialidades e para favorecer as interações sociais tão imprescindíveis à vida diária. No que diz respeito à criança com deficiência, a necessidade da ação efetiva entre a comunidade escolar e a família provoca reflexões que impactam diretamente na vida dela. A família simboliza historicamente essa sensação de pertencimento do indivíduo a seu contexto e cada família reproduz culturalmente, em suas gerações, ações que são reconhecidas por todos os membros daquela união familiar e todos aprendem a adorar essa forma de ver a vida.

Por mais paradoxal que possa ser, na medida em que a educação garante a possibilidade da existência do sujeito na vida coletiva e da socialização dele, é ao próprio ser humano que ela serve, garantindo meios necessários para que haja vida compartilhada com seus semelhantes. Na análise do processo da educação, constatamos a obtenção de diferentes perspectivas de interpretações e o reconhecemos como uma fusão de horizontes e é por meio da interpretação de uma realidade específica que esta tese virá à fala. Obviamente, é preciso que aquilo que foi pesquisado alcance os mais diversos grupos interessados em melhorar e contribuir à temática estudada. Nesta pesquisa, iremos dar ênfase à temática familiar, não apenas pela integração, mas também pela necessidade de levar em consideração particularidades da dinâmica familiar da criança com deficiência.

Desta maneira, o texto inicial destina-se a defender a ideia de que a inclusão está sendo construída por séculos no Brasil e ressalta a necessidade de aprofundar o olhar para o envolvimento familiar. Para isto, a pesquisa buscou dar voz aos familiares, em uma tentativa de avançar a partir da realidade encontrada no Brasil. Para Heidegger (1960), estar conectado

a uma situação não significa, de modo algum, que há a pretensão de corrigir aquilo que se considera errado.

No essencial, faremos uma discussão breve a respeito do avanço crítico e reflexivo acerca da educação especial no Brasil, buscando contemplar algumas ferramentas e relações próprias dessa temática, sem nos concentrarmos somente no que é especial na educação ou nas práticas no interior da escola (OLIVEIRA, 2014). Partiremos da tese de que é necessário considerar a percepção dos familiares na consecução da inclusão escolar de alunos com deficiência física e daremos ênfase ao tipo de auxílio que os familiares podem dar à suas crianças.

Sendo assim, buscaremos desvelar os caminhos do envolvimento familiar na execução da tarefa de casa e, para isso, levaremos em consideração as particularidades da problemática vivenciada por estas famílias. A apreciação de ideias educacionais e a reflexão acerca de sua importância para a compreensão e a superação de desafios de nosso tempo são tarefas tanto para quem pesquisa quanto para quem realiza a leitura de uma tese; não pretendemos realizar o apontamento de ações que possam ser consideradas erradas ao se executar a tarefa de casa; no entanto, tentaremos discutir formas eficazes de se efetivar a Educação Inclusiva por meio dessa ferramenta pedagógica.

Acredita-se que um bom entrosamento entre a escola e a família, mediante cuidadosa e adequada abordagem desta por aquela, é necessário para que a tarefa de casa possa cumprir efetivamente a sua função pedagógica. Além disso, tal trabalho colaborativo pode representar uma fonte de empoderamento das famílias envolvidas, o que é de extrema importância, embora esse não seja o objetivo inicial da tarefa de casa.

1.1 A Educação Inclusiva no Brasil

A deficiência esteve historicamente presente nas mais diversas sociedades. Para Stiker (2006), qualquer relato de um grupo coletivo pode pressupor a presença de sujeitos em desvio, sujeitos diferentes ou considerados anormais. Para Piccolo (2014), pode-se considerar que a deficiência é uma constante dentro de uma sociedade e não um desvio na história da humanidade. Para Omote (2004), a história da nossa sociedade revela as diferentes formas de lidar com determinadas diferenças, causando uma dualidade de sentimentos, sejam eles positivos ou negativos, e para cada diferença foi dado um tratamento específico ao longo dos

tempos. Ao refletirmos a respeito da ontologia já citada, igualmente a deficiência deve ser considerada a partir da produção social e, dessa maneira, algo produzido historicamente.

O campo da Educação Inclusiva se configura em uma tentativa de consolidação e permanência da vida coletiva a partir da diversidade, e o movimento mundial pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação (GREGORUTTI, 2013). A opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo visa a assegurar aos cidadãos, inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada (BRASIL, 2007).

A preocupação da sociedade brasileira com inclusão escolar tem tido extremo significado do ponto de vista da evolução em relação aos movimentos históricos relacionados à educação da criança com deficiência. Glat, Pletsch e Fontes (2007) consideram a Educação Inclusiva como uma nova cultura escolar, que objetiva atingir a todos os alunos, independentemente de suas características e condições.

De acordo com Omote (2008, p. 27), “[...] a construção da Educação Inclusiva implica uma revisão radical de alguns dogmas e reorganização de práticas educativas”. É possível notar que a inclusão escolar no Brasil vem avançando no que diz respeito a dados existentes, aspectos teóricos conceituais, políticas públicas e práticas educacionais. Os avanços vêm ocorrendo desde a Constituição Brasileira de 1988, que, em seu artigo 208, assegurou aos portadores de deficiência o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede de ensino regular (BRASIL, 1988).

A partir disso, a sociedade brasileira vem apresentando mudanças concretas expressas, conforme destacam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), por seus princípios de preservação da dignidade humana, pela busca da identidade e do exercício da cidadania no âmbito político, técnico científico, pedagógico e administrativo daqueles que, até então, eram pouco considerados.

As dificuldades para a concretização efetiva do que se discute amplamente sobre a educação escolar do aluno público-alvo da Educação Especial, considerando aqueles com deficiência em classes de ensino comum, dizem respeito, por exemplo, à oferta de serviços de apoio especializado, à formação efetiva de professores e às parcerias com as famílias (NUNES; FERREIRA; MENDES, 2003). Nesse sentido, a inclusão escolar é um tema que tem como proposta a construção da cidadania não só da pessoa com deficiência, mas também

de todo o grupo social em que ela se insere e o quanto este grupo necessita de mudanças para acolher toda diversidade (ANDRADE; BRAGA, 2009).

De acordo com Pacheco et al. (2007), organizações governamentais e não governamentais iniciaram o combate às condutas segregacionistas de educação. A Educação Inclusiva tornou-se uma forma de educação internacional e, embora o debate sobre a inclusão escolar seja um assunto recorrente, os estudos têm mostrado que ainda falta muito para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns.

Com o surgimento e o avanço da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a sociedade brasileira aponta e caminha para a necessidade da articulação entre a Educação Especial e o ensino regular como propostas pedagógicas na escola para atender as necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos. Por meio do conhecimento desses documentos, é possível reconhecer a necessidade de garantir aos alunos considerados público-alvo da educação especial, o acesso, a permanência e o suporte ao frequentarem as salas de ensino comum.

Em muitas situações, o foco de atenção dos educadores na Educação Inclusiva é direcionado para a própria escola, almejando adequá-la para receber toda a diversidade de alunos, incluindo os que tradicionalmente eram excluídos deste contexto ou atendidos em modalidades exclusivas da Educação Especial. Para a Educação Inclusiva, toda criança, independentemente de suas condições, tem direito à educação em escolas regulares; contudo, a mudança do foco educacional está em constante transformação e há um grande avanço partindo do pressuposto de que é o meio que deve se adaptar às demandas do aluno ao invés de este se adequar às exigências impostas pelo sistema educacional.

Para Vieira (2014), todas as condições que podem se tornar fatores que dificultem a efetivação da inclusão não podem ser ignoradas. A autora chama a atenção para a continuidade do investimento do país com relação a políticas públicas efetivas, disponibilização de materiais, recursos e estrutura física adequada, além da valorização e do incentivo aos profissionais da educação, levando sempre em consideração aspectos econômicos e sociais da comunidade.

Neste campo, muitos desafios têm sido enfrentados desde a segunda metade do século XX. O suporte requerido pelo aluno com necessidades educacionais especiais deve ser oferecido pelos sistemas educacionais, tanto por meio de equipamentos e outros recursos materiais, adequações curriculares e metodológicas, quanto por seus familiares. Para Oliva (2016), embora em inúmeras situações as adaptações estejam vinculadas a práticas

integradoras, nem sempre a relação é direta e nem sempre envolvem somente professores e alunos. No que se refere a adequações no contexto escolar, é preciso refletir acerca das condições e ajustes estruturais no currículo geral da escola, adequações relativas ao currículo da classe e adequações individualizadas (BRASIL, 2003).

Por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, institui-se o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2011) – e, a partir dessa perspectiva, estudos têm sido realizados sobre a formação do professor que atua na Educação Especial e Inclusiva, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como os demais professores de turmas regulares das escolas de educação básica, dando destaque para a formação do professor a partir da fundamentação teórica, instrumentalização e técnica, além de outras condições gerais e específicas para o desenvolvimento do seu trabalho (SILVA, 2017).

Para Budel e Meier (2012), é preciso investir em um planejamento escolar por meio do qual a criança com deficiência sinta-se parte do ambiente em que está inserida, buscando o sucesso do aluno, por meio das seguintes ações: integrá-lo ao ambiente escolar; preencher lacunas e modificar materiais em determinados casos, de acordo com as especificidades de cada aluno ao planejar algumas atividades para o grupo que compõe a sala de aula; retomar conteúdos em defasagem e buscar repensar o currículo de forma efetiva, para cada ano escolar, adaptando-o e reavaliando-o periodicamente pelos professores e profissionais que estejam envolvidos com a criança e criando novas estratégias de ações. Assim sendo, não podemos deixar de ressaltar a importante participação que devem ter as pessoas que, direta ou indiretamente, compõem o contexto de construção da Educação Inclusiva.

Em um estudo realizado por Glat, Omote e Pletsch (2014), há evidências no que se refere às pesquisas na área da Educação Especial, de que há numerosos trabalhos de ensaios teóricos, principalmente os que buscam discutir políticas públicas, referindo-se genericamente a pessoas com necessidades especiais, que caracterizam a produção dos últimos anos com um perfil generalista, assim como as políticas promulgadas pelo Ministério da Educação. Para estes autores, há que se investir em pesquisas que busquem caracterizar de fato os tipos de necessidades especiais dos alunos.

Omote (2008) considera que a educação necessita de grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais, caminhando no sentido de rever dogmas, crenças e velhas práticas e buscando realizar mudanças das mais diferentes ordens. Desta maneira, a adequação da escola não pode limitar-se a aspectos arquitetônicos, curriculares e de recursos pedagógicos. A aprendizagem escolar é também resultado da qualidade das relações sociais que cada aluno

encontra no ambiente escolar e de relações interpessoais que mantém com seus professores, além de um bom entrosamento entre a escola e a família. Por essa razão, tem sido tema de muitas pesquisas e os resultados têm apontado a existência de muitos estigmas e estereótipos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas, tanto em relação às suas famílias como em relação à rede de ensino e aos profissionais que atendem essas crianças (LAZZARETTI, FREITAS, 2016).

Entretanto, Glat (1996) afirma que a participação da família é abordada muitas vezes como pano de fundo do processo de inclusão e não como um de seus principais agentes, em seu papel de facilitadora ou impeditiva para que a inclusão social ocorra. A relação que deve existir entre a família e a escola do aluno com deficiência é apontada como um aspecto de influência no processo de inclusão, uma vez que traz implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e está diretamente relacionada ao sucesso escolar (GLAT, 1996; DESSEN; POLONIA, 2005, 2007; FERREIRA; MARTURANO, 2002; SILVEIRA; NEVES, 2006).

A família ocupa-se das ações relacionadas ao cuidado da pessoa com deficiência quanto à manutenção do conforto, higiene, alimentação e a adaptação à nova condição. Além destes, os membros da família preocupam-se em relacionar estes cuidados com outras responsabilidades da vida e preocupam-se com o futuro daqueles a quem prestam apoio (SÁNCHEZ et al., 2010).

Em estudo feito por Maturana e Cia (2015), a percepção dos familiares e da escola sobre o processo de inclusão escolar pode ser bastante divergente e pode ter como fatores determinantes a concepção dos professores e responsáveis pela escola sobre deficiência e o espaço oferecido para que o relacionamento com os pais ocorra de maneira contínua e significativa. Revelam ainda que a maioria dos familiares possui uma percepção negativa a respeito da inclusão escolar de seus filhos.

Souza (2009) revelou que as famílias analisadas em sua dissertação pouco vão à escola, limitando-se a levar e buscar os alunos; as trocas verbais ocorrem apenas quando o aluno apresenta algum problema em sala de aula. Aiello (2002) relata uma série de dificuldades encontradas pelos pais quando questionados sobre o contexto escolar de seus filhos, com queixas que abrangem desde o horário e a duração das reuniões com professores até a falta de transporte e meios de comunicação eficazes entre a escola e os pais. Para essa autora, sentimentos de inferioridade por parte dos pais podem surgir quando há a interação com profissionais e incertezas sobre a deficiência de seus filhos e as consequências delas se tornam incógnitas frente ao auxílio que devem dar para a escola.

O termo inclusão acomoda vários significados (FUCHS; FUCHS, 1994) e a inclusão escolar é um imperativo moral e legal para o sistema brasileiro. O momento agora, para a pesquisa, é de como implementá-la e aperfeiçoá-la, e não de questionar sua validade. Entretanto, traduzir a inclusão escolar das leis, dos planos e intenções para a nossa realidade requer produção de conhecimento e prática, e essas são tarefas para a pesquisa científica, mais especificamente para as universidades brasileiras, para as escolas e para as famílias.

O futuro da política de inclusão escolar no Brasil depende de um esforço coletivo, que obriga à revisão das práticas e de todos os envolvidos, para trabalhar em direção a uma meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade a todos. Estudos sobre a possível parceria entre a escola e a família precisam ser ampliados, principalmente aqueles que envolvem ações que proponham intensificar essa parceria, tornando-a mais favorável no que se relaciona à inclusão escolar e, desta maneira, possibilitando a criação e manutenção de um ambiente escolar acolhedor.

1.2 O envolvimento familiar na Educação Inclusiva

A criança, desde que nasce, necessita de auxílio para seguir sua vida de modo independente, precisando de ajuda para desenvolver-se e são as famílias que cumprem esse papel na vida dessas crianças, portanto, um estudo que discuta determinada condição de uma criança ou a característica específica de um grupo de crianças, sejam elas deficientes ou não, logo terá a necessidade de atentar para o contexto das famílias. O termo família, que provém do latim *famulus* - criado, servidor -, considera um grupo que tem uma estrutura, uma dinâmica e uma função, cujas relações entre seus membros tendem ao equilíbrio e são reguladas pelos princípios de retroalimentação.

Após o século XVI, a preocupação com a educação da criança e o sentimento da família moderna fez com que esta assumisse uma função moral e espiritual. Os estudos sobre as famílias brasileiras iniciaram-se somente no século XX, mas vêm crescendo ao longo dos anos (ARIÉS, 1981). A família é interpretada como um contexto complexo, promotor do desenvolvimento primário da sobrevivência e da socialização da criança, e também um espaço de transmissão de cultura, do significado social e do conhecimento comum agregado ao longo das gerações (DESSEN; BRAZ, 2005).

Diversos autores sinalizam a importância da família na promoção do desenvolvimento humano e na socialização de seus membros por meio de interações e relações na dinâmica

familiar, fundamentados em uma visão sistêmica desse processo (DESSEN; PEREIRA-SILVA, 2004; DESSEN; BRAZ, 2005; MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 1999; SÍGOLO, 2004; SILVA et al., 2008). Kamerman (2010) coloca a política familiar como um conceito global independente do país ou da concepção de família, dando ênfase à sua centralidade perante a sociedade, com o objetivo do bem estar de todos os membros. A família é, ao mesmo tempo, alvo e agente modificador da sociedade e do indivíduo, com o privilégio de ser o primeiro espaço relacional do ser humano (ARAÚJO, 2011).

Desde a década de 1970, estudos do desenvolvimento infantil nos contextos educacionais e da saúde buscam esclarecer a importância de se levar em consideração o ambiente domiciliar para conhecer o tipo de estimulação disponível para a criança na família e o impacto que essa estimulação pode causar à criança (AIELLO, 2005). A família da criança com deficiência é semelhante a qualquer outra, mas a experiência de ter um membro com deficiência a fará diferente na complexidade de sua organização, da intensidade de sentimentos, dos conflitos e da demanda dos serviços de apoio (GLAT; DUQUE, 2003).

Para Gregorutti (2013), a expectativa da família ao receber a notícia de que uma criança está para chegar não se limita apenas à expectativa do ato do nascimento em si, mas fomenta em cada familiar uma expectativa dos caminhos a serem percorridos para uma criança ao longo de sua vida, com uma missão imaginária a ser moldada e reformulada em torno do seu futuro e da sua correspondência àquilo que foi idealizado sobre ela desde o instante em que foi concebida.

O nascimento de uma criança com deficiência pode representar a ruptura no curso naturalmente almejado no desenvolvimento familiar, não se limitando apenas à presença de um bebê que demanda cuidados e atenção, mas de um bebê que necessitará de cuidados especiais por um período de tempo muito superior àquele requerido por crianças em condições normais de desenvolvimento (OMOTE, 2010). Para Glat (2012) as famílias raramente são orientadas quanto às possibilidades do desenvolvimento e de suporte para seus filhos em serviços de reabilitação. Na maioria das vezes, significam um peso na vida dos pais e são apresentados como um problema, e tal fato podem vir a gerar neles sentimentos de descrença quanto ao desenvolvimento da criança com deficiência.

A superação do luto pela perda da criança idealizada e a eventual aceitação da família da situação vivenciada não ocorrem de um modo linear; isto é, mesmo tendo superado o choque inicial, a família pode, durante momentos pontuais do percurso da vida da criança - como por exemplo, quando ela começa a frequentar a escola - voltar a vivenciar esse sofrimento psicológico. No Brasil, a produção de Omote (1980) foi pioneira para pôr em

evidência a necessidade de assistência profissional para as famílias com pessoas com deficiência. O autor estudou a percepção de mães sobre a “deficiência mental” e salientou a importância dos estudos sobre a família, a necessidade de apoio e de valorização dos familiares.

No que se refere à necessidade de suporte social para as famílias que possuem na sua prole uma criança com deficiência, há uma vasta literatura que aponta a importância de grupos de apoio, intervenções e até formas de ajuda para estas famílias (CIA, 2012; AZEVEDO, 2014; BALEOTTI, OMOTE, GREGORUTTI, 2015). Fornecer suporte aos familiares caminha no sentido de identificar as necessidades das famílias, assim como conhecer as formas de funcionamento, os ajustes, os recursos e o apoio, levando em consideração que estes estão em constante mudança (DUNST, 2000).

Para Sígolo, Rinaldo e Raniro (2015), as pesquisas atuais demonstram o tipo de necessidade que as famílias possuem frente à deficiência de seus filhos e que podem estar associadas a fatores organizacionais, a problemas de ordem social e política, e formas de funcionamento do ambiente familiar e a redes de apoio, buscando observar o contexto delas como todo. Para Gregorutti e Omote (2015), a criança com deficiência poderá obter benefícios em vários aspectos psicossociais se puder sentir-se acolhida e expressar-se mais livremente, o que lhe permitirá o exercício das suas possibilidades em diferentes atividades.

No que diz respeito ao contexto educacional, além das mudanças nas práticas pedagógicas para um processo de escolarização mais favorável, vários documentos sinalizam a importância da relação família-escola para o desenvolvimento e aprendizado dessas crianças. Com relação à legislação nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a família é contemplada em todas as etapas da formação e do desenvolvimento da criança e do adolescente. No Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) tem-se que o sucesso da educação depende do compromisso da União, dos Estados, Municípios, familiares e outras instituições.

No contexto escolar, vários fatores acabam influenciando os caminhos e o processo de escolarização do aluno, tanto no que se refere aos aspectos familiares quanto aos aspectos escolares dos alunos, como as práticas parentais, a infraestrutura da escola e a disponibilidade de seus professores (RIANI; RIOS-NETO, 2008).

As contingências ambientais das famílias e das escolas são diferentes, o que leva as crianças a emitirem comportamentos diferenciados em cada ambiente. Cia (2009) afirma que a escola é o local, depois da sua casa, onde a criança pré-escolar passa maior parte do dia, e algumas atitudes podem passar despercebidas aos olhos dos pais quando acontecem no

contexto educacional, como também o fato de a escola requerer atividades orientadas faz com que se percebam atitudes não observáveis no ambiente familiar. Dessa maneira, tanto a família como a escola podem ser espaços potencializadores ou bloqueadores do conhecimento e do desenvolvimento social e físico dos alunos (POLONIA; DESSEN, 2005; SILVA; VARANI, 2009).

A promoção da escolarização passa a ser reconhecida como um fator que pode favorecer o desenvolvimento e a qualidade de vida da criança e o olhar atento ao ambiente familiar da criança tende a ser mais eficaz à medida que os cuidadores familiares se engajam e buscam o bem estar dela (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Meiado (1999) mostra o impacto negativo da não escolarização e da ausência de rede de suportes e serviços, por meio do conhecimento do cotidiano familiar de adultos com deficiência intelectual que não frequentavam a escola. De maneira geral, independentemente de uma família ter na sua prole um filho com deficiência, estudos apontam que a relação familiar influencia diretamente o processo educativo das crianças.

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010), é preciso considerar determinantes sociais e psicológicos, como o ambiente, a cultura e a dinâmica familiar para analisar a influência da família no contexto educacional. Wagner, Tronco e Armani (2011) afirmam que a interação desses determinantes expressará o nível de funcionalidade na relação família-escola. Nesse sentido, a família pode ser responsável pelo sucesso escolar da criança, bem como pode ser culpabilizada pelo seu fracasso. (CARVALHO, 2000).

Carvalho (2000) aponta que, tradicionalmente, o sucesso escolar fica sujeito na maioria das vezes ao investimento e apoio direto da família junto aos seus filhos. Para tal, torna-se necessário compreender o papel e o envolvimento da família no desenvolvimento infantil e sua influência nas relações sociais e redes de apoio da criança com deficiência, como a escola.

Ao se buscar as percepções e as opiniões das famílias sobre o tipo de escolarização que desejavam para seus membros com deficiência, alguns estudos evidenciaram que nem sempre o desejo e as expectativas da família são considerados nas definições das políticas educacionais, principalmente quando a questão envolve a opção do tipo de escolarização, e apontam a necessidade de desenvolver programas de formação voltados para as famílias (SOUSA, 1999; CASTELLS, 2003; LIMA, 2009; CONSONI, 2010).

O que se busca por meio das pesquisas atuais é elucidar o funcionamento das famílias e das escolas. Nessa perspectiva, a família e a escola passam a ser analisadas como dois

microssistemas sociais que têm papéis complementares no processo educacional, promovendo situações articuladas e significativas (BHERING; DE NEZ, 2002; CHACON, 2008).

Ao falar dessa profícua relação, família-escola, é preciso levar em conta as variações familiares, os estilos pedagógicos e educacionais e a cultura de cada contexto. A constituição da família vem se modificando ao longo da história e sofrendo diversas críticas por esses novos modelos; porém, o que de fato deve ser levado em consideração nos estudos do contexto familiar no âmbito escolar são os tipos de relações, vínculos e interações tidos entre os membros e não somente a sua constituição.

As famílias se diferem quanto ao funcionamento interno, à maneira de educar e isso deve nortear o olhar dos educadores para que não se julgue qual é o funcionamento mais adequado para se estabelecer parcerias. É preciso reconhecer os aspectos positivos da família para se trabalhar com ela e não focar os aspectos negativos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Silva (2009) destaca que o envolvimento do familiar relaciona-se às atividades de escolarização da criança. De acordo com Bhering e Siraj-Blatchford (1999), este envolvimento pode estar relacionado às atividades ligadas ao processo ensino-aprendizagem, em casa ou na escola. Essas atividades são diversificadas e abrangentes e tratam de procedimentos adotados pelos pais para auxílio de seus filhos na escolarização.

Segundo Bhering e Siraj-Blatchford (1999), essas atividades foram fortemente relacionadas às atividades intelectuais que requerem dos pais uma preparação, uma orientação constante vinda dos professores e ainda uma avaliação periódica. Aos familiares de crianças inseridas na sala de aula, é recomendável que tenham atitudes positivas frente às expectativas em torno da vida escolar.

Goitein e Cia (2011) apontam para o fato de que durante as fases de transição do desenvolvimento infantil - o período de saída do ambiente domiciliar e a ida para a pré-escola -, os pais de crianças com deficiência tendem a vivenciar sentimentos de insegurança e incerteza e tal período também apresenta peculiaridades para o próprio aluno, que, até então estava acostumado apenas com o ambiente familiar e, quando inserido na escola é exposto a inúmeras situações novas, como: relações entre pares, amizade, competição, aprendizagem, ausência da proteção constante de familiares, entre tantas outras.

Nesse sentido, torna-se necessário tratar o diferente à medida da sua diferença, respeitando a capacidade de cada criança com deficiência, disponibilizando uma forma de aprendizagem em que as crianças aprendam juntas, com o seu ritmo de desenvolvimento e

uma efetiva aproximação na relação família-escola, na tentativa de melhorar as lacunas existentes nessa relação (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; CHRISTOVAM; CIA, 2013).

Ao frequentar o ensino regular, o aluno público-alvo da educação especial encontra implicações que podem perpetuar-se pela vida toda. Em alguns momentos, tais situações mobilizam os familiares de tal maneira que não conseguem ter atitudes favoráveis frente à sala de aula. O relacionamento entre as famílias de deficientes e os profissionais da comunidade escolar está entre os mais difíceis e duradouros (AIELLO; PALHARES, 2002).

No que diz respeito à educação infantil, as famílias de crianças com deficiência podem ofertar informações importantes aos membros da comunidade escolar, por conhecerem o cotidiano da criança e por também passarem pela transformação de terem seus filhos convivendo com pares e com outros adultos. A idade pré-escolar é uma etapa importante para o desenvolvimento dessas crianças, uma vez que é nessa fase que começam a construir um repertório para enfrentar as adversidades da vida acadêmica e se adaptarem à mudança de rotina.

Para Trivellato, Ferreira e Marturano (2008), é nessa etapa escolar que há o ajustamento ao papel do estudante e que pode influenciar positivamente os resultados escolares. É preciso identificar a maneira pela qual a criança com deficiência passa a receber suporte da escola para lidar com tais questões e ter condições de responder positivamente a elas; nesse sentido, as parcerias com todos os que dão suporte no desenvolvimento dessa criança, fora do contexto educacional, podem ser positivas para tais ações.

No contexto educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva mostra a importância do Atendimento Educacional Especializado para garantir a qualidade de aprendizado do aluno na sala de ensino comum, atuando de forma articulada com professores, buscando promover trocas e orientações a todos da comunidade escolar e garantindo a escolarização do aluno público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008). Paniagua (1995) propõe modelos para explicar como as relações entre os profissionais e os pais podem ocorrer e ressalta o modelo de negociação para a busca e equilíbrio dessa parceria.

O objetivo é comum para ambos os contextos: a potencialização das capacidades da criança e o estímulo a sua socialização e autonomia com papéis diferentes. Estudos apontam ser interessante utilizar estratégias educativas convergentes, pois estão envolvidas na educação de uma mesma criança, em um sistema relacional em constante comunicação e influências mútuas por meio do filho/aluno (SOUSA, 1998).

É desejável que, embora cada parte tenha seus papéis específicos, essa relação seja tratada como compartilhamento e divisão de responsabilidades para a consecução de metas comuns. Significa que é necessária a troca constante de informações sobre o desempenho do aluno. Para Perrenoud (2001), a criança, considerada onipresente, transforma-se no ator esquecido nessa interconexão; no entanto, é justamente por meio das ações dela que ocorre a relação família-escola.

Essa parceria tende a beneficiar não apenas o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência, mas também dos familiares; em especial são os cuidadores familiares das crianças com deficiência que podem ser beneficiados quando elas vão à escola, com a qual as respectivas famílias podem manter um bom entrosamento na medida em que podem confiar a ela os cuidados e dar continuidade ao seu percurso psicossocial, realizando atividades menos desgastantes do ponto de vista emocional (BERESFORD, 1994).

Buscando entender o contexto educacional, a percepção dos professores sobre os familiares ou os ditos cuidadores familiares também se reflete na relação entre as partes; ou seja, se os professores tiverem as famílias como parceiras, haverá maior possibilidade de interação, acompanhamento e auxílio à criança.

Para que a criança com deficiência possa ter uma participação plena no ensino regular, é preciso não centrar somente o olhar nas práticas educacionais do aluno e do professor, mas também buscar a prática integral dentro da escola, na qual o desafio do profissional envolvido com o processo de ensinoaprendizagem não venha a constituir-se como uma fonte de dificuldades para a inclusão. Torna-se necessário considerar a família e a escola como pilares essenciais para o desenvolvimento da criança, a fim de que possam reconhecer-se como parceiros, visando elaborar estratégias que assegurem o desenvolvimento pleno e integral da criança com deficiência (CHECHIA, 2009).

Dessen e Polonia (2007), ao estudarem as relações desencadeadas em cada um dos ambientes, familiar e escolar, afirmam que alguns aspectos ou condições presentes nesses contextos podem vir a gerar desencontros, angústias, conflitos e conseqüentemente refletir e auxiliar as possibilidades de colaboração e parceria entre eles. Bronfenbrenner e Morris (1998) consideram primordial o conhecimento dos contextos escolar e familiar e suas condições específicas para compreender como essa relação pode acontecer e analisar todas as influências que a afetam.

Naturalmente, uma comunicação eficiente e a troca de informação é a base para uma boa relação entre a família e a escola; este contato poderá acontecer cotidianamente entre os membros da família e os professores nos horários de entrada e saída da escola. Porém, em se

tratando do aluno com deficiência, o tipo de parceria estabelecida poderá ter impacto direto na qualidade desses encontros diários e, muitas vezes, nota-se que pais e professores discordam sobre os comportamentos emitidos pelas crianças.

Essa parceria colaborativa ainda é difícil de efetivar nas escolas brasileiras. A natureza das expectativas de uma parte em relação à outra sugere que há entendimento um pouco equivocado a respeito das responsabilidades de cada parte (GREGORUTTI; OMOTE, 2015). Assim, Silva e Mendes (2008) chamam a atenção para o fato de que tanto os familiares quanto os profissionais da comunidade escolar ainda necessitam amadurecer no sentido de saber qual é o papel que exercem nessa parceria.

A escola também precisa de informações da dinâmica interna familiar e do universo sociocultural vivenciado pelos alunos, a fim de que eles possam ser respeitados e compreendidos não só nas suas vicissitudes decorrentes da deficiência, mas também nas particularidades condicionadas pelo seu ambiente sociofamiliar (GREGORUTTI; OMOTE, 2015).

Guerra (1985) identifica em seu estudo três dificuldades a uma atitude colaborativa entre escola e família: de ordem técnica: uma vez que o professor se assume como detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do indivíduo; de ordem moral: a casa e a família são encaradas como parceiros inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais; e, finalmente, de ordem social, que advém da evolução histórica do papel do professor.

Para Marques (1988), os professores acreditam não existir um maior envolvimento parental devido ao centralismo histórico que caracteriza as nossas escolas, a falta de espaços convenientes para atendimento de pais, a própria formação de professores, que têm esquecido, nos seus currículos, o importante papel que desempenha o envolvimento familiar e as desmotivações do corpo docente.

Para Sant'Anna (2016), as condições atuais de formação de professores para estarem nas salas de aula em escolas inclusivas são insuficientes; pois, não raro, dependem de investimento pessoal e/ou institucional de formações paralelas que sustentam as estratégias pedagógicas escolhidas. O professor tem, em suas atribuições, a missão de efetivar a mediação entre a criança com deficiência e o conhecimento a ser passado em sala de aula, permitindo o contato da criança com culturas e identidades sociais diversas e permeando a construção de conhecimentos acerca do mundo.

Glat e Nogueira (2003, p.4) citam que o professor que atua no contexto da Educação Inclusiva, precisa ser “[...] preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a

diversidade de todas as crianças e não com modelo de pensamento comum a todas elas”. Para que ele possa executar suas funções profissionais, é também necessário um conhecimento acerca das especificidades e necessidades educacionais de seus alunos, e, dentro das possibilidades, a família pode vir a ser uma grande aliada.

Para Milan, Borges e Cia (2013) os professores relatam que a relação família-escola envolve a questão de os pais terem conhecimento da escola e dos comportamentos dos alunos em sala de aula, e que os professores conheçam os pais das crianças. Se essa parceria fosse possível, os professores poderiam apontar aos pais algumas estratégias de aprendizagem que o filho tem e que eles não percebem no contexto escolar, assim como os pais também podem transmitir aos professores como são os comportamentos do filho em casa e as suas preferências, a fim de auxiliar os professores nas práticas pedagógicas em sala de aula (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Nesse sentido, os professores poderiam contribuir também para promover o desenvolvimento familiar, a fim de que os pais possam compreender quais comportamentos são importantes para o desenvolvimento do filho com deficiência (LOPES; MARQUEZAN, 2012). No entanto, estudos apontam o pouco conhecimento que a sociedade tem sobre a deficiência, sobretudo quando os professores precisam lidar com as crianças que apresentam alto nível de dependência (GOMES; BARBOSA, 2006; MELO; MARTINS, 2007).

Para Spinazola (2014), as famílias vão adquirindo novos conhecimentos e necessitando de suportes e recursos característicos para cada idade em que a criança com deficiência se encontra. O autor também discute que o tipo de deficiência que a criança apresenta pode influenciar no seu ambiente familiar. Quando nasce uma criança com deficiência física, pode haver uma a uma variedade de condições que afetam o bem estar dela, exigindo intervenção da Educação Especial no que diz respeito à mobilidade, vitalidade física e autoimagem (KIRK, 2000).

No ensino regular, a criança com deficiência física é aquela cujos problemas de saúde ou limitações físicas podem interferir em sua aprendizagem escolar, numa extensão que torne necessária a implementação ou utilização de uma rede de serviços especiais, como a presença de professores especialistas, treinamentos, equipamentos, materiais ou outras formas de facilitar o seu desenvolvimento no contexto escolar (ANDRADE; MENDES, 2015).

Para Lourenço (2008), devido ao nível de comprometimento motor que a criança com deficiência física possa ter, suas condições de aprendizado na sala de aula podem ser comprometidas se não receberem o suporte adequado. Com isso, a Tecnologia Assistiva (TA) surge como meio para promover funcionalidade no que tange à participação do aluno nas

tarefas e à mobilidade com autonomia, obtendo uma real inclusão escolar (FACHINETTI, GONÇALVES, LOURENÇO, 2015).

O aluno com deficiência física apresenta condições singulares no contexto escolar; isso ocorre devido ao fato de que ele apresenta movimentos e posturas corporais adversas, ou seja, com algum tipo de comprometimento, e assim, algumas dificuldades em relação à parte motora, impedindo a efetiva participação em atividades rotineiras da escola por falta de adaptações e/ou assistência. Nessas condições, os professores podem não saber atuar de forma positiva, uma vez que tais alunos podem apresentar dificuldades resultantes das alterações musculoesqueléticas na realização de movimentos, que lhe são solicitados na realização de atividades que fazem parte do contexto escolar (MOURA, 2008). Manzini (2008) aponta a insegurança, o despreparo, a falta de recursos materiais e de estratégias oferecidos pelos professores para lidarem com alunos com essas características.

Muitas queixas das famílias do aluno com deficiência podem ser as mesmas apresentadas pelas famílias de crianças com desenvolvimento normal. Mas as famílias que têm filhos com necessidades especiais terão de enfrentar também as exigências advindas da própria condição de deficiência da criança (TURNBULL; TURNBULL, 1990). A dependência de crianças com deficiência física nas atividades do cotidiano tem impacto no contexto escolar e pode afetar a sua autoestima e limitar suas experiências de interação social e participação no intervalo e recreação.

Plotegher et al. (2013) discutem que o processo de viver com deficiência física não se restringe a dificuldades e limitações. Muitos são os casos de pessoas que transpõem as barreiras encontradas e conseguem viver de acordo com o que se considera normal na sociedade, de forma autônoma e independente. Contudo, é importante que as pessoas com deficiência física mantenham suas relações e estabeleçam novas relações interpessoais, de modo a superar suas dificuldades, sejam elas emocionais ou instrumentais, pois em algum momento podem necessitar do apoio de outras pessoas (BIANCHINI et al., 2009).

É sabido, que o contato diário favorece a troca de informações sobre acontecimentos atuais da criança que ajudam o educador a compreender certas atitudes e comportamento delas, porém, a depender das características da sua deficiência, os horários podem ficar comprometidos com outras atividades necessárias para seu desenvolvimento e o professor, que, em muitas situações, está com o aluno com necessidades educacionais especiais e com o restante da turma na sala de aula, não encontra tempo para realizar trocas sobre aquilo de que a criança necessita e a comunicação entre o professor e os familiares da criança torna-se falha.

Nesse sentido, atuações com caráter assistencialista podem resultar em perda de autonomia da família e de seus componentes, ou ainda gerar uma dependência excessiva entre eles; sendo assim, as modalidades de atendimento ancoradas na família e na comunidade vêm crescendo e corroborando com o desenvolvimento da sociedade brasileira. Ferreira e Ferreira (2004) apontam que há indícios de que algumas situações educacionais de superação de dificuldades na escolarização ocorrem graças à participação da família.

A literatura aponta que também são importantes sessões de informações, como as reuniões, pois mantêm os pais informados dos conteúdos e práticas possíveis de colaboração, além de transmitir informações de caráter geral, dar sugestões de atividades, alertar os pais sobre a importância do cumprimento de horários e sanar dúvidas sobre diversos assuntos relacionados à criança. Entretanto, professores e familiares podem apresentar expectativas distintas com relação ao desenvolvimento educacional da criança com deficiência em decorrência dos diferentes vínculos e envolvimento que mantêm com ela e das diferentes interpretações que podem fazer da deficiência e das suas possibilidades dificuldades e reais necessidades (ZAFANI, 2013).

Uma ação fundamental para a relação entre a família e a escola é o estabelecimento dos direitos e deveres de cada um, objetivando a clareza de seus papéis (CHAVES, 2001). Entretanto, apesar da importância de se estabelecer uma parceria entre a escola e a família e dos benefícios trazidos para o aluno, a efetivação dessa relação ainda não é realidade encontrada na maioria das escolas brasileiras de ensino regular. Paula (2000) relata que o discurso escolar caminha no sentido de optar pelo envolvimento dos pais na escola. O acompanhamento deles nas tarefas de casa pode ser importante estratégia de promoção do sucesso escolar e uma forma de assegurar bom desempenho acadêmico do aluno.

Bhering e Siraj-Blatchford (1999) apontam que a comunicação é fator necessário para que os familiares se envolvam e auxiliem mais a escola. Dessa maneira, a tarefa de casa, como uma atividade pedagógica que deve ser realizada na residência do aluno, pode constituir-se em uma importante ferramenta para promover a integração entre essas duas instituições. Apesar disso, não há estudos sobre a parceria escola-família no uso eficiente de tarefas de casa nem sobre a possibilidade de promover a integração entre a escola e a família por meio de tarefas de casa na educação especial. Estando norteadas por uma abordagem sistêmica, essa parceria pode permitir uma ação educativa contextualizada e diferenciada, com uma validade multilateral, que é construída tendo por base cada realidade, seja ela social ou individual, articulando-se entre os saberes informais e formais.

A relação entre a família e a escola é a articulação desejável para a integração dos diferentes modos de estar e ser dos indivíduos, concorrendo-se neste sentido para o sucesso e, em se tratando de aluno com alguma deficiência, a ação integrada e colaborativa entre a escola e a família pode assumir especial interesse, já que adequações poderão ser necessárias na natureza da atividade a ser realizada, nas condições oferecidas para a realização dessa atividade, nos recursos utilizados e no suporte a ser oferecido ao aluno tanto pela professora quanto pelo familiar responsável. Toda essa situação pode ser gerenciada de modo a favorecer a aproximação entre a escola e a família na consecução do objetivo comum. Assim, a tarefa de casa deve estar presente nas discussões sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência.

1.3 A tarefa de casa na Educação Inclusiva

O currículo da educação no Brasil sustenta as bases necessárias para a construção do saber e do desenvolvimento global da criança, principalmente nos anos iniciais da escola em que deve estar presente o lúdico, os estímulos, as diversas formas de comunicação e a relação com as diferenças (BRASIL, 2008). A prática educativa busca em seus preceitos proporcionar ao aluno a possibilidade de desenvolver uma imagem boa de si, além de descobrir e conhecer suas potencialidades; nesse sentido, em uma época em que a escolarização no ensino comum de alunos com deficiência ocorre cada vez com maior frequência na idade pré-escolar (MENDES, 2010), as propostas educativas utilizadas devem ser as mesmas para todos os alunos, realizando apenas adaptações curriculares para os alunos com deficiência para que eles possam se desenvolver e aprender mais plenamente (BRASIL, 2006).

Seguindo uma tendência mundial, ressalta-se no Brasil a relevância dos avanços no processo de inclusão do aluno com deficiência, no que diz respeito à sua inserção e permanência em sala de aula, com o olhar atento às suas demandas. Para tanto, torna-se imprescindível que a escola considere as particularidades, as diferenças e as especificidades dos processos de aprendizagem de cada um dos seus alunos (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013). Dentre as atividades do ensino regular, temos a tarefa de casa como uma atribuição acadêmica antiga e incorporada nas ações escolares e a presença delas caracteriza uma atividade cotidiana, rotineira e constante em diversas escolas.

No que diz respeito aos primórdios da prática desta atividade, é preciso retomar a trajetória social de uma época que saía da Idade Média e passava por uma transformação social que refletia diretamente na educação e na pedagogia. Os membros familiares passavam

a trabalhar nas fábricas e se ausentavam da convivência familiar, exigindo das escolas um ambiente que orientasse para os comportamentos da época. As escolas surgem com a missão de instruir, formar, ensinar conteúdos de conhecimento e de comportamento social.

No que diz respeito ao surgimento das primeiras atitudes relacionadas às tarefas de casa, Soares (2011) destacou o programa dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, que constituía a organização e o plano de estudos da companhia de Jesus. Foi um programa detalhado de estudo de conteúdo e comportamentos esperados para as crianças da época, centrado em ordens específicas e regras previstas no ambiente de internato. Segundo o HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”- , as crianças eram divididas por idade e no programa havia informações precisas de como deveria se desenvolver o ensinoaprendizagem da época, garantindo as condutas adequadas não só ao se passar a informação para a sala de aula, mas também sobre a maneira pela qual o professor deveria pautar seus estudos, falas e metodologias didáticas. Nesse programa estavam incluídas horas de estudos individualizados, com o intuito de reforçar o ensino.

Bueno (2013) aponta que Comenius, em seu livro *Didática Magna*, traz o nascimento da tarefa de casa partindo do pressuposto da necessidade de se realizarem os exercícios da aprendizagem por repetição fora da sala de aula, com orientações específicas, a saber, o tempo de duração, o período do dia que deveriam ser realizadas, o conteúdo enxuto e adequado para não sobrecarregar o aluno. No entanto, para Nogueira (2002), tais exercícios faziam parte da aprendizagem por repetição e eram realizados em sala de aula. De alguma maneira, ainda que o processo histórico sinalize os primórdios do uso dessa ferramenta pedagógica, é possível observar semelhanças com as práticas atuais.

Há relatos sobre a tarefa de casa nos Estados Unidos, nos anos 1930, como parte de um modelo de ensino destinado a atender estudantes da zona rural, já que eles não podiam frequentar a escola todos os dias (ARIES, 1981). No que diz respeito a produções acadêmicas, as publicações são mais recentes e um dos primeiros trabalhos encontrados no Brasil é o de Fátima Regina Pires de Assis (1986), cujo objetivo foi o de relacionar e descrever todas as variáveis envolvidas na elaboração da tarefa de casa de uma classe da educação infantil.

Com o avanço das políticas públicas na década de 90 requerendo a maior participação das famílias na vida escolar dos seus filhos, a ferramenta pedagógica passa a ser introduzida com maior rigor no cotidiano escolar como uma estratégia de fornecer aos pais uma atividade de realização no ambiente domiciliar e assim chamar mais a atenção dos familiares para o contexto educacional. Para Carvalho (2006), esta era uma tentativa de combater o fracasso escolar daqueles alunos cujos pais não podiam acompanhar o cotidiano da escola por meio

das reuniões de pais, mas passariam a acompanhar o aprendizado de seus filhos através dessa ferramenta.

A tarefa de casa é uma atividade antiga, usual e importante na vida da maioria das crianças brasileiras em idade escolar e suas famílias, incluindo aquelas crianças com necessidades especiais que estão matriculadas nas classes de ensino comum. Para Cooper (1989) as tarefas de casa são atividades atribuídas pelos professores destinados a seus alunos durante as horas não escolares. Sendo assim, a tarefa de casa constitui-se em uma prática tradicional incorporada à cultura escolar (RESENDE, 2012) e é tida como parte integrante da ação educativa (WIEZZEL, 1999; PAIVA, 2010; SPAGNOL, 2012).

Pode ser 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). Para Henriques (2007), trata-se de uma das rotinas curriculares instituídas pela escola e tacitamente aceitas pelos atores sociais nela envolvidos. Por ser “[...] realizada em casa, o ambiente familiar pode ser uma importante variável no desenvolvimento escolar das crianças” (SCARPELLI; COSTA; SOUZA, 2006, p. 56). Afeta, portanto, a rotina familiar, a vida dos alunos fora da escola, o planejamento escolar e, conseqüentemente, o trabalho do professor (SPAGNOL, 2012; PAIVA, 2010).

Bzuneck, Megliato e Rufini (2013) entendem a tarefa de casa como uma categoria definida de atividade de aprendizagem e é passada pelos professores, devendo ser realizada fora do horário escolar e em domínio específico. Para alguns autores, a importância da tarefa de casa é a de representar uma significativa ampliação do tempo dedicado às aprendizagens e propiciar ao aluno a retomada do conteúdo dado em sala de aula, contribuindo para a melhoria das realizações acadêmicas (DETTMERS et al., 2010; RORARIO et al., 2005; TRAUTWEIN et al., 2009).

Katz, Kaplan e Gueta (2010) citam que a tarefa de casa é uma atividade escolar que motiva processos diferentes das atividades realizadas em sala de aula, por ser feita depois do horário escolar, por competir com outras atividades da rotina do aluno e por se tratar de uma atividade que, na maioria das vezes, ocasiona conflitos entre pais e filhos. 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.

Resende (2008) considera a tarefa de casa como prática curricular que, organizada a partir de saberes prescritos no currículo formal e de procedimentos ou atividades tipicamente escolares, somente se concretiza por meio da ação de professores, alunos e famílias, dos

significados que estes lhe atribuem, a partir de suas próprias lógicas como atores sociais, e das estratégias que desenvolvem em relação a ele. Para Carvalho (2004), a tarefa de casa é o principal meio de interação entre a escola e a família. Nessa perspectiva, temos a tarefa de casa como parte integrante da ação educativa (WIEZZEL, 1999; SPAGNOL, 2012), que se constitui em uma prática cotidiana no cenário educacional do ensino regular (SPAGNOL, 2012).

Segundo Vincent et al. (2001), o modo de socialização escolar, nas sociedades contemporâneas, estendeu-se e generalizou-se além das fronteiras da própria escola. Ele se manifestaria, dentre outras formas, na constante preocupação educativa dos adultos em relação às crianças, levando-os a transformar cada instante e cada atividade infantis em um instante de educação, uma atividade formativa. Como se pode notar até aqui, a tarefa de casa na maioria das vezes é abordada sob diferentes perspectivas, nem sempre convergentes, o que a caracteriza como um objeto de estudo rico e até polêmico (PAIVA, 2010). Embora seja uma prática escolar cotidiana que pode integrar as relações entre a escola e a família, essa temática é pouco problematizada em suas concepções e implicações, seja para a rotina familiar, seja para o trabalho docente (CARVALHO; SERPA, 2006).

Para Spagnol (2012), o desenvolvimento das tarefas de casa pode atrelar-se à proposta de contribuir para a formação de hábitos e atitudes do aluno, para o desenvolvimento de valores e para construir uma aprendizagem significativa com o objetivo de complementar as abordagens feitas em sala de aula. As funções positivas desempenhadas pela tarefa de casa, as quais contribuem para o desenvolvimento escolar e pessoal do aluno, podem estar condicionadas, entre vários fatores, ao envolvimento dos pais no que concerne a sua realização. Aliás, é exatamente na consecução dessas metas que faz sentido a preocupação com o envolvimento familiar na realização da tarefa de casa.

Nesse sentido, essa atividade não deve possuir apenas um caráter figurativo na ação pedagógica, mas deve promover e valorizar a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência (SPAGNOL, 2012). Naturalmente, essa orientação em relação à tarefa de casa não precisa incompatibilizar-se com a sua função precípua de recurso pedagógico auxiliar para o bom aprendizado escolar dos alunos, tanto no domínio de conteúdos ministrados quanto no estabelecimento de bons hábitos de estudo, incluindo autonomia e disciplina.

Em relação às pesquisas na área, há autores que, nos últimos anos, debruçaram-se nessa temática, situando a tarefa de casa no contexto do ensinoaprendizagem e em alguns estudos inserindo as perspectivas familiares (CALCAGNI, 2012; SOARES, 2011;

RESENDE, 2006; CARVALHO, 2006; SOUZA, 2005; SAKAMITI, 2003; FRANCO, 2002; PAULA, 2000; WIEZZEL, 1999, NOGUEIRA, 1998, JUNQUEIRA, 1997; REZENDE, 1996).

Laros e Jesus (2004) apontam, como variáveis com efeitos positivos no desempenho dos alunos, a frequência com que os professores passam e corrigem as tarefas de casa e a frequência com que o aluno faz a sua tarefa de casa. Resende (2008) investiga as práticas e as concepções de professores, alunos e pais relativas à tarefa de casa em populações de baixa renda e revela que há um consenso entre as famílias investigadas quanto à importância dos deveres de casa e de seu acompanhamento pelos pais do aluno; as desigualdades de condições familiares para esse acompanhamento revelam a complexidade escondida nas práticas da tarefa de casa.

Resende (2012) analisou diferenças e desigualdades de diversas ordens que são espelhadas na prática social de prescrição e realização da tarefa de casa, tanto na escola quanto na família, ressaltando que, em alguns casos, o que dificulta a realização da atividade no ambiente domiciliar podem ser as condições e tipo de acompanhamento das famílias junto à criança e, em outros casos, as práticas curriculares das escolas podem tornar-se dificultadores, por proporcionarem uma situação de competição entre alunos.

Batistela, Sudo, Souza (2008) descrevem os efeitos de procedimentos de treino de mães que utilizam instruções ou fichas sobre categorias comportamentais para auxiliarem suas crianças a realizarem as tarefas de casa e sugerem que o tipo de instrução que se deve dar às mães precisa acontecer de forma individualizada, possibilitando o atendimento de necessidades específicas tanto das crianças quanto das próprias mães, revelando ser uma prática mais eficaz do que um trabalho em grupo.

Costa, Souza e Sudo (2006) investigaram se mães melhorariam a interação com seus filhos durante a tarefa escolar por meio de um treinamento que utilizasse instruções e modelações e demonstram que, na maioria das participantes, esse tipo de treinamento pode ter auxiliado as mães a elogiarem as atividades dos filhos e a perceberem a capacidade deles de realizarem de forma independente as atividades propostas.

Almeida (2002) busca apresentar estratégias que facilitem a aprendizagem através de programas de treino cognitivo e desenvolvimento de estratégias de estudo, atendo-se à especificidade das tarefas escolares. Nesse estudo, o autor alerta para a necessidade de se investir na formação dos professores e na parceria com profissionais da saúde, como os psicólogos.

Freire et al (2013) descrevem a rotina referente à vida acadêmica de crianças atendidas pelo Programa Bolsa-Família em uma comunidade ribeirinha amazônica e os resultados apontam que não há atividades de leituras fora do ambiente escolar, as tarefas de casa atingem 3% da população e a participação dos familiares na rotina dos filhos é praticamente restrita. Para Carvalho (2004) as tarefas de casa tornam-se uma questão política, uma vez que não são implementadas igualmente por todas as famílias. A autora interpreta a ferramenta pedagógica como um caso de educação da família, ao submeter os valores educacionais desta à meta de eficácia escolar e aos conceitos do sucesso individual de cada aluno.

No que diz respeito à temática em relação à Educação Inclusiva, Spagnol (2012) dedica-se à maneira pela qual a tarefa de casa do deficiente intelectual acontece e também investiga a percepção de mães acerca da ferramenta pedagógica. Em outros estudos, as tarefas de casa aparecem em pesquisas que se dedicam na temática da relação família-escola, mas não como tema central.

Christovam e Cia (2013) buscaram identificar a percepção de pais e professores sobre a relação da família e da escola, considerando o processo de inclusão. Os resultados apontam para pais indicando a importância de auxiliar seus filhos e os professores na execução da tarefa de casa como uma das estratégias para que se tenha uma boa relação família-escola.

Não há avanços na literatura sobre estudos que investigam como as tarefas de casa estão sendo propostas pelos professores de crianças com deficiência e que possam identificar as eventuais dificuldades que os professores têm para o planejamento dessa ferramenta pedagógica, que visa a contribuir para a realização da aprendizagem significativa, complementar e reforçar as atividades realizadas em sala de aula para o aluno com deficiência. Isso ainda que, em relação a alunos normais a tarefa de casa seja feita sem muita reflexão na maioria das instituições escolares, tanto pela falta de discussão sobre ela quanto pela falta de clareza com relação às metas a serem alcançadas com a tarefa de casa.

Bueno (2012) chama a atenção para a necessidade de um debate sobre a função da tarefa de casa, como também sobre a necessidade de se avaliar se ela de fato está alcançando os objetivos propostos. Segundo Paiva (2010, p. 13), a tarefa de casa constitui-se “em um elo entre família-escola, à medida que informa sobre as atividades escolares realizadas no âmbito da escola e articula o trabalho pedagógico escolar com o doméstico, distribuindo funções entre estas duas instituições”.

Ainda de acordo com a autora, não é papel da família ensinar, como faz a professora no ambiente escolar, mas ela tem como função acompanhar as tarefas de casa e estar constantemente presente na escola para acompanhar o desenvolvimento da criança. A tarefa

de casa contribui para a realização de aprendizagem significativa e para complementar e reforçar as atividades realizadas em sala de aula. Aliás, é exatamente na consecução dessas metas que faz sentido a preocupação com o envolvimento familiar na realização da tarefa de casa.

A questão da educação é objeto de estudo de muitos pesquisadores e filósofos e sempre foi tema instigante e defendido por toda humanidade; desta maneira, ela varia infinitamente conforme as épocas e os países. Obviamente, o passado inteiro da humanidade contribuiu para formar esse conjunto de máximas que conduzem à educação atual e os ensinamentos da história podem servir para nos poupar da recidiva dos erros que foram cometidos anteriormente e avançar por meio da pesquisa é a função desta tese.

Deslandes (2009) traz evidências de que há várias preocupações relativas à tarefa de casa que são comuns às distintas nações e reconhece a necessidade de ampliar os conhecimentos científicos sobre o assunto. Será feita a reflexão sobre o envolvimento familiar na tarefa de casa e a relação entre a escola e a família do aluno com deficiência física, pretendendo trazer contribuições para a área da Educação Especial, uma vez que, se na literatura e nos grandes manuais tal prática é pouco explorada enquanto ferramenta pedagógica para indivíduos normais, pode-se pensar que, para o público-alvo da Educação Especial, essa prática pode ser também recorrente e pouco explorada.

As pesquisas na área da educação que tratam da temática tarefa de casa têm se dedicado principalmente a explicar a relação entre essa ferramenta pedagógica e o desempenho acadêmico do aluno. Naturalmente, pensar somente no desempenho acadêmico do aluno com deficiência no que diz respeito à execução da tarefa de casa pode restringir o olhar do pesquisador, uma vez que as características desses alunos e a forma com que seus familiares lidam com a deficiência de suas crianças pode afetar a atividade da tarefa de casa e, dessa maneira, passam a necessitar de apoio e discussão contínua. As atividades em casa podem determinar como alguns alunos se envolvem de maneiras diferentes na escola, apresentando comportamentos acadêmicos distintos.

Resende (2012) relata que, nas últimas décadas do século XX, o movimento de imbricação entre família e escola é crescente e o envolvimento das famílias nas tarefas de casa pode ser considerado uma ação de sucesso escolar. Carvalho (2004) afirma que, da perspectiva familiar, a tarefa de casa pode ser vista como uma prática desejável entre as atividades que compõem a rotina do aluno ou ainda como uma imposição, a depender das condições em que ela é ofertada.

Autores como Glasman (2005) e Rayou (2009) enfatizam a diversidade de estratégias e condições familiares para o acompanhamento das tarefas de casa, destacando as dificuldades das famílias de camadas populares. Resende (2012), em seus estudos no Brasil, relata que os familiares investigados, nas populações de classe média e/ou baixas, defendem as tarefas de casa como importantes e necessárias, bem como argumentam favoravelmente ao envolvimento da família na vida escolar da criança.

Apesar de ser evidente a necessidade de envolvimento parental na realização de tarefa de casa e o benefício dele decorrente, essa participação dos pais nem sempre ocorre com facilidade. Os pais queixam-se de que as tarefas de casa estremecem as relações com seus filhos por causa das obrigações exigidas. A quantidade de trabalho das mães dentro e fora de casa também é uma das razões de queixas a respeito da realização da tarefa no ambiente familiar (PAULA, 2000).

Wiezzel (1999) aponta estratégias que os pais devem oferecer a seus filhos ao executarem a tarefa de casa, a saber, a forma como devem fornecer ajuda, o local adequado para a realização da atividade, a troca de informações com o professor quando a criança não realizar a atividade sozinha. Em se tratando de aluno com alguma deficiência, pode ser necessária orientação do professor à pessoa responsável pela supervisão e acompanhamento da realização de tarefa em casa.

Nogueira (2002) é da opinião de que os pais têm razão, por considerarem que a tarefa de casa precisa ser feita pelo próprio aluno. Na realidade, a participação parental é no sentido de assegurar condições para que a criança realize adequadamente a tarefa de casa e esse suporte familiar necessário pode variar amplamente, dependendo das características da criança.

Orientações específicas podem ser necessárias com relação a condições de execução de atividades prescritas, recursos a serem utilizados e suporte ou auxílio a ser oferecido ao aluno em casa, em função de necessidades especiais decorrentes da deficiência, como, por exemplo, o aluno com deficiência física, que, em virtude de limitações de locomoção, postura ou do comprometimento com relação ao uso das mãos e sua agilidade, têm a sua escolarização comprometida em situações comuns de ensino (MAZZOTTA, 1993).

Spagnol (2012) aponta, entre outros resultados, que a mãe de uma criança com deficiência física manifestou o desejo de que o seu filho tivesse mais autonomia para fazer a tarefa de casa, sem depender tanto da ajuda dela. Para que a criança com deficiência física possa realizar suas atividades com maior funcionalidade, além de conhecimentos específicos acerca da condição da deficiência e das implicações no desenvolvimento e na aprendizagem

dos alunos, é fundamental que se estabeleça uma parceria profícua com aqueles profissionais que também estão cotidianamente em contato com a criança. Entretanto, alguns obstáculos ainda são evidenciados nesse processo, principalmente no que diz respeito às atitudes sociais frente à inclusão do aluno com deficiência física, às classes superlotadas que impedem um atendimento mais atento às necessidades desses alunos e à ausência de um trabalho em equipe visando a discutir e a acompanhar o processo educativo desses alunos, deixando desarticulada a integração entre a educação especial e a regular (MELO; PEREIRA, 2013).

Com relação especificamente a alunos com deficiência física, tanto o professor como o familiar responsável podem necessitar de orientações específicas quanto à natureza das atividades a serem realizadas na tarefa de casa, às adaptações nos recursos utilizados e às demais condições requeridas para a realização adequada e confortável da tarefa de casa pela criança, cujas condições neuromotoras podem dificultar ou mesmo impedir a execução de atividades corriqueiras para seus colegas de classe sem deficiência.

Hoover-Dempsey et al. (2001) realizaram uma revisão de literatura e estabeleceram um quadro com oito tipos de estratégias de envolvimento dos pais direta e indiretamente na tarefa de casa, buscando compreender esse universo; eles argumentam que o desempenho da aprendizagem das crianças pode ser estimulado pelo investimento de tempo explícito dos pais para o ensino de seus filhos.

Várias são as contribuições que os responsáveis pelo aluno podem fornecer durante a realização das tarefas de casa, como, por exemplo: monitorar o seu cumprimento; facilitar a instalação do hábito de estudo; estarem atentos ao horário e local adequados de estudo e às necessidades de diversão e descanso dos seus filhos, dentre outras (RODRIGUES, 1998). Mas, para que a família tenha condições de contribuir para o processo de realização da tarefa de casa pelo aluno, faz-se necessário que ela seja instruída adequadamente pela escola.

Marcondes e Sigolo (2012) destacam a necessidade de haver colaboração e comunicação entre pais e professores, a fim de que os contextos familiar e escolar tornem-se benéficos ao desenvolvimento integral da criança. No contexto atual de inclusão, em que se procura envolver a família na tarefa de educar a criança, a tarefa de casa pode ter, além da função de recurso pedagógico, uma função adicional de favorecer a participação familiar e o bom gerenciamento dessa ferramenta pode favorecer a aproximação entre a escola e a família na consecução de um objetivo comum, a educação do aluno.

Em se tratando de aluno com alguma deficiência, a necessidade da ação integrada e colaborativa entre a escola e a família para a consecução dos objetivos da tarefa de casa torna-se ainda mais evidente, já que adequações poderão ser necessárias na natureza da atividade a

ser realizada, nas condições oferecidas para a realização dessa atividade, nos recursos utilizados e no suporte a ser oferecido ao aluno, tanto pela professora quanto pelo familiar responsável.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Investigar o envolvimento familiar de pais ou outros familiares responsáveis por alunos com deficiência física, na realização da tarefa de casa, considerando o processo de escolarização no contexto da Educação Inclusiva.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar e analisar a concepção dos pais ou familiares responsáveis acerca da tarefa de casa.
- Identificar e analisar quais condições esses pais ou familiares proveem para a execução da tarefa de casa.
- Identificar a concepção dos pais ou familiares sobre a parceria colaborativa entre família, escola e profissionais da saúde.
- Avaliar e analisar as atitudes sociais dos pais ou familiares em relação à inclusão e às relações destas com questões relativas à tarefa de casa.

3 MÉTODO

Como procedimentos iniciais e para atender as exigências da Resolução CNS 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas em seres humanos, este estudo, acompanhado do modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), foi enviado e aprovado o projeto, cadastrado e avaliado sob nº 1010/2014, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista/UNESP, campus de Marília (Anexo A).

Após esse procedimento, foi estabelecido contato com a Secretaria Municipal de Educação do Município do centro oeste paulista – SP (Anexo B), no qual foi desenvolvido o projeto, a fim de apresentar a proposta e solicitar a lista de escolas que possuíam alunos com deficiência física inseridos em classes de ensino comum, bem como requerer autorização para a realização da pesquisa nessas escolas. Na lista de alunos inicial foram contabilizados 25 alunos.

Obtida a autorização, foi realizado contato com os diretores dessas escolas a fim de solicitar autorização para a identificação dos familiares de alunos com deficiência na pesquisa e para a realização da coleta de dados nas residências das participantes. Na sequência, cada familiar foi contatado via telefone pela pesquisadora e desta forma realizou-se o agendamento do dia disponível por ele para a coleta dos dados. As participantes eram informadas quanto ao intuito da pesquisa e assim era solicitada a sua participação. Devidamente esclarecidos, assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) antes de iniciar a coleta de dados.

Como observância aos preceitos éticos em pesquisa e com seres humanos convém destacar que a pedido de duas escolas visitadas pela pesquisadora, foram realizadas duas entrevistas com duas familiares que solicitaram a participação no estudo, mas não foram contempladas por não atenderem aos pré-requisitos necessários. As crianças destas duas famílias tinham diagnóstico de Síndrome de Rett e de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apesar de estarem registradas no município como deficientes físicas e apesar de se inserirem no ensino regular, cumprindo alguns critérios para a seleção, neste estudo foram selecionadas apenas crianças que apresentavam a deficiência física. No entanto, a fim de verificar a exequibilidade dos instrumentos de coleta de dados, estas duas cuidadoras familiares fizeram parte do estudo piloto que será descrito nos procedimentos.

A necessidade da comunidade escolar em orientar a participação destas famílias na pesquisa chamou a atenção da pesquisadora, que realizou normalmente a visita domiciliar e a

aplicação dos materiais para coleta de dados. Fato tal, considerado singular e altamente comum durante a coleta dos dados, uma vez que, durante todo o procedimento houve intensa curiosidade tanto por parte da comunidade escolar quanto por parte dos familiares que não podiam ser contemplados na pesquisa, por não estarem dentro dos critérios pré-estabelecidos.

A pesquisa foi desenvolvida junto a escolas municipais de um município do centro oeste paulista - SP, com aproximadamente 250.000 habitantes. A indicação do número de alunos com deficiência física (DF) foi feita pela secretaria municipal de educação do município, e consideraram tanto as crianças com laudo médico quanto aquelas ainda em avaliação, mas identificadas pelos professores como público-alvo da Educação Especial que participavam, por exemplo, de atividades nas salas de recursos multifuncionais. As escolas ficavam localizadas na periferia da cidade, mas cada uma em uma região diferente. Todas as etapas da coleta de dados junto aos pais ou responsáveis do aluno com DF foi realizada na própria residência das participantes.

3.1 Participantes

Fizeram parte deste estudo pais ou familiares¹ de 15 crianças com deficiência física¹, inseridas na Educação Infantil I e II ou nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) e que tinham interesse em participar da pesquisa.

Todos as participantes eram mães ou avós de crianças com deficiência física. A terminologia cuidadoras familiares, ou seja, membros diretos da família da criança com deficiência física e que estavam envolvidas com o cuidado da mesma cotidianamente, será utilizada durante todo o relato. As participantes deste estudo, bem como as crianças com deficiência serão descritas detalhadamente a seguir.

3.1.1 Caracterização das participantes

¹ As participantes deste estudo eram mães ou responsáveis de crianças que pertenciam ao público-alvo da Educação Especial, de acordo com as características constantes do Decreto 7.611/2011 em seu artigo 2º (BRASIL, 2011), no qual menciona que a Educação Especial deve propiciar os serviços de apoio especializado no processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No quadro 1 apresenta-se a caracterização das cuidadoras familiares quanto ao gênero, idade, escolaridade, estado civil, ocupação, grau de parentesco com a criança com deficiência física, posição da criança na prole e tempo dedicado ao cuidado junto a criança com deficiência física em sua rotina.

Quadro 1. Caracterização das cuidadoras familiares.

Identificação	Gênero	Idade	Escolaridade	Estado Civil	Ocupação	Grau de parentesco	Posição da criança na prole	Tempo de cuidado com a criança
F1	F	31	Ensino Médio Completo	Casada	Dona de Casa	Mãe	Segundo (de 2)	Integral
F2	F	46	Ensino Fundamental Completo	Casada	Dona de casa	Mãe	Quarto (de 4)	Integral
F3	F	33	Ensino Médio Completo	Casada	Dona de casa	Mãe	Único	Integral
F4	F	43	Ensino Médio Completo	Casada	Funcionária Pública	Mãe	Terceiro (de 3)	Noite
F5	F	31	Ensino Médio Completo	Casada	Dona de casa	Mãe	Segundo (de 5)	Integral
F6	F	44	Ensino Fundamental Incompleto	Solteira	Balconista	Mãe	Oitavo (de 9)	Noite
F7	F	26	Ensino Médio Incompleto	Solteira	Manicure	Mãe	Único	Noite
F8	F	27	Ensino Médio Incompleto	União Estável	Dona de casa	Mãe	Único	Integral
F9	F	34	Ensino Fundamental Completo	Solteira	Faxineira	Mãe	Único	Noite
F10	F	33	Ensino Médio Completo	Divorciada	Auxiliar de Cozinha	Mãe	Terceiro (de 3)	Noite
F11	F	32	Ensino Fundamental Completo	Casada	Auxiliar de Vendas	Mãe	Segundo (de 3)	Noite
F12	F	36	Ensino Superior Incompleto	Divorciada	Recuperadora de Crédito	Mãe	Segundo (de 3)	Noite
F13	F	30	Ensino Médio Completo	Casada	Dona de casa	Mãe	Segundo (de 2)	Integral
F14	F	51	Ensino Fundamental Incompleto	Casada	Dona de casa	Avó	Único	Integral
F15	F	34	Ensino Médio Completo	Casada	Caixa de supermercado	Mãe	Único	Noite

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da Ficha de Caracterização do Familiar Participante (FCFP) (Apêndice B) é possível encontrar informações para caracterizar as cuidadoras familiares. Todas cuidadoras familiares eram do gênero feminino, sendo quatorze mães de crianças com deficiência física e uma avó, que era a responsável legal da criança e cuidava da mesma em tempo integral. Isso remete ao fato de ser a mãe uma das principais envolvidas com o cuidado do filho (a) com deficiência, fato que irá ser discutido posteriormente neste estudo.

A idade das cuidadoras familiares variou de 26 a 51 anos, sendo a média 35,4 anos e desvio padrão de 7,29 anos. Com relação à escolaridade das participantes, três tinham o Ensino Fundamental Completo e duas participantes com Ensino Fundamental Incompleto. Sete cuidadoras familiares completaram o Ensino Médio e apenas duas não completaram. Somente uma participante cursou o Ensino Superior, porém ainda não havia concluído.

Quanto ao estado civil das participantes, nove eram casadas, três eram solteiras, duas divorciadas e uma mantinha a união estável com seu companheiro. Quanto à situação ocupacional das participantes, sete cuidadoras familiares desempenhavam ofício com carteira assinada e apenas uma não tinha carteira assinada. As demais sete participantes, eram donas de casa.

E por fim, com relação ao número de filhos, seis participantes tinham apenas a criança com deficiência física, já para cinco cuidadoras familiares a criança com deficiência física foi a última da prole e quatro participantes tiveram outros filhos depois da criança com deficiência física.

Após estas características iniciais serem apresentadas, optou-se por caracterizar as crianças com deficiência física pelas quais cada cuidadora familiar era responsável. A finalidade desta caracterização é proporcionar um melhor entendimento do universo em que estas participantes estão inseridas.

3.1.2 Caracterização da criança com deficiência física

No quadro 2, temos a caracterização da criança com deficiência física quanto ao gênero, idade, escolaridade e diagnóstico médico relatado pela participante do estudo.

Quadro 2. Caracterização da criança com deficiência física.

Identificação	Gênero	Idade	Escolaridade	Diagnóstico médico
C1	F	4	Infantil II	Focomelia (CID:P 72.1)
C2	M	4	Infantil I	Paralisia Cerebral (CID: G93); Deficiência Visual (CID:H50) e Epilepsia.
C3	F	4	Infantil I	Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, secundário a hidrocefalia valvulada. Anóxia e epilepsia. Baixa Visão (CID: G40)
C4	M	7	Infantil I	Síndrome De Down e Paralisia Cerebral
C5	F	5	Infantil II	Paralisia Cerebral
C6	M	6	Infantil II	Anóxia neonatal por Síndrome de aspiração meconial e depressão neonatal grave com má-recuperação. Encefalopatia crônica não progressiva e microcefalia.
C7	M	6	1º Ano	Atraso no desenvolvimento motor por anóxia. (CID: R62.0).
C8	F	8	1º Ano	Má formação
C9	M	8	2º Ano	Paralisia Cerebral/ Deficiência Intelectual
C10	F	7	2º Ano	Paralisia Cerebral
C11	M	7	2º Ano	Tumor Membro Inferior
C12	F	6	1º Ano	Artrogripose múltipla congênita sem comprometimento cerebral.
C13	M	8	2º Ano	Paralisia Cerebral por anóxia.
C14	M	8	2º Ano	Paralisia Cerebral
C15	M	6	2º Ano	Encefalopatia crônica não progressiva (Paralisia Cerebral Hemi) e epilepsia (CID: 6.82 / CID: 6.408).

Fonte: Elaboração própria.

Para caracterizar as crianças com deficiência física, foi elaborado este quadro demonstrativo. Para caracterizar estas crianças aqui descritas buscou-se informações por meio da Ficha de Caracterização do Familiar Participante (FCFP) (Apêndice B) respondido pela cuidadora familiar.

Seis crianças eram do gênero feminino e nove do gênero masculino, com idade variando de quatro a oito anos. Com relação à inserção no Ensino Infantil, três estavam no

Infantil I e três no Infantil II. Já no Ensino Fundamental, três crianças estavam inseridas no primeiro ano e seis no segundo ano.

O diagnóstico aqui descrito corresponde ao diagnóstico dado pelo médico aos familiares, ou assim compreendido por eles. Nota-se que dez crianças receberam o diagnóstico de paralisia cerebral, porém a criança C4, também tinha o diagnóstico de Síndrome de Down, mas foi contemplada no estudo por ter a deficiência física. As demais crianças variaram os diagnósticos desde malformação até tumores nos membros inferiores, totalizando cinco. Para identificar as crianças correspondentes de cada cuidador familiar, os números são análogos em ambos os quadros, por exemplo, o cuidador familiar F1 corresponde à criança C1 e assim sucessivamente.

3.2 Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais:

- *Ficha de Caracterização do Familiar Participante (FCFP)* (Apêndice B), que tinha como finalidade coletar informações referentes aos participantes, como o nome, idade, formação educacional, caracterizações da criança com deficiência física, organização da rotina familiar em relação à execução da tarefa de casa pelo aluno com deficiência física, rotina da família, entre outros dados.
- *Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS – versão brasileira)*² é baseado no movimento iniciado voluntariamente, com ênfase no sentar, transferências e mobilidade. Define-se como um sistema de classificação em cinco níveis, o principal critério é que as distinções entre os níveis devam ser significativas na vida diária da criança. As características gerais para cada nível são: Nível I – Anda sem limitações; Nível II – Anda com limitações; Nível III – Anda utilizando um dispositivo manual de mobilidade; Nível IV – Auto mobilidade com limitações; pode utilizar mobilidade motorizada; e Nível V – Transportado em uma cadeira de rodas manual. As distinções são baseadas nas limitações funcionais, na necessidade de dispositivos manuais para mobilidade (tais como andadores, muletas ou bengalas) ou mobilidade sobre rodas, e

² Este instrumento é destinado para a avaliação motora grossa de crianças com paralisia cerebral, porém, foi utilizado neste estudo não como forma de avaliação destas crianças, mas sim para saber a percepção do participante com relação às características motoras globais da criança com deficiência física.

em menor grau, na qualidade do movimento. Ele determina qual nível melhor representa as habilidades e limitações na função motora grossa que a criança apresenta. Assim, como princípio geral, a função motora grossa das crianças que são capazes de realizar funções descritas em certo nível será provavelmente classificada neste nível de função ou em um nível acima; ao contrário, a função motora grossa de crianças e jovens que não conseguem realizar as funções de certo nível deve ser classificada abaixo daquele nível de função (HIRATUKA; MATSUKURA; PFEIFER, 2010).

- *Sistema de Classificação da Habilidade Manual (MACS)*³ descreve como as crianças usam suas mãos para manipular objetos em atividades diárias. O MACS descreve cinco níveis. Os níveis são baseados na habilidade da criança em iniciar sozinha a manipulação de objetos e a necessidade de assistência ou adaptação para realizar atividades manuais na vida diária. As características de cada nível são: Nível I – Manipula objetos facilmente e com sucesso; Nível II – Manipula a maioria dos objetos, mas com a qualidade e/ou velocidade da realização um pouco reduzida; Nível III – Manipula objetos com dificuldade, necessita de ajuda para preparar e/ou modificar as atividades; Nível IV – Manipula uma variedade limitada de objetos facilmente manipuláveis em situações adaptadas; e Nível V – Não manipula objetos e tem habilidade severamente limitada para desempenhar até mesmo ações simples. Os objetos referidos são aqueles relevantes e apropriados à idade da criança, usados em tarefas como comer, vestir-se, brincar, desenhar ou escrever (ELIASSON; et al,2006; SILVA; PFEIFER; FUNAYAMA, 2010).

- *Viking Speech Scale (VSS)*, esta escala foi desenvolvida para classificar a produção de fala das crianças. A escala se concentra na atividade de produção da fala e se distingue em quatro níveis. As características de cada nível são: Nível I – A fala não é afetada pela perturbação motora; Nível II – A fala é imprecisa, mas geralmente compreensível por ouvintes não habituais; Nível III – A fala não é clara nem geralmente compreensível por ouvintes não habituais e fora do contexto; e Nível IV – Fala não compreensível. A pessoa que irá pontuar o nível deve ser familiarizada com a comunicação da criança (PENNINGTON; et al, 2011).

³ A mesma consideração feita pela nota de rodapé número dois vale para o instrumento MACS, de avaliação motora fina, ressaltando que a intenção da pesquisadora não foi a de avaliar a criança a partir destes critérios validados, mas sim a de buscar saber a percepção das cuidadoras familiares com relação às características motoras finas das crianças com deficiência física.

- *Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI)*, utilizada para avaliar as atitudes sociais dos familiares em relação à inclusão. Esse instrumento foi construído e validado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* (OMOTE, 2005). A ELASI contém 35 itens, cada um constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que o respondente concorda com o seu conteúdo ou dele discorda. As alternativas para a resposta são: (a) *concordo inteiramente*, (b) *concordo mais ou menos*, (c) *nem concordo nem discordo*, (d) *discordo mais ou menos* e (e) *discordo inteiramente*. Desses 35 itens, 30 medem as atitudes sociais e cinco correspondem à escala de mentira. Dos itens relativos às atitudes sociais, 15 apresentam enunciados positivos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais favoráveis à inclusão; outros 15 itens apresentam enunciados negativos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes desfavoráveis à inclusão. A escala de mentira foi incluída na ELASI, como um dispositivo para obter indícios da confiabilidade das respostas fornecidas pelas participantes, já que, conforme estudos prévios, as respostas a esses cinco itens são inteiramente previsíveis (OMOTE, 2005).
- *Roteiro de Entrevista Semiestruturado* (Apêndice C), dividido em duas partes. A parte 1 do roteiro tem a finalidade de identificar a concepção dos familiares sobre a tarefa de casa, o papel da escola e da família no processo de escolarização da criança, a parceria colaborativa entre a escola e a família, e o papel da família no auxílio da criança nas tarefas de casa. Tem como objetivo também identificar a frequência e a maneira como as tarefas de casa são realizadas no ambiente domiciliar. A parte 2 do roteiro de entrevista se destina a identificar como as tarefas de casa estão inseridas na rotina familiar dos alunos com deficiência física e como ocorre a participação dos familiares, além de identificar as possíveis dificuldades para a execução das tarefas de casa.

3.3 Procedimentos

Com o intuito de verificar a exequibilidade dos procedimentos de trabalho pré-estabelecidos, preliminarmente foi realizado um estudo piloto com duas cuidadoras familiares de crianças com deficiência inseridas no ensino regular sendo uma do Ensino Infantil I e a outra do 1º ano do Ensino Fundamental. Neste momento, verificaram-se possíveis falhas na

redação, clareza e precisão das perguntas da FCFP e do Roteiro de Entrevista Semiestruturado.

Algumas modificações foram necessárias no Roteiro de Entrevista Semiestruturado, sendo assim, houve a necessidade de realizar a separação das questões segundo alguns temas, iniciando com a descrição do participante que deu origem à FCFP, separando os instrumentos. Assim, o roteiro semiestruturado pode dar ênfase na temática da tarefa de casa, a saber: a percepção do participante com relação à função, auxílio, quantificação, conteúdo, orientação, frequência, verificação, tempo de execução e desempenho.

Optou-se na sequencia buscar respostas com relação ao entendimento do participante sobre a parceria junto à comunidade escolar, a saber: o papel desempenhado pela escola e pela família, como ocorre esta parceria, e ainda como a escola realiza a prescrição e a orientação da tarefa de casa. E então, verificou-se a necessidade de uma questão disparando a temática da Educação Inclusiva.

Após estas questões mais abrangentes, o participante era questionado a respeito da tarefa de casa da criança com deficiência física, a fim de saber a sobre as possíveis dificuldades encontradas e os recursos utilizados. Por fim, as participantes foram questionados a respeito da parceria colaborativa junto à rede de apoio e a comunidade escolar.

Para elaboração deste Roteiro de Entrevista Semiestruturado, realizamos diversas consultas em trabalhos na área. A versão final foi elaborada após a aplicação do estudo piloto, com o intuito não só de caracterizar este participante com informações, mas também de contextualizá-las ao ambiente em que estavam inseridas.

3.3.1 Coleta de Dados

Após o levantamento de alunos com deficiência física em classes de ensino comum realizado junto à escola, foi realizado o convite aos familiares desses alunos, com os necessários esclarecimentos sobre a sua participação na pesquisa e, quando aceito, foi feito o agendamento de horário para visita na residência do familiar e início da coleta de dados. Todo o procedimento foi realizado pela própria pesquisadora por meio de contato telefônico ou pessoalmente, buscando respeitar a disponibilidade de horário de cada participante.

A coleta de dados foi iniciada com o preenchimento da *Ficha de Caracterização do Familiar Participante* (FCFP) (Apêndice B), depois o *Sistema de Classificação da Função Motora Grossa* (GMFCS), o *Sistema de Classificação da Habilidade Manual* (MACS) e a

Viking Speech Scale (VSS). Todos estes instrumentos foram destinados a coletar dados que serviriam para a caracterização da criança com deficiência física a partir da percepção que o cuidador familiar possui frente a sua criança, considerando que a rotina domiciliar e as concepções associadas à escolarização e tarefa de casa poderiam estar condicionadas pela natureza, extensão e gravidade do comprometimento. As informações específicas a respeito de cada escala padronizada foram lidas na íntegra para o participante, que então pode classificar segundo a sua percepção, qual o nível que mais se assemelha com a realidade da criança dentro das peculiaridades de cada escala. Na sequência, foi aplicada a *Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão* (ELASI). Por último, foi realizada a entrevista semiestruturada, utilizando-se o Roteiro de Entrevista Semiestruturado (Apêndice C). As respostas das participantes em entrevista foram gravadas em áudio.

3.3.2 Forma de tratamento e análise dos dados

Os dados coletados por meio dos instrumentos e assim organizados foram analisados qualitativa e quantitativamente. Toda a análise visa a identificar as concepções da cuidadora familiar participante sobre a tarefa de casa e parceria escola-família, as condições oferecidas à criança com deficiência física para a realização da tarefa de casa e atitudes sociais em relação à inclusão. Análises adicionais foram realizadas, estabelecendo as necessárias comparações com base no perfil da cuidadora familiar participante e do aluno com deficiência física e serão descritas no item 4 deste capítulo.

Todos os dados obtidos por meio dos instrumentos que serão descritos neste item, e que possibilitaram as análises dos dados que serão discutidos no capítulo 4 deste estudo, foram armazenados em banco de dados específicos criado pela própria pesquisadora sob supervisão de seu orientador.

- *GMFCS, MACS e VSS:*

Os dados coletados por meio do *Sistema de Classificação da Função Motora Grossa* (GMFCS), do *Sistema de Classificação da Habilidade Manual* (MACS) e da *Viking Speech Scale* (VSS) foram utilizados para caracterização motora e verbal da criança na ótica do participante considerando que a percepção deste sobre a criança poderia afetar a concepção da tarefa de casa da criança com deficiência física na escola. Para estas variáveis, também foi

realizada a prova de Mann-Whitney e Fisher estabelecendo as necessárias comparações entre os instrumentos de coleta de dados.

- *Ficha de Caracterização do Familiar:*

As informações coletadas por meio da *Ficha de Caracterização do Familiar Participante* (FCFP) foram organizadas para descrever o perfil do familiar participante e foi utilizado para a interpretação de resultados de cada caso específico.

- *ELASI:*

A partir das respostas à ELASI, foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada participante.

Preliminarmente, foram calculados os escores na escala de mentira para todas as cuidadoras familiares. A escala de mentira é composta por cinco itens, cujas respostas esperadas são as alternativas de concordância total ou parcial. A escala de mentira recebeu a seguinte pontuação: se a resposta fornecida a um item foi aquela esperada, foi atribuída a nota 0; caso contrário, o item recebeu a nota 1. Assim, os escores da escala de mentira podiam variar de 0 a 5, sendo que o valor 0 ou próximo dele indicou maior confiabilidade dos dados. Nenhum das participantes foi eliminado do estudo em função desses dados.

Posteriormente, foram atribuídos pontos aos itens da ELASI. Cada item recebeu ponto variando de 1 a 5, em função da alternativa assinalada e do enunciado. Para itens positivos, a alternativa *concordo inteiramente* vale 5 pontos, a alternativa *concordo mais ou menos* vale 4 pontos, a alternativa *nem concordo nem discordo* vale 3 pontos, a alternativa *discordo mais ou menos* vale 2 pontos e a alternativa *discordo totalmente* vale 1 ponto. Para os itens negativos, os pontos foram atribuídos no sentido inverso, isto é, 1 ponto para *concordo inteiramente* até 5 pontos para *discordo inteiramente*. O escore total de cada participante foi a soma dos pontos obtidos nos 30 itens relativos às atitudes sociais. Portanto, os escores individuais poderiam variar de 30 a 150 (OMOTE et al., 2005). Para estas variáveis, também foi realizada a prova de Mann-Whitney e Fisher estabelecendo as necessárias comparações entre os instrumentos de coleta de dados.

- *Roteiro de Entrevista Semiestruturado:*

Os relatos obtidos por meio de entrevista foram transcritas na íntegra e submetidos à análise de conteúdo segundo algumas sugestões de Bardin (1977). A partir de leituras

repetidas das transcrições, foram definidas categorias temáticas exaustivas e exclusivas. Na sequência, os relatos foram codificados com base nesse sistema de categorias temáticas.

Para a codificação dos dados obtidos por meio do Roteiro de Entrevista Semiestruturado, realizou-se primeiramente o recorte por unidade de registro temático, sempre levando em consideração o objetivo da pesquisa, e então, foi enumerado a partir do critério de presença ou ausência na distribuição das unidades de registro nas categorias e subcategorias.

Para categorização também seguimos algumas sugestões de Bardin (1977). Criaram-se três eixos temáticos, a saber, (1) Tarefa de casa, (2) Escolarização da Criança com deficiência e (3) Deficiência Física. Dentro de cada eixo temático, foram construídas categorias e subcategorias, seguindo os critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e por fim, funcionalidade.

Todo pesquisador está sujeito a falhas durante o processo de análise dos dados, o que pode comprometer todo o resultado da pesquisa. Neste sentido, para a codificação dos dados obtidos por meio do Roteiro de Entrevista Semiestruturado, realizou-se primeiramente o recorte por unidade de registro temático, sempre levando em consideração o objetivo da pesquisa e, a partir desta construção, todas as transcrições e o sistema de categorias temáticas foram entregues a dois juízes, pesquisadores com experiência em análise de dados desta natureza, os quais codificaram as respostas, independentemente um do outro. Para garantir a confiabilidade e/ou a fidedignidade das análises realizou-se o Índice de Concordância entre cada juiz e pesquisadora. Será descrito este processo no próximo item.

3.3.3 Análise dos juízes

Participaram desta etapa dois juízes e o critério da escolha dos juízes foi o de serem mestres ou doutores em Educação Especial e terem disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. O primeiro juiz – Juíz A- é formado em Pedagogia com Mestrado na Educação. O segundo juiz – Juíz B- é formado em Psicologia com Mestrado e Doutorado na Educação.

Inicialmente imaginou-se que seria interessante realizar a análise detalhada de todos os dados obtidos por meio das transcrições na íntegra das entrevistas. Entretanto, a despeito das inúmeras tentativas e do grande esforço despendido, a quantificação minuciosa das falas nas categorias temáticas criadas se mostrou inviável como instrumento de avaliação, pois envolveria um gasto de tempo excessivo por parte dos juízes para execução das análises.

Além disso, ponderou-se que uma análise detalhada incluindo todas as falas das participantes em cada categoria provavelmente não seria reproduzida em outras pesquisas da área. Tendo em vista uma posterior aplicação deste trabalho, julgou-se muito importante desenvolver uma forma de análise das categorias por parte dos juízes que fosse fácil, rápida e eficiente.

O objetivo da pesquisa anunciado aos juízes foi apenas o objetivo geral anunciado anteriormente neste trabalho. Tomou-se sempre muito cuidado para não emitir qualquer comentário que sugerisse os objetivos específicos da pesquisa, a fim de não enviesar os julgamentos que iriam realizar. Aliás, o uso de juízes também se fez necessário para evitar outros vieses.

O formato final pareceu coerente quando se visualizava a possibilidade de outros pesquisadores desenvolverem o material de análise dos juízes buscando inserir as falas das participantes na íntegra, ainda que a avaliação seja apenas de classificar em subcategorias trechos específicos contidos nela. Em razão de tais constatações, após a escolha e a disponibilidade dos profissionais para realizarem esta análise, entregamos para cada um 22 páginas, que continham os três eixos temáticos, com as respectivas categorias e subcategorias, descritas no método, com as respectivas falas das cuidadoras familiares.

Também entregamos para cada um dos juízes, oito páginas iniciais, sendo: uma carta convite com o pedido para atuação como juiz da pesquisa, duas com instruções de como proceder para a realização da tarefa de juiz e quatro páginas com o Apêndice B contendo a descrição dos eixos temáticos (Apêndice D).

Para esta etapa foram adotados os procedimentos arrolados a seguir:

- Edição do material com 22 páginas, utilizando-se um arquivo de banco de dados enviados separadamente e online para cada juiz. Cuidou-se para colocar no material o máximo de falas das participantes a fim de contemplar grande parte do material adquirido por meio do Roteiro de Entrevista Semiestruturado, pois, para passar o material para os juízes realizarem o julgamento feito pela pesquisadora, isso auxiliaria para mantê-los “cegos” quanto aos objetivos específicos da pesquisa;

- Cada juiz recebeu para analisar no eixo *Tarefa de Casa* quinze categorias e trinta e quatro subcategorias, no eixo *Escolarização da Criança com Deficiência* sete categorias e treze subcategorias e por fim no eixo *Deficiência Física* uma categoria e quatro subcategorias;

- Foram feitas três cópias idênticas do material, para facilitar o manuseio do mesmo por ocasião da apresentação para os juízes;

- De posse das grades de análise com os correspondentes recortes dos depoimentos das cuidadoras familiares, elaboramos grades semelhantes, para serem encaminhadas aos juízes. Na edição do material, conservou-se a mesma sequência de ocorrência das falas, já que dessa forma se obteria um arranjo das transcrições das entrevistas;

- A tarefa dos juízes consistia basicamente em verificar se eles concordavam ou não com a classificação da pesquisadora;

- No material havia a explicação de que a partir das falas das participantes, elaborou-se o conteúdo no qual os juízes iriam nos auxiliar emitindo a sua opinião na coluna *Avaliação* e dizendo se a subcategoria para qual a fala estava encaixada, estaria adequada. As falas avaliadas estavam encaixadas nas subcategorias, como o exemplo a seguir:

Na página 1 do *Material*, continha o eixo temático 1 *Tarefa de Casa*. Dentro deste eixo temático a categoria (1.1) *Função da tarefa de casa* e nela a subcategoria (1.1.1) *Estimular as potencialidades e a responsabilidade* na qual estava contemplada a fala a ser avaliada: “- *Acho importante, serve para a criança ter responsabilidade.*” F1.

- A fim de verificar a confiabilidade, estavam transcritas as falas indicadas de cada categoria e subcategoria em uma amostra com número máximo de três. E no sentido de preservar o contexto e garantir uma leitura mais fluente e autêntica das falas das participantes, optou-se por apresentá-las na íntegra e não apenas recortes representativos de determinada subcategoria. Ressaltamos que apenas uma amostra das falas foi apresentada no material e as que foram inseridas estavam transcritas na íntegra, considerando a ênfase dada e neste caso optou-se em apresentar todo o trecho e a tarefa dos juízes foi a de avaliar o encaixe em cada subcategoria.

- A fala de um participante poderia estar inserida em mais de uma subcategoria dentro de uma categoria. Buscou-se, no entanto, neste material diversificar as falas apresentadas nas subcategorias evitando repetições; Ressalta-se que a resposta a uma questão poderia conter trechos que cabem em diferentes subcategorias. No material foi destacado cada trecho que correspondia a diferentes subcategorias, devendo o juiz fazer o julgamento quanto à adequação da (s) outra (s) subcategoria (s) em que a fala seria enquadrada, como no exemplo a seguir:

Quadro 3. Material dos Juízes.

EIXO TEMÁTICO: TAREFA DE CASA			
CATEGORIA: 1.0 Função da tarefa de casa.			
SUBCATEGORIAS	FALAS	AVALIAÇÃO	SUGESTÕES
1.1 Estimular as potencialidades e a responsabilidade.	Eu acho que é um complemento da escola para ensinar ela a ter responsabilidade. [...] Não adianta ter dever na escola e em casa só brincar. Ela tem que ter deveres aqui. (1.1.1) Tipo assim, o que ela aprende na escola, ela traz pra casa pra reforçar o que a professora ensina. (1.1.2) . F12.	1.1.1 – (X) S () N () NP 1.1.2 – (X) S () N () NP	
1.2 Reforçar o conteúdo ensinado na escola.	É pra ampliar e melhorar o que ele aprendeu na sala de aula. Dar continuidade no que a professora faz na sala de aula. F7.	1.1.2 – (X) S () N () NP	

Fonte: Elaboração própria.

Na página 5 do *Material*, o juiz encontraria exatamente este trecho com a situação acima contendo um quadro com o eixo temático 1 *Tarefa de Casa*. Dentro deste eixo temático a categoria (1.1.0) *Função da tarefa de casa* e nela as subcategorias (1.1.1) *Estimular as potencialidades e a responsabilidade* e (1.1.2) *Reforçar o conteúdo ensinado na escola* nas quais estavam contempladas as falas a serem avaliadas com as subcategorias indicadas, por exemplo: “*Eu acho que é um complemento da escola para ensinar ela a ter responsabilidade. [...] Não adianta ter dever na escola e em casa só brincar. Ela tem que ter deveres aqui. (1.1.1) Tipo assim, o que ela aprende na escola, ela traz pra casa pra reforçar o que a professora ensina. (1.1.2). F12.*”

Neste caso, o juiz deveria avaliar a transcrição desde “*Eu acho que é [...] até [...] deveres aqui.*” se pertinente à subcategoria 1.1.1; e então “*Tipo assim, [...] até [...] professora ensina*” se pertinente à subcategoria 1.1.2.

- Foram, então, definidos critérios para três opções de julgamento: sim (S) para aquelas falas que se adequavam à subcategoria ou categoria especificada; não (N) para as falas as quais não se encaixavam nas subcategorias ou categoria especificada; não pertinente (NP) para as falas que não se adequavam a nenhuma outra categoria ou subcategorias especificada na análise;

- A fim de proporcionar critérios mais fidedignos de análise, criou-se a coluna de sugestões, que o juiz poderia utilizá-la quando julgasse necessário, escrevendo suas contribuições e impressões a respeito da avaliação de cada subcategoria. As anotações feitas pelos juízes para justificar seu julgamento foi considerada apenas para verificar se havia

coerência entre as justificativas e a opção de julgamento assinalada, bem como para estimular os juízes a permanecerem atentos enquanto desempenhavam sua tarefa. Não foi detectada nenhuma incoerência neste caso. No entanto, se houvesse alguma incoerência, o juiz deveria ser procurado individualmente e solicitado que procedesse à adequação mediante, se necessário, nova avaliação;

- Caso o juiz necessitasse consultar o nome da subcategoria desejada, foi disponibilizado o *Apêndice* que contemplava resumidamente as categorias e subcategorias de cada eixo temático;

- A pesquisadora se disponibilizou a treinar o juiz que considerasse que o material ofertado com as explicações não fosse suficiente para a realização da avaliação de forma satisfatória. Nenhum dos dois juízes da pesquisa apresentou dificuldades com o material.

Após os juízes entregarem os materiais avaliados, os dados foram armazenados em um banco de dados específico criado pela pesquisadora, em seguida foram transferidos para uma planilha para verificar o grau de concordância entre juízes e pesquisadora. Preliminarmente, foi comparada a codificação da pesquisadora com a de cada um dos juízes, calculando as porcentagens de concordância.

A porcentagem de concordância pode ser uma medida estatística usada para descrever e testar o grau de concordância (confiabilidade e precisão) na classificação das categorias e das subcategorias utilizadas nesta pesquisa. Os dados abaixo se referem aos cruzamentos entre as classificações dos juízes A e B e a pesquisadora. São apresentados todos os cruzamentos possíveis, objetivando determinar a intensidade da concordância. Na Tabela 1 serão apresentados os índices de concordância dos juízes A e B quando comparado com a pesquisadora:

Tabela 1. Índice de concordância do Juiz A e do Juiz B X Pesquisadora.

	S	N	NP	B	IC1	IC2	IC3
Juiz A							
X	160	0	0	0	100%	100%	100%
Pesquisadora							
Juiz B							
X	156	1	0	3	97,5%	99,4%	99,4%
Pesquisadora							

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 1 a letra **S** corresponde ao valor total da alternativa “sim” assinalada por cada juiz durante a avaliação do material. O **N** corresponde ao total de “não” assinalado pelos juízes, o valor total de “não pertinente” está inserido em NP e o valor das alternativas deixadas em branco pelos juízes está na coluna **B**.

Para avaliar se a concordância entre Juíz A e B e a pesquisadora é razoável, realizamos três diferentes análises estatísticas que correspondem a apuração do acordo de cada juiz com a pesquisadora sobre o total de categorias e o percentual de cada juiz que emitiu seu julgamento dentro de um intervalo igual. Para ilustrar tal cálculo pode-se observar os cálculos indicados:

- O primeiro se refere à quantidade de avaliações sim e não, permitiu uma classificação levando em consideração o maior número de julgamentos dentro de um mesmo intervalo, o acordo de juiz e pesquisadora deveria ser maior que 75%. Ressalta-se que quanto menor o número de intervalos utilizados nos cálculos mais homogêneos seria o acordo entre juiz e pesquisadora quanto à adequação das falas em cada subcategoria, categoria e eixo temático;

- No segundo cálculo traria a possibilidade de excluir as avaliações em branco, mas sempre se consideraria o intervalo com o maior número de julgamentos para apurar o percentual de acordo, portanto, a concordância entre os juízes e a pesquisadora seria acima de 80%;

- O último cálculo, se teria o total de possibilidade de avaliações, ou seja, 160, buscando obter um valor aproximado a 100% de acordo entre juiz e pesquisadora.

Sendo assim, O **IC1** refere-se ao valor de S dividido pela soma dos valores de S+N+NP+B multiplicado por 100, portanto, para Juíz A $IC1 = 100\%$ e para Juiz B $IC1=97,5\%$. O **IC2** refere-se ao valor de S dividido pela soma dos valores de S+N+NP multiplicado por 100, neste sentido temos Juiz A $IC2 = 100\%$ e Juiz B $IC2= 99,4\%$. E o **IC3** refere-se ao valor de S dividido pela soma de S+N multiplicado por 100, então se têm para Juíz A $IC3 = 100\%$ e Juíz B $IC3= 99,4\%$.

Obteve-se mais que 80% de concordância entre a codificação da pesquisadora e a de cada um dos juízes, sendo que a concordância mais alta, 100% foi encontrada entre o Juíz A e a pesquisadora, desta maneira, sendo considerada confiável e fidedigna a categorização da pesquisadora, que será utilizada para fins de análise de respostas provenientes das perguntas contidas no roteiro de entrevista semiestruturado.

Desta maneira, o tratamento dos dados ocorreu na seguinte sequência: entrevista gravada pela pesquisadora; transcrição das entrevistas pela pesquisadora; identificação pela

pesquisadora dos eixos temáticos no material transcrito; identificação pela pesquisadora das categorias temáticas nas falas relativas a cada eixo temático; as categorias temáticas que ainda se encontravam amplas foram identificadas em subcategorias pela pesquisadora; a pesquisadora identificou trechos nas falas de cada participante que se encaixavam nas subcategorias; toda a transcrição foi encaixada em uma categoria e foi apresentada a cada um dos juízes com a indicação de trechos encaixados em subcategorias; os juízes avaliariam se cada trecho encaixado em uma subcategoria estava bem encaixado (S) ou não (N) ou nada tinham a ver (NP), provavelmente porque nem pertencia à respectiva categoria. Uma vez tendo encontrado a porcentagem de concordância aceitável, as categorizações feitas serão descritas em quadros a seguir e serão utilizadas nesta pesquisa para a discussão dos achados dos outros instrumentos e à luz da teoria.

Os quadros que seguem, trazem o eixo temático em que cada categoria e subcategoria se encaixaram, também estão identificadas as participantes e a frequência em que cada fala aparece para cada subcategoria.

No eixo 1 *Tarefa de casa* foi criada 15 categorias com subcategorias diferentes em cada uma delas. Na categoria (1.1) *Função da tarefa de casa* foi criada as subcategorias, (1.1.1) Estimular as potencialidades e a responsabilidade, (1.1.2) Reforçar o conteúdo ensinado na escola, (1.1.3) Momento de participação dos pais no ensino da criança e (1.1.4) Não sabe, vejamos:

Tabela 2. Função da tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.1 Função da tarefa de casa		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.1.1 Estimular as potencialidades e a responsabilidade	F1, F2, F6, F9, F10, F14	6
1.1.2 Reforçar o conteúdo ensinado na escola	F3,F4, F6, F7, F8, F11, F12, F13, F15	9
1.1.3 Momento de participação dos pais no ensino da criança	F9, F4,F5	3
1.1.4 Não sabe.	F3	1

Fonte: Elaboração própria.

No Tabela 2, a primeira coluna corresponde às subcategorias referentes à categoria 1.1 *Função da tarefa de casa*, para a subcategoria 1.1.1 Estimular as potencialidades e a responsabilidade, foram identificados seis participantes; na subcategoria 1.1.2 Reforçar o conteúdo ensinado na escola, nove participantes com trechos de falas foram identificadas;

para a subcategoria 1.1.3 Momento de participação dos pais no ensino da criança três participantes se encaixaram e apenas a fala de uma participante foi identificada na subcategoria 1.1.4.

Na sequência será ilustrada a categoria (1.2) *Motivo da não realização da tarefa de casa*, continha as subcategorias (1.2.1) Dificuldades centradas na deficiência da criança e (1.2.2) Desconhecimento da prática para a criança com deficiência.

Tabela 3. Motivo da não realização da tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.2 Motivo da não realização da tarefa de casa		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.2.1 Dificuldades centradas na deficiência da criança	F2, F6, F14	3
1.2.2 Desconhecimento da prática para a criança com deficiência	F2, F4	2

Fonte: Elaboração própria.

Apenas quatro participantes se encaixavam nesta categoria, sendo que três relacionavam a fala à subcategoria 1.2.1 Dificuldades centradas na deficiência da criança duas falas das participantes na subcategoria 1.2.2 Desconhecimento da prática para a criança com deficiência.

Para categoria (1.3) *Suporte dado pelos pais à criança para realização da tarefa de casa* encontram-se as subcategorias (1.3.1) Suporte com encorajamento verbal, (1.3.2) Auxílio parcial (co-autoria) e (1.3.3) Realiza pela criança, apresentaremos o Tabela 4:

Tabela 4. Suporte dado pelos pais à criança para realização da tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.3 Suporte dado pelos pais à criança para realização da tarefa de casa		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.3.1 Suporte com encorajamento verbal	F4, F6, F7, F8, F9, F11, F12, F13, F15	9
1.3.2 Auxílio parcial (co-autoria)	F1, F2, F5, F8, F9, F10, F11, F15	8
1.3.3 Realiza pela criança	F1, F2, F3, F5, F9, F11	6

Fonte: Elaboração própria.

Foram identificadas nove trechos de falas das participantes para a subcategoria 1.3.1, oito falas para a subcategoria 1.3.2 e seis falas das participantes para a subcategoria 1.3.3. A seguir, será apresentada a categoria 1.4 relacionada ao conteúdo da tarefa de casa.

No Tabela 8 está a categoria (1.4) *Conteúdo da tarefa de casa* com as subcategorias (1.4.1) Igual ao conteúdo da sala de aula e (1.4.2) Conteúdos específicos, vejamos:

Tabela 5. Conteúdo da tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.4 Conteúdo da tarefa de casa		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.4.1 Igual ao conteúdo da sala de aula	F1, F3, F5, F6, F7, F8, F10, F11	8
1.4.2 Conteúdos específicos	F2, F9, F11, F12, F13, F15	6

Fonte: Elaboração própria.

Trechos de 8 falas das participantes foram encaixados na categoria 1.4.1 e mencionavam que o conteúdo conhecido para a tarefa de casa da criança com deficiência física era igual ao que elas tinham na sala de aula e seis trechos das falas das participantes mencionavam conteúdos específicos e foram encaixadas na categoria 1.4.2. A seguir, a tabela 6 irá descrever a categoria 1.5.

Na categoria (1.5) *Orientações dadas pelo (a) professor (a) para realização da tarefa de casa* estão as subcategorias (1.5.1) Somente nas reuniões com os pais e (1.5.2) Orientações individuais na escola.

Tabela 6 . Orientações dadas pelo (a) professor (a) para realização da tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.5 Orientações dadas pelo (a) professor (a) para realização da tarefa de casa		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.5.1 Somente nas reuniões com os pais	F3, F11, F13	3
1.5.2 Orientações individuais na escola	F5, F8, F9	3

Fonte: Elaboração própria.

As falas das participantes F3, F11 e F13 foram identificadas na subcategoria 1.5.1 Somente nas reuniões com os pais, e F5, F8 e F9 se encaixaram na categoria 1.5.2, pois

recebiam orientações de forma individual na escola. A próxima categoria que será descrita irá identificar falas referente à verificação da tarefa de casa.

A categoria (1.6) *Verificação realizada pelos pais* encontra-se as subcategorias (1.6.1) Somente com questionamento verbal junto à criança, (1.6.2) Verificação no material escolar todos os dias, (1.6.3) Verificação no material em dias específicos e (1.6.4) Não identifica a necessidade de verificação, o Tabela 7 irá identificar as participantes:

Tabela 7. Verificação realizada pelos pais.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.6 Verificação realizada pelos pais		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.6.1 Somente com questionamento verbal junto à criança	F8, F9, F12, F11	4
1.6.2 Verificação no material escolar todos os dias	F6, F13, F15, F7, F10	5
1.6.3 Verificação no material em dias específicos	F1, F3, F5	3
1.6.4 Não identifica a necessidade de verificação	F2, F4, F14	3

Fonte: Elaboração própria.

Foram identificadas as falas de quatro participantes para a subcategoria 1.6.1, cinco falas para a subcategoria 1.6.2, as participantes F1, F3 e F5 foram identificadas na subcategoria 1.6.3 e F2, F4 e F14 na subcategoria 1.6.4 conforme descrito. A próxima categoria identificará os trechos de falas das participantes a respeito da percepção de melhora no desempenho escolar da criança com deficiência física a partir da realização da tarefa de casa.

Para a categoria (1.7) *Percepção de melhora no desempenho escolar com a realização da tarefa de casa*, encontram-se as subcategorias (1.7.1) Identifica a importância no desempenho somente das atividades escolares e (1.7.2) Identifica a importância no desempenho global da criança e estão identificadas as falas das participantes no Tabela 8, vejamos:

Tabela 8. Percepção de melhora no desempenho escolar com a realização da tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.7 Percepção de melhora no desempenho escolar com a realização da tarefa de casa		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.7.1 Identifica a importância no desempenho somente nas atividades escolares	F5, F7, F11, F12, F15	5
1.7.2 Identifica a importância no desempenho global da criança	F8	1

Fonte: Elaboração própria.

Cinco participantes tiveram suas falas encaixadas na subcategoria 1.7.1 e apenas uma participante teve trecho de sua fala identificada na categoria 1.7.2. A categoria a seguir irá identificar trechos de falas das participantes acerca da providência tomada pelas participantes quando a criança com deficiência física não realizava a tarefa de casa.

Na categoria (1.8) *Providência tomada se a criança não quiser realizar a tarefa de casa* foram criadas as subcategorias (1.8.1) *Acata a vontade da criança de não realizar a tarefa* e (1.8.2) *Considera importante chamar atenção da criança*, as participantes cujos trechos de falas foram identificados nestas subcategorias, estão descritas no Tabela 9:

Tabela 9. Providência tomada se a criança não quiser realizar a tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.8 Providência tomada se a criança não quiser realizar a tarefa de casa		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.8.1 Acata a vontade da criança de não realizar a tarefa	F2, F3, F4, F5, F9, F11, F14, F15	8
1.8.2 Considera importante chamar atenção da criança	F1, F7, F8, F9, F10, F12, F13	7

Fonte: Elaboração própria.

Oito trechos de falas das participantes se encaixavam na categoria 1.8.1 *Acata a vontade da criança de não realizar a tarefa de casa* e sete trechos de falas das participantes identificadas no Tabela 9 se encaixavam na categoria 1.8.2. A seguir será identificadas as participantes com trechos de falas na categoria 1.9 *Percepção da relevância dada pela escola pela prática da tarefa de casa*.

A categoria (1.9) *Percepção da relevância dada pela escola pela prática da tarefa de casa* está às subcategorias (1.9.1) *A escola considera uma prática importante somente para crianças sem deficiência* e (1.9.2) *A escola considera uma prática também importante para*

crianças com deficiência, o Tabela 10 identificará as participantes com trechos de falas nestas subcategorias:

Tabela 10. Percepção da relevância dada pela escola pela prática da tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.9 Percepção da relevância dada pela escola pela prática da tarefa de casa		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.9.1 A escola considera uma prática importante somente para crianças sem deficiência.	F2, F4, F3, F5, F6, F14	6
1.9.2 A escola considera uma prática também importante para crianças com deficiência.	F1, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F13, F15	9

Fonte: Elaboração própria.

Seis participantes tiveram trechos de falas encaixadas na subcategoria 1.9.1 e nove participantes tiveram suas falas identificadas na categoria 1.9.2. A seguir, será descrito no Tabela 11 as participantes com falas na categoria 1.10.

Na categoria (1.10) *Cobrança realizada pela escola na prática da tarefa de casa*, foi criada 3 subcategorias, a saber, (1.10.1) Cobrança cotidiana por meio de notificações no material escolar da criança, (1.10.2) Cobrança realizada diretamente aos pais, (1.10.3) Cobrança sem considerar o bom desempenho do aluno e por fim (1.10.4) Não realiza cobrança, vejamos:

Tabela 11. Cobrança realizada pela escola na prática da tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.10 Cobrança realizada pela escola na prática da tarefa de casa		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.10.1. Cobrança cotidiana por meio de notificações no material escolar da criança.	F1, F7, F9, F13	4
1.10.2 Cobrança realizada diretamente aos pais.	F5, F10, F11, F12	4
1.10.3 Cobrança sem considerar o bom desempenho do aluno.	F5, F15	2
1.10.4 Não realiza cobrança.	F2, F3, F4, F6, F8, F14, F15	7

Fonte: Elaboração própria.

Quatro participantes tiveram falas encaixadas na categoria 1.10.1, quatro na categoria 1.10.2, somente duas participantes tiveram trechos de suas falas encaixadas na categoria

1.10.3 e sete participantes foram identificadas na categoria 1.10.4. No quadro que segue, será descrita a categoria 1.11 Participação dos pais na tarefa de casa.

Para a categoria (1.11) *Participação dos pais na tarefa de casa*, são encontradas as subcategorias (1.11.1) Identifica a importância no aprendizado, com orientações específicas, (1.11.2) Identifica a importância no aprendizado e pontua a necessidade de realizar pela criança e (1.11.3) Identifica a importância para acompanhar o cotidiano escolar, vejamos:

Tabela 12. Participação dos pais na tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.11 Participação dos pais na tarefa de casa		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.11.1 Identifica a importância no aprendizado, com orientações específicas.	F1, F4, F7, F12	4
1.11.2 Identifica a importância no aprendizado e pontua a necessidade de realizar pela criança.	F2, F3, F5, F10, F11	5
1.11.3 Identifica a importância para acompanhar o cotidiano escolar.	F6, F8, F9, F13, F14, F15	6

Fonte: Elaboração própria.

Falas de quatro participantes foram identificadas na categoria 1.11.1, cinco participantes tiveram trechos de suas falas na categoria 1.11.2 e seis na categoria 1.11.3. A seguir, o Tabela 13 identificará as participantes com trechos de falas na categoria 1.12.

A categoria (1.12) *Horário de realização da tarefa de casa* contém uma única subcategoria (1.12.1) Identifica a necessidade da atividade estar na rotina da criança e da família, vejamos:

Tabela 13. Horário de realização da tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.12 Horário de realização da tarefa de casa		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.12.1 Identifica a necessidade da atividade estar na rotina da criança e da família.	F1, F3, F5, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F13, F15	11

Fonte: Elaboração própria.

Onze participantes tiveram suas falas encaixadas na subcategoria 1.12.1 Identifica a necessidade da atividade estar na rotina da criança e da família.

Já a categoria (1.13) *Prescrição da tarefa de casa para os alunos da sala de aula* foram inseridas duas subcategorias, (1.13.1) Mesma atividade para toda a sala e (1.13.2) Atividades específicas para a criança com deficiência, o Tabela 14 irá identificar as participantes cujo trecho de fala se encaixavam nas subcategorias descritas:

Tabela 14. Prescrição da tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.13 Prescrição da tarefa de casa para alunos da sala de aula		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.13.1 Mesma atividade para toda a sala.	F1, F2, F5, F6, F7, F8, F10, F11, F12, F13, F15	11
1.13.2 Atividades específicas para a criança com deficiência.	F3, F9	2

Fonte: Elaboração própria.

Para a subcategoria 1.13.1, onze participantes tiveram trechos de falas identificados nela e somente duas participantes tiveram trechos de suas falas encaixadas na categoria 1.13.2.

Para a categoria (1.14) *Dificuldade em auxiliar a criança na tarefa de casa* foi construída apenas a subcategoria (1.14.1) Dificuldade centrada no familiar e as participantes que tiveram trechos de falas encaixadas nesta subcategoria será identificadas no Tabela 15:

Tabela 15. Dificuldade em auxiliar a criança na tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.14 Dificuldade em auxiliar a criança na tarefa de casa		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.14.1 Dificuldade centrada no familiar	F5, F6, F14, F15	4

Fonte: Elaboração própria.

Somente quatro participantes tiveram trechos de falas identificadas na subcategoria 1.14.1.

E por fim, a categoria (1.15) *Auxílio do profissional da saúde junto à tarefa de casa*, as subcategorias (1.15.1) Identifica a importância, mas não considera que acontece e (1.15.2) Identifica com ações junto aos familiares, será identificada no Tabela 16, vejamos:

Tabela 16. Auxílio do profissional da saúde junto à tarefa de casa.

Eixo 1 Tarefa de casa		
Categoria 1.15 Auxílio do profissional da saúde junto à tarefa de casa.		
Subcategorias	Participantes	Frequência
1.15.1 Identifica a importância mas não considera que acontece.	F1, F3, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F13, F14	11
1.15.2 Identifica com ações junto aos familiares.	F2, F4, F12, F15	4

Fonte: Elaboração própria.

Para a subcategoria 1.15.1, onze participantes tiveram suas falas identificadas e na subcategoria 1.15.2 apenas quatro. Será dado continuidade na descrição das participantes com trechos de falas identificadas nas subcategorias a partir do eixo temático 2.

No eixo temático 2 *Escolarização da criança com deficiência*, estão sete categorias com suas subcategorias descritas, a saber: (2.1) *Papel da escola*, que contém as subcategorias (2.1.1) Ensinar, (2.1.2) Educar e (2.1.2) Acolher e será identificado no Tabela 17, vejamos:

Tabela 17. Papel da escola.

Eixo 2 Escolarização da criança com deficiência		
Categoria 2.1 Papel da escola		
Subcategorias	Participantes	Frequência
2.1.1 Ensinar.	F1, F3, F5, F6, F7, F8, F9, F12, F14, F15	10
2.1.2 Educar.	F6, F13	2
2.1.3 Acolher.	F2, F5, F10	3

Fonte: Elaboração própria.

Para a subcategoria 2.1.1 dez participantes tiveram trechos de falas identificadas, já na subcategoria 2.1.2 apenas duas participantes tiveram trechos de falas inseridas e por fim, três participantes tiveram trechos de falas identificadas na subcategoria 2.1.3.

Para a categoria (2.2) *Papel da família* com as subcategorias (2.2.1) Suporte e (2.2.2) Ensinar, serão identificadas no Tabela 18 as participantes, vejamos:

Tabela 18. Papel da família.

Eixo 2 <i>Escolarização da criança com deficiência</i>		
Categoria 2.2 <i>Papel da família</i>		
Subcategorias	Participantes	Frequência
2.2.1 Suporte.	F1, F2, F4, F6, F7, F8, F9, F13, F14, F15	10
2.2.2 Ensinar.	F3, F5, F10, F11, F12	5

Fonte: Elaboração própria.

As falas de dez participantes foram encaixadas na subcategoria 2.2.1 e de cinco participantes na subcategoria 2.2.2.. A seguir, no Tabela 19, serão descritas as participantes cujas falas foram identificadas na categoria 2.3.

Para a categoria (2.3) *Parceria colaborativa família x escola*, com as subcategorias (2.3.1) Realizada somente pela escola e (2.3.2) Realizada somente pela família, serão identificadas as participantes com falas a partir do Tabela 19:

Tabela 19. Parceria colaborativa família x escola.

Eixo 2 <i>Escolarização da criança com deficiência</i>		
Categoria 2.3 <i>Parceria colaborativa família x escola</i>		
Subcategorias	Participantes	Frequência
2.3.1 Realizada somente pela escola.	F1, F7, F9, F10, F13, F15	6
2.3.2 Realizada somente pela família.	F3, F5, F6, F11,	4

Fonte: Elaboração própria.

Trechos de falas de seis participantes foram encaixados na subcategoria 2.3.1 e quatro participantes tiveram trechos de falas identificadas para a categoria 2.3.2. A seguir, serão identificadas no Tabela 20, quais participantes tiveram trechos de falas identificadas na categoria 2.4.

Na categoria (2.4) *Parceria colaborativa escola x profissionais da saúde*, as subcategorias foram criadas (2.4.1) Identifica como importante e é realizada e (2.4.2) Identifica como importante, mas não acontece, vejamos as participantes cujos trechos de falas correspondem a estas subcategorias:

Tabela 20. Parceria colaborativa escola x profissionais de saúde.

Eixo 2 <i>Escolarização da criança com deficiência</i>		
Categoria 2.4 <i>Parceria colaborativa escola x profissionais de saúde</i>		
Subcategorias	Participantes	Frequência
2.4.1 Identifica como importante e é realizada.	F1, F3, F6, F7, F9, F11, F12, F13	8
2.4.2 Identifica como importante, mas não acontece.	F2, F4, F5, F10, F14, F15	6

Fonte: Elaboração própria.

Oito participantes tiveram falas encaixadas na subcategoria 2.4.1 e seis participantes na subcategoria 2.4.2. Para o Tabela 21 serão descritas as participantes com falas encaixadas na categoria 2.5.

Para a categoria (2.5) *Inclusão*, encontram-se as subcategorias (2.5.1) Social e (2.5.2) Com limites quando centrada na criança com deficiência e as participantes com falas identificadas nelas serão descritos abaixo:

Tabela 21. Inclusão.

Eixo 2 <i>Escolarização da criança com deficiência</i>		
Categoria 2.5 <i>Inclusão</i>		
Subcategorias	Participantes	Frequência
2.5.1 Social.	F1, F3, F7, F8, F9, F10, F11, F12	8
2.5.2 Com limites quando centrada na criança com deficiência.	F2, F4, F5, F6, F13, F14, F15	7

Fonte: Elaboração própria.

Para a subcategoria 2.5.1 Social, oito participantes tiveram trechos de falas identificadas e para a subcategoria 2.5.2, sete participantes tiveram trechos de falas encaixadas. A seguir, o Tabela 22, descreverá a categoria 2.6.

A categoria (2.6) *Dificuldades da deficiência da criança*, dividiu-se entre as subcategorias (2.6.1) Centrada na criança e (2.6.2) Centrada no ambiente escolar e será descrito no Tabela 22 as participantes com trechos de falas nelas:

Tabela 22. Dificuldades da deficiência da criança.

Eixo 2 <i>Escolarização da criança com deficiência</i>		
Categoria 2.6 <i>Dificuldades da deficiência da criança</i>		
Subcategorias	Participantes	Frequência
2.6.1 Centrada na criança.	F1, F2, F4, F5, F6, F8, F15	7
2.6.2 Centrada no ambiente escolar.	F3,F4, F7, F9, F10, F11, F12, F13, F14	9

Fonte: Elaboração própria.

O Tabela 22 demonstra que sete participantes tiveram trechos de falas identificadas na subcategoria 2.6.1 e nove participantes com trechos de falas encaixadas na subcategoria 2.6.2. Por fim, será descrito no Tabela 23 a categoria 2.7 do Eixo Temático 2.

Para a categoria (2.7) *Conversa com a professora sobre a importância do envio correto da tarefa de casa*, estão às subcategorias (2.7.1) Não realiza por falta de abertura da professora e (2.7.2) Pontualmente, as participantes cujo trechos de falas foram identificadas nestas subcategorias estão descritas no Tabela 23.

Tabela 23. Conversa com a professora sobre a importância do envio correto da tarefa de casa.

Eixo 2 <i>Escolarização da criança com deficiência</i>		
Categoria 2.7 <i>Conversa com a professora sobre a importância do envio correto da tarefa de casa</i>		
Subcategorias	Participantes	Frequência
2.7.1 Não realiza por falta de abertura da professora.	F2, F3, F8,F14, F15	5
2.7.2 Pontualmente.	F1, F4, F5,F6, F10, F11, F12, F13	8

Fonte: Elaboração própria.

Para a categoria 2.7, cinco participantes tiveram trechos de falas encaixadas na subcategoria 2.7.1 Não realiza por falta de abertura da professora e a fala de oito participantes foram identificadas na subcategoria 2.7.2.. A seguir, o Tabela 24 descreverá a categoria 2.8 do Eixo Temático 2.

Na categoria 2.8 *Utilização de tecnologia assistiva*, se encontram as subcategorias 2.8.1 Somente em sala de aula, 2.8.2 No ambiente escolar e domiciliar, e os trechos das falas das participantes que se encaixavam nestas subcategorias estão identificados no Tabela 24:

Tabela 24. Utilização de tecnologia assistiva.

Eixo 2 <i>Escolarização da criança com deficiência</i>		
Categoria 2.8 <i>Utilização de tecnologia assistiva</i>		
Subcategorias	Participantes	Frequência
2.8.1 Somente em sala de aula	F1, F5, F6, F7, F9, F14 F15	7
2.8.2 No ambiente escolar e domiciliar.	F3	1

Fonte: Elaboração própria.

Para a subcategoria 2.8.1, sete participantes tiveram trechos de falas encaixadas e apenas uma participante foi identificada na subcategoria 2.8.2. A seguir, será descrito as categorias e subcategorias do Eixo temático 3.

No eixo temático 3 *Deficiência Física* criou-se apenas uma categoria (3.1) *Conhecimento acerca da deficiência*, com as respectivas subcategorias (3.1.1) Conhecimento a partir da busca em plataformas online, (3.1.2) Conhecimento por meio da orientação médica, (3.1.3) Conhecimento por meio da convivência com a criança e por fim a (3.1.4) Desconhecimento, vejamos o Tabela 24:

Tabela 25. Deficiência física.

Eixo 3 <i>Deficiência física</i>		
Categoria 3.1 <i>Conhecimento acerca da deficiência</i>		
Subcategorias	Participantes	Frequência
3.1.1 Conhecimento a partir da busca em plataforma online.	F7, F12, F13	3
3.1.2 Conhecimento por meio de orientação médica.	F1,F2, F4, F7, F8, F10, F13	7
3.1.3 Conhecimento por meio da convivência com a criança.	F9, F10, F11, F14, F15	5
3.1.4 Desconhecimento.	F3, F5, F6	3

Fonte: Elaboração própria.

Na subcategoria 3.1.1 foram identificadas três participantes com trechos de falas, para a subcategoria 3.1.2, sete participantes, já para a subcategoria 3.1.3 totalizaram cinco participantes e por fim, três participantes foram identificadas na subcategoria 3.1.4..

Para algumas variáveis, foi realizada a prova de Fisher estabelecendo as necessárias comparações entre os instrumentos de coleta de dados. Os dados assim obtidos foram analisados qualitativamente e quantitativamente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados está organizada articulando-se os dados obtidos por meio do Roteiro de Entrevista Semiestruturado e a Ficha de Caracterização do Familiar com cálculos e análises dos instrumentos padronizados e a discussão à luz da literatura. Foi realizada a reorganização do material para a análise dos dados e os resultados serão apresentados a partir dos eixos temáticos, por meio dos sistemas de categorias e subcategorias, de tal maneira que proporcione a discussão acerca do envolvimento familiar na tarefa de casa do aluno com deficiência física.

Pretendeu-se construir a imagem de cada eixo temático descrito no Tabela 2, iniciando pela discussão do conhecimento que as participantes tinham acerca da deficiência física, para então compor a malha de categorias e subcategorias sobre a tarefa de casa e a escolarização da criança com deficiência física. Ao longo das análises, buscou-se contemplar a discussão acerca da relação entre o envolvimento familiar na tarefa de casa e o comprometimento da criança com deficiência física a partir do cruzamento de resultados e análises dos instrumentos GMFCS, MACS, VSS, bem como discutir o envolvimento familiar na tarefa de casa e as atitudes sociais em relação à inclusão da criança com deficiência física.

4.1 O olhar das cuidadoras familiares para a deficiência física

Ao optar por estudar uma única deficiência, tenta-se contribuir para as pesquisas da área no sentido de ampliar as possibilidades de inserção destas crianças no contexto escolar. Buscaremos trazer para a discussão algumas contribuições específicas acerca da realidade das participantes ao se verem desempenhando a função de cuidadoras familiares de crianças que possuem comprometimentos motores.

Quando as participantes foram questionadas a respeito do conhecimento que possuíam acerca da deficiência de suas crianças algumas delas relataram ter conhecimento a partir daquilo que é divulgado nas plataformas online ou por meio da orientação que o médico forneceu na hora de dar o diagnóstico à família. Em contrapartida, outras participantes disseram que apenas o convívio com a criança já seria o suficiente para que soubessem a

respeito daquela deficiência e algumas relataram preferência por desconhecer a deficiência e suas consequências. Na sequência apresentaremos os dados do Eixo Temático 1 *Deficiência física*.

Eixo temático 1 Deficiência física

As falas das participantes foram agregadas no único eixo temático *Deficiência Física* com uma única categoria 3.1 *Conhecimento acerca da deficiência*. No que se refere à categoria 3.1.1 *Conhecimento a partir da busca de plataformas online*, vejamos a fala de F12 e F13:

Eu não sabia tudo, porque minha mãe escondeu bastante coisa de mim. Quando ela nasceu, ela era horrorosa, foi um susto. Acho que é porque eu não tomei o ácido fólico. Ela era um monstro, eu só chorava, foi um susto. Daí eu não quis saber nada só a minha mãe que viu no Google. Mas um dia, eu ainda vou ver. Eu tenho vontade, mas eu não vi, acho difícil ver sabe? [...]
F3.

Agora eu sei tudo. Eu fui pesquisando na internet. A gestação foi normal, mas eu sabia que alguma coisa errada tinha, ela não mexia e na internet dizia que tinha que mexer, acho, que no quarto mês. No exame morfológico deu que ela tinha pé equino, e o médico falando que ela não mexia porque ela era preguiçosa. Quando ela nasceu a gente viu, ela nasceu toda torta, toda atrofiada. E aí um ortopedista que fez o diagnóstico. E aí eu fui pesquisando tudo na internet e tenho um médico que me ajuda muito. Desde então ela faz diversas cirurgias, e hoje ela está 90%, só não é 100% porque ela não anda.
F12.

Foram 6 horas pra eu ter ele, ele nasceu com a cabeça roxa, ele nem chorou, nasceu com uma circular. Foi erro do médico, eles ficam esperando parto normal, deveriam ter feito o ultrassom, eu tinha que ter tido cesárea, por isso que ele teve isso. Na hora não me falaram nada, depois de um ano que eu comecei a perceber, aí que o pediatra foi me falar pra procurar a neuro e ela fez o diagnóstico. Tenho certeza que foi isso, paralisia no parto. Pesquisei na internet e aí questionei melhor, depois de ler lá e ela também me explicou certinho, mas no prontuário está como se fosse tudo normal, é um absurdo.
F13.

Em todas as falas, é possível notar que, ao se referirem ao conhecimento acerca da deficiência de suas crianças, as participantes remetem ao momento da gestação, à forma com que aconteceu o parto e aos ajustes internos frente ao diagnóstico. A fala de F3 revela o sentimento da participante ao descobrir a deficiência de sua criança e ainda faz menção à forma com que a família lida com isso, buscando obter o conhecimento por meio das

plataformas online. De fato, o luto dos pais frente ao conhecimento acerca da deficiência de suas crianças torna-se algo difícil de ser digerido. Para Silva e Dessen (2001), o momento inicial do recebimento da notícia de que a criança possui alguma deficiência pode ser sentido pelas mães como o mais difícil e é neste momento que elas passam a buscar estabilidade interna, pois podem se sentir culpadas, envergonhadas, passar por um processo de choque, negação, revolta e rejeição.

No caso de F3, o suporte vem da sua própria mãe, a avó da criança, que passa a realizar pesquisas em plataformas online para obter o conhecimento acerca da deficiência da neta. F3 ainda relata que ao conseguir realizar as buscas sobre a deficiência, irá fazer da mesma maneira que sua mãe.

Para Chacon (1996), os profissionais acabam transmitindo as informações aos familiares sobre a deficiência de seus filhos como um conjunto de problemas, não mostrando as possibilidades e potencialidades. Independentemente da situação e da gravidade da deficiência que a criança possa apresentar, a partir das falas aqui transcritas podemos sugerir que a situação de ter uma criança com deficiência gera questionamentos profundos nas cuidadoras familiares.

Ao receber a notícia sobre a deficiência de seu filho, os familiares passam por várias fases e reagem de diversas maneiras dentro do processo de compreensão, de adaptação e de aceitação dessa criança. Essas fases não ocorrem sequencialmente e nem são estáticas para todo familiar de criança com deficiência e nem todos os pais passam, necessariamente, por todas elas. Por vezes, é comum encontramos pais com filhos adultos que ainda apresentam sentimentos que costumam predominar no momento do nascimento.

Para F12 e F13, as pesquisas na internet puderam auxiliar na elaboração dos procedimentos necessários durante a gestação ou parto para que tudo ocorresse de maneira tranquila e a troca de informações com as equipes de saúde frente a algumas características de suas crianças também foram de grande ajuda. O acesso à Internet tem sido cada vez mais recorrente na atualidade e, de alguma maneira, tem contribuído positivamente aos familiares de crianças com deficiência, pois se utilizarem as buscas de forma correta, o conteúdo obtido por meio das plataformas online poderá prever ações importantes a serem tomadas ao longo do desenvolvimento da criança.

No que se refere à categoria 3.1.2 *Conhecimento por meio da orientação médica*, vejamos a fala de F4:

A SD a gente teve um suporte muito grande da APAE, com as outras mães, os psicólogos, então eu sei muito sobre a SD. Agora a PC eu só sei que é uma lesão e que a dele é uma lesão mínima. O que a gente sabe é que ele tem que fazer terapias, mas não sabe o que vai virar dele, se ele vai andar, por exemplo. Então a gente confia no médico. Tudo o que o médico fala é o que a gente acredita. Mas eu fico pensando se a tal mancha no cérebro foi realmente mínima, porque ele tá muito comprometido, como pode? F4.

A participante identifica que a síndrome de sua criança é algo bastante discutido na mídia e no meio acadêmico, porém relata certa preocupação com relação ao comprometimento cerebral que acarreta déficit motor e cognitivo e atribui a essas características a necessidade de sempre estar próxima dos profissionais da rede de apoio. Ainda identifica que o conhecimento que ela possui sobre a deficiência física é algo limitado e que precisa confiar diretamente no que o médico recomenda para sua criança. Importante notar que, ainda que a participante tenha dúvidas acerca do diagnóstico dado pelo médico, o que provoca certa desconfiança, há um reforço de que tudo o que é passado pelo médico é cumprido pela família.

Hiratuka e Matsukura (2009) observaram que as mães de crianças com paralisia cerebral, logo ao nascimento de seus filhos, tiveram dificuldade em lidar com as demandas advindas das características da deficiência da criança, pela falta de informações quanto aos cuidados necessários, às características da criança e ao modo como lidar com ela. Relataram as autoras que essas mães parecem ter aprendido a lidar com a criança conforme as demandas foram surgindo, sem um maior apoio em termos de orientações que pudessem facilitar esse primeiro contato da mãe com a criança. Esta observação indica que, logo ao nascimento, as mães já apresentam demandas de orientações importantes, que vão além do reconhecimento e compreensão sobre o diagnóstico.

No que se refere à categoria 3.1.3 *Conhecimento por meio da convivência com a criança*, vejamos a fala de F14 e F15:

Olha, eu não sei muito sobre o que ele tem, eu sei o que ele é. O que ele pode, o que ele não pode. Sobre o que ele tem os médicos que sabem te dizer melhor, tenho os exames que acho que você pode entender. Eu não entendo nada, só sei o jeito que ele é. F14.

A gente sabe bem o que ele tem e como ele é. Mas os médicos falam muita coisa. Geralmente o que a gente sabe é o que a gente aprende com ele. Então bate as informações. Aí a gente sabe que tá no caminho certo. F15.

Para ambas as participantes, há um relato de que o médico poderia auxiliar a entrevistadora a conhecer melhor a deficiência; no entanto, revelam que o conhecimento que elas possuem da deficiência diz respeito ao conhecimento que possuem das características de suas crianças. Podemos notar que as características da criança, refletindo as dificuldades pessoais e as limitações ocupacionais e comportamentais das mesmas, podem ser importantes quando se relaciona ao fato de impossibilitá-la de realizar suas atividades diárias, refletindo suas dificuldades em suas habilidades físicas e nos cuidados pessoais, “quando o defeito da pessoa estigmatizada pode ser percebido só ao lhe ser dirigida a atenção (geralmente visual) [...] é provável que ela sinta que estar presente entre os normais a expõe cruamente a invasões de privacidade” (GOFFMAN, 1988, p.25).

No que se refere à categoria 3.1.4 *Desconhecimento*, traremos a fala de F5:

Eu sei o que todo mundo fala, mas eu não lembro o que é. Já me explicaram, mas eu não lembro. Eu nunca fui atrás pra saber o que aconteceu. F5.

A percepção da família de pessoas com deficiências perante tal circunstância tornou-se objeto de vários estudos. Algumas pesquisas iniciais realizadas no Brasil, como as de Omote (1980), Petean (1987) e Silva (1988) relacionam a percepção dos pais às suas reações frente ao diagnóstico de deficiência do filho, que muitas vezes são influenciadas pela forma da revelação e pela escassez de esclarecimentos oferecidos pelos profissionais responsáveis. Indicam ainda que a percepção das mães parece estar negativamente comprometida devido, principalmente, à influência do estigma social para com o diferente.

Newcomb (1996) resume, de forma a contribuir para a comunidade acerca do conhecimento das fases mais comuns a esses familiares, bem como as reações dos pais e a postura desejável dos profissionais envolvidos no cuidado à criança com deficiência; são elas:

1. Necessidade de apoio logo após a notícia, quando em estado de choque e luto pela perda da criança idealizada, a fim de que se possam amenizar os sentimentos negativos que podem dificultar uma interação adequada com o bebê. Nesta fase, a autora recomenda que os profissionais devam se mostrar disponíveis para ouvi-los, evitando julgamentos e críticas e criando um canal empático de comunicação;
2. Percepção da criança – os pais começam a perceber as necessidades do filho e a perder o medo de serem inadequados. Iniciam a busca de informações, esclarecimento, diagnóstico e orientação, podendo haver um decréscimo do isolamento social. Para a autora, os profissionais devem auxiliá-los na identificação e compreensão das necessidades desse filho, oferecer orientações adequadas e estabelecer uma relação horizontal, de confiança mútua;
3. Conhecimento mútuo – o maior contato com a

criança e as informações possibilita uma visão mais realista. Pais e filhos aprendem a se conhecer, começam a criar vínculos. Em geral, os pais mostram-se superprotetores. Os profissionais devem oferecer modelos e envolver os pais nos programas, sem exigir mais do que aquilo que tenham condições de dar; 4. Dúvidas quanto à evolução do filho – surgem sentimentos de urgência e ambivalência em relação ao atendimento, bem como preocupação com o futuro. Os pais aprendem a fazer críticas, questionam e alguns voltam a se preocupar consigo e a criança pode não ser mais o centro do seu mundo. Nesta fase, os profissionais devem auxiliá-los em suas escolhas frente às diferentes alternativas e procurar desenvolver um trabalho de parceria; e 5. Pais como modelos e facilitadores junto a outros pais – começam a ensinar espontaneamente e a fazer adaptações criativas. Recorrem a recursos da comunidade, reconhecem que tristezas e frustrações são sentimentos normais, conseguem expressar alegria frente a conquistas do filho e trocar experiências com outros pais. Os profissionais devem oferecer modelos, valorizá-los como pessoas, incentivá-los a falar de seus sentimentos.

Mendes, Nunes e Ferreira (2002) realizaram um levantamento sobre a produção científica nacional de dissertações e teses em Educação e Psicologia envolvendo a população da Educação Especial nos anos de 1981 até 1998. Dentre os resultados, 73% estiveram relacionados à área de deficiência física, e dentre eles, foi observado que o acompanhamento oferecido às crianças com deficiência física baseava-se nos aspectos de atenção à saúde e crescimento e que o acompanhamento do desenvolvimento global da criança não era um assunto muito discutido entre os trabalhos.

Não há consenso na literatura com relação ao contato do familiar junto à criança com deficiência; de maneira geral, alguns estudos evidenciam que o contato pode favorecer a aceitação, outros não. No entanto, acredita-se que o contato em si não pode garantir atitudes sociais favoráveis, mas o que pode determinar isso é o modo como ele é gerenciado, mediado. Se um familiar não souber a importância das ferramentas didáticas para o aprendizado da sua criança, possivelmente ele desenvolverá sentimentos de negação em relação a qualquer atividade relacionada ao contexto escolar, os quais não lhe permitem ter um sentimento de eficácia com relação ao ensino.

Para muitos estudiosos da área da Educação Inclusiva, é preciso colocar em prática uma interpretação mais justa e coerente da educação especial, de tal maneira que os serviços de apoio possam definitivamente contemplar todos os alunos com deficiência, provenientes ou não de condições intrínsecas ou individuais (STAIMBACK; STAIMBACK, 2000). De

qualquer maneira, continua-se a acreditar que as concepções que as participantes têm sobre as crianças com deficiência física podem revelar muita coisa acerca do fenômeno referido por deficiência. Indubitavelmente, isso pode ser intensificado em situações nas quais as pessoas sem deficiência demonstram suas práticas, reproduzindo suas atitudes sociais sobre essas pessoas e seu respectivo entorno.

4.2 O envolvimento familiar na discussão sobre a tarefa de casa do aluno com deficiência física.

O envolvimento da cuidadora familiar pode também se dar de diferentes maneiras, como veremos na discussão dos dados apresentados neste capítulo. Iniciaremos trazendo para a discussão tudo o que for pertinente às percepções que as participantes possuem com relação ao domínio da tarefa de casa, ou seja, o tipo de competência⁴ esperada do aluno com deficiência física para a execução da tarefa de casa na percepção da cuidadora familiar.

Discutiremos como as participantes entendem a necessidade das competências cognitivas, comportamentais e afetivas como fatores determinantes da aprendizagem. Em seguida, buscaremos demonstrar como o desempenho da ferramenta pedagógica na percepção das participantes pode assumir uma conotação para além dos determinantes da aprendizagem, dando enfoque principal a atitudes favoráveis tanto das participantes quanto da comunidade escolar.

Sendo assim, considera-se interessante ilustrar algumas informações das participantes, coletadas a partir do Roteiro de Entrevista Semiestruturado. O quadro a seguir nos traz um panorama desta prática a partir da perspectiva familiar:

⁴ Conforme Perrenoud (2000) a noção de competência designa uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes e habilidades) para solucionar com eficácia e pertinência determinado problema em situações específicas.

Quadro 4. A tarefa de casa do aluno com deficiência física.

Identificação do participante	Idade da criança com DF	Escolaridade da criança com DF	GMFCS na percepção do participante	MACS na percepção do participante	VSS na percepção do participante	ELASI	A criança realiza a tarefa de casa	Tempo de duração para a realização da TC	Dificuldade para auxiliar a criança com DF na TC	Quantidade de TC na percepção do participante
F1	4	Infantil II	I	II	I	127	SIM	40 minutos	NÃO	SUFICIENTE
F2	4	Infantil I	III	III	I	130	NÃO	-	-	-
F3	4	Infantil I	II	II	I	113	SIM	20 minutos	NÃO	POUCA
F4	7	Infantil I	IV	IV	II	127	NÃO	-	NÃO	-
F5	5	Infantil II	II	II	II	132	SIM	40 minutos	SIM	POUCA
F6	6	Infantil II	II	IV	II	137	NÃO	-	-	-
F7	6	1º Ano	III	I	I	144	SIM	30 minutos	NÃO	SUFICIENTE
F8	7	1º Ano	I	I	I	145	SIM	30 minutos	NÃO	SUFICIENTE
F9	8	2º Ano	V	IV	III	146	SIM	30 minutos	NÃO	SUFICIENTE
F10	7	2º Ano	I	II	I	111	SIM	20 minutos	NÃO	POUCA
F11	7	2º Ano	II	I	II	83	SIM	30 minutos	NÃO	SUFICIENTE
F12	6	1º Ano	III	I	I	140	SIM	30 minutos	NÃO	SUFICIENTE
F13	8	2º Ano	I	I	I	133	SIM	20 minutos	NÃO	MUITA
F14	8	2º Ano	V	II	I	118	NÃO	-	-	-
F15	6	2º Ano	I	III	II	148	SIM	40 minutos	NÃO	POUCA

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à Educação Infantil I, as crianças de F2 e F3 tinham 4 anos e a criança de F4 tinha 7 anos de idade. No que se refere a crianças da Educação Infantil II, F1 tinha 4 anos, F5 estava com 5 anos e F6 com 6 anos. No primeiro ano do Ensino Fundamental, F7, F8 e F12 tinham idades entre 6 e sete anos. No segundo ano do Ensino Fundamental, as crianças de F9, F10, F11, F13, F14 e F15 tinham idades entre 6 e 8 anos.

O artigo 58 da Lei nº 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional define como dever constitucional do Estado a oferta de Educação Especial, tendo seu início na faixa etária de zero a seis anos nos anos iniciais da educação básica. O artigo 2º da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a organização da faixa etária, englobando na Educação Infantil crianças de 4 a 5 anos como pré-escola e em 2016 passa a ser obrigatória a matrícula de toda criança na escola a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 1996, 2006, 2009).

Nota-se que as crianças de F4 e F6 poderiam estar inseridas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A qualidade da Educação Infantil oferecida aos alunos público- alvo da educação especial podem influenciar o seu desenvolvimento, cuidados com espaço físico, mobiliários, relações interpessoais, propostas pedagógicas, atividades que todos esses fatores desencadeiam, bem como o relacionamento com as família (SANT'ANNA, 2016). Para Oliveira (2008), é preciso identificar pontos negativos e positivos de tudo o que é proporcionado ao aluno, para se ter uma visão geral da qualidade do ensino aprendido.

Tendo em nossos instrumentos de coleta de dados o *Sistema de Classificação da Função Motora Grossa* (GMFCS), o *Sistema de Classificação da Habilidade Manual* (MACS) e a *Viking Speech Scale* (VSS), as participantes tiveram a oportunidade de realizar a caracterização motora e verbal da criança na ótica deles.

O GMFCS é um sistema de classificação motora em cinco níveis baseado no movimento iniciado voluntariamente, com ênfase no sentar, em transferências e em mobilidade. O nível I inclui crianças e jovens que andam sem limitações; o nível II, limitações para andar por longas distâncias e no equilíbrio; no nível III, a criança anda com dispositivo manual de mobilidade (andador, muletas, bengalas). Crianças e jovens no nível IV geralmente são transportados em uma cadeira de rodas manual ou motorizada. No nível V, há limitação grave no controle de cabeça e tronco, requerendo tecnologia assistente extensa e assistência física. Nestes níveis, enfatizou-se a perspectiva de que o desempenho da função motora grossa é influenciado pelo ambiente físico, social e atitudes, bem como por fatores pessoais, como preferências, interesses e motivação (PALISANO et al., 2008).

São consideradas classificações de nível I e II crianças com menos comprometimento motor global. Para nível I, F1, F8, F10, F13 e F15 deram esta classificação para suas crianças. Nível II classificaram F3, F5, F6 e F11. A partir do nível III, as crianças podem apresentar um grau de maior comprometimento motor, no que se refere a esta classificação, F2, F7 e F12 encaixaram suas crianças. No que se refere ao nível IV, F4 e F14 classificaram suas crianças desta maneira e quando foram apresentados para F9 os níveis de possível classificação motora, a participante atribuiu à sua criança o Nível V.

Uma pesquisa brasileira sinaliza que, a partir da observação direta e questionamento dos pais sobre métodos de mobilidade para classificação do nível motor de suas crianças, o índice de concordância é altamente relevante quando comparado ao de profissionais com nove anos de formação (SILVA; PFEIFER; FUNAYAMA, 2013).

Da mesma maneira, no MACS, os níveis estão baseados na habilidade da criança em iniciar sozinha a manipulação de objetos e a necessidade de assistência ou adaptação para realizar atividades manuais na vida diária. Por ser um instrumento que apresenta um folheto que descreve as diferenças entre os níveis adjacentes para tornar mais fácil a determinação de qual nível corresponde melhor à habilidade das crianças na manipulação de objetos, utilizamos tal classificação para buscar caracterizar a percepção da cuidadora familiar a respeito da deficiência de sua criança, já que os objetos exemplificados no folheto são aqueles usados em tarefas cotidianas como comer, vestir-se, brincar, desenhar ou escrever, ou seja, objetos que estão dentro do espaço pessoal das crianças.

Quando a participante atribuiu o nível da criança no MACS, era para escolher o nível que melhor descrevia o desempenho global típico em casa, na escola ou na comunidade. O MACS visa à funcionalidade da criança e não considera as diferenças de função entre as mãos.

Classificaram como nível I, F7, F8, F11, F12 e F13, nível II, F1, F3, F5, F10 e F14. Nos níveis mais comprometidos, as participantes F2 e F15 classificaram como nível III, o nível IV foi atribuído pelas participantes F4, F6 e F9 e nenhuma participante classificou sua criança no nível V.

O VSS busca a classificação das participantes com relação à fala das crianças e os níveis variam de I a IV, sendo o último a classificação para a fala não compreensível de uma criança. No que se refere a esta classificação, a maioria das participantes classificou suas crianças como nível I, ou seja, para F1, F2, F3, F7, F8, F10, F12, F13 e F14: a fala das crianças não era afetada pela perturbação motora. Encaixaram no nível II, F4, F5, F6, F11 e F15. Somente para F9 a criança tinha uma fala que não era considerada clara e nem geralmente compreensível por ouvintes não habituais e fora do contexto.

Para Chacon (1996), algumas mães, ao avaliarem o comportamento de suas crianças, conseguem mensurar suas dificuldades e/ou capacidades, interferindo positivamente no desenvolvimento de habilidades motoras e verbais. A partir do conhecimento que as participantes possuem das características de suas crianças, as adaptações sugeridas para a realização da tarefa de casa podem vir delas. Nestas análises apresentadas, podemos sugerir que as cuidadoras familiares conseguem perceber suas crianças não pelo que é colocado na literatura, mas pela convivência que possuem junto a ela. Talvez este seja um bom caminho a ser ensinado na comunidade escolar.

Pode-se notar que, com relação à VSS, na percepção de nove cuidadoras familiares a fala das crianças não era afetada pela deficiência e somente F9 classificou a fala como não sendo clara e nem geralmente compreensível por ouvintes não habituais e fora do contexto familiar. Essa mesma participante classificou as habilidades motoras finas e grossas em níveis mais altos. Curioso notar que sua criança recebe a tarefa de casa e a realiza sem maiores intercorrências e no tempo parecido com os demais.

O instrumento utilizado na coleta dos dados das participantes para avaliar as atitudes sociais em relação à inclusão foi a ELASI. Este instrumento apresenta uma escala de mentira que serve como um indicador da confiabilidade das respostas, ou seja, as respostas aos itens da escala de mentira são previsíveis, e é possível verificar problemas ocorridos na mensuração resultantes de desatenção, erro na execução das tarefas exigidas, tendência a falsear o resultado ou qualquer outra ocorrência que possa interferir na resposta à ELASI (OMOTE et. al., 2005). Preliminarmente, foram calculados os escores na escala de mentira para todas as participantes. Os resultados de cada participante podiam variar de 0 a 5, de acordo com o número de itens para os quais a resposta dada não era a esperada. Quanto menor o valor obtido, maior a confiabilidade dos dados.

Do total de 15 escalas da mentira preenchidas pelas cuidadoras familiares, 11 (73,3%) apresentaram o escore 0 para a escala de mentira, ou seja, aproximadamente 70% das escalas foram preenchidas de acordo com o esperado para esses itens. Do total, ainda 3 (20%) obtiveram o escore 1; 1 participante (6,6%) o escore 2 e nenhum cuidador familiar atingiu o escore 5, com valores baixos indicando maior confiabilidade; pode-se considerar que as participantes realizaram as tarefas solicitadas na ELASI com atenção e cuidados necessários, expressando o seu ponto de vista pessoal, de tal sorte que os dados foram considerados confiáveis pela pesquisadora e nenhum das participantes foi eliminado do estudo em função dos resultados.

Onze participantes da pesquisa obtiveram escore 0 na escala de mentira da ELASI, três participantes escore 1 e apenas um participante escore 2. As atitudes sociais em relação à inclusão foram mensuradas por meio de duas formas estatisticamente equivalentes da ELASI. Embora as formas A e B tenham sido constituídas de modo a serem estatisticamente equivalentes, os valores dos escores de atitudes sociais em relação à inclusão são apresentados separadamente na Tabela 2. A Tabela 2, mostra de maneira resumida, os resultados encontrados a partir da aplicação da ELASI, indicando a medida de variação, representada

pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e, por fim, a medida de dispersão, representada pelo quartil 1 e quartil 3. 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 apontaram equivalência entre as duas formas, já que não foi indicado diferença significativa.

Tabela 26. Escores da ELASI das cuidadoras familiares.

ELASI	Variação (Min.-Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1-Q3)
Forma A	113 - 140	131	124 - 134
Forma B	83 - 148	144	118 - 145

Fonte: Elaboração própria.

Para Chacon (2008), a inclusão deve ser discutida em todos os âmbitos sociais, dos quais a cuidadora familiar faz parte. Nesta pesquisa, partiremos da perspectiva de que as atitudes sociais das participantes relacionam-se às predisposições emocionais, podendo ser favoráveis ou desfavoráveis com relação à inclusão. Com relação aos dados encontrados, a Tabela 2 nos mostra que o menor escore foi o de 83; tal escore corresponde ao participante F11; e o maior escore foi o de F15 com o total de 148, detalhados no Tabela 3. As análises estatísticas pertinentes aos resultados das classificações motoras e da ELASI com a tarefa de casa do aluno com deficiência física serão contempladas no capítulo 4.2.2: O olhar da cuidadora familiar para o desempenho da tarefa de casa do aluno com deficiência física.

Quando as participantes foram questionadas sobre o recebimento das tarefas de casa, todas disseram que recebiam; no entanto, algumas relataram que a criança não realizava a tarefa. São elas F2, F4, F6 e F14. Os motivos pelos quais elas não realizavam serão descritos ao longo das categorias e subcategorias do Eixo Temático 1.

A atividade escolar sobre a qual esta pesquisa se debruça é a tarefa de casa. Contudo, parece razoável buscar análises que possam contribuir para a discussão. Dessa maneira, separamos as participantes em dois grandes grupos: no primeiro grupo estavam aqueles que disseram que suas crianças não realizavam a tarefa de casa e no segundo grupo estavam os que responderam que as crianças realizavam a tarefa de casa. Com essa organização, pôde-se aplicar o teste estatístico de Mann-Whitney, a fim de comparar os escores da ELASI. No entanto, o resultado encontrado, valor de $p=0,29$, indica que não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos.

Os instrumentos padronizados podem não ter sensibilidade para captar informações que sugerem essa possibilidade; entretanto, a partir da análise das categorias, em determinado momento, isso pode ser observado nas falas das participantes, mesmo que não possa ser

considerada fácil a tarefa de verificar quando uma pessoa relata algo totalmente diferente daquilo em que acredita.

A execução da tarefa em casa variou entre 20 e 40 minutos e, para a maioria das participantes, este parece ser o tempo ideal em que ela deve acontecer. O desempenho da criança na tarefa de casa depende das suas condições corporais e de fatores ambientais. Para Del-Masso e Araújo (2011), as necessidades educacionais especiais não podem se definir apenas nas características da ação nos domínios das funções corporais da pessoa, mas sim pela sua interação com o meio. De maneira geral, no que diz respeito ao deficiente físico, é preciso propiciar ao aluno a exploração da ferramenta pedagógica e isso requer ajuste no ritmo de execução e deve ser um fator considerado na atenção à criança com problemas motores. Para Patall, Cooper e Robinson (2008) o benefício mais comumente citado do envolvimento dos familiares é que ele pode ser usado para acelerar o aprendizado, aumentando a quantidade de tempo que os alunos passam estudando e tornando o estudo de casa mais eficiente, eficaz e focado.

Apenas F5 relatou ter dificuldades para auxiliar a criança na tarefa de casa; o item 1.4.2 discutirá, por meio da análise das categorias, quais eram de fato as dificuldades encontradas por essa participante. A quantidade de tarefa de casa passada pela professora também foi assunto tratado durante as entrevistas e a mensuração de pouco ou suficiente foi dada a partir da percepção das próprias participantes, sem que houvesse parâmetros definidos; desta maneira, a caracterização da tarefa de casa das crianças será mais fidedigna a partir das análises que seguem.

Para Patrick, Ryan e Kaplan (2007), a adoção de metas para o ensino aprendizagem de alunos inseridos no ensino regular tem sido amplamente utilizada nas escolas; no entanto, faltam discussões que consigam atingir os familiares das crianças na consecução de tais metas. É interessante notar que onze participantes relataram que suas crianças realizavam a tarefa de casa e que aqueles que não realizavam foram a minoria dentro desta pesquisa. Estudos sugerem que, a despeito de a tarefa de casa nem sempre alcançar as metas a que se propõe, como aquelas relacionadas à eficácia na aprendizagem, ainda assim nem sempre provoca questionamentos por parte dos familiares e da sociedade (ROSÁRIO et al., 2008; SOARES, 2011).

Um estudo realizado por Gonida, Voulala e Kiosseoglou (2009) ressalta que há uma correlação significativa entre o desempenho do aluno em sala de aula a partir da proximidade dos pais a ele. Para que os familiares possam auxiliar suas crianças na educação escolar ao

longo da vida, entende-se que é preciso conhecer o que estes familiares conseguem compreender das ações realizadas pela comunidade escolar.

A tarefa de casa é uma ação que perpassa os muros da escola e torna-se cotidianamente uma atividade tanto na vida da criança quanto na rotina de suas famílias e, ainda que os objetivos dos pais frente à educação de seus filhos possam ser estudados e sintetizados em ações sistemáticas na literatura, traremos para discussão a forma como as cuidadoras familiares participantes desta pesquisa entendem a função da tarefa de casa no contexto do ensino regular para crianças com deficiência física, a partir das falas destes participantes e da discussão com a literatura da área.

Eixo Temático 2 Tarefa de casa

Buscando compreender o que pode ser considerado competência para execução da tarefa de casa pela cuidadora familiar, serão apresentadas as falas das categorias e subcategorias que compõem o Eixo Temático Tarefa de casa.

4.2.1 O olhar da cuidadora familiar para os domínios da tarefa de casa do aluno com deficiência física

Serão trazidas para o início da discussão sobre os domínios da tarefa de casa do aluno com deficiência física falas pertinentes à categoria 1. 1. Função da tarefa de casa, onde serão ilustradas e discutidas as suas 4 subcategorias.

A função da tarefa de casa do aluno com deficiência física.

Tentando compreender o que as cuidadoras familiares entendiam por tarefa de casa, questionou-se a respeito da sua função e as respostas foram variadas: uma centrou a fala no sentido de que a tarefa de casa seria uma ferramenta para estimular as potencialidades e a responsabilidade da criança, outra a atribuiu apenas ao fato de ser algo que visa a reforçar o conteúdo dado em sala de aula. Curiosamente, F13 relata ser a atividade em que eles podem participar da escolarização de suas crianças e outra cuidadora familiar disse não saber qual a

função dessa ferramenta pedagógica. Algumas falas irão ilustrar as subcategorias 1.1.1 *Estimular as potencialidades e a responsabilidade* (F2), 1.1.2 *Reforçar o conteúdo ensinado na escola* (F4), 1.1.3 *Momento de participação dos pais no ensino da criança* (F13) e 1.1.4 *Não sabe* (F3), do Tabela 2:

Pra ele estar acompanhando né, desenvolver a cabecinha dele. F2.

Eu não sei pra que serve a tarefa de casa, ela vai para o parque, eu não sei se ela tá aprendendo, ela vai para o parque de perua, eu não sei nada. Então como que eu vou saber pra que isso serve? F3.

É um complemento da escola, uma extensão da escola, pra ele e nós termos uma ligação com aquilo que foi dado na escola e de algum jeito a gente saber o que tá acontecendo na escola. F4.

Forçar mais o que ele aprendeu na sala de aula, um complemento. F13.

Os dados revelam que, para as cuidadoras familiares, a tarefa de casa pode se centrar em uma atividade promotora de treinamento e retenção daquilo que o aluno aprendeu na escola. A fala de F2, ainda que de maneira singela, vislumbra o que vemos historicamente sobre a tarefa de casa, considerada um recurso pedagógico que constitui o processo de ensinoaprendizagem. Em alguns estudos, essa atividade é vista como um recurso pedagógico de ensino capaz de garantir reforço, fixação e preparação para aulas e provas, e é por meio de leituras ou de exercícios que ela se efetiva (CARVALHO, 2004), além de ser concebida como atividade facilitadora da retenção e compreensão de determinado conteúdo programático (COOPER; VALENTINE, 2001). Na fala de F13 temos a ilustração da função dessa ferramenta pensada a partir da complementação e fixação, do reforço e da retenção de conteúdo dado em sala de aula, corroborando com a literatura da área (CARVALHO, 2004).

É possível notar que, de alguma maneira, a família reconhece a tarefa de casa como atividade fundamental para o desempenho acadêmico e que, para alguns participantes, a função da tarefa de casa passa a ser discutida no sentido de favorecer o desenvolvimento do senso de responsabilidade, da autonomia, da conscientização de esforço próprio (EPSTEIN; VAN VOORHIS, 2001), bem como da autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997). F4 elucida a função a partir da possibilidade de acompanhar aquilo que está sendo ensinado na sala de aula e nos traz a discussão já realizada por Grolnick e Slowiaczek (1994) de que os efeitos positivos do envolvimento dos pais nas tarefas escolares dos filhos constituem um fator que pode contribuir para o desenvolvimento educacional do aluno. Corroborando a literatura, os resultados indicam que as percepções de alguns

cuidadoras familiares acerca da tarefa de casa, de fato, estão relacionadas à questão do rendimento escolar, apesar dos sentimentos negativos que permeiam o envolvimento nessa tarefa.

Ainda que as participantes saibam da importância e da função que a tarefa de casa desempenha na vida acadêmica da criança, quatro cuidadoras familiares relataram que suas crianças não realizavam a tarefa de casa. No entanto, há que se ressaltar a participante que afirma desconhecer a função dessa ferramenta pedagógica para a sua criança, podendo-se aventar a hipótese de que tal cuidadora familiar pode não estar falando da função da tarefa de casa em si, mas da função que a tarefa de casa passa a ter quando ela é dada a uma criança com deficiência física; a fala de F3 nos traz com toda certeza esta hipótese, uma vez que a participante afirma não ter contato com a escola, por isso, jamais saberá qual a função dessa atividade na vida da sua criança, por mais que ela realize a atividade em casa.

Os escritos que seguem farão menção aos motivos da não realização da tarefa de casa ditos pelas cuidadoras familiares e que compuseram a categoria 1.2 *Motivo da não realização da tarefa de casa*.

Motivo da não realização da tarefa de casa da criança com deficiência física

Três participantes atribuíram o motivo da não realização da atividade a questões centradas na deficiência da criança e uma participante relatou que desconhecia essa prática para crianças com deficiência. Falas pertinentes serão ilustradas a partir das subcategorias 1.2.1 *Dificuldades centradas na deficiência da criança* (F2, F6 e F14) e 1.2.2 *Desconhecimento da prática para a criança com deficiência* (F2 e F4), do Tabela 2:

Eu acho que eles estão esperando alguma coisa do oftalmologista. A vista dele deve tá prejudicando ele em alguma coisa. A professora falou que ele tá acompanhando bem na escola. Sei lá, não estou conseguindo entender porque não mandam. Ninguém me falou nada porque não estão me mandando, a gente começa a pensar um monte de coisa né. Eu acho que ele tem muita dificuldade. Acho que a escola tá com dificuldade de como lidar com ele, eu acredito. F2.

Eu achei que no pré, crianças iguais a ele ninguém recebe a tarefa. Nunca pensei nisso, sinceramente, eu sempre achei que o trabalho dele é lá. As consequências disso devem ser que ele está tendo uma perda no aprendizado, será que a professora sabe disso? F4.

A Professora já cansou de mandar e ele chega aqui e só desenha, fica riscando, estraga o caderno na visão dela. E eu acho que isso não tem problema, acho que passa tranquilo ele não fazer, o problema está nele. F6.

Quando vinha antes, ele não queria fazer. E sabe? Pra que eu vou forçar uma criança que já tem tanto problema pra fazer isso? Já não basta o tanto de problema que ele tem que enfrentar? É como se eles tivessem a ilusão que o K. fosse fazer tudo. É um absurdo, ele não consegue fazer nada, nem faz xixi sozinho, como vai fazer tarefa de casa sozinho? F14.

Os relatos indicam que as participantes percebem nas crianças comportamentos intrínsecos e extrínsecos de fuga diante da tarefa de casa, como meio de eximir-se do cumprimento dessa atividade. Um desses comportamentos ficou evidenciado quando o participante relata que a criança com deficiência física não fazia a atividade quando ela era passada pela professora e coloca o não cumprimento desta ação pedagógica como uma atitude aceitável frente às dificuldades que a criança encontra devido às suas características pessoais.

F4 relata que, por conta das características de sua criança, acredita que a não realização da tarefa de casa seja algo normal e que contemple o currículo acadêmico do público-alvo da educação especial. A justificativa de não realização da tarefa de casa passa ser a própria deficiência da criança para a maioria das participantes. Para F6, por exemplo, a criança, em algum momento, recebia a tarefa de casa, mas de maneira inadequada, causando frustração tanto na criança e sua cuidadora familiar, quanto na professora que passou a não mandar mais a atividade.

A disfunção motora da criança com deficiência física pode dificultar a aquisição de habilidades necessárias à interação educacional e práticas instrucionais, como o manuseio de atividades de desenhar e escrever (BASIL, 1995). As preocupações com a tarefa de casa são especialmente críticas para a maioria das crianças com deficiência física, pois irá se diferenciar no que concerne ao conteúdo, à maneira como é prescrita, o tipo de instrução recebido para realizá-la, a quantidade, o tipo de adaptação necessária e a orientação aos pais. Portanto, para se compreenderem as relações em sala de aula da criança com deficiência física inserida no ensino regular, devem-se considerar as particularidades apresentadas pela criança (YANO, 2003). Desta maneira, em função da diversidade das crianças com deficiências físicas, a definição dos apoios necessários deve ser personalizada, variando de forma significativa tanto em quantidade como em qualidade (HALLAHAN; KAUFFMAN, 2003).

Na fala de F14 não fica claro se a tarefa de casa era adequada pela professora para que a criança a realizasse em casa; no entanto, a própria participante relata não identificar a necessidade dessa atividade durante sua rotina fora da escola e novamente atribui a esse fato

as características motoras da criança. Perante as características da deficiência física de cada criança desta pesquisa, as necessidades educacionais especiais deveriam ser caracterizadas e descritas. Curiosamente, as quatro cuidadoras familiares que disseram que suas crianças não realizavam a tarefa de casa classificaram as características motoras da criança após a leitura dos níveis da GMFCS entre os padrões II e V, os mais comprometidos, sendo que a classificação II aparece em apenas uma participante e as demais classificaram acima de III.

A partir dessas informações, podemos aventar a hipótese de que as crianças com maior dificuldade motora na percepção da cuidadora familiar não realizavam a tarefa de casa; no entanto, após aprofundar a análise, outras participantes classificaram o comportamento motor de suas crianças entre os graus mais comprometidos IV e V e este fato não foi o suficiente para justificar que a criança não realizava ou não recebia a tarefa de casa; neste capítulo discutiremos os dados mais profundamente.

Contudo, na presença da deficiência física há dificuldades específicas, as quais poderiam interferir na habilidade do movimento, na coordenação, na exploração do meio ambiente e no processo do desenvolvimento motor e muitas vezes, por apresentarem tais dificuldades, essas crianças ficam suscetíveis ao participarem dos momentos de lazer e brincadeiras, incluindo o espaço do parque e as atividades de que necessitam e exploram as habilidades motoras e sensoriais (HEYMEYER; GANEM, 2004).

De maneira geral, é preciso estar atento à forma com que as crianças com deficiência física fazem e/ou realizam a tarefa de casa. É a partir dessa maneira que os profissionais e os familiares podem chegar à identificação do déficit motor da criança, sem desconsiderar a funcionalidade. Em outras palavras, é preciso olhar como a criança com deficiência física executa a tarefa de casa, tentando desvelar suas dificuldades, buscando enfatizar as potencialidades e ajustando às condições necessárias para o bom desempenho pedagógico.

Ressaltamos que aquelas participantes que disseram que a criança não realizava a tarefa de casa relataram ter dificuldade para dar esse suporte para a criança com deficiência física em ocasiões em que ela já fez parte da rotina acadêmica da criança ou ainda, se houvesse essa possibilidade novamente, tais relatos serão transcritos e analisados no decorrer deste capítulo. Quando as cuidadoras familiares foram questionadas a respeito do conteúdo que a tarefa de casa possuía, as respostas foram atribuídas a conteúdos que elas acreditavam que a criança realizava em sala de aula, ou então, a conteúdos de reforço, com as especificidades esperadas; discutiremos os dados na categoria a seguir, que compõe a categoria 1.4 *Conteúdo da tarefa de casa* e que possui 2 subcategorias.

Conteúdo da tarefa de casa

A categoria 1.4 ficou subdividida entre a subcategoria 1.4.1 *Igual ao conteúdo da sala de aula* (F3) e 1.4.2 *Conteúdos específicos* (F12 e F13):

Ela faz lá na escola o alfabeto e faz em casa. F3.

Vem bastante português e matemática. Eu gosto mais quando vem matemática, porque ajuda mais ela. F12.

Tem dia que vem bastante, vem português, matemática, tudo variado dentro destas matérias. F13.

No que se refere a conteúdo dado em sala de aula, a maioria das participantes acredita que a escolha é implementada pelos professores que estão integrados aos acontecimentos cotidianos da classe. F3 diz que o que a criança faz na sala de aula ela faz em casa e este é sempre o conteúdo das tarefas de casa, reforçando o que foi discutido anteriormente sobre a função da tarefa de casa como reforço daquilo que a criança aprende em sala de aula.

Para as participantes F12 e F13, as tarefas concentram-se em disciplinas específicas, como português e matemática, mas não deixam claro se em sala de aula são trabalhados tais conteúdos, o que nos sugere serem apenas conteúdos específicos da atividade em casa e que a oferta em sala de aula seja ainda maior com relação às disciplinas. Para Carvalho (2004), o conteúdo da tarefa de casa é geralmente restringido ao currículo escolar e, por vezes, eventos externos à escola são trabalhados nas atividades para casa, possibilitando a conexão entre a matéria dada em sala de aula e a vida cotidiana dos alunos.

Para Sousa, Sudo e Batistela (2008), o conteúdo da tarefa de casa é, na maioria das vezes, o treino dos conteúdos ensinados em sala de aula pela professora, buscando desenvolver de maneira adequada as habilidades acadêmicas dos alunos, no entanto, passa a ser comum queixa da escola a de que os alunos não conseguem fazer a tarefa de casa ou, quando a fazem, não é de forma satisfatória.

Nas falas transcritas, F3 relata que a quantidade de conteúdo ofertada pela professora para a realização da tarefa de casa é pouca; F13, em contrapartida, condiciona essa quantidade a um exagero da professora; ou seja, para ela, a criança recebe muita tarefa de casa. Ainda é possível notar que a classificação motora das crianças na percepção da participante que disse que a quantidade de conteúdo da tarefa de casa passada pela professora foi considerada pouca

permaneceu entre os graus menos comprometidos quando classificou na sua percepção a GMFCS.

O envolvimento das cuidadoras familiares na educação da criança com deficiência pode assumir muitas formas. Sá e Rabinovich (2006) apontam a relevância do apoio familiar para a socialização, a autonomia e o desenvolvimento dessa criança. Por exemplo, os familiares podem estar envolvidos na comunicação com a escola, no voluntariado dentro da escola e na participação na tomada de decisões escolares, ou no apoio à aprendizagem em casa (EPSTEIN, 1995). Para este último fim, encorajar o envolvimento dos pais com a tarefa de casa é uma estratégia que deveria ser comumente praticada pelas escolas e professores num esforço para facilitar o desempenho acadêmico (COOPER, 1989; RODERIQUE et al., 1994) e, em se tratando da criança com deficiência, esse envolvimento pode significar o início de uma parceria. A próxima categoria que será apresentada é a 1.7 *Percepção de melhora do desempenho escolar com a realização da tarefa de casa* e visa a discutir como é a percepção das participantes com relação ao impacto da ferramenta pedagógica no desempenho acadêmico do aluno com deficiência física.

Percepção de melhora no desempenho escolar com a realização da tarefa de casa

Para a discussão a categoria 1.7 foi dividida as seguintes subcategorias: 1.7.1 *Identifica a importância no desempenho somente das atividades escolares* e 1.7.2 *Identifica a importância no desempenho global da criança*. As falas das participantes F11 e F15 buscam identificar a subcategoria 1.7.1; assim sendo, a fala de F8 refere-se à subcategoria 1.7.2.

Acho que não tem nenhuma relação com a escola. Acho que a tarefa vem pra tipo assim, você tem um dever, uma responsabilidade. Eu penso que é só pra ela ver que tudo tem hora, tudo tem seu limite. Pra mim é isso, de ver que não é só porque aprendeu na escola, que vai chegar em casa e ficar na rua até 10 da noite, é tudo. F8.

Acho que quando ele não faz tem muita consequência, porque ele perdeu o ano passado por causa da cirurgia, e quando vem a tarefa ele melhora na escola. Ele adora fazer a tarefa. F11.

Acho que ele com a dificuldade da crise de ausência seria bom mandar até mais tarefa de casa, porque aí aqui em casa ele tem tempo de fazer e de aprender mais tudo o que foi dado na sala. Então a diferença é esta quando ele faz tarefa, ele pode tirar nota melhor na prova. F15.

Esta categoria foi criada a partir das falas das participantes que conseguiam vislumbrar uma melhora no desempenho acadêmico de suas crianças a partir da realização da tarefa de casa; porém, as falas não se limitaram apenas ao entendimento da tarefa de casa como um reforço do conteúdo e a preocupação com o ensino-aprendizado, mas algumas participantes conseguiam identificar uma melhora na funcionalidade de suas crianças. No Tabela 11, foram identificadas as participantes que relataram notar melhora no desempenho escolar a partir da realização da tarefa de casa, totalizando seis participantes.

F8 traz uma visão bastante peculiar da tarefa de casa, atribuindo a ela uma missão interessante e que deve funcionar naquele contexto familiar: a de ser a ocupação da criança em casa. Aqui a tarefa de casa auxilia a cuidadora familiar no sentido de proporcionar regras e limites para sua criança na rotina fora da escola. Os exemplos que a criança encontra no contexto familiar podem refletir diretamente nas diferentes áreas do desenvolvimento infantil e nos aspectos emocionais das crianças, como o nível de estresse, a satisfação com a vida, o bem-estar, entre outros.

O reconhecimento da importância da vida acadêmica para uma criança por parte dos familiares torna-se exemplo de desenvolvimento satisfatório na sua constituição como sujeito. Em contrapartida, a exposição da criança a práticas parentais pouco construtivas ou sua privação de envolvimento afetivo com familiares constitui um fator de risco para seu desenvolvimento, aumentando sua vulnerabilidade a eventos ameaçadores externos ao ambiente familiar (ALVARENGA et al., 2005). Por outro lado, o aluno com deficiência pode vivenciar restrições de participação não por problemas intrínsecos, mas sim pela inadequação presente nos contextos físicos e/ou sociais.

Dessa maneira, corroborando as falas aqui transcritas, pais socialmente habilitados, que estabelecem um ambiente familiar acolhedor, organizando contextos favoráveis, promovem na criança o desenvolvimento de mecanismos de proteção diante de fatores ameaçadores aos quais as crianças usualmente estão expostas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). É preciso ressaltar que as cuidadoras familiares da criança com deficiência física tornam-se modelos de comportamento e fonte de significações para as próprias crianças e são eles que selecionam e constroem os ambientes familiares de acordo com os seus princípios e valores.

Para F11, a relação com o desempenho acadêmico da criança é novamente citada como a função principal da ferramenta pedagógica. E o sentido de melhorar o desempenho a

partir da possibilidade de fixação e tempo justo para execução das atividades passadas em sala de aula é atribuído pela participante F15. As crianças destas duas últimas participantes citadas estão no segundo ano do Ensino Fundamental, o que permite aventarmos a hipótese de que as cobranças realizadas pela escola podem estar mais relacionadas ao bom desempenho da criança.

De modo geral, ao serem inseridas na escola regular, as crianças precisam se adaptar às novas regras dessa escola, recebendo menor suporte de seus pais para realizar atividades; desta maneira, o desenvolvimento emocional da criança e seu desempenho acadêmico, como por exemplo, a capacidade de acompanhar as tarefas solicitadas pelo professor em sala de aula, agem como fatores de proteção para seu desenvolvimento durante essa fase de transição (MARTURANO et al., 2004).

Parece razoável realizarmos análises estatísticas pertinentes à percepção ou não da melhora do desempenho escolar e as atitudes sociais das participantes frente à inclusão. Para isso, houve a separação em dois grupos aqueles que perceberam melhora no desempenho escolar da criança ao realizarem a tarefa de casa e os que não faziam esta relação e comparamos com os escores da ELASI, por meio do teste estatístico de Fisher. O valor de $p = 0,62$ indica que não há diferença estatisticamente significativa.

Da mesma maneira, buscou-se obter a prova estatística entre os dois grupos e as variáveis motoras das crianças na percepção das participantes. Sendo assim, quando comparado o grupo das participantes que percebiam melhora no desempenho escolar da criança ao realizarem a tarefa de casa àquele grupo que não percebia com a classificação motora grossa GMFCS, o valor é $p > 0,99$, o que não é considerado estatisticamente significativo. Para a MACS, o valor encontrado é $p = 0,28$, e para VSS, $p = 0,29$, ambas não consideradas estatisticamente significantes.

Possível notar que, ao olharmos os dados separadamente, o grupo de participantes que identificaram melhora no desempenho acadêmico de seus filhos quando realizavam a tarefa de casa para GMFCS é alto para aquelas que classificaram as crianças com graus mais comprometedores da avaliação, ou seja, para este grupo, quanto maior o nível de comprometimento motor grosso da criança, o suporte frente ao desempenho escolar em sala de aula pode melhorar, à medida que esses alunos com deficiência física passem a realizar as tarefas de casa no domicílio.

O tipo de entendimento que as participantes possuem sobre a competência, ou seja, a eficácia acadêmica de seus filhos para a realização da tarefa de casa pode determinar o tipo de

envolvimento que eles adotam ao ajudá-los na realização dessa atividade. Para Eccles (2007), as percepções das habilidades da criança ou as expectativas para a realização da tarefa de casa pela criança foram reconhecidas como determinantes primários da percepção e desempenho das próprias crianças. No contexto da tarefa de casa, então, as cuidadoras familiares que possuem crenças positivas sobre a eficácia acadêmica da criança com deficiência física são mais propensas a adotar maneiras diferentes de interagir com seus filhos e fornecer assistência positiva a eles. O item seguinte fará a discussão do desempenho na percepção da cuidadora familiar com relação à tarefa de casa.

4.2.2 O olhar da cuidadora familiar para o desempenho da tarefa de casa do aluno com deficiência física

Serão contemplados neste capítulo as análises e discussões pertinentes às categorias 1.3 *Suporte dado pelos pais à criança para realização da tarefa de casa*, 1.5 *Orientações dadas pela professora para realização da tarefa de casa*, 1.6 *Verificação realizada pelos pais*, 1.8 *Providência tomada se a criança não quiser realizar a tarefa de casa*, 1.10 *Cobrança realizada pela escola na prática da tarefa de casa*, 1.11 *Participação dos pais na tarefa de casa*, 1.12 *Horário de realização da tarefa de casa*, 1.13 *Prescrição da tarefa de casa para alunos da sala de aula* e por fim 1.15 *Auxílio do profissional da saúde junto à tarefa de casa*. Vale ressaltar que a sequência em que as categorias aparecem pode não seguir a sequência aqui apresentada.

A primeira categoria deste capítulo diz respeito ao tipo de auxílio que as participantes identificavam como prioritário na execução da tarefa de casa; sendo assim, será apresentada a categoria 1.11 *Participação dos pais na tarefa de casa* e suas três subcategorias.

A participação dos pais na tarefa de casa

A categoria ilustra a importância que as cuidadoras familiares relatam ter na execução da atividade em casa. Traremos algumas ilustrações para que a discussão possa ser sustentada e a identificação das participantes está nas subcategorias, 1.11.1 *Identifica a importância no*

aprendizado, com orientações específicas (F4) 1.11.2 Identifica a importância no aprendizado e pontua a necessidade de realizar pela criança (F3), e, por fim a subcategoria 1.11.3 Identifica a importância para acompanhar o cotidiano escolar (F6):

Eu acho que pai tem que ajudar fazer tudo pra eles, eles têm dificuldade demais. F3.

Vai depender da tarefa. Acho que teremos que estar juntos, devemos participar, mas não fazer por ele. O problema é que a gente só vai ajudar se vier pouca tarefa e alguns dias na semana, então pra ter tarefa tem que ser muito bem combinado conosco, porque não é igual a qualquer criança que você janta e faz tarefa, com ele precisa pensar até no horário que vou dar o remédio. Com a tarefa tudo vai mudar, até a nossa rotina, principalmente né? F4.

Eu acho que é importante, acho que precisa sim da participação da mãe, os irmãos, todos ajudarem. Mas no meu caso, eu não tenho tempo, então é o jeito de saber o que tá rolando por lá, dentro daquela sala. F6.

A fala de F3 registra a necessidade de a participante realizar integralmente a tarefa de casa pela criança; é preciso registrar que a criança é filha única e que a participante passa o tempo integral ao lado dela, pois seu ofício está todo em realizar as tarefas do lar e o cuidado à criança com deficiência física. A realização da tarefa de casa no espaço doméstico parece ocorrer dando-se pouca atenção à engrenagem socioeconômica que configura as famílias contemporâneas, em que tanto a figura do pai como a da mãe, diante das exigências do mercado de trabalho, não dispõem do tempo que o acompanhamento exige.

Resende (2008) chama a atenção para o fato da necessária discussão sobre as implicações de gênero das políticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos. Para Carvalho (2000), a ênfase na prescrição da tarefa de casa e no seu acompanhamento pelos pais reforçaria as desigualdades na divisão do trabalho educativo no interior das famílias, ampliando os deveres domésticos das mães.

Importante notar que, para F3, a responsabilidade de acompanhar a tarefa de casa não deve ser atribuída somente às mães, mas sim também aos pais, incluindo nessa atividade a importância que o pai tem frente às responsabilidades acadêmicas de seus filhos. Para F4, a ajuda não é atribuída somente a partir da disponibilidade dela, mas faz referência a outros membros da família; já para F6, somente a participante parece realizar esse acompanhamento. Possível notar, a partir da leitura do Tabela 12, que F4, F6 e F14 não recebiam a tarefa de casa, mas relatam que caso houvesse a realização da atividade no ambiente domiciliar, participariam e pontuam que seria uma forma de acompanhar o cotidiano escolar.

Curiosamente, F2 que também não recebia tarefa de casa, identifica a necessidade de realizar a tarefa pela criança caso a prática fosse implementada para a sua criança com deficiência física.

Para Fantinato (2016), é notório que o papel do pai tem mudado ao longo das últimas décadas. A literatura tem avançado, buscando desvelar essa mudança de postura dos pais frente à família; para alguns autores, mesmo a mãe ainda sendo a principal cuidadora e passando mais tempo com os filhos, o pai tem se envolvido mais com a prole (JABLONSKI, 2010; FANTINATO; CIA, 2011).

Ressalta-se que nesta pesquisa todas as participantes eram mulheres e seis desempenham o mesmo papel de F3, dividindo-se entre a tarefa do cuidado exigido pela criança com deficiência física e as tarefas do ambiente doméstico.

Para Jeynes (2007) pode ser importante que examinemos se a relação entre o envolvimento dos familiares com a realização da tarefa de casa varia em função do tipo de envolvimento que cuidadoras familiares possuem com a criança. Para esta autora, o envolvimento dos pais na tarefa de casa tinha um relacionamento significativo com a realização de estudantes de etnias diferentes e baixa renda. Esses resultados apontam para a possibilidade de que o envolvimento das cuidadoras familiares na tarefa de casa tenha um relacionamento diferente com a realização de alunos com características diferentes. Assim, apesar de fornecer diretrizes para o comportamento que se espera para as cuidadoras familiares frente às tarefas de casa ou a forma como devem fornecer ajuda direta na sua execução, à medida que os alunos possuem alguma deficiência pode ser importante que os pais se aproximem e olhem para essa ferramenta como uma oportunidade de acompanharem assiduamente a escolarização de suas crianças. Em alguns momentos desta pesquisa, é possível notar a ferramenta pedagógica tarefa de casa tendo uma conotação de possibilidade da família de acompanhar aquilo que se passa em sala de aula; a fala de F6 ilustra claramente esta situação. Pode-se dizer que situações parecidas também ocorrem com pais de crianças típicas; no entanto, refletir sobre a função que a tarefa de casa do aluno com deficiência física pode ter no contexto da Educação Inclusiva é o foco central aqui atribuído.

Apenas seis participantes permanecem com a criança em tempo integral, e tal fato torna comum falas como as descritas acima, nas quais a necessidade de gerir o tempo para a realização da atividade parece ser algo que preocupa as cuidadoras familiares, como é o caso de F4 e F6, que possuem ofício com registro, cumprindo as devidas obrigações e o tempo de trabalho.

Interessante notar que todas as participantes da pesquisa foram vinculadas a partir do critério de seleção de estarem frequentando o ensino público e, por mais que os aspectos econômicos não foram alvo específico de análise desta pesquisa, a realidade brasileira caminha no sentido de que crianças de classe média e baixa são a maioria encontrada nos anos iniciais das escolas municipais e estaduais. Independentemente desta análise, é possível ressaltar que a maioria das participantes considera importante sua atuação junto à criança para a execução da tarefa de casa, identificando até no que ela pode ser importante e/ou pode contribuir na vida escolar da criança com deficiência física.

Cabe ressaltar que todas as participantes que recebiam a tarefa de casa relataram realizar a verificação dela ao longo da semana ou do dia da criança, corroborando a literatura da área (RESENDE, 2012). Na categoria a seguir, 1.6 *Verificação realizada pelos pais*, discutiremos esses dados por meio da transcrição das falas categorizadas nas 4 subcategorias.

Verificação realizada pelos pais

A categoria 1.6, *Verificação realizada pelos pais*, proporcionará aprofundarmos a discussão a respeito do tipo de envolvimento que as cuidadoras familiares possuem com a atividade tarefa de casa. Nessa categoria estão incluídas as subcategorias, 1.6.1 *Somente com questionamento verbal junto à criança* (F8), 1.6.2 *Verificação no material escolar todos os dias* (F15) e por fim a 1.6.3 *Verificação no material em dias específicos* (F1, F5) e 1.6.4 *Não identifica a necessidade de verificação* (F2):

Somente na sexta-feira, eu olho o que tem na hora que ela chega da escola, e aí ela já faz, porque no final de semana ela fica livre. F1.

Eu não olho não. F2.

Só na quarta-feira, quando não vem é porque a professora não deu, mas aí vem no outro dia. Sempre vem. Eu abro o caderno nestes dias. F5.

Ela tenta me enganar, mas todo dia ela tem a tarefa. Meu marido pergunta todo dia, ela chega, toma banho e faz. F8.

Vem o caderno e aí a gente olha se tiver ele faz. Todos os dias no caderno de recado a gente olha se tem alguma coisa. F15.

Para F1 e F5, a verificação é feita sempre nos dias em que a participante já sabe que a escola irá enviar a atividade. Para F2, não há qualquer atitude da participante para realizar essa verificação. F15 relata olhar todos os dias o caderno de recados, a fim de saber se há ou não a atividade para ser feita em casa. F8 faz menção às estratégias da criança com deficiência física para não realizar a tarefa e diz que é preciso verificar cotidianamente e que conta com o auxílio do pai da criança para realizar esta verificação.

A partir do Tabela 10, pode-se notar que F6 não recebe a tarefa de casa, mas realiza a verificação e nenhum participante possui trechos de falas em mais de uma subcategoria nesta categoria. Verifica-se ainda que F2, F4 e F14 não recebem a tarefa de casa, portanto, não identificam a necessidade de realizarem a verificação.

Curioso notar que o comportamento das cuidadoras familiares se assemelha constantemente no que diz respeito à atividade escolar e ao comportamento de pais de crianças normais e introduzir na rotina familiar o horário da tarefa de casa se relaciona diretamente com a preocupação com o desempenho acadêmico do filho.

Ocorre que alguns comportamentos parentais são apontados na literatura como favorecedores do bom desempenho acadêmico e a verificação da tarefa de casa se tornou um deles, bem como a necessária comunicação entre pais e filhos (CIA; D’AFFONSECA; BARHAM, 2004; CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008), a participação e envolvimento dos pais em atividades diárias dos filhos, o suporte emocional oferecido por eles (BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005), a necessária participação em reuniões escolares, e no auxílio nas tarefas de casa e acompanhamento do progresso escolar (HILL; TAYLOR, 2004).

Para a literatura, a pesquisa sobre o efeito do envolvimento dos familiares na realização da tarefa de casa sugere achados mistos. Alguns estudos indicam que o envolvimento familiar na tarefa de casa tem um efeito positivo. Por exemplo, estudos experimentais e longitudinais têm sido conduzidos sobre a eficácia do programa Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS), no qual são atribuídas tarefas interativas de tarefas escolares que exigem o envolvimento dos pais. Esses estudos descobriram que a participação dos pais no TIPS aumentou significativamente a pontuação dos escores na escrita dos alunos em testes padronizados (ESPTEIN; SIMON; SALINAS, 1997), bem como as notas da tarefa de casa aumentaram (VAN VOORHIS, 2003).

Para Soares, Souza e Marinho (2004), a oferta de 14 orientações aos pais para auxiliarem no desempenho acadêmico de seus filhos pode ser uma grande ferramenta de suporte; são elas: tornar explícitos os direitos e deveres dos filhos, estabelecer uma rotina

organizada, estabelecer limites, supervisionar atividades, dosar adequadamente proteção e incentivo à independência, prover um ambiente com recursos e instrumentos 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.

Os resultados de outros estudos sugerem que o envolvimento dos familiares com a realização nas tarefas de casa possui uma relação insignificante ou negativa (EPSTEIN, 1988; GINSBURG; BRONSTEIN, 1993) e para esta discussão abordaremos falas de alguns participantes. Dado que grande parte dos dados desta pesquisa sobre a relação entre o envolvimento familiar na tarefa de casa da criança com deficiência física tem sido correlacional, uma explicação possível para achados contraditórios é que a relação das participantes e o envolvimento familiar podem ser bidirecionais. Isto é, embora o envolvimento das cuidadoras familiares nas tarefas de casa possa melhorar o desempenho da criança, também pode ser que, em se tratando da criança com deficiência física, este envolvimento fica suscetível à maneira com que a cuidadora familiar lida com a deficiência de sua criança. Há alguma evidência para apoiar esta hipótese; vejamos a forma com que a categoria seguinte 1.8 *Providência tomada se a criança não quiser realizar a tarefa de casa* será apresentada.

Providência tomada se a criança não quiser realizar a tarefa de casa

Complementando a discussão sobre a forma com que a participante lida com as regras e limites necessários para o bom desempenho da atividade em casa, esta categoria discute um pouco a forma como essas cuidadoras familiares lidam com a situação de fornecer a consequência para a situação de não realização da tarefa de casa, indo ao encontro da discussão da importância dada pelas participantes para essa prática acadêmica cotidiana. As falas das participantes nas subcategorias 1.8.1 *Acata a vontade da criança de não realizar a tarefa* (F15) e 1.8.2 *Considera importante chamar atenção da criança* (F8 e F13) polarizam esta discussão:

Mas teve um dia que na sexta-feira ela disse que não tinha, e na segunda ela disse que tinha, mas meu marido falou pra ela dizer a professora que ela tinha mentido pra nós, nós chamamos até a atenção dela. F8.

Se ele não fizer eu vou brigar com ele. Ele não faz mais nada, além disso, tem que estudar. F13.

A gente entende, faz às vezes até ele não fazer, isso desorganiza aqui nosso tempo. F15.

As transcrições de F8 e F13 representam a forma como as cuidadoras familiares lidam com as regras internas da família e o não cumprimento da atividade escolar; dessa forma, a criança passa a ter referências seguras e consistentes e a ter consciência de suas possibilidades, sendo capaz de desenvolver segurança interna, melhorando autoestima e conseguindo estabelecer uma relação de trocas, acreditando mais em si. As consequências para atitudes desfavoráveis à realização da tarefa de casa parecem acontecer para a maioria das participantes. F8 conta com a ajuda do pai da criança para que a providência tomada corrobore com as expectativas das regras da família; já para F13, parece que é sua obrigação tomar a atitude necessária quando a criança não quer realizar a tarefa de casa.

Na análise do Tabela 9, pode-se notar que para F2, F4 e F14, apesar de suas crianças com deficiência física não receberem a tarefa de casa, relatam que não tomariam qualquer providência se houvesse a prática no cotidiano da criança e ela não quisesse realiza-la.

Torna-se fato reconhecido socialmente que para a família é atribuída a responsabilidade de auxiliar a criança desde pequena a lidar com os contratempos que ela enfrentará na vida e além de propiciar um ambiente saudável, promovedor do desenvolvimento dos filhos e fornecer apoio, quando necessário, permitir independência e escolha entre opções diversas. No entanto, algumas cuidadoras familiares relatam não dar consequência para o não feito da ocupação em casa.

Buscaglia (1993) reconhece nos pais a dificuldade de disciplinar seu filho com deficiência; dessa maneira, a criança com deficiência precisa ser educada com as mesmas regras familiares que se aplicam a toda a prole. É importante confiar-lhe pequenas tarefas, de acordo com suas possibilidades, para que desenvolva o senso de responsabilidade e aprenda limites.

Para Buscaglia (1993), não é preciso que os pais sejam perfeitos, eles apenas devem ser atentos, sensíveis e humanos. Dificuldades para educar o filho com deficiência sempre vão existir. Por exemplo, F15 admite que, em algumas situações, a não execução da tarefa de casa se dá com o consentimento dela. No entanto, é preciso ficar atento para que atitudes assim não se tornem frequentes, caracterizando certa superproteção e fuga para a não realização da tarefa de casa. Em se tratando de pais de crianças com algum tipo de deficiência, é importante

que, uma vez passado o choque inicial, busquem apoio e informações e tentem ver antes a criança e depois a sua deficiência.

Geralmente, a culpa e outros sentimentos negativos podem gerar possíveis atitudes educacionais também negativas, como a ausência de limites, a subestimação das possibilidades da criança, o impedimento de experiências que possibilitem o desenvolvimento de seu potencial, iniciativa e criatividade. A própria superproteção pode isolar a criança no que diz respeito ao convívio saudável, o medo de que prevaleçam as dificuldades, acarretando na criança a não percepção do seu ritmo de desenvolvimento ou ainda comparando-a com outras crianças da mesma faixa etária. Em algumas situações, verbalizações inadequadas diante da criança podem acontecer, fazendo com que ela se sinta estigmatizada e compreenda como possibilidade real as mesmas percepções daqueles que a rodeiam, apresentando reações diversas muitas vezes não entendidas pelos adultos.

O contrário também pode ocorrer; por exemplo, familiares superestimarem a capacidade da criança, exigindo aquilo o que ainda não é capaz de fazer, provocando sensação de fracasso, frustração e ansiedade por não corresponder às expectativas paternas o que resulta no sentimento de desvalia. Para Barros (2006,) são os pais que executam e planejam as atividades dos filhos, a partir dos interesses deles, seus e de terceiros. Apesar destes benefícios do envolvimento dos pais, alguns pesquisadores destacaram que esse envolvimento também pode levar a experiências negativas para pais e alunos. Levin et al. (1997) descobriram que uma maior ajuda materna com o dever de casa estava relacionada ao aumento da fadiga, frustração e desapontamento para a mãe e causava tensão entre mãe e filho. Além disso, os custos emocionais e as tensões entre o pai e a criança podem ser agravados quando os pais, embora acreditando que a tarefa de casa é valiosa, experimentam frustração sobre ter habilidades inadequadas para ajudar as crianças com a tarefa, especialmente os alunos mais velhos, para quem o currículo é mais desafiador (DAUBER; EPSTEIN, 1993) e têm restrições em termos de seu próprio tempo e energia (HOOVER-DEMPSEY; BASSLER; BURROW, 1995).

Ainda com relação à forma com que a atividade escolar é inserida no contexto familiar, foi perguntado às participantes em qual horário era sinalizado para o aluno que ele deveria realizar a tarefa de casa. Curiosamente, ainda que as participantes atribuíssem somente a elas a responsabilidade pela tarefa de auxiliar a atividade pedagógica no ambiente domiciliar, a maioria relatou que o horário antes do jantar era o mais propício, uma vez que a família toda estava presente e poderia contribuir no auxílio à tarefa, caso a participante tivesse

alguma dúvida, compartilhando com os demais a missão de auxiliar no bom desempenho do aluno na escola. A categoria 1.12 *Horário de realização da tarefa de casa* irá trazer as falas pertinentes a essa discussão.

Horário de realização da tarefa de casa

Para refletir acerca deste envolvimento na Educação Inclusiva, alguns cuidadoras familiares identificam a necessidade de criar regras dentro da rotina da criança para que ela execute periodicamente a tarefa de casa. A subcategoria 1.12.1 *Identifica a necessidade da atividade estar na rotina da criança e da família*, nos fornece dados a esse respeito:

Eu espero todos os irmãos estarem presente, porque aí ela vê todos os irmãos fazendo e ela faz. É sempre lá pelas 18:30, mas não tem lugar para fazer não, cada hora é num lugar nesta casa apertada. F5.

A participante relata a necessidade de incorporar a prática da tarefa de casa como uma atividade cotidiana na vida da criança com deficiência; a esse respeito, não é de se estranhar que os pais revelem uma grande expectativa de que os filhos adquiram autonomia na realização da tarefa. Para o Tabela 13, todos os participantes que recebiam a tarefa de casa, identificaram a necessidade da atividade estar na rotina da criança e da família.

Estabelecer regras pode sugerir a comunicação clara das expectativas das cuidadoras familiares e fornece diretrizes à criança, reforçando o comportamento quando as regras são seguidas. Conseqüentemente, essa estratégia pode ser uma maneira particularmente eficaz de aumentar o tempo em que a criança atende às tarefas de casa, a eficácia de como esse tempo é usado ou ambos. Além disso, essa estratégia de envolvimento pode ter benefícios de realização em longo prazo, na medida em que as regras da tarefa de casa podem ser internalizadas pela criança ao longo do tempo, e ajuda o aluno a desenvolver habilidades de autoregulação. O desvelamento dessas implicações, de algum modo, redimensiona não apenas a maneira de pensar sobre o papel da escola, mas também a relação desta com a família, incluindo aí as orientações específicas para realização da tarefa de casa.

Ferriolli, Marturano e Puntel (2007) realizaram um estudo cujo objetivo foi o de identificar variáveis do contexto familiar e possíveis riscos para transtornos emocionais e comportamentais em crianças e revelam que os problemas de saúde mental dessas crianças podem estar associados à instabilidade financeira e estresse das mães. Em contrapartida,

quando a família busca oferecer à criança diferentes oportunidades frente à atividades em tempo livre, como, por exemplo, uma rotina diária com horários bem definidos, a probabilidade de a criança vir a apresentar tais problemas diminui.

Na fala descrita, chama a atenção o fato de que a criança com deficiência física não possui um local adequado para a realização da tarefa, ainda que a família estabeleça uma rotina específica para a execução dela. Embora essa descoberta tenha acontecido, parece plausível a ideia de que o rendimento na escola melhore a partir da execução da tarefa de casa e ter o ambiente adequado para a realização da atividade pode ser fundamental. Na literatura, estabelecer regras sobre quando e onde o dever de casa deve ser feito teve o maior relacionamento positivo com a realização (PATALL; COOPER; ROBINSON, 2008).

Algumas evidências correlacionam e apoiam a efetividade do envolvimento dos familiares na tarefa de casa, sugerindo que estabelecer um lugar e um tempo para a tarefa de casa e fornecer ajuda direta com a atividade são maneiras eficazes para os pais melhorarem a realização (DESLANDES et al., 1999). Diante dos resultados encontrados, percebe-se que o suporte das cuidadoras familiares na tarefa de casa tem sido usualmente incentivado, apesar da ambivalência de sentimentos provocados nos pais que não conseguem corresponder a contento às obrigações que lhes são impostas. Aos que responderam positivamente que a tarefa de casa era executada, os questionamentos se destinaram a desvendar o modo com que a atividade acontecia e a percepção das participantes a respeito dela. Entre os papéis dos pais em relação à escolaridade de seus filhos está o de dar suporte na execução da tarefa de casa (POMERANTZ; MOORMAN; LITWAK, 2007). A categoria 1.3 *Suporte dado pelos pais à criança para realização da tarefa de casa* fornecerá por meio da discussão das 3 subcategorias o tipo de suporte que as participantes identificaram.

Suporte dado pelos pais à criança para realização da tarefa de casa

Na categoria 1.3, abordaremos o modo com que as onze cuidadoras familiares consideraram fornecer auxílio para que a criança com deficiência física realizasse a atividade em casa. Dentro dessa categoria, foram criadas três subcategorias e as falas das participantes as ilustram, a saber: 1.3.1 *Suporte com encorajamento verbal* (F9 e F12), que contempla as falas das participantes que disseram apenas supervisionar a execução da atividade e fornecer ajuda, quando necessário, por meio de falas e exemplos; 1.3.2 *Auxílio parcial (co-autoria)*

(F9) subcategoria que contempla as participantes que relataram realizar muito mais que um suporte verbal, mas que identificaram, em algum momento, a necessidade de realizar parcialmente a atividade da criança e, por fim, 1.3.3. *Realiza pela criança* (F3 e F9), que concentrou falas de cuidadoras familiares que realizavam a tarefa de casa pela criança com deficiência física.

Eu mesma faço, mas aí a professora ficou brava comigo, falou pra mim que fui eu que fiz. Falou que a tarefa de casa é pra L. fazer, mas recortar e colar é pra ela fazer. Mas não fica bonito, fica do jeito dela né? F3.

Eu não faço pra ele. Eu leio pra ele e peço pra ele me ajudar, daí ele faz e eu vou ajudando. Eu vou fazendo tudo junto, porque ele não faz sozinho né, pego na mãozinha dele e faço com ele, as vezes faço pra ele. A tarefa não é adaptada pra ele. F9.

Eu ajudo quando tem perguntinhas na tarefa, e aí eu faço a pergunta pra ela, ela pensa, responde, eu soleiro a palavra e ela vai escrevendo. Eu falo pra ela: “você se vira”, eu já passei dessa fase. F12.

A fala de F3 sugere uma prática comum entre os pais de crianças típicas que ainda estão nos anos iniciais da escola, que é a realização pelo próprio pai da tarefa de casa, alegando a necessidade de apresentar à escola uma atividade bonita e correta, ainda que não atinja o objetivo real dessa ferramenta pedagógica. Todas as crianças com deficiência física desta pesquisa estavam inseridas nos anos iniciais do ensino escolar e, como os alunos mais jovens parecem ter menos hábitos de estudo desenvolvidos, o envolvimento das cuidadoras familiares pode se tornar oportunidade não só para aprender conteúdo acadêmico, mas também para internalizar e desenvolver habilidades de estudo e formas eficazes de autogestão modeladas pelos pais.

Além disso, o envolvimento na tarefa de casa pode ser eficaz para a realização na escola em parte, porque os pais têm maior domínio do assunto abordado nas séries iniciais. No entanto, em se tratando da criança com deficiência física, as cuidadoras familiares podem precisar estar cientes do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra e de suas potencialidades, ao envolver-se na execução da tarefa de casa e ajustar o tipo de envolvimento em conformidade. Para F9, nota-se que há uma valorização por parte da cuidadora familiar para que a criança possa ter o mínimo de autonomia ao executar a tarefa de casa; porém, relata que, por se tratar de uma criança com deficiência física, em diversos momentos é preciso um investimento maior da parte dela, porque a tarefa de casa não é adaptada e se torna algo difícil de ser realizado pela criança.

Diferentes formas de envolvimento das cuidadoras familiares são suscetíveis de ter efeitos distintos sobre a realização da criança com deficiência física, e tais efeitos podem mesmo variar dependendo das características do aluno, o que poderia explicar achados contraditórios na literatura. Para alguns pesquisadores, as formas de envolvimento dos pais que apoiam a autonomia da criança vão ao encontro da teoria da motivação (POMERANTZ; GROLNICK; PRICE, 2005), estruturando sob a forma de diretrizes claras e consistentes sobre como tornar a tarefa de casa mais efetiva. Há que se ressaltar que, quando falamos da tarefa de casa da criança com deficiência física, as formas de envolvimento que o aluno experimenta como controladoras terão impacto positivo na motivação e realização. A investigação desta pesquisa apoia esta última afirmação e ressalta que cuidadoras familiares desenvolvem diferentes tipos de estratégias de envolvimento no que diz respeito ao auxílio da tarefa de casa da criança com deficiência física, o que não difere do envolvimento tido por pais de crianças típicas.

Para F12, o suporte dado é apenas aquele de auxiliar a criança na reflexão a respeito da atividade a ser realizada e ainda identifica que não é sua obrigação auxiliar a criança além do suporte que já fornece. Na realidade, a forma como deve acontecer o envolvimento familiar frente a essa ferramenta pedagógica está em discussão permanente na literatura. Alguns estudos mais antigos sugerem efeitos quase nulos ou negativos do envolvimento dos pais com a efetividade de se realizar a tarefa de casa (BALLI; WEDMAN; DEMO, 1997). Outros estudos mais atuais sugerem que é o tipo de envolvimento dos pais que é crítico ao se pesquisar essa relação com a tarefa de casa; para alguns, o envolvimento se dá a partir do fornecimento de espaço e materiais adequados, interação com o professor sobre a tarefa de casa, supervisão geral ou monitoramento, fazer regras sobre quando, onde e como as tarefas de casa são feitas, responder a perguntas sobre tarefa de casa e dar *feedback* positivo, ou realmente fornecendo instrução direta da tarefa (HOOVER-DEMPSEY et al., 2001).

Em estudos mais aprofundados, a monitoração dos pais na tarefa de casa estava negativamente relacionada à realização dela, enquanto a ajuda direta estava positivamente relacionada. Sendo assim, as estratégias de monitoramento das cuidadoras familiares utilizadas isoladamente, sem diretrizes claras, reforço ou instrução durante as quais os comportamentos desejados foram modelados, podem ser experimentadas como formas eficazes de controle, em vez de somente informativo.

Seja qual for o tipo de envolvimento escolar que as participantes desta pesquisa possuem, eles relatam que auxiliar na tarefa de casa pode ser particularmente eficaz para

melhorar a realização desta atividade (SANDERS; EPSTEIN; CONNORS-TADROS, 1999). O que se pode dizer até aqui é que as cuidadoras familiares de certa maneira, concordam que possuem um papel importante com relação à tarefa de casa e traremos para a discussão quais são as possíveis dificuldades que elas identificam ao auxiliarem suas crianças nessa atividade, por meio da categoria 1.13 *Dificuldades em auxiliar a criança na tarefa de casa*.

Dificuldade em auxiliar a criança na tarefa de casa

Quando as participantes tiveram que relatar aquilo que consideravam como a maior dificuldade em auxiliar a criança na tarefa de casa, as falas se limitaram sempre a dificuldades centradas no próprio familiar e não mais as dificuldades encontradas no formato em que a tarefa de casa se apresentava, como pudemos ver ao longo destas análises. A categoria 1.14 se bastou à subcategoria 1.14.1 *Dificuldade centrada no familiar*; vejamos alguns exemplos:

Como eu posso dizer? Eu falar e ela não fazer, parece que ela não tá entendendo o que eu estou falando. A dificuldade é eu e ela. Se os irmãos sentam com ela, ela faz. Eu e ela a gente se estranha. Porque eu não tenho paciência, sou estressada. Ela já começa a fazer, eu já não tenho paciência e já começo a fazer. F5.

Quando recebia, ele não aceitava, ele queria fazer, não dava pra ajudar e eu não sei o que fazer, eu vejo que tá errado, mas eu acho que eu sou errada. F6.

Mas às vezes eu acho que a gente cobra muito, às vezes eu acho que a gente cobra pouco, as vezes eu acho que a gente perde a paciência. Então não sabemos muito lidar. F15.

Para F5, a dificuldade está centrada nela, mas conta com a ajuda dos irmãos para que realize a tarefa de casa com a criança com deficiência física, pois relata que, quando ela ajuda, não consegue ter paciência frente às dificuldades da filha e passa a fazer por ela a atividade. Na fala de F6, podemos notar que há uma dualidade de sentimentos da participante frente às dificuldades de auxílio, ora não entendendo o porquê que a sua criança quer realizar a tarefa de casa sozinha, ora não sabendo como corrigir quando estiver errada a forma que ela fez. Para F15, a dificuldade caminha também no sentido de não compreender quando se deve cobrar ou quando é preciso auxiliar a criança.

A partir da análise do Tabela 15, somente dois participantes que recebiam a tarefa de casa identificaram dificuldades para auxiliar na sua execução e ainda que F6 não estivesse

recebendo a tarefa de casa, salienta a sua dificuldade caso houvesse a necessidade de auxiliar a sua criança com deficiência física.

Pode-se refletir que em alguns momentos, as características das crianças e a forma com que as participantes possam pensar a inclusão de seus filhos na sala de aula, podem ter alguma relação com essa dificuldade de auxiliar a criança com deficiência física na tarefa de casa. Por exemplo, para F5, a classificação do GMFCS é II, MACS é III e VSS é II e seu escore na ELASI é de 132, ou seja, a criança é classificada em níveis menores no que se refere às características motoras globais e da fala, mas é classificada em um nível mais comprometido no que se refere às habilidades motoras finas; no entanto, a participante, que parece considerar a inclusão como algo benéfico, diz querer fazer por sua criança a tarefa de casa quando alguma dificuldade a mais se manifesta. Assim sendo, aventamos a hipótese de que as dificuldades para auxiliar as crianças na tarefa de casa podem ter relação tanto com as características motoras das crianças, quanto com as atitudes sociais em relação à inclusão das participantes.

Para isso, separamos as participantes em grupos que consideravam ter dificuldades para auxiliar as crianças nas tarefas de casa e em grupos que não consideravam ter dificuldades e aplicamos o teste estatístico de análise de Fisher, a fim de comparar com escores da ELASI, do GMFCS, da MACS e da VSS.

O resultado encontrado para a ELASI, valor de $p = 0,57$, indica que em relação às atitudes sociais frente à inclusão das participantes quando comparadas com participantes que podem ter dificuldades para auxiliar na realização da tarefa de casa das que não têm dificuldades, não há diferença estatisticamente significativa.

Em todas as falas aqui transcritas, percebe-se que a dificuldade encontrada pela cuidadora familiar, ao auxiliar a criança na execução da tarefa de casa, pode gerar sentimentos confusos nas próprias crianças, podendo prejudicar sua aprendizagem. Segundo Cia e Barham (2009), um dos fatores que podem estar relacionados com o desempenho acadêmico das crianças é a qualidade de interação entre pais e filhos.

O resultado encontrado para a GMFCS, valor de $p = 0,60$, indica que, em relação à percepção do nível de comprometimento motor grosso das crianças quando comparado com o grupo que possui dificuldades dos que não possuem dificuldades para auxiliar a criança com deficiência física na tarefa de casa, não há relação estatisticamente significativa. Olhando os dados separadamente, as participantes que não possuem dificuldades para auxiliar seus filhos

na execução da tarefa de casa são em sua maioria, as participantes que classificaram as crianças nos níveis I e II desta avaliação.

O resultado encontrado para a MACS, valor de $p = 0,56$, indica que também não há diferença estatisticamente significativa para esta análise. No que diz respeito às habilidades motoras finas, oito participantes classificaram suas crianças nos níveis menos comprometidos da avaliação e não apresentam qualquer dificuldade para auxiliá-las na tarefa de casa.

Da mesma maneira, o valor encontrado para a VSS é o de $p = 0,24$, indicando que não há diferença estatisticamente significativa; para esta análise, oito participantes classificaram suas crianças no nível I, ou seja, crianças que não possuíam dificuldades na fala e as cuidadoras familiares não apresentaram dificuldades para auxiliar na tarefa de casa.

Para F15, o tipo de suporte que é esperado que fosse realizado pela família na execução da tarefa de casa parece ser algo ainda não definido ou bem estabelecido. A capacitação dos pais pode ter impacto positivo no desempenho acadêmico dos filhos.

Dependendo o tipo de conteúdo que é dado na tarefa de casa, o suporte que a cuidadora familiar realiza também pode se modificar. Corno e Xu (2004) descrevem acerca do envolvimento dos pais na tarefa; segundo eles, os pais não precisam ter amplo conhecimento para auxiliar o filho; assim, os resultados encontrados nesta análise permitem fazer algumas observações.

De alguma maneira, talvez não seja necessário um conteúdo acadêmico por parte das cuidadoras familiares para dar o suporte necessário na realização da tarefa de casa, mas o fato de os pais não dominarem alguns conhecimentos específicos dentro de cada disciplina ensinada na escola pode influenciar o tipo de acompanhamento realizado em casa. Dentre as participantes, três cursaram o Ensino Fundamental Completo e dois não concluíram o fundamental; tal questão poderia influenciar tanto o desempenho acadêmico dos alunos quanto os sentimentos de insegurança das cuidadoras familiares diante da dificuldade de acompanhamento.

Notoriamente, destaca-se uma contradição em relação à suposição de que cuidadoras familiares com nível de escolaridade superior poderiam interferir de forma mais positiva e eficaz na hora da realização da tarefa de casa, como sugerem Epstein e Voorhis (2001). Os autores relatam uma correlação positiva entre o nível de escolaridade alto dos pais e maior envolvimento parental como decorrência de melhor preparo para esse tipo de envolvimento e das expectativas em relação ao futuro dos filhos.

Por outro lado, embora as cuidadoras familiares participantes da pesquisa tivessem, em sua maioria, Ensino Médio completo, ainda assim demonstraram dificuldades em acompanhar o conteúdo acadêmico. Quanto à F15, que evidenciou dificuldade para esse tipo de acompanhamento, possuía nível médio completo. Portanto, pode ser possível que o nível de escolaridade das cuidadoras familiares não deva ser considerado como variável preditiva de preparo e, conseqüentemente, de eficiência do acompanhamento familiar na vida escolar da criança com deficiência física, embora, em conjunto com outras variáveis - como a rotina, o funcionamento emocional e a dinâmica familiar - possa ser uma característica auxiliar nesse processo (FERNANDEZ et al., 2014). Quando se melhora a qualidade do investimento parental, as crianças têm mais motivação para ir à escola, estudam com mais afinco e apresentam melhor desempenho acadêmico.

Especificamente em relação às cuidadoras familiares, Cia, Pamplin e Williams (2008) apontam que a participação ativa delas na vida escolar das crianças com deficiência pode repercutir diretamente na melhora do seu desempenho acadêmico. O investimento que as cuidadoras familiares fazem para assegurar a inserção escolar de suas crianças recomenda a capacitação delas, munindo-as de diferentes recursos para o desempenho propositado de seus papéis (GREGORUTTI; OMOTE, 2015).

O que se espera é que os familiares reforcem positivamente o comportamento da criança durante a execução da tarefa de casa e/ou após finalizá-la. Seja por meio de elogios verbais - como, por exemplo, você acertou; você é muito joia; muito bem; parabéns, etc - por reforço não verbal - sorrir, piscar os olhos, acenar positivamente com a cabeça, reforço físico com a administração de carinhos, beijos e abraçar, etc. (SCARPELI; COSTA; SOUZA, 2006). Não são consideradas atitudes favoráveis para a realização da tarefa de casa o fato de o familiar responder ou fazer a atividade pela criança; é preciso que aconteçam verbalizações diretas que indicam a resposta correta, ou ainda quando os pais usam técnicas instrucionais diferentes das usadas na escola (SCARPELI; COSTA; SOUZA, 2006).

Algumas formas de envolvimento das cuidadoras familiares na tarefa de casa podem ser adaptativas, uma vez que a conclusão e o aprendizado da tarefa de casa são facilitados e o desenvolvimento de atitudes positivas e habilidades de estudo autorregulatórios associadas ao desempenho acadêmico pode até ser apoiado (HOOVER-DEMPSEY; SANDLER, 1995). No entanto, Cooper et al. (2000) descobriram que dois terços dos pais relataram envolvimento em alguma forma inadequada de ação que estava posta na literatura, e que não se esperava ter

efeito positivo, incluindo simplesmente dar respostas corretas ou concluir atribuições próprias.

Conseqüentemente, os pais envolvidos nesses comportamentos de envolvimento inapropriados podem impedir a aprendizagem durante a tarefa de casa e dificultar o desenvolvimento de habilidades se os alunos passam a confiar em seus pais para respostas corretas ou regulação externa e motivação. Além disso, o envolvimento dos pais na tarefa de casa pode ter efeitos prejudiciais se for autoiniciado por parte do pai sem o pedido da criança ou é percebido como intrusivo ou controlado pela criança.

Pomerantz e Eaton (2001) relatam que, embora o monitoramento autoiniciado e a ajuda com a tarefa de casa tenham promovido o sucesso escolar no dia seguinte, também promoveu o fracasso escolar para algumas crianças. Portanto, fornecer opções pode ser a maneira mais óbvia de experiência de autonomia da criança com deficiência física. Ou seja, crianças estarão mais intrinsecamente motivadas a persistir na realização da atividade da tarefa de casa na medida em que esta atividade envolva a sua escolha pessoal e / ou oferece oportunidades para fazer escolhas.

Quando as participantes foram questionadas a respeito da inclusão do aluno com deficiência física, algumas respostas sugeriam que as participantes consideravam a inclusão algo benéfico, porém, faziam ressalvas de que ela não estava acontecendo como deveria. No entanto, quando as participantes foram questionadas a respeito de como eles achavam que a tarefa de casa deveria ser passada para a criança com deficiência física, as respostas cruzaram um pouco com esses dados da inclusão do aluno em sala comum; nesse cenário, vejamos a categoria 1.13 *Prescrição da tarefa de casa para os alunos da sala de aula*.

Prescrição da tarefa de casa para os alunos da sala de aula

A categoria 1.13 nos auxilia a compreender esse universo. Ela foi dividida em duas subcategorias e as falas das participantes irão ilustrá-las, são elas, 1.13.1 *Mesma atividade para toda a sala* (F10) e 1.13.2 *Atividades específicas para a criança com deficiência* (F3 e F9).

Não, é igual. Não pode ser diferente. F10.

Acho que é a mesma tarefa. Mas ela não vai saber igual as outras crianças, né? Tem que ser diferente, não tem? F3.

A tarefa tem que ser diferente, porque o que ele aprender tá ótimo. Porque eu não exijo muito dele. Eu não posso exigir nada dele também. F9.

Para F10, a criança com deficiência física é tratada igual dentro da escola e é fato que, para ocorrer à inclusão, faz-se necessário que sejam dadas as mesmas oportunidades a todos os alunos, independentemente de sua deficiência, beneficiando a todos na diversidade. No entanto, F3 alerta para o fato de que as atividades escolares devem estar adequadas para as crianças com deficiência; às vezes se torna necessária a adoção de medidas específicas para atender a necessidade de cada aluno, a fim de que este tenha condições de aprender o que está sendo ensinado a todos os colegas da sala de aula, ainda que esse aprendizado aconteça de forma diferente.

Para a participante F9, as adaptações devem acontecer; no entanto, ao considerar as dificuldades que sua criança possui, acaba não sabendo como mensurar o tipo de conteúdo que ela deve conter, deixando seu discurso caminhar no sentido de não poder exigir muito da sua criança. Isso remete ao fato de que, embora todos os alunos estejam na sala de aula buscando atingir o mesmo objetivo educacional e aprendendo juntos as atividades, é necessário que se concentrem objetivos curriculares diferentes aos alunos com deficiência e os professores precisam modificar as tarefas de casa desses alunos ou, ao menos, a maneira com que eles podem vir a atingir os objetivos propostos. Essas modificações chamam-se adaptações⁵.

No Tabela 14, pode-se notar que para F2 e F6 a necessidade de que a tarefa de casa seja igual para toda turma aparece em trechos de suas falas, ainda que a prática não fosse realizada por suas crianças. Possível identificar ainda que a maioria das participantes relataram que a tarefa de casa precisava ser igual para toda a sala de aula e somente duas participantes que as crianças realizavam a tarefa de casa, identificavam a necessidade de se receber atividades específicas para a criança com deficiência física.

Seabra Júnior (2006) acrescenta que a adaptação das atividades serve para proporcionar a participação dos alunos na aula, e dar orientações durante as atividades, estimulando a participação dos alunos e caracterizando ações que favorecem a aprendizagem e as interações entre os mesmos. Para Del-Masso e Araújo (2011), as adaptações envolvem

⁵ Para melhor compreensão deste processo, buscaremos esclarecimentos conceituais na área da Terapia Ocupacional, que denomina adaptação a modificações na forma de realização de tarefas, nos objetivos de manuseio delas e nas estratégias de aprendizagem, cuja finalidade é a de favorecer a experiência do indivíduo (ARAÚJO, 1998).

muito mais que o olhar centrado na tarefa, mas, na medida em que o contexto é levado em consideração e as atividades nele praticadas demandam funcionalidade, ela pode auxiliar o indivíduo não só no contexto escolar, mas na sua vida social como um todo.

Da mesma maneira, o envolvimento das cuidadoras familiares pode levar a uma melhor realização, facilitando a comunicação das expectativas para as crianças e proporcionando oportunidades para reforçar os desejados comportamentos de casa, bem como facilitar a comunicação entre pais e professores (EPSTEIN; VAN VOORHIS, 2001). Bhering e Siraj-Blatchford (1999) apontam que a comunicação é fator necessário para que os familiares se envolvam e auxiliem mais a escola, principalmente no que diz respeito à forma que essas adaptações podem ocorrer.

Quando os familiares se envolvem, os alunos relatam estar mais atentos e terem um clima mais positivo, maior prazer de casa e perceberem suas tarefas como menos difíceis e mais gerenciáveis (FROME; ECCLES, 1998). Quando a tarefa de casa é mais agradável, a criança com deficiência pode obter mais benefícios ao se engajar nela. A forma com que a atividade da tarefa de casa é fornecida dentro de casa também pode ser modificada e considerada como adaptações; por exemplo, a disposição dos móveis ou utensílios no ambiente, tornando o meio mais propício para que o aluno desempenhe a atividade com satisfação.

Para Muntaner (1995) a Educação Inclusiva pode ser considerada uma transformação da escola não só no plano acadêmico, mas também nos currículos ou nas metodologias de ensino. Com relação ao entendimento da diferença que deve ser dada ao aluno com deficiência física a partir das características apresentadas por ele, houve a necessidade de questionar a cuidadora familiar a respeito da escola e do professor da criança. Nesse sentido, passaremos, a partir deste momento, para a discussão voltada para o contexto escolar a partir daquilo que as participantes consideram como importante ou interessante para a realização da tarefa de casa (categoria 1.9 *Percepção da relevância dada pela escola pela prática da tarefa de casa*).

Percepção da relevância dada pela escola pela prática da tarefa de casa

A categoria 1.9 expressa um pouco melhor a respeito daquilo que as cuidadoras familiares consideram que deva ser ressaltado para a criança com deficiência na sala de aula comum. Esta categoria foi dividida em 1.9.1 *A escola considera uma prática importante*

somente para crianças sem deficiência (F3 e F5) e 1.9.2 A escola considera uma prática também importante para crianças com deficiência (F9). As falas contextualizando estas categorias seguem:

Acho que por eles, eles nem passavam. Eles não gostam da L.. Não fazem nenhuma adequação pra ela. Se não fosse o centro escola, elas não iam andar na linha não. Ninguém quer trabalho, né? Só quer ganhar dinheiro. Falam tanto da tarefa, mas eu sei que é só pra aluninha bonitinha, que vai ganhar 10. F3.

Eu acho que do jeito que eles mandam eu acho que não. Eles não percebem que deficiente é diferente pra tudo, até lição. F5.

A tarefa é diferente, mas ele aprende do mesmo jeito, eles consideram importante mandar. Eu sei que ele é diferente, então tudo é adaptado. F9.

A partir da análise do Tabela 10, todas as participantes tiveram trechos de falas identificadas nas subcategorias da categoria 1.9. E para as participantes cujas crianças não recebiam a tarefa de casa, também houve a percepção da necessidade e relevância desta prática para as crianças com deficiência física, são elas F2, F4 e F14.

Segundo os relatos aqui presentes, ora podemos ver que há uma dificuldade da comunidade escolar em compreender o processo de inclusão e permanência do aluno com deficiência na sala de aula, ora as características da criança são consideradas e as adaptações são realizadas à medida de elas se tornam necessárias. É preciso lembrar que as cuidadoras familiares devem assumir o papel de parceiros dessas escolas, porém as situações que enfrentam cotidianamente podem gerar neles sentimentos contrários. Vejamos o exemplo de F3, cuja fala pressupõe a vivência de situações extremamente constrangedoras no contexto educacional, permitindo cair no descrédito a capacidade dos profissionais que ali trabalham. Torna-se importante que o professor cumpra seu papel, orientando as crianças com deficiência física de forma ampla, buscando auxiliar a trajetória destas crianças a partir da inserção na sociedade, alcançando a terminalidade na formação educacional e integrando-o ao meio social. Segundo Durce et al. (2006), a inclusão exige o envolvimento de todos os profissionais que atendem esses alunos nos diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento e os educadores precisam ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno.

F5 ressalta a necessidade de a escola ter o olhar concentrado nas necessidades do aluno com deficiência física. Sua fala é comum a várias falas de pais de crianças com necessidades especiais inseridas no ensino regular. A disponibilidade da comunidade escolar frente à necessidade de adaptação do currículo e dos materiais do aluno com necessidades

especiais torna-se atitude emergencial na atualidade brasileira, F9 deixa pistas claras da percepção positiva da cuidadora familiar quando esta atitude ocorre no cotidiano escolar. Gomes e Barbosa (2006) constataam falta de preparo por parte dos professores diante do processo da Educação Inclusiva e das características das deficiências. Para Perrenoud (2001), os professores devem dominar os conteúdos a serem ensinados, serem capazes de dar aulas, de administrarem turmas e de avaliarem seus alunos. Embora a Educação Inclusiva possua objetivos educacionais básicos para todos os alunos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem necessitar de individualização para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno (STAINBACK; STAINBACK, 1992).

No que se refere à deficiência física, os autores destacam que se trata de uma deficiência com características muito peculiares e bastante acentuadas, necessitando de conhecimento específico por parte da comunidade escolar. Os alunos podem experimentar a tarefa de casa como uma atividade mais agradável quando todos estão envolvidos. Por exemplo, em uma aula de português, a escrita de um texto pode ser para muitos alunos o objetivo de aprender a realizar a produção de texto por meio da escrita. No entanto, para outros alunos, o objetivo mais adequado poderia ser falar o texto a um gravador ou expandir as opções de vocabulário da comunicação para comunicar-se com amigos e familiares.

É preciso lembrar que, quando o que é exigido dos alunos não é levado em consideração em uma base individual, o desinteresse e a apatia com relação à tarefa de casa podem surgir como principal resultado. Nos estudos atuais, a relação da comunidade escolar e, mais especificamente, com o professor tem sido alvo de interesse crescente por parte dos pesquisadores que investigam a adaptação da criança ao contexto escolar. Quando os professores recebem assistência para dominar as habilidades necessárias para programar a tarefa de casa de forma satisfatória, eles se tornam mais comprometidos com a mudança, à medida que seu esforço e habilidade também tendem a aumentar.

A mudança é um processo que exige que os professores alcancem novos entendimentos sobre seu trabalho, seu propósito, como realizá-lo e como seu trabalho se conecta com os outros. A categoria seguinte poderá ilustrar a realidade encontrada na atualidade a partir das falas das participantes a respeito do tipo de orientação que recebem da comunidade escolar para a realização da tarefa de casa, sendo a categoria 1.5 *Orientações dadas pela professora para realização da tarefa de casa*.

Orientações da professora para a realização da tarefa de casa

Ao realizarmos a discussão a respeito da cobrança da tarefa de casa, alguns participantes alegaram certo descaso por parte da professora para a atividade dada à criança com deficiência física. Sendo assim, a categoria 1.5 nos proporciona concretizar um pouco mais como essa ferramenta pedagógica vem sendo trabalhada por esses profissionais. As falas das participantes para as subcategorias foram 1.5.1 *Somente nas reuniões com os pais* (F3 e F13) e 1.5.2 *Orientações individuais na escola* (F8 e F9) a seguir as falas ilustram estas situações:

Vou às reuniões, e aí ela fala o que está acontecendo, mas deve tá tudo bem. Ela só dá a tarefa de casa e pronto. F3.

A professora já me chamou na sala uma vez e falou é que era pra ajudar ela com as palavras, porque ela muda algumas letras. (...) Isso foi a professora que me ajudou, ela sempre tá perto de mim, me falando, sabe como é. F8.

Às vezes ela me ensina como que pega na mãozinha dele, ela me ajuda bastante. F9.

Nas reuniões a gente sempre conversa, ela passa. Ela dá oportunidade pra falar da dificuldade dele, ela me ajuda. F13.

Para F8 e F9, as orientações parecem acontecer de forma individual, buscando contemplar as necessidades da criança que ela considera importantes que a mãe acompanhe durante a realização das tarefas em casa. Chama atenção que F9 recebe orientações não só relacionadas ao desempenho acadêmico, mas também à forma com que a criança deve desempenhar a função motora para realizar a atividade. Já F13 permite pensarmos que a orientação é passada pontualmente e sem muitas especificações, no entanto, o tipo de orientação que é passada para as cuidadoras familiares caminhou no sentido positivo que a relação com a professora deve ter.

Não se pode esperar que objetivos padronizados possam satisfazer a capacidade de aprendizagem singular de cada aluno com deficiência física em sala de ensino regular. As capacidades das crianças de F8 e F9 podem e devem ser consideradas à luz das atividades curriculares dos demais colegas de classe. Especificar aos pais o modo como a escola trabalha com a tarefa de casa, relacionando-se com a proposta pedagógica da instituição, especificar os tipos de tarefas com preparação para aulas, exercícios, conclusão de tarefas iniciadas em classe, explicitar os papéis esperados dos pais em relação à tarefa de casa, especificar a

frequência que ela deve ocorrer e a quantidade de tarefas diárias podem ser mecanismos de comunicação entre a escola e a casa da criança com deficiência (CARVALHO, 2004).

Nota-se a partir da análise da Tabela 6, que somente seis participantes recebiam orientações da professora para a realização da tarefa de casa. Há evidências de que quando os pais se empoderam de metas estabelecidas pela própria escola, os alunos tornam-se mais propensos a adotar as orientações solicitadas e, por sua vez, conseguem ter resultados positivos no que diz respeito à aprendizagem e o engajamento nas atividades dentro e fora da sala de aula pode apresentar um enfrentamento positivo após uma experiência ruim no contexto escolar (GONIDA; CORTINA, 2014). A inclusão escolar também requer mudanças e esforços de planejamento nas diversas esferas da vida escolar, incluindo questões do cotidiano da escola, atividades na sala de aula, desempenho do aluno, rede de apoio à escola (OLIVEIRA; LEITE, 2007).

Ora, se a inclusão escolar pressupõe atenção à relação entre as habilidades das crianças com deficiência física e os hábitos delas a partir da visão interdependente, ter condutas pedagógicas com bons hábitos e rotinas na sala de aula pode ser uma experiência de sucesso tanto para os professores quanto para as crianças. Piccolo et al. (2002), após analisarem estudos sobre procedimentos de ensino que poderiam auxiliar professores a ensinar crianças com necessidades especiais, apontam que a aprendizagem observacional e o ensino em pequenos grupos podem ser procedimentos promissores no contexto da Educação Inclusiva. Tais propostas poderiam ser utilizadas também na presença da cuidadora familiar; assim, com a criança inserida no grupo de colegas normais, o exemplo e as necessidades poderiam saltar aos olhos dos adultos presentes, ajustando o material para o que for necessário.

De alguma maneira, desenvolver objetivos específicos para as crianças com deficiência pode conduzir a seu isolamento e segregação em sala de aula se tais objetivos não forem bem avaliadas; no entanto, se o professor conseguir realizar atividades que contemplem as diferenças e as capacidades dos alunos e que, ao mesmo tempo, mantenha um contexto de grupo com os demais amigos da turma lidando com objetivos diferentes em momentos diferentes, esta pode ser uma solução.

Os professores citados nas falas das participantes parecem compreender as famílias como singulares e proporcionam o suporte desejado por elas. De acordo com o que se evidenciou nos resultados desta pesquisa, o apoio prestado pelas cuidadoras familiares destaca-se em relação aos demais envolvidos na comunidade escolar. Mostra-nos a literatura que tal evidência deve-se ao fato de que a pessoa que vivencia uma condição crônica como a

deficiência física necessita de inteira atenção durante fases específicas de sua vida, e a família tem a necessidade de suprir as demandas desse cuidado (RODRIGUES, 2012).

Ocorre que as participantes relatam receber as orientações. No entanto, na maioria das vezes, é possível notar a insatisfação frente às demandas solicitadas no dia a dia contradizendo as falas desta categoria. Quando as habilidades das crianças com deficiência física estão inadequadas ou comprometidas, as rotinas e os hábitos dentro de casa, incluindo a execução da tarefa de casa, não podem se desenvolver plenamente. São necessárias adaptações não somente de ordem concreta nas tarefas de casa em si, mas é preciso ter um olhar atento e disponibilizar recursos e estratégias que favoreçam a criança na sua rotina. Alguns estudos visam a identificar estratégias suscetíveis de dinamizar o estabelecimento de parcerias entre a escola e a família, fazendo com que a aprendizagem dos alunos passe a ser mais significativa e realizada com maior sucesso quando acontece em um ambiente em que professores e pais cooperam (ECCLES; HAROLD, 1996) e tanto professores quanto pais se beneficiam igualmente.

Às cuidadoras familiares, a missão de estarem presentes na vida escolar da criança inclui participar de reuniões e eventos promovidos pela escola, estimularem o engajamento da criança nas atividades escolares e na tarefa de casa, estimularem o cuidado com os materiais da tarefa de casa e os escolares, valorizarem o papel da escola, fazerem com que a criança tenha boa regularidade e pontualidade na escola, organizarem a rotina da criança com horário para estudar, fazer a tarefa e brincar, ajudarem na organização do ambiente em que a tarefa de casa será realizada, elogiarem o desempenho da criança nas atividades escolares e na tarefa de casa, demonstrarem interesse para aquilo que a criança está aprendendo, verificarem se a criança tem tarefa de casa, orientarem quando necessário e verificarem se ela realizou a tarefa, transmitirem valores para criança, comunicarem-se com a escola e procurarem saber sobre o desempenho da criança na escola e sua relação com os colegas, conversarem sobre eventos significativos que estão ocorrendo no ambiente domiciliar, comunicarem ganhos e dificuldades observadas.

É sabido que as cuidadoras familiares tendem a enriquecer a imagem da criança com deficiência física e, assim, aumentar as expectativas face à escola. Elas passam a acreditar que a criança irá adquirir novas competências educacionais e melhorar as suas práticas educativas familiares. Estabelecer relações mais calorosas e participativas com a instituição escolar pode estimular esses participantes como pessoas e cidadãos. Da mesma maneira, os professores

quando se sentem apoiados e valorizados como pessoas e como profissionais, reafirmam a sua capacidade de intervenção.

Ao se trabalhar com as famílias de crianças com deficiência, os professores passam a ter oportunidade de construir um conhecimento mais verdadeiro do aluno e de ultrapassar as imagens estereotipadas das famílias. Nas escolas em que os professores cooperam com os familiares, do ponto de vista organizacional, refletem geralmente um clima aberto, caloroso e democrático, sendo capazes de gerir positivamente a diversidade dos alunos.

A família pode ser um espelho de diversos aspectos do processo educacional, dentre eles os resultados do processo pedagógico, as diferentes matrizes curriculares e seus fundamentos, as relações família-escola e até mesmo a participação da família na vida escolar da criança fornecem indícios de como famílias de diferentes meios sociais participam do processo de escolarização de sua prole e possibilita constatar a diversidade de estratégias escolares de que essas famílias lançam mão (RESENDE, 2012).

Epstein (1992) constituiu um referencial teórico-prático da intervenção e da formação nas escolas, descrevendo seis tipos de envolvimento parental. O tipo 1, denominado Ajuda da Escola à Família, orienta que a escola acompanhe as famílias no seu papel educativo, ajudando-as a criar as condições físicas, emocionais e educativas para as crianças aprenderem. No tipo 2, Comunicação Escola – Família, a escola deve estabelecer comunicação com as famílias acerca da escola, das aprendizagens e progressos dos alunos. Já no tipo 3, denominado Ajuda da Família à Escola, é a escola que deve envolver a família em atividades de voluntariado dentro da própria escola. O tipo 4 descreve o Envolvimento da Família em Atividades de Aprendizagem em Casa, em que podemos inserir a tarefa de casa, é a escola que orienta a família para a realização de atividades de aprendizagem em casa. No tipo 5, Participação na Tomada de Decisões, a escola deve incluir a participação das famílias ou dos seus representantes nos órgãos de tomada de decisão da escola nos assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos, empoderando os pais acerca disso. E, por fim, o tipo 6, busca o Intercâmbio com a Comunidade, onde se estabelece uma partilha de responsabilidades e recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com crianças e jovens.

A categoria que segue irá trazer para a discussão o tipo de parceria que a comunidade escolar e, mais especificamente, que os professores estavam estabelecendo com as participantes desta pesquisa; daremos continuidade sinalizando como a cobrança da prática da tarefa de casa estava acontecendo no cotidiano das crianças com deficiência física discutindo a categoria 1.10 *Cobrança realizada pela escola na prática da tarefa de casa.*

Cobrança realizada pela escola na prática da tarefa de casa

Ao que tudo indica, os professores realizam a cobrança da tarefa de casa de diferentes formas, seja por anotações no material da criança ou diretamente aos pais. Na categoria 1.10, também são ressaltados casos em que a cobrança realizada pela escola não leva em consideração o desempenho acadêmico do aluno e nem suas necessidades educacionais especiais. Para auxiliar a discussão, as subcategorias foram criadas 1.10.1 *Cobrança cotidiana por meio de notificações no material escolar da criança* (F9) 1.10.2 *Cobrança realizada diretamente aos pais* (F5 e F12), 1.10.3 *Cobrança sem considerar o bom desempenho do aluno* (F5) e por fim 1.10.4 *Não realiza cobrança* (F6) 1. As falas destas subcategorias estão identificadas e serão colocadas abaixo, respectivamente:

Porque elas pegam muito no pé, escrevem bilhete no caderno dele, é bem em cima. F9.

Acho que eles cobram, e cobram muito. Falam até na nossa cabeça e nas das crianças. F12.

Cobram daquele jeito né, porque se foi feito por mim ninguém fala, agora se eu não mandar pronto, eles falam. Porque a secretaria da educação olha, o papel tem que estar bonitinho, mas não pensam no aprendizado dela. F5.

Nunca teve cobrança, vamos dizer, se ele aprende ou não, acho que a gente aqui mima muito ele, ninguém também cobra dele, nem lá e nem aqui. Acho que ninguém cobra porque todo mundo passa a mão na cabeça dele porque ele é diferente, então qualquer jeito é jeito pra ele. F6.

Para F9 e F12, a cobrança que a professora realiza parece exagerada; no entanto, não fazem menção ao exagero frente às dificuldades da criança, mas relatam somente que a escola trata como importante a execução da tarefa de casa. Já F5 faz ressalvas para estas questões, centrando sua fala nas características da criança com deficiência física e sua resposta e alegando que a cobrança é apenas pelo cumprimento da atividade e não pelo bom desempenho da criança na execução dela, ou seja, não consideram suas dificuldades motoras ou buscam favorecer as habilidades da criança. F6 nos remete à discussão de superproteção das cuidadoras familiares frente às características da criança com deficiência física e consideram de certa maneira algo aceitável a não cobrança da tarefa de casa por parte da escola.

As participantes divergem no que diz respeito á cobrança da tarefa de casa pela escola. Conforme Paniagua e Palácios (2007), muitas vezes a escola diz que a família não participa

da vida escolar dos filhos, mas, ao verificar esta participação, identificava-se que a participação da família ocorria, porém não atendia às expectativas da escola. Pode-se notar que o que ocorre é que a família possui uma expectativa perante a escola e que a escola espera que a família aja de uma determinada maneira.

Isso aponta para o fato de que, para que haja maior participação dos pais, é necessário que ambas as instâncias se comuniquem de maneira adequada, ouvindo um ao outro e entendendo a contribuição possível. Considerando os dados até aqui apresentados, a tarefa de casa parece ser uma ferramenta potente para essa comunicação, pois possibilita a visão tanto da família quanto dos profissionais para as dificuldades motoras que a criança possa apresentar e, mais ainda, pode tornar-se uma atividade que, se bem adaptada, explora com excelência as habilidades dessa criança, trazendo expectativas positivas para ambas as instâncias, tanto do desempenho acadêmico quanto das possibilidades futuras de vida autônoma na sociedade.

A partir da análise do Tabela 11, identifica-se que F5 e F15 não consideraram o bom desempenho do aluno pela escola ao relacionar com a cobrança da tarefa de casa. Oito participantes identificavam que havia a cobrança e retirando as participantes que não recebiam a tarefa de casa, somente três consideraram que a escola não realizava a cobrança da ferramenta pedagógica.

Borges, Silva Gualda e Cia (2015) ressaltam que a escola necessita criar estratégias variadas e inovadoras de comunicação com as famílias, para que a comunicação seja suficiente e efetiva ao transmitir informações relevantes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Por meio de algumas ferramentas de comunicação que estejam de acordo com a realidade de cada família, a escola pode atrair um maior número de pais para o ambiente escolar e tal medida torna-se necessária e fundamental, pois estratégias diferenciadas de comunicação propiciam o diálogo, a promoção de ideias e o maior interesse por parte da família, favorecendo o desenvolvimento da criança no contexto escolar.

De alguma maneira, as pessoas que compõem a rede de suporte da criança podem favorecer o contexto escolar quando trabalham junto com os profissionais da educação. Vários fatores poderão interferir nesse diálogo, como o linguajar técnico, disponibilidade da mãe para realizar a orientação, fatores socioeconômicos e, principalmente a aceitação da criança. Nesse sentido, traremos para a discussão a ferramenta pedagógica a partir das falas das participantes sobre o tipo de suporte recebido pelos profissionais da saúde na categoria *1.15 Auxílio do profissional da saúde junto à tarefa de casa.*

Auxílio do profissional da saúde junto à tarefa de casa.

Nessa categoria alguns familiares conseguiam vislumbrar o papel dos profissionais da saúde na vida da criança, mas não conseguiam dimensionar a atuação na vida escolar das mesmas. As subcategorias ilustram um pouco esses achados e as falas transcritas estão sinalizadas; são elas, 1.15.1 *Identifica a importância, mas não considera que acontece* (F3 e F5) e 1.15.2 *Identifica com ações junto aos familiares* (F2 e F15), vejamos:

Acho que como o profissional ajudar sim, todo mundo podia ajudar a adaptar pra ela não ter coisa de recortar sabe? Porque ela não faz a tarefa, ela só corta. Alguém podia entender isso e não fingir que ela tá aprendendo né? TO é exemplo disso, mas ninguém nem aparece. F3.

Acho que eles podem ajudar, mas tem um pouco de falta de companheirismo deles na escola, e comigo, porque não recebo ninguém, nenhuma orientação. Eu não posso falar pra professora o que ela tem que fazer, só o profissional pode ajudar. Eu queria os recursos adaptados aqui também, não é? Podia ter na escola e aqui. Ia me ajudar muito. Demais. F5.

Os profissionais são mais fáceis, eles dão explicações mais fáceis pra eu entender. Seria ideal. Me ajudaria muito. F2.

Acho que na TC só a TO que pode ajudar, eu vejo muita importância da TO, então ela podia vir na minha casa e me ajudar nisso também, ainda mais com a descoberta dessas crises de ausência dele. F15.

F3 menciona que sua criança recebe o tratamento da Terapia Ocupacional; no entanto, parece que a intervenção profissional é centrada apenas no contexto de consultório e não se estende aos contextos de vida ocupacional da criança, não havendo comunicação com a escola a respeito das habilidades ocupacionais do aluno. Na fala de F5, temos a participante relatando a mesma percepção; no entanto, menciona receber orientações acerca das habilidades da criança, mas não se sente empoderada para passar as orientações diretamente à professora. F15 já considera importante a profissional terapeuta ocupacional estar envolvida na execução da tarefa de casa no contexto familiar e F2 acredita que a parceria com esses profissionais seria interessante, pois considera receber orientações claras e específicas sobre sua criança.

Curioso notar a partir da análise do Tabela 16, que onze participantes tiveram trechos de falas encaixadas na subcategoria 1.15.1. É possível dizer que a maioria das participantes recebia assistência da rede de apoio nos centros de reabilitação da cidade em que a pesquisa foi realizada; sendo assim, conheciam as profissões e o que elas faziam junto a criança com

deficiência. No entanto, esse conhecimento ora se restringiu ao ambiente clínico e ora ao contexto educacional, mas este último sem empoderamento das participantes a respeito do tipo de auxílio que os profissionais da saúde poderiam ofertar. Segundo Glat et al. (2006), educação e saúde são áreas indissociáveis no atendimento a pessoas com necessidades especiais, sejam as que possuem deficiências físicas ou demais condições orgânicas que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento global. A articulação e complementaridade das ações dessas duas áreas é premissa básica para a promoção da qualidade de vida desses indivíduos.

Cada profissional especializado em sua área específica, sendo ele o fisioterapeuta, o terapeuta ocupacional, o fonoaudiólogo, o psicólogo, entre outros, desempenhará os serviços de apoio juntamente com o corpo docente da escola, unindo, de maneira complementar, as áreas da saúde e da educação, objetivando o bem estar de todos os envolvidos (GIANGRECO; YORK; RAINFORTH, 1989).

O trabalho colaborativo não é usado em escolas que se esforçam para praticar educação simplesmente porque as leis e regulamentações educacionais assim o exigem; a postura de trabalhar em parceria torna-se tão central para a Educação Inclusiva que pode ser visto como a cola que mantém a escola e esses profissionais juntos. É através da colaboração que os programas educacionais e os profissionais de apoio planejam e executam suas funções, tornando os alunos ativamente envolvidos e aprendendo. Definir esses serviços e apoios e garantir que eles acompanham o aluno durante toda trajetória escolar, conforme necessário requer a colaboração de professores, especialistas, administradores, estudantes e familiares. É praticamente impossível imaginar uma comunidade escolar que possa ser legitimamente descrita como inclusiva para todos os alunos, mas que não tenha valorizado e praticado a colaboração.

É preciso ter sempre em mente que a escola possui um papel fundamental na formação global do aluno. Para Del-Masso e Araújo (2011), essa função formadora de cidadãos críticos e participativos ajusta-se aos princípios da inclusão. Ora, se pudéssemos mensurar a escolarização, ela poderia até representar um curto período da vida de uma pessoa. No entanto, é um dos períodos mais importantes para que ele possa viver de maneira autônoma em nossa sociedade, e, falando em crianças com deficiência física, esse período é marcado pela necessidade de se iniciar uma vida o mais independente possível.

Amaral (2002) aponta que para os alunos encontrarem na rede de ensino regular um ambiente favorável, deve haver não só espaço físico e condições de acesso, mas preparação do professor e da escola, bem como assistência e suporte de outros profissionais.

Profissionais como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais têm a sua participação no ambiente escolar junto à educação especial prevista em leis e decretos e reforçada pelas diretrizes curriculares de 2001 (BRASIL, 2001). Essa equipe auxilia não só a criança desde o seu nascimento como toda a reestruturação familiar que acontece em um evento como este e é do profissional terapeuta ocupacional que F13 mencionou receber orientações a respeito do uso adequado da tarefa de casa.

Bobath (1984) considera a equipe multidisciplinar relevante no suporte à criança com deficiência desde o nascimento, pois a detecção precoce das alterações do desenvolvimento está na compreensão dos pais sobre o problema do seu filho e dos cuidados diários.

Por fim, o envolvimento dos familiares na tarefa de casa teve efeitos positivos tanto na função pedagógica desta atividade quanto na necessidade de oportunidade de acompanhar o cotidiano escolar da criança com deficiência física. Embora esta última relação seja ambígua, ela serve para destacar a importância potencial de considerar as limitações nas habilidades de tutoria das cuidadoras familiares e dos professores frente às crianças com deficiência. As habilidades inadequadas de ajuda e o uso de estratégias de instrução que conflitam com as que o professor usa em sala de aula podem atenuar a relação entre o envolvimento das cuidadoras familiares na realização da tarefa de casa.

Isto é, o envolvimento na tarefa de casa pode ser mais difícil para as participantes que desconhecem as potencialidades de suas crianças e assim podem encontrar dificuldade ao tentar ajudá-las. Em segundo lugar, a oportunidade de se estabelecer uma conversa com o ambiente de sala de aula pode proporcionar mais oportunidades para as cuidadoras familiares auxiliares no aprendizado da criança.

Nesta tese, partiremos do pressuposto que a consideração direta das necessidades das pessoas com deficiência pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência implicou o desenho de uma noção de necessidades humana mais ampla e democrática para a garantia da justiça. Para tanto, conhecer conceitos, definições e características da deficiência física parece conveniente, ao passo que essa variável será trabalhada com maior rigor nas análises. Assim, considerando a dificuldade de melhoria das oportunidades educacionais para o aluno com deficiência física na sala de aula regular e a necessidade de avançar o

conhecimento sobre as alternativas mais eficazes para sustentar a conversa entre o universo familiar e o contexto escolar, traremos para nossa discussão análises pertinentes ao Eixo Temático 2 *Escolarização da criança com deficiência física*.

4.3 A escolarização do aluno com deficiência física: discussões e análises complementares

Neste capítulo, buscaremos discutir as categorias e subcategorias do Eixo Temático 2 que dizem respeito à escolarização da criança com deficiência. Para isso, serão discutidas as percepções das participantes frente ao papel que elas acreditavam que a escola e a família possuem no ensino-aprendizado de suas crianças com deficiência física. Serão abordados também os tipos de parcerias colaborativas estabelecidas com a comunidade escolar, bem como as dificuldades encontradas pelas participantes frente à deficiência de suas crianças e as percepções acerca da inclusão da criança com deficiência física no ensino regular.

Eixo Temático Escolarização da criança com deficiência física

Avançando um pouco naquilo que é considerado até aqui pela literatura da área, a tarefa de casa é uma ferramenta que promove o auxílio ao bom desempenho acadêmico da criança e a conversa entre a família e a escola, na medida em que possibilita estratégias de ação e modificação frente aos diferentes contextos em que ela se insere. Sendo assim, é pertinente a categoria a seguir, que irá discutir um pouco mais a respeito das atitudes colaborativas no contexto da Educação Inclusiva na visão das participantes.

Parceria colaborativa família x escola

Nesta dialética aqui transcrita e buscando compreender ainda mais a escolarização da criança com deficiência física, um dos temas de relevância na Educação Inclusiva tornou-se categoria de análise nesta pesquisa. Neste momento, talvez seja interessante explicar que o título da categoria faz analogia a uma possível e esperada parceria de colaboração entre a instituição familiar e a escolar. As subcategorias ficaram restritas aos pólos desta possível

colaboração, por um lado sendo realizada somente pela família e por outro lado somente pela escola, não havendo interação entre elas. As falas estão identificadas a seguir: 2.3.1 *Realizada somente pela escola* (F1), 2.3.2 *Realizada somente pela família* (F3 e F5):

Acho que existe uma parceria, que nem a escola qualquer coisinha eles me ligam. Como ela vai de perua, não tenho muito contato, então eles me ligam. Eu não procuro não. F1.

Tem que ter, só que essa parceria é família com a escola, porque da escola para a família nunca existiu, porque já derrubaram a L. lá na escola, e ela ficou até internada, e não me avisaram que ela tinha batido a cabeça. E aí ela veio com convulsão e ninguém me avisou, não sei o que aconteceu. Fui lá conversar, mas não adianta. Elas falam que caiu de um brinquedo, depois fala que caiu de uma cadeira, a professora foi até lá em casa, tudo mentira. Não tem parceria nenhuma. A gente só é escutada quando a gente fala com a secretaria da educação, porque aí elas são chamadas atenção. AS professoras querem que ela vá pro Monteiro, a diretora não gosta da L. na escola, tá fazendo de tudo pra L. sair de lá. Até o tênis de cano alto elas colocaram como problema, dizendo que ela não podia ir pra escola com aquele tênis, você acha? Um absurdo. A escola tinha que contar as coisas pra gente, conversar. Eles não têm preocupação nenhuma. Até hoje eu não sei como foi essas histórias com a L. lá. F3.

Eu acho que no caso da E. não existe, de jeito nenhum da escola, só da família, eu e meu marido. Eu acho que não tem interesse da parte da professora, eu nunca precisei tá presente na sala de aula, mas quando eu pergunto pra professora ela fala que ela pega no lápis, mas quando eu vou ver ela não faz, ela tá mentindo pra mim e não sendo parceira. F5.

Certamente, para uma escolarização mais efetiva, qualquer que seja a deficiência da criança, a parceria entre a escola e a família para desenvolver ações colaborativas é um importante determinante. Alguns participantes relatam que o contato com a escola se dá ou por meio de contato telefônico ou no portão, no momento em que todas as crianças da escola estão entrando ou saindo, com ações pontuais e rápidas, como é o caso de F1. Também foi possível constatar que ainda existe uma falta de preparo por parte dos professores para lidar com esse tipo de vínculo com os familiares, uma vez que, a princípio, prevalece uma tendência de atribuir tarefas e esperar que os familiares assumam a responsabilidade da criança com deficiência física matriculada em suas salas de aula, enquanto eles podem dedicar o seu tempo para os outros alunos.

Agravantes emergenciais são apresentados nas falas de F3 e de F5. Se, por um lado, F3 não consegue confiar na escola enquanto instituição acolhedora para a criança com necessidades especiais devido a experiências anteriores, F5 diz claramente que esta desconfiança se dá à medida que a professora subestima o olhar dos pais para as habilidades

do aluno de sua sala de aula e ainda ressalta que seu marido a auxilia na realização da parceria junto à escola. Zafani (2013) apresenta um estudo com estratégias de ação que visa a comparar a percepção de pais e professores a respeito das habilidades da criança com deficiência física e ambos identificam informações quanto à capacidade e incapacidade, independência e dependência de suas crianças, auxiliando o professor junto ao aluno e no cuidado dos pais com seus filhos. Colocar em prática tais estratégias poderia auxiliar tanto os pais quanto os professores a estabelecerem parcerias profícuas na inclusão escolar.

A partir da leitura do Tabela 19, pode-se verificar que as participantes F2, F4, F8, F12 e F14 não identificavam haver parceria nem da família e nem da escola e somente quatro participantes tiveram trechos de falas categorizadas na subcategoria 2.3.2.

Partindo das falas das participantes, talvez uma das mudanças mais desafiadoras para os professores seria a de abandonar esse papel de trabalho tradicionalmente individual, com o controle absoluto da sala de aula, para começar a agir de forma a compartilhar objetivos com as famílias, dividindo a tomadas de decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resolução de problemas, enfim, tudo o que envolve a administração da sala de aula com aqueles que estão com as crianças fora do período escolar. Em se tratando de uma criança com deficiência, embora o trabalho colaborativo seja fundamental, há diferentes e específicos papéis. Pode ser interessante para a escola obter informações da dinâmica interna familiar e do universo sociocultural vivenciado pelos alunos, a fim de que eles possam ser respeitados e compreendidos não só nas suas vicissitudes decorrentes da deficiência, mas também nas particularidades condicionadas pelo seu ambiente sociofamiliar.

Para Zafani e Omote (2016), as professoras atribuem aos familiares responsabilidades para que haja uma boa participação da criança na escola, comunicação entre a escola e a família e para que a família tenha uma boa relação com o filho com deficiência; no entanto, destacam que os professores devem transmitir à família o que esperam dessa relação e da participação dela na escola e devem estar abertos a escutar e a acolher cada uma dessas famílias.

No desenvolvimento infantil, o período escolar é caracterizado como uma importante fase para o desempenho ocupacional da criança, pois o ingresso na escola faz com que esta seja reconhecida pela sua capacidade de realizar tarefas valorizadas em seu meio (ALVES; MATSUKURA, 2009). A tarefa de casa torna-se interessante inicialmente, no que diz respeito a essa falta de tempo das professoras para uma conversa sobre as necessidades individuais da criança com deficiência física, pois, por meio dela, as necessidades do aluno, se levadas em

consideração, tornam-se motivações para que haja uma conversa tanto da família para com as professoras como vice e versa. Ainda sobre a confiança dos familiares na comunidade escolar, ou a falta dela dentro do processo de inclusão educacional, a tarefa de casa auxiliará as professoras a acreditarem mais na capacidade do aluno com deficiência, pois a família que aprendeu a lidar com as características da criança pode ajudar a quebrar tabus e a fomentar novos interesses.

Na fase escolar, não só o contexto físico se alarga e diferencia, mas também as expectativas do meio social se tornam mais exigentes, a dependência é menos tolerada, as regras implícitas de convivência ficam mais complexas e o suporte está menos disponível (ALVES; MATSUKURA, 2009), necessitando que as pessoas que estão diretamente ligadas à criança, familiares e professores, possuam atitudes positivas para que ela permaneça neste contexto tão importante para o desenvolvimento.

Muitas das dificuldades da professora frente aos alunos com deficiência física podem decorrer do fato de o sistema educacional não estar aparelhado para receber essa população, pela falta de classes adequadas, pelas barreiras sociais e arquitetônicas da escola, pelo método pedagógico e material inadequado, pela falta de professores especializados, ou ainda, pela falta de professores do ensino regular preparados para trabalhar com as necessidades individuais da criança com deficiência.

Acreditando que as cuidadoras familiares entendem que a limitação na mobilidade da criança com deficiência física poderia manifestar-se ainda mais no contexto educacional devido às barreiras ambientais e às habilidades requeridas (HINDERER; HINDERER; SHURTLEFF, 1995), a próxima categoria traz as falas pertinentes ao tipo de comunicação que as participantes realizavam junto à escola quando percebiam algo relacionado à tarefa de casa, caracterizando a categoria 2.7 *Conversa com a professora sobre a importância do envio correto da tarefa de casa*.

Conversa com a professora sobre a tarefa de casa.

Para as participantes, a conversa na escola por vezes não acontecia devido à falta de abertura por parte das próprias professoras. Estas falas foram recrutadas na subcategoria 2.7.1 *Não realiza por falta de abertura da professora* (F8 e F15). Em outros momentos, participantes relatam realizar uma conversa pontual com a professora no que dizia respeito à

boa execução da tarefa de casa; a subcategoria 2.7.2 *Pontualmente* (F5 e 13) irá retratar estes trechos. Falas pertinentes a esta discussão foram transcritas a seguir.

Eu converso quando dá, até falo pra mandar a tarefinha de um jeito maior, que ela enxerga, mas ela pede pro profissional ir lá e falar. Porque tudo o que tem que fazer, não pode ser por conta dela, porque senão tem que ser do bolso dela, e aí ninguém faz né? Aqui não tem sala de criança especial, aqueles profissionais especializados que acompanham os alunos sabe? Porque se tivesse eu não precisaria falar nada, porque aí a professora saberia tudo. F5.

Não tem conversa com a professora. Eu posso até tentar, como já fiz, mas você acha que ela vai mandar algo diferente pra cá? É tudo ilusão, ela não conversa, fica achando que tá fazendo bonito e eu finjo que não sei de nada. F8.

Eu sempre converso com ela, principalmente quando a TO me passa orientação. Aí eu vou lá e peço pra ela, com jeitinho, de lembrar ele dessas orientações. Tudo eu vou lá, ou então eu escrevo na agenda que foi dada pelo governo. F13.

A gente nunca chegou pra conversar. Nós até temos vontade, mas não acho que também tem interesse dela. F15.

Um achado interessante está na fala de F5, quando nos traz a discussão da realidade das escolas brasileiras e a falta de condições para a professora proporcionar um ensino de qualidade às crianças com necessidades especiais. Nesse caso, a criança não estava inserida na sala de atendimento educacional especializado, à qual a participante atribui às condições ideais para esse tipo de suporte. Uma fonte de resistência à integração por parte dos professores decorre do fato de que eles trabalham, na maioria das vezes, sob condições descritas por Goodlad (1984) como "isolamento autônomo" (p.186). Isto é, eles estão acostumados a trabalhar e tomar muitas decisões sozinhos, com poucas ligações com outros professores ou com as redes de apoio. Portanto, os professores assumem que qualquer mudança terá de ser realizada de forma independente, resultando em dobrar a carga de trabalho para eles.

A partir do Decreto no. 7.611/11 torna-se garantido o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino (BRASIL, 2011). Pesquisas atuais apontam que, na medida em que esses professores percebem a contribuição que possuem para determinar o ritmo e o grau da inserção da criança com necessidades especiais na sala de aula e também descobrem as recompensas da interação cooperativa com professores de educação especial e com profissionais de apoio, a resistência resultante dos temores sobre o efeito da

inclusão na sua carga de trabalho é sanada. Sendo assim, devido à sensação de que eles não estão trabalhando sozinhos, e de que há alguém a quem pedir ajuda, passam a reconhecer que o que eles estavam fazendo poderia ser valorizado e apreciado.

A partir da análise do Tabela 23, nota-se que oito participantes realizavam pontualmente uma conversa com a professora acerca da tarefa de casa da criança com deficiência física. O despreparo dos professores e da escola, a falta de recursos materiais e de serviços de apoio especializados são os motivos mais recorrentes mencionados sobre as dificuldades para o acesso e a permanência do aluno dentro da sala de aula comum (MENDES, 2006). Além disso, os professores devem preparar-se para analisar os diferentes domínios de conhecimentos e as diferentes necessidades dentro do processo de aprendizagem, bem como devem receber subsídios com a finalidade de adaptar e criar possibilidades para que as atividades pertinentes ao seu projeto pedagógico se realizem.

Para F8, a possível conversa acaba tendo a conotação de ilusão para ambas as partes, escola e família. A participante se coloca em uma situação desencorajada sobre a possível contribuição que poderia dar junto à professora. F15 já é enfática em dizer que não há interesse da professora para que essa parceria se concretize. As inquietações das participantes não se concentram apenas em questões relacionadas ao ensino e ao aprendizado do aluno, mas parecem estar ligadas a um sentimento de confiança que estes participantes gostariam de ter frente à comunidade escolar.

Omote (1995) atenta para determinadas posturas em educação especial que, ao censurar práticas inadequadas em relação ao atendimento a esses alunos, criticam os próprios serviços educacionais a eles oferecidos. Há que se fazer uma distinção importante entre a necessidade dos serviços e o papel que vem cumprindo no interior das escolas, uma vez que o serviço em separado (segregado) não precisa necessariamente cumprir um papel segregativo.

Entre as estratégias descritas na literatura sobre a Educação Inclusiva para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminharem em direção à qualidade de ensino para todos os alunos, destacam-se a recomendação de oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecimento uma rede de apoio. Torna-se, dessa maneira, fundamental que a escola possa prover condições adequadas para o desenvolvimento das crianças com deficiência, na expressão de sucesso e não apenas de fracasso (SUTTER, 2007).

Muitas das iniciativas atuais de melhoria da escola concentram-se em integrar os recursos humanos e de capital disponíveis para atender a uma única escola, capacitando-a para atender às necessidades dos alunos (WALDRON; MCLESKEY, 2010).

F13 relata a experiência de receber orientações da Terapeuta Ocupacional da criança e passá-las para a professora, auxiliando tanto no que diz respeito às competências das atividades dentro e fora da sala de aula, quanto no desempenho da criança no contexto escolar inclusivo.

Ao buscarmos desvelar a tarefa de casa da criança com deficiência física no âmbito da Educação Especial nesta pesquisa, acabamos relatando uma trajetória difícil e repleta de angústias por meio do discurso de seus familiares.⁶ A categoria 2.8 buscou identificar quais participantes cujas crianças faziam a utilização da tecnologia assistiva. Assim, na análise que segue será discutida tal categoria e suas subcategorias.

Utilização da tecnologia assistiva no contexto escolar

Na categoria 2.8 *Utilização de tecnologia assistiva*, foram divididas em duas subcategorias, a saber, 2.8.1 Somente em sala de aula e 2.8.2 No ambiente escolar e domiciliar. Vejamos trechos das falas das participantes F1 e F5 correspondentes à subcategoria 2.8.1 e F3 correspondente à subcategoria 2.8.2:

[...] Na escola ela tem uma prancha que segura a folha, mas em casa não tem, eu tenho que ficar ajudando, virando tudo para ela e segurando. Não sei como ajudar, mas fico imaginando que poderia ser melhor. F1.

Ela tem uma única coisa em sala de aula, acho que é uma prancha. Apesar da TO já ter me orientado sobre o lápis trifásico, lá na escola não tem e nem aqui em casa. F5.

Eu na verdade não sei. Só sei do que faço, que é mandar minha filha com a órtese para ajudar lá, aqui ela também usa. F3.

Para F1 e F5 é possível notar que de alguma maneira as participantes conhecem e reconhecem a necessidade da utilização de adaptações e de dispositivos para suas crianças

⁶ Estudo semelhante está sendo desenvolvido com os professores, por Zafani (2014), no seu projeto de doutoramento, buscando esclarecer a concepção e a prática docente em relação a tarefa de casa. Assim, esse projeto e o que ora está sendo proposto se complementam para permitir uma compreensão integral da maneira como a tarefa de casa é concebida e a sua execução praticada, no que cabe, de maneira integrada, a cada parte envolvida.

com deficiência física, mas relatam que a tecnologia assistiva só é utilizada em sala de aula. Para F3, o uso da órtese é feito em casa e na escola, ainda que a participante relate não conhecer como na escola é utilizada a tecnologia assistiva. A partir da leitura do Tabela 24, nota-se que não foram identificadas participantes com trechos em nenhuma das duas subcategorias, sendo elas, F2, F4, F8, F10, F11, F12 e F13, totalizando sete participantes que relatavam que suas crianças não faziam uso de tecnologias assistivas tanto no contexto escolar, quanto no contexto domiciliar.

Atualmente, é possível encontrar pesquisas na área da educação em que os professores estão tendo experiências promissoras ao se reunirem com uma equipe da rede de apoio da criança com necessidades educacionais especiais (SANT'ANNA, 2016). No mais, devemos ressaltar que o ensino deve ocorrer em um ambiente educativo que considere a heterogeneidade de características dos alunos e que tais características possam ditar programas, ações, orientações, atividades e ambientes mais adequados e integrados. O que se busca proporcionar para essas crianças é a funcionalidade plena delas, englobando suas funções fisiológicas, estruturas anatômicas bem como a participação e as atividades desempenhadas de forma satisfatória para elas. Tais conceitos foram reunidos em um documento conhecido mundialmente.

Foi publicada em 2001, pela Organização Mundial da Saúde, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que considera a deficiência decorrente da interação de fatores biopsicossociais, diretamente ligados aos fatores ambientais, reforçando a ideia de que tais fatores estão em interação constante com os componentes da funcionalidade e da incapacidade, podendo facilitar ou limitar as ações de uma pessoa em nível físico, social e atitudinal.

De acordo com Schneidert et al. (2003), a partir do que se propõe na CIF, as diferentes experiências de deficiência podem explicar como uma pessoa se sente em situações de desvantagens enquanto outras não. Assim, segundo a CIF, as características do aluno com deficiência física não são os únicos parâmetros para se considerar a independência e as necessidades dela, pois tanto alguém com um impedimento grave quanto outro cujo grau é menor podem igualmente experimentar as mesmas dificuldades se os fatores contextuais não forem adequados às suas necessidades. Nesse sentido, fatores ambientais e pessoais são importantes na consideração das atividades da criança com deficiência física e constituem os ambientes (físico, social e atitudinal) onde ela vive.

A CIF inclui a necessidade do ambiente acessível, da tecnologia assistiva, das atitudes sociais frente à deficiência e das políticas públicas para as questões da deficiência. Em contrapartida aos facilitadores, a CIF traz a definição de barreiras como sendo fatores ambientais que, limitando a funcionalidade, promovem a incapacidade. As barreiras são o inverso dos facilitadores, ou seja, ambiente inacessível, preconceito e falta de políticas públicas para a participação das pessoas com deficiências (ANDRADE, MENDES, 2015).

A partir da análise da categoria 2.8, entende-se ser necessário analisar e discutir a categoria 2.4 cujo assunto aborda a parceria colaborativa que deveria existir entre a escola e os profissionais da saúde.

Parceria colaborativa no contexto escolar com profissionais da saúde

Na categoria 2.4 *Parceria colaborativa escola x profissionais da saúde*, houve a divisão em duas subcategorias, são elas, 2.4.1 Identifica como importante e é realizada e 2.4.2 Identifica como importante, mas não acontece. Trechos de falas das participantes F5 e F12 correspondem a subcategoria 2.4.1 e F10 corresponde à 2.4.2, vejamos:

Na verdade eu sou a favor do profissional fazer uma visita uma vez por mês em cada escola, isso deveria acontecer em todas as escolas. Deveria ser feito um acompanhamento do profissional, sempre, porque com ele acontece e é maravilhoso. Cada profissional sabe dos seus pacientes, sabem onde tem que ir. Depende muito dos profissionais, dos dois lados, é claro, no meu caso é tudo o que acontece. Eu acho que as professoras só querem aprender e os profissionais da saúde precisam só sair do consultório. [...] F5.

Eu acho que seria bom se tivesse, mas não existe. As vezes a psiquiatria quer saber como que ela é na escola, aí eu preciso ficar levando a cartinha da médica para a escola, aí lá na escola, nada acontece. Eles poderiam conversar entre eles né? F10.

Olha, nesta escola eu vejo bastante isso, tem uma sala pras meninas do posto de saúde. Elas adaptaram a escola inteira pra minha criança, elas que mostraram pra escola como ela é boa. Eu confesso que tinha medo delas irem lá. Então esses profissionais ajudaram os professores, essa escola tem tudo e acho muito importante, me dá muita segurança. O profissional da saúde entende o problema da criança, e o professor tem que ajudar a criança, daí um auxilia o outro. F12.

Para as participantes F5 e F12 há o entendimento dos benefícios que a parceria dos profissionais da saúde e da educação podem fornecer à criança com deficiência física quando trabalham juntos. Nestes dois casos, as participantes relataram que a funcionalidade das

crianças foi algo relevante no olhar dos profissionais e assim, os professores passavam a considerar ainda mais as potencialidades de suas crianças. Para F10, ainda que ela identificasse a necessidade da parceria, havia o desânimo de que ela não acontecia.

Os profissionais da Saúde e Educação, posteriormente à proposta de inclusão do público-alvo da Educação Especial, deveriam complementar-se por meio dos seus instrumentos de ação, sustentados em propostas e ações colaborativas, propondo subsídios para a atuação do professor apoiando o direito de ensino/aprendizagem a todos os alunos em uma perspectiva inclusiva, respeitando suas singularidades, necessidades e competências individuais (ROCHA, 2007).

Federico, Herrold e Venn (1999) defendem que os modelos de parcerias entre professores, familiares e demais profissionais das escolas, que têm sido implementados para atender à diversidade, já são reconhecidos como estratégias poderosas e bem sucedidos.

Em se tratando da temática desta pesquisa, a ferramenta pedagógica, poderia se beneficiar desta parceria à medida que os profissionais da saúde pudessem orientar os profissionais da escola com o uso dos recursos da tecnologia assistiva para realização das adaptações na própria atividade. Para o Ministério da Educação, dentro de um sistema inclusivo de ensino, são delegadas ao professor a análise, organização e sistematização de atividades pedagógicas específicas necessárias ao desenvolvimento integral do aluno com deficiência física.

Além disso, também são responsabilidades do professor a proposição e adaptação de atividades lúdicas, prazerosas e de situações de interação, socialização e participação coletiva do aluno com deficiência física junto aos demais alunos da escola (BRASIL, 2005). Os profissionais da saúde poderiam auxiliar os pais, bem como auxiliar os profissionais da educação no que diz respeito à ferramenta pedagógica, tarefa de casa e ainda organizar o ambiente domiciliar, adequando-o para a criança com deficiência física quando houvesse a realização das atividades escolares. Nesse sentido, a tarefa de casa precisa estar adequada para não se tornar um fator de exclusão dentro do contexto da sala de ensino comum e, a partir do olhar de profissionais envolvidos com o cuidado a esta criança, é possível que essa ferramenta pedagógica se torne eficaz.

É por meio da educação que as crianças conseguem condições ideais para sua própria existência. No Roteiro de Entrevista Semiestruturado havia perguntas que tratavam desses assuntos direta ou indiretamente e na categoria temática 2.1 *Papel da Escola* estão

contempladas as falas das participantes a respeito do que pensam ser o papel desta instituição na vida das crianças com deficiência física.

O papel da Escola

Tais falas possibilitaram a criação de três subcategorias: 2.1.1 *Ensinar*: aquelas cujas cuidadoras familiares atribuem à escola a função de ensinar suas crianças no sentido da aprendizagem que elas precisam adquirir ao longo de suas trajetórias (F5, F6 e F8); 2.1.2 *Educar*: a função de educar suas crianças auxiliando os familiares a conduzi-las para a vida (F6) e por fim 2.1.3 *Acolher*: acolher as crianças com deficiência física dividindo com eles a função de proporcionar carinho e respeito (F5). Alguns exemplos serão demonstrados a seguir:

Nunca pensei nisso, acho que a escola tá normal, tem que ensinar, não fazer demais e nem atrapalhar. O papel deles é de ensinar e fazer só isso. F8.

O papel da escola é de ensinar, auxiliar. A escola é um complemento da família, eu acho, a gente educa e eles também precisam educar nossos filhos, isso é com eles, educação né? F6.

Na questão dela o papel da escola é se esforçar pra ela aprender, e se não der certo, é só ficar cuidando dela mesmo. F5.

Ao serem as participantes questionadas sobre o papel da escola, é curioso notar a fala de F8 em que relata nunca ter pensado acerca disso. Ora, se uma criança nasce e segue o caminho natural esperado pela sociedade, em algum momento ela se destinará à escola, porém, qual a razão pela qual ela necessita estar na escola? O conhecimento formalizado por meio da instituição da escola teve espaços e organizações diferentes ao longo da história. Podemos considerar que a escola surgiu, como conceitua Ariés (1981), a partir da descoberta da infância como uma época específica da vida com características e necessidades próprias. A entrada na escola permite à criança começar a defrontar a sociedade e a aprender a crescer humanamente. O papel da escola na inclusão do aluno com deficiência física não deve ser distinto de uma das suas funções educativas, que é o respeito à diferença.

A participante F6 avança no entendimento dessa continuidade necessária para o desenvolvimento infantil; no entanto, em certo momento, as atribuições consideradas da escola se confundem com aquelas que deveriam ser desempenhadas pelos próprios membros

da família. As transcrições aqui inseridas são emblemáticas de uma compreensão que as cuidadoras familiares compartilham acerca do papel da escola. De certa forma, sintetizam o pensamento de todas as participantes.

Para Mazzota (2003), a inclusão social e escolar implica na vivência de sentimentos e respeito ao outro por meio de atitudes cidadãs. Os ideais de autonomia, criticidade, cidadania são facilmente identificados nas falas. O que chama a atenção não são exatamente esses conceitos, mas a inserção de outros. Ao mesmo tempo em que se privilegia a formação moral, encapsulada na aprendizagem de regras de convivência, nota-se que o conceito de suporte é utilizado. A escola não é definida como somente um lugar de ensinar e/ou um lugar de aprender a comportar-se - regras de convivência e socialização – mas um local para que as famílias compartilhem a difícil missão de cuidar de suas crianças. A partir da leitura do Tabela 17, a maioria das participantes relata que o papel da escola é ensinar.

Na fala inicial de F5, a participante coloca que o papel da escola é o de fazer a criança aprender, entendendo o sentido pedagógico ali colocado, ou seja, considerando as produções da escola. Em contrapartida, ao final de sua fala a participante busca atribuir ao papel da escola a missão de partilhar com ela o cuidado com a criança com deficiência. As cuidadoras familiares conhecem profundamente as transformações no que concerne a condição de suas crianças e geralmente a escola passa a ser o espaço onde se encontram e refletem tanto os ganhos como as perdas funcionais destas crianças, tornando este ambiente um local conflituoso para estas famílias.

A escola, na atualidade, depara-se com inúmeras funções que não lhe competiam no passado, como a preocupação com a integração social, e ela passa a ser o espelho e o palco de contradições que atravessam as sociedades. Falas como a de F5 dão-nos uma visão de como a escola está sendo demandada cada vez mais não só a promover o ensino e a aprendizagem das crianças, mas também a introduzi-las no espaço público desenvolvendo as competências e os saberes indispensáveis à integração social e à inserção posterior no mercado de trabalho. Curioso notar que nas categorias temáticas o papel família foi citado de forma similar ao papel da escola; isso se explicita na categoria a seguir.

Na verdade, educação e escola possuem uma relação estreita, ainda que não configurem uma relação de dependência, pois há uma distinção entre a educação que ocorre na escola e fora dela. Para Guzzo (1990), educar significa desenvolver o indivíduo de forma geral e tal tarefa deve ser atribuída aos pais.

A importância do papel da família na mediação da construção de um ambiente favorável à inclusão é evidente. Tal conhecimento pode referir-se a vivências junto à criança e aos saberes os mais diversificados, incluindo aqueles relacionados à condição humana, às interações sociais, aos sentimentos, aos comportamentos e às atitudes.

Para além de propiciar informações a respeito da criança, o familiar pode incentivar a criança na busca pelo conhecimento e no envolvimento em atividades escolares para que a aprendizagem seja um processo ativo e proporcione contextualização dos assuntos abordados em sala, para que se tornem significativos. A vida da pessoa com deficiência física requer o apoio de diferentes fontes e tipos, o que acaba por promover o desenvolvimento de redes. As redes de apoio ou redes sociais de apoio destacam-se como uma forma de se organizar, atuar, de formar parcerias e alianças, através de um processo dinâmico (TAVARES; SILVA, 2013). Nesse contexto, o papel dos especialistas e educadores consistirá em estabelecer parcerias verdadeiramente colaborativas com esses alunos a fim de melhor prover as adaptações que atendam a suas necessidades diferenciadas.

A criança com deficiência física inserida na sala de ensino comum pode potencializar a circulação dos discursos na escola, desmontando relações cristalizadas e viabilizando o surgimento de inovações transformadoras das práticas escolares. Para Bialer (2015), a inclusão escolar, ao se ancorar na justaposição de diversas vozes e no conhecimento sobre as diferenças, pode se renovar, uma vez que esse hibridismo alicerça a possibilidade da potencialização de inovações produtoras de novas relações com a educação, assim como com todas as outras práticas sociais e culturais.

Dentro de tais perspectivas, a seguir será apresentada a categoria 2.2 *O papel da família*, buscando discutir e avançar no entendimento sobre como o papel das famílias vem se modificando ao longo dos anos.

O papel das famílias na vida da criança com deficiência física

Ao serem questionadas sobre o papel das famílias na escolarização da criança com deficiência física, as respostas se dividiram entre dar um suporte para que a criança tenha sucesso no futuro, inserindo-se nos contextos da sociedade e ensinar a criança partilhando a função da escola com as participantes da pesquisa ou até considerando que devem fazer o papel da escola na vida de suas crianças. Tais falas estão inseridas na categoria 2.2 *Papel das*

famílias, e serão exemplificadas as falas correspondentes às subcategorias, 2.2.1 *Suporte* (F7) e 2.2.2 *Ensinar* (F5 e F12); vejamos alguns exemplos:

O meu papel é fazer ela aprender, porque eu tenho a paciência, se tá entendendo? Eu não quero a minha filha um peso na cadeira, tá ali, é presença e pronto. F5.

A família tem que dar o suporte pro que a professora ensinou. F7.

O da família é ensinar, nós que estamos com eles. A gente ia ensinar tudo muito melhor. F12.

Alguns cuidadoras familiares, ao refletirem sobre seu papel na vida escolar da criança com deficiência física, por vezes confundem com aquelas atribuições tidas na literatura para serem desempenhadas pelos professores. F5 considera que, por ser mãe de criança com deficiência, necessariamente consegue compreender melhor suas necessidades; já para F7, a compreensão do seu papel na vida escolar da criança é muito mais próxima daquela esperada pelos próprios professores, como aponta a literatura da área. Para Dessen e Lewis (1998), é preciso conhecer o que os sujeitos pensam a respeito do papel da família nos diferentes contextos para também compreender as relações familiares.

Por definição, a família pode ser considerada “um grupo social especial, caracterizado pela intimidade e pelas relações intergeracionais” (PETZOLD, 1996, p. 39), sendo um sistema complexo, composto por subsistemas integrados e interdependentes e em inter-relação com o contexto sócio-histórico-cultural. Se, de alguma maneira, as definições científicas são importantes para nortearmos nossa pesquisa, por outro lado, as concepções de seus próprios membros tornam-se requisitos essenciais para a compreensão do funcionamento familiar.

Tais concepções são oriundas das inter-relações estabelecidas na família e desta com outros sistemas sociais, e influenciam significativamente o desenvolvimento do indivíduo. Ainda que esta pesquisa tenha sido conduzida com uma amostra restrita de participantes, as falas apresentadas confirmam vários achados na literatura referentes ao papel da família para o desempenho da criança no contexto escolar.

Para Taylor (2004), a partir do século XX, a escola passa a assumir a responsabilidade pelo ensino de conteúdos formais, deixando para as famílias a missão de zelar pela educação moral, cultural e religiosa. Dessen e Cerqueira-Silva (2008) afirmam que mudanças sociais e econômicas são indicadas, na literatura, como propulsoras da ocorrência de ajustes nos papéis desempenhados na família e em sua conceituação. Assim, escola e família assumem

responsabilidades complementares no que diz respeito à educação da criança com deficiência física.

Com o movimento pela Educação Inclusiva crescendo no Brasil, é preciso refletir e conscientizar os familiares de que a criança com deficiência pode ser educada com as mesmas regras familiares que se aplicam a toda a prole. Os familiares não podem se abster da participação na escolarização da criança ou ainda considerar ineficaz qualquer tentativa de melhorar o desempenho acadêmico quando for realizada por profissionais do contexto educacional. A partir da análise do Tabela 18, é possível notar que para a maioria das participantes, o papel da família é dar suporte na vida da criança com deficiência física.

Trata-se de encontrar ações que sustentem e possam garantir à criança com deficiência a plena execução de pequenas tarefas, de acordo com suas possibilidades, para que desenvolva o senso de responsabilidade. Para Regen (2006), a família que conseguir oferecer afeto, segurança e responsabilidade estará possibilitando que esse filho consiga ser aceito em outros ambientes. Para Mushoriwa (2001), as atitudes sociais têm influência significativa nas ações das pessoas. Para Vieira (2014), as atitudes sociais podem estar intimamente ligadas tanto na relação de um indivíduo com uma pessoa ou ainda com um grupo. Torna-se possível, então, buscar compreender nas variáveis pessoais das participantes da pesquisa o processo de inclusão. Nesse sentido, esta pesquisa considera ser um caminho inicial e relevante para a compreensão da Educação Inclusiva resultados que busquem contemplar a complexidade das atitudes sociais em relação à inclusão das cuidadoras familiares. Para isso, será ilustrada a categoria 2.5 Inclusão, que foi composta por 2 diferentes subcategorias.

Inclusão

Nesta categoria foram incluídas falas das participantes quando se direcionavam à Inclusão Social, no sentido de compreender os benefícios sociais atribuídos às suas crianças a partir da inserção no contexto escolar. E ainda foi criada a subcategoria que contemplava as falas das participantes quando centradas nas características da criança com deficiência física, as falas correspondentes às subcategorias estão sinalizadas, sendo, 2.5.1 *Social* (F10) e 2.5.2 *Com limites quando centrada na criança com deficiência* (F4 e F6), vejamos:

Eu prefiro ela no meio das outras crianças, a inclusão ajuda nisso. Ela não precisa ir a outra escola, ela não é doente, ela é normal. Tem que ir à escola normal, em lugares normais, na padaria normal. F10.

Então a inclusão é maravilhosa, só que ela não saiu do papel. Né? Tudo aquilo que se diz, que falam ser maravilhoso, não acontece. O meu filho tá numa escola, mas nem perua pra ele existe, porque eu quis coloca-lo numa escola melhor e pra receber a perua teria que ser na escola aqui do bairro, isso é inclusão? Quando olham pra ele, coitado, é um monstro no meio de tanta gente igual, tem preconceito demais. F4.

Quando a inclusão acontece, eu acho perfeito, acho muito bom. A gente sabe que é tudo mascarado, muitas vezes não é só a escola que não aceita. A própria família já olha pra criança com diferença. A família do pai dele, por exemplo, não aceita que ele tá na escola com crianças normais. Mas depois que ele foi pra escola, o desenvolvimento dele melhorou muito mais. Antes ele nem falava, acho que na escola ele aprendeu a falar. F6.

A participante F10 possui uma prole de três filhos e, ao ser questionada a respeito da inclusão, busca o entendimento baseado no benefício social que sua criança possui ao estar inserida numa escola regular; sendo ela mãe de duas outras crianças mais velhas, pode compreender o caminho necessário para o desenvolvimento e inserção da criança com deficiência física a partir do exemplo da experiência com a trajetória escolar de seus dois outros filhos.

Em contrapartida, F6 possui uma prole de nove filhos, sendo o filho com deficiência o oitavo e sua fala caminha no sentido de compreender que as dificuldades encontradas por sua criança, quando inserida no ensino regular, podem estar ligadas à suas características pessoais e à não compreensão daqueles que estão em volta da criança, como, no caso mencionado, a família do pai da criança com deficiência física não considera que ele deveria estar em uma escola para crianças com deficiência. A participante considera que, para o desenvolvimento das habilidades pessoais da criança, a escola torna-se um ambiente propício para que ela a frequente, mas ressalta que, ao pensar na inclusão como é posta nas legislações e identificar a respeito do caminho que seu filho está trilhando, julga ser preciso avançar muito para que a inclusão se efetive.

Durante o caminho percorrido na escola, o aluno deve ser incorporado no ensino comum, ou seja, todo suporte dos serviços especializados deveria caminhar no sentido de preparar o aluno para uma suposta integração, e, caso isso não fosse possível, garantir a escolarização na classe especial. Entretanto, os estudos a respeito da Educação Inclusiva evidenciam a inadequação e a ineficácia do ensino-aprendizado do aluno com deficiência, principalmente no que se refere à sua integração e término de sua escolaridade (OLIVEIRA, 2002).

A escola possui limites e estes são fortemente evidenciados desde a década de 1970; no entanto, é preciso pensar nas possibilidades de transformação que esse contexto pode proporcionar à criança com deficiência. Para Freire (1998), a escola pode tornar-se um espaço de transformação na medida em que possibilita ao aluno sair do estado de alienação por meio do conhecimento historicamente acumulado.

Em fenômenos psicossociais que envolvem a inclusão escolar e escolarização da criança com deficiência física, estão presentes também outras variáveis pessoais das cuidadoras familiares, como sentimentos a favor ou contra a inclusão desses alunos em salas de ensino comum. Trata-se de atitudes sociais repletas de carga afetiva a favor ou contra a inclusão escolar de alunos com deficiência e predispõem a uma prática coerente com as cognições e afetos dos familiares, no que se refere a esses alunos.

A influência do meio e a forma como as cuidadoras familiares realizam seu papel na vida da criança com deficiência são muito importantes para o desenvolvimento da resistência ou da vulnerabilidade deles. Segundo Pereira, Tricoli e Lipp (2003), na infância, a criança é capaz de apreender mensagens de socialização transmitidas pelo meio ambiente, em especial pelos pais, as quais influenciam na formação de suas atitudes sociais de modo geral. Neste sentido, traremos para a discussão a categoria 2.6 *Dificuldades da deficiência da criança*, composta por 2 subcategorias.

Dificuldades da criança com deficiência física na sala de aula

Após as falas sobre a percepção das cuidadoras familiares sobre a inclusão, foi questionado se havia alguma dificuldade encontrada pelas participantes quando se referiam ao ensino-aprendizado de suas crianças. As falas deram origem a duas subcategorias, são elas, 2.6.1 *Centrada na criança*: nesta categoria, as falas das participantes se referiam diretamente às limitações da criança com deficiência física na sala de aula e serão ilustradas por F1 e F5, 2.6.2 *Centrada do ambiente escolar*: diz respeito ao entorno da criança com deficiência física na sala de aula e será ilustrada por F7, vejamos:

O escrever dá impressão que ela não tem força na mão pra pegar no lápis, fica bem fraquinho. Na hora da escrita eu viro a folha, mas depois eu não sei como vai ser. E pra ir ao banheiro, porque ela não vai se alguém não levar totalmente dependente da gente pra ir. Ela vai só se estiver sem roupa. Eu estava até ensinando, mas aí eu parei, na correria, parei. Tenho um pouco de

dificuldade pra ensinar, não sei como faz, porque em casa é mais fácil, mas lá, não sei como é. Ela se vira muito bem, mas nessa parte pega. F1.

O fato dela não andar, acho que ela andando vai ajudar ela muito. Ela vai desenvolver mais. Acho que a deficiência dela a impede e muito, só pelo fato dela não ficar de pé e não olhar, já não é aprendido. Porque o jeito que ela senta, ela já não consegue nem olhar pros lados, e andando ela ia ver tudo e estudar tudo. Pra mim a E. resume-se em uma coisa, o andar. Ela é perfeita da cabeça.F5.

Ah eu acho que no caso dele, ele é só cadeirante, então se a escola for adaptada ele não vai ter dificuldade alguma. E geralmente tem a pessoa que ajuda né, então é normal. F7.

Para F1, as dificuldades motoras, principalmente as que compõem a coordenação motora fina, tornam-se um agravante, e ela reconhece a necessidade de fazer pela criança parte da função quando ela não consegue. Ela relata ainda questões de atividades de vida diária em que a sua criança com deficiência física possa vir a necessitar de auxílio. No caso da criança de F1, a higiene pessoal é feita com total assistência de um cuidador, o que pode se tornar um dificultador para a escola, embora a participante relate não conhecer como essa prática estava sendo realizada no contexto escolar. Nesses casos, é necessário ter no mínimo dois professores em sala de aula para que se possa pensar nas especificidades das crianças com deficiência física e que eles possam atuar em parcerias.

Para F5, a deficiência física impede a criança de andar e a participante considera esse fato como algo que dificulta seu ensino/aprendizado em sala de aula, relatando que não haveria outras dificuldades se esse comprometimento motor fosse resolvido. Já para F7, é ao contexto escolar que deve ser atribuído um possível impedimento ou dificuldade para sua criança, relatando que, se a escola estiver adaptada para cadeirante, nada impedirá sua criança de aprender.

No Tabela 22, é possível notar que nove participantes relatavam que as dificuldades da criança com deficiência física se centravam no ambiente. A acessibilidade física adequada nas escolas já é prevista por diversas leis, mas é preciso que os profissionais da educação ou o próprio professor possam realizar a adequação, retirando as barreiras arquitetônicas que possam interferir nas atividades dos alunos (CORRÊA; MANZINI, 2012). No que se refere à comunidade escolar, deve prevalecer o conceito da deficiência proposto pelo modelo social que atribui a desvantagem experienciada pelas pessoas com deficiência ao fato de o ambiente social ser pouco sensível à diversidade corporal, o que devolve para o coletivo a obrigação de

reduzir essa desvantagem, por meio de políticas e atitudes sociais que promovam a igualdade de participação.

Análise complementar: ELASI x Ficha de Caracterização do Familiar

O primeiro instrumento aplicado durante a coleta dos dados buscou informações para caracterizar as participantes e algumas variáveis encontradas na Ficha de caracterização do Familiar podem guardar particular relação com as atitudes sociais das participantes. Uma ampla gama de variáveis pode estar relacionada às atitudes sociais das cuidadoras familiares no que se refere à inclusão. As investigações a esse respeito apresentaram resultados diversificados, e os efeitos específicos de cada fator não são inteiramente compreendidos; sendo assim, daremos continuidade às análises buscando novas variáveis.

Não poderíamos deixar de mencionar uma questão não enfocada ao longo destas análises – até por ausência de instrumentos que pudessem proporcionar a experientiação de determinadas situações: a questão da fala politicamente correta. Oliveira (2006) elenca as mudanças necessárias para a Educação Inclusiva de acordo com as Diretrizes Nacionais e elementos relacionados ao contexto socioeconômico, cultural e psicossocial.

Algumas pesquisas brasileiras não indicaram diferença estatisticamente significativa nos escores de atitudes sociais em relação à inclusão entre as participantes mais jovens e os mais velhos (OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011; SOUZA, 2011; SOUZA, 2014). Já em outros estudos, o grupo dos mais velhos apresentou atitudes sociais em relação à inclusão significativamente mais favoráveis do que o grupo dos mais jovens (FONSECA-JANES; OMOTE, 2010; RODRIGUES; CAPELLINI; REIS, 2013).

Torna-se importante mencionar que o número de participantes desta pesquisa pode ser um fator limitante em tais análises, porém, aventar que cuidadoras familiares mais velhas de criança com deficiência física podem ter atitudes sociais mais desfavoráveis pode ser fundamentado não somente pela análise estatística, mas também pode ser interessante ilustrar as falas transcritas a partir do Roteiro de Entrevista Semiestruturado, quando questionado sobre a Inclusão do aluno com deficiência física na escola. Vejamos as falas das duas participantes mais velhas:

Então até no começo eu fiquei bem de olho, pra ver se não iam deixar meu filho de lado. Ou se não iam deixar meu filho no meio de criança sem deficiência. Porque o problema dele é só físico. Foi bom pra ele. Mas ainda

acho que a APAE é melhor, porque ele ia receber a fisio, a natação, tudo ali. F2.

Eu hoje sou contra a inclusão. O K. sofre demais. Fazem muita diferença com ele lá dentro. Não as crianças, mas os adultos. Nem a cuidadora que colocaram pra ajudar; ele é uma boa pessoa. Um dia, caiu o lápis dele no chão, ele pediu pra cuidadora pegar pra ele e ela respondeu que não é a empregada dele. Você acha que ele precisa passar por isso? Se elas não tão prontas pra inclusão, acho que não tem que ter. Que nem a cadeira de rodas que ele precisa nova, ninguém vai atrás pra ele. Eu não sei não, mas acho que se ele fosse pra um lugar onde as crianças fossem como ele, ele sofreria menos e eu então, nem se fala. Porque eu choro todo dia de ver ele passando essas vergonhas na escola. Desde quando ele fez a cirurgia, eu não estou levando, e confesso que estou demorando pra criar coragem pra levar ele de novo, olha a lonjura que é essa escola, e esse sol está de matar, coitadinho. F14.

As falas das participantes ilustram um conceito da deficiência da criança na concepção individual, ou seja, centrada na própria criança e suas dificuldades – como F2 nos traz; ainda que em alguns momentos possam nos dar uma ideia da concepção psicossocial da deficiência quando sinaliza que ele tem dificuldades, mas essas dificuldades podem ser também externas, como por exemplo, “[...] *Fazem muita diferença com ele lá dentro. Não as crianças, mas os adultos. [...]*”, atribuindo sentimentos de menos valia ou descrença das capacidades da própria criança. As participantes mais velhas desta pesquisa possuem o entendimento de que, a partir da dificuldade da criança e da interação dela num contexto com crianças ditas normais, a inclusão possa não acontecer da forma que se espera.

No contexto educacional brasileiro, as barreiras sociais, de um modo geral, são pouco lembradas; ainda que seja mencionada a importância de acolhimento e de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão, habitualmente a sua fundamentação está baseada em convicções pessoais ou em relatos e observações informais. Esta análise permite tanto o olhar a partir de um instrumento quanto a observação dos relatos. Curioso notar que F2 e F14 são participantes que relatam a não realização da tarefa de casa pela criança com deficiência física. É possível dizer que a deficiência ainda é um importante fator de desigualdade em todas as sociedades contemporâneas, mesmo que, historicamente, temos a concepção de que antes os deficientes foram colocados à margem das relações sociais, sendo alvo de segregação e opressão nas várias esferas da vida social e atualmente estão inseridos nos espaços coletivos. A mudança cultural ainda está em curso e ainda é presente nas falas a concepção da deficiência entendida como doença e os deficientes como inválidos (BARBOSA; SANTOS ;

SILVA, 2010). Desta maneira, o acolhimento e as atitudes sociais favoráveis à inclusão são um importante começo para a inclusão escolar (OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011).

O discurso favorável em relação à inclusão traz ideias que modificam a sociedade contemporânea e podem sugerir - se compreendidas superficialmente - uma mudança radical de algumas crenças fortemente enraizadas acerca da deficiência física e da forma de se relacionar com crianças com deficiência. Nessas condições, a escolaridade das participantes pode estar relacionada a atitudes sociais em relação à inclusão, partindo do pressuposto de que, com o acesso à cultura educacional, as participantes teriam uma tendência a acolher melhor novas ideias do que aquelas participantes que cursaram de forma incompleta os primeiros anos escolares.

Para verificar a possibilidade de escolaridade dos nossas participantes estarem relacionada às atitudes sociais em relação à inclusão, os dados foram reorganizados, dividindo-se a amostra em duas metades em função do ensino fundamental, médio e superior. Para esta análise, o teste estatístico de Mann-Whitney foi utilizado, a fim de comparar os escores da ELASI. Encontramos valor de $p= 0,50$, o que indica não haver diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos.

Rodrigues, Capellini e Reis (2013) relatam que as participantes com escolaridade mais baixa apresentaram atitudes sociais mais favoráveis que aquelas com ensino superior completo. Em se tratando das participantes desta pesquisa, as falas daquelas que compuseram o grupo com escolaridade mais baixa caminham no sentido de avaliar positivamente a inclusão, relatando sentimentos comuns aos pais quando seus filhos vão para a escola e ainda atentam que este pode ser um caminho suficientemente interessante para a mudança de conceitos da sociedade em relação à criança com deficiência:

Eu acho que agora tá tranquilo. Mas eu tinha muito medo do preconceito. Na creche ao invés dele chorar, eu que chorei. Mas agora eu já acostumei, confio na escola. Os pais tem preconceito, os amigos não, tudo é o Eduardo pra eles, fazem de tudo pra ele, beijam, abraçam. A inclusão é boa pras crianças, se não tivessem esses pais com tanto preconceito. F9.

É bem melhor. Porque não vai ter aquele preconceito sabe? Sempre no começo pra criança vai ser difícil, mas depois que eles se misturam fica tudo melhor. F11.

Notoriamente, a fala das participantes traz uma preocupação constante das famílias, que é o preconceito que os adultos possuem quando passam a conviver com a criança com deficiência. O acolhimento e atitudes sociais genuinamente favoráveis daqueles que compõem

a comunidade escolar em relação a pessoas com deficiência e a Educação Inclusiva podem ser os fatores mais críticos para o sucesso da inclusão, como apontou Kuester (2000), até porque as atitudes sociais dos próprios colegas de classe do aluno com deficiência podem depender parcialmente das atitudes dos pais e da própria professora e essa convivência mobiliza diversas questões intrínsecas nestes indivíduos.

Para Silva (2008) as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela, o que implica o reconhecimento perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro, com aquilo que não é com seu exterior constitutivo que a identidade pode ser construída, mesmo que esse outro seja outro silenciado e inarticulado. No sentido de ampliar as análises realizadas, nota-se que a maioria das participantes trabalhava fora de casa, com carteira assinada; dessa maneira, aventamos a hipótese das participantes que permanecem mais tempo cuidando da criança terem atitudes sociais mais favoráveis à inclusão.

Assim, separamos o grupo das participantes que trabalhavam em ambientes fora da sua residência, com carteira assinada ou sem carteira assinada, daqueles participantes que responderam ao ofício como “dona de casa”. Com essa organização, pôde-se aplicar novamente o teste estatístico de Mann-Whitney, a fim de comparar os escores da ELASI. No entanto, o resultado encontrado, valor de $p= 0,20$, indica que não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Possível notar que as cuidadoras familiares que desempenham ofício com ou sem carteira assinada responderam que cuidam de suas crianças apenas no período da noite; já as participantes que permanecem em casa cuidam integralmente de suas crianças com deficiência física.

Altman (1981) relata que a importância do estudo das atitudes sociais não está apenas na sua associação com o comportamento, mas também porque indicam as definições do problema mantidas pelos membros de uma coletividade, servindo de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos voltados ao objeto atitudinal. Parece razoável que pessoas que tenham contato com outros ambientes possam ter atitudes mais favoráveis do que aquelas que passam seus dias em um mesmo local, desempenhando a função de dona de casa; porém, ao afunilarmos nosso olhar para as falas transcritas nesta pesquisa das cuidadoras familiares que passam o tempo todo ao lado da criança com deficiência, a escola pode funcionar como uma boa oportunidade de dividir a responsabilidade do cuidado e da atenção junto a ela; exemplo disso é a fala de F3:

Eu acho que tem que colocar a L. com as outras crianças e a L. adora, se ela não vai, ela dá um trabalhão, isso me desgasta muito. Ela tem que ir pra sala de aula mesmo e com as crianças normais. F3.

Não é tarefa fácil cuidar de uma criança com deficiência e tal situação interfere diretamente na maneira com que os familiares gerenciam suas vidas pessoais. Para Gregorutti (2013). as famílias que se encontram em circunstâncias diferentes e com crianças com deficiência deparam-se com mudanças nas atividades de vida diária e no funcionamento psíquico de seus membros, acarretando uma sobrecarga de tarefas e exigências especiais que podem suscitar situações potencialmente indutoras de estresse e tensão emocional. De alguma maneira, a escola torna-se um ambiente que divide com esses familiares a tarefa de cuidar desses filhos.

A família ocupa-se das preocupações relacionadas ao cuidado da pessoa com deficiência física, quanto à manutenção do conforto, higiene, alimentação, adaptação a nova condição. Além desses, os membros da família preocupam-se em relacionar esses cuidados com outras responsabilidades da vida e preocupam-se com o futuro daqueles a quem prestam apoio (SÁNCHEZ et al., 2010) e a maneira como as cuidadoras familiares lidam com a deficiência do seu filho pode estar relacionada com os seus valores culturais e variáveis pessoais, os quais irão influenciar na sua maneira de criá-lo, cuidar deles e educá-los.

Seria interessante notar que o tempo de permanência ao lado da criança pode contribuir para que a cuidadora familiar tenha ou não atitude social favorável em relação à inclusão; sendo assim, separamos dois novos grupos: no primeiro estavam aquelas participantes que permaneciam durante todo o tempo ao lado da criança e no segundo aquelas que responderam estar com suas crianças de quatro a seis horas no dia. O teste estatístico de Mann-Whitney possibilitou tal comparação dos escores da ELASI. No entanto, o resultado encontrado, valor de $p=0,14$, indica que não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos.

Análise complementar: ELASI x GMFCS, MACS e VSS

Lourenço, Teixeira e Mendes (2008) mostraram que a escolarização de alunos com deficiência física permeia três principais questões: a compreensão das capacidades e necessidades dos estudantes, o fornecimento de tecnologia especializada e a seleção do

currículo apropriado, que promova o desenvolvimento das suas potencialidades no decorrer de todo o período escolar. De alguma maneira, a variável comprometimento motor global e fino parece trazer uma contribuição interessante para esta discussão a partir da perspectiva do participante. Os resultados foram divididos em dois grupos: no primeiro grupo estavam aquelas que consideraram suas crianças mais comprometidas, atribuindo III, IV ou V no GMFCS e no MACS respectivamente, e no segundo grupo aqueles cuidadoras familiares que atribuíram grau de comprometimento I e II para suas crianças após a leitura das características dessas pontuações. O teste estatístico de Mann-Whitney foi utilizado em ambas as análises a fim de comparar os escores da ELASI. O resultado encontrado no GMFCS foi valor de $p=0,35$, e no MACS valor de $p=0,06$, indicando que para ambas as análises não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos.

Com relação a VSS, ela fornecia às cuidadoras familiares características mais leves atribuídas nos grupos I e II, e mais graves nos grupos III e IV. Com essa organização, pôde-se aplicar o teste estatístico de Mann-Whitney, a fim de comparar os escores da ELASI. O resultado encontrado, valor de $p=0,06$, indica que não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Talvez possamos aventar a hipótese de que as percepções das características da criança não interferem no cotidiano daqueles que cuidam diretamente da criança com deficiência física, uma vez que os cuidados requeridos podem estar ligados à rotina e aos aspectos emocionais do que às atitudes sociais.

Curioso notar que os resultados do comprometimento motor fino e da fala deram resultados muito próximos do valor considerado significativo. Nesse caso, podemos sugerir alguns apontamentos. Embora este estudo tenha limitações decorrentes da amostra muito pequena, pode-se sugerir que o grau de comprometimento da criança com deficiência física pode, de alguma maneira, influenciar as atitudes sociais das participantes frente à inclusão. Pode-se levantar a hipótese de que essas participantes podem estar adaptadas à situação da criança com deficiência física, uma vez que a maioria encontra-se em contato com redes de apoio.

Os resultados até aqui apresentados indicaram que as variáveis referentes às participantes não guardavam uma relação estatisticamente significativa com as atitudes sociais em relação à inclusão, ainda que as participantes sejam favoráveis a ela. Tais resultados ressaltam novamente a importância de se compreenderem as atitudes sociais dos diversos grupos, em especial das atitudes relacionadas às minorias, especificamente remetendo às pessoas com deficiência ou às pessoas que convivem com elas.

É possível até aqui dizer que não basta o acesso a informações atualizadas ou discussões contextualizadas sobre a tarefa de casa da criança com deficiência física se não houver interesse por parte da comunidade escolar, dos familiares, dos próprios alunos e da sociedade em discutir questões com referência à inclusão educacional. A inclusão requer, notória e prioritariamente, uma mudança de atitude por parte de todos os envolvidos e principalmente da sociedade.

Considerando o exposto acima, vale ressaltar que era até mesmo esperado que as cuidadoras familiares tivessem grande dificuldade em auxiliar e refletir acerca da tarefa de casa adequada para as crianças com deficiência física, já que o suporte ofertado não tem se estendido ao convívio escolar e social delas. Isso inviabiliza a sua atuação no sentido de modificar tanto a tarefa de casa quanto de passarem a ter atitudes sociais favoráveis à inclusão e permanência dessas crianças em sociedade.

Neste caminho, aqui apenas iniciando, sugere-se uma ampliação das discussões acerca da ferramenta pedagógica tarefa de casa; na verdade, faz-se necessária uma grande revisão e reforma na prática dessas atividades e é preciso contar com as parcerias para que isso seja efetivado. Implica, acima de tudo, construir uma cultura inclusiva.

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa foi realizada com vistas a investigar a ótica das participantes considerando que a percepção destas sobre a criança poderiam afetar a concepção da tarefa de casa da criança com deficiência física na escola. Teve o objetivo específico de identificar e analisar a concepção das participantes acerca da tarefa de casa e como elas proviam condições para a execução desta ferramenta pedagógica no ambiente domiciliar. Também foi objetivo específico identificar a concepção das participantes sobre a parceria colaborativa entre a família e a escola e ainda avaliar e analisar as atitudes sociais das participantes em relação à inclusão e as relações destas com questões relativas à tarefa de casa.

Os resultados revelam que as participantes, em sua maioria, consideravam o envio da tarefa de casa uma prática importante empregada pelo (a) professor (a) no processo escolar da criança com deficiência física. As participantes indicaram que a tarefa de casa pode se centrar em uma atividade promotora de treinamento e de retenção daquilo que a criança com deficiência física aprende na escola, reconhecendo a ferramenta pedagógica como atividade fundamental para o desempenho acadêmico e também para o desenvolvimento do senso de responsabilidade. Na perspectiva da Educação Inclusiva, as participantes elucidaram também a função da tarefa de casa a partir da possibilidade de acompanhar aquilo que está sendo ensinado na sala de aula, relacionando com questões tanto de rendimento escolar, como do cotidiano vivido na escola.

Os resultados apontaram que o desempenho da criança com deficiência física na tarefa de casa dependia das suas características pessoais e dos fatores ambientais, as preocupações com a tarefa de casa foram especialmente críticas para a maioria das crianças com deficiência física, pois havia a necessidade de diferencia-las no que concerne ao conteúdo, à maneira como era prescrita, ao tipo de instrução dada pelo (a) professor (a) para realiza-la, a quantidade, o tipo de adaptação necessária e a orientação dada às participantes. Desta maneira, as discussões caminharam em função das características das crianças com deficiência física, demonstrando a necessidade de apoios personalizados, variando de forma significativa tanto em fatores relacionado à quantidade como à qualidade.

As participantes que relataram que suas crianças não realizavam a tarefa de casa, também relataram ter dificuldades para dar suporte na sua execução em ocasiões que elas já fizeram parte da rotina ou ainda se houvesse esta possibilidade novamente. Curiosamente, as

participantes que relataram que suas crianças não recebiam a tarefa de casa, classificaram o comportamento motor grosso delas nos níveis mais comprometidos, no entanto, ao aprofundar as análises este fato não era suficiente para justificar que a criança não realizasse ou não recebesse a tarefa de casa, talvez o número pequeno de participantes na amostra pesquisada seja um fator limitante para essa hipótese.

No que se refere ao conteúdo passado na tarefa de casa, as participantes relataram que suas crianças receberam conteúdos específicos ou ainda os mesmos conteúdos passados em sala de aula e a maioria sinalizou o entendimento de que o conteúdo deve ser sempre igual ao das demais crianças da sala de aula. De maneira geral, as discussões apontaram que é preciso estar atento à forma com que as crianças com deficiência física estão recebendo a tarefa de casa para sua realização no ambiente domiciliar.

Em alguns pontos, as participantes sinalizaram que a tarefa de casa auxiliava as cuidadoras familiares no sentido de proporcionar regras e limites para sua criança com deficiência física na rotina fora da escola. O comportamento das cuidadoras familiares se assemelhava constantemente durante toda a discussão dos dados no que diz respeito à atividade escolar e ao comportamento de pais de crianças normais, sendo assim, todas as participantes buscaram introduzir na rotina familiar o horário da tarefa de casa, quando a criança recebia e relacionavam tal ajuste à preocupação com o desempenho acadêmico de suas crianças.

Alguns resultados sugeriram que a tarefa de casa pode se tornar uma oportunidade não só para as crianças com deficiência física terem domínio de conteúdos específicos, mas também para internalizarem e desenvolverem habilidades de estudo e formas eficazes de autogestão modeladas a partir do envolvimento familiar. A tarefa de casa pode ser muito relevante para o desenvolvimento do aluno público alvo da educação especial e para uma relação mais integrada entre a escola e a família, o que justifica a compreensão em relação à necessidade e a importância de seu envio.

Para que a tarefa de casa desempenhe essas funções, é necessário que tanto o professor quanto a família tenham clareza quanto aos objetivos pretendidos com o seu envio e as atribuições de cada um referentes a essa prática. Para algumas participantes, o tipo de suporte que era esperado que fosse realizado pela família na execução da tarefa de casa parecia ser algo ainda não definido ou bem estabelecido.

As cuidadoras familiares apontaram prestar diferentes tipos de auxílio à criança durante a realização da tarefa de casa, sendo que alguns deles são considerados pertinentes e

importantes para o cumprimento das metas pretendidas com o seu envio e outros inadequados por inviabilizarem o alcance de tais metas. Tal resultado evidenciou a necessidade de a escola fornecer à família orientações precisas sobre o tipo de auxílio que deve ser prestado à criança com deficiência física durante a execução da tarefa de casa.

Em alguns momentos sinalizaram a dificuldade da comunidade escolar em compreender o processo de inclusão da criança com deficiência física e a permanência destas crianças em sala de aula, e também a dificuldade dos (as) professores (as) em considerar as características físicas da criança e realizar as adaptações à medida que elas fossem necessárias. À luz da literatura da área, sinalizou-se que eram necessárias adaptações não somente de ordem concreta nas tarefas de casa em si, mas era preciso disponibilizar recursos e estratégias que favorecessem a criança na sua rotina e não se tornassem mais um fardo ou uma situação que colocaria em evidência as incapacidades da criança com deficiência física.

Para que haja maior participação dos pais faz-se necessário que tanto a família quanto a escola se comuniquem de maneira adequada. Algumas participantes relataram que a parceria da escola acontecia em momentos pontuais e que existia uma falta de preparo por parte dos (as) professores (as) para lidarem com este tipo de vínculo com os familiares, prevalecendo a atitude de atribuir atividades e esperar que os familiares assumissem a responsabilidade da criança com deficiência física em sala de aula. Tanto a família quanto a escola possuem atribuições no processo de escolarização do aluno com deficiência física, inclusive com relação à tarefa de casa. Se cada uma das partes estiver motivada, disposta e instruída adequadamente, o uso desse recurso poderá trazer grandes contribuições para o processo inclusivo de crianças com necessidades educacionais especiais.

Os dados apresentados sugerem a necessidade de instrumentalização por parte da escola quando relacionada às características do aluno com deficiência para elaboração das atividades e conteúdos em sala de aula. A ferramenta pedagógica escolhida pela pesquisadora para investigação, por sua vez, revelou-se um possível instrumento para que as famílias consigam acompanhar o cotidiano escolar de suas crianças, em vez de focalizar apenas na discussão com relação às atividades e ao conteúdo delas.

Os resultados apontam que as participantes compreendiam que as dificuldades encontradas por suas crianças quando inseridas no ensino regular poderiam estar ligadas às suas características pessoais e da não compreensão daqueles que estavam compondo o entorno das crianças. Consideraram que para o desenvolvimento das habilidades pessoais das crianças

a escola pode se tornar um ambiente propício para elas, mas ressaltam que é preciso avançar muito para que a inclusão se efetive.

Nas falas apresentadas, as participantes pareciam refletir acerca das atitudes que tinham junto à escola e a necessidade de receberem orientações para se sentirem empoderadas nesta relação. Os instrumentos padronizados não foram sensíveis para captar informações que pudessem sugerir alguma relação entre a tarefa de casa e as atitudes sociais frente à inclusão, entretanto, a partir nas análises realizadas, isso pôde ser observado na fala das participantes.

Nesse sentido, as necessidades da criança com deficiência física, podem sugerir algumas importantes pistas para a construção de uma parceria colaborativa produtiva, que precisa existir entre a escola e a família, a fim de concretizar a meta comum da Educação Inclusiva. Este pode ser um caminho possível e inevitável, uma vez que a criança inserida no ensino regular é influenciada por diferentes percepções, tanto dos (as) professores (as) como das cuidadoras familiares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi propósito deste estudo apontar uma direção para aprofundarmos um pouco mais na discussão da Educação Inclusiva. Quando a criança vai para o contexto escolar temos diversas contradições e um universo de sentimentos a serem elaborados e considerados na criança e na família dela. O presente estudo apresenta dados que podem constituir-se como ponto de partida a fomentar reflexões sobre formas de fortalecimento da comunicação entre a família e a escola da criança com deficiência.

A preocupação com a temática ser trabalhada com abordagens próprias do contexto escolar poderá auxiliar as equipes dos profissionais que dão suporte e visam garantir a permanência destas crianças no ensino regular e desta maneira, devem necessariamente levar em consideração todo o entorno da criança com deficiência.

Após a coleta dos dados, a pesquisadora passou a compreender que, para a tarefa de casa ser refletida e adaptada às características individuais de cada aluno envolvido na pesquisa, não bastava apenas coletar dados das cuidadoras familiares. Era preciso compreender que o poder das políticas públicas vigentes encontravam seus limites maiores no desejo dos sujeitos envolvidos na escolarização das crianças desta pesquisa.

Uma das ações possíveis foi a realização de um minicurso executado por parte da pesquisadora, formada em Terapia Ocupacional. Aliados ao tratamento, vários autores recomendam que os profissionais da equipe realizem trabalhos de orientação e/ou intervenção familiar (MATSUKURA; YAMASHIRO, 2012). Costabile e Brunello (2005) refletem que o processo de inclusão escolar de um filho com deficiência, na perspectiva da Terapia Ocupacional, só se torna possível estando junto aos familiares desta criança. Essas atuações intentam parcerias, discutindo e implantando ações que favoreçam o melhor rendimento escolar ao público-alvo da educação especial (KAMPWIRTH; POWERS, 2003).

Na área da saúde, a Terapia Ocupacional se destaca pelo uso da atividade como instrumento de trabalho cujos pressupostos teóricos sustentam o objetivo final que é a inserção social do sujeito. Nela, a atividade humana, ou a condição humana de fazer ou realizar algo de diferentes maneiras e com objetivos diversos promovem o desenvolvimento do sujeito e tais conceitos podem contribuir e corroborar com a forma de atuação dos profissionais envolvidos nesta temática.

Para Cardoso e Matsukura (2012) o terapeuta ocupacional, foca em ações de transformações de comportamento e de atitude, tanto dos alunos acompanhados no ambiente escolar quanto dos profissionais da escola, bem como na participação para facilitação de adequações e de adaptações para o desenvolvimento pedagógico de atividades, facilitação da interação entre familiares, alunos e profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar.

Desta maneira, todas as participantes da pesquisa foram convidadas a participarem de um minicurso, esta foi a forma que a pesquisadora encontrou de proporcionar momentos de acolhimento e empoderamento de informações a respeito da tarefa de casa, assim, este momento teve o objetivo de proporcionar às cuidadores familiares um momento de partilha de suas experiências e de adquirirem novos conhecimentos acerca da tarefa de casa.

O minicurso aconteceu em uma sala da Universidade Estadual Paulista – UNESP em Marília – SP, com apenas um encontro e foi realizado durante a semana e no período da noite para que houvesse maior adesão das participantes. O convite foi feito mediante contato telefônico pela própria pesquisadora e foi oferecido um certificado de participação. Oito participantes estiveram presentes e vale ressaltar que o convite não foi restrito apenas aos cuidadores familiares participantes da pesquisa, mas se estendeu a todos os familiares interessados.

Pereira (1996) estabelece que uma relação parental próxima à escola seja positiva a todos os envolvidos, mais do que os alunos, as famílias também são beneficiadas pelas seguintes razões: possibilidade de conhecer seus direitos e responsabilidades; receber informações específicas sobre como a criança está se desenvolvendo e sobre como poderá ajudá-la neste processo; conhecer os tipos e como auxiliar o filho nas atividades escolares realizadas em casa. A escola também seria beneficiada, na medida em que os pais pudessem se envolver de maneira mais adequada na escolaridade, com ações mais efetivas.

Com a finalidade de estender à família o dever no processo de educação dos seus filhos, o Estado torna essa responsabilidade em lei através de documentos oficiais (LDB- Lei de Diretrizes e Base nº 9394/1996 Art.2º) propondo assim uma parceria para obter um ensino de qualidade. O MEC também se engaja e apoia o Estado criando o Dia Nacional da Família na Escola e publica a cartilha, Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, do educando de nossas crianças (Brasil, 2002).

No estudo desenvolvido por Spagnol (2012) a respeito da tarefa de casa na Educação Inclusiva, buscou definir o conceito da tarefa e da atividade à luz da teoria Histórico-Cultural, trazendo a ideia de que o ser humano, não nasce humano, mas se constitui como ser humano

nos processos de vida e educação que experimenta. Dessa forma, o ser humano aprende a ser humano por meio das relações sociais das quais participa ativamente e que não são hereditariamente dadas.

Nesta perspectiva, é por meio da atividade que o sujeito se desenvolve, experimenta, se relaciona, resolve situações e organiza sua rotina, desta maneira, a escola e a criança podem passar a sofrer as consequências destas novas reflexões a partir do uso adequado da tarefa de casa.

É possível ressaltar a questão metodológica inerente ao processo de construção do material entregue aos juízes, em destaque no item 3.3.3, páginas 62, 63, 64, 65, 66, 67 e 68. Chama-se atenção ainda a opção por apresentar a resposta inteira de cada participante ao invés de apresentar apenas trechos de respostas representativos à determinadas subcategorias. Este procedimento foi a opção da pesquisadora, por avaliar que o recorte de um trecho, extraído do contexto representado pela totalidade da resposta, poderia alterar o significado e não é usual em pesquisas na área.

Chama-se atenção ao método utilizado para organização dos materiais advindos da transcrição das entrevistas e para seleção do material que seria entregue aos juízes e desta maneira, sugere-se que seja testado em outras pesquisas a fim de verificar sua eficácia.

No contexto da Educação Inclusiva, e ao longo da discussão aqui apresentada a tarefa de casa pôde adquirir uma função particularmente interessante, funcionando também como uma atividade mediadora da integração entre a escola e a família. O acompanhamento dos cuidadores familiares nas tarefas de casa pode ser uma importante estratégia de promoção do sucesso escolar de alunos com deficiência física e uma forma de assegurar um bom desempenho acadêmico do aluno.

Embora haja o entendimento da importância de se estabelecer uma parceria entre a escola e a família e dos benefícios trazidos para o aluno, os dados coletados sugerem que a efetivação desta relação ainda não é a realidade encontrada na maioria das escolas brasileiras do ensino regular. Para que a tarefa de casa, de fato, consiga cumprir a função que lhe poderia ser atribuída, no contexto da Educação Inclusiva, há necessidade de compreender melhor o envolvimento familiar na escolarização de crianças com deficiência física, particularmente na execução das tarefas de casa. Assim, a continuidade na atenção a esta população como parte do processo torna-se necessária para que a inclusão ocorra de fato.

Embora esta pesquisa não tenha a pretensão de esgotar o tema da atividade tarefa de casa, seu conteúdo possibilita a análise de uma forma de atuação dos profissionais envolvidos

na rede de apoio ao aluno com deficiência inserido no ensino regular, auxiliando na reflexão de que esse tipo de atividade poderá ser um fator facilitador para o desenvolvimento infantil e escolar.

Pretende-se contribuir para que a tarefa de casa, de fato, consiga cumprir a função que lhe poderia ser atribuída, no contexto da Educação Inclusiva, com a discussão tanto do papel que ela pode assumir na possível parceria que deve existir entre a família e a educação, quanto o papel necessário da rede de apoio para que esta parceria aconteça. Desta maneira, há necessidade de compreender melhor o envolvimento parental na escolarização de crianças, particularmente na execução das tarefas de casa.

REFERÊNCIAS

AIELLO, A.L.R. Família inclusiva. In PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs). **Escola Inclusiva**, p. 87-98. São Carlos: Edufscar, 2002.

AIELLO, A.L.R. **Instrumentos para avaliação do ambiente familiar visando à inclusão**. Simpósio apresentado na 57ª Reunião Anual da SBPC, Fortaleza, 2005.

ALMEIDA, G.P. **A construção de ambientes educativos para a inclusão**. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

ALVES, A. C. J; MATSUKURA, T. S. **A tecnologia assistiva como recursos à inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Departamento de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009.

ANDRADE, A. F.; BRAGA, A. P. M. Percepção de profissionais da Educação Inclusiva acerca da terapia ocupacional. **Revista Brasileira Em Promoção Da Saúde**, v. 22, n. 3. 2009. p.143-150.

ANDRADE, E. T.; MENDES, E. G. Estudo Comparativo em Três Municípios da Política de Inclusão Escolar na Percepção de Alunos com Deficiência Física. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, 2015.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARAÚJO, R.C.T. **Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físicos**. Marília, 1998. 90p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

BACARJI, K. M. G. D.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L.C. S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, p. 107-115, 2005.

BALLI, S. J.; WEDMAN, J. F.; DEMO, D. H. Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. **The Journal of Experimental Education**, v. 66, n. 1, p. 31-48, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, p. 281. 1977.

BASIL, C. Os alunos com Paralisia Cerebral: Desenvolvimento e Educação. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.3, p. 252- 271, 1995.

BERESFORD, B. A. Resources and strategies: How parents cope with the care of a disabled child. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 35, n. 1, p. 171-209, 1994.

BEYER, O. T. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 63-73, 2002.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. **A relação escola-família: um modelo de trocas e colaboração**. 1999.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicol. esc. educ**, v. 19, n. 3, p. 485-492, 2015.

BIANCHINI, L. G. B.; OLIVEIRA, F. N. D.; PIAI, A. L.; SILVA, J. C.; FECHIO, M.; CARNOT, P. D. L. T. Significações do erro em alunos nas salas de apoio à aprendizagem. In: **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. 2009.

BORGES, L.; SILVA GUALDA, D.; CIA, F. Relação Família e Escola e Educação Especial: Opinião de Professores. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 48, 2015.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Rev. bras. educ. espec**, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n. 2. 11 set. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/ceb/ceb0201-doc>> Acesso em: 29 mar. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. v. 2, p. 6544. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. P. 241. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/ acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 25 jan.2015

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Metas e compromissos: Todos educação**. Decreto nº6.094, de 24 de abril pela de 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional nº 5.692/71**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional . Brasília, DF: 1971.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. **The ecology of developmental processes**. 1998.

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?. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. p. 254. 2013

BUSCAGLIA, L., **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

BOBATH, K. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral**. 2 ed. São Paulo: Manole, 1984.

BZUNECK, J. A.; MEGLIATO, J. G. P.; RUFINI, S. E. Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 151-161, 2013.

CARDOSO, P. T.; MATSUKURA, T. S. Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 23, n. 1, p. 7-15, 2012.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo – SP, n. 10, p. 3-155, jul. 2000.

_____. 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, p. 94/104, jan-abr. 2004.

CARVALHO, M. E. P.; SERPA, M. H. B. Dever de casa: visões de mães e professoras. **Olhar de professor**, v. 9, n. 1, 2009.

CARNEIRO, B. V. Dever de casa, algumas reflexões. **Revista Educação**, v. 2, p. 34-46, 2010.

CHACON, M. C. M.. A integração social do deficiente mental: um processo que se inicia na/pela família.. In: 48ª Reunião Anual da SBPC, 1996, São Paulo. Ciência para o progresso da sociedade brasileira. São Paulo: PUC, 1996. v. II. p. 265-266.

CHACON, M. C. M. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: Martins LAR, Pires J, Pires GNL. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 309-322.

CHECHIA, V. A. **Intervenções com pais de alunos com insucesso escolar**. Tese de doutorado, Programa de Pós graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. São Paulo – SP. 2009.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estud. psicol.(Campinas)**, v. 26, n. 1, p. 45-55, 2009.

CIA, F.; D´AFFONSECA, S. M.; BARHAM, E. J. A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. **Paidéia**, v. 14, n. 29, p. 277-286, 2004.

CIA, F.; PAMPLIN, R.C. O.; WILLIAMS, L.C. A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 351-360, 2008

- CONSONI, G. B. **Conversações online nos comentários de blogs: interações dialógicas nos blogs Melhores do Mundo, Interney e Pensar Enlouquece**. 2010.
- COOPER, H. **Homework versus no-treatment**. Longman, 1989.
- COOPER, H.; VALENTINE, J. C. Using research to answer practical questions about homework. **Educational Psychologist**, v. 36, n. 3, p. 143-153, 2001.
- CORNO, L.; XU, J. Homework as the job of childhood. **Theory into practice**, v. 43, n. 3, p. 227-233, 2004.
- COSTABILE, C.; BRUNELLO, M. I. B. Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 16, n. 3, p. 124-130, 2005.
- CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec**, v. 19, n. 4, p. 563-581, 2013.
- DAUBER, S. L.; EPSTEIN, J. L. Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. **Families and schools in a pluralistic society**, p. 53-71, 1993.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DEL-MASSO, M.C. S.; ARAUJO, R. C.T. Necessidades educacionais especiais: questões relacionadas ao desempenho do aluno. In: OLIVEIRA, A.A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. Marília: ABPEE; São Paulo: Cultura acadêmica, p. 65-77. 2011.
- DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**, p. 113-131, 2005.
- DESSEN, M. A.; CERQUEIRA-SILVA, S. Famílias e crianças com deficiência: em busca de estratégias para a promoção do desenvolvimento familiar. **Anais do I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce**, p. 39-58, 2008.
- DESSEN, M. A.; LEWIS, C. Como estudar a família e o pai. **Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia**, v. 8, n. 14/15, p. 105-121, 1998.
- DESSEN, M. A.; PEREIRA-SILVA, N. L. **O que significa ter uma criança com deficiência mental na família?**. 2004.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.
- DETTMERS, S.; TRAUTWEIN, U.; LÜDTKE, O.; KUNTER, M.; BAUMERT, J. Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 2, p. 467, 2010.

DURCE, K.; FERREIRA, C. A. S.; PEREIRA, P. S.; SOUZA, B. B. A atuação da fisioterapia na inclusão de crianças deficientes físicas em escolas regulares: uma revisão da literatura. **O mundo da saúde**, v. 30, p. 156-159, 2006.

ECCLES, J. S.; HAROLD, R. D. Family involvement in children's and adolescents' schooling. **Family-school links: How do they affect educational outcomes**, p. 3-34, 1996.

EPSTEIN, J. L.; SIMON, B. S.; SALINAS, K. C. Effects of Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) language arts interactive homework in the middle grades. **Research Bulletin**, v. 18, p. 211, 1997.

EPSTEIN, J. L.; VAN VOORHIS, F. L. More than minutes: Teachers' roles in designing homework. **Educational psychologist**, v. 36, n. 3, p. 181-193, 2001.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 15, n. 1. 2002, p. 35-44.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**, p. 21-48. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNÁNDEZ, M.D.; CERNADAS, E.; BARRO, S.; AMORIM, D. Do we need hundreds of classifiers to solve real world classification problems. **J. Mach. Learn. Res.**, v. 15, n. 1, p. 3133-3181, 2014.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Análise comparativa entre as atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes de dois cursos de Pedagogia. **Educação Especial e o uso das tecnologias da informação e comunicações em práticas pedagógicas inclusivas**: coletânea de textos da 10ª Jornada de Educação Especial. Marília: Oficina Universitária UNESP, v. 1, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 9ª ed., 1998, 165p.

FROME, P. M.; ECCLES, J. S. Parents' influence on children's achievement-related perceptions. **Journal of personality and social psychology**, v. 74, n. 2, p. 435, 1998.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. **Exceptional children**, v. 60, n. 4, p. 294-309, 1994.

GIANGRECO, M. F.; YORK, J.; RAINFORTH, B. Providing Related Services to Learners with Severe Handicaps in Educational Settings: Pursuing the Least Restrictive Option 1. **Pediatric Physical Therapy**, v. 1, n. 2, p. 55-63, 1989.

GINSBURG, G. S.; BRONSTEIN, P. Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. **Child development**, v. 64, n. 5, p. 1461-1474, 1993.

- GLAT, R. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões Teoria, Políticas e Formação*. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, v. 1. 407p. 2012.
- GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 2, n.4, p. 111-119, 1996.
- GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno. **Rio de Janeiro**, v. 7, 2003.
- GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCHE, M. D. Análise crítica da produção do conhecimento em educação especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.). **Ciência e conhecimento em educação especial**. São Carlos: Marqueline & Manzini, 2014.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação Inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação (UFSM)**, v. 32, n. 1, 2007.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.
- GOFFMAN, E. **Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates**. Doubleday. 1961. (tradução brasileira: Manicômios, Prisões e Conventos, São Paulo: Perspectiva, 1974).
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GOODLAD, J. I. **A place called school. Prospects for the future**. McGraw-Hill Book Company, 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020, 1984.
- GOITEIN, P. C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Psicol. esc. educ.**, p. 43-51, 2011.
- GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 12, n. 1, p. 85-100, 2006.
- GONIDA, E. N.; CORTINA, K. S. Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. **British Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 3, p. 376-396, 2014.
- GONIDA, E. N.; VOULALA, K.; KIOSSEOGLOU, G. Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. **Learning and Individual differences**, v. 19, n. 1, p. 53-60, 2009.
- GREGORUTTI, C.C. **A inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral: A Relação das características dos cuidadores familiares implicadas neste processo**. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP. 140f. 2013.

GREGORUTTI, C. C.; OMOTE, S. Relação entre inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral e estresse dos cuidadores familiares. **Psicologia: teoria e prática**, v. 17, n. 1, p. 136-149, 2015.

GROLNICK, W. S.; SLOWIACZEK, M. L. Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. **Child development**, v. 65, n. 1, p. 237-252, 1994.

GUERRA, V. N. A. Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas. In: **Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas**. Cortez, 1985.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. Ypatingieji mokiniai: specialiojo ugdymo įvadas. **Vilnius: Alma littera**, 2003.

HEYMEYER, U.; GANEM, L. **O bebê, o pequerrucho ea criança maior: guia para a interação com crianças com necessidades especiais**. Memnon, 2004.

HEIDEGGER, M. **Sein und Zeit**. Tübingen: Max Niemeyer, 1960.

HENRIQUES, R. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Brasília: Secad/MEC**, 2007.

HILL, N. E.; TAYLOR, L. C. Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. **Current directions in psychological science**, v. 13, n. 4, p. 161-164, 2004.

HINDERER, K. A.; HINDERER, S. R.; SHURTLEFF, D. B. Myelodysplasia. In: CAMPBELL, S. K. **Physical therapy for children**. W.B. Saunders Company, p.571, 1995.

HOOVER-DEMPSEY, K. V.; BASSLER, O. C.; BUROW, R. Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. **Elementary School Journal**, v. 95, p. 435–450, 1995.

HOOVER-DEMPSEY, K. V.; BATTIATO, A. C.; WALKER, J. M.; REED, R. P.; DEJONG, J. M.; JONES, K. P. Parental involvement in homework. **Educational psychologist**, v. 36, n. 3, p. 195-209, 2001.

KAMERMAN, S. B. Child, family, and state: the relationship between family policy and social protection policy. In: **From Child Welfare to Child Well-Being**. Springer Netherlands, 2010. p. 429-437.

KAMPWIRTH, T. J.; POWERS, K. M. Overview of school: based consultation. In: KAMPWIRTH, T. J.; POWERS, K. M. **Colaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, p. 01-39, 2003.

KATZ, J.; KAPLAN, A.; GUETA, G. Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: a cross-sectional study. **The Journal of Experimental Education**, v. 78, p. 246-267. 2010.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 14, 2014.

LAUAND, G. B. A. Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiências físicas e múltiplas. **São Carlos**, 2000.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual**: terminalidade específica e expectativas familiares. 2009.

LIMA, L. D. et al. Regionalização e acesso à saúde nos estados brasileiros: condicionantes históricos e político-institucionais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 11, p. 2881-2892, 2012.

LOPES, R. P. V.; MARQUEZAN, R. O envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, p. 43-49, 2012.

LORENZINI, M. V. Brincando a brincadeira com a criança deficiente: novos rumos terapêuticos. **São Paulo: Manole**, v. 134, p. 15, 2002.

MANZINI, E. J. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, p. 91-99, 2012.

MARQUES, M. O. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 175, 2007.

MAGALHÃES, J. **Tecendo nexos. História das instituições educativas**. Editora Universitária São Francisco-EDUSF, 2004.

MARTURANO, E. M.; FERREIRA, M. C. T.. MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R. A criança com queixas escolares e sua família. **Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar**, p. 217-249, 2004.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial ea Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015.

MATSUKURA, T. S.; YAMASHIRO, J. A. Relacionamento intergeracional, práticas de apoio e cotidiano de famílias de crianças com necessidades especiais. **Rev. bras. educ. espec**, v. 18, n. 4, p. 647-660, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. Editora Pedagógica e Universitária, 1993.

_____. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectiva. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado Letras Edição e Livraria, 2003. p. 37- 48.

_____. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 7, p. 11-18, maio 2003.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Rev. bras. educ. espec**, p. 111-130, 2007.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

_____. Inclusão marco zero: começando pelas creches. **Araraquara: Junqueira & Marin**, 2010.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. D. O. D.; FERREIRA, J. Diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998. **Temas em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 11-25, 2002.

MINUCHIN, P.; COLAPINTO, J. **Trabalhando com famílias pobres**. Artmed, 1999.

MUNTANER, J. J. **La sociedad ante el deficiente mental: normalización, integración educativa, inserción social y laboral**. Narcea Ediciones, 1995.

NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa: uma violência consentida?** São Paulo – SP: Loyola. 2002.

NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. Teses e dissertações sobre Educação Especial: os temas investigados. In: MARQUEZINE, M.C; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 113-136.

OLIVEIRA, A. R. **Relação escola e famílias: a visão de professoras e mães de alunos de classe de recuperação paralela**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP. 2004.

OLIVEIRA, A. A. S. O Processo de inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. **O Processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos, SP: Pulso Editora, 2006.

_____. Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação? Entre o Existente e o Desejado. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.). **Ciência e Conhecimento em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 135-156.

OLIVEIRA, A. A. S., LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval. Polít. Públic. Educ**, São Paulo; v.15, n.7, 2007. p. 511- 524.

OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados**: um estudo psicológico. 1980. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

_____. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, v. 2, p. 55-62. 1995.

_____. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

_____. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n.3, p. 287-308, 2004.

_____. **Atitudes sociais em relação à inclusão e autoestima**: uma relação a ser esclarecida. Em CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3. , São Carlos. [Anais, 2008], 2008.

OMOTE, S.; PEREIRA JUNIOR, A. A. Atitudes sociais de professoras de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, p. 7-15, 2011.

PAULA, F. A. **Lições, deveres, tarefas, para casa**: velhas e novas prescrições para Professoras. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas. 2000.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIVA, C. M. **Estado, família, escola, formação docente e deveres de casa: um breve entendimento sobre estas relações**, 2010. Disponível em:
<www.catedraunescojea.org/GT03/COM/COM050.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

PALISANO, R. J.; ROSENBAUM, P.; BARTLETT, D.; LIVINGSTON, M. H. Content validity of the expanded and revised Gross Motor Function Classification System. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 50, n. 10, p. 744-750, 2008.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais, v. 2, p. 330-346, 2004.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Artmed, 2007.

PATALL, E. A.; COOPER, H.; ROBINSON, J. C. **The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes**: a meta-analysis of research findings. 2008.

PATRICK, H.; RYAN, A. M.; KAPLAN, A. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 1, p. 83, 2007.

PETEAN, E. B. L. **Recursos Utilizados pelas Famílias para Promover o Desenvolvimento do Filho com Síndrome de Down**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

PETZOLD, M. The psychological definition of “the family”. In: CUSINATO, M., Org. **Research on family: Resources and needs across the world**. Milão: LED – Edizioni Universitarie, p. 25-44. 1996.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada** – das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, 183p.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças** – fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2ª ed., 2001, 230p.

PEREIRA, M. M. B.; TRICOLI, V. A. C.; LIPP, M. A influência do meio ambiente e de práticas parentais na vulnerabilidade ao stress. **Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas**, p. 67-70, 2003.

PICCOLO, G. M. Por uma Ontologia da Deficiência: Encontros Sociológicos. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.). **Ciência e Conhecimento em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 45-88.

PICCOLO, A. A. T.; PORTO, G.; LAZARIN, T. C.; GOYOS, C. Aprendizagem observacional de discriminações condicionais, formação e expansão de classes de equivalência em pré-escolares [Resumos]. **Resumos de comunicações científicas, XXXII Reunião Anual de Psicologia**, p. 84-85, 2002.

PLOTEGHER, C. B.; EMMEL, M. L. G. ; CRUZ, D. M. C. Utilização de dispositivos assistivos por alunos com deficiência em escolas públicas/Utilization of assistive devices for students with disabilities in the public schools. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 21, n. 1, 2013.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

POMERANTZ, E. M.; EATON, M. M. Maternal intrusive support in the academic context: transactional socialization processes. **Developmental psychology**, v. 37, n. 2, p. 174, 2001.

POMERANTZ, E. M.; MOORMAN, E. A.; LITWACK, S. D. The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. **Review of educational research**, v. 77, n. 3, p. 373-410, 2007.

POMERANTZ, E. M.; GROLNICK, W. S.; PRICE, C. E. The role of parents in how children approach achievement. **Handbook of competence and motivation**, p. 259-278, 2005.

- REIS, M. B. F., et al. Inclusão escolar: um olhar para a formação docente e o atendimento educacional especializado (AEE). **Revelli**, v. 9, n.2, p. 255-269, jun. 2017.
- RESENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia**, v. 18, n. 40, p. 385–398, 2008.
- 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.
- RIANI, J. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G.. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 25, n. 2, p. 251-269, 2008.
- ROCHA, E. F. A terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 122-127, set.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14015/15833>>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- RODRIGUES, R. M. G. Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar. **Educação e Filosofia**, v. 12, n. 24, p. 227–254, jul./dez. 1998.
- RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M.F.; REIS, V. L. Formação continuada de professores e as atitudes sociais em relação à inclusão. **REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA**, v. 43, 2013.
- RODERIQUE, T. W.; POLLOWAY, E. A.; CUMBLAD, C.; EPSTEIN, M. H.; BURSUCK, W. D. Homework A Survey of Policies in the United States. **Journal of Learning Disabilities**, v. 27, n. 8, p. 481-487, 1994.
- ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; SOARES, S.; CHALETA, E.; GRÁCIO, L.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 3, p. 343-351, 2005.
- ROSÁRIO, P., BALDAQUE, M., MOURÃO, R., NUÑEZ, C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. , VALLE, A. e JOLY, C. Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 23- 35 (ABRAPE). 2008.
- SÁ, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Journal of Human Growth and Development**, v. 16, n. 1, p. 68-84, 2006.
- SANCHEZ, G. C.; ALMEIDA, R. C. G. O.; GONÇALVES, A. G. Inclusão escolar: os desafios de alunos com paralisia cerebral em seu processo de escolarização. **Revelli**, v. 9, n. 2, p. 27-39, jun – 2017.
- SANCHEZ, K. D. O. L.; FERREIRA, N. M. L. A.; DUPAS, G.; COSTA, D. B. Social support to the family of the cancer patient: identifying ways and directions. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 63, n. 2, p. 290-299, 2010.
- SANDERS, M. G.; EPSTEIN, J. L.; CONNORS-TADROS, L. Family Partnerships with High Schools: The Parents' Perspective. Report No. 32. 1999.

- SANT'ANNA, M. M. M. **Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar**. 166 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- 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**, v. 23, n. 1, p. 55–65, jan./mar. 2006.
- 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, 2013.
- SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.
- SERRALHA, V. C. **A atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão**. Tese de Doutorado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2011.
- SIGOLO, S.R.R.L.; RINALDO, S.C.O.; RANIRO, C. As famílias de crianças com deficiência: desvelando os desafios para o processo de escolarização. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.) **Educação Especial Inclusiva: Legados Históricos e Perspectivas Futuras**. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 302 p, 2015.
- SILVA, M. C. F. A formação de professores para alunos com deficiência: políticas e perspectivas. **Revelli**, v. 9, n. 2, p. 219-230, junho – 2017.
- SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. Famílias de crianças com síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental. **Interação em Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 183-194, 2006.
- SILVA, S. F. **Experiências e Necessidades de Mães após o Diagnóstico de Deficiência Mental do Filho**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.
- SILVA, D. B. R.; PFEIFER, L. I.; FUNAYAMA, C. A. R. Gross motor function classification system expanded & revised (GMFCS E & R): reliability between therapists and parents in Brazil. **Brazilian journal of physical therapy**, v. 17, n. 5, p. 458-463, 2013.
- SILVA, B. D. **As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal**. 2001.
- SILVA, E. G. **O Perfil docente para a Educação Inclusiva: uma análise a partir da legislação e das atitudes e habilidades sociais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2008.
- SILVA, M. D. **Complexidade da formação de professores**. Saberes teóricos e saberes práticos. Ed. Cultura Acadêmica. 2009.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Rev. bras. educ. espec.**, p. 217-234, 2008.

SILVA, D. C.; VARANI, A. A relação família e escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Moinho. 2009. p. 1714-1728.

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, 2006.

SOARES, M. R. Z.; SOUZA, S. R.; MARINHO, M. L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**, v.21, n.3, p.253–260, set./dez. 2004.

SOARES, E. R. M. **O dever de casa no contexto da avaliação de aprendizagens**. 2011. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUSA, L. **Crianças (con) fundidas entre a escola ea família: uma perspectiva sistêmica para alunos com necessidades educativas especiais**. Porto Editora, 1998.

SOUSA, S. **Tecnologias de informação: o que são?: para que servem?**. 1999.

SOUZA, S. R.; SUDO, C. H.; BATISTELA, S. Treinamento de mães: instruções e fichas no auxílio à tarefa escolar. **Contextos Clínicos**, v. 1, n. 2, p. 113-124, 2008.

SOUZA, M. M. G. da S. e. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

_____. **Atitudes sociais em relação à Inclusão e concepções sobre atendimento educacional especializado: o ponto de vista de alunos de um curso de especialização**. 2011. Monografia (Curso de Especialização) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2011.

SPAGNOL, B. A. **A problematização das tarefas de casa no contexto da Educação Inclusiva: um estudo de caso**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students**. Paul H. Brookes Publishing, 1992.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo**. Narcea Ediciones, 1999.

STIKER, H. J. **Corps infirmes et sociétés**. Paris: Dunod, 2006.

SUTTER, G. **Refletindo sobre a família-escola**. 2007. Disponível em:<<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL, H. R. **Families, professionals, and exceptionality: A special partnership.** Merrill Publishing Company, 1990.

TRAUTWEIN, U.; LÜDTKE, O.; MARSH, H. W.; NAGY, G. How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 4, p. 853, 2009.

VAN VOORHIS, F. L. Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. **The Journal of Educational Research**, v. 96, n. 6, p. 323-338, 2003.

VIEIRA, C. M. Atitudes sociais em relação à inclusão: **efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos.** TESE (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP. 183f. 2014.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, v. 33, p. 7-47, 2001.

WALDRON, N. L.; MCLESKEY, J. Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 20, n. 1, p. 58-74, 2010.

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.

YANO, A.M.M.. **As práticas de educação em famílias de crianças com Paralisia Cerebral diplégica espástica e com desenvolvimento típico pertencentes a camadas populares da cidade de Salvador.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da USP, Ribeirão Preto- SP. 2003.

ZAFANI, M. D. **Percepção de pais e professores acerca do desempenho de crianças com deficiência física em atividades do contexto escolar.** [Dissertação]. Marília: Universidade Estadual Paulista; 2013.

ZAFANI, M. D.; OMOTE, S. Atribuições Da Família Na Percepção Do Professor. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 221-224, 2016.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. **Contemporary Educational Psychology**, v. 22, p. 73-101, 1997.

APÊNDICE A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Marília

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “A tarefa de casa como forma de promover o envolvimento da família na inclusão escolar” e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo deste estudo é o de investigar a percepção dos familiares sobre a tarefa de casa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na resposta de três questionários. Esta atividade está prevista para ser realizada em um único encontro.

A participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento.

Caso aceite participar da pesquisa gostaríamos que soubesse que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades.

Certos de podermos contar com sua participação nos colocamos à disposição para esclarecimentos por meio do telefone (14) 99173-1618 falar com Carolina Gregorutti.

Prof. Dr. Sadao Omote
Orientador da Pesquisa

Carolina Cangemi Gregorutti
Pesquisadora

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar da pesquisa acima mencionada, a qual será realizada em uma sala situada nas dependências do (a) _____, no dia _____, às _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data: ____ / ____ / ____

(Assinatura do participante)

APÊNDICE B.
Ficha de Caracterização do Familiar Participante.

Caracterização do familiar

- 1) Nome: _____
- 2) Gênero: () feminino () masculino
- 3) Data de nascimento: __/__/____
- 4) Qual é a sua formação? _____
- 5) Qual o seu parentesco com a criança? _____
- 6) Você tem filhos? _____
- 7) Estado Civil _____
- 8) Existem outras atividades em que você realiza, além do cuidado com a criança? Se houver, qual é o tempo gasto na demanda dessas atividades? (horas) _____

- 9) Quanto tempo se dedica para cuidar da criança? (horas/dias/ocasiões especiais) _____

Fonte: Elaboração própria..

APÊNDICE C. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Estamos realizando um estudo que tem como objetivo identificar e avaliar a concepção dos familiares sobre a tarefa de casa e a proposta desta no contexto familiar, junto a crianças com deficiência física.

Você poderia nos dar uma entrevista sobre esses assuntos? Eu também necessitaria gravar essa entrevista como forma fidedigna 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?

Tarefa de Casa

- 1) Ele (a) faz as tarefas de casa?
 Sim Não
- 2) Se não, a que você atribui o fato de a criança não fazer as tarefas? E, quais as conseqüências da sua não realização?
- 3) Na sua opinião, qual a função da tarefa de casa?
- 4) Você auxilia a criança na execução da tarefa de casa? De que maneira?
- 5) Como você quantifica a tarefa de casa prescrita pela escola?
 muita tarefa
 pouca tarefa
 nem muito e nem pouca tarefa
- 6) Normalmente, qual o conteúdo da tarefa de casa?
- 7) Você recebe alguma orientação da professora para auxiliar a criança na tarefa de casa? Qual?
- 8) Todos os dias, você verifica se a criança têm tarefa de casa?
 Sim Não
- 9) De que maneira você faz esta verificação?
- 10) Caso a criança não faça a tarefa de casa, você adota/toma alguma providência? Qual seria ela?
- 11) Quanto tempo você emprega, em média, para auxiliar a criança na tarefa de casa?
- 12) Você considera que o desempenho da criança, quando faz a tarefa de casa, se difere dos momentos em que ela não faz? Difere em que sentido?

Família X Escola X Tarefa de Casa

- 1) Na sua opinião, qual o papel da escola e o da família no processo de escolarização da criança?
- 2) Você considera que há uma parceria entre a família e a escola? Se sim, como ela acontece?
- 3) Na sua opinião, a escola considera importante a prescrição de tarefa de casa para a criança com deficiência?
- 4) Há alguma cobrança da escola em relação a isso?
- 5) Você considera que os pais devem participar da execução da tarefa de casa? Se sim, qual seria o papel que desempenhariam?

Tarefa de Casa X Contexto da Educação Inclusiva X Aluno com Deficiência Física

- 1) Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?
 - **Caracterização da Criança com Deficiência Física**
- 2) Nome:
- 3) Data de Nascimento:
- 4) Ano escolar:
- 5) Diagnóstico:
- 6) Qual conhecimento tem acerca da deficiência que a criança apresenta?
- 7) Na sua opinião, quais as dificuldades da deficiência física do seu filho no processo de ensino e aprendizagem?
 - **Tarefa de Casa X Aluno com Deficiência Física**
- 8) Qual o horário que você faz a verificação da tarefa de casa ?
- 9) Você acredita que a tarefa de casa da criança com deficiência física possui a mesma finalidade da dos demais alunos?
- 10) Você sente dificuldade para auxiliar a criança na execução das tarefas de casa?
() SIM. Qual (is)?
() NÃO

11) A criança utiliza em sala de aula algum recurso adaptado? Se sim, estes foram recomendados para serem utilizados durante a execução das tarefas de casa?

12) Você conversa com a professora do (a) (nome da criança) sobre a importância e a maneira como devem auxiliá-lo (a) na execução da tarefa de casa?

Tarefa de Casa X Parceria Professores- Profissionais da Saúde

1) Qual a sua opinião sobre a parceria entre professores e profissionais da saúde? Essa parceria ocorre? Em quais aspectos tal parceria poderia lhe ajudar?

2) Você identifica alguma contribuição dos profissionais da saúde no que concerne a prescrição e adequação da tarefa de casa?

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência auditiva. Brasília: SEESP, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física. Brasília, DF, 2006.
- BRUNO, M. M. G. O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce a integração escolar. Campo Grande – MS, Plus, 1993.
- MASINI, E. F. S. (Org.). A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007.
- 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.
- SILVA, M. O. *Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral*. 2010. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- SPAGNOL, B. A. *A problematização das tarefas de casa no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
- 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.
- 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) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

APÊNDICE D. INSTRUÇÕES PARA JUÍZES.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

CARTA CONVITE

Prezado (a) colega,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “*A tarefa de casa e o envolvimento familiar na educação inclusiva*” e gostaríamos de convidá-lo para participar como juiz na fase de análise dos dados qualitativos. O objetivo deste estudo é o de investigar o envolvimento de pais ou outros familiares responsáveis de alunos com deficiência física na realização da tarefa de casa, considerando o processo de escolarização no contexto da Educação Inclusiva.

Salientamos que a sua participação é voluntária e que a sua identidade será preservada. Caso tenha interesse poderemos informá-lo do resultado de nosso trabalho.

Caso decida colaborar, na próxima página estão descritos os procedimentos a serem adotados.

Desde já agradecemos pela sua atenção e colaboração neste trabalho.

Marília, 4 de março de 2015.

Carolina Cangemi Gregorutti

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação da FFC/UNESP, Campus de Marília.

Prof. Dr. Sadao Omote

Docente do Programa de Pós-Graduação
em Educação da FFC/UNESP, Campus de Marília.

INSTRUÇÕES

Considerando a relevância do envolvimento familiar na realização das tarefas de casa, o objetivo do estudo é o de investigar a participação dos pais ou responsáveis na execução das tarefas de casa e suas percepções e opiniões a respeito da relevância delas no processo de escolarização do aluno com deficiência física. A coleta de dados foi realizada junto a 17 familiares de crianças com deficiência física, inseridas no I e II ano do Ensino Infantil e no I e II ano do Ensino Fundamental do município de Marília. As entrevistas foram transcritas e necessitamos do seu auxílio na verificação da categorização das respostas.

A partir das falas dos participantes, elaborou-se o quadro que segue em anexo, objeto de sua análise. A sua tarefa consiste em avaliar se a categoria e a subcategoria nas quais cada trecho da fala foi encaixado representam bem o conteúdo dessa fala.

No material de análise, as respostas obtidas foram organizadas em três eixos temáticos e para cada eixo temático foram definidas categorias e subcategorias. Assim, o primeiro eixo temático *Tarefa de Casa* contém 15 categorias. A primeira categoria *Função da Tarefa de Casa* contém quatro subcategorias. Na primeira coluna, estão identificadas as subcategorias e os trechos das falas correspondentes estão na segunda coluna. Na terceira coluna, você deve assinalar se a subcategoria na qual cada trecho foi encaixado representa bem o conteúdo desse trecho da fala. Veja um exemplo.

O primeiro trecho da fala, do familiar F1, “Acho importante, serve para a criança ter responsabilidade”, foi encaixado no eixo temático *Tarefa de Casa*, categoria *Função da Tarefa de Casa* e subcategoria *Estimular as Potencialidades e a Responsabilidade*. Se você julgar que essa categorização está adequada, assinale S; se considera que não está adequada, assinale N; e NP caso considere que não é pertinente, isto é, o trecho da fala não tem nenhuma relação com a subcategoria, categoria ou eixo temático. Caso assinale N, sugira, na quarta coluna, em qual subcategoria o trecho respectivo poderia ser mais bem enquadrado. Anote também outras sugestões que julgar convenientes ou necessárias.

A fim de garantir uma leitura mais fluente e autêntica das falas dos participantes, optou-se por apresentar a totalidade da fala diante de cada questão da entrevista. Dessa forma, muitas falas transcritas na segunda coluna se compõem de trechos encaixados em diferentes subcategorias. Por exemplo, no segundo trecho transcrito na subcategoria 1.1, são identificados dois trechos que se encaixam em duas diferentes subcategorias. A

indicação dessas subcategorias encontra-se destacada entre parênteses e em negrito, conforme transcrição a seguir:


Eu acho que é um complemento da escola para ensinar ela a ter responsabilidade. [...] Não adianta ter dever na escola e em casa só brincar. Ela tem que ter deveres aqui. (1.1) Tipo assim, o que ela aprende na escola, ela traz pra casa pra reforçar o que a professora ensina. (1.2). F12.

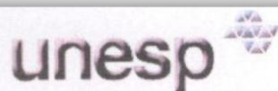
Nesse caso, o juiz deverá opinar a respeito da adequação para cada trecho encaixado em uma subcategoria, registrando na terceira coluna. Na transcrição acima, há dois trechos encaixados em duas subcategorias. Assim, na terceira coluna há duas linhas para o registro da sua avaliação.

Convém esclarecer que neste material é apresentada apenas uma pequena amostra das falas dos participantes, sendo em número máximo de três por subcategoria.

O Apêndice a seguir deve ser utilizado caso o juiz necessite consultar o nome das subcategorias em qualquer momento da realização da tarefa solicitada.

ANEXO A. PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE MARÍLIA Faculdade de Filosofia e Ciências Comitê de Ética em Pesquisa	
Parecer do Projeto nº. 1010/2014	
IDENTIFICAÇÃO	
1. Título do Projeto: A TAREFA DE CASA COMO FORMA DE PROMOVER O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO ESCOLAR	
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	
Autor(a): Sadao Omote	
Autor(a): Carolina Cangemi Gregorutti	
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília	
4. Apresentação ao CEP: 24/04/2014	
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.	
Objetivos	
Objetivo geral: Contribuir para o uso eficaz da atividade de tarefa de casa no cumprimento de suas funções pedagógicas. Objetivos específicos: Identificar e analisar a concepção dos familiares acerca das tarefas de casa. Identificar e analisar como a família prove condições adequadas para a execução da tarefa de casa. Identificar as alternativas possíveis de auxiliar o familiar no cumprimento da sua função em relação a execução adequada da tarefa de casa. Confeccionar um material de orientação para os familiares com base nas demandas identificadas. Identificar a concepção dos familiares sobre a parceria colaborativa entre família e escola. Avaliar e analisar as atitudes sociais dos familiares em relação à inclusão.	
SUMÁRIO DO PROJETO	
As tarefas de casa afetam todo o planejamento escolar, em consequência o trabalho docente, e principalmente a vida dos alunos fora da escola e sua rotina familiar, pois supõe a ligação entre as atividades desenvolvidas em sala de aula e as de casa. A partir destas colocações temos a tarefa de casa como parte integrante da ação educativa e que constitui uma prática cotidiana no cenário educacional do ensino regular. Nesta perspectiva, refletir sobre a tarefa de casa no contexto da educação inclusiva é particularmente interessante. Este estudo tem como objetivo identificar e avaliar a concepção dos familiares sobre a tarefa de casa e a proposta desta no contexto familiar, bem como avaliar e analisar as atitudes sociais dos familiares em relação à inclusão. Farão parte deste estudo 20 familiares de crianças com deficiência física inseridas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Para coleta de dados será utilizado um roteiro de entrevista, construído para fins da pesquisa, contendo perguntas pertinentes ao tema e também será utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI). Os instrumentos serão aplicados individualmente, iniciando com a ELASI, por ser um instrumento autoaplicável e posteriormente será aplicado o roteiro de entrevista. No início de cada entrevista será solicitada a	



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Comitê de Ética em Pesquisa

autorização para a gravação em áudio das respostas obtidas pelo roteiro de entrevista. Os dados assim obtidos serão analisados qualitativa e quantitativamente, estabelecendo as necessárias comparações entre aqueles provenientes dos dois instrumentos de coleta. Outras análises poderão ser realizadas em função das características dos familiares.

COMENTÁRIO DO RELATOR

O projeto está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais resguardadas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, recomendo a aprovação do mesmo pelo CEP.


PARECER FINAL

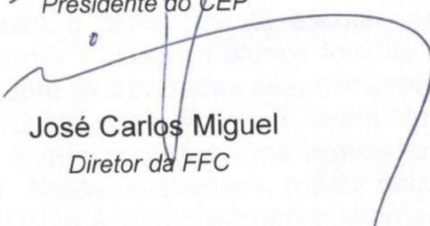
O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 28/05/2014.


Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP


José Carlos Miguel
Diretor da FFC

ANEXO B. AUTORIZAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE MARÍLIA.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Av. Santo Antonio nº 2.377 - CEP 17.506-040 – Bairro Somenzari

Fone – Fax: (0xx 14) 3402-6300 – **MARÍLIA – SP**

e-mail: semeduc@terra.com.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a doutoranda Carolina Cangemi Gregorutti da UNESP/Marília, a realizar pesquisa sobre o Projeto: “As tarefas de casa no contexto da educação inclusiva: reflexões a partir da perspectiva do professor”, junto às escolas municipais de Marília.

A presente autorização fica condicionada à prévia anuência da Direção das Unidades Escolares.

Marília, 07 de outubro de 2013.


Prof. Joaquim Bento Feijão
Diretor de Gestão Escolar

NORMAS ADOTADAS

ABNT. **NBR 10520**. Informação e documentação - Citações em documentos - Apresentação. 2002.

ABNT. **NBR 6023**. Informação e documentação - Referências - Elaboração. 2002.

ABNT. **NBR 6027**. Informação e documentação - Sumário - Apresentação. 2003.

ABNT. **NBR 6028**. Informação e documentação - Resumo - Apresentação. 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. Versão Monusuário 2009.3. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.