

Maria Cecilia Bérgamo Braga

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM CLASSE
INCLUSIVA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇA
AUTISTA**

Maria Cecilia Bérghamo Braga

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM CLASSE
INCLUSIVA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇA
AUTISTA**

**Dissertação apresentada à Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, Campus de Marília, para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
(Área de Concentração: Educação Especial).
Orientadora: Maria Salete Fábio Aranha.**

**Marília
2002**

Braga, Maria Cecília Bérqamo.

B813i A interação professor – aluno em classe inclusiva: um estudo
exploratório com criança autista / Maria Cecília Bérqamo
Braga. – Marília, 2002.

121f. ; 30cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2002.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Saete Fábio Aranha.

1. Autismo. 2. Inclusão. 3. Interação professor – aluno. I. Autor. II. Título.

CDD 371.92

MARIA CECILIA BÉRGAMO BRAGA

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM CLASSE
INCLUSIVA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇA
AUTISTA**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientadora: Professora Doutora Maria Salete Fábio Aranha.

2º. Examinador: Professor Doutor Sadao Omote.

3º. Examinador: Professor Doutor Júlio Romero Ferreira.

Marília, 16 de dezembro de 2001.

DADOS CURRICULARES**MARIA CECILIA BÉRGAMO BRAGA**

NASCIMENTO: 20.03.1962 – SÃO PAULO/SP

FILIAÇÃO: Doêmio Bérgamo.

Maria dos Prazeres Domingues Bérgamo.

1980/1983: Curso de Graduação em Pedagogia.

Centro de Estudos Superiores do
Carmo/Santos/SP.

1996/1998: Curso de Pós Graduação Lato Sensu em
Didática para o Ensino Superior. UNORP/São
José do Rio Preto/SP.

1999/2002: Curso de Pós Graduação Stricto Sensu em
Educação. UNESP/Marília/SP.

A meus pais: impossível retribuir;
A meus filhos: impossível quantificar;
Ao meu amor: impossível explicar.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por partilhar comigo esse projeto.

À amiga Emilia Cristina Naime Ruggiero, por participar ativamente dele.

À professora Valéria, por tê-lo permitido.

Ao Prof. Dr. Raul Aragão, por incentivá-lo.

À Prof. Doutora Maria Salete F. Aranha, por dar-lhe forma e valor.

A Deus, pela energia de tê-lo concluído.

*Para ser grande, sê inteiro:
nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim, em cada lago a lua toda brilha,
porque alta vive.*

Ricardo Reis (Fernando Pessoa, 1933)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	9
1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 A importância das relações sociais para o desenvolvimento humano	15
1.2 As relações sociais na escola.....	18
1.3 O contexto sócio-cultural da escola inclusiva.....	25
1.4 O aluno portador de autismo.....	35
1.5 A questão diagnóstica.....	39
1.6 Autismo de alto funcionamento.....	41
2. MÉTODO.....	47
2.1 Sujeito.....	47
2.2 Local.....	53
2.3 Material.....	53
2.3 Procedimento de coleta de dados.....	53
2.4 Procedimentos de análise de dados.....	55
2.5 Sistema de categorias para análise das tomadas focais.....	57
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	63
4. CONCLUSÃO.....	100
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
6. Anexo.....	114
7. Resumo.....	119
8. Summary.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização absoluta e percentual da duração dos contatos iniciados pelo aluno autista.....	65
Tabela 2 – Caracterização absoluta e percentual dos episódios iniciados pela professora.....	66
Tabela 3 – Caracterização absoluta e percentual referente ao modo como a professora e o aluno autista iniciam seus episódios.....	68
Tabela 4 – Caracterização absoluta e percentual de contatos iniciados por aluno autista e respondidos ou não pela professora e por alunos não autistas.....	70
Tabela 5 – Caracterização absoluta e percentual de como a professora e o aluno autista respondem aos episódios a eles dirigidos.....	71
Tabela 6 – Caracterização absoluta e percentual de como a professora responde aos contatos iniciados pelo aluno autista e pelos alunos não autistas.....	72
Tabela 7 – Caracterização absoluta e percentual relativa às interrupções efetuadas pelos sujeitos quando dos episódios iniciados pela professora, pelo aluno autista e pelo aluno não autista.....	74
Tabela 8 – Caracterização absoluta e percentual de como os sujeitos interrompem os episódios iniciados pela professora, pelo aluno autista e pelo aluno não autista.....	76
Tabela 9 – Caracterização absoluta e percentual dos episódios iniciados pelo aluno autista, orientados e não orientados para a tarefa e respondidos pelos demais sujeitos.....	77
Tabela 10 – Caracterização absoluta e percentual dos episódios orientados para a tarefa e não orientados para a tarefa, iniciados pela professora e respondidos pelos demais sujeitos.....	79
Tabela 11 – Caracterização absoluta e percentual relativa às modalidades de contatos iniciados pela professora, pelo aluno autista e pelos alunos não autistas.....	81
Tabela 12- Caracterização absoluta e percentual da frequência dos contatos iniciados por todos os sujeitos considerados em conjunto; iniciados pelo sujeito autista e respondido pela professora; e iniciados pela professora e respondido pelo aluno autista.....	84

