UNESP – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências

BEATRIZ APARECIDA SPAGNOL

A PROBLEMATIZAÇÃO DAS TAREFAS DE CASA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO

MARÍLIA
2012

UNESP – Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências

BEATRIZ APARECIDA SPAGNOL

A PROBLEMATIZAÇÃO DAS TAREFAS DE CASA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha 02 - Educação Especial no Brasil).

Orientadora: Drª Anna Augusta Sampaio de Oliveira

MARÍLIA

2012

Spagnol, Beatriz Aparecida.
S733p A problematização das tarefas de casa no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso / Beatriz Aparecida Spagnol. – Marília, 2012.
129 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.
Bibliografia: f. 119-124
Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

1. Tarefas de casa. 2. Deficiência intelectual. 3. Educação inclusiva. 4. Trabalhos escolares I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

BEATRIZ APARECIDA SPAGNOL

A PROBLEMATIZAÇÃO DAS TAREFAS DE CASA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha 02 - Educação Especial no Brasil).

Orientadora: Drª Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Membros componentes da banca examinadora:

Orientadora: _____
Drª Anna Augusta Sampaio de Oliveira (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília

2 º Examinador: _____
Drº Sadao Omote
Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília

3 º Examinadora:_____
Drª Lucia Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista – Unesp/Bauru

Marília, 24 de Fevereiro de 2012.

FINANCIADA PELO CNPq

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

Dedico este trabalho aos
meus pais Carlos e Maria.

AGRADECIMENTOS

Á Deus, primeiramente por estar sempre guiando meus passos.

Aos meus pais, por todo apoio e pela garantia das condições de estudo.

Á minha querida orientadora Anna Augusta, que me guiou neste trabalho, compartilhou momentos de incertezas e, me fez apaixonar pela Educação Especial. Serei eternamente grata por toda confiança de anos de trabalho.

Á Lúcia Pereira Leite e Dagoberto Buim Arena pelas importantes contribuições no texto apresentado no exame geral de Qualificação.

Aos colegas do grupo de estudo GEPPI pelas discussões, leituras e contribuições que enriqueceram este estudo.

A todos os funcionários da Unesp Marília que auxiliaram a realização deste estudo, principalmente, a Cinthia, Paulo e Juliana da Seção de Pós-Graduação.

Aos meus amigos, companheiros de Pós-Graduação Fernanda, Ingrid, Diana, Salete, Luiz Henrique, pelo incentivo e pelas contribuições neste trabalho.

Ao meu anjo da guarda Mônica *(in memorian)* que torceu muito para a concretização deste trabalho e esteve sempre ao lado nos momentos de dúvidas deste estudo.

A amiga Elisabete e Eliana que fizeram e fazem parte de minha história desde a graduação e que, mesmo distantes sempre torceram por mim.

A amiga Juliana, Ketilin, Thaís, Danieli, Cristiany e Sônia pelas conversas que me ajudaram a enfrentar os momentos mais difíceis desta caminhada.

A amiga Mayumi, Karina e Yumi que, sempre me apoiaram e estiveram a todo o momento do meu lado.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

Obrigada!

"(...) O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e consideração. O gesto do professor valeu muito mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir".

(Freire, 2001, p.48).

RESUMO

A proposta de uma escola inclusiva exige também uma nova postura da escola, a qual deve propor em seu projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão escolar e práticas educativas diferenciadas que atendam as necessidades específicas de seus alunos. As tarefas de casa, que se constituem em uma prática comum no contexto escolar, também merecem destaque neste momento para que não tenha apenas um caráter figurativo na ação pedagógica, mas que possam valorizar e promover a aprendizagem de todos os alunos, entre eles, aqueles com deficiência intelectual. Assim, os objetivos da pesquisa foram acompanhar e analisar como as tarefas de casa estão sendo propostas pela professora de uma sala de aula regular para um aluno com Síndrome de Down, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, no período de um ano e verificar as mudanças ocorridas na proposição de suas tarefas após encontros reflexivos com sua professora e, também, investigar a concepção da mãe sobre as tarefas de casa. O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de um município do interior paulista. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram uma professora do 2º ano do ensino fundamental, um aluno com Síndrome de Down e a mãe deste aluno. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas iniciais e finais com a mãe do aluno e com a professora, encontros reflexivos com a professora, cadernos de tarefas do aluno e de dois colegas de sua turma, com intenção comparativa e, o plano de ensino referente ao 2º ano do Ensino Fundamental. Os resultados desta pesquisa apontam, em um primeiro momento, a ausência de tarefas de casa adequadas às necessidades do aluno com deficiência intelectual e a falta de reflexão sobre tal prática no contexto inclusivo. Entretanto, com os encontros reflexivos, a professora reconheceu a importância de refletir e planejar tarefas que possibilitem a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, demonstrando um novo olhar sobre as tarefas de casa. Em relação à mãe, pudemos observar sua participação e preocupação com as propostas da tarefa de casa.

Palavras-chave: Tarefas de casa. Deficiência Intelectual. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The purpose of an inclusive school also requires a new attitude from school, which should propose in its politics-pedagogical project, in the curriculum, in the methodology, in the assessment and in the learn strategies, actions that be biased toward the inclusive school different educational practice that attend the specifics necessities of its students. The homeworks, which constitute in a common practice in the school context, also deserves to give prominence in this moment to have not just a figurative character in the pedagogical action, but to give value instead of promote the learning of all students, among them, those with intellectual disability. So, the aim of the search were to follow and analyze how the homeworks have been purposed by the teacher of a Down syndrome regular classroom, enrolled in the second year of elementary school, in the period of one year and verify the changes occurred in the propose of the homeworks after the reflective meetings with his/her teacher and, also, investigate the mother's conception about the homeworks. The study was achieved in a Municipal School of Primary Education of a town of a paulista countryside. The subjects involved in the search were a second year teacher of the Elementary School, a Down syndrome student and his mother. The instruments used to collect datas were initial and finish interviews with the student's mother and the teacher, reflexive meetings with the teacher, student's homeworks notebooks and of two classmates, with the comparative intention and, the teaching plan relating to the second year of Primary Education. The results of this search point, in the first moment, the absence of appropriate homework to the intellectual disability student's necessities and absence of reflections about this practice in the inclusive context. However, with the reflexive meetings, the teacher recognized the importance of reflect and plan homeworks that make possible the intellectual disability student's learning and development, showing a new point of view about homeworks. In relation to the mother, we can observe her participation and worrying with the purpose of the homeworks.

Key-words: Homeworks. Intellectual disability. Inclusive Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 1 Apresentação dos núcleos e eixos de análise da entrevista inicial realizada com a professora **49**

Quadro 2 Síntese das discussões dos encontros reflexivos **75**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Imagem da tarefa de um colega de sala de Augusto..... **59**

Figura 2 Imagem da tarefa de Augusto..... **60**

Figura 3 Imagem da tarefa de uma colega de sala de Augusto. Tarefa "As formigas"..... **61**

Figura 4 Tarefa "As formigas" de Augusto **62**

Figura 5 Tarefa completa de uma colega de sala de Augusto..... **63**

Figura 6 Tarefa incompleta de Augusto **64**

Figura 7 Tarefa de uma colega de sala de Augusto em que a aluna recebe o "parabéns"..... **65**

Figura 8 Tarefa de Augusto sem a escrita do "parabéns"..... **66**

Figura 9 Tarefa realizada por uma colega de sala de Augusto..... **79**

Figura 10 Tarefa incompleta por Augusto..... **80**

Figura 11 Tarefa de uma colega de sala de Augusto..... **81**

Figura 12 Imagem da tarefa do Augusto **82**

Figura 13 Proposta de Adaptação na tarefa de Augusto **88**

Figura 14 imagem da tarefa de Augusto feita pela professora **90**

Figura 15 Imagem de uma tarefa de matemática resolvida por Augusto **94**

Figura 16 Imagem da tarefa enviada pela professora após a discussão no encontro Reflexivo..... **98**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14

INTRODUÇÃO 19

CAPÍTULO 1..... 23

1. Educação Inclusiva 23

1.2 As tarefas de casa como objeto de estudo 26

1.3 Análise da tarefa na perspectiva da Teoria Histórico Cultural..... 39

2.MÉTODO 43

2.1 Participantes 43

2.2 O Local..... 44

2.3 Materiais 44

2.4. Procedimentos de coleta 45

2.4.1 Elaboração dos procedimentos de coleta de dados 45

2.4.1.1 Das entrevistas 46

2.4.1.2 Dos encontros reflexivos 47

2.4.1.3 Dos cadernos de tarefas 48

2.5 Procedimentos de análise dos dados 49

CAPÍTULO 3 51

3.1 Tarefas escolares e Educação Inclusiva: o caso de Augusto 51

3 .1.1 A percepção sobre a tarefa: o ponto de vista da professora 51

3.1.2 O ponto de vista da mãe: seu pensar sobre as tarefas de Augusto 69

3.2 A prática da tarefa: o diálogo com a professora 74

3.3 As possibilidades de mudanças: adequações da tarefa escolar 102

3.3.1 A percepção da professora 102

3.3.2 A percepção da mãe 108

CONSIDERAÇÕES FINAIS 115

REFERÊNCIAS 119

APENDICE 125

APENDICE A 126

APENDICE B 128

APRESENTAÇÃO

Optei em iniciar este trabalho com o meu memorial, pois as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação e, o uso didático da memória pedagógica ou da história de vida, tem–se revelado um bom instrumento de formação e reflexão que muitas vezes retratam uma conjuntura temporal.

Um exempo deste uso didático da memória pode ser visto no memorial de Magda Soares intitulado *"Metamemória-memórias: travessia de uma educadora" (2001)* em que, a autora, ao escrever suas memórias nos faz compreender a educação do Brasil das últimas cinco décadas.

Outro memorial que se caracteriza como um bom instrumento de formação é o da professora Maria do Rosário Mortatti Magnani, intitulado "*Em sobressaltos: formação de professora*" *(1997)*. No decorrer de seu texto, a autora discute alternativas de se explicar o problema de formação de professores no ensino de Português, apontando a necessidade de se construir outras categorias de análise da questão.

Portanto, para elaborar o presente memorial levei em conta as condições, situações e contingências de minha vida que, ao longo de toda experiência escolar vivida, me conduziram à reflexão sobre os deveres escolares e envolveram o desenvolvimento deste estudo, tratando especificamente da tarefa escolar. Procuro destacar os elementos que possibilitaram a construção de minha vida profissional. Além de considerar este memorial auto-avaliativo, acredito que ele acaba se tornando um instrumento confessional de meus sonhos.

Elaborar um memorial descritivo é reconstituir a própria existência e, isto não é uma tarefa fácil, pois na opinião de Moraes (1992, p. 2), "memorial é um retrato crítico do indivíduo visto por múltiplas facetas através dos tempos, o qual possibilita inferências de suas capacidades".

Sou a caçula de uma família de dois irmãos – mesmo que sempre tenhamos nos relacionado muito bem, uma de minhas maiores frustrações é não ter tido uma irmã. Meus pais, pessoas muito simples, sempre se esforçaram muito para proporcionar uma boa educação aos filhos. Meu pai Carlos, um homem muito ativo e sempre muito trabalhador e minha mãe Maria, uma pessoa muito digna de ser chamada *senhora do lar*. Nasci no ano de 1986 em Colina/SP, uma pequena e calma cidade do interior paulista.

Residindo sempre em uma fazenda do município de Colina, nesta cidade realizei os meus estudos em nível fundamental e médio em escolas públicas.

Iniciei minha vida escolar com cinco anos de idade em uma escola rural do município de Colina. A lembrança dos primeiros dias de aula é algo marcante. Meus pais me levaram a escola e me recordo que chorei todo o período da aula, nem mesmo conheci os meus colegas de classe. A professora tentava de todas as formas me acalmar, aparentemente compreendendo o motivo do choro.

No segundo dia fui à escola com o transporte escolar e, novamente chorei. Dessa vez, a professora não teve a mesma paciência do dia anterior e, decidiu pedir para que o motorista me levasse de volta para casa e explicasse aos meus pais o motivo pelo qual ela tinha tomado esta decisão.

Ao ver o motorista me trazendo para casa, meus pais ficaram indignados e, decidiram ir a escola conversar com a diretora sobre o que havia acontecido. A diretora da escola pediu à professora que tivesse mais calma, pois a criança tem que ser conquistada e não simplesmente pedir que ela não venha mais a escola.

Dessa forma, minha mãe pensou em uma alternativa para que eu não sentisse tanta saudade dela durante a aula. Em casa, tinha um travesseiro que carregava para todo lugar. Então, deste travesseiro fez-se um lencinho e quando batia a saudade eu o retirava da bolsa, colocava debaixo da carteira e ficava passando a mão nele até amenizar a saudade que sentia.

Aos poucos não chorava mais e a escola era o lugar mais gostoso que conhecia.

Foi nesta escola que cursei as séries iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal rural, bem pequena e muito organizada. Hoje em dia, o mato toma conta, pois o prefeito resolveu desativá-la. Não há muitas famílias morando nas fazendas, por isso para a prefeitura da cidade, sai mais barato transportar as crianças da zona rural para estudarem na cidade. Assim, a escola foi fechada e abandonada.

Durante os anos que estudei nesta escola conheci excelentes professoras. A professora Elaine da 1ª série ensinava todos os alunos com muita calma e competência. Seu perfume é algo que nunca esquecerei.

Na 2ª série, a professora se chamava Angélica. Suas aulas não eram nem um pouco convidativas e os alunos que apresentavam dificuldades para aprender, sempre levavam puxões de cabelo, de orelha e era comum ver apagadores sendo arremessados por ela durante a aula.

Nas 3ª e 4ª séries a professora Maria, ou melhor, a “tia Maria” foi uma

professora maravilhosa. Em suas aulas ela ensinava os conteúdos estabelecidos para cada série e, ainda ensinava conceitos de inglês. Sem dúvida, ela foi a grande inspiração para cursar Pedagogia.

Na 5ª série, acontece uma grande mudança. Deixo a escola rural e pequena, e vou estudar em uma escola urbana e bem grande. Porém, nesta escola cursei apenas a 5ª série, pois por uma decisão do prefeito, as crianças do sítio passariam a estudar no período da tarde e, neste horário os alunos não se preocupavam em levar os estudos a sério.

Diante desta situação, meus pais me transferiram para outra escola da cidade. Esta escola formava seus alunos técnicos em agropecuária e, por isso permanecia o período todo na escola. Tenho boas lembranças deste tempo, os professores, os amigos e os animais que ficavam sobre a responsabilidade dos alunos.

Já no ensino médio a rotina mudou um pouco. Com a formação técnica agrícola, o currículo escolar priorizava as disciplinas relacionadas a esta formação. Por exemplo, no 1º ano do ensino médio estudavam-se as aves. Assim, éramos responsáveis pela alimentação, postura e abate das aves. Os alunos eram divididos em grupos e durante uma semana do mês, faziam plantões para cuidar dos animais inclusive nos finais de semana, feriados e férias.

Já no 2º ano do ensino médio estudam-se os suínos e no 3º ano, os bovinos. Estudando estes assuntos específicos, deixavam-se de lado disciplinas como Química, Física, História, Geografia.

Com o término do 3º ano e, sendo uma recém-formada técnica agrícola, as dúvidas quanto ao futuro profissional sempre atormentavam, pois mesmo com uma formação agrícola, sabia de todos os preconceitos que as mulheres enfrentavam nesta área, por ser uma profissão predominantemente masculina.

Visando o amadurecimento e ao preparo para o vestibular, iniciei um cursinho pré-vestibular para me preparar para as provas das universidades públicas paulistas. Durante o cursinho, tive a oportunidade de investigar um pouco mais sobre os cursos, mas mesmo assim, dúvidas me incomodavam.

Como a maioria das meninas possuíam fantasias de criança, e não diferente da maioria, a minha estava relacionada, à brincadeira de escolinha. Sempre dizia que, ao crescer, seria professora.

Com o tempo, a carreira docente era uma realidade que contrariava muito minha mãe, pois vinha com o discurso de que professora ganhava mal, que era uma carreira

desvalorizada e de muito trabalho. Porém, neste momento de escolher a carreira, refleti e, sem contar a ninguém, fiz a inscrição em dois vestibulares em que, prestei os cursos de Farmácia e Pedagogia.

Quando meus pais souberam da minha escolha, questionaram muito minha decisão e diziam não me apoiar caso aprovada em Pedagogia. Quando o resultado do vestibular saiu e tinha sido aprovada em Pedagogia no vestibular da Unesp, eles cederam e apoiaram em todas as decisões.

A universidade: um sonho e um compromisso

Em março de 2005 cheguei a Marília para cursar Pedagogia na Unesp. Esta fase foi marcante em minha vida: a mudança de cidade, morar sozinha longe dos pais, conviver com a saudade e a faculdade deram um "nó" em minha cabeça. No início a vontade era de arrumar as malas e voltar para a casa, mas pensava no quanto esta atitude decepcionaria a minha família, principalmente meus pais.

Pensando nisso, me revesti de coragem e comecei a viver o mundo da universidade. Para isto, tive o apoio e o incentivo, desde o inicio da graduação da professora Anna Augusta, com quem comecei a desenvolver projetos de suporte pedagógico para alunos com Deficiência Intelectual.

A professora Anna Augusta, nestes anos, foi bem mais que professora. Se hoje tenho a percepção do significado da palavra professora, isto se deve aos seus ensinamentos. Uma pessoa de muita humildade, sinceridade e, extremamente preocupada com a educação que, ao fazer a minha aproximação com estes alunos no estágio, me fez apaixonar pela Educação Especial.

Durante a graduação, também tive a oportunidade de trabalhar com o professor Dagoberto Buim Arena, o projeto com as cartas e as parlendas, proporcionou a reflexão de se compreender que, o intercâmbio de cartas impulsionava o aluno a passar da posição de leitor à de escritor e de escritor à de leitor. Dessa forma, o aluno se tornava sujeito ativo na construção de seu conhecimento pela relação com o outro, representado pelo professor e pelos correspondentes. Foi um belo projeto.

Com estas experiências, no 4º ano optei em cursar a habilitação em Deficiência Intelectual. Os estágios, os textos e as aulas proporcionaram uma preciosa reflexão sobre os aspectos da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais

especiais. O tempo da habilitação foi apertado comparado a proporção de discussões geradas durante o curso.

Enquanto me apresentava e revia minha trajetória escolar para a escrita do memorial, me recordei que, desde os primeiros anos do ensino fundamental, descobri que sempre convivi com a obrigatoriedade das tarefas de casa (TC) que, com algumas variações, acontece na maioria das escolas brasileiras, quer sejam públicas ou privadas. Dessa forma, tenho a percepção de que é uma prática tão comum e natural que, é dispensada qualquer reflexão em torno desta prática.

Á partir destas considerações o interesse em pesquisar, em nível *strictu sensu*, o problema referente ao tema *Tarefas de casa no contexto da Inclusão Escolar* originou-se durante o 4º ano de graduação do curso de Pedagogia – Habilitação em Deficiência Intelectual - da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, no ano de 2008. Neste período pude amadurecer concepções adquiridas anteriormente, oriundas de observações e estágios em salas de aula da rede municipal de ensino da cidade de Marília, e leituras e discussões abrangentes, resultantes de minha participação em grupos de estudos oferecidos por docentes desta instituição[1].

[1] Nesta primeira parte do trabalho, foi usado o pronome na 1ª pessoa do singular por tratar de memórias pessoais de somente uma das autoras, mas no decorrer do texto usaremos a 1ª pessoa do plural, pois este trabalho reflete o caráter do trabalho científico, que considera a construção coletiva do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A presença das tarefas de casa é constante e, muitas escolas atribuem ao desenvolvimento das tarefas de casa a proposta de contribuir para a formação de hábitos e atitudes, para o desenvolvimento de valores e, acima de tudo, para construir uma aprendizagem significativa com o objetivo de complementar as abordagens feitas em sala de aula.

Entretanto, a tarefa de casa também tem sido objeto de preocupação e desconforto, por parte de todos os envolvidos: alunos, professores e pais. Mesmo considerando-a parte do processo escolar, é curioso verificar uma "sensação de incômodo" existente entre cada um dos membros daquela "tríade educacional básica".

Em torno das tarefas de casa, variam comentários entre o excesso e a ausência, a facilidade ou a dificuldade excessivas dos filhos em sua realização e, frequentemente, comentários de pais de alunos, no sentido de se sentirem impossibilitados de colaborar, pois "aprenderam de outro jeito".

A tarefa de casa possui um caráter cotidiano e tem sido retratada em alguns trabalhos e livros de Didática, porém ainda sentimos que a maioria dos professores não dispõe de orientação sobre tal prática, provavelmente pelo fato de o tema não ter sido trabalhado no decorrer de sua formação. As tarefas de casa parecem tão naturais, necessárias e intrínsecas à vida de todos os lares e da prática escolar, que nem é preciso indagar-se sobre ela. "Tem que fazer e pronto!" (Rodrigues, 2003).

Dessa forma, a falta de reflexões sobre esta prática, acaba ocasionando a ausência de reflexão por parte dos professores sobre os tipos adequados e maneiras de se propor uma tarefa de casa que, realmente faça sentido ao aluno e, que não represente uma prática cansativa que ocupa o lugar das brincadeiras.

Além disto, colocamos mais um elemento para a reflexão. A formação em Deficiência Intelectual nos levou a questionar a prática das tarefas de casa para alunos que apresentam alguma deficiência, em específico, aqueles com prejuízo intelectual. Sendo assim, a inexistência de trabalhos que visassem esta relação (tarefas de casa e deficiência intelectual), foi o grande norteador para a realização deste estudo.

Com o objetivo de investigar a afirmação acima, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de identificar teses e dissertações nacionais que pudessem oferecer reflexões sobre a prática do encaminhamento de tarefas de casa como

complemento escolar e, também, em torno da relação entre tarefas de casa e a deficiência intelectual.

Para esta pesquisa elaboramos expressões de âmbito geral do assunto e, depois, as expressões específicas a partir de palavras diretamente relacionadas ao tema. Para uma varredura, usamos as expressões *tarefas de casa*; *deficiência intelectual* e para a busca mais específica, diretamente ligada ao objetivo de nosso estudo, usamos as expressões *tarefas de casa e deficiência intelectual,* interpondo a relação entre as duas expressões. Assim, estabelecemos um rol de palavras a serem utilizadas na busca, desdobramentos dessas, mas não delimitamos um período específico de busca, porém consideramos as pesquisas encontradas a partir da década de 80. As buscas foram realizadas de forma a identificar teses e dissertações do Estado de São Paulo e do Brasil sobre o tema "Tarefas de casa e Inclusão escolar".

Consultamos quatro bases de dados de bibliotecas universitárias paulistas, dois bancos de teses nacionais e uma base de dados de artigos científicos, todos disponíveis *on-line*. São eles, respectivamente: as bibliotecas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o Banco de teses do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a base de dados de artigos científicos *Scientific Electronic Library On-line* (*Scielo*).

Elegemos como palavras-chave para as buscas, a partir dos temas gerais e das relações previstas e apontadas anteriormente, as seguintes expressões: tarefas de casa, lição de casa, dever de casa, deveres de casa, deficiência mental, deficiência intelectual, deficiente mental, deficiente intelectual e síndrome de Down.

A expressão Síndrome de Down foi elencada para a pesquisa devido ser a deficiência intelectual uma de suas características, por muitos trabalhos serem específicos sobre a síndrome, sem referir-se diretamente à deficiência intelectual e pela representatividade de pesquisas desenvolvidas sobre a aprendizagem de crianças acometidas com essa Síndrome.

Localizadas as referências, realizamos a leitura dos resumos para verificar se as teses ou dissertações contemplavam o foco do nosso estudo, pois muitos termos podem ser utilizados, mas não se referem ao nosso interesse de estudo.

Assim, os resultados da pesquisa bibliográfica apontam que das 2737 teses e dissertações (âmbito paulista e nacional) localizadas, 38 correspondem a pesquisas

sobre as tarefas de casa, 17 pesquisas com o termo lição de casa, 500 pesquisas com o termo dever de casa, 178 pesquisas com o termo deveres de casa, 275 pesquisas correspondiam a Deficiente mental, 1003 pesquisas sobre deficiência mental, 637 pesquisas sobre Síndrome de Down, 86 pesquisas sobre o termo Deficiência intelectual e 7 pesquisas sobre deficiente intelectual. Sobre os termos mais específicos de busca (relação das tarefas de casa e deficiência intelectual), não foram encontradas referências de textos que considerassem a relação estabelecida entre os termos de busca.

Por fim, os dados nos mostraram que, no período considerado para esta pesquisa bibliográfica que foi a partir da década de 80 e no cenário que circunscrevem a nossa pesquisa bibliográfica, não há pesquisas que respondam às questões levantadas na prática pedagógica sobre a relação das tarefas de casa e deficiência intelectual.

Com esses dados em mãos, este estudo será uma importante contribuição para a Educação e, principalmente para a Educação Especial, uma vez que diversas questões podem ser levantadas após a análise empreendida: por que das várias análises que já foram feitas a respeito do trabalho pedagógico, escapavam as tarefas de casa? Justamente, uma prática educativa que permeia a sala de aula, os professores, os alunos e a família?

Constatamos, por meio de leituras de trabalhos na área da deficiência intelectual, a simples comprovação das faltas, ou seja, “ele não faz”, “não aprende”, “não consegue” e tantos outros “nãos” atribuídos aos alunos com deficiência intelectual. Muitas vezes têm-se a concepção que uma criança, pelo fato de ser deficiente intelectual, nunca atingirá seu desenvolvimento escolar. Dessa forma, este estudo que tem o embasamento teórico da perspectiva histórico-cultural, nos permite inverter este olhar e o foco passa a ser as possibilidades deste aluno, pois segundo Vigotsky (1997), as funções psíquicas surgidas no processo de mediação com as pessoas do contexto em que se está inserido é a esfera que permite a constituição de nossas representações sobre a própria deficiência.

A partir das indagações sobre a tarefa de casa e sua relação com a deficiência intelectual que realizamos esta pesquisa, cujos objetivos foram 1) acompanhar e analisar como as tarefas de casa eram propostas pela professora de uma sala de aula regular para um aluno com Síndrome de Down, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, no período de um ano, 2) analisar as mudanças ocorridas das proposições das tarefas de

casa para o aluno com Síndrome de Down após os encontros reflexivos[2] e, 3) investigar a concepção da mãe sobre as tarefas de casa.

Os dados coletados e publicados nessa pesquisa foram autorizados por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pela professora e pela mãe do aluno.

Como forma de descrever o estudo, o primeiro capítulo apresenta a caracterização da natureza das tarefas de casa e sua relação com a proposta inclusiva enquanto parte do processo educativo, a fim de estabelecer um ponto de partida para a discussão central que a pesquisa se propõe realizar. O segundo capítulo *Metodologia* explicita o percurso da pesquisa desde o início, a coleta a organização e análise dos dados; o terceiro capítulo diz respeito à *Descrição e Análise dos dados*, que é seguido das *Conclusões* sobre a pesquisa e das *Referências Bibliográficas*.

Após esta aproximação com a pesquisa, iremos conhecer o fruto da tarefa de casa desta caminhada do mestrado.

---

[2] Definimos como encontros reflexivos os momentos de diálogo e discussão com finalidade específica, com objetivos, fazendo uma releitura das tarefas de casa com a professora participante da pesquisa.

Capítulo 1

1.1 Educação Inclusiva

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 2001), o conceito de educação inclusiva implica em uma nova postura da escola regular que deve propor em seu projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão escolar e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Entretanto, para oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, inclusive áqueles com deficiência, a escola precisa investir em capacitação de seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 2001).

A educação inclusiva demanda uma mudança na gestão do sistema educacional de modo amplo, priorizando ações em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até os programas de formação de professores. Fazem-se também necessárias adaptações arquitetônicas dos prédios escolares para a acessibilidade e a organização de recursos materiais que promovam a acessibilidade pedagógica dos alunos. Nas palavras de Oliveira (2006, p.269)

> As mudanças devem ocorrer em todos os aspectos da escolarização: no currículo, na organização escolar, na metodologia de ensino, no uso de estratégias diferenciadas, na filosofia da escola, nas atividades extracurriculares e, principalmente, na dimensão atitudinal, frente às diferenças, de toda comunidade escolar.

Nesse sentido, Glat, Pletsch, Fontes (2007, p.344) consideram a educação inclusiva como uma nova cultura escolar: “uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independe de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização”. Os princípios de uma escola inclusiva apontam para um movimento de mudanças e redefinição de práticas educativas, as quais devem considerar *todos* os alunos presentes na escola,

compreendendo suas especificidades e particularidades para que se possam traçar metas pedagógicas que impulsionem o desenvolvimento do potencial de aprendizagem de todos.

De acordo com Omote (2008, p. 27) “[...] a construção da educação inclusiva implica uma revisão radical de alguns dogmas e reorganização de práticas educativas”. Para que os alunos com deficiência possam aprender, é necessário que a escola se modifique e se reorganize visando tornar-se inclusiva, para atender as necessidades e especificidades de seus alunos.

Portanto, instaura-se uma nova lógica, a mudança do paradigma onde todas as crianças estão na escola e sendo participantes ativos de sua escolarização.

Assim, na educação inclusiva a perspectiva não é apenas a entrada do aluno com deficiência na escola, mas é possibilitar que sua aprendizagem esteja garantida, mesmo que com particularidades, mas que possa avançar no conhecimento. Incluir não é apenas garantir a matrícula, mas viabilizar condições aos alunos de estarem participando ativamente no contexto das atividades de aprendizagem, para que não permaneçamos “[...] no caos conceitual entendendo a educação inclusiva como a entrada do aluno com deficiência na escola e, portanto também com a falsa idéia de que apenas seu acesso a escola seja suficiente para garantir sua permanência” (Prieto, 2005, p.102). O acesso é um aspecto primordial, mas é apenas o primeiro passo, temos que avançar no sentido da garantia de sua permanência e aprendizagem.

Embora se verifique uma dificuldade do sistema educacional em promover a educação inclusiva, não podemos perder de vista todo o movimento nacional que vem ocorrendo nos últimos anos como maneira de efetivá-la. Neste processo de mudança da organização escolar, encontram-se ainda muitas contradições de um sistema educacional que ainda não reflete uma educação inclusiva, na qual todos os alunos sejam participantes ativos de todos os contextos de aprendizagem.

Dentro desta realidade, a mudança passa também pelo professor, pois este se vincula diretamente ao aluno em seu processo de escolarização. A ideia de que a formação do docente deve incorporar as discussões sobre o ensino na diversidade, está em consonância com os objetivos propostos para a valorização da realidade educacional, de atender as necessidades dos alunos, no processo de reflexão sobre a prática pedagógica.

A formação de professores - ganha cada vez mais destaque como sendo uma das condições, mas não a única para a efetivação de uma política de educação inclusiva.

Estudos realizados por Goffredo, (1992); Bueno, (1999); Glat, (2000); entre outros, tem demonstrado que uma das principais barreiras para a efetivação da educação inclusiva é o despreparo de professores em lidar com alunos que apresentam alguma deficiência no contexto da sala regular.

De acordo com Glat; Nogueira (2003, p.4) 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".

Jesus (2004) destaca que um número significativo de docentes, que atuam em diferentes níveis e em diversos espaços, sentem-se despreparados e despotencializados para trabalhar com a diversidade dos alunos. O professor precisa ter espaço para trocar experiências, dialogar com seus pares. Muitas vezes o professor sente-se inseguro. Não sabe o que fazer, não sabe como fazer e não sabe como lidar frente à diversidade dos alunos. O professor precisa de tempo para planejar e espaço para refletir sobre sua ação pedagógica. De acordo ainda com Jesus (2004, p.77):

> Para que a diversidade humana possa se fazer presente na escola, ganham especial relevância os docentes, porque são eles que, no meio de suas contradições, dúvidas, avanços, medos, disponibilidades, ansiedades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão contribuir, ou não, no sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças e jovens.

Oliveira (2004) aponta que os programas de formação deveriam apresentar mudanças qualitativas substanciais que possam oferecer novas possibilidades para os professores lidarem com a heterogeneidade dentro da sala de aula. Como escreve a autora (2004, p. 240),

> Nesse sentido, pensamos que na formação inicial do professor, os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial devem ser amplamente debatidos como colocado na Resolução do CNE/CEB nº 01/2002. Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem adaptações curriculares.

Pode-se apontar que a formação de professores se constitui como suporte à educação inclusiva. A constituição de uma nova cultura escolar se efetua por meio de inúmeras transformações apoiadas pela vontade e desejo de mudar e, neste processo a formação docente tem um importante papel. Nas palavras de Freitas (2006, p.135)

> A inclusão pressupõe a formação continuada, já que essa se caracteriza como uma releitura das experiências pedagógicas evidenciadas na escola. Através da reflexão sobre as mesmas, os professores poderão, tendo como base suas vivências e a realidade na qual está inserido, buscar melhorias necessárias em sua prática, tendo em vista a solução dos problemas que enfrentam.

Dessa forma, garantir uma formação acadêmica sólida propicia o desenvolvimento de uma reflexão sobre a prática educativa capaz de mudar a realidade da escolarização de alunos com deficiência intelectual no contexto inclusivo.

Dentro desta perspectiva inclusiva, a escolarização do aluno com deficiência intelectual pode ser considerada como um novo desafio, "[...] uma vez que, até então, não temos registros que apontam o processo de educação destes alunos em situações comuns, na perspectiva inclusiva, durante todo o período do ensino fundamental" (SÃO PAULO, 2008, p. 31).

Dentre estes desafios a serem enfrentados, neste estudo, visamos refletir sobre dois temas: deficiência intelectual e tarefas de casa. Como pensar em tarefas de casa para alunos com DI? Como escolher tarefas de casa que não tenham um caráter figurativo na ação pedagógica, mas que possam valorizar e promover a aprendizagem destes alunos?

Consideradas partes integrantes da ação educativa, as tarefas de casa também devem ser adequadas, perante as necessidades específicas dos alunos. Devem ser objeto de reflexão e discussão no âmbito escolar. Assim, com esta pesquisa esperamos problematizar a prática das tarefas de casa de um aluno com deficiência intelectual em um contexto de educação inclusiva.

1.2 As tarefas de casa como objeto de estudo

"Tarefas de casa" - "lição de casa", "dever de casa" são expressões usadas nas escolas brasileiras para designar os trabalhos passados para casa que devem ser feitos fora do horário escolar regular. O curioso é observar que a existência das tarefas de casa

se justifica em razão de dois objetivos: “[...] fixar a aprendizagem realizada em sala de aula e desenvolver no aluno o senso de responsabilidade” (NOGUEIRA, 2002, p.23).

O termo tarefa, de acordo com o Dicionário Aurélio (1986) é definido como o trabalho que se deve concluir em determinado prazo e, algumas vezes, por castigo, e ainda explica: “lição como matéria ou tema ensinado e explicado pelo professor ao aluno”; e “dever, como ter obrigações de: o estudante deve estudar” e, por fim “obrigação, imposição, preceito”, “dever, encargo, compromisso”. Libâneo (1992) registra que as tarefas para casa consistem em atividades de aprendizagem realizadas no período contrário ao período escolar. Dessa maneira, em qualquer definição as tarefas de casa são vistas como obrigação que deve ser realizada em casa pelo aluno.

Apoiado em Franco (2002) vamos considerar tarefas de casa como toda atividade pedagógica elaborada e proposta por professores, destinada ao trabalho dos alunos fora do período regular de aulas. E utilizaremos a expressão tarefas de casa, pois é a expressão mais comum utilizada nas escolas.

Por um lado, as tarefas de casa são meios pelos quais a escola concretiza seu trabalho pedagógico. Por outro lado, como se trata de uma atividade realizada geralmente em casa, ela também permeia o cotidiano das famílias, fazendo com que a casa do aluno seja uma extensão da sala de aula constituindo, para Carvalho (2011) o principal meio de interação família-escola.

Muitos alunos sentem que as tarefas de casa são apenas um meio dos professores penalizá-los e castigá-los mesmo fora do ambiente escolar. Na tirinha abaixo, o personagem Calvin se julga esperto ao decifrar uma pegadinha da tarefa de casa. Para ele, nas tarefas de casa, há sempre a tentativa da professora em enganá-lo tirando assim, o foco da ação pedagógica que envolve esta prática.

FONTE: Curso de formação de professores do Estado de São Paulo.

Analisando as tarefas de casa por meio de outra vertente, observamos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/1995), em que descrevem que as tarefas de casa podem contribuir para o aprendizado. Os dados nos mostram que alunos com hábito de fazerem as tarefas de casa tiveram em média 18 pontos a mais nas avaliações de Matemática e cerca de 8 pontos a mais em Língua Portuguesa na 8ª série.

A tira de humor de Calvin e os dados do SAEB tratam de uma das rotinas curriculares instituídas pela escola e implicitamente aceita pelos atores sociais nela envolvidos: pais, alunos e professores. Nesse sentido, os dados tendem a apontar que o desempenho acadêmico pode melhorar se o aluno estuda - ou seja – se realiza as tarefas escolares corretamente.

Com base em Aries (1981) pode-se afirmar que essa é uma prática educacional nada recente. Segundo o autor, os tratados de educação do século XVII, insistiam nas tarefas dos pais, quanto "[...] à supervisão dos estudos, a repetição das lições [...]" (p.159). Porém, é a partir das últimas décadas do século XX, que vamos observar uma ênfase maior nas implicações das tarefas de casa e em seu acompanhamento pelas famílias, como fatores de sucesso escolar (CARVALHO; BURITY, 2005).

As tarefas de casa estão sendo retratadas na literatura. No contexto brasileiro, temos os trabalhos de Carvalho (2004, 2000) e Nogueira (2002). Temos também dissertações de mestrado como, Assis (1986), Resende (1996), Junqueira (1997), Wiezzel (1999), Paula (2000), Franco (2002) e Sakamiti (2003), e uma tese de doutorado de Nogueira (1998). Entretanto, destaca-se a diversidade de abordagens realizadas nos trabalhos que incluem as áreas da: didática, psicologia e sociologia que, retratam as tarefas de casa em diferentes âmbitos.

Nogueira (1998) é uma pesquisadora que procurou situar a localização histórica e filosófica para as tarefas de casa. Ela indicou dois possíveis indícios na tentativa de esclarecer a questão. Os indícios localizavam-se no âmbito da didática, nas formulações de Comênio e Herbart.

A autora analisou a obra de Comênio intitulada "*Didática Magna: tratado de arte de ensinar tudo a todos (1985)*" como possível fonte para a origem da lição de casa. Entretanto, em sua obra, Comênio, de acordo com a autora, ao falar da arte de ensinar, restringia-se a comentar sobre prática de exercícios no mesmo horário no qual o aluno estava em aula, portanto, não é possível afirmar que já existisse, a idéia de tarefa de casa.

E, no âmbito da pedagogia de Herbart, conforme a análise de Nogueira (1998), localiza-se o segundo indicador para tentar situar a origem das tarefas de casa. Herbart propõe que a educação assuma três funções básicas: 1) a de governo (manter a ordem), 2) a de instrução e, 3) a de disciplina (moral). Assim, para efetivar estas funções, a instrução seria norteada por quatro processos didáticos formais: clareza (preparar e apresentar o conteúdo), associação (entre idéias já obtidas e as novas), sistematização (generalização do conhecimento) e aplicação (uso dos conhecimentos novos em exercícios).

Com base no estudo da historiografia da tarefa, Nogueira aponta ser procedente considerar Herbart o precursor das tradicionais tarefas de casa.

Dentre as publicações na área da Didática, a obra *Sumário de Didática Geral*, Mattos (1966), conceitua e define os parâmetros que, cada professor deve considerar ao solicitar as tarefas de casa para o aluno. Para Mattos, as tarefas de casa são tidas como uma espécie de complemento que influência na formação de hábitos de estudo, proporcionando a fixação do conteúdo.

Na referida obra de Mattos (1966) há a preocupação de conscientizar os professores sobre a necessidade de se pensar em que tipos de atividades seriam adequadas solicitar aos alunos. O autor aponta aspectos fundamentais a elaboração das tarefas de casa, que ao nosso entendimento, funciona como uma receita de como elaborar as tarefas de casa, dando atenção a todos os passos seguidos.

De maneira geral, destacamos o que o autor escreve sobre o planejamento das tarefas:

- Organizar a tarefa diretamente com o objetivo e o conteúdo da aula.
- Calibrar a tarefa quanto ao tempo de exigência do aluno e quanto ao grau de dificuldade que representa a tarefa para o aluno, nem muito fácil e nem muito difícil.
- Evitar a rotina. Promover tarefas interessantes.
- Instruções breves, mas bem definidas para orientar os alunos.
- Passar a tarefa no momento mais oportuno: ao final da aula ou no início da aula.
- Certificar de que todos os alunos estão atentos e anotam em seus cadernos e,

- Oferecer instruções bem claras e precisas sobre o que seus alunos devem fazer e como devem fazê-lo e notificá-los sobre o prazo da entrega.

Como observado acima, Mattos (1966) aponta com precisão todos os passos fundamentais que devem ser seguidos pelos professores na determinação de tarefas de casa. Nesse sentido, bastaria o professor seguir o roteiro apresentado pelo autor e estaria tudo resolvido. Será que é tão simples mesmo?

Sabemos que, em casa, o aluno quer usar seu tempo livre para brincar. Entretanto, o professor envia as tarefas para que, este aluno disponibilize um tempo em casa para realizá-las. Com base em observações da prática, o professor no outro dia, ao corrigir a tarefa geralmente passa um visto rapidamente nos cadernos (ou muitas vezes, nem isto é feito), observando somente se as atividades foram realizadas. Assim, o tempo gasto pelo professor parece ser pequeno se comparado ao trabalho do aluno, e pode levá-lo ao descontentamento em relação as tarefas de casa.

Quando o aluno, por qualquer motivo, não faz as tarefas de casa é punido de diversas maneiras: fica sem recreio, são enviados bilhetes aos pais ou até mesmo acaba indo para a sala da diretora. Muitas vezes o professor nem olha e muito menos corrige as tarefas de casa. As tarefas de casa, nesta situação descrita acima, têm sido vistas como um acúmulo de exercícios que sobrecarrega o aluno e os pais que, se vêem obrigados a se transformarem em professores dos filhos. Nas palavras de Paula (2000, p.18)

> O discurso escolar, nos últimos anos, tem optado explicitamente pelo envolvimento dos pais na escola e no acompanhamento dos *deveres de casa* como estratégia de promoção do sucesso escolar e garantia de desempenho acadêmico dos/as alunos/as e ainda como recuperação daqueles/as alunos/as que estão obtendo resultados escolares aquém do esperado. Professoras contam com o apoio dos “pais” quando os alunos não “vão bem”, ou se queixam da falta de acompanhamento dos “pais” quando eles “vão mal” na escola.

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.

Hoje em dia, estamos diante de uma nova configuração familiar. Famílias chefiadas somente por mulheres ou então, pais e mães que trabalham fora e, muitas

vezes, os filhos mais velhos também já exercem uma atividade remunerada para ajudar no orçamento familiar. Nogueira (2002) comprovou este fato em seu estudo, no momento em que perguntou aos alunos se os pais os ajudavam na realização das tarefas, responderam: “Não. Eles nem sabem ler e escrever”. “Não. Eles trabalham e não têm tempo”. “Sim. Mas não é muito”. “Quem me ajuda é minha irmã” (p. 25). Assim, estes relatos demonstram que os pais não ajudam porque trabalham fora, ou porque não tem conhecimento para tanto.

Realizar uma abordagem histórica é importante para analisar as tarefas de casa. Assis (1986) estudou as relações e implicações das condições e conseqüências causadas pela tarefa de casa em uma classe de 1ª série. Nesta pesquisa o fato da tarefa de casa ser realizada ou não, dependia do tipo de condições oferecidas pelo professor. Dentre as condições que influenciaram na realização das tarefas, foram apontadas: diferentes formas de instrução dadas pelo professor, os tipos de lição de casa e a clareza acerca da existência ou não da lição para a aula seguinte.

A sala de aula em que Assis (1986) desenvolveu seu estudo era composta por três grupos distintos de alunos conforme o critério de rendimento escolar. De acordo com o desempenho escolar, as crianças integrariam os grupos um, dois e três, respectivamente bom, médio e ruim, cujas relações com a professora modificavam-se, levadas em conta as condições das tarefas de casa.

No grupo A, as instruções eram mais claras e isto refletia no maior índice de alunos que realizavam as tarefas de casa, e as notas eram melhores. Nos outros grupos, que não dispunham de explicações das tarefas, o número de alunos que não realizavam era bem alto, e com notas bem baixas.

Os fatos apresentados por Assis foram ao encontro das observações apresentadas por Nogueira (1998), de que as tarefas de casa se constituem, em mais um fator de marginalização de alunos já excluídos do processo educativo. A situação descrita por Assis aponta que as crianças que não contavam com instruções plenas para a execução das tarefas de casa, acabavam sofrendo consequências indesejáveis pelo fato de não realizarem as tarefas. A marginalização se dava em razão das próprias condições de instruções impostas à criança pelo professor da sala.

Autores como Nogueira (1998) apontam que a marginalização acontece, porque as tarefas de casa exigem física e mentalmente mais do que os alunos podem suportar, acrescidas ao fato dos alunos muitas vezes não compreenderem as instruções sobre a constituição das tarefas.

A pesquisa de Resende (1996) buscou, por meio de tarefas de casa, entrever aspetos ligados ao currículo escolar e as relações família-escola, fundamentando-se nos ramos da sociologia da educação.

O trabalho de campo realizou-se em duas etapas, tomando como base turmas de 3ª série de três escolas de Belo Horizonte: dois colégios privados, de prestígio significativo na comunidade, que atendem a alunos de camadas médias (chamadas pela autora de Colégios Lua e Estrela), e uma escola pública estadual, com alunos de camadas populares, moradores de um dos maiores aglomerados da cidade (Escola Sol). Na primeira etapa, buscando-se apreender as concepções e as práticas escolares em relação ao dever de casa, foram realizadas observações em sala de aula, análise de documentos e entrevistas com as profissionais (professoras e coordenadoras pedagógicas). Já na segunda etapa, para investigar as concepções e práticas familiares, aplicou-se um questionário aos pais de alunos da 3ª série e realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com 10 famílias de cada escola, perfazendo, no total, 30 entrevistas.

Dessa forma, Resende (1996) aponta em sua pesquisa que a forma da relação pedagógica instituída na turma observada, da escola Sol, e o tratamento dado ao dever de casa, não parecem atuar como favorecedores de uma maior mobilização em relação a essa prática escolar. Implicitamente desvalorizado na própria dinâmica das aulas, no contexto de uma prática pedagógica centralizada na figura da professora e na expectativa de “obediência” do aluno, o qual é tratado sob uma perspectiva de disciplinamento, o dever de casa, aqui, espelha o fato de que a construção das desigualdades escolares e suas relações com as desigualdades sociais não são processos que acontecem à margem da escola, mas que a atravessam e são também alimentados por seus modos de funcionamento, os quais podem exercer efeitos específicos na trajetória escolar dos indivíduos. Nas outras escolas Resende concluiu que, um grupo significativo de pais consideram que o dever de casa é importante ou mesmo indispensável na escolaridade dos filhos, e que consideram ser seu papel o acompanhamento a esses deveres, ainda que isso represente desgastes e tensões no dia-a-dia familiar

Já Wiezzel (1999) em sua pesquisa, investigou a prática da lição de casa, no interior do processo educativo, em salas de aulas das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Assim, a autora tinha como referência a noção de aprendizagem

significativa, proposta por David Ausubel[3]. Ela analisa se a lição de casa teria contribuições para tal aprendizagem dos alunos ou se apenas correspondia a uma aprendizagem mecânica, de simples repetição.

Wiezzel ouviu, por meio de entrevistas, os três seguimentos: professores, pais e alunos e, ainda realizou observações em sala de aula. A partir destes dados e também de observações sistemáticas em salas de aula foram analisados, dentre outros aspectos, as finalidades da lição de casa, tipos e quantidade. Pode compreender que ainda é necessário esclarecer professores sobre o assunto e verificou a ausência de cursos de formação sobre a temática.

Outra autora que se propôs investigar a questão das tarefas de casa foi Paula (2000). Seu estudo teve como objetivo interrogar as prescrições destinadas para os professores, expressas nos Manuais de Didática e na Revista Nova Escola sobre os deveres, tarefas, lições, para casa. Para tal, a autora realizou uma investigação bibliográfica buscando garimpar, tecer elementos para uma arqueologia desses discursos prescritivos sobre os deveres de casa, informada por Norbert Elias, E. Thompsom, J. Gimeno Sacristán, Eulina Carvalho entre outros. Assumindo suas opções e limites, Paula (2000) focalizou e organizou os discursos prescritivos em 3 eixos analíticos - 1) indiciados pelas palavras: lição, deveres, tarefas, para casa – 2) a continuidade da aula (para além do espaço/tempo escola), o uso do tempo, e 3) as relações escola-família. Ao fim de sua pesquisa, a autora pode concluir que, os deveres de casa persistem e intensificam como a) aprendizado de auto-determinação do tempo; b) e como um dos elementos da política de envolvimento da família na escola acompanhados de um processo de desqualificação da família pobre e das professoras da escola pública.

Em seu estudo, Nogueira (2002) teve como objetivos discutir sobre a prática escolar das tarefas de casa, com dois propósitos em mente. O primeiro, questionar, a partir das bases, uma prática institucional já cristalizada. Segundo, buscar no processo os nutrientes necessários para alimentar o que houver de válido nessa prática. E, ainda

---

[3] O conceito básico da teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa, que pode ser definida quando é preciso considerar os conhecimentos prévios dos alunos como suporte para a aquisição de novos conceitos.

pretendeu oferecer subsídios para reconstruir o saber e o fazer sobre a tarefa de casa, a fim de que ela se torne, de fato, uma prática educativa.

Dessa forma, a pesquisa da autora foi subsidiada por dados coletados em entrevistas individuais. Para a concretização de sua pesquisa, ela ouviu 436 sujeitos, sendo 254 alunos, 134 pais e 48 professores de 1ª a 5ª série, de escolas públicas e privadas de Goiânia. No decorrer de sua pesquisa ela também ouviu alunos do Jardim I, II e Pré, pois eles também já fazem as tarefas de casa de maneira obrigatória. Nogueira, identificou seus entrevistados por meio de números. Da parte dos pais e professores houve receptividade e disponibilidade para a entrevista, mas não com a mesma unanimidade constatada entre os alunos.

Dos dados apresentados pela autora, alguns alunos consideraram ser desnecessário fazer as tarefas de casa "porque se aprende na sala". Um deles explicou: "Acho que toda tarefa deveria ser feita na escola". Outro aluno reclamou que o excesso de tarefas o leva a ficar sem comer, "tem dias que vou na escola sem almoçar, porque a professora passa muita tarefa". E, outro aluno declarando seu desconforto em relação as tarefas afirma "[...] eu vou na porta da esperança dizer ao Silvio Santos que eu desejaria que nunca mais tivesse tarefa de casa". Nesta fala do aluno, fica clara, as frustrações e as reclamações em torno desta prática. Os dados de Nogueira (2002) apontam três razões dos alunos para acabar com as tarefas de casa: "eu preciso brincar, descansar, estudar".

Ouvindo os pais em relação às tarefas de casa de seus filhos, a autora identificou que uns se posicionaram a favor da manutenção da tarefa de casa, outros pela extinção. Alguns aproveitaram o espaço para reclamar, outros para fazerem sugestões: "precisa diminuir a quantidade de tarefas", "a tarefa de casa não deveria ser em excesso", "as vezes vai tanta tarefa que meu filho não sabe nem por onde começar", "meu filho traz certas tarefas da escola que até mesmo eu não entendo", "nas tarefas de casa, muitas coisas deveriam ser enfatizadas em aula, para depois dar tarefa de casa".

A autora ainda pontua que os pais reclamam que as relações com os filhos ficam muito difíceis por causa das obrigações das tarefas de casa. O acúmulo de trabalho da mãe dentro e fora de casa é mais uma razão apontada pelos pais para acabar com as tarefas de casa. Para Nogueira, eles têm razão. As tarefas de casa devem e precisam ser realizadas pelo aluno. É responsabilidade da escola oferecer subsídios necessários, a fim de que ele possa realizar as tarefas de casa.

O último segmento que foi ouvido sobre as tarefas de casa foram os professores. Este grupo destacou a correção das tarefas, a elaboração das tarefas e os objetivos de tal prática. Um grupo de professores defende a tarefa como reforço de aprendizagem: “É um reforço que a criança tem”, “Porque é mais um momento de aprendizagem”. Outro grupo defende a permanência como fixação da matéria dada em aula: “Porque abolir? A tarefa de casa ter surtido efeito”, “É necessário para a fixação”. E, um terceiro grupo justifica a permanência das tarefas, pois o tempo de aula é pouco: “Porque só na aula é pouco”, “Porque o tempo de aula é muito curto, daí a tarefa de casa”. Concluindo, conforme o que foi explicitado pelos professores pode-se afirmar que a maioria deles acha as tarefas de casa válidas, defendem sua manutenção. Entretanto, é unânime entre os professores que defendem as tarefas de casa: a quantidade não pode ser exagerada. Franco (2002), em seu estudo com pessoas da classe média, sobre as práticas familiares em relação ao dever de casa, analisou 256 questionários respondidos por pais de alunos de 3ª e 4ª séries de Belo Horizonte e realizou 30 entrevistas com pais. Na leitura de seu texto, podemos compreender que a maioria das famílias considera ser obrigação dos pais ajudarem as crianças na realização das tarefas, ressalvando que a ajuda deve acontecer de maneira indireta, ou seja, orientações e estímulos, nunca fazer por eles.

Carvalho (2004) traz em seu estudo que, nos primórdios da escolarização, as escolas que serviam comunidades ou famílias rurais não enviavam tarefas escolares, pois as crianças tinham o dever de ajudar os pais no trabalho rural, para assim garantir a sobrevivência da família. As tarefas de casa surgem então, como uma ocupação dos alunos de classe média e tornou-se parte da vida de grupos sociais que valorizavam a escolarização como forma de mobilidade e ascensão social.

Prosseguindo a trajetória dos trabalhos realizados sobre as tarefas de casa, Carvalho e Burity (2005) discutiram as concepções e práticas de mães e professoras em relação às tarefas de casa. As autoras entrevistaram nove mães de alunos de escolas públicas e cinco de escolas privadas, com filhos nas 3ª e 4ª séries na cidade de Campina Grande (PB). Segundo as autoras, as mães de escolas públicas, inicialmente apresentaram uma visão positiva em relação às tarefas de casa, mas no decorrer das entrevistas expressaram as dificuldades e algumas, até afirmaram que seria melhor não haver tarefas de casa. As mães da escola privada demonstraram um clima estressante em relação às tarefas de casa.

Na obra *Educação e Metodologia*, Nérici (1986) contempla as tarefas de casa como parte do método de tarefas dirigidas. Este método consistia em complementar a aula por meio de atividades que trabalhassem os conteúdos na profundidade desejada.

O objetivo das tarefas dirigidas consistia em aprofundar os conhecimentos bem como desenvolver a independência dos alunos em relação aos professores e habilidades como: interpretação, seguimento de instruções, autoconfiança, etc. Tais objetivos foram atribuídos as lições de casa na obra Didática (uma introdução) de 1986.

Na referida obra, o autor faz uma distinção entre tarefas e exercícios, apontando que os exercícios, preferencialmente, ocorram em sala de aula, sob a supervisão do professor e as tarefas ocorram fora do período escolar. Isto porque, para o autor, as aulas devem terminar com tarefas que teriam a função de prolongá-las. Como o objetivo é complementar a aula, as tarefas não teriam o caráter puramente fixador. Como exemplos de atividades são citadas: coleta de dados sobre algum problema, analisar os dados e tirar conclusões, composições sobre assuntos da atualidade ou que sejam de interesse do aluno, e leituras.

O autor sugere que, ao final de cada aula, o professor apresente algum problema conforme o que foi estudado em sala de aula, para ser discutido na próxima aula. Esta tarefa, além de promover a continuidade e ligação entre o que foi discutido dentro e fora da sala de aula, estimula a autonomia e independência dos alunos. E ainda reafirma dois pontos: “ [...] 1) a tarefa de casa deve estar relacionada com os objetivos da aula; 2) deve ser adequada ao aluno no que concerne às suas possibilidades e interesses” (NÉRICI, 1986, p.363).

Dessa forma, tarefas de casa elaboradas de maneira inadequada, acarretam desprezo pelo aluno em relação à disciplina, fazê-las por obrigação e executá-las concomitantemente com outras atividades como: jogando vídeo game, escutando música ou conversando com outras pessoas.

Além dos pontos apresentados logo acima, o referido autor também enfatiza a importância do professor em corrigir as tarefas de casa, o respeito ao horário livre das crianças. Enfatizando esta questão Arroyo (1999 apud Wiezzel 1999, p.23) aponta que “[...] os “deveres escolares” são utilizados como forma de controle, desconsiderando os outros papéis atribuídos as crianças como: de filho, irmão, amigo e criança”. E, ainda afirma que, na Espanha, as lições de casa são proibidas por lei, para que a criança possa descansar e brincar.

Sobre este assunto Carvalho (2004) aponta uma experiência vivida por ela e seus filhos em uma escola alternativa brasileira. Como a escola atendia uma clientela de mães profissionais, a escola não adotava as tarefas de casa, pois o marketing era "Aqui seu filho aprende tudo o que precisa aprender, por isso não mandamos dever de casa".

As tarefas de casa também já foram objeto de discussão na literatura infanto-juvenil. Lucia Pimentel (1992) escreveu o livro *"Lição de casa"*, onde conta a história de Joana. A garota tendo como tarefa de português escrever uma história, precisa seguir um roteiro pré-estabelecido pela professora.

Para seguir o roteiro, a aluna passa por situações inusitadas e controversas que acabam se tornando complicadores para a realização da tarefa. Ao analisar tais condições, Joana conclui que as tarefas de casa vêm, em grande parte, já prontas para a criança e esta não pode utilizá-la como forma de expressar suas ideias. Seguir um roteiro pré-definido, não proporciona o desenvolvimento da imaginação e criatividade. No caso desta obra, o roteiro limitava a imaginação de Joana, mas muitas vezes, alguns roteiros direcionam e ajudam os alunos na realização das tarefas de casa.

Na obra de Pimentel, percebe-se uma crítica bem séria em torno das tarefas de casa encontradas nos cadernos de nossos alunos, como por exemplo, a não utilização da tarefa como parte da aula, a sua não correção, a ausência de instruções claras, a distância entre o conteúdo da aula e a tarefa enviada, e as repreensões ou punições para aqueles que não as fazem. Esses aspectos tendem a influenciar a vivência das tarefas de casa.

Em torno das tarefas de casa, observamos duas proposições. A primeira é que, elas se tornam mais um instrumento de exclusão escolar e, por outro, a sua função pode ser redimensionada se for concebida de maneira mais ampla do que simplesmente, o desenvolvimento de treinos. A segunda é que, a tarefa de casa está atrelada a todo processo educativo, possibilitando ao professor conhecer as situações reais e potenciais de aprendizagem dos seus alunos, sempre pensando e redefinindo métodos que melhor se adaptem aos objetivos propostos.

As tarefas de casa, sempre estiveram presentes como parte integrante da ação educativa e embora tenham sido realizadas as mais variadas reformas no ensino, não são citadas em tais mudanças. "Não são extintas e nem estimuladas. Nesta omissão, podemos indicar a não preocupação com o tema" (Wiezzel, 1999, p. 24).

Os objetivos de cada tarefa definem as capacidades a serem desenvolvidas conforme a maneira como o aluno deverá realizá-las. Se os objetivos estiverem

relacionados à memorização, repetição e treinos as tarefas de casa serão de uma forma. Porém, se os objetivos forem relacionados ao desenvolvimento da pesquisa, reflexão, autonomia, as atividades fugirão do modelo anterior.

Muitos professores definem os alunos que realizam as tarefas de casa como: atentos, inteligentes, participantes, têm ajuda, pais interessados e preocupados com o filho, e com boas condições financeiras. Carvalho (2004, p. 101) apresenta os pressupostos em que se baseia a política do *dever de casa:*

- Pais têm tempo para criar oportunidades de aprendizagem em casa, organizando e adaptando continuamente o ambiente doméstico para atender as demandas escolares (providenciar materiais, assistir trabalhos de grupos nos fins de semana, etc), tempo que sobra do atendimento de suas próprias necessidades, obrigações, e opções quanto à divisão do trabalho doméstico, horários de descanso, programas de lazer, com os quais o dever de casa não interfere;
- Pais gostariam de se atualizar em relação ao currículo escolar ou voltar à escola, a fim de participar do projeto da educação pública ou do desenvolvimento dos seus filhos e, portanto a escola deveria investir em orientações/treinamento de pais para acompanhar os deveres de casa.

As condições descritas acima, muitas vezes, se configuram como incompatíveis com a realidade brasileira e podem ser explicadas por dois argumentos. O primeiro apresenta as tarefas de casa como uma oportunidade de convivência positiva entre pais e filhos e, muitas vezes, este momento gera muita confusão e estresse. E, o segundo argumento, se refere à tentativa curricular de se vincular os conteúdos escolares a vida cotidiana.

REDMOND (1995 apud Carvalho 2004, p.102) apresentou dois argumentos quando propôs a “abolição do dever de casa” no contexto americano: o dever de casa “ameaçava a vida familiar, privando as crianças de tempo de qualidade com seus pais/mães”, e “era injusto porque muitas crianças careciam de computadores, enciclopédias e locais sossegados, de que dispunham aquelas mais afortunadas”. De maneira oposta Gill & Schlossman (apud Carvalho, 2004, p. 102) lembram que o “[...] dever de casa é os olhos e ouvidos dos pais, o primeiro e talvez o único elo de comunicação que informa aos pais acerca da missão acadêmica da escola”. Nesse sentido, as tarefas de casa, deixam os pais conhecerem o trabalho dos professores, sabendo exatamente quais aspectos estão sendo trabalhados dentro da sala de aula.

Ser capaz de controlar o tempo, de utilizar materiais escolares ou outros materiais disponíveis, de pedir ajuda aos pais, ou irmãos mais velhos, constituem competências de autonomia que, as tarefas de casa podem auxiliar a desenvolver. Ainda, no momento de realização das tarefas de casa, os alunos são, a todo o momento, desafiados a lidar com inúmeras distrações como, por exemplo, a televisão, o computador, os brinquedos, entre outros. Por isso destacamos a importância dos pais estarem sempre por perto para oferecem todo suporte aos filhos para superarem as distrações e se concentrarem nas tarefas de casa.

Diante destas considerações, "as tarefas de casa são fundamentalmente uma questão política" (Carvalho, 2004, p.103) acima de tudo e, por isso, necessita de um olhar cuidadoso em torno desta discussão, pois tarefas de casa podem colaborar na aprendizagem dos alunos.

1.3 Análise da tarefa na perspectiva da Teoria Histórico Cultural

Podemos denominar que toda tarefa é uma atividade? As tarefas que os alunos comumente levam para casa são "tarefas" ou se caracterizam como "atividade"?

Evidenciando a dificuldade em definir os termos *tarefa e atividade* que para, muitos pode ter sentido ou significado equivalente, propomos realizarmos uma discussão em torno destes conceitos a luz da Teoria Histórico-Cultural.

Transmitiram-nos a ideia de que a condição vital (biológica) do homem é condição necessária e suficiente para fazer aflorar as qualidades humanas tais como as características de inteligência e de personalidade (Mello, 2009). No entanto, a Teoria Histórico-Cultural traz 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.

O processo de humanização ou o processo de constituição do humano é discutido por Vigotsky (1994). A lei genética geral do desenvolvimento nos mostra que as funções psicológicas superiores (específicas dos humanos) se apresentam primeiramente como forma do comportamento coletivo (social) e, posteriormente se tornam funções internas, ou seja, individuais. Nesse sentido, PADILHA (2005, p. 44) esclarece,

> Hominizar-se é fazer-se homem nas relações concretas de vida social, mediadas pela linguagem, o que só é possível com outros homens, ou seja, a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente na apropriação e domínio social.

Mas, como podemos compreender os conceitos atividade e tarefa neste processo de constituição humana?

Vigotsky (1994) aponta que é a atividade que explica o desenvolvimento do psiquismo humano.

Do ponto de vista da Teoria Histórico – Cultural, no conceito de atividade,

> [...] está presente o envolvimento do sujeito, uma vez que o sentido da atividade nasce da relação entre o motivo que leva o sujeito a agir e o resultado conquistado ao final da atividade. Dessa forma, o sujeito é ativo não apenas intelectual, mas também emocionalmente. Por isso, é que cognitivo e afetivo não se separam, mas constituem uma unidade (Mello, 2009, p.368).

Leontiev (1978) traz a ideia de que as relações humanas com o mundo são mediadas pela atividade. Podemos dizer então que, os processos que envolvem cognição e emoção desenvolvem as capacidades psíquicas. Este mesmo autor também apresenta a atividade, como partindo de determinados motivos e encaminhando-se para determinados fins, exprimindo nessa trajetória uma dada relação do homem com seu contexto. O sujeito da atividade constrói um sentido para a atividade que pode mobilizá-lo, ou não, para dela participar. Então, a atividade sustenta-se por dados motivos e orienta-se teleologicamente constituindo-se sob a forma de ações (Martins, 2004).

Não podemos aqui caracterizar todos os processos como sendo uma atividade. É necessário diferenciarmos muito bem conceitos como: atividade e ação. A atividade são processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo se dirige, coincidindo sempre com objetivo que estimula o sujeito a produzir a atividade. Já a ação é um processo cujo motivo não coincide com o resultado pretendido pela atividade, na qual a ação esta inserida (LEONTIEV,1978). Dessa forma, dentro de uma atividade, que se concretiza por meio de ações, cada ação tem seu objetivo específico, porém em seu conjunto, elas estão direcionadas pelo objetivo final da atividade. Caso contrário, estaremos falando de ações pontuais que não fazem parte de uma atividade.

Por exemplo: fichas específicas de preenchimento em que são consideradas apenas a repetição e a exercitação de conteúdo, os desenhos para colorir em que não há

o envolvimento das crianças, são exemplos de práticas escolares que atuam em favor de ações sem sentido, que não oferecem a oportunidade de buscar em conjunto com o outro seja, criança-criança ou adulto-criança o uso de instrumentos e formas mediadas para a realização de atividades. A escola deve atuar de maneira a evitar a mecanização dos processos em que tendem a desconsiderar as crianças como sujeitos históricos e capazes.

As atividades, de caráter subjetivo no campo psicológico e da formação da personalidade, se diferenciam nos diferentes momentos do desenvolvimento e vão se estruturando conforme o sujeito dá sentido às suas ações, aos seus motivos e seus objetivos, que são fundamentais para o desenvolvimento subsequente, uma vez que para os autores da THC este é um processo dialético, complexo e recheado de contradições, portanto, em cada fase há atividade principal que dará sustentação à ação do sujeito e que proporcionará, por intermédio da mediação, o surgimento de nova etapa do desenvolvimento. Dessa forma, Leontiev (2006) escreve sobre a atividade,

> [...]Entonces la actividad es el desarrollo de La que rige los câmbios más importantes em los procesos psíquicos y los rasgos psicológicos de la personalidad del niño, em alguma etapa de su desarrollo[4] (Leontiev, 2006, p.65).

Dessa maneira, a transição da criança de um estágio de desenvolvimento[5] para outro e, consequentemente a mudança do tipo da atividade principal, corresponde ao surgimento de uma necessidade interior constituída pelas e nas relações humanas em que ocorre em conexão com o fato do sujeito estar enfrentando o processo educativo em novas tarefas.

De acordo com Davidov (1987) a entrada da criança na escola provoca profundas mudanças nela mesma. Isto se deve ao fato de que, agora na escola, o aluno começará a compreender conteúdos que estão ligados à consciência e ao pensamento teórico humano de determinada época. Nas crianças se formam as bases da relação teórica que existe na realidade e, o desenvolvimento desta relação teórica com a

---

[4] É então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento.

[5] De acordo com Facci (2004) os estágios de desenvolvimento para Vigotsky possuem uma certa sequência no tempo, mas não são imutáveis. Eles dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.

realidade permite ao homem sair dos limites da vida cotidiana observada diretamente e o introduz a um amplo círculo de acontecimentos que transcorrem no mundo e nas relações das pessoas. Conforme este autor, este fato deriva da importância das crianças realizarem uma atividade adequada "[...] a la actividad humana históricamente encarnada em ellos" (Davidov, 1987, p. 158).[6]

Dessa maneira, define-se atividade como sendo algo bem definido e específico, sendo apenas uma unidade dentro de algo mais global, na qual é necessário um sentido para que ocorram ações que caminhem para um objetivo ou finalidade.

As atividades dos homens se correspondem com determinada necessidade, ações e motivos. No cotidiano escolar, os motivos das ações impulsionam os alunos a apropriação e objetivação dos conhecimentos teóricos. Daí vem à necessidade da atividade estimular os alunos a compreensão dos conhecimentos teóricos através de ações destinadas a resolver tarefas.

De acordo com Davidov (1987) durante a realização de uma tarefa escolar os alunos descobrem a origem da "célula" do objeto estudado e utilizando-a, objetivam mentalmente este objeto. Com isto, durante a realização de uma tarefa escolar, os alunos realizam um certo micro ciclo de ascensão do abstrato ao concreto como via de objetivação dos conhecimentos teóricos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Tendo como referência o que foi exposto, podemos concluir que, as necessidades e motivos são que estimulam a atividade e precisam ser construídos através do processo de mediação. Dessa forma, uma tarefa de casa para se constituir como uma atividade, no sentido subjetivo e da constituição do sentido e significado, ela deve criar os motivos e a necessidade do conhecimento, instigar o aluno a fazê-la, para que realmente promova o desenvolvimento psicológico, através das ações em direção ao alcance dos objetivos propostos.

Capítulo 2

---

6 "[...] à atividade humana historicamente encarnada nelas".

Método

Neste capítulo apresentamos o percurso da pesquisa desde o início, os participantes, o local onde foi realizado o estudo, os materiais utilizados, a coleta de dados e todas as circunstâncias que delinearam os resultados deste estudo.

2.1 Participantes

Participaram deste estudo um aluno com Síndrome de Down, sua mãe e sua professora vinculada a rede regular de ensino.

Os critérios básicos que nortearam a escolha do aluno para este estudo foram: estar matriculado em uma escola regular da rede pública de ensino, cursar o 2º ano do ensino fundamental[7] e ter deficiência intelectual, no caso, a Síndrome de Down. A familiaridade do aluno com a pesquisadora também influenciou na seleção deste participante, a qual se justifica devido à experiência em anos anteriores em Suporte Pedagógico Especializado no Centro de Estudos de Educação e Saúde (CEES) Unidade Auxiliar da Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília.

O envolvimento da família no processo educacional de seu filho apresenta contribuições fundamentais durante este processo. Neste estudo, optamos em ouvir a mãe do aluno, por ela ser a responsável de acompanhar o filho nos momentos de realização das tarefas escolar em casa.

Não desconsideramos aqui a importância de se investigar o pai como uma fonte que poderá trazer contribuições positivas para a pesquisa. Autores como DESSEN, LEWIS 1998, 1999; CIA BRAHAM, 2009 demonstram, por meio de suas pesquisas, a importância da figura paterna no desenvolvimento de alunos com deficiência. No entanto, frente ás características desta família, onde a mãe assume o papel preponderante de acompanhamento deste filho, optamos em centrar nosso estudo na figura materna.

A professora, no momento da realização da pesquisa (2010), tinha 34 anos, formada em Pedagogia – Habilitação em Administração Escolar no ano de 2003 em uma universidade particular. Naquele momento, possuía dez anos de experiência

---

[7] Conforme lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

docente na rede municipal, sendo que não possuía nenhuma experiência no trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) [8].

Durante a coleta de dados, a professora participava de um curso sobre necessidades educacionais especiais, oferecido por uma faculdade privada da cidade em que foi realizada a pesquisa. Porém, a professora relata que o curso não correspondeu às suas expectativas, pois tratava de questões clínicas das síndromes e não sobre a temática de escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

2.2 O local

Os dados foram coletados em uma escola municipal de ensino fundamental, de uma cidade de médio porte do oeste paulista.

No momento da pesquisa, em 2010, a escola contava com 39 professores, 27 turmas e cerca de 753 alunos.

2.3 Materiais

Os materiais utilizados na pesquisa foram gravador, fitas, bloco de anotações, caneta e cadernos de tarefas do aluno participante da pesquisa e de outros dois alunos da sala para estudos comparativos das proposições das tarefas.

Também foram usados instrumentos e/ou documentos necessários para garantir a efetivação da coleta de dados:

- Roteiro Norteador para as entrevistas, constituído de questões abertas, tendo como objetivo investigar questões referentes as tarefas de casa, ou seja, conhecer a opinião da mãe do aluno participante do estudo, sobre as tarefas que seu filho leva para casa e, desvelar as idéias, conceitos, dúvidas da professora em relação a tarefa do aluno com Síndrome de Down, para que se pudesse nortear as discussões durante os encontros reflexivos entre pesquisadora e professora (Apêndices A e B).
- Autorização para a realização da pesquisa, dirigido a diretora da escola em que os dados seriam coletados, visando garantir a exequibilidade do estudo no espaço escolar.

---

[8] De acordo com DEL-MASSO; ARAÚJO (2008, p.65) Necessidades educacionais especiais: a terminologia não se refere apenas as pessoas com deficiência; no Brasil, designa também os superdotados e as pessoas com condutas típicas de determinadas afecções.

- Diante das características do trabalho, que considera um acompanhamento diretamente com a criança, seguimos rigorosamente as “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos”, dispostas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Desta forma, obtivemos a aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da FFC da UNESP com o Parecer do Projeto nº 0515/2010.

2.4 Procedimento de Coleta

A coleta de dados deste estudo foi realizada no 2º semestre de 2010, sendo nos meses de julho a dezembro de 2010.

2.4.1 Descrição dos procedimentos de Coleta de Dados

Como procedimentos de coleta de dados para a realização da pesquisa, foram realizados diferentes procedimentos: a) a entrevista, a qual responde adequadamente aos nossos objetivos da investigação para conhecermos a percepção da mãe e professora sobre as tarefas escolares; b) os encontros que, denominaremos de encontros reflexivos, considerando um momento de diálogo com a professora da sala de aula regular sobre a proposição das tarefas de casa. Como materiais complementares consultamos o plano de ensino do 2º ano do ensino fundamental com o propósito da pesquisadora conhecer a proposta curricular para este ano de escolaridade, que foi fornecido pela professora e o seu semanário como material de apoio para os encontros reflexivos.

A pesquisa bibliográfica citada anteriormente também colaborou para a elaboração do roteiro de entrevista. Este levantamento e análise nos proporcionou um conhecimento maior sobre o assunto para a construção dos dois roteiros de entrevista: um a ser usado com a professora e outro roteiro usado com a mãe do aluno.

Reconhecendo a importância desta técnica, após o roteiro ser elaborado e revisado pela orientadora, optamos submetê-lo à apreciação de um juiz com formação em História, professor da rede estadual de ensino fundamental mestre em Educação e pesquisador da área de Educação Especial, visando garantir maior consistência deste instrumento.

Após o parecer do juiz acerca do roteiro de entrevista, revisamos o roteiro adequando-o para a realização da entrevista. Realizamos poucas adequações no roteiro desenvolvido.

Foram feitas entrevistas iniciais e finais com a professora e a mãe do aluno. O roteiro de entrevista inicial com a mãe do aluno teve o propósito de investigar a sua concepção sobre as tarefas de seu filho. Já, o roteiro final investigou as mudanças ocorridas durante o processo de coleta de dados.

As entrevistas iniciais foram realizadas no mês de julho de 2010 e procuramos avaliar as concepções sobre as tarefas de casa das participantes da pesquisa. As entrevistas finais, realizadas em dezembro de 2010, tiveram por objetivo avaliar todo o processo realizado no decorrer da pesquisa.

Dessa maneira, nosso roteiro de entrevista inicial com a professora foi constituído de 16 questões divididas em dois grandes temas (Apêndice A). O primeiro versava sobre “Aspectos gerais” e o seguinte sobre “Aspectos específicos”. Tal roteiro possibilitou conhecermos as concepções da professora sobre a prática das tarefas de casa e, especificamente sobre as tarefas de casa do aluno com Síndrome de Down. No roteiro de entrevista final com a professora, perguntamos os aspectos específicos das tarefas de casa, as questões que se referiam à prática das tarefas de casa para o aluno com Síndrome de Down. Dessa forma, para a realização das entrevistas com a professora, utilizamos duas versões de roteiros de entrevista.

As entrevistas iniciais e finais foram previamente agendadas e realizadas pela própria pesquisadora, em sessões individuais, na escola onde a professora trabalha e com a mãe foi realizada no CEES, Unidade Auxiliar da Faculdade de Filosofia e Ciências. Foram gravadas e tiveram uma duração de 25 a 30 minutos. O conteúdo das entrevistas foi transcrito integralmente para uma análise minuciosa com base na literatura e teoria que embasam este estudo.

2.4.1.1 Das Entrevistas

Neste estudo optamos em realizar duas entrevistas com a professora e a mãe do aluno. A primeira entrevista, realizada no início do processo de coleta de dados, teve por objetivos conhecer a percepção que a professora tem sobre as tarefas de um modo geral e, especificamente em relação às tarefas destinadas ao aluno com síndrome de Down, procurando investigar a existência de tarefas específicas para este aluno,

dificuldades em sua realização e como se orientava a correção (em que momento da aula e qual o critério por ela utilizado). Ainda, como eram dadas as instruções para que a mãe auxilie o filho em casa (por meio de orientações escritas, diretamente com os pais ou, não oferece as instruções). Já a entrevista inicial com a mãe do aluno, teve o objetivo de identificar suas impressões sobre as tarefas, isto é, se as considerava positivas no desenvolvimento educacional de seu filho, se estavam adequadas de acordo com as necessidades educacionais especiais do aluno, como se caracterizava os momentos em casa de realização das tarefas (calmos ou agitados).

A segunda entrevista, realizada após os encontros reflexivos, investigou todo o processo desenvolvido nos encontros reflexivos com a professora. Realizamos uma segunda entrevista com a mãe do aluno e com a professora. Utilizamos neste momento, o roteiro de entrevistas apenas com os aspectos específicos, pois ele correspondia aos objetivos propostos nesta segunda entrevista.

2.4.1.2 Dos Encontros Reflexivos

Foram realizados cinco encontros de reflexão interativa com a professora.

O desenvolvimento do procedimento adotado para os encontros reflexivos ocorreu da seguinte maneira: realizava-se o agendamento prévio do encontro, com a professora. Dos cinco encontros reflexivos realizados, a maioria teve a frequência quinzenal, mas tivemos encontros desmarcados devido a problemas pessoais da professora. A duração média foi de 35 minutos.

Estes encontros foram realizados no período matutino, conforme a disponibilidade da professora, sendo em horário contrário das aulas ministradas pela mesma. Escolhemos realizar os encontros na escola, por ser um local em que a professora não tinha dificuldades de comparecer.

Não seguíamos um roteiro de discussão elaborado previamente. Os encontros reflexivos foram baseados em situação de diálogo entre pesquisadora e professora para permitir que a mesma tivesse o espaço para falar sobre as dificuldades que as tarefas de casa representam para o aluno ou as dificuldades da professora para planejar as tarefas para o aluno. A pesquisadora tinha o cuidado de levantar pontos para dirigir a discussão. Os encontros foram gravados e transcritos na íntegra posteriormente.

Uma das dificuldades encontradas durante os encontros reflexivos foi em relação ao local escolhido. A sala dos professores, o local onde nos encontrávamos, foi

escolhida pela diretora da escola e, muitas vezes as pessoas entravam na sala e acabavam interrompendo a discussão e o barulho do corredor atrapalhava a gravação dificultando assim, a transcrição posterior. Outro aspecto era manter o foco da discussão apenas nas tarefas de casa. A professora sempre buscava situações da sala de aula para exemplificar a sua fala. Por isso, a pesquisadora buscou ter muito cuidado para que a professora não fugisse do foco do trabalho. Entendemos esse comportamento da professora, pois é importante dialogar sobre sua prática pedagógica, suas dúvidas e seus objetivos no trabalho.

Assim como em outras pesquisas que envolviam a formação continuada de professores (ALMEIDA, 1994; GLAT, 1999; LEITE, 2003), no primeiro encontro realizado, a professora demonstrava estar ansiosa na busca de soluções para as tarefas de casa e, ao mesmo tempo, demonstrava preocupação em relação à pesquisadora em que esta cumpriria a função de criticar a sua prática.

Esta preocupação era demonstrada por meio das falas da professora, por considerar os encontros reflexivos como um momento em que ela teria a oportunidade de discutir suas dúvidas em relação às tarefas de casa.

2.4.1.3 Dos cadernos de tarefas

Para a realização deste item fizemos uma cópia do caderno de tarefas do aluno participante da pesquisa e de mais dois alunos da sala de aula. A escolha dos cadernos destes dois alunos foi realizada pela professora e os critérios utilizados por ela para a seleção foi ser os melhores alunos e aqueles que não tinham muitas faltas, uma vez que tínhamos como objetivo comparar o tipo e a freqüência das tarefas. Esta primeira cópia foi realizada no fim do mês de julho, antes de se iniciarem os encontros reflexivos. O objetivo de se analisar os cadernos de tarefas foi identificar o componente curricular que mais aparece e a frequência em que são enviadas as tarefas. Não tínhamos o objetivo de analisar o conteúdo. Optamos escolher dois cadernos da sala de aula, para prevenir no caso da falta de um dos alunos e para termos uma visão comparativa dos cadernos.

No mês de dezembro, realizamos cópias do período de julho a dezembro, cobrindo todo o período do ano letivo em análise.

2.5 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados priorizou uma abordagem qualitativa, na busca de apreender a qualidade dos dados e interpretá-los a luz da literatura sobre o tema. Foram objetos de análise as entrevistas, os cadernos de tarefas de Augusto e os registros dos encontros reflexivos.

Para a análise da entrevista inicial com a professora após leitura múltipla e repetitiva da transcrição, e em conformidade com o roteiro prévio, foram estabelecidos 2 núcleos de análise, sub divididos em 5 temas que poderiam proporcionar uma melhor compreensão sobre o objeto de estudo. A seguir apresentamos o quadro de análise.

Quadro 1: Apresentação dos núcleos e eixos de análise da entrevista inicial com a professora.

NÚCLEOS DE ANÁLISE	EIXOS DE ANÁLISE
Aspectos gerais da Tarefa	1. **Frequência da tarefa** 2. **Objetivo da tarefa**
Aspectos específicos da Tarefa	3. **Elaboração da tarefa** 4. **Realização da tarefa** 5. **Correção da tarefa**

Este primeiro momento da análise dos dados retrata a situação encontrada na escola; como estava sendo direcionado o trabalho da professora, quais os objetivos que ela definiu durante o ano de trabalho, quais as suas dificuldades, entre outros.

A análise da entrevista realizada com a mãe teve objetivos diferentes, da com a professora, portanto, não trabalhamos com eixos analíticos, mas com as leituras repetitivas com o objetivo de apreender seu ponto de vista sobre o tema em estudo. Desta forma, nossa investigação se ateve na compreensão de sua concepção sobre a tarefa e sugestões ou percepção de como melhorar esta prática em relação ao seu filho e suas peculiaridades.

Para a análise dos encontros reflexivos colocamos em evidência os principais pontos abordados no diálogo com a professora, fazendo uma descrição geral sem o estabelecimento de núcleos e eixos de análise.

Por fim, a entrevista final, realizada com a professora teve como objetivo analisar mudanças ocorridas na proposição das tarefas de casa para Augusto após o período de encontros reflexivos e, análise das mesmas sobre todo o processo. Essa

última entrevista também foi analisada por meio dos núcleos de análise e dos cinco eixos de análise estabelecidos na entrevista inicial.

O procedimento de análise da entrevista final com a mãe foi o de analisar se ela percebeu mudanças na proposição de tarefas de casa para Augusto, utilizando para essa análise a comparação com a entrevista inicial.

CAPÍTULO 3

3. Tarefas escolares e Educação Inclusiva: o caso de Augusto.

Os objetivos do estudo eram: acompanhar e analisar como as tarefas de casa estão sendo propostas pela professora de uma sala de aula regular para um aluno com Síndrome de Down, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, no período de um ano, verificar e analisar as mudanças ocorridas na proposição das tarefas de casa para o aluno com Síndrome de Down após os encontros reflexivos e investigar a concepção da mãe sobre as tarefas de casa, para isto foram realizados diferentes procedimentos como duas entrevistas com a mãe e a professora e encontros reflexivos com a professora de um aluno com Síndrome de Down. Neste capítulo pretendemos apresentar os dados obtidos, divididos em três tópicos 1) a percepção sobre a tarefa da professora e da mãe com base nas entrevistas iniciais, 2) a reflexão sobre a prática da tarefa, conforme a discussão nos encontros reflexivos com a professora e 3) as possibilidades de mudanças na proposição das tarefas, tendo como referência as entrevistas finais da professora e da mãe, após toda a reflexão sobre as tarefas de casa, nos encontros reflexivos com a professora.

3.1.1 A percepção sobre a tarefa: o ponto de vista da professora.

Os dados levantados por meio da entrevista inicial com a professora foram classificados em dois núcleos temáticos e em cinco eixos de análise, que se repetem, pois a tentativa era de observar se a professora diferenciava as categorias relacionadas às tarefas quando se tratava da tarefa geral – proposta para toda a classe, ou a tarefa específica - relacionada ao aluno com deficiência.

Os dois núcleos de análise e os cinco eixos de análise têm como referência a apresentação feita no quadro 2 da página 51.

Para investigar o primeiro eixo de análise, a frequência da tarefa de casa, perguntamos à professora o número de vezes em que solicitava tarefa para seus alunos, por ser um ponto importante para analisar a função e o objetivo que a tarefa possa estar exercendo no contexto educativo. A professora esclarece que:

> *A nossa função é mandar três vezes por semana, nós do 2º ano mandamos todos os dias.*

A professora esclarece que, embora a orientação seja de enviar apenas três vezes na semana, no 2º ano isto é feito diariamente o que, certamente, tem relação com o sentido dado a tarefa pelas professoras no 2º ano, o que poderemos compreender melhor ao olhar para os objetivos da tarefa.

Este dado também pode ser visto com o fato da professora querer ser considerada uma boa professora, ou seja, quanto mais tarefa ela solicita aos alunos maior reconhecimento como boa professora ela pode ter. Este reconhecimento se deve a cultura escolar e os critérios utilizados para considerar o que caracteriza ou não um bom professor.

Em relação a frequência da tarefa para Augusto, foco de nossa pesquisa, a professora segue o mesmo procedimento. Assim como os outros alunos, Augusto leva suas tarefas de casa todos os dias da semana. A professora ainda explica que envia praticamente a mesma tarefa, às vezes faz uma ou outra adequação, apenas extraindo partes da tarefa. Ela justifica esta medida, pois leva em consideração as possibilidades da mãe em auxiliá-lo na realização das atividades propostas.

> *Sim! Eu mando praticamente a mesma tarefa, às vezes, retiro uma parte, porque é assim, a tarefa eu mando para ele pensado no que a mãe dele vai conseguir auxiliar, e mesmo assim, às vezes, algumas tarefas que eu mando ela não consegue [...] É com a mesma frequência, todos os dias.*

As tarefas de casa são constituintes da cultura escolar e, neste momento podemos apontar a dificuldade em lidar com a questão das tarefas de Augusto, talvez devido à deficiência intelectual e suas implicações no processo de ensino. A professora tem a preocupação em adequar a tarefa à mãe, depositando nela uma expectativa de encontrar na sua atitude, um auxílio para a realização das tarefas escolares. Veja que ela menciona: *"[...] às vezes, algumas tarefas que eu mando **ela** não consegue"*. Ora, para quem seria a tarefa? Para Augusto? Para ele na medida em que sua mãe possa lhe dar suporte? Para ele realizar com autonomia? Sim, aqui já se anuncia uma problemática a ser pensada: qual a função ou objetivo da tarefa de casa? Para todos ou para Augusto, ou ainda, para aqueles com deficiência intelectual?

E, assim, nos remetemos a outro eixo de análise: Objetivo da Tarefa**.** Perguntamos à professora qual o objetivo que atribui à prática da solicitação e realização de tarefas de casa. De maneira geral a professora explica que as tarefas de

casa têm o objetivo de sistematizar o que foi trabalhado em sala de aula e, que dessa maneira, nenhuma tarefa é dada sem um objetivo próprio e sem que tenha sido trabalhado no contexto de aula. Outro objetivo apontado pela professora é o desenvolvimento da autonomia, como demonstra na seguinte fala:

> *Primeiro sistematizar o conteúdo, responsabilidade da criança também é autonomia, que no começo é conselho do pai, mas com o tempo aquela tarefa tem que ser feita pela criança.*

Questionamos: o que realmente a professora objetiva com as tarefas? Ela quer que faça a tarefa ou quer a autonomia dos alunos?

Aqui temos o indicativo do objetivo da tarefa, que nos perguntávamos anteriormente em relação à assiduidade diária para os alunos do 2º ano e a professora informa a questão da sistematização do conteúdo e da aquisição de autonomia, pontos que nos parecem importantes para o desenvolvimento escolar dos alunos, inclusive se nos remetermos aos escritos de Vigotsky e a importância da mediação que, aqui, a tarefa pode exercer um papel fundamental como instrumento de mediação da aprendizagem. Como lembra Vigotsky (1997) "[...] o caminho que leva a criança ao mundo e deste à criança passa pelo Outro, mediador entre a criança e o universo cultural [...]". De acordo com o autor podemos dizer que a mediação ocorre primeiramente entre a criança com outro e depois com o universo cultural.

O processo de incorporação da cultura acontecerá com a mediação de outros seres humanos. Para isto, os homens criaram instrumentos e um sistema de signos que lhes permitem tanto conhecer como transformar a si mesmo e o mundo. A este sistema de signos denomina-se mediação. Este conceito nos permite pensar o desenvolvimento humano como um processo que, está em constante formação que envolve cada indivíduo e seu meio em situações de constante interação, e no caso das tarefas de Augusto, a mãe é responsável por esta mediação. Este processo não ocorre de uma hora para outra, nem de maneira simples, mas desde o nascimento a criança interage com gestos, valores, atitudes, comportamentos, e etc.

Mas, e em relação a Augusto? Como pensa a professora sobre os objetivos da tarefa?

De maneira específica, os objetivos da tarefa de casa para Augusto, são os mesmos empregados para os demais alunos, embora a professora apresente alguns questionamentos.

> *[...] eu não cheguei num processo de me adequar a ele na tarefa, sou sincera, eu mando a tarefa, o objetivo é o mesmo sistematizar conteúdo, mas eu sei que alguns conteúdos que estão indo para ele na tarefa, que ele não deu conta em sala, se a mãe conseguir ajudar, ele vai trazer feito, se a mãe não conseguir, ele não vai trazer.*

A fala acima aponta que os objetivos da tarefa de Augusto são iguais aos objetivos das tarefas dos demais alunos, porém a professora aponta questões sobre tal prática, pois reconhece que alguns conteúdos das tarefas de casa, Augusto ainda não consegue resolver sozinho.

Nesse sentido, qual o papel das tarefas para Augusto? Estariam ocupando apenas um espaço da cultura escolar na ação pedagógica? Poderíamos dizer que neste caso, o sentido empregado é apenas o de cumprir uma obrigação dentro da ação escolar?

Destacamos também as expectativas da professora em relação as tarefas de casa e ressaltando o papel da mãe na realização das tarefas assim como as suas expectativas em relação a aprendizagem de Augusto.

Dando continuidade, apontamos outro eixo de análise: Elaboração das tarefas. Investigamos junto à professora quais os aspectos que norteiam a elaboração das tarefas de casa para os alunos. De maneira objetiva, a professora nos diz que são os conteúdos de sala de aula.

Em relação a Augusto a professora nos diz a princípio, que é a mesma tarefa para todos, mas no decorrer de sua fala, ela relata que o trabalho com o aluno com DI vai muito da sua intuição e que por isso ela não tem um foco definido.

> *[...] o trabalho com ele vai muito na intuição, porque eu não tenho essa orientação exatamente de como fazer esse trabalho com o aluno, a tarefa é a mesma coisa, então eu falo assim, quando você me trouxe esse trabalho, eu falei "nossa vou aprender", pois meu trabalho é esse, é intuitivo, todos os avanços que eu consegui com ele, que não são poucos, foi naquilo que eu imaginei que ele pudesse fazer, e a tarefa realmente nunca foi o meu foco, então me falta também*

> *orientação, o que fazer, qual sentido, tem que ser exercitado, igual eu fiz, eu faço em sala de aula.*

Embora a professora tenha falado que a tarefa de Augusto é a mesma dos demais alunos da sala, ela se preocupa em enviar tarefas adequadas às necessidades do aluno. Porém, seu trabalho fica restrito devido às dificuldades que possui em planejar e enviar tarefas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades de Augusto, como pode observar na seguinte fala [...] *com ele vai muito na intuição, porque eu não tenho essa orientação exatamente de como fazer esse trabalho.* Na verdade, podemos inferir que seu trabalho com Augusto não é mera intuição, mas decorrente de toda a sua experiência docente e percepção das possibilidades diferenciadas deste aluno, em relação aos outros.

A escola onde foi realizado este estudo, não tem experiência com alunos com deficiência intelectual, por isso algumas dificuldades aparecem no decorrer do trabalho docente, o que nos remete a questão da formação de professores, como por exemplo, a ausência de discussões sobre a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação. Nesse sentido GLAT e PLETSCH (2005, p. 3) escrevem:

> [...] verifica-se que os professores regulares não têm experiência com esse tipo de alunado e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento.

O que nos parece é que as políticas públicas têm discutido a inclusão dos alunos com deficiência, porém apontamos que ainda falta oferecer condições diferentes do trabalho pedagógico. É preciso propor caminhos de como conduzir o trabalho docente para não ficarmos arraigados em um discurso ideológico. Nos encontros reflexivos, a professora buscava respostas para o dia-dia escolar, pois, naquele momento, representávamos a Universidade e assim ela poderia discutir meios de melhorar sua prática pedagógica.

Outro aspecto que chamamos a atenção está na seguinte fala [...] *a tarefa realmente nunca foi o meu foco.* Então, qual o papel das tarefas para os alunos? Qual o papel da tarefa para Augusto?

Wiezzel (1999) em sua pesquisa apontou por meio de entrevistas com os professores que 75% destes profissionais consideram que o objetivo das tarefas de casa

é reforçar os conteúdos aprendidos em sala de aula e, 25% as consideram como um treino.

Esta constatação feita por Wiezzel também pode ser vista por Nogueira (2002). Em sua pesquisa, um grupo de professores defendia as tarefas de casa como reforço da aprendizagem: "[...] Porque ela é um reforço da aula dada. Sem ela o aluno não fica sabendo o conteúdo que foi dado. É um reforço que a criança tem [...]" NOGUEIRA (2002, p.107).

No seguinte eixo de análise a realização das tarefas, investigamos junto à professora como são oferecidas as instruções aos alunos na realização das tarefas de casa. De maneira geral, a professora adota a seguinte metodologia: prepara anteriormente uma ficha contendo as questões ou exercícios a serem solucionados pelos alunos. Cola a ficha no caderno de tarefas e, explica aos alunos o que deverão fazer para responderem. A explicação, geralmente é feita oralmente seguindo os exemplos da própria tarefa.

> *Tem o enunciado, leio dou exemplos e explico tudo o que é para fazer.*

Para Augusto, a instrução é realizada da mesma forma, ou seja, feita coletivamente. A professora esclarece que não adiantaria orientar individualmente o aluno, pois em casa, ele não daria conta de explicar para a mãe o que era para ser feito na tarefa.

> *Então sozinho, oral, para ele não funciona. Então o enunciado está lá, as atividades, quando há alguma coisa a mais aí é anotado para a mãe, mas não tem... Sabe, eu falo que vou muito pela intuição no trabalho de sala de aula, mas a tarefa eu nunca parei [...].*

Com base neste apontamento, questionamos: Augusto não teria condições de compreender a orientação de como realizar as tarefas de casa? Visto a incompreensão de Augusto frente às tarefas de casa, como a professora poderia orientar a mãe em como ajudar o filho a resolvê-las? Como poderiam ser as explicações?

O próximo eixo de análise, correção das tarefas, investigou junto à professora, como é feita a correção das tarefas de casa, procurando conhecer qual o procedimento

que a mesma adota neste momento. Assim, a professora diz que as tarefas são corrigidas todos os dias e usa habitualmente o início da aula para realizar a correção. Somente após a correção das tarefas ela inicia as atividades do dia. Quanto à forma de correção, ela aponta que é sempre diversificada, mas na maioria das vezes a correção é feita na lousa, explicando os aspectos de maior dificuldade e depois ela olha caderno por caderno verificando se os alunos realizaram as devidas correções, para terem certeza de que observaram seus erros e os corrigiram.

> *Quando é fichinha, assim, de questões, completar palavras, escrever conteúdo, eu corrijo individualmente, recolho todos os cadernos e corrijo um a um. Quando é assim, agora que a gente entrou nas situações problema, então eu faço coletiva e individual. Eu faço coletiva para todo mundo entender o problema, então quem não conseguiu ou quem fez a continha errada só para corrigir. Depois eu faço individual para ver se ele realmente fez a correção.*

A correção das tarefas de Augusto também é feita da mesma forma, primeiramente na lousa e depois a professora olha o caderno verificando se a correção foi feita adequadamente.

> *Individual, se é coletiva, no caso dos probleminhas, eu fiz coletivo, todos corrigiram, como o dele só trouxe o resultado, não exigi que ele copiasse, porque para ele copiar, por exemplo, a continha de um problema, eu tenho que sentar ao lado dele, aí eu sento ele copia, aí vamos para o outro, eu sento, ele copia, tem que ser assim, então para mim ali aquele tempinho da tarefa vou suprir com ele no caderno, nas atividades de sala, então eu registro o probleminha para ele e a gente vai fazer então a gente faz uma inversão aquilo que ele não faz lá a gente faz em sala.*

A correção das tarefas é algo que demanda muita organização e responsabilidade do professor, pois ele deve atribuir à tarefa de casa o mesmo rigor, tempo e valor que exige do aluno. Muitas vezes, observamos na prática, alguns professores que nem olham e muito menos corrigem as tarefas de casa. As tarefas de casa, nesta situação, são vistas apenas como um acúmulo de exercícios que sobrecarrega pais e alunos.

A correção das tarefas de casa esteve presente na discussão realizada por Nogueira (2002). A autora destaca que a maioria dos professores passa visto nos cadernos dos alunos e corrige as tarefas de casa no quadro, pois muitas vezes são

cobrados pelos alunos: “Ah professora, eu fiz e a senhora não vai corrigir?” (p. 103). Por isso, a correção no quadro é feita de diferentes maneiras, variando de professor para professor. Uns corrigem no quadro junto com os alunos, outros fazem os exercícios no quadro e os próprios alunos corrigem e outros fazem coletivamente. Sobre a correção das tarefas, Libâneo (1994, p. 193) escreve

> A tarefa de casa deve ser cuidadosamente planejada pelo próprio professor, explicada aos alunos, e seus resultados devem ser trabalhados nas aulas seguintes. Nada mais frustrante para os alunos do que empenhar-se nas tarefas e depois receber um mero “visto” do professor.

Outra questão importante diz respeito à média de tempo utilizada em sala de aula para a correção da tarefa. De acordo com Nogueira (2002) os horários variam de quinze minutos a mais de uma hora.

Para alguns autores como Nogueira (2002) e Horta (2005) quinze minutos é considerado um tempo curto para uma correção feita com qualidade, pois caso o aluno tenha errado o exercício e precisa refazê-lo, ele precisará prestar mais atenção na explicação do professor sobre como resolver o exercício, para depois corrigi-lo no caderno.

O importante é que a correção das tarefas de casa seja feita com tempo suficiente, a fim de que o aluno possa esclarecer suas dúvidas sobre a tarefa de casa. E para isto, é importante que seja previsto dentro do horário da aula o tempo necessário para a realização de todas as atividades referentes a tarefa de casa.

Outro aspecto que chama atenção neste eixo de análise é quando por algum motivo, algum aluno não realiza a tarefa. Questionamos quais as medidas tomadas pela professora nesta situação.

Neste caso, a medida tomada é a escrita do “não fez” no caderno do aluno e, recomendava que o aluno fizesse a tarefa do dia e a tarefa do dia anterior. Para Augusto o procedimento adotado era diferente. Ela o investigava sobre qual o motivo que o impediu de fazer a tarefa e não escrevia o “não fez”, pois para a professora, o “não fez” não faria nenhum sentido para o aluno e para a mãe soaria como uma cobrança.

O “não fez” não é para a professora, para que depois ela conte os “não fez” dos cadernos e dê um ponto negativo para os alunos. A escrita do “não fez” é para que as mães observem os cadernos dos filhos e assim, compreendam que as tarefas de casa possuem um objetivo pedagógico e não se trata apenas de uma obrigação escolar.

Outro ponto de análise das tarefas, além das entrevistas, é a análise dos cadernos e as propostas das tarefas de casa para Augusto.

As primeiras imagens ilustram a ausência de adequações nas tarefas de casa enviadas. Na figura 1, temos o caderno de tarefa de uma aluna da sala e a figura 2, trata-se do caderno de tarefa de Augusto. Notamos assim que as tarefas são iguais, não sendo proposta pela professora, nenhuma adequação da tarefa de casa para o aluno.

Não pretendemos culpar a professora por não realizar as adequações que o aluno necessita nas tarefas. Conforme visto anteriormente, ela relata todas as suas dificuldades, a falta de orientação e a falta de experiência em trabalhar com alunos que tem alguma deficiência. Isto nos faz refletir sobre as dificuldades de se estabelecer ambientes inclusivos e o quanto ainda é difícil para a escola pensar nas diferenças.

A tarefa abaixo tinha o objetivo de recortar de revistas ou jornais palavras que continham a quantidade pedida de letras e, ainda escreverem o número de letras que o nome de cada um possuía. Mesmo a atividade não tendo adequações, Augusto a realizou corretamente.

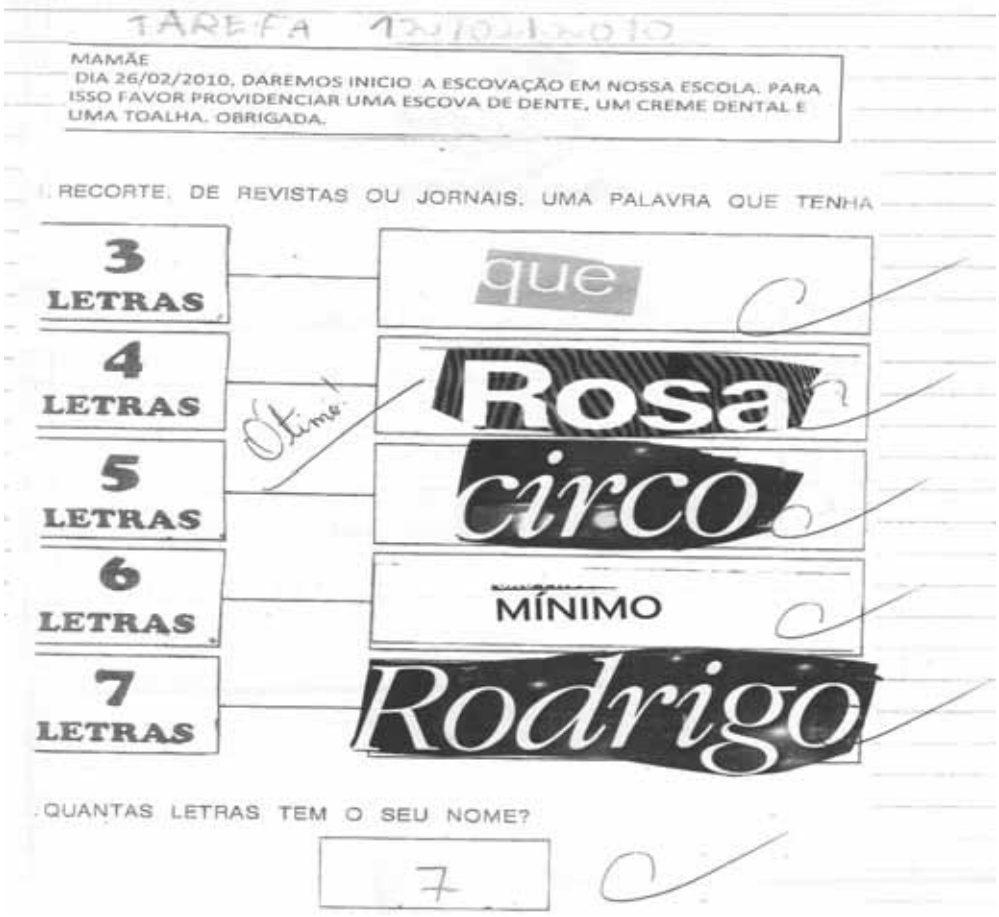
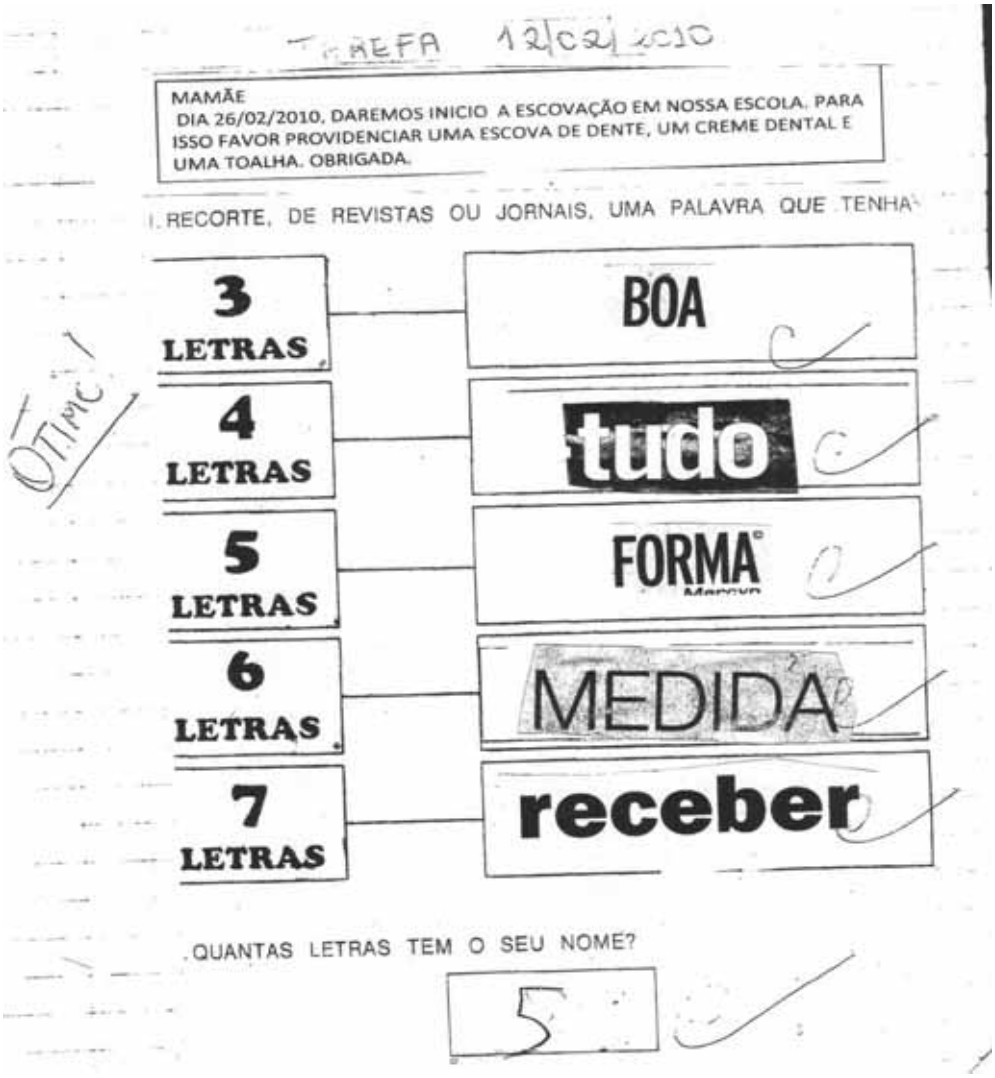


Figura 1: Imagem da tarefa de um colega de sala de Augusto.


TAREFA 12/02/2010

MAMÃE
DIA 26/02/2010, DAREMOS INICIO A ESCOVAÇÃO EM NOSSA ESCOLA. PARA ISSO FAVOR PROVIDENCIAR UMA ESCOVA DE DENTE, UM CREME DENTAL E UMA TOALHA. OBRIGADA.

I. RECORTE, DE REVISTAS OU JORNAIS, UMA PALAVRA QUE TENHA

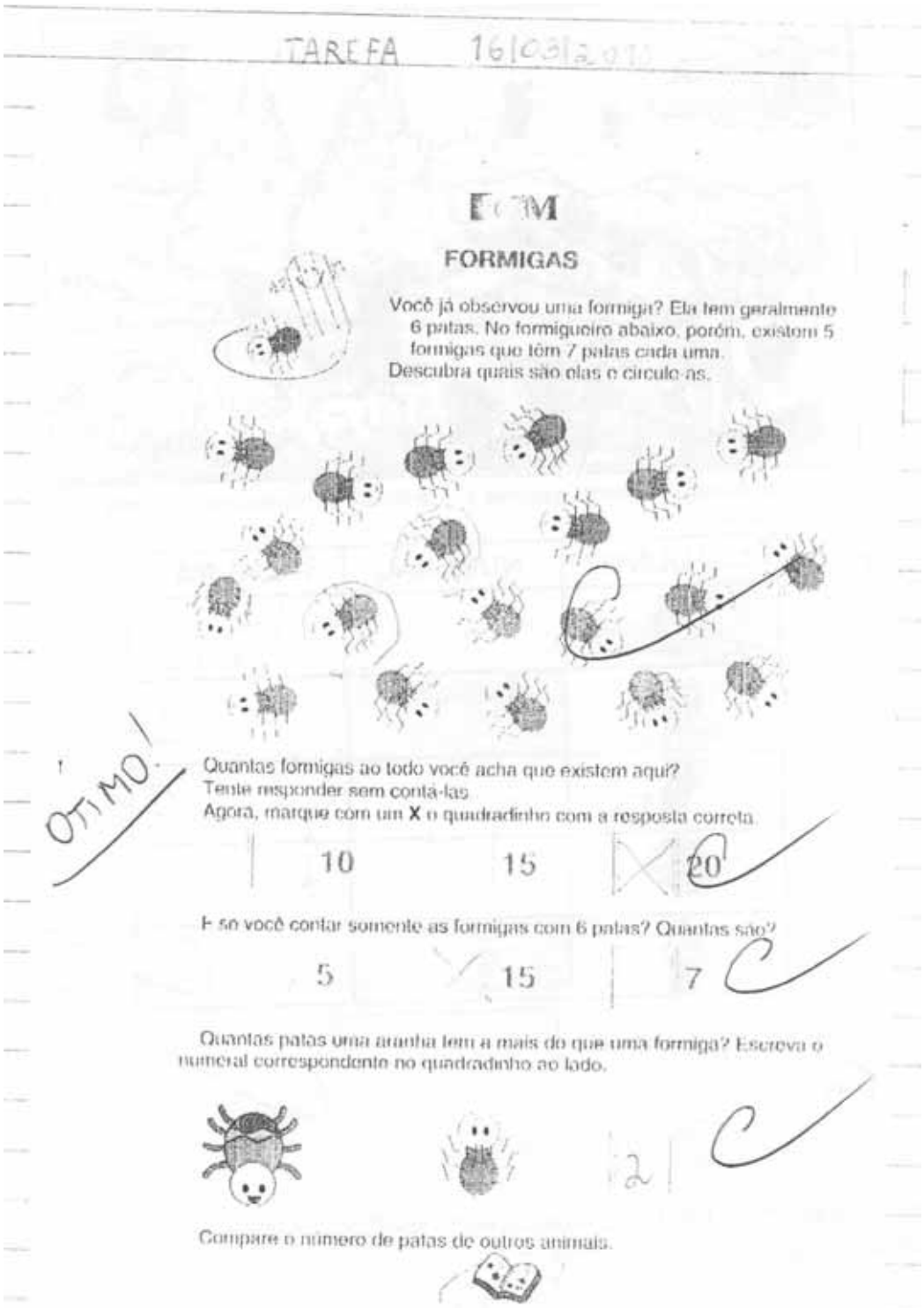
3 LETRAS	BOA
4 LETRAS	tudo
5 LETRAS	FORMA
6 LETRAS	MEDIDA
7 LETRAS	receber

QUANTAS LETRAS TEM O SEU NOME? 5

Ótimo!

Figura 2: Imagem da tarefa de Augusto.

As figuras seguintes exemplificam mais uma vez a ausência de adequações das tarefas por meio de duas tarefas. A figura 3 traz o caderno de uma aluna da sala de aula e, a figura 4 é o caderno de tarefa de Augusto. A atividade proposta tinha o objetivo dos alunos circularem cinco formigas que tinham sete patas cada uma. Mesmo sem a adequação na tarefa observamos que o aluno a respondeu corretamente. Teria ele recebido ajuda familiar?



TAREFA 16/03/2010

FORMIGAS

Você já observou uma formiga? Ela tem geralmente 6 patas. No formigueiro abaixo, porém, existem 5 formigas que têm 7 patas cada uma.
Descubra quais são elas e circule-as.

Quantas formigas ao todo você acha que existem aqui?
Tente responder sem contá-las.
Agora, marque com um **X** o quadradinho com a resposta correta.

10 | 15 | X 20

E se você contar somente as formigas com 6 patas? Quantas são?

5 | X 15 | 7

Quantas patas uma aranha tem a mais do que uma formiga? Escreva o numeral correspondente no quadradinho ao lado.

2

Compare o número de patas de outros animais.

ÓTIMO!

Figura 3: Imagem da tarefa de uma colega de sala de Augusto. Tarefa “As formigas”.

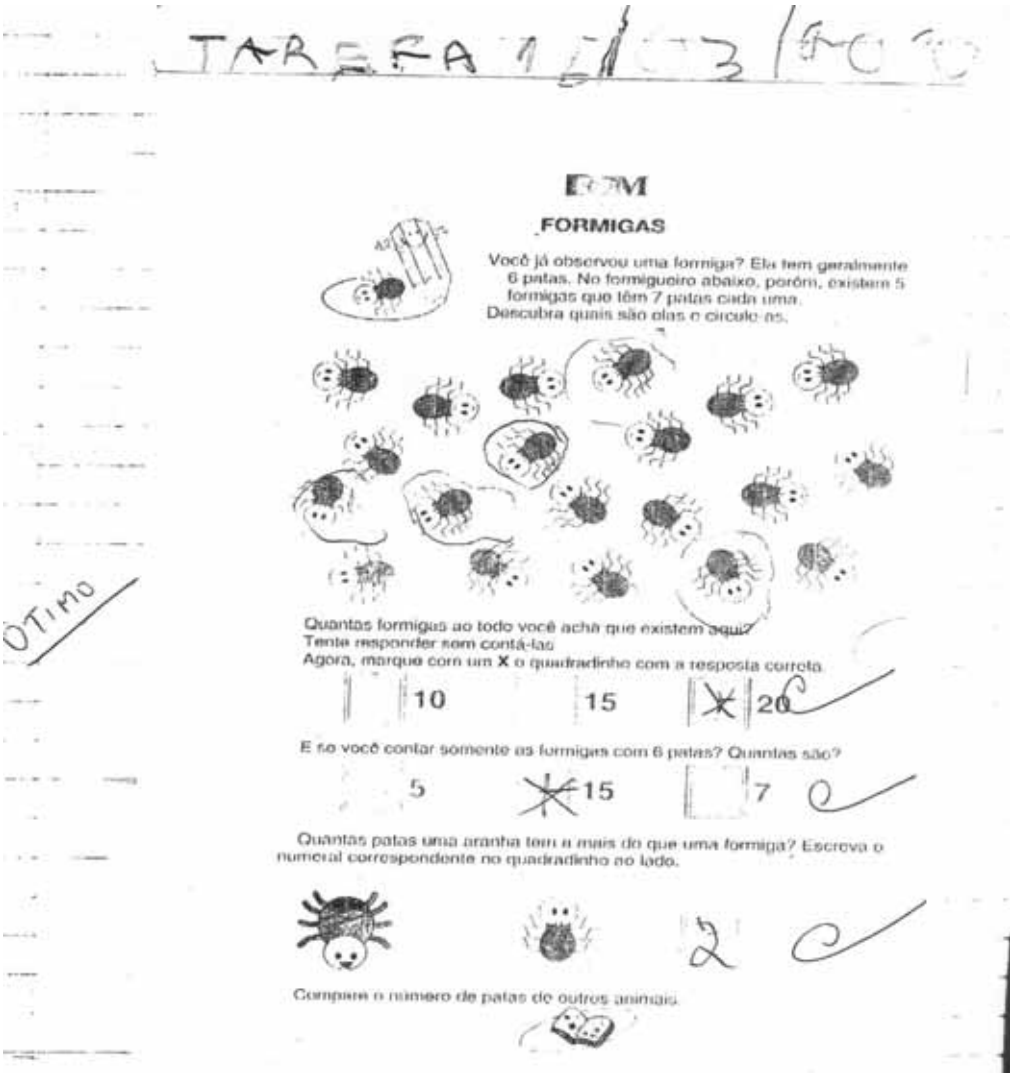
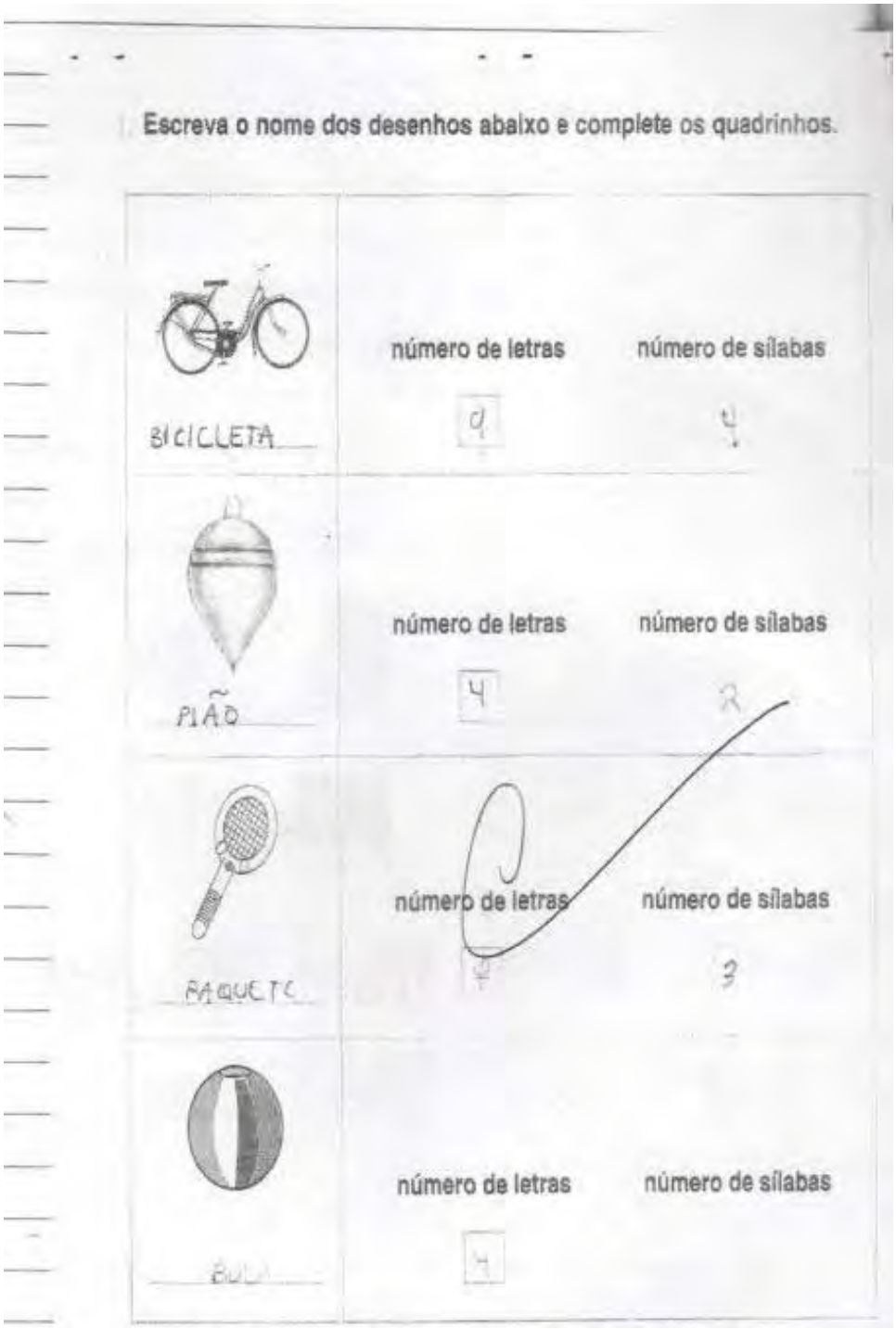


Figura 4: Tarefa “As formigas” de Augusto.

A próxima tarefa de casa ilustra as dificuldades que Augusto enfrenta com as tarefas de casa. Para a realização, era necessário que se identificasse e escrevesse o nome da figura, indicasse o número de letras e o número de sílabas. Na figura 5, temos o caderno de uma aluna da sala de Augusto e verifica-se que ela responde corretamente ao que é solicitado. Já Augusto (figura 6), não realizou a tarefa de casa, mas apontamos que ele iniciou a tarefa, uma vez que escreve o BI de bicicleta e esta sílaba pode estar relacionada à hipótese de escrita de Augusto. Por outro lado, podemos pensar hipoteticamente em várias razões para a não continuação da realização da tarefa: a primeira seria que não conseguiu realizar devido à sua complexidade, em segundo poderíamos pensar que em casa, ninguém pode auxiliá-lo na realização desta atividade, e em terceiro poderíamos dizer que o aluno preferiu brincar a realizar a tarefa.

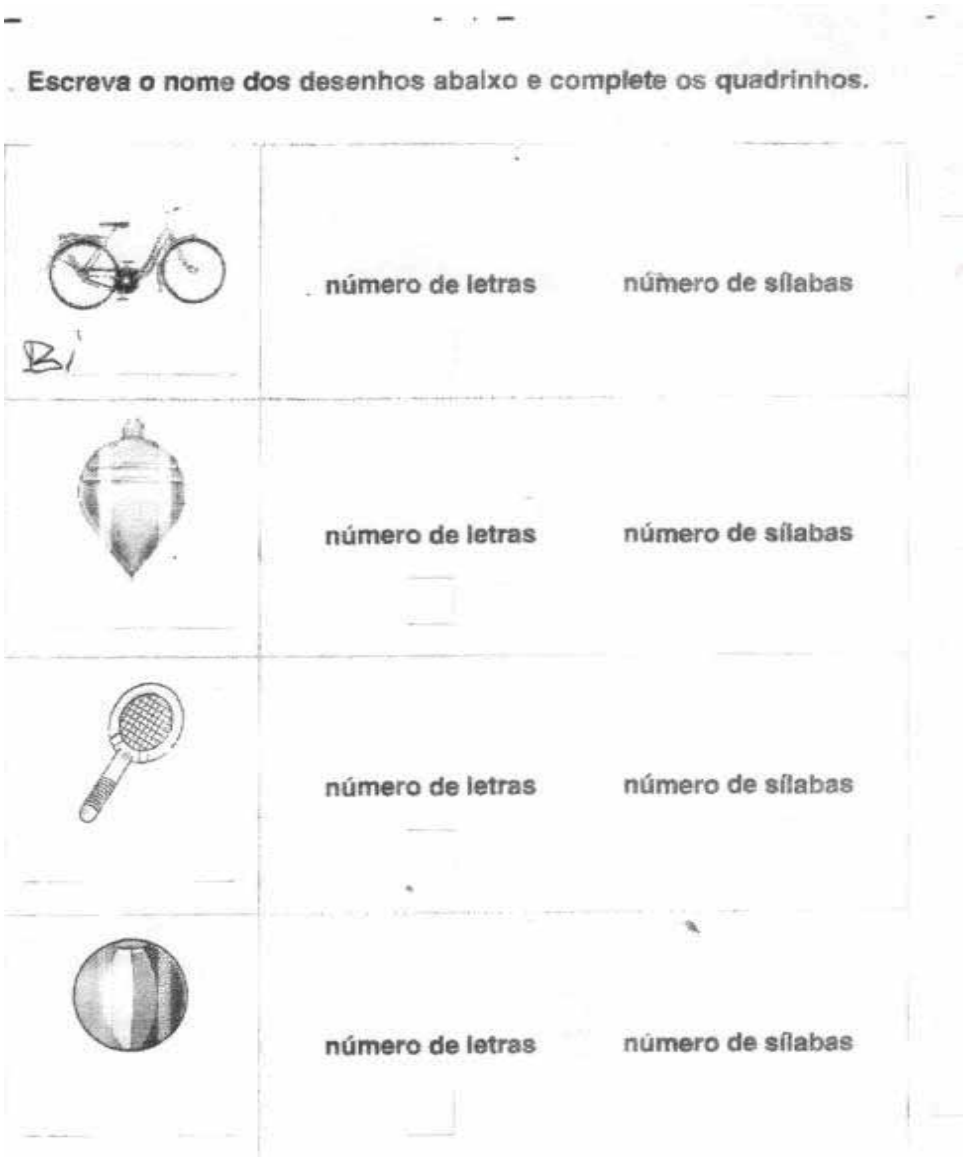
Verificamos a tentativa, porém não sabemos ao certo por quais motivos Augusto não terminou de responder sua tarefa.



Escreva o nome dos desenhos abaixo e complete os quadrinhos.

	número de letras	número de sílabas
BICICLETA	9	4
PIÃO	4	2
RAQUETE	6	3
BOLA	4	

Figura 5: Tarefa completa de uma colega de sala de Augusto.



Escreva o nome dos desenhos abaixo e complete os quadrinhos.

Bi	número de letras	número de sílabas
	número de letras	número de sílabas
	número de letras	número de sílabas
	número de letras	número de sílabas

Figura 6: Tarefa incompleta de Augusto.

As imagens das tarefas apontam um importante aspecto que deve ser considerado na inclusão escolar de alunos com deficiência, as adequações curriculares. Oliveira e Machado (2009, p.36) explicam o que é e a importância de se promover adaptações curriculares, visando atender aos alunos com deficiência no contexto de ensino regular.

> Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento.

Outro aspecto que ilustramos por meio das imagens dos cadernos, é como a professora geralmente faz o registro da correção das tarefas. Na figura 7 temos a

imagem do caderno de tarefas de uma das alunas da sala de aula e na figura 8 apresentamos o caderno de tarefas de Augusto. Observamos que se trata de tarefas parecidas, porém na tarefa de Augusto foi suprimida uma parte, deixando apenas a primeira parte da atividade proposta. Na imagem a professora escreveu o “parabéns” na atividade da aluna, mas não escreveu no caderno de Augusto, embora tenha realizado a tarefa proposta adequadamente. Se as contas de Augusto estão todas corretas, porque não recebe o “parabéns”?

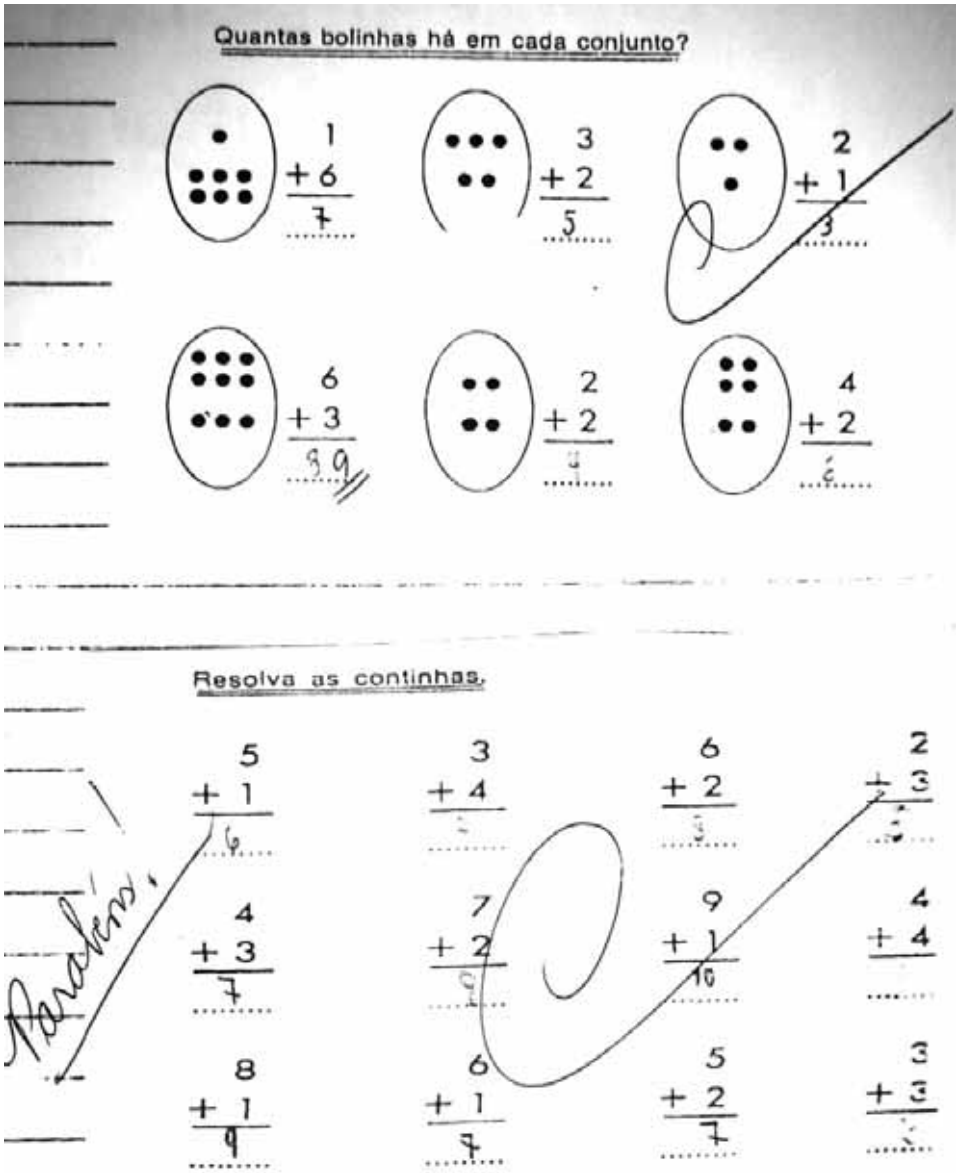


Figura 7: Tarefa de uma colega de sala de Augusto em que a aluna recebe o “parabéns”.

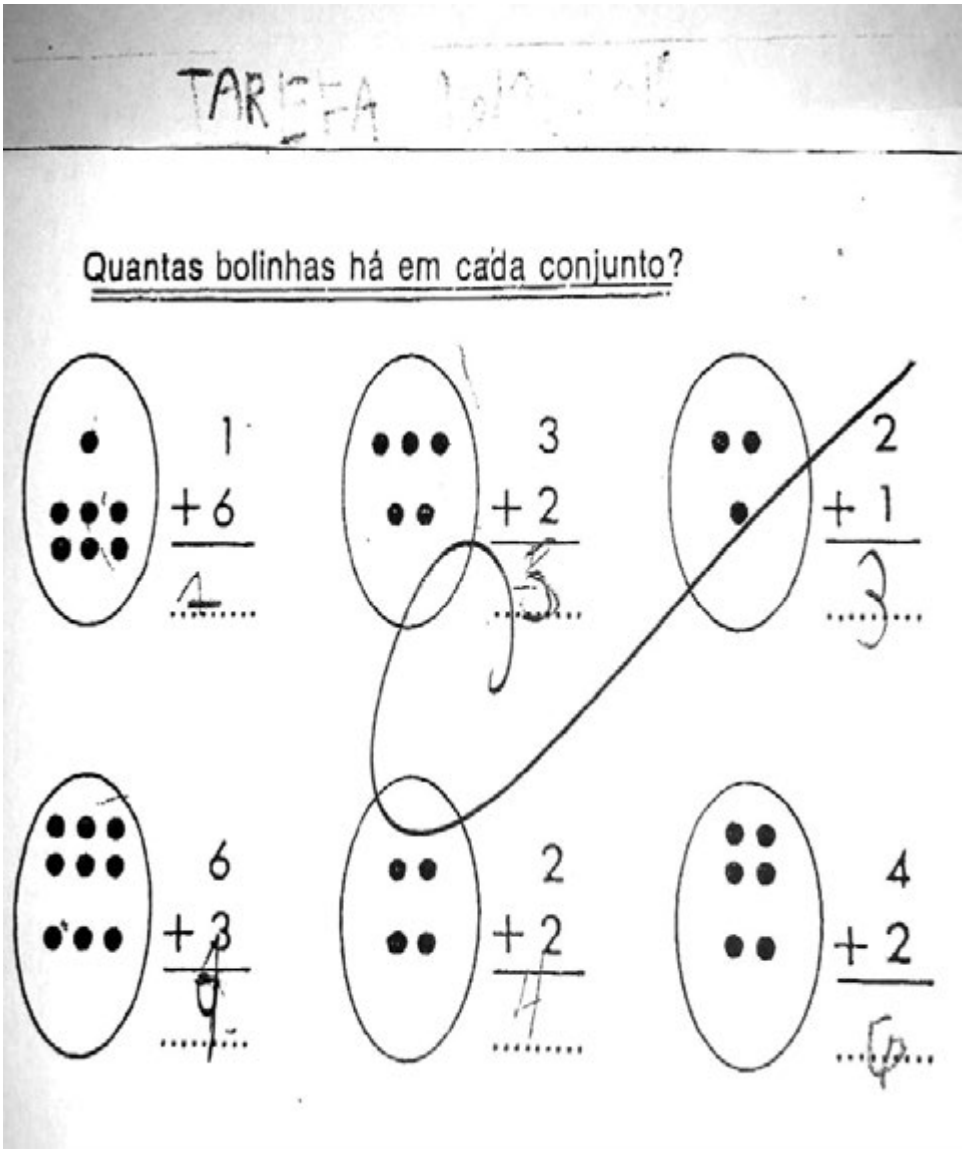


Figura 8: Tarefa de Augusto sem a escrita do “parabéns”.

Embora nesta tarefa seja percebida uma adequação e a professora se preocupasse e tivesse muita vontade de realizar um bom trabalho com o aluno, não conseguia promover adequações nas tarefas de casa, sentindo-se muitas vezes frustrada frente ao seu trabalho. Ela se justifica pela falta de tempo, o número excessivo de alunos na sala, falta de estrutura e momentos de reflexão com outros professores, visando que estes também pudessem contribuir com seu trabalho.

> *[...]eu trabalho desde de 98, no começo eu falei estou frustrada, porque eu não consigo ficar o tempo todo com ele, como eu administro mais o meu tempo, a minha ansiedade, o meu sentimento, assim, eu sei tem horas que não estou com ele, tem*

> *horas que eu não consigo sentar com ele, mas o que eu consigo fazer por ele, eu sei que está avançando.*

Não tem sido fácil ao sistema escolar e, particularmente, aos professores apreender os preceitos de uma educação inclusiva, principalmente na área de deficiência intelectual que exige adequações de várias ordens: métodos, conteúdos avaliativos e de temporalidade. Pudemos observar que a professora, em relação a frequência das tarefas, mantêm a mesma frequência das tarefas de casa para todos alunos, independentemente deste ter alguma necessidade específica, como no caso de Augusto. Além da frequência, outros aspectos devem ser considerados nas tarefas de Augusto como, o conteúdo que estão sendo desenvolvidos, a diversidade e o grau de dificuldade das tarefas.

Os conteúdos abordados nas tarefas de casa devem ser o foco da atenção do professor e, infelizmente não existem receitas ou manuais de instruções que descrevam quais são as tarefas de casa mais adequadas para cada aluno. A percepção de quais atividades melhor se adapta ao perfil do aluno depende de um olhar cuidadoso do professor. Em relação ao aluno com deficiência intelectual, os conteúdos devem ser elaborados considerando as diferenças do aluno, visto que ele possui uma deficiência intelectual. Assim questionamos: Como tratar as diferenças?

Dentro do contexto de educação inclusiva evidenciamos o paradoxo sobre as diferenças e a dificuldade de interpretação deste conceito. Ainda notamos distorções de interpretação sobre o conceito de igualdade. Para muitos a confusão existe na interpretação sobre a igualdade de direitos e igualdade de tratamento. De acordo com Cruz (2010) “a igualdade de direitos na educação deve significar um trabalho de comunidade inclusivo, onde se tenha em conta os vários tipos de diversidade: gênero, classe, cultura e as variações na capacidade funcional”, ainda nas palavras de Aranha (2000, p. 2)

> Para que a igualdade seja **real**, entretanto, ela **há que ser relativa** (dar tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais). O que isto significa? As pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as **condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir das oportunidades existentes**. Tratar desigualmente não se refere à instituição de privilégios, e sim, à disponibilização das condições exigidas pelas peculiaridades individuais na garantia da igualdade real.

No caso da deficiência intelectual, não será sempre necessário que as atividades sejam diferentes. Em muitos momentos, as tarefas podem ter alguma semelhança com as dos demais alunos, porém o professor tem que reconhecer que os métodos e os

procedimentos deverão ser diferentes. Assim, torna-se importante o professor considerar quais os objetivos da tarefa para o aluno.

As tarefas de casa tiveram um pequeno destaque no cenário educacional, apenas algumas pesquisas buscaram investigar tal prática e até mesmo a professora participante deste estudo se surpreende com nossa investigação sobre este tema.

Muitos professores, mesmo não tendo a formação específica e experiência de escolarização com alunos com NEE, buscam práticas escolares que favoreçam o desenvolvimento do aluno e também procuram realizar cursos de formação que ofereçam uma base teórica para a compreensão da condição do aluno. Neste estudo, observamos o interesse e a procura por caminhos, porém ao mesmo tempo em que a professora tem vontade, ela não tem as condições de trabalho para realizar o que pretende.

Outro aspecto importante deste momento, é que a todo o momento ela focou as potencialidades do aluno em vez das dificuldades. Ela destaca a boa participação do aluno nas atividades escolares, o desempenho nos esportes, o bom relacionamento com os colegas da sala e com os funcionários da escola. Todos estes aspectos são vitórias incontestáveis para a professora.

O desafio da educação inclusiva está no confronto de um sistema educacional homogêneo com uma diversidade de alunos com necessidades específicas, portanto diferente dos demais alunos. Observando esta dificuldade, o roteiro seguido pela professora em relação às tarefas de casa de Augusto era o mesmo para todos os alunos.

Seguindo a mesma frequência de tarefas para Augusto e estabelecendo os mesmos objetivos em relação as suas tarefas, a professora não havia encontrado tempo para elaborar tarefas de casa que atendiam as necessidades dele e, por isso considerava na elaboração das tarefas de casa do aluno os conteúdos que haviam sido trabalhados em sala de aula, da mesma forma que os outros alunos. A instrução da tarefa de Augusto também ocorria da mesma forma. Orientava coletivamente lendo os enunciados e explicando o que deveria ser feito na tarefa. Quanto à correção, era feita primeiramente na lousa e depois verificar nos cadernos dos alunos se a correção foi feita.

Pode parecer que, da maneira como foi descrita, a professora não se preocupa em planejar e adequar as tarefas de casa para Augusto. Porém, apontamos que tanto a escola quanto a professora tem o interesse e a preocupação de promover uma educação inclusiva que torne Augusto, um participante ativo de seu processo de aprendizagem.

Entretanto, a conjuntura política do sistema educacional acaba dificultando a implementação de um sistema inclusivo. Para que as mudanças ocorram, é necessário tempo e investimento, pois desde a promulgação da LDBN de 1996 as escolas têm sido "convidadas" para se adequarem no atendimento a todos os alunos. Em relação ao aluno com deficiência, este convite ganha força com a Resolução CNE/ CEB nº 02/2001.

A partir disto, surge uma questão: Como estão sendo atendidos os alunos deficientes nas escolas públicas?

Investigando esta questão, autores como Kassar, Oliveira e Silva (2005) acompanharam durante seis meses oito alunos com diferentes deficiências matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental. Desse modo, as autoras constataram que mesmo tendo sua matrícula regular, as crianças não estavam recebendo em sala de aula, qualquer atendimento específico às suas necessidades.

Diante desta situação, percebe-se que mesmo com todo o aparato legal, a escola ainda tem dificuldades de implementar a educação inclusiva. O desconhecimento do professor em lidar com o aluno com deficiência intelectual implica a formação continuada deste profissional.

3.1.2 O ponto de vista da mãe: seu pensar sobre as tarefas de Augusto

A mãe, preocupada com a educação do filho e sempre ao lado dele, é ela quem o auxilia na realização das tarefas de casa. Portanto, nesta primeira entrevista ela nos conta como são os momentos de realizar as tarefas em casa.

Isabel [9] é mãe de quatro filhos. Os três primeiros são de seu primeiro casamento e o quarto, Augusto, nasceu do segundo casamento. De origem humilde, Isabel não tem um emprego fixo, mas para ajudar o marido no orçamento da casa, realiza bicos como diarista.

A entrevista com Isabel aconteceu no Centro de Estudos de Educação e Saúde (CEES) e iniciamos perguntando qual era sua opinião sobre as tarefas de casa. De maneira bem simples ela nos respondeu que as tarefas de casa ajudam, mas observa que algumas tarefas enviadas pela professora, o aluno ainda não consegue fazer, exigindo uma maior atenção para sua resolução.

---

[9] O nome da pessoa é fictício.

Mesmo notando a dificuldade do filho em realizar algumas tarefas, Isabel as considera favorável para Augusto, pois além do filho gostar muito de fazê-las ela ainda acredita que o ajudam no processo de aprendizagem.

> *Então, ele a primeira coisa que ele faz é a tarefa quando chega, faz a tarefa e todo dia ele pergunta se tem aula. Tem aula? Hora que ele acorda, é a primeira coisa que ele pergunta "tem aula?" é a primeira coisa, então eu acho importante porque ele se interessa em fazer né? Então, ele está aprendendo bem, ele identifica bem as figura que ele conhece assim e já identifica bem e ele lê através das figuras, dos desenhos ele vai falando...ele vai falando pra gente!*

Quando Isabel fala que "[...] *ele a primeira coisa que ele faz é a tarefa quando chega* [...]" podemos compreender que ele realmente gosta de fazer as tarefas de casa ou podemos entender que o que ele quer é se livrar logo da tarefa para poder brincar sem ter que parar depois.

No entanto, para a mãe há interesse e gosto em fazer as tarefas. Essa afirmação nos faz refletir a importância do aluno com DI desfrutar dos ambientes comuns de escolarização, a importância de estar junto com o outro nesta fase. Neste sentido, retratando um pouco mais a questão da vontade, Vigotsky (1931, p.133)

> [...] la acción de la voluntad no es primaria cuando evoca las representaciones correspondientes. La voluntad, decía, da el primer impulso y abre camino, pero cuando está ya abierto, el chorro del agua debe abrirse paso por su propia fuerza y entonces sólo nos queda comparar lo que buscamos con lo que una vez se creó[10] [...].

De acordo com a citação acima, podemos dizer que a vontade dá o primeiro impulso e abre o caminho para a concretização da ação. A partir do relato da mãe, a escola tem um sentido para ele, estar com seus amigos, realizar as atividades e compartilhar espaços comuns representa algo importante para ele.

Por isso, em casa, não é necessário ficar pedindo para que ele faça a tarefa. Isabel diz que o aluno prefere chegar da escola e já fazer sua tarefa. Se ela não pode auxiliá-lo após a sua chegada da escola e acaba deixando a tarefa para ser feita mais tarde, ele as faz emburrado e assim não responde corretamente de maneira proposital.

---

[10] A ação da vontade não é primária quando provoca as representações correspondentes. A vontade, como estava dizendo, da o primeiro impulso e abre o caminho, mas quando já está aberto, o jato de água deve romper sua própria força e, em seguida, só podemos comparar o que nós queremos com o que já foi criado.

> *Eu preciso estar lembrando ele, porque ... As vezes não, se ele fizer na hora que ele chega, porque ele gosta de fazer na hora que ele chega, se não fazer aí pronto: fica difícil porque ele não quer parar de brincar para poder fazer, então tem que ser na hora que ele chega, que ele pede para fazer que ele tá animado porque se não fizer naquela hora, aí ele não quer fazer mais não! Porque aí ele quer brincar e se ele vai fazer, aí ele faz a letra errado. Se fala a letra para ele fazer, ele faz a letra errado, aí... não, não é essa filho! Aí se apaga e pede para ele fazer de novo, ele faz a mesma letra. Faz a mesma letra só para pirraçar mesmo, tem que fazer na hora que ele quer.*

Com o relato acima podemos ver que, embora a mãe diga que Augusto gosta de fazer as tarefas, notamos indiretamente um conflito. Ele quer chegar da escola, fazer a tarefa para depois poder brincar sossegado. Ele pode não fazer a tarefa porque goste, mas é porque, depois, na escola, a professora vai exigir a tarefa resolvida.

Nesse sentido, a pesquisa de Wiezzel (1999) aponta que os pais, quando entrevistados, afirmaram que os filhos faziam suas tarefas de casa porque era condição imposta por eles para que pudessem posteriormente brincar ou assistir televisão.

Ao que parece poucas vezes as crianças sentiam prazer em realizar suas tarefas. Muitos pais acreditavam que estava tudo bem simplesmente porque eles não reclamavam de fazer as tarefas. No entanto, realizavam as tarefas de casa por obrigação seja em casa pelos pais ou na escola pela professora.

Em relação ao horário que comumente Augusto se dedica para fazer a tarefa, ele estuda no período da tarde, mas nem sempre as suas manhãs são livres, pois geralmente faz atendimentos de fonoaudiologia e terapia ocupacional neste horário. O aluno tem dupla jornada. Este aspecto também foi comentado pela professora, pois nos dias em que Augusto, faz os atendimentos ele fica com sono e muito cansado na escola. Dessa maneira, ainda tem a questão do trabalho de Isabel. Ela é diarista e, quando Augusto está na escola ela vai para o trabalho. Acontece de alguns dias, Augusto chegar antes que a mãe e, assim ele já fica emburrado, pois quer fazer a tarefa logo quando chega.

Vendo esta dificuldade de horário para a realização da tarefa, poderíamos pensar e sugerir que a mãe ajudasse Augusto a estabelecer um horário mais adequado para isto. Poderíamos pensar em um horário que fosse cumprido, pelo menos na maioria dos dias, por exemplo: após o jantar. Porém, neste horário a mãe pode querer sair ou talvez assistir ao seu programa preferido e, assim o conflito com a tarefa estaria estabelecido mais uma vez.

Referente à ajuda, a mãe nos diz que geralmente ela é a responsável em ajudá-lo, mas que seu outro filho de 13 anos, também o ajuda quando necessário. O aluno aceita a ajuda, porém em nenhuma circunstância ele aceita que a faça por ele.

> *Eu sento do lado dele, eu leio pra ele, pergunto pra ele onde é que ta a palavrinha ou como é tem que escrever, o som da palavra o som da letra aí ele faz. Ele não acha ruim de receber ajuda, mas se for escrever pra ele, ele não aceita. Tem que ajudar só falando, para escrever pra ele, não aceita se eu fizer assim: ó é assim que é pra fazer...ele diz "não, eu faço". Então, eu pego em outro papel para mostrar pra ele como é, porque se eu fizer ali no caderno ele não aceita. Aí com minha ajuda ele consegue fazer, sozinho não consegue não!*

Essa fala da mãe é algo muito rico. Observamos o seu desejo e empenho em ajudar Augusto a realizar as tarefas adequadamente. Dessa maneira, a mãe assume o papel de auxiliar junto ao filho.

A crença na aprendizagem dele e a importância que ela atribui as tarefas de casa como sendo um fator positivo para que ele desenvolva todas as suas potencialidades. A relação de amor, carinho, cuidado e aproximação que estes momentos possibilitam. Porém, da forma como Isabel descreve problematizamos: Como será essa ajuda? Faz para ele copiar? Soletra? Que tipo de orientação necessitaria para exercer o papel de mediadora para que a tarefa fosse realmente uma atividade?

Referente a ajuda na tarefa oferecida pelos pais aos seus filhos, no ano de 1995, uma emissora de TV, veiculou uma matéria sobre tarefas escolares. A repórter relatou que na tarefa de casa de matemática de uma aluna a letra era diferente. Questionada a aluna justificou: "foi minha mãe que fez: a tarefa de matemática é muita, então minha mãe ajuda". Neste caso, a mãe desta reportagem está atestando que as tarefas de casa só existem para cumprirem uma exigência escolar e, assim ela se constitui como uma tríplice farsa: 1) os alunos apresentam suas tarefas de casa que não foram feitas por eles, 2) A mãe as faz no lugar dos filhos e os autoriza a entregá-las como se fossem feitas por eles e, 3) A professora acredita que foram feitas pelos alunos. A mãe engana a si mesma, aos filhos e à professora.

Quanto às instruções enviadas pela professora para a realização das tarefas, Isabel relata que, ela não escreve nenhuma orientação específica para orientar Augusto na realização da tarefa, pois na própria ficha já está descrito o que é para ser feito.

Isabel continua sua fala, e nos diz que Augusto dá explicações sobre o que é para ser feito na tarefa.

> *Ele fala, porque ela deve explicar lá, porque aí se eu faço errado, ele fala "não... não é assim" aí até eu saber como que é, tem que ouvir as orientações dele ou eu peço ajuda para os meninos (...).*

Neste aspecto retomamos o que a professora nos disse referente às orientações das tarefas de Augusto. Recordamos que ela apontou que não adiantaria explicar a tarefa para o aluno, pois ele não compreenderia o que era para ser feito na atividade, ou seja, não era preciso ofertar nenhuma orientação específica para ele. Portanto, a seguinte fala "[...] *tem que ouvir as orientações dele* [...]" nos aponta que Augusto compreende muito bem as orientações passadas pela professora em sala de aula. Portanto, as orientações são claras.

Isabel também relata que observa o caderno de tarefa do filho todos os dias e quando questionada sobre quais aspectos que mais chamam a atenção, ela nos diz que é quando nota que Augusto está conseguindo realizar atividades que ela não sabia que ele estava fazendo. Dessa maneira, deve-se apontar a figura da professora, que passa a fazer ajustes para ele.

> *Às vezes quando ele faz alguma coisa assim diferente assim, eu fico até surpresa de saber que ele fez, que ele sabe, que ele conhece e que, existe uma surpresa no caderno dele.*

O grau de dificuldade das tarefas também foi questionado a Isabel, a qual afirma que, com a ajuda de outras pessoas, as tarefas não são difíceis. Entretanto, considera difíceis as tarefas para Augusto resolvê-las sozinho.

O outro assume um importante papel na realização das tarefas de Augusto. O conceito de mediação que deve ser compreendido para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Neste processo, o papel do mediador que é de suma importância para utilizar estratégias de ensino eficazes e aliadas ao uso adequado dos recursos. Isabel se caracteriza como mediadora para Augusto em suas tarefas escolares.

Por fim, Isabel foi questionada sobre as tarefas que seu filho leva para casa.

> *Eu acho que as tarefas mereciam uma adequação, porque tem algumas tarefas lá que é bem difícil pra ele fazer e ás vezes eu vejo lá e nem eu consigo, não sei se é porque eu não estudei, não tive o curso completo ou então é porque estudei até a 4ª*

> *série, então tem coisas lá que até pra mim é difícil aí eu preciso da ajuda dos meninos.*

Neste contexto, Isabel ressalta a importância de todo trabalho realizado pela professora até o momento, mas também expressa o desejo, de que a professora pense em adequações que considerem as necessidades educacionais especiais de seu filho nas tarefas de casa "*Eu acho que as tarefas mereciam uma adequação* [...]". O desejo da mãe é de que seu filho faça as tarefas de casa com autonomia, sem ficar na dependência de outras pessoas para conseguir realizá-las. E, compreendemos que esse desejo de Isabel pode ser o de toda mãe, independente de seu filho ser deficiente ou não.

Dessa maneira, Isabel deixa claro sua preocupação com a educação de seu filho. De acordo com Glat (2003) uma das maiores preocupações de pais de crianças ou jovens com deficiências é justamente a escassez de alternativas educacionais de qualidade disponíveis para seus filhos, que possibilitem ser autônomos em suas vidas.

Ao que parece, Isabel vive uma contradição. Ao mesmo tempo em que deseja que Augusto faça as mesmas atividades e participe efetivamente dentro da sala de aula, ela reconhece que nem tudo o que está sendo ensinado, ele conseguiu aprender e, por isso, cita as adequações que a professora poderia promover nas tarefas de seu filho.

Entre as tarefas de casa e a família há um conflito. A criança não faz a tarefa de casa sozinha, ela precisa de ajuda para fazê-las principalmente quando está nas séries iniciais do ensino fundamental. Exemplificando este conflito, os pais de alunos da 2ª série entrevistados no estudo de Wiezzel (1999) apontaram que a ajuda é caracterizada pelo encorajamento dos pais à criança, diante da árdua tarefa que a espera, ou eventualmente da quantidade de tarefa e, por isso visando reduzir o tempo gasto na sua realização, eles se tornam co-autores das tarefas de casa dos filhos.

Os pais acreditam que a lição de casa contribui para o aprendizado de seus filhos (Wiezzel, 1999) e, Isabel também acredita nesta finalidade da tarefa. Para ela, as tarefas podem contribuir com o desenvolvimento de Augusto, mas deseja tarefas que considerem as necessidades educacionais de seu filho.

3.2 A prática da tarefa: o diálogo com a professora

Foram realizados cinco encontros reflexivos com a professora da sala de aula, que tinham em média a duração de 35 minutos. O objetivo inicial era de realizar os encontros a cada quinze dias, porém nem sempre este período foi respeitado, pois

dependíamos da disponibilidade da professora e, em alguns encontros, motivos pessoais a impossibilitaram de reunirmos. A seguir, apresentamos aspectos que marcaram os encontros.

Quadro 2: Síntese das discussões nos encontros reflexivos.

ENCONTROS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1º Encontro **20/09/2010** **Objetivo**: Iniciar com a professora uma reflexão sobre as tarefas de casa de maneira geral e para o aluno com deficiência intelectual.	O encontro teve início com a apresentação do projeto de pesquisa. A professora já havia feito uma leitura do projeto e conhecia os objetivos do estudo. Em seguida iniciamos a discussão sobre as tarefas de casa de maneira geral e, em relação às tarefas de casa do aluno participante do estudo. Notamos um nervosismo da professora, por isso esclarecemos que o nosso objetivo não seria de criticar a sua prática, mas que juntas, poderíamos pensar em alternativas para as tarefas de casa. A professora nos relatou as dificuldades de pensar em tarefas adequadas para o aluno e as suas dúvidas na escolha de tarefas. Discutimos a instrução da tarefa e a compreensão que o aluno Down tem da mesma, o caderno de tarefas como forma de comunicação entre mãe e a professora, adequações nas tarefas para o aluno em específico, a diversidade das tarefas, a compreensão do "por que" da solicitação de tarefas de casa pelos alunos.
2º Encontro **10/10/2010** **Objetivo**: Entender quais são os componentes curriculares que mais estão presentes nas tarefas de casa e identificar quais os objetivos que norteiam a escolha das tarefas de casa.	Neste encontro discutimos a questão das tarefas de casa estarem em consonância com os objetivos propostos no plano de ensino referente ao 2º do ensino fundamental, o semanário como material de apoio na discussão, os componentes curriculares solicitados nas tarefas, as tarefas que o aluno Down mais gosta de realizar, a escolha de tarefas adequadas as suas necessidades e o desejo de autonomia do aluno em realizar as atividades.
3º Encontro **31/10/2010** **Objetivo**: Discutir sobre Adequações Curriculares[11].	Este encontro se iniciou com a discussão sobre adequação curricular, discutimos textos e a professora relatou que no início do ano, o município convocou todos os professores de alunos com necessidades educacionais especiais e ministrou um curso sobre adequação curricular. Assim, a professora nos fala sobre a dificuldade de buscar atividades que atendam as necessidades do aluno e comenta sobre as estratégias por ela utilizadas na elaboração das tarefas, a concepção de tarefas para a professora,

[11] De acordo com Oliveira (2008, p. 140) as adequações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento as necessidades educacionais especiais.

	o papel da escola na educação inclusiva e a concepção da professora de inclusão escolar.
4º Encontro **21/11/2010** **Objetivo**: discutir adequações das tarefas de casa para o aluno participante da pesquisa, tendo como referência as tarefas planejadas no semanário	Neste encontro discutimos tarefas de casa que o aluno pudesse realizar sozinho, visando que ele tivesse autonomia na realização das tarefas de casa. Pensamos em estratégias e atividades que o aluno pudesse fazer sozinho. A dificuldade nas adequações de tarefas devido a leitura e as tentativas de adequação proposta pela professora.
5º Encontro **05/12/2010** **Objetivo:** discutir as adequações feitas no último encontro e também avaliar todo o processo realizado durante os encontros.	No encontro anterior tínhamos sugerido adequações nas tarefas para o aluno. Então, discutimos como tinha sido a realização da tarefa sugerida, a dificuldade em propor tarefas para que o aluno as faça sozinhas, a necessidade da ajuda em casa, o gosto do aluno em fazer as tarefas e a cobrança do aluno quando vê que a professora não envia tarefas específicas para ele, quando a atividade precisa ser diferente. Dificuldade de adequação, as lacunas da formação de professores.

Para a análise, o conteúdo dos encontros será descrito considerando a recorrência dos assuntos tratados durante o diálogo com a professora.

Iniciamos a descrição considerando o foco na ação pedagógica, em que a professora, nos momentos iniciais de discussão ou diálogo, apresenta uma fala recorrente sobre o foco de seu trabalho. Em diversos momentos ela deixava claro que o foco da sua ação pedagógica era a questão dentro da sala de aula e que não tinha se organizado para pensar nas tarefas de casa adequadas ao aluno. Os exemplos abaixo procuram ilustrar esta situação:

> *É um processo de crescimento dele em tudo, por isso que, às vezes, eu falo assim: é importante tarefa? É, mas não é um aspecto que me preocupo tanto porque eu quero que o que está sendo dado em sala e está sendo ensinada em sala que ele compreenda cada uma das coisas, a tarefa só vai complementar.*
>
> *O que eu me preocupo é que seu foco da pesquisa é a tarefa, e eu falo: meu foco não é a tarefa. Por que a tarefa é importante?É, mas o meu foco é dentro da sala de aula.*

Nota-se nas falas acima que, a professora deixa claro qual é o foco de seu trabalho pedagógico. Neste momento de seu trabalho, ela tem a preocupação de focar a aprendizagem do aluno em sala de aula e, ainda não planejou tarefas de casa que vão ao encontro das necessidades de Augusto. A tarefa de casa é uma prática muito comum no ambiente escolar, mas tem sido ainda pouco pesquisada.

Sobre a ausência de reflexões sobre as tarefas de casa, Carvalho (2006) aponta que mesmo diante da importância no cotidiano das relações família–escola, as tarefas de casa tem sido um objeto ausente da pesquisa educacional e ainda complementa "[...] Embora seja uma prática cultural que há muito integra as relações e divisão de trabalho educacional entre essas instituições, não tem sido problematizado em suas concepções e implicações, seja para a família, seja para o trabalho docente [...]".

A professora buscava a partir dos encontros de reflexão, soluções para as situações da sala de aula. E isto era um aspecto que dificultava a continuação da discussão durante os encontros.

Diante deste fato, se há a solicitação das tarefas de casa, é necessário que sejam resgatadas os objetivos que a professora atribui a esta prática:

> *Para mim as tarefas de casa é a sistematização daquilo que é trabalhado em sala de aula. Nenhuma tarefa é dada sem um objetivo próprio e sem que tenha sido trabalhado em sala de aula e mesmo sendo trabalhado em sala de aula, nenhum aluno sai da sala sem ter compreendido o que é para ser feito. Agora, em relação ao aluno específico, a tarefa não é uma preocupação, assim que eu mando a mesma tarefa, mas o meu o foco não é a tarefa.*

Nesta fala a professora esclarece seus objetivos e ainda deixa clara a ausência de tarefas que atendam à necessidade educacional do aluno. Assim, indagamos qual o papel das tarefas de casa para o Augusto que possui deficiência intelectual? Teriam elas apenas a função de cumprir uma ação constituinte da cultura escolar?

Como discutimos no primeiro capítulo deste estudo, as tarefas de casa são parte integrante da sala de aula e, consequentemente do contexto escolar. Assim, as tarefas se configuram como sendo mais um recurso para a sua aprendizagem, pois possuem objetivos próprios.

Neste estudo, a professora deixa claro que as tarefas de casa [...] *é a sistematização daquilo que é trabalhado em sala de aula* [...]", mas termina sua fala

afirmando que as tarefas de casa, em relação a Augusto, não são uma preocupação recorrente e que seu foco não é a tarefa. As dificuldades da professora em planejar e organizar tarefas que atendam as necessidades do aluno são compreendidas, uma vez que ela não possui a formação específica para tal trabalho.

Referente à formação dos professores na educação inclusiva Glat; Nogueira (2003, p.4) argumentam que este 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".

Com esta argumentação, a formação docente implica novas maneiras de ser e de pensar do professor, o compromisso de estar sempre aprendendo e se formando ao longo de sua vida. Para isto, torna-se imprescindível o apoio da instituição escolar, a convivência com demais professores e, não apenas conviver, mas trocar experiências entre eles, a fim de discutirem suas práticas pedagógicas. Neste sentido Duek; Martins (2010, p. 04) apontam que

> É imprescindível, portanto, que os professores disponham de tempo e espaço institucional para que possam compartilhar e construir práticas de ensino que venham promover avanços na aprendizagem, não só daqueles alunos com necessidades educacionais especiais, mas de todos que freqüentam a escola.

Em meio a este cenário de uma escola inclusiva, a formação continuada do professor torna-se fundamental, em que o ponto de partida é o trabalho do docente no cotidiano escolar e, posteriormente um exercício de reflexão e questionamentos da ação e de práticas pedagógicas.

Questionamentos fazem parte da rotina escolar dos professores quando planejam as tarefas escolares de seus alunos. Wiezzel (1999) observou na fala dos professores entrevistados que eles sempre tinham esta preocupação em planejar as atividades, adequando-a quanto a quantidade e diversificando o tipo de tarefa enviada. Assim, a tarefa de casa está presente na preocupação dos professores, porém o número de pesquisas sobre o tema pode transmitir a idéia de que as tarefas de casa não têm sido vista de maneira séria no contexto escolar.

Baseada nesta discussão poder-se-ia dizer que as tarefas escolares cumpririam o papel de mediação pedagógica? As tarefas de casa seriam atividades?

De acordo com Libâneo (2004) a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pela pessoa. Esta

formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o individuo se apropria como ser ativo. Assim, a atividade é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo.

Nesse sentido, as tarefas de casa podem ser instrumentos de mediação, e nesta atividade a figura da professora e da mãe são figuras importantes no acompanhamento e realização das tarefas em casa.

No acompanhamento das tarefas de casa de Augusto, uma fala recorrente da professora nos encontros reflexivos foi a questão das dificuldades em adequar as tarefas de casa do aluno.

Fundamentado na fala da professora pode-se dizer que se trata de um dos aspectos mais difíceis relatados pela professora. Esta dificuldade é apresentada, pois tarefas eram pensadas de maneira homogênea, todos os alunos levavam a mesma tarefa. As imagens abaixo ilustram a ausência de adequações nas atividades. A figura 9 se refere a tarefa de uma aluna da sala, já a figura 10 é a tarefa de Augusto.

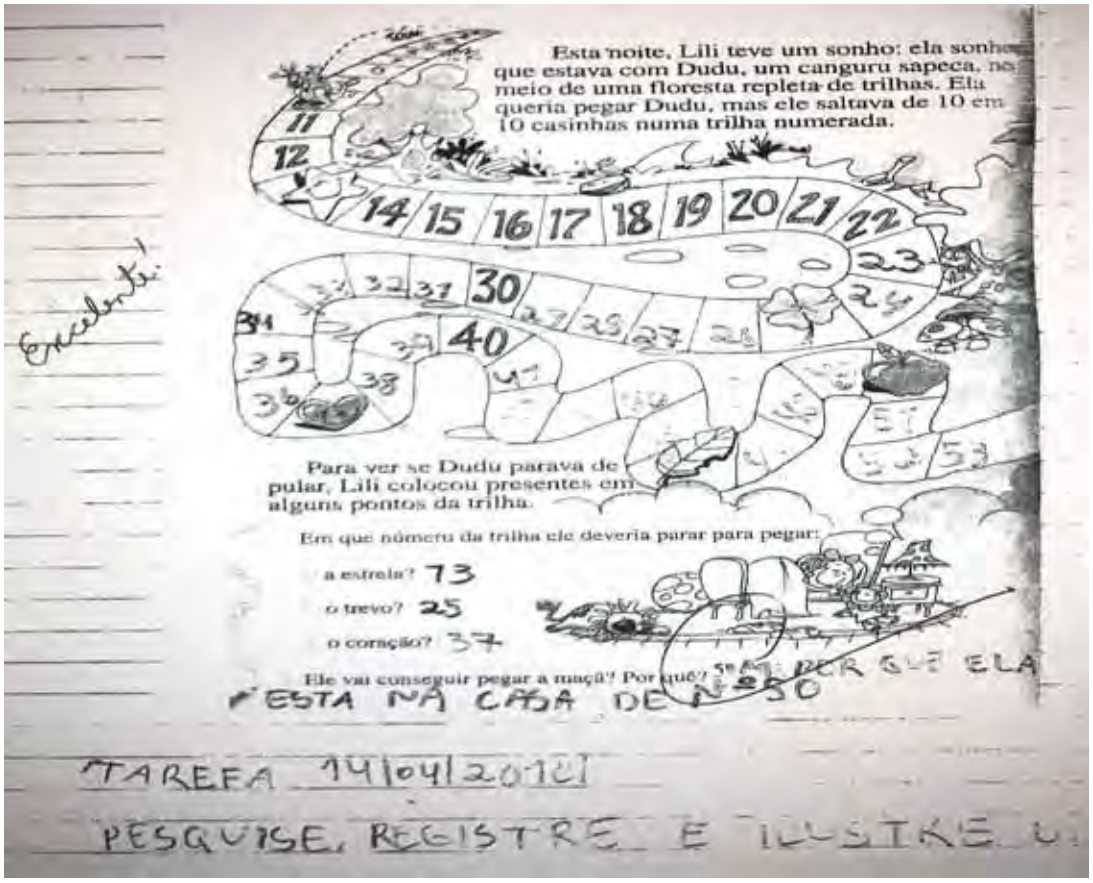


Figura 9: Tarefa realizada por uma colega de sala de Augusto.

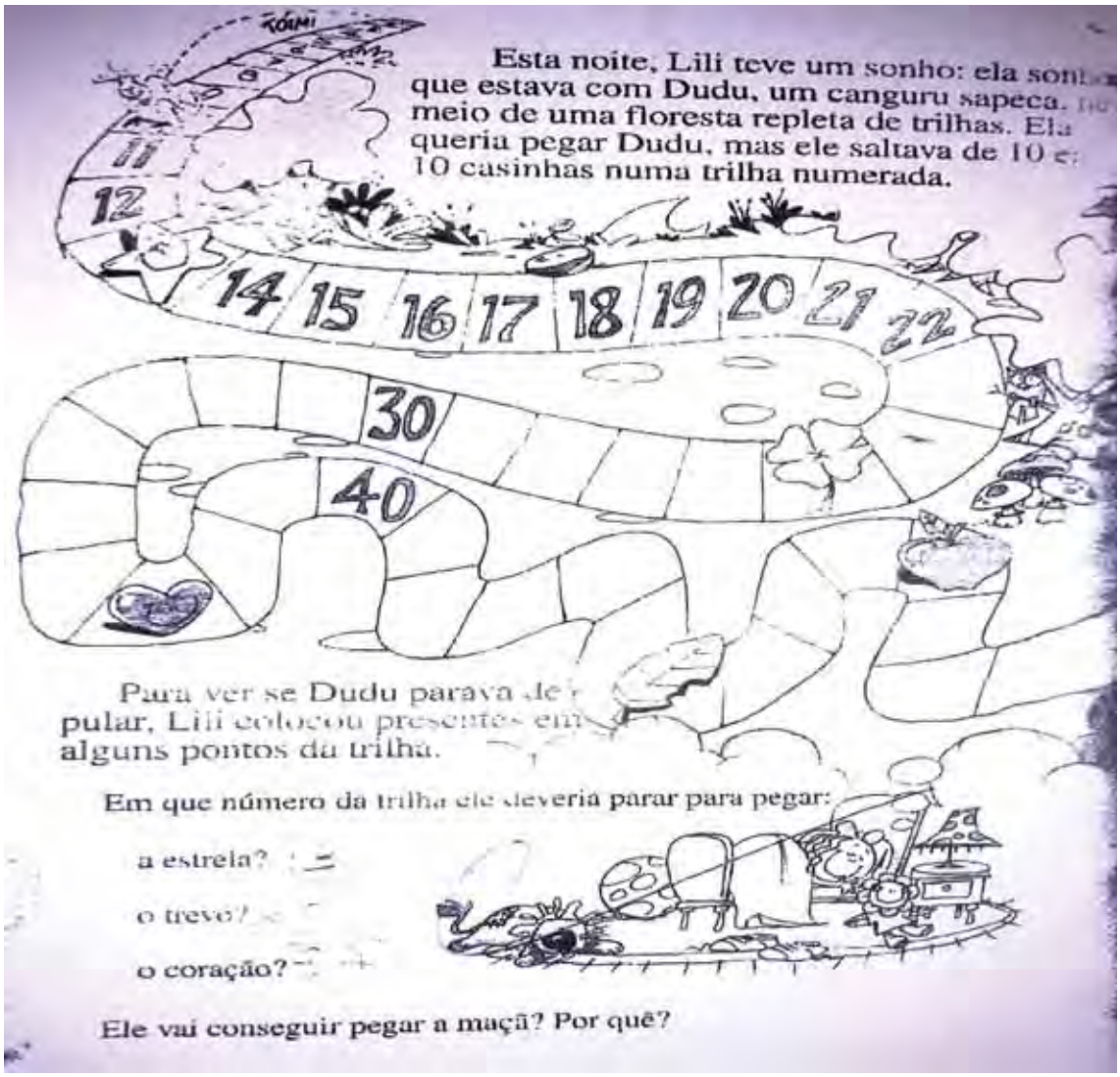


Figura 10: Tarefa incompleta por Augusto.

Ambas são iguais e cumpriam o mesmo objetivo: saber a sequência numérica, ler e interpretar cada questão feita e respondê-la corretamente.

Esta tarefa apresenta aspectos que podem dificultar a realização por Augusto, pois para respondê-la corretamente necessitaria ler o enunciado, completar a sequência numérica, ler as questões e respondê-las corretamente. Portanto, exige do aluno uma compreensão da tarefa e ao que foi solicitado.

No caso desta tarefa, Augusto não completou a sequência numérica, mas respondeu as questões corretamente. Não sabemos o que aconteceu na casa de Augusto, quando ele levou a determinada tarefa, mas pensamos que Augusto teve ajuda em casa de sua mãe, porque ele ainda não consegue ler sozinho e precisa de ajuda para ler e compreender o que está sendo solicitado.

As tarefas apresentadas a seguir, se configuram de outra maneira. Com a orientação da professora, Augusto poderia facilmente compreender o que era solicitado e fazer. E pode ser que neste caso, Augusto realizaria sozinho, não necessitando da ajuda da mãe e de nenhuma adequação específica na tarefa.

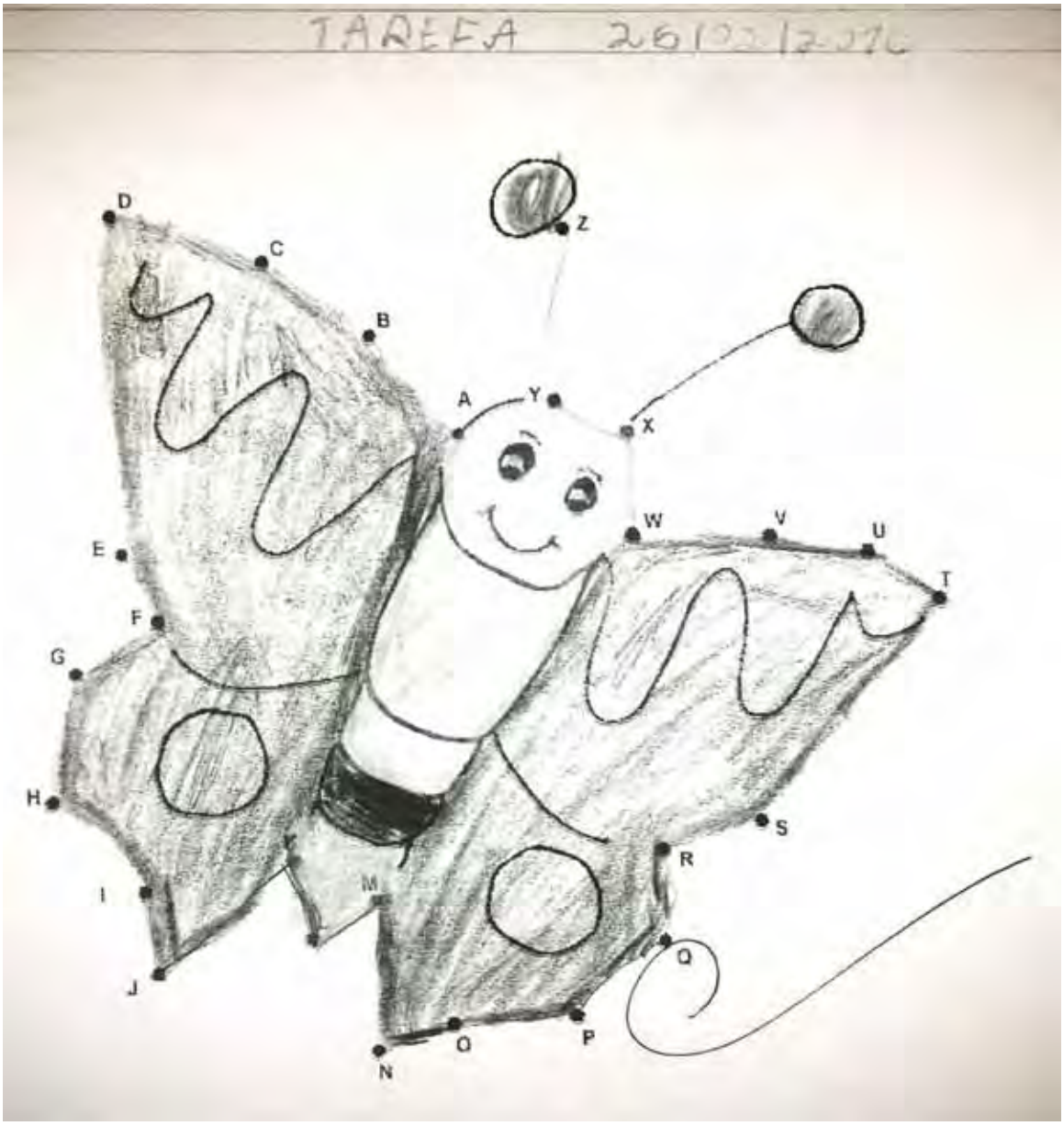


Figura 11: Tarefa de uma colega de sala de Augusto

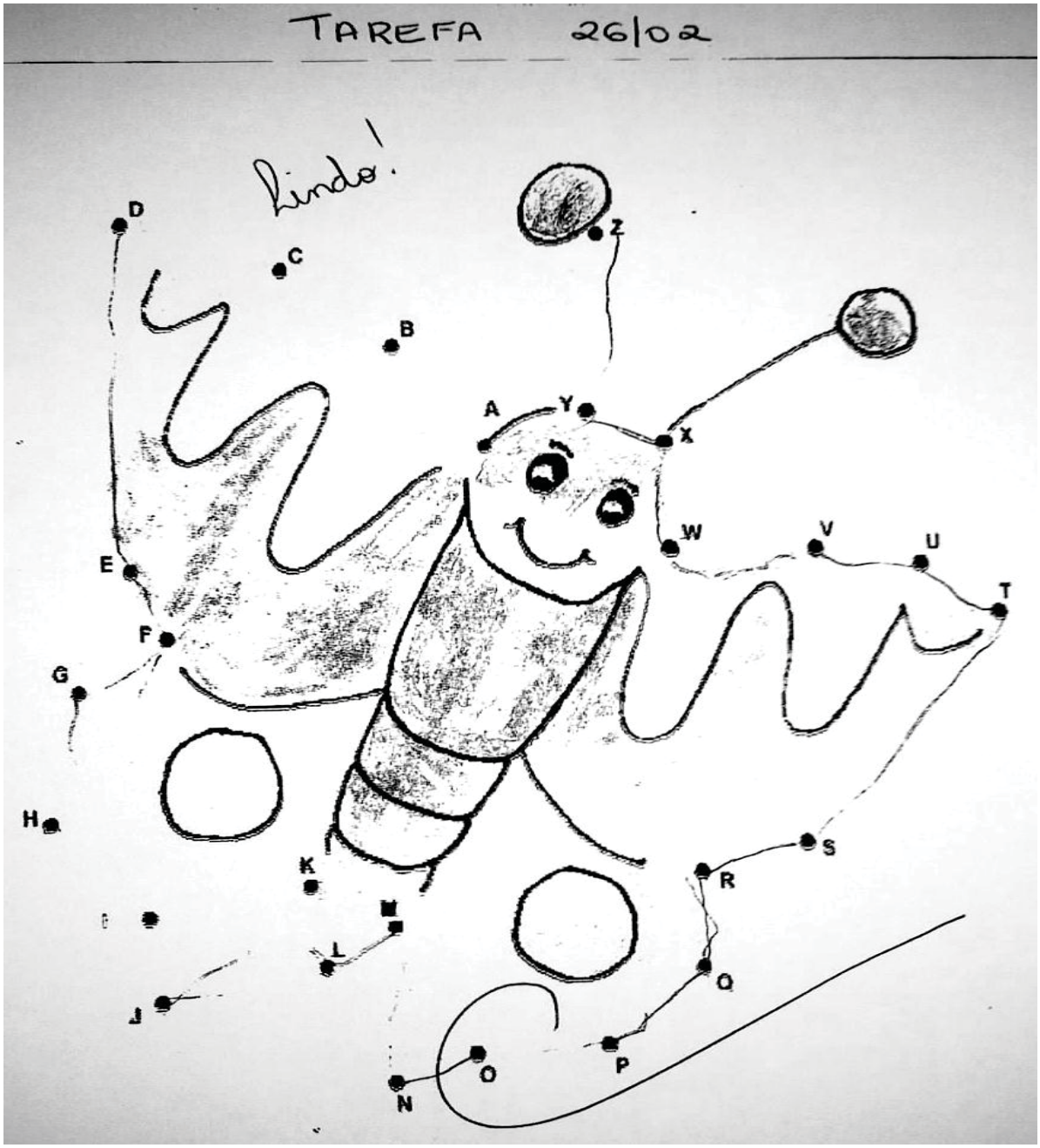


Figura 12: Imagem da tarefa do Augusto.

Sobre as adaptações curriculares (AC), em um dos encontros reflexivos, promovemos uma discussão sobre o assunto e, de acordo com uma definição de Machado e Oliveira (2009, p. 36),

> Adaptações curriculares são "ajustes" realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do

> alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo.

A implementação de Adaptações Curriculares no contexto inclusivo, deve ser realizada de maneira progressiva, não podendo ser feita de um dia para outro, mas quando se almeja um ambiente realmente inclusivo as adaptações curriculares tornam-se importantes para que os alunos com deficiência tenham acesso ao currículo escolar.

Para fundamentar a discussão durante o encontro, textos teóricos (OLIVEIRA, 2008) e um exemplo de Adequação Curricular que havia elaborado anteriormente foram levados. Assim, a professora, relata ter o conhecimento sobre a proposição das adequações curriculares, pois no início do ano a Secretaria Municipal de Educação convocou todos os professores que tinham em sua sala alunos com necessidades educacionais especiais para um curso de formação.

A professora ainda esclarece que segue um plano de ensino do 2º ano do ensino fundamental e toda semana ela elabora um semanário, onde registra todas as atividades que serão desenvolvidas durante a semana. Este semanário é verificado pelas coordenadoras pedagógicas da escola e pela diretora. Então, todas as atividades propostas pela professora seguem um planejamento anterior elaborado no plano de ensino, em que estabelece os objetivos e conteúdos para cada bimestre.

> *Na verdade, a gente prepara a semana, o mês, a gente traça os objetivos para o mês de acordo com o plano, então o conteúdo de sala de aula está funcionando o plano daquele período, então a tarefa, conseqüentemente, também, vem referindo ao que está sendo trabalhado. Todo bimestre, todo o mês, a gente traça os objetivos de acordo com o plano.*

Quando chegamos à escola notamos a ausência de tarefas específicas para o aluno. Porém, durante as discussões promovidas nos encontros, identificamos uma professora que reconhecia a importância de incluir efetivamente o aluno em todas as atividades, mas que envolvida no cotidiano escolar com provas a planejar, alunos esperando sua atenção e sem outra profissional para dar suporte dentro da sala de aula, não tinha tempo e até mesmo conhecimento para promover adequações necessárias nas tarefas escolares de Augusto.

O relato abaixo é bem expressivo e evidencia a angústia da professora durante o trabalho com Augusto.

> *Ele abre o caderno, às vezes, eu não tenho a tarefa para ele, às vezes, eu dou uma tarefa que era para os outros, mas ele abre, ele quer, registra, hoje você não precisa registrar, mas ele pega, ele sabe, se todo mundo abrir o caderno de tarefa, ele abre o caderno de tarefa. E ele registra a data, sabe então é assim, ele sabe que aquilo está sendo incorporado, mas, às vezes, eu não tenho o que mandar para ele, por exemplo, eu mando livro, quando agora eles estão mais independentes, mando livro, por exemplo, de matemática, eu não mando para ele, porque eu sei que a mãe vai chegar lá e a mãe não vai dar conta de ajudá-lo naquilo que está no livro, porque nem tudo que está no livro ele consegue acompanhar, aí dou atividade, o mesmo conteúdo do livro, mas no caderno dele separado. Então ele faz, ele pinta, ele rabisca, ele... é isso professora?! É aqui professora?!*

Ao que parece esta angústia anunciada pela professora, não afeta ou não provoca na escola a mobilização para aquilo que a educação inclusiva exige. Nas palavras de GOES (2007, p. 77) "[...] os projetos pedagógicos não são afetados, e cabe ao professor explorar as possibilidades de ajuste, de maior ou menor consequência".

É atribuída ao professor uma carga excessiva e este acaba sendo o principal responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da educação inclusiva e, muitas vezes este profissional não dispõe de experiências formativas necessárias para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

A professora, simplesmente não pode deixar os outros alunos e sentar-se ao lado de Augusto para ensiná-lo. Ela é "[...] de fato, um agente central no atendimento ao aluno especial, assim como aos demais alunos [...]" GOES (2007, p. 77).

> *Quando eu vou fazer a correção, eu não consigo sentar com ele para ensinar para ele o que está no livro, então essa atividade de livro se perde, mas eu sei que o que eu estava dando é importante também. Porque eu no começo do ano comecei a ficar louca, porque eu falava assim eu não consigo dar atenção para ele, eu não consigo ficar cinco horas com ele. E aí ela ficou falando, não, você fica tranqüila que o tempo que você dedicar é só um tempo efetivo, e foi o que eu comecei a fazer, porque o tempo todo com ele eu não consigo, tudo que eu dou para a sala eu não consigo, então agora meu foco é leitura, porque eu quero que ele leia, então não adianta dar o texto para ele que as crianças estão lendo, não, eu vou dar as palavras, construção de palavras simples, sem sílabas complexas, construção de palavras através de sílabas, então ontem ele montava sozinho, então "mala", como é o "ma"?! Aí eu "m" "a" então vamos no monte de várias sílabas que é todas*

> *separadas só as sílabas das quatro palavras, tinha um monte, tinha sílabas de todas as cartelas.*

O professor deve criar condições organizacionais e curriculares que promovam a aprendizagem de todos os alunos, e isso, se constitui um desafio para todo e qualquer profissional. A este respeito, PACHECO (2007, p. 115),

> A classe inclusiva precisa ser pré-planejada. Aspectos importantes são a formação de relacionamentos, um ambiente afetuoso-generoso, a igualdade, a possibilidade de apoio permanente e altas expectativas em relação a necessidade múltiplas. As estratégias valorizadas são o trabalho em equipe de professores e alunos, a aprendizagem cooperativa, a intensificação das relações sociais, as adaptações de equipamentos e a gestão curricular.

O "fazer junto" deve ser resgatado e, para isto, o professor precisa ter tempo para planejar com antecedência a adequação curricular a ser promovida. É possível construir a cooperação dentro da mesma tarefa, designando papéis para cada aluno. Assim, o mesmo contexto de aprendizagem será usado para atingir resultados de aprendizagens diferentes.

Da mesma forma que o trabalho de equipe dentro da sala de aula deve ser resgatado, os trabalhos da equipe de professores também devem estar na organização de um contexto inclusivo. O professor se sente sozinho e sem espaço para dialogar com outros profissionais e, isso se refere a uma individualização do ensino.

Conforme foram acontecendo os encontros, observamos que a professora buscava cursos, materiais, pesquisava na internet sugestões de atividades, mas ainda não tinha sistematizado o trabalho nas tarefas de casa. O trabalho e o dia a dia da sala de aula são bem complexos, pois tratam de grupos diferentes, famílias diferentes com experiências também diferentes. A carga horária e as condições de trabalho do professor também representam as dificuldades do dia a dia escolar.

Retratando estas condições de trabalho, a professora deste estudo, explica que as tarefas de casa são escolhidas realizando um "pré-julgamento" de quais atividades Augusto consegue fazer e quais ainda não tem possibilidades de realizar. É feita uma observação de tudo o que está sendo feito em sala de aula e, assim determina quais atividades melhor atende as necessidades do aluno.

> *Então, para tarefa assim, geralmente, a tarefa das crianças, como eu já te falei, ela é sempre reflexo daquilo que a gente*

> *está trabalhando em sala. Tem coisas que exige muita leitura, então para o aluno eu não posso mandar uma atividade que vai exigir muita leitura, porque, é aquilo que eu te falei, eu não sei qual é o nível de ajuda lá, na casa dele, então o que eu pego, eu pego uma atividade menor, que requeira menos leitura, mais fácil para a mãe compreender e ajudá-lo fazer.*

Pensando sobre essa estratégia usada pela professora na seleção das tarefas e em sua fala descrita na sequência, questionamos: Como, então, atuar com alunos no início da alfabetização?

Outra questão é a leitura [...] *não posso mandar uma atividade que vai exigir muita leitura* [...]. Então, o que poderia colocar no lugar? É só leitura a possibilidade?

A professora cita a autonomia do aluno e o fato de que ele não sabia ler e escrever. Frente a esta afirmação da professora, o que fazer com as crianças que iniciam sua escolarização cuja característica é exatamente esta? Ele não realiza as tarefas de casa sozinho, pois sempre estará impedido pela condição de não saber ler e escrever sozinho, quais seriam as alternativas a serem pensadas para mudar este panorama?

> *Se um professor no ano que vem fizer a mesma entrevista, que ele não fizer o trabalho que eu faço, mas ele vai falar: ele não faz nada sozinho, porque ele não faz nada sozinho, não tem como, ele não vai escrever sozinho, entendeu?! Agora eu foco a escrita que já está muito boa, e agora a leitura que eu quero que ele saia pelo menos lendo algumas palavrinhas simples, até o final do ano.*

O fato de Augusto não ler e escrever com autonomia se caracteriza, segundo a professora, como impeditivo para a não realização das tarefas de casa "[...] *porque ele não faz nada sozinho, não tem como, ele não vai escrever sozinho* [...]". Este não é o foco deste estudo, porém coloca-se este questionamento como forma de buscar respostas e, ainda compreender que o ato pedagógico não é impessoal, mas repleto das constituições humanas e, desse modo, a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo.

A escola em que trabalha oferece o recurso dos livros didáticos e conforme ela descreveu. As tarefas dos livros didáticos sempre precisavam de adequações para que o aluno conseguisse realizá-las.

> *Não mando o livro para ele. Não! Porque é assim, o livro de matemática ele tem muitos probleminhas, e eu mando pouco o livro, porque a gente faz muito em sala que é para eles*

> *entenderem o conceito, então não vai muito o livro, mas quando vai ele não leva, então eu coloco a continha, mas não é para montar.*

Com os encontros a professora percebeu a importância de se pensar e planejar as tarefas de casa para Augusto, assim como ela já realizava algumas adequações no trabalho dentro de sala de aula.

A importância de propiciar momentos de diálogo com o professor foi descrita por Leite (2002) em sua tese de doutorado onde buscava identificar a ocorrência de mudanças na prática pedagógica de uma professora, durante o período em que se fez uma reflexão sobre esse processo.

Para a concretização deste estudo, Leite realizou vinte encontros reflexivos com uma professora da educação especial. As gravações verbais da professora foram examinadas e observaram-se indícios de mudança no que se refere ao foco de atenção da professora, quando ela analisa seus problemas pedagógicos, na consideração dos problemas de ensino e aprendizagem, na concepção de aluno, no método de ensino em que, a intervenção reflexiva, mostrou-se um instrumento útil para a formação continuada de professores, indicando caminhos para a sua realização.

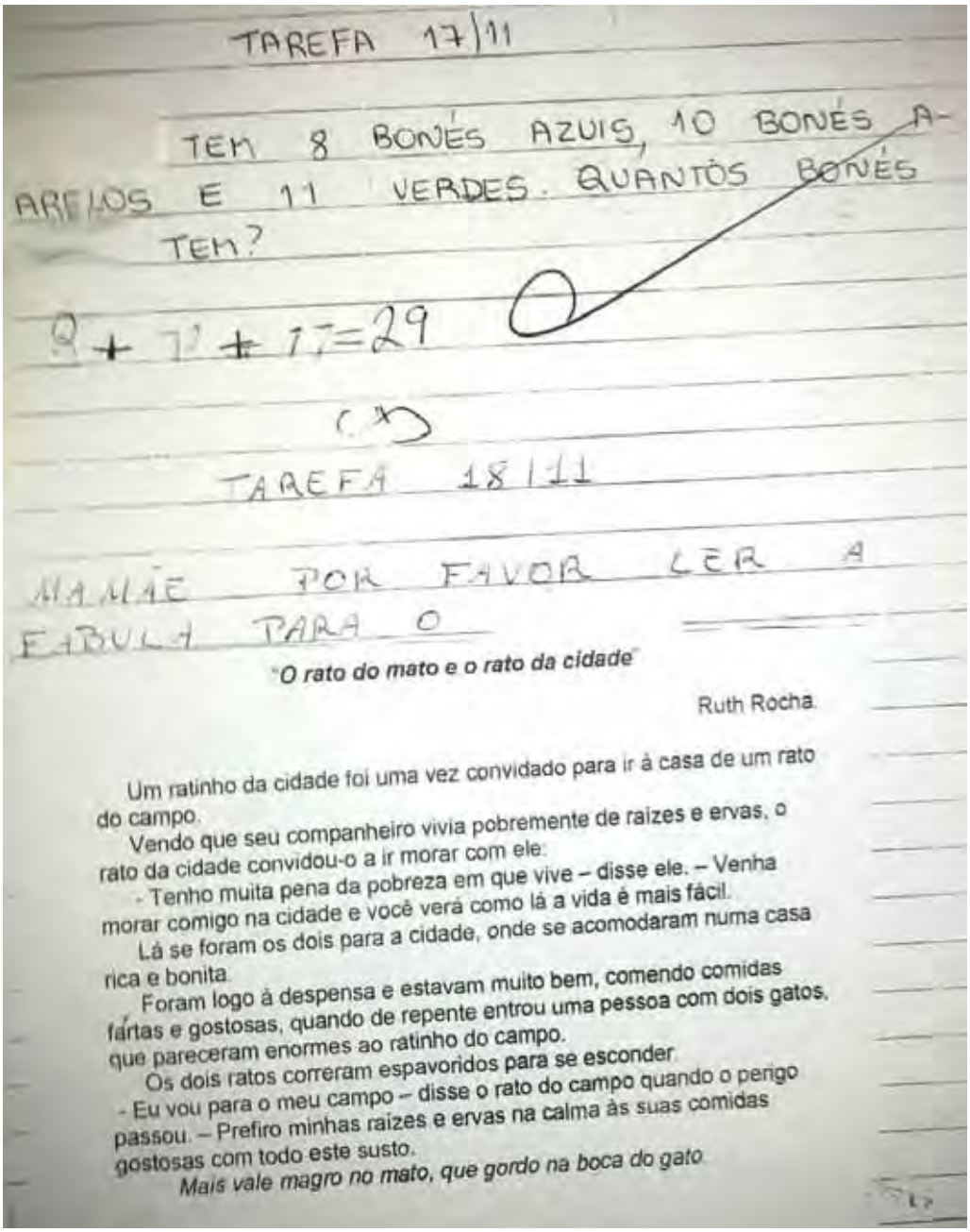
Seguindo esta mesma direção, Zanotto (2002) em sua tese de doutorado trabalhou com um grupo de sete professores, na forma de curso de extensão, durante um semestre e com duração de 90 horas. O objetivo se baseava na melhoria da habilidade de problematizar, como contribuição para o desenvolvimento profissional docente, na ação educativa. Os resultados apontaram que viabilizar a proposta de formação continuada contribui diretamente para o repensar da prática pedagógica.

Estes autores remetem-nos a importância de proporcionar ao professor processos de formação continuada, possibilitando momentos de reflexão visando à melhoria de sua ação pedagógica.

No contexto deste estudo, as mudanças ocorreram de maneira progressiva. A cada encontro a professora trazia um aspecto que precisava ser repensado. Iniciou diminuindo a frequência das tarefas, se os outros alunos levavam tarefas todos os dias, Augusto começou a levar três vezes na semana. Se para os demais alunos, a ficha da tarefa tinha dez exercícios, para o Augusto continham metade e, assim aos poucos a professora estabeleceu objetivos diferentes para as tarefas de Augusto. Por exemplo: em uma ficha havia uma atividade de identificar a figura, escrever o nome do objeto representado no desenho, contar as letras e ainda separar em sílabas. Nesta atividade,

para Augusto o objetivo era que ele identificasse e registrasse o nome da figura e, assim a tarefa estaria resolvida. O importante não era a quantidade de tarefas que o aluno fazia em casa, mas sim se havia compreendido e conseguido realizar pelo menos uma tarefa.

A imagem a seguir apresenta uma tentativa de se realizar a adequação das tarefas de Augusto.



TAREFA 17/11

TEM 8 BONÉS AZUIS, 10 BONÉS A-
ARELOS E 11 VERDES. QUANTOS BONÉS
TEM?

8 + 10 + 11 = 29

TAREFA 18/11

MAMÃE POR FAVOR LER A
FABULA PARA O

"O rato do mato e o rato da cidade"

Ruth Rocha

Um ratinho da cidade foi uma vez convidado para ir à casa de um rato do campo.

Vendo que seu companheiro vivia pobremente de raízes e ervas, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele:

- Tenho muita pena da pobreza em que vive – disse ele. – Venha morar comigo na cidade e você verá como lá a vida é mais fácil.

Lá se foram os dois para a cidade, onde se acomodaram numa casa rica e bonita.

Foram logo à despensa e estavam muito bem, comendo comidas fartas e gostosas, quando de repente entrou uma pessoa com dois gatos, que pareceram enormes ao ratinho do campo.

Os dois ratos correram espavoridos para se esconder.

- Eu vou para o meu campo – disse o rato do campo quando o perigo passou. – Prefiro minhas raízes e ervas na calma às suas comidas gostosas com todo este susto.

Mais vale magro no mato, que gordo na boca do gato.

Figura 13: Proposta de Adaptação na tarefa de Augusto.

Na tarefa apresentada anteriormente, verifica-se duas situações: a primeira, com uma situação problema a ser resolvida e, a segunda se trata de um texto em que deve ser

feita a leitura. Como descrito pela professora, a dificuldade de Augusto realizar as tarefas sozinho se encontra no aspecto da leitura.

A partir dos cadernos de tarefas, identificamos que, Língua Portuguesa e Matemática são os conteúdos encontrados com maior frequência nas tarefas de casa dos cadernos dos alunos, sendo a maioria delas de Matemática.

> *No início do ano a gente pega mais língua portuguesa, parte de alfabetização, muito trabalho com letra, palavra, com o passar do tempo a gente vai introduzindo a matemática. Então quais são as duas áreas que a gente foca mais? Língua portuguesa e matemática. Hoje, vai um pouco de cada. História, geografia, ciências, que são conteúdos de sala, a gente não costuma mandar muito. Até porque o livro didático não é consumível, então a gente reclama de preço, então a gente evita mandar o livro, é um trabalho feito em sala de aula. Mas, por exemplo, recortar as imagens estamos trabalhando seres vivos, vamos recortar ser vivo e não vivo, então é relacionado com o conteúdo. Mas é bem menos que do que a língua portuguesa e a matemática, que é nosso foco, não tem como você fugir disso daí.*

Este dado já era esperado de ser encontrado, pois os professores dos primeiros anos do ensino fundamental costumam privilegiar estes dois componentes curriculares nas atividades de sala e consequentemente nas tarefas escolares.

Na análise conjunta das proposições de tarefas, observamos os objetivos da tarefa de casa e algumas dificuldades relatadas pela professora na escolha de quais tarefas enviar para o aluno.

Aqui podemos destacar dois momentos. No primeiro momento, as tarefas de casa nas quais Augusto apresentou alguma dificuldade para resolver e, em um segundo momento, as tarefas que a professora planejou de forma diferenciada para atender as necessidades de Augusto, propondo adequações.

Com os cadernos de tarefas dos alunos, com o plano de ensino do 2º ano do ensino fundamental e o semanário da professora, discutíamos em alguns momentos dos encontros as tarefas que a professora enviaria a Augusto. Os momentos se caracterizavam como uma conversa, em que observando as tarefas concretas pensávamos em alternativas para que Augusto realizasse a tarefa e ainda, fosse menos dependente da mãe para realizar a tarefa. Discutíamos as tarefas que Augusto não tinha conseguido realizar em casa e trazia sem respostas e, as adequações nas tarefas que ainda seriam enviadas para Augusto.

A próxima imagem ilustra uma tarefa não executada por Augusto. A figura 14 se refere a tarefa de Augusto feita pela professora.

Figura 14: Imagem da tarefa de Augusto feita pela professora.

Ele deveria responder as três questões baseado na representação da sala de aula que está na figura. Augusto trouxe a atividade sem fazer e durante a correção a professora registrou as respostas para ele. Assim, promovemos uma discussão em torno das possíveis causas do aluno não ter realizado a tarefa.

> *Professora[12]: Isso é tudo que ele fez em sala de aula. Tudo essa dramatização aqui, entendeu.*

---

12 Para representar a fala da professora utilizaremos a abreviação Prof.
Para representar a fala da pesquisadora utilizaremos a abreviação Pesq.

> *Quem sentou na frente e ele falou para mim quem sentou na frente, atrás ele sabia. A tarefa era de observar o crachazinho, mas só o que acontece? Se ninguém fizer a leitura aqui e não fizer a leitura aqui, ele não consegue.*
> *Prof.: Por isso que eu falo que é difícil mandar atividade para ele, ele precisa que alguém sente com ele, porque na sala ele respondeu quem sentava atrás dele, sentava na frente, do lado, do lado direito, do lado esquerdo. E ficava olhando para ver se o outro tinha falado, você entendeu?! Então ele precisa da leitura, por isso que agora o meu foco a leitura com ele, para ele conseguir um pouquinho mais de independência na tarefa dele.*

No inicio deste relato a professora já justifica que todas as explicações foram feitas em sala de aula e continua apontando a importância de ter outra pessoa auxiliando no momento da realização da tarefa, pois a maior dificuldade de Augusto está na leitura. E explica:

> *Prof: Porque dentro de sala ele fez.*
> *Pesq: Para você a dificuldade dele nesta tarefa, foi somente a leitura?.*
> *Prof: Então, mas a dificuldade emperra na leitura, você precisa, então, se eu fizer isso daqui, datar, igual nós fizemos, ele foi avaliado com isso daqui também, uma atividade, ele fez tranquilamente, ele sabe identificar. Agora a questão da leitura que complica, ele precisa o tempo todo de alguém com ele.*
> *É, porque tarefa não é para castigar a criança, levar uma tarefa melhor que aquilo lá, fantasiando o que é para fazer, não, a tarefa ele tem que saber. Então para ele emperra na leitura. Porque se você ler e explicar para ele, ele dá conta de fazer.*

Visto essa discussão sobre a tarefa apresentada destacamos duas falas que retornam a serem discutidas na fala da professora. A primeira se refere a autonomia "[...] *ele precisa que alguém sente com ele* [...]" e, a segunda é a questão da leitura "[...] *a dificuldade emperra na leitura* [...]". Assim, questionamos: Há possibilidades de tarefas independentes e que não dependam tanto da leitura?

Como o outro poderia auxiliar Augusto na realização desta tarefa?

Referente ao papel do Outro, Pino (2005) escreve que o nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam e suas próprias ações naturais começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro.

A apropriação do mundo da cultura é algo muito diferente do que desenvolver as funções biológicas. Portanto, "[...] o desenvolvimento cultural, de natureza simbólica, só pode ocorrer graça a mediação do Outro [...]" PINO (2005, p.168).

Isto nos permite dizer que, no nascimento cultural, o Outro é guia, monitor da criança, e é essencial mesmo quando a criança é o agente desse processo. Nesse sentido, nas tarefas de casa de Augusto, é ele o agente ativo desse processo, responsável em realizá-las e, o Outro deve se configurar como um suporte e guia dessa atividade.

A figura 6, que se repete na página 64, ilustra as dificuldades de execução do proposto pela professora. Augusto teria que identificar o objeto desenhado, escrever o nome corretamente, colocar o número de letras e o número de sílabas.

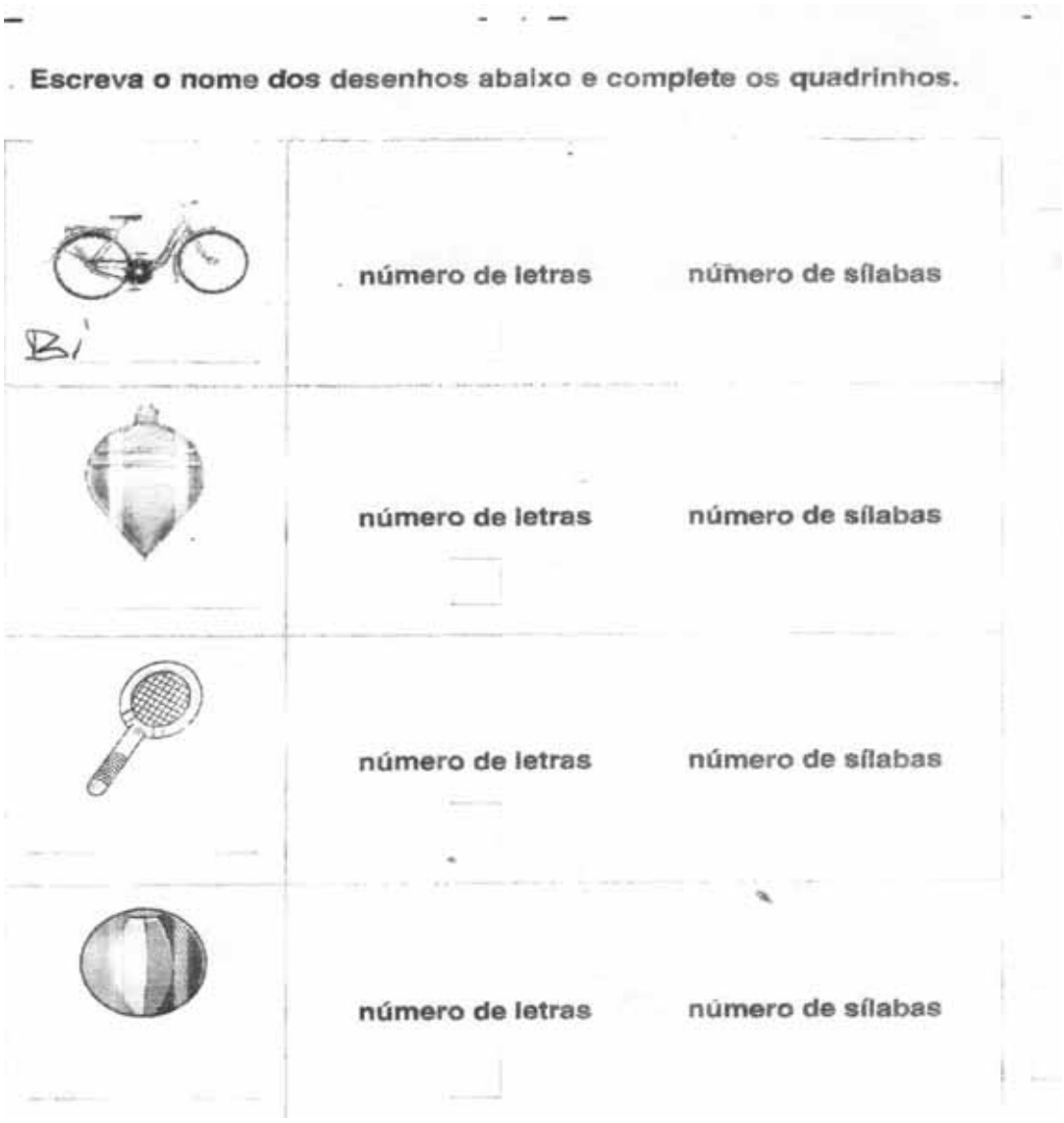


Figura 6: Tarefa incompleta de Augusto.

Observando a figura iniciamos a discussão questionando uma maneira de adequar à tarefa proposta à necessidade de Augusto.

> *Pesq: Como você acha que a gente poderia ter adequado para que o aluno tivesse feito?*
> *Prof: Com o aluno a produção tem que ser com o alfabeto novo, talvez lá a mãe não tenha o alfabeto, até porque a maior parte das letras dele, ele colocou na minha caixa, não na bolsa dele mesmo. Porque aqui o número de letras e número de sílabas depende da construção e eu construo muito com o alfabeto novo, talvez ele não tenha conseguido, talvez se eu tivesse mandado com a letra, com a palavra escrita, para ele identificar número de letras e número de sílabas, mas aí também a função da escrita e da palavra não teria sido feita. Entendeu, então eu não sei, eu falo assim só que os outros conseguiram?! Conseguiram. Mas ele emperra na construção.*
> *Pesq: Então sua proposta seria a partir do alfabeto móvel, construindo as palavras?*
> *Prof: É. Eu não achei que essa tarefa fosse difícil que ele não fosse dar conta. Porque ele constrói as palavrinhas em sala de aula, talvez ele não tenha parado e não conseguido terminar a atividade.*

Embora a professora não considere essa tarefa difícil para Augusto, a tarefa era bem complexa para um aluno com deficiência intelectual, pois era composta por quatro partes diferentes e isto exigiria muito dele. Primeiramente, tinha que olhar a figura e identificar o desenho, a seguir teria que escrever a palavra na figura, depois, deveria contar as letras e, por fim separar a palavra em sílabas e ainda colocar o número.

A figura 15 ilustra uma proposta de Matemática, a qual foi apresentada e resolvida pelo aluno. A professora sempre apontava nos encontros reflexivos que Augusto trazia apenas os resultados de situações problemas. Dificilmente ele trazia a operação montada. No caso abaixo, estava representada uma situação problema: Olavo pescou 12 peixes e está voltando para casa e vai dar um peixe para cada amigo que encontrar no caminho. O aluno deveria traçar um percurso e fazer uma subtração entre o total de peixes e os amigos encontrados no caminho.

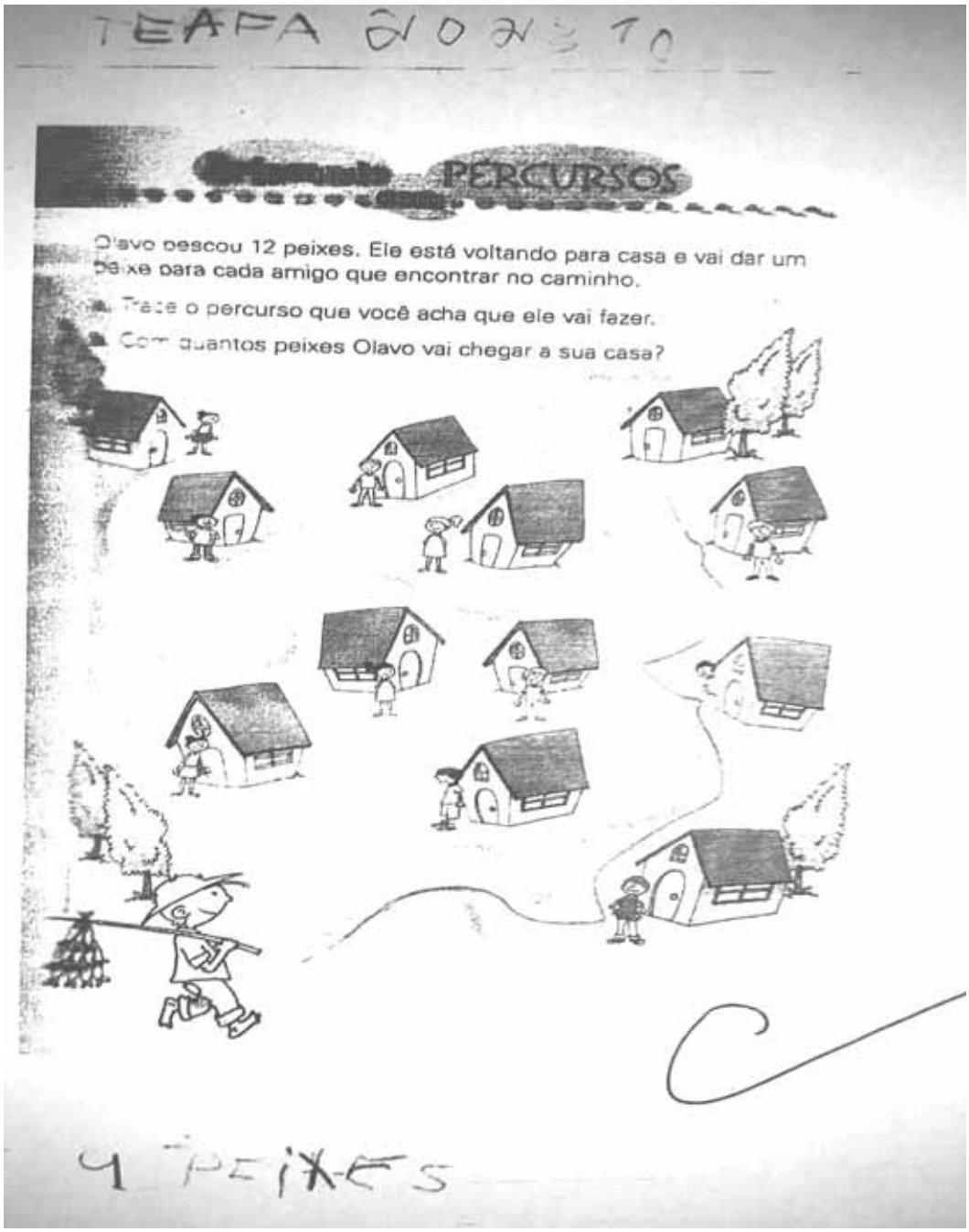


Figura 15: Imagem de uma tarefa de matemática resolvida por Augusto.

Tendo como referência a figura acima, a discussão se iniciou questionando a professora , como seria o procedimento para resolver a tarefa proposta.

> *Prof: Isso, mas ai a subtração é para quem já está mais avançado, porque na verdade era só você seguir o caminho, então descobrir quantos peixes ele entregou, e quantos ele deu e quantos vai sobrar para ele. Para ele era só ele fazer o caminho e descobrir quantos que ele levou. Na verdade, seria o quatro dele, um dois, três, quatro. <u>Mas aí também não adianta você querer que ele faça a subtração</u>, sem um apoio do concreto, e visualizar uma situação que ele não está visualizando, ele não*

> *consegue, tudo tem que ser assim, então se eu vou fazer a continha eu falo para ele três mais quatro, ele olha, ele olha, eu falo então pega três lá, aí pega quatro lá. [...] Com material dourado, lápis, ou estojo, palito, tampinha, o que tiver ali, ele já sabe onde está o palito, ele fala vou pegar, ele sabe que é a caixa azul, ele vai lá e pega a caixa azul, é assim, tudo tem que ter um apoio com ele [...].*

Conforme relato da professora, Augusto busca estratégias para realizar a atividade "*Material dourado, lápis, ou estojo, palito, tampinha, o que tiver ali, ele já sabe onde está o palito, ele fala vou pegar* [...]", isto pode ter sido desenvolvido por ele, devido a sua vontade de estar fazendo as tarefas como seus amigos. Ele não quer que ninguém as faça por ele, por isso aproveita os recursos que dispõe e tenta de alguma forma, vencer as barreiras impostas pela sua deficiência. Mas, mesmo com estes recursos, Augusto ainda enfrenta dificuldades. No caso desta tarefa, até que Augusto pega uma tampinha para efetuar a operação, ele já contou em sua cabeça duas vezes, ou seja, Augusto pega uma tampinha, mas conta um, dois e, fazendo desta maneira sua situação problema acaba tendo resultado incorreto.

Uma proposta nos encontros reflexivos foi realizar adequação das tarefas junto com a professora, assim foi escolhida uma das que estavam propostas em seu semanário e assim, promovemos adequações considerando as necessidades educacionais especiais de Augusto.

A primeira tarefa era uma ficha com dez situações problemas de adição e subtração.

> *Prof: (...) Claro que sempre com auxílio, então a tarefa é a mesma coisa, pode mudar e colocar um bilhetinho para a mãe, olha mãe, a tarefa de hoje deverá ser feita só pelo aluno. Deixa que ele faz. Vamos ver o que vai virar. Vou mandar metade da ficha de problema e vou montar a conta para ele.*

Nestas falas iniciais, conversávamos sobre orientar a mãe a não ajudar Augusto na realização da tarefa, permitindo que ele pudesse ter autonomia na realização da tarefa.

> *Prof: Sempre vai voltar nessa questão (leitura). Então se eu falar para ele Letícia fez 21 bombons, vamos contar 21 palitos, ele vai contar também 21 palitos.E 34 balas, ele vai contar 34 balas, mas você tem que estar fazendo a leitura junto com ele.*
> *Pesq: E se a gente mandasse em pacotinhos, por exemplo, que nem aqui: são 21 bombons, então um pacotinho com 21*

> *bombons, 14 brigadeiros e 34 balas. Aqui são para saber quantos doces a Letícia fez. Será que assim, olha aluno aqui tem três pacotinhos da Letícia, tem que contar quantos docinhos a Letícia fez!*
> *Prof: Mas aí tem que mandar uma situação para ele, é isso?*
> *Ele não tem esse grau de organização que os outros tem, então, por exemplo, mas e aí eu mando um problema no caderno com as quantidades separadas, aí ele pode juntar, contar e colocar para mim, uma idéia!*

Discutindo sobre a atividade a professora se preocupou com a ajuda que a mãe oferece em casa.

> *Prof: Porque na verdade quando chega lá a mãe ajuda, não sei como ajuda, ele vem com o resultado, até porque eu não sei se a mãe não quer montar a continha, se a mãe acha que ele não sabe, se ela acha que é demais ele pedir. Ele vem com os resultados, ele vai junta tudo isso daqui, provavelmente com palito, porque é o que eu peço em sala, então ele deve pedir para a Isabel também que seja feito com palito, e então ele junta...*
> *Pesq: Qual o objetivo desta tarefa?*
> *Prof: É estudar, porque a gente está fazendo avaliação...*
> *Pesq: Vai cair na avaliação?*
> *Prof: Três operações, então as três operações caem na avaliação, então eles vão levar para estar retomando aquilo lá para que a gente vai fazer.*

A professora, também aponta na fala acima, a preocupação com a avaliação de Augusto e para esta tarefa, o objetivo era estudar para ela.

Embora não seja o foco de nosso estudo, deve-se considerar que a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual é algo que preocupa não somente professores, mas também pesquisadores na área da Educação Especial como Oliveira (2008) e Valentim (2011).

Com esta preocupação Oliveira (2008) elaborou um Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual- RAADI (SÃO PAULO, 2008) que considera diferentes indicadores que não apenas as condições individuais dos alunos, mas também, suas possibilidades de acesso ao currículo e, ainda mais, as adequações realizadas pelos sistemas de ensino, capazes de serem propiciadoras de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

Tendo como referência este referencial, Valentim (2011) em seu estudo teve por objetivos identificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar, nas escolas municipais do Ensino Fundamental – ciclo I, de uma

cidade do interior paulista, para os alunos com deficiência intelectual, assim como apresentar aos seus professores o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI, acompanhando e analisando as implicações da aplicabilidade de tal instrumento, na escola, focando as expectativas curriculares de Língua Portuguesa. Para a realização de seu estudo, selecionou um grupo-amostra de 6 professores que tinham alunos com deficiência intelectual matriculados em suas turmas. Deste grupo, três professores fizeram a aplicação do Referencial com seus alunos com deficiência intelectual. Além disso, realizou entrevistas iniciais com todos os participantes e entrevistas finais, apenas com aqueles que participaram da intervenção. Os resultados com as entrevistas iniciais apontaram concepções ainda bastante restritas e individuais acerca da inclusão escolar, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem. Entretanto, a aplicação do Referencial, de acordo com os professores, mostrou-se adequada, na medida em que identificou não apenas dificuldades, mas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, demonstrando aos professores novos olhares a respeito de seu aluno com deficiência e direcionando caminhos orientadores para a prática pedagógica.

Podemos afirmar que a professora de Augusto tenta redirecionar sua prática, buscando novos caminhos para a sua ação cotidiana. Em relação à tarefa, após a sugestão de atividade a professora enviou apenas um dos dez probleminhas e ela acabou enviando a tarefa conforme demonstrado na figura 16.

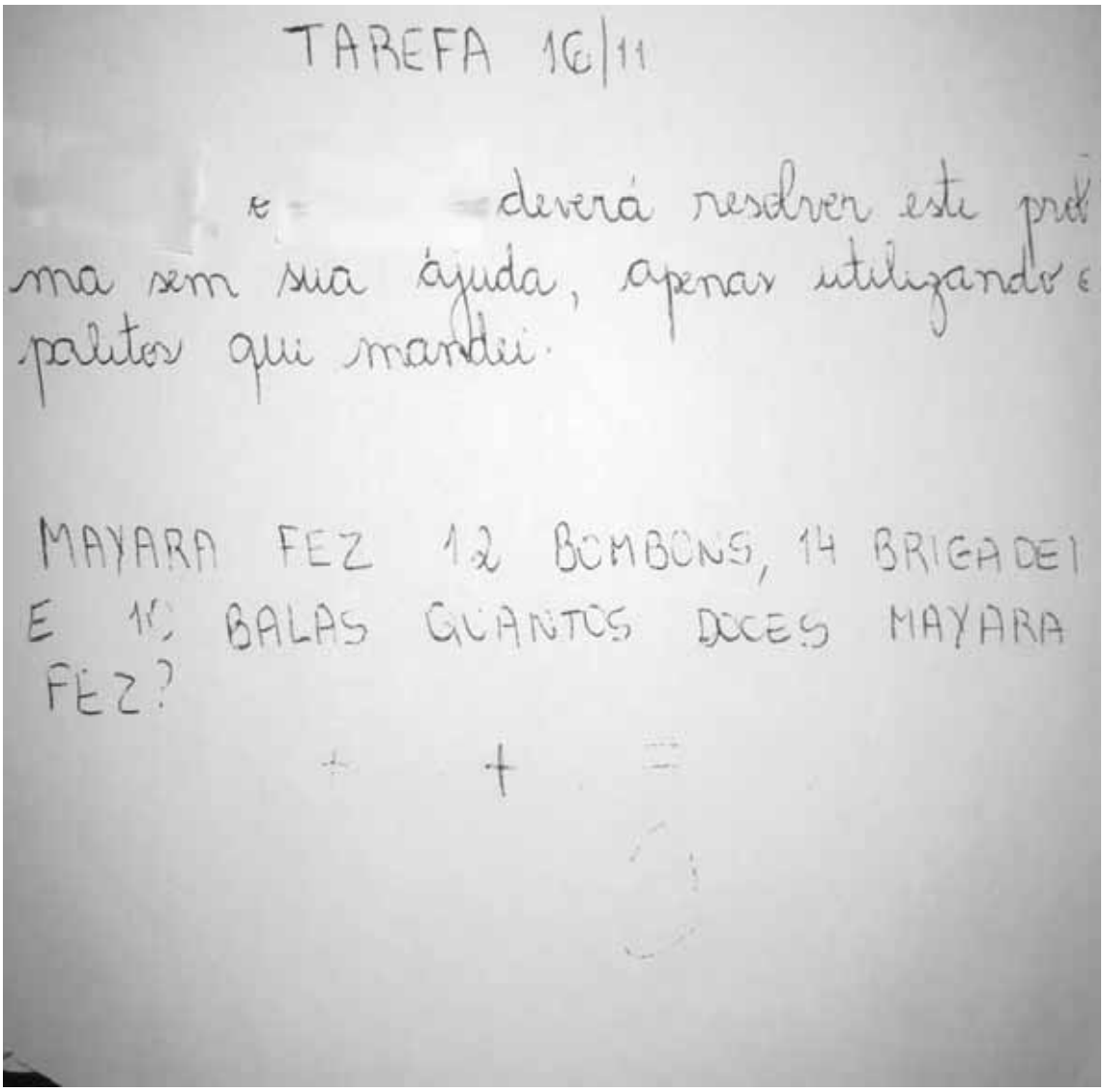


Figura 16: Imagem da tarefa enviada pela professora após a discussão no encontro reflexivo.

No encontro posterior, conversamos sobre o desenvolvimento da atividade. Nesta ocasião ela nos disse que a atividade tinha voltado com umas tentativas do aluno, mas sem o resultado correto, mas embora a tarefa tenha voltado sem o resultado correto, o aluno fez tentativas de respostas e isto evidencia o processo de Augusto na busca de realizar a tarefa sozinho e resolvê-la corretamente. Neste momento, ele não conseguiu, mas futuramente ele poderá resolvê-la.

A seguir discutimos a adequação de mais uma tarefa do aluno. Nesse caso, destacamos o papel da professora de promover a adequação pensando nas estratégias a serem utilizadas. Embora, tenhamos discutido possíveis maneiras de o aluno realizar a atividade, a professora em nosso próximo encontro, nos disse que não teve tempo para

realizar as sugestões propostas. Dessa forma, não tivemos um retorno sobre o desenvolvimento da atividade.

> *Prof: Então eles vão ter que ler um textinho informativo e responder as perguntas. Fala sobre os ratos e eles tem que resolver, quais são os problemas que os ratos podem causar, é um texto informativo.*
> *Pesq: Então aqui é mais para ele interpretar o texto?*
> *Prof: É mais leitura e interpretação.*
> *Pesq: E nessa daqui professora o que será que a gente podia pensar para que o aluno resolvesse a tarefa?*

Sempre colocávamos a discussão das tarefas como espaços de diálogo, como se ou para que juntas pudéssemos pensar em uma forma de tornar a atividade realizável pelo aluno.

> *Prof: Poderia colocar imagens com alguns dizeres.*
> *Pesq: Sim, se alguém ler o texto para ele e tiver um suporte de figuras do lado, por exemplo, ele terá a compreensão dos problemas que os ratos podem causar! Ou então mesmo colocar quais são os problemas, quais são os problemas que eles causam.*
> *Prof: Então você vê porque que emperra, porque <u>tudo vai depender de alguém</u>, porque mesmo que eu explique isso aqui em sala de aula, isso não garantia que ele vai chegar lá e que ele vá dar conta daquilo, então eu falo assim, eu tenho certeza que ele não vai deixar a mãe quieta se a mãe não ajudar, aquela coisa assim ele vai ficar o tempo todo porque ele vai precisar de ajuda. Mas é uma opção também, fazer as imagens, pedir para ele escrever, depois ele fala para mim e eu resgato o que ele escreveu do jeitinho dele. <u>Mas dá para pensar.</u> Eu poderia hoje talvez ele até de conta, antes ele não conseguia, se eu colocasse imagens, e colocasse os dizeres, e lesse os dizeres para ele identificar a figura não fazia, então faz algum tempo que eu não trabalho essa coisa, então eu acho que é mais viável isso, coloca os dizeres, qual a figura alternada, então alguém lê e ele vai ter que associar qual é a figura que está se referindo aquele dizer.*
> *Pesq: Ou então dar opções para ele?*
> *Prof: Isso...coloca duas opções.*

Para esta tarefa foi complicado definir adequações e fazer que Augusto tivesse o objetivo da tarefa alcançado. Embora, a professora não tenha promovido adequação na tarefa, foi um bom exercício de reflexão para que pensasse e constatasse que é possível

promover as adequações “*Mas dá para pensar*”. Esta fala da professora já demonstra mudança de atitude, porém alguns aspectos não foram modificados nos encontros.

O primeiro refere-se a preocupação da professora em relação a leitura de Augusto “[...]*se alguém ler o texto para ele* [...]”. Como apontado anteriormente, a dificuldade principal está centrada na leitura de Augusto que o impossibilita de compreender e realizar a tarefa sozinho.

E com esta dificuldade, a professora reforça que “[...] *porque tudo vai depender de alguém* [...]”.

Nesta relação de dependência apontada pela professora, ilustra a dificuldade da escola em se organizar e se adequar para oferecer suporte tanto para o professor, quanto para a família do aluno.

A parceria escola-família é fundamental para o desenvolvimento educacional dos filhos. A reportagem "Parceiros na aprendizagem", publicada na Revista Nova Escola (1997) trata da parceria entre escola e família, e diz que "abrir as portas à participação de familiares e da comunidade ajuda os alunos a ter sucesso na vida escolar e colabora para diminuir a evasão e a violência".

Dentro dessa ótica, a família aparece como parceira privilegiada, tendo interesses e necessidades diretamente ligados ao que a escola é e pretende constituir como meta educativa. Esta participação efetiva da família na escola está prevista na LDBN 9.394/96, define como incumbências da escola: "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola" (inciso VI do artigo 12).

Embora tenha sido bastante estimulada esta parceria, observamos que, neste caso não há uma participação efetiva da família de Augusto na escola. O contato mãe-professora fica restrito as reuniões bimestrais. Isto se deve em decorrência das dificuldades da mãe em conciliar seu trabalho como diarista, cuidar da casa e ainda cuidar dos outros irmãos de Augusto.

Durante os encontros, a professora também teve a oportunidade de explicar um pouco melhor a relação dentro da escola. No início do ano, antes da professora assumir sala de aula, o conhecimento que teve sobre Augusto era a de uma criança indisciplinada que escondia os materiais dos outros, que falava palavrões e que, agindo dessa forma se mantinha como o foco das atenções da escola.

Com o passar do tempo e com o trabalho desta professora, Augusto parou de falar palavrões, começou a respeitar seus colegas de sala. Com este novo comportamento, deixou de ser o foco das atenções da escola.

Em relação ao trabalho pedagógico com o aluno, a professora explica que em sua escola, as coordenadoras pedagógicas cobram em seu planejamento semanal de trabalho, atividades diversificadas para Augusto.

> *Prof: Então a gente vai assim, a gente vai mudar, mas essa questão aqui para mim é tranquila. Não é para a escola, você entendeu? A questão não é tranqüila para a escola, para isso você tem que fazer algo diferente, não é o diferente, você vai adaptar, você vai tirar uma coisa, você vai colocar outra coisa que não tem necessidade de colocar para ele, então ele não vai princípio alcançar, você pode deixar para outro momento, então eu acho que quanto a isso é tranqüilo, essa semana não coloquei fiquei esperando. Porque elas colocam: cadê as atividades do aluno? Mesmo que eu faça semanário, porque eu acho que ele tem que fazer tudo, ainda eu tenho que colocar lá, para o aluno vai ser feito assim, não é assim, dentro de uma sala de aula é ali, eu programei que ia trabalhar com palito, chegou na hora eu não quis. Então o que eu vou fazer? Eu pego outra coisa, outra atividade, como que eu coloco essa dinâmica*?

De acordo com a fala acima, compreendemos que a partir da deficiência de Augusto, a escola preocupa-se com as suas atividades. Porém, o que ainda não fica claro para a instituição escolar, é que Augusto não deve realizar sempre atividades diferentes, pois senão estaremos falando de uma “falsa” inclusão, ou seja, vivenciam o mesmo espaço, mas não têm acesso as mesmas oportunidades de aprendizagem.

E, por fim apresentamos o sentido da tarefa para Augusto, o gosto e a vontade do aluno em realizar as atividades e a cobrança do mesmo, quando observa que naquele dia, ele não levará tarefa de casa.

> *É. Agora ele me cobra, o que ele me cobra? Ele me cobra a atividade da tarefa, então se eu der pra todo mundo e não é uma atividade que eu acho que ele vai fazer, ele fala assim para mim e eu professora? Então, às vezes, eu dou a ficha para ele só para ele ter a ficha na mão, enquanto eu explico para a sala,*

> *para depois eu voltar com ele e explicar, porque ele não quer mais ficar sem a atividade. Ele olha para mim, e eu professora?*

O gosto pela escola é uma característica de Augusto apontado pela mãe durante uma entrevista. Tendo este gosto pela escola, o aluno quer participar efetivamente de todas as atividades propostas neste contexto. Dessa forma, com a ajuda da professora, ele desenvolveu estratégias para conseguir realizar as mesmas atividades de matemática que eram enviadas nas tarefas de casa de todos os alunos.

> *Prof: Ele arrumou os palitos, eu não pedi para ele arrumar palitos. Ele deve ter infernizado lá e ele apareceu, porque ele usa os meus então, agora não é o dele. Ele deve ter pedido para a mãe. Mãe palito, palito. Que eu coloquei, lembra que eu falei resolver com palito, palito ou lápis. Deve ter feito ela arrumar um palito para ele.*

Este desejo de fazer a atividade e a vontade expressada por Augusto é algo que de, alguma maneira, precisa ser recuperado em nossa educação. Realizar uma atividade por gosto, por vontade própria sem que ao final da atividade tenha que entregar um relatório. Nesse sentido de acordo com Vigotsky (1931, p. 133) "El pensamiento, propiamente dicho, la formación de conceptos, los juicios y las deducciones se basan en la intervención de la voluntad en la representación[13] [...]". Em outras palavras a função psíquica superior principal é a vontade, pois possibilita a emergência de todas as outras funções.

3.3 As possibilidades de mudanças: adequações da tarefa escolar.

3.3.1 A percepção da professora

Os dados levantados por meio da entrevista final com a professora foram qualificados seguindo apenas um núcleo de análise e cinco eixos temáticos de análise. Neste momento da pesquisa, estabelecemos como objetivo observar as mudanças ocorridas na professora na proposição das tarefas de casa para Augusto, tendo como referência os núcleos e eixos de análise apresentados no quadro 2 da página 52.

---

[13] O pensamento, propriamente dito, a formação de conceitos, os juízos e as inferências são baseadas sobre a intervenção da vontade na representação.

Para investigar o primeiro eixo de análise, a frequência da tarefa de casa para Augusto, novamente questionamos junto a professora o número de vezes que ela solicitava tarefas para o aluno. Nesse sentido, a professora nos informou que:

> *É agora fim de ano não, mas todo o processo foi com a mesma freqüência, final de ano que diminui um pouquinho até porque as tarefas foram ficando mais complexas então as dele eram mais específicas. Mas as tarefas sempre!*

Ao analisar este eixo de análise, observamos que a professora no momento da primeira entrevista, solicitava diariamente tarefas de casa aos alunos de sua sala e para Augusto também. Portanto, evidenciamos que a professora ao repensar as tarefas de casa para Augusto, repensa também a sua frequência de solicitação. Podemos pensar que a professora adotou esta medida, pois os conteúdos tenham ficado mais complexos para Augusto e, assim não faria sentido enviar as mesmas tarefas para ele.

Em relação ao eixo 2, o objetivo da tarefa, perguntamos a professora qual o objetivo que ela atribuía a solicitação de tarefas de casa para o aluno. Dessa forma, a professora nos respondeu que para o aluno o objetivo não seria de sistematizar o que foi trabalhado em sala de aula, neste caso, assumiria apenas a função de relembrar aspectos abordados durante a aula.

> *É mais assim relembrar, não posso te dizer que seja sistematizar, pra ele é mais relembrar alguns assuntos que foram discutidos na sala de aula, relembrar! Por que assim, para sistematizar ele precisaria ter um pouquinho mais de leitura, um pouquinho mais de compreensão para que ele por si só está fazendo a tarefa aí sim seria a sistematização do que foi trabalhado em sala então pra ele é assim: trabalha em sala e depois a gente relembra nas tarefas porque a dele é com auxilio então não posso colocar que a dele é a sistematização.*

Observamos neste eixo uma mudança de objetivos em relação as tarefas de Augusto. Na primeira entrevista, a professora deixa claro que os objetivos das tarefas do aluno seriam os mesmo empregados para os demais alunos, que seria de sistematizar os conteúdos trabalhados em sala de aula, porém ela já apresentava dúvidas com conteúdos que Augusto não havia dominado em sala de aula.

Dessa forma, qual a diferença entre sistematizar e relembrar? Qual o sentido desta mudança?

Retomando o estudo de Wiezzel (1999), a autora aponta que os professores que entrevistou responderam que o objetivo das tarefas de casa é sempre complementar, aprimorar, treinar o que foi trabalhado em sala de aula.

Perguntamos a professora sobre a questão da autonomia na execução da tarefa. Referente a esta questão, a professora não responde ao que foi solicitado. Por outro lado, ela evidencia as dificuldades do seu trabalho.

> *Comecei o ano fazendo aquilo que eu achava que estava correto e aí eu fui achando mais ou menos o caminho, então para achar o caminho da tarefa como a gente esta conversando já nestes encontros, foi mais difícil ainda porque primeiro eu tive que tentar achar o caminho da sala de aula, então eu falo assim que fico satisfeita de ter encontrado este caminho dentro da sala de aula e eu sei que não achei fora é aquilo que eu te falei, me falta tempo, me falta um pouco de criatividade para elaborar uma tarefa diferente para ele mas com o mesmo conteúdo de forma diferente, mas assim....ter como meta eu tinha na sala e fora da sala que é o que eu trato para todos eles.*

Então, como fica a autonomia daqueles com deficiência intelectual?

Pensar na autonomia de Augusto nas tarefas deve ser considerado pela professora na elaboração das tarefas, o terceiro eixo de análise. Questionamos junto a ela quais aspectos que norteiam a elaboração das tarefas de casa para Augusto.

> *Considero aquilo que eu vejo que ele está conseguindo fazer em sala. Aquilo que a gente trabalhou, muito semelhante ao que a gente trabalhou, então no começo do ano principalmente era muita construção de palavras então a tarefas era construção de palavras, daí quando a gente entrou na matemática era situações problemas, eram as continhas então tudo aquilo que a gente trabalha em sala, mas que eu sei que ele dá conta, não adianta eu mandar uma coisa que ele nem imagina o que é para fazer então, é uma coisa que ele já tem um noção que eu trago para ele recordar um pouquinho mais!*

No momento da primeira entrevista, a professora levava em consideração os conteúdos trabalhados em sala de aula e ainda, apontava que, em relação a Augusto, conduzia seu trabalho baseado na intuição. Neste momento ela já descreve como faz a seleção de quais tarefas devem ser enviadas ao aluno. E explica um pouco mais,

> *Primeiro eu pego os conteúdos mais relevantes não toda a tarefa. Tem tarefa que vão para as crianças que pra ele eu não sinto a necessidade, primeiro porque ele não vai ter o entendimento daquilo e segundo, é porque ele é um pouco mais complexo, ele tem uma fase anterior que ele ainda não deu conta, não adianta mandar uma tarefa além daquilo que ele consiga fazer, então além do conteúdo, da relevância sei lá assim, é que não vai ter importância pra ele eu não mando. Se ele não está entendendo o porquê, ele vai fazer porque a mãe mandou, por que ela esta ali para ajudar e não vai ter sentido nenhum.*

É importante ressaltar a preocupação da professora em relação às tarefas do aluno. Ela não envia tarefas apenas por mandar, ela envia tarefas para Augusto, pois tem o desejo que elas cumpram uma função em seu processo de ensino-aprendizagem.

Baseado nesta afirmação, o próximo eixo de análise procura investigar as instruções oferecidas a Augusto para a realização das tarefas. Questionada sobre como são as instruções para a realização das tarefas, a professora explica:

> *Toda instrução tem na tarefa também, mas para ele eu explico pra ele, a gente fala várias vezes isso não é garantia que ele consiga fazer, pelo menos agora ele já consegue explicar, mas pelo menos no começo, não era garantia então dependia um pouco do que a mãe fizesse de leitura da tarefa. Porque eu falo que agora a gente pensa nisso, e também porque no começo, os enunciados das tarefas eram muito objetivos, muito sucintos para os demais alunos da sala, tranqüilo! Mas para ele não era tranqüilo nem para ele nem para a mãe dele assim!*

Observando a fala da professora questionamos: Será que Augusto não compreende mesmo as instruções orais da professora? Será que ele não é capaz de compreender o que está sendo solicitado nas tarefas?

Na discussão deste eixo, a professora mais uma vez, ressalta a importância de ter a mãe como suporte para o planejamento das tarefas. Ela não solicita tarefas a Augusto pensando em como ele poderá fazer ou se as instruções oferecidas serão suficientes para que ele realize as tarefas. O envio das tarefas é pensado sempre tendo como suporte a figura da mãe. As instruções das tarefas são para que a mãe as compreenda.

As instruções para a realização das tarefas de casa é um aspecto que Mattos (1966) considera quando escreve sobre o planejamento das tarefas. Para o autor, a

professora deve oferecer instruções bem claras e precisas sobre o que seus alunos devem fazer e como devem fazê-lo.

Além das instruções, outro aspecto que parece implícito em relação as tarefas de casa é a quantidade de tarefas solicitada pelos professores. Para alguns, enviar uma grande quantidade de tarefas é associado a ser competente. Quanto mais tarefa solicita, melhor professor é.

Esta concepção foi confirmada por Wiezzel em sua pesquisa. O depoimento da mãe de um aluno aponta que considerava a professora de seu filho excelente, já que [...] passa uma tonelada de lição de casa [...]" WIEZZEL (1999, p. 68).

Assim, as tarefas de casa de diferentes escolas costumam ser comparadas a partir de dois critérios. Um deles é o tempo gasto pelo filho para fazê-lo. E, conforme os valores da família, esse tempo é considerado excessivo ou insuficiente. E, o outro critério é a quantidade de tarefas. Quanto maior a quantidade, mais forte é a escola.

Porém, não adianta o professor passar uma grande quantidade de tarefas e depois não ter tempo para realizar a correção. Desse modo, o próximo eixo de análise, a correção das tarefas, investigou junto a professora como ela estava fazendo a correção das tarefas de Augusto. Dessa maneira, ela responde:

> *Sozinho, pego o caderno dele e corrijo. A dele é corrigida individualmente. A maior parte das tarefas são corrigidas individualmente, só agora no fim do ano que é mais coletivo, por que eles vêem e conseguem olhar e corrigir o que eles fizeram, mas no inicio do ano é mais no caderno.*

Quando a professora fala que "[...] *só agora no fim do ano que é mais coletivo, por que eles vêem e conseguem olhar e corrigir o que eles fizeram, mas no inicio do ano é mais no caderno"*. Ela está se referindo aos demais alunos da sala, não fala especificamente de Augusto. No caso dele, a correção é feita individualmente em seu caderno.

Pensando que a professora faz uma adequação nas tarefas de Augusto, não há como corrigi-las coletivamente, pois somente o aluno terá a tarefa. Dessa forma, a correção só poderá ser feita individualmente como ela mesma descreve.

No momento da entrevista inicial, a professora nos contou sobre o "não fez" descrevendo que para o Augusto ela não escrevia o "não fez", pois para ele não teria sentido e poderia ter um sentido de cobrança para a mãe. Nesta ocasião decidimos

novamente questionar a professora sobre este assunto e, mais uma vez ela mostra a mesma opinião.

> *O não fez para ele não tem um sentido, não adianta colocar. As outras crianças ainda entendem, sabem. Não fez quer dizer que tem até amanhã para fazer a de hoje e a de ontem, as crianças sabem dessa obrigação! Não fez tem que fazer a de ontem e a de hoje. Juntou um monte de tarefa? Foi você que não fez! Então a maioria traz ela feita no outro dia então, eu não coloco o não fez porque a gente não pode julgar também o que aconteceu, mas pra ele não tem sentido!*

A última questão feita nesta entrevista foi para que, a professora avaliasse todo o processo de discutir as tarefas de casa durante os encontros reflexivos. Ela explica que se ela pudesse, iniciaria fazendo grandes modificações, pensaria de maneira diferente, planejaria de forma diferente e agiria diferente. Considerou o tempo curto para colocar em prática todas as sugestões oferecidas, considerando a sua rotina na sala de aula, precisa dar atenção não somente para Augusto, mas para todos os outros alunos da sala.

> *Pra mim este ano foi puxadíssimo e outras coisas além que aconteceram em minha vida, que eu não dei conta de fazer tudo o que eu gostaria de ter feito, mesmo as sugestões que você me deu não dei conta de fazer, então eu falo assim: se tivesse mais tempo, se continuasse como professora dele, então você já começa dando um passo além, mas eu gostei muito eu falei assim: um fiquei frustrada de não ter dado conta de fazer tudo!*

E, ainda fala sobre a adaptação da próxima professora. Nesse caso podemos dizer que a professora tem duas preocupações. A primeira é em relação à continuidade do trabalho com Augusto de orientar a próxima professora nas tarefas de casa e, a segunda é em relação ao que a outra professora pode pensar dela quando observar que Augusto precisa de ajuda para realizar as atividades.

> *Cada ano é um ano, cada turma é uma turma então isso que você está passando pra mim, a professora do outro ano não vai ter! É um projeto que se inicia tudo de novo, pra ele de adaptação com ela, pra ela de adaptação com ele, de adaptação de sala de aula, de tarefa, de conhecer então acaba aqui! Acabou o ano, acabou aqui o trabalho, é uma pena!*

Neste contexto, é importante que a professora compreenda que a diferença estabelecida pela deficiência intelectual de Augusto está nas formas estabelecidas para o processo de ensino-aprendizagem dessa criança que deve ter mais possibilidades e recursos pedagógicos. A formação da professora não contemplou aspectos sobre a escolarização destes alunos, por isso vive em seu trabalho as angústias e incertezas de não ter realizado um bom trabalho durante todo o ano letivo.

Mesmo sem esta formação, a professora preocupa-se em desenvolver um bom trabalho com Augusto, mas que devido a uma conjuntura política não tem espaço e tempo para refletir e planejar as atividades que melhor se adéquem a este aluno.

Os resultados obtidos com esta segunda entrevista apontam que a professora de Augusto ao compreender os objetivos deste estudo, começa a refletir sobre a frequência das tarefas de Augusto e, assim passa a considerar também o tipo de tarefa que ele está levando para casa.

Desse modo, questiona-se: Qual foi o significado dos encontros reflexivos com a professora?

Desde o início do trabalho verificamos que as tarefas de casa era uma prática bem comum no trabalho da professora. Adotando a frequência de enviar tarefas todos os dias aos alunos e todas tendo como objetivo sistematizar os conteúdos trabalhados em sala de aula, a professora não refletia sobre a necessidade de enviar tarefas específicas para Augusto. Planejava e elaborava para ele as mesmas tarefas que os outros alunos e adotava o mesmo procedimento de correção.

Tendo o espaço de dialogar sobre as tarefas, reconheceu a importância de refletir sobre as tarefas de Augusto, pois da mesma forma, que ela preocupava-se com as atividades realizadas em sala de aula, ela deveria considerar as necessidades de Augusto para as tarefas também.

Muitas sugestões oferecidas foram colocadas em prática pela professora, porém ela se queixava da falta de tempo para compreender e refletir sobre todas as propostas e colocá-las em prática.

3.3.2 A Percepção da mãe

Perguntamos a mãe a sua opinião sobre as tarefas de casa de Augusto. Ela inicia sua fala apontando as dificuldades de seu filho em realizar as tarefas de casa sem a sua

ajuda. O desejo dela é que ele tivesse mais autonomia para fazer a tarefa sem depender tanto de sua ajuda.

> *As tarefas dele que estão vindo ultimamente são probleminha, tipo probleminha pra ele resolver, montar a continha e ele ta tendo dificuldade sozinho ele não consegue! Ler sozinho não consegue, montar a palavra e frase ele não consegue, eu acho que ele não está preparado, principalmente para ir para o 3º ano.*

Na fala acima, além da autonomia de Augusto está presente a questão da reprovação do aluno. Como esta entrevista foi realizada, no início do mês de dezembro, a mãe traz esta preocupação, pois um ano letivo se encerra e é hora de planejar o próximo ano. Para ela, o filho não tem condições de ser aprovado para o 3º ano do ensino fundamental. A sua vontade era que ele ficasse por mais um ano no 2º ano, mas por uma decisão da escola Augusto cursará o 3º ano.

Diante desta situação o que deve ser feito? A escola deve atender o desejo da mãe ou aprovar o aluno?

Se este é o desejo de Isabel é porque ela vê as dificuldades de Augusto em acompanhar os conteúdos do 2º ano e teme que, com o passar dos anos, ele fique muito defasado em relação à série que está matriculado. É a preocupação com o futuro de Augusto que assombra a mãe neste momento.

Outro aspecto questionado foi em relação à importância das tarefas de casa. Isabel descreve as tarefas de casa como importantes para o filho e ressalta que ele adora fazê-las *"Eu acho muito importante, porque é a coisa que ele mais gosta de fazer é a tarefa"*. Não apenas pelo gosto, Isabel considera importante Augusto fazer as tarefas de casa para o seu aprendizado.

> *É importante, principalmente pra ler, ele gosta muito de ler, gosta muito de ler ele chega e fala "senta aí, senta mamãe, senta que eu vou ler pra você" aí ele fala "Era uma vez ..." esse era uma vez ele fala umas trinta vezes, então eu vejo todo o esforço dele.*

Questionada quanto ao tempo que Augusto demora em fazer as tarefas, ela nos disse que em média leva vinte minutos, mas reclama da distração do filho no momento de fazê-las.

> *Ah, uns 20 minutos. Por que tem hora que ele se distrai, ele começa a conversar uma coisa e tem hora que ele faz a letra errada só para gente ver que está errada a letra e eu falo: não é essa letra que a mamãe falou é a letra E, por exemplo então ele faz o H ou o W, ele fala "W" não a mamãe falou o E, ou o V mas quando é o V ele já puxa uma perninha a mais e faz o W: não este é W não é o V! Então demora um pouquinho, porque as vezes ele leva na brincadeira, por que ele quer brincar!*

Esta fala retrata algo importante. Em um momento anterior, ela afirmou que Augusto adora fazer as tarefas de casa, porém na fala acima ela deixa claro que ele faz a tarefa logo para se livrar dela, pois na verdade ele quer brincar. Ele não quer ficar sentado fazendo a tarefa. Primeiro ele quer se livrar da obrigação da tarefa para depois poder brincar tranquilamente.

Essa questão de obrigação implícita na fala da mãe sobre a tarefa foi algo constatado por Nogueira (2002) em sua pesquisa. A autora, ao ouvir os alunos verificou o peso da obrigação que continha no discurso dos alunos em relação às tarefas de casa: "[...] Eu acho chato fazer a tarefa de casa porque chego cansado da escola e ainda tem que fazer a tarefa. Eu almoço e faço a tarefa [...]", "[...] Quando não faz tarefa a professora castiga, fica sem ir na escola [...]" (p.71).

O primeiro relato expressa que o aluno não gosta de fazer a tarefa, mas prefere chegar em casa, almoçar e já fazer a tarefa para depois ter o restante da tarde livre. Assim, nos remetemos a questão da espontaneidade, Augusto pede para fazer a tarefa porque depois ele não quer parar de brincar para fazê-la. Primeiro cumpre-se a obrigação para depois ter o tempo livre para fazer outras atividades que gosta.

> *Ele mesmo chama para fazer a tarefa. Ele chama. Às vezes eu estou fazendo um serviço, e tenho que parar o que estou fazendo, pra ir fazer, porque se eu não for à hora que ele chama depois que eu o chamo não vai, então tem quer ser na hora que ele chama!*

Isabel nos diz que Augusto precisa de ajuda para concluir a tarefa e, que geralmente ela é a responsável em auxiliá-lo na tarefa de casa, mas que, em alguns dias, ele prefere ser ajudado pelo irmão mais velho.

Quando questionada sobre como é esta ajuda oferecida a Augusto. Isabel descreve:

> *Eu sento do lado dele e vou falando. Eu leio pra ele e vou falando o que é para fazer. Ou então eu vou perguntando pra ele: que letrinha é essa? Tá vendo?Tem que fazer essa letrinha aqui em embaixo, faz assim ... igual ta aqui, então ele faz, mas tem que falar pra ele!*

Da forma como a mãe relata, temos a impressão que ela faz por ele oralmente e ele apenas vai registrando no caderno. Para Isabel essa ajuda oferecida é satisfatória para Augusto, pois assim ele consegue fazer.

Ela também descreve que tem dias que ele não solicita ajuda para fazer a tarefa. Então ele faz sozinho e do jeito dele e quando ela o questiona, simplesmente ele diz que a tarefa está pronta. Quando ela verifica no caderno, a tarefa está feita de maneira incorreta, mas ele não se propõe a fazer novamente. Assim, a tarefa acaba indo da forma como ele realizou.

> *Ele fala: está bom, está bom, já está pronto, acabou a tarefa. Então aí eu tenho que pegar e chamar a atenção dele e falar ta errado vamos fazer de novo? Tá errado, a mamãe vai te ajudar, aí tem que apagar e fazer, mas tem algumas vezes que eu não apaguei não deixei ele levar do jeito que ele fez lá para ela ver que se deixar ele sozinho, ele não faz!*

Em relação a esta autonomia de Augusto, Isabel não percebe diferenças, uma vez que ele ainda não consegue realizar as atividades sozinho e, quando há uma tentativa, ele as responde incorretamente.

Quando questionada ao horário e o local que Augusto geralmente faz as tarefas, Isabel nos explica que o horário é geralmente à noite.

> *É à noite quando eu chego da igreja ou as vezes o dia que eu não vou na igreja na hora que eu sento lá para assistir o jornal ele quer fazer.*

Esta fala de Isabel demonstra certo incômodo em relação à tarefa de Augusto, pois no momento em que ela senta para assistir ao jornal, ele pede para fazer a tarefa.

E referente ao local ela diz que,

> *Às vezes ele quer fazer no chão, ou então ele pega um banquinho, tem um banquinho dele, ele põe ali na cadeira e faz ali na cadeira sentado no banquinho. As vezes ele senta no chão e coloca os cadernos e faz aqui ... e, as vezes na mesa na sala da minha sogra ele faz!*

Outro aspecto que perguntamos a Isabel neste momento da entrevista, foi em relação a frequência que ela olha o caderno de tarefas de Augusto. Ela responde que olha todos os dias e o que mais chama a sua atenção no caderno do filho é ver atividades normais como as dos outros alunos. Ela acha o caderno normal para a idade de Augusto e pela sua deficiência, mas coloca sua angústia em relação a não fazer sozinho a tarefa.

> *Eu acho que é normal para a idade dele, né? Para a deficiência dele, né? Pra mim acho que ta normal, mas a única coisa que só que como ele é muito inteligente eu acho que ele só está atrasado nessa área de não poder, não saber ler, e nem fazer a tarefa sozinho, ele não consegue fazer a tarefa sozinho, eu acho que ele não está preparado para ir para o 3º ano.*

Com essa angustia descrita por Isabel passamos a outra questão, referente às instruções que a professora envia para a realização das tarefas. A mãe explica que muitas vezes a instrução está na própria ficha da tarefa.

> *Ela escreve ou as vezes está na própria fichinha, recorta e cola, o que começa com a letra, circule. Então já está escrito.*

O grau de dificuldade das tarefas também foi algo questionado. Isabel afirma que, as tarefas estão bem fáceis, que ele conseguiria fazer, mas no fim ele acaba não conseguindo fazer.

> *As tarefas dele estão facinha. Então eu acho que ele conseguiria, porque ele é muito esperto, eu acho que ele conseguiria fazer a tarefinha identificar ver como está escrito, por exemplo, eu leio pra ele, mas ele não raciocina, não raciocina quando os probleminhas que eu leio, por exemplo, o probleminha lá daquele dia que veio para resolver: Mayara fez 12 acho que 10 bombons, 14 brigadeiros e 10 balas , né? Aí ele não sabia! Era para juntar tudo? É, aí ele não sabia, aí ele falava pra mim, peraí! Ele começava a contar os palitinhos aí*

> *passava da quantia que dava o problema, aí eu falava não, não é assim, vamos contar tudo de novo.*

Quanto à variação das tarefas de casa, Isabel explica que a professora está mandando tarefas bem variadas, diversificando sempre que pode as atividades, mas geralmente solicita tarefas de recortar de revistas e jornais, de colocar a letra certa no quadradinho, etc.

E, a última questão foi para Isabel expor sua opinião sobre as tarefas de casa de Augusto. Ela aponta mudanças favoráveis, porém aponta o desejo de que ele possa fazer as tarefas sozinho, sem ficar tanto na dependência da ajuda de outra pessoa.

> *Agora está bem melhor, bem melhor as tarefinhas dele, só o problema é que ele não faz sozinho, não faz sozinho!*

Dessa maneira, Isabel reconhece que a professora tentou adequar as tarefas, mas deixa registrado seu real desejo em relação as tarefas de Augusto: fazer as tarefas sozinho.

Augusto ainda está nos anos iniciais de escolarização, mas e quando estiver nos anos finais?

O trabalho desenvolvido com as tarefas de Augusto mostra as contradições de uma prática tão comumente realizada nas escolas de todo o país.

Isabel teve uma opinião favorável das tarefas de casa desde o primeiro momento deste estudo. Reconhecia a importância delas para a aprendizagem de seu filho e mostrava o contentamento de Augusto estar fazendo na escola atividades iguais as dos demais colegas de sala.

O que acontece com Isabel é que com o passar do tempo, os conteúdos vão ficando mais complexos para Augusto e ela percebe a dificuldade dele em fazer as atividades durante o momento das tarefas de casa. A ajuda que sempre é necessária para o aluno concluir a tarefa preocupa muito Isabel.

Nesse sentido um estudo realizado por Giglio, Cosentino; Nicolay (2005) junto as séries iniciais do Ensino Fundamental, investigou o aluno e o seu gostar da tarefa de casa; a autonomia ou dependência de pessoas que auxiliam o aluno nessa tarefa; as reações da família; a preferência de horário para feitura do dever; a opinião sobre o dever de casa para o final de semana; as disciplinas cujas tarefas são os que mais agradam aos alunos; e os tipos de tarefa de casa.

O estudo apontou que nas séries iniciais (1ª e 2ª) os alunos geralmente fazem a tarefa de casa com satisfação, contam com a ajuda principalmente de suas mães, as quais expressam prazer em ajudá-los. Descobriram, também, que a realização das atividades costuma ocorrer no horário da noite.

Estes dados apontados por este estudo também são confirmados em nosso trabalho. Augusto gosta de fazer as tarefas, é ajudado pela sua mãe e a maioria das tarefas são feitas no horário da noite.

Para Isabel o objetivo assumido pelas tarefas de casa é que elas se caracterizassem como mais uma oportunidade de aprendizagem, porém neste caso, as tarefas geram incertezas uma vez que Augusto ainda precise de muita ajuda para resolvê-las.

Considerações Finais

De quem é a tarefa de casa? Quais são as funções da tarefa de casa nos dias de hoje? Quem gosta dela? Quem desejaria aboli-la? Como devem ser as tarefas de casa quando um aluno tem deficiência intelectual?

Refletindo sobre estas e outras questões, o nosso trabalho teve como objetivos acompanhar e analisar como as tarefas de casa estão sendo propostas pela professora de uma sala de aula regular para um aluno com Síndrome de Down, matriculado no 2º ano do ensino fundamental, verificar as mudanças ocorridas na proposição das tarefas de casa para este aluno após os encontros reflexivos e, ainda investigar a concepção da mãe sobre as tarefas de casa.

Não desconsiderando os objetivos anunciados anteriormente, pretendemos com esta dissertação uma reflexão em torno das tarefas de casa e, mais especificamente, refletir sobre esta prática relacionada aos alunos com deficiência intelectual.

A primeira impressão que tivemos ao iniciar este trabalho é que seria difícil encontrar referências que tratassem sobre o tema. Iniciada a pesquisa foi observado um número considerável de dissertações e teses que tinham como foco de discussão as tarefas de casa. Entretanto, a relação que objetivávamos investigar, deficiência intelectual e tarefas de casa em um contexto de educação inclusiva, não foi localizada nenhuma pesquisa.

Foi um trabalho difícil. Esta dificuldade se deve, sobretudo, as discussões realizadas durante os encontros reflexivos com a professora. As dúvidas e incertezas no trabalho com o aluno geravam na professora uma angústia muito grande que, muitas vezes queria compartilhar no espaço que havíamos destinado para a discussão das tarefas de casa.

O trabalho teve início, investigando a concepção da professora sobre as tarefas de casa para o aluno com deficiência intelectual. Como que ela selecionava as tarefas, como era a orientação para o aluno resolvê-las, quantas vezes a tarefa era enviada, como era feita a sua correção, enfim identificar todos os aspectos que envolvem as tarefas de casa em um contexto de educação inclusiva. Também investigamos a concepção da mãe sobre as tarefas de seu filho.

Neste modelo de educação inclusiva, as práticas pedagógicas devem buscar vencer a memorização, os exercícios de mera repetição e propõe uma nova forma de

ensinar. Dessa forma, a tarefa de casa, dentro deste princípio tem que apresentar uma nova proposta.

Ao realizar os encontros reflexivos com a professora e, abrir um espaço para discussão, ela pode manifestar suas dificuldades, exercer uma interlocução com a pesquisadora e pensar em opções de tarefas de casa que melhor atendessem as necessidades de Augusto.

Com a realização de todas as etapas do trabalho científico e análise do objeto de estudo, é perceptível que, na atualidade, as tarefas de casa, em geral, não se caracterizam como uma atividade como proposto por Leontiev, ou seja, uma atividade subjetiva, que ao coincidir motivo e objetivo instiga o sujeito a produzir e criar um sentido para sua ação, princípio básico para a constituição de uma atividade.

Uma fala bastante recorrente entre os alunos e que foi registrada por Nogueira (2002, p. 34) é: "não posso estudar porque tenho muito tarefa de casa para fazer". Para eles, "tarefa de casa" se traduz em responder perguntas, resolver problemas, fazer continhas, fazer exercícios no caderno e não percebe estas ações como estudo. Nas palavras de Nogueira,

> A escola está sobrecarregando os alunos de atividades. Ter 35 problemas para resolver em casa é privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade. Passa a ser repetição mecânica, deseducativa para a formação do cidadão, contribui para desmotivar e frustrar a esperança de grande parcela de cidadãos brasileiros, para os quais ainda é a escola o único meio possível de melhoria de vida (2002, p.36).

A escola precisa pensar em eliminar essa dicotomia entre tarefa de casa e estudar. Como resolver esta questão?

Para se caracterizar como atividade no sentido de Leontiev, as tarefas de casa deveriam ser baseadas em tarefas de pesquisa, investigativas, questionadoras ou de entrevista, incentivando os próprios alunos na busca de elucidar dúvidas e constituir conhecimento. Para alunos pequenos, que ainda não lidam com a escrita ou leitura de forma autônoma, a solicitação poderia ser a de trazer o brinquedo que mais gosta e depois escrever na escola, sob supervisão e intervenção da professora ou de outros colegas, os motivos pelo qual gosta de determinado brinquedo. Também poderia assistir ao desenho que mais gosta e depois expor para a sala de aula o que aconteceu durante a história e porque este é seu desenho preferido. A tarefa de casa para se caracterizar como *atividade* deve despertar o interesse dos alunos e mobilizá-los para a busca de

soluções, criando *motivos* para que realize a tarefa solicitada e, assim, atingir o *objetivo* proposto.

Além da questão de alinhar teoricamente a tarefa com o conceito de atividade de Leontiev, ainda deve-se considerar o conflito gerado no ambiente familiar. Quando a criança é pequena e está nos primeiros anos da escolarização, ela precisa de ajuda para fazer as tarefas e a responsabilidade acaba sendo de um dos membros familiares. Já nos anos seguintes do Ensino Fundamental pode-se pensar que o conflito está resolvido, pois o aluno já tem condições de fazer a tarefa sozinho, mas caso necessite de ajuda, como fazer se a família não é alfabetizada? Como ajudar o aluno?

Tentando compreender dentro do contexto inclusivo a justificativa da professora para enviar tarefas de casa para um aluno com deficiência intelectual, se observam que as *tarefas* são hoje consideradas atividades escolares legítimas ocorrendo um processo de naturalização e normalidade de tal prática em qualquer contexto, e por isso ao tentar tecer algumas conclusões pensamos que a tarefa sendo uma prática natural dentro do cotidiano escolar, ela precisa fazer parte do planejamento dos professores.

Durante a pesquisa, a professora de Augusto tinha um cuidado em planejar as atividades que melhor atendessem as suas necessidades dentro da sala de aula, porém com as tarefas não havia feito tentativas de adaptá-las. Assim, apontamos que as tarefas de casa cumprem sempre um objetivo proposto pelo professor, por isso na educação inclusiva esses objetivos devem ser estabelecidos de maneira clara e as atividades devem ser elaboradas visando compreender as necessidades do aluno e o tipo de ajuda que será necessário para resolvê-la.

Destacando o papel da mãe neste estudo, observa-se o sentido das tarefas para a mãe de Augusto. Ela a considera favorável para a aprendizagem de seu filho, pois de certa forma, ela acompanha os limites e as possibilidades de ensino.

Quando concluímos um trabalho desta natureza, espera-se que, agora tenhamos todas as respostas para as inquietações que nos levaram a realizar o estudo. Dessa maneira, pensamos: Qual a função da tarefa de casa? Enviar tarefas com qual objetivo? Ao longo desta reflexão em torno das tarefas podemos destacar duas funções para esta prática. A primeira, e consideramos central, é a função pedagógica, retomando o trabalho feito em sala de aula. A segunda função das tarefas é um ponto de partida mais organizado entre a família e a escola, reforçando a importância dessa parceria para a aprendizagem dos alunos.

Por fim, não queremos com este trabalho ser a favor ou contra as tarefas de casa, mas realizamos um exercício de compreender como tem sido realizada esta prática, que é uma prática comum, em um contexto de educação inclusiva. O problema não é se passa ou não passa as *tarefas*, mas tentar compreender o conjunto das relações que envolvem o professor, nos tipos de cobrança e controle que lhe é feito, pois nem sequer sabem se tal prática pode (ou como pode) influenciar o "sucesso" acadêmico dos alunos. Caso fôssemos a favor ou contra as tarefas de casa, talvez seria mais apropriado fazer uma enquete entre os professores, pais e crianças e verificar o que eles dizem e como justificam suas opiniões.

Referências

ARANHA, M.S.F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E.J. (org) *Educação Especial: temas atuais*. Marilia-Publicações, 2000.

ARIES, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 1981.

ASSIS, F.R.P. de. *Lição de casa: um estudo exploratório sobre as condições e consequências de sua elaboração, em crianças de 1ª série*. São Paulo, 1986, 89p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd2.ibict.br/pt/inicio.html>. Acesso em: 04 maio 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, INEP, (1995). Brasília: Sala de imprensa – Notícias do SAEB. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.

_____. Lei Federal nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Estalece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, v.134, nº 248, 22 de dez. de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial*, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.

CAPES. Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 04 maio 2010.

CARVALHO,M. E. P. de (2004b). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. *Revista Brasileira de Educação, 25,* 94-104.

CARVALHO, M. E. P. de & Burity, M. H. (2006). Dever de casa. Visões de mães e professoras. *Olhar de Professor,*Ponta Grossa, 9(1): 31-46.

CIA, F. BARHAM,E.J. Programa de intervenção para pais:impactos no desempenho acadêmico dos filhos. Em: FUJISAWA, D.S. et al (Orgs). *Família e Educação Especial*. Londrina. ABPEE, 2009, p. 39-47.

COMENIO, J. A. *Didáctica oper(omnia)*, cap. XXIX, p. 425-436.

CRUZ, M. R. D. F. Desmistificando o mito da turma homogénea: caminhos duma sala de aula inclusiva. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 27-42, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 23/05/11.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista Em Educação Especial: a natureza dos problemas investigados. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, v. 1, p. 67-80, 1990.

DAVIDOV, V. La actividad de estúdio em La edad escolar inicial (cap. 5). In: DAVIDOV, V. *La enseñança escolar y El desarollo psiquico*. p. 158-191.

DAVÍDOV, V. e MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:* Antología. Moscou: Editorial Progresso, 1987, p. 173-193.

FRANCO, M. O. C. de M. (2002). *Práticas familiares em relação ao dever de casa: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

FREIRE, P**.** *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa***.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, L. C. *A internalização da exclusão*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325 301. Disponível em : <http://www.cedes.unicamp.br>.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

GLAT, R. DUQUE, M.A.T. *Convivendo com filhos especiais*: o olhar paterno. Rio de Janeiro. 7 letras, 2003.

GLAT, R. FONTES, PLETSCH, M.D. *O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva*. In: Revista Benjamim Constant, ano 10, nº 29, p. 3-8, 2004.

GIGLIO,G.; COSENTINO, M.L.; NICOLAY, P. *O dever de casa e a identidade da escola.* Percursos, 2005.

GOES, M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. GOES, M.C.R. e LAPLANE, A.L.F. (orgs.) *Políticas e práticas de Educação Inclusiva.* Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D.M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P. (Orgs) *Temas em Educação Especial*. Junqueira&Marin editores, Araraquara, 2008.

KASSAR,M.C.M.; OLIVEIRA, A.D.; SILVA, G.A.M. Aspectos do cotidiano escolar de alunos com deficiências incluídos nas escolas do ensino público municipal da cidade de Corumbá. *Relatório de iniciação científica*. PIBIC, CNPq/UFMS, 2005.

KASSAR, M.C.M. Quando eu entrei na escola... Memórias de passagens escolares. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 26, n.68, p. 60-73, jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

LEITE, L.P. *A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial*. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 2003.

LEITE, L.P, ARANHA, M.S.F. *Intervenção Reflexiva*: instrumento de formação continuada do Educador Especial. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 21, n.2, p. 207-215, mai/ago. 2005.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre. 1978.

LEONTIEV, A.N. Uma Contribuição a teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.; *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

LEWIS, C. DESSEN, M.A. *O pai no contexto familiar*. Psicologia: Teoria e pesquisa, v.15, n.1, p.9-16, 1999.

LIBÂNEO, J.C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1992.

LUDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, M.R.M. *Em Sobressaltos* formação de professora. Campinas: editora da UNICAMP, 2ª ed, 1997.

MARTINS, L.M. *A natureza histórico-social da personalidade.* Caderno Cedes, Campinas, v.24, n.62, p.82-99, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MATTOS, L.A. Sumário de Didática Geral. Rio de Janeiro. Editora Aurora, 5ª ed, 1966.

MENDES, E.G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, p.387-599, set/dez. 2006.

MELLO, S. A. Cultura mediação e atividade. In: MENDONÇA, S.G.L.; SILVA, V.P.; MILLER, S. (orgs) *Marx, Gramsci e Vigotski:* aproximações. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

MELLO, S.A. *Uma reflexão sobre o conceito de mediação do proceso educativo*. Teoria e Prática da Educação, Maringá,v. 6, n. 12, p.29-48, 2003.

NÉRICI, I.G. *Didática*: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1986.

NOGUEIRA, M. G. (2002). *Tarefa de casa: uma violência consentida?* São Paulo: Loyola.

NOGUEIRA, M. G. (1998). *Tarefa de casa: uma violência consentida?* Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. ; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: Edufscar, 2004.

_____. 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. Pulso Editora: São José dos Campos, 2006.

_____. A entrevista em educação especial: questões metodológicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 27-42.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 36-52.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. OLIVEIRA, A.A.S; OMOTE,S.; GIROTO,C.R.M.. (Org.). *Inclusão Escolar*: as contribuições da Educação Especial. São Paulo SP, 2008.

PACHECO, J. EGGERTSDÓTTIR, R. MARINÓSSON, G.L. *Caminhos para a Inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, A.M.L. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. MANZINI, E.J.(org.*) Inclusão e Acessibilidade*. Marilia: ABPEE, 2006.

_____. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... . In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e Práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 93-120.

PAULA, F. A. de (2000). *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

PIMENTEL, L. *Lição de casa*. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais S.A.1992.

PINO, A. *As marcas do humano*: *às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PUC. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/>. Acesso em: 04 maio 2010.

PRESTES, Z.R. *Quando não é quase a mesma coisa*: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Universidade Nacional de Brasília, Brasília/ DF, 2010.

PRIETRO, R. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: *Educação Inclusiva Direitos humanos na escola*. Brasília: Casa do psicólogo, 2005.

RODRIGUES, F.O. *Tarefa de casa em discussão: o que fazer*? TCC-Marilia, 2003.

SAKAMITI, I. B. C. (2003). *Dever de casa e aproveitamento escolar: afinal de contas, de quem é o dever?* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente/SP.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual*. Elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira. São Paulo, 2008.

SCIELO. Base de Dados da Scientific Eletronic Library Online - Scielo Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 08 maio 2010.

SIQUEIRA, B.A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. *Deficiência e escolarização*: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Jnqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

SMOLKA, A. e GOES, M.C. (org). *A linguagem e outro no espaço escolar*: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995.

UNESP. Catálogo *online* da Biblioteca da Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br>. Acesso em: 04 maio 2010.

SOARES, M. Metamemória-memórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

UNICAMP. Catálogo *online* da Biblioteca da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/servicos/bibliotecas>. Acesso em: 06 maio 2010.

USP. Catálogo *online* da Biblioteca da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.usp.br/sibi>. Acesso em: 05 maio 2010.

VALENTIM. F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual:* considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 132 f. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

VIGOTSKY, L.S. *A formação Social da mente:* o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed.,1991.

VIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.; *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKY, L.S. The problema of the enviroment. In: VAN DER VEER, R.;VALSINER,J. (Org.). *The Vygotsky reader*. Oxford, UK: Brasil Blackwell, 1994.p.338-354.

WIEZZEL, A. C. S. (1999). *Lição de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar?* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília/SP.

ZANOTO, M.A.C. A *formação continuada como possibilidade de aprimoramento da ação de problematizar*: Análise de uma proposta voltadas para professores atuantes em educação especial. Tese de doutorado, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Roteiro de entrevista inicial com a professora.

Entrevista Inicial

Roteiro de entrevistas – PROFESSOR(A)

Parte I: Dados profissionais

Código de identificação: _____ Data de nascimento:

Formação:_____ Ano da Formação:_____

Instituição Formadora: _____

Tempo de Atuação:_____

Ano escolar de atuação em 2010:_____

Experiência em docência com alunos NEEs? _____

Quanto tempo? _____

Parte II: Roteiro da Entrevista

Aspectos gerais:

1. Professor (a) gostaria inicialmente de agradecer sua disponibilidade em participar de minha pesquisa, em que sem sua participação não seria possível desenvolver meu trabalho. A pesquisa visa estudar as tarefas de casa por isso, qual a sua opinião sobre tarefa de casa?
2. Você solicita tarefas de casa aos alunos? Com qual freqüência?
3. Qual o objetivo da tarefa de casa para você?
4. Quais os aspectos que você considera ao elaborar as tarefas de casa para os alunos?
5. Como são dadas as instruções aos alunos para a realização das tarefas de casa?
6. Os alunos fazem as tarefas de casa? Se não, quais os motivos? E, quais as conseqüências da não realização da tarefa?
7. Como é feita a correção das tarefas de casa: correção na lousa, individualmente corrige os cadernos, oralmente ou outras formas?

Aspectos específicos:

8. Você solicita tarefas de casa ao aluno Augusto? Com qual freqüência?
9. Qual o objetivo da proposição de tarefa de casa para o aluno Augusto?
10. Quais os aspectos que você considera ao elaborar as tarefas de casa para Augusto?
11. Como são dadas as instruções a Augusto para a realização das tarefas de casa?

12. Quais os aspectos considerados em relação as tarefas do Augusto?
13. Como são dadas as instruções para a realização das tarefas ao Augusto?
14. Ele faz as tarefas solicitadas? Se não, quais os motivos? E, quais as conseqüências da não realização da tarefa?
15. Como você corrige as tarefas de casa do aluno Augusto?
16. Professor(a) agradeço sua participação e gostaria de saber se há algo a acrescentar em relação as tarefas de casa?

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista inicial com a responsável.

Roteiro de entrevistas - RESPONSÁVEL

Parte I: Dados pessoais

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Número de filhos: _____

Estado Civil: _____

Profissão: _____

Trabalha atualmente: _____

Parte II: Roteiro da Entrevista

1. Agradeço sua disponibilidade em participar do meu trabalho, sem sua colaboração seria impossível realizá-lo. O trabalho tem como objetivo estudar as tarefas de casa por isso, qual sua opinião sobre as tarefas de casa?
2. Qual a importância das tarefas de casa para você?
3. A professora de Augusto envia tarefas para ele fazer em casa? Com qual frequência?
4. O Augusto costuma fazer as tarefas de casa?
5. Em quanto tempo ele faz as tarefas de casa?
6. Ele as faz espontaneamente ou é preciso pedir para que ele faça?
7. O aluno precisa de ajuda para fazer as tarefas de casa? Quem o ajuda?
8. Como é a ajuda? É satisfatória? Ele aceita a ajuda?
9. O Augusto gosta de fazer as tarefas de casa? Como ele demonstra?
10. Existe um local da casa em que geralmente o Augusto usa para fazer as tarefas de casa?
11. Existe um horário em que geralmente o Augusto faz as tarefas?
12. Com que freqüência você verifica o caderno de tarefas do Augusto?
13. Quando você olha o caderno de tarefas de Augusto tem alguma coisa que chama a sua atenção?
14. A professora manda instruções para a realização das tarefas?
15. Quanto ao grau de dificuldade, você considera as tarefas muito fáceis, fáceis, difíceis, muito difíceis ou médias para que o Augusto as realize?
16. As tarefas de casa são semelhantes ou variam sempre?

17. Qual sua opinião sobre as tarefas enviadas para A.?
18. Agradeço novamente sua participação e gostaria de saber se há alguma consideração a fazer sobre as tarefas de casa?