INTRODUÇÃO

O direito de acesso à escola, resguardado atualmente pela Política Nacional de Educação a todas as crianças, independentemente de gênero, etnia, classe social e condições de aprendizagem, traduz o reconhecimento da fundamental importância deste espaço na formação de cidadãos, e nos remete ao controverso tema da inserção do indivíduo com necessidades educacionais especiais preferencialmente no ensino regular, como dita a Lei no. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu capítulo V, artigos 58, 59 e 60, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, editada em 03/07/2001, sob o parecer no. 17/2001.

Lançado como ideal ético e filosófico a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, o *Paradigma de suporte*, voltado à plena inclusão social dos indivíduos com deficiência, traz novo sentido à vida em comunidade nesse novo século. Hannah Arendt, citada por Mazzota (1998, p.6) poeticamente diz: “*esta inserção no mundo humano, por palavras e atos, é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original.*”

Definições correntes do termo *inclusão*, tal como objetivamente é apresentado por Kontos, Moore e Giorgette (1998, p.38), “*envolvem basicamente crianças com déficits de qualquer natureza, recebendo suporte em programas de desenvolvimento, lado a lado com crianças sem déficits e participando das mesmas atividades, desde que adaptadas segundo suas necessidades.*”

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua publicação que trata de *Adaptações Curriculares: Estratégias para a*

Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Brasília/99, p. 28), a política educacional passa a se fundamentar em pressupostos que concebem o caráter *da interatividade* professor e aluno, bem como entre o aluno e seus pares como fator interveniente na produção de possível fracasso ou sucesso escolar, além de destacar o caráter *relativo e transitório* das dificuldades quanto ao espaço e tempo. Justifica-se, assim, a orientação de inserir, no contexto regular, uma clientela advinda de centros de atendimento especializados: indivíduos com deficiência mental, visual, auditiva, física, múltipla, com superdotação, ou condutas típicas. Estas últimas são assim referidas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação:

“Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (Brasília/99, p. 24-9).

Inserir crianças com *condutas típicas* no ensino regular, tema contemplado por este trabalho, é procedimento ainda pouco habitual na realidade brasileira. Tampouco se conta com significativos relatos a respeito desta experiência voltada especificamente aos indivíduos com autismo infantil, na literatura mundial. Ainda relativa ao tema, encontra-se a referência de um estudo realizado por Schneider e Leroux (1994, apud Eaves e Ho, 1997)). Este estudo envolveu crianças com *desordens de comportamento*, e revela maiores progressos quanto ao auto - conceito dos sujeitos implicados, quando inseridos em ambientes inclusivos, enquanto mais progressos acadêmicos quando em classes especiais. A mesma fonte revela inúmeros trabalhos visando a modelagem de comportamento, desenvolvimento social e aquisições de habilidades de comunicação, os quais não provaram ser mais eficazes em ambientes

inclusivos como defendiam Mesaros e Donnellan (1984), citados no mesmo texto. Eaves e Ho (1997) seguem apresentando as idéias de Gresham (1982), o qual afirma que colocar crianças juntas não é o suficiente para desencadear-se imitação e interação entre elas, enquanto, ainda neste artigo, Myles, Simpson e Ormsbee e Erickson (1993) complementam tal afirmação, argumentando que as interações sociais e o desenvolvimento de habilidades funcionais são aspectos independentes da educação que, por vezes, demandam ambientes variados.

Outro estudo, por Hoyson (1984, apud Mesibov e Shea, 1996), embora contendo dados não estatisticamente analisados, reporta efeitos benéficos da integração de autistas quanto à aquisição de habilidades pré-acadêmicas.

Pode-se imaginar, certamente, que muitos são os obstáculos a serem transpostos a fim de que o processo de adaptação desses indivíduos ao grupo (e do grupo a eles) seja eficaz. Há que se ponderar, primeiramente, acerca dos benefícios desta proposta ao indivíduo no dado momento em que esta questão se apresenta a ele, em se tratando de sujeitos cuja patologia encontra-se expressa pelas dificuldades de relacionamento, contato, linguagem e vínculo. Secadas (1997) afirma que nem todos os indivíduos autistas poderão inserir-se no contexto educacional regular. Propõe, como pré-requisitos, que disponham de um mínimo de capacidades intelectuais, sensoriais ou motoras e, caso padeçam de algum transtorno neurológico, que este se encontre controlado por medicamentos.

Eaves e Ho (1997) constataram que a prática da inclusão intensificou-se nos últimos anos devido a mudanças filosóficas, e não por comprovações empíricas de sua eficácia. Afirmam que fatores como idade, Q.I. e severidade de sintomas são os critérios mais comumente usados como condicionantes de encaminhamento de indivíduos autistas à escola regular.

O déficit na interação social do indivíduo autista é amplo e persistente, o que justifica a maior dificuldade em se estabelecer uma proposta educativa adequada a ele, pois, salvo exceções, não compreende a lógica que regula as convenções sociais, mantém-se isolado, não faz uso de comportamentos não-verbais que facilitam a comunicação, e tampouco estabelece reciprocidade de intenções. Embora compartilhem muitas características específicas, alunos autistas são muito diferentes entre si, de outros grupos de deficientes, e dos não deficientes, dificultando ainda mais a busca por recursos e metodologias educativas a serem aplicadas na mediação de seu desenvolvimento. Entre aqueles que chegam a falar, pode existir uma acentuada perda na capacidade de iniciar ou manter conversação e de seguir instruções. Podem ocorrer ainda estereotípias, idiosincrasias, timbre e ritmos anormais, estruturas gramaticais imaturas, ausência de brincadeiras imaginativas ou jogos de imitação e resolução de problemas. Pode haver anormalidades no desenvolvimento das habilidades cognitivas além de sintomas de hiperatividade, desatenção, impulsividade, agressividade, auto-agressividade, respostas atípicas a estímulos sensoriais, distúrbios de alimentação e sono (Wing, 1982, p.276).

Sempre que ocorrer a inserção de uma criança portadora de necessidades educacionais especiais no ensino regular, os responsáveis implicados nesse processo (pais, técnicos, educadores) devem ter claro que a criança estará sob a égide dos mesmos paradigmas educacionais que pairam sobre todo o corpo discente da unidade de ensino em questão, compartilhando da atmosfera filosófica ditada pelo plano de ensino estabelecido, do qual decorre a proposta curricular que será desenvolvida. Embora tal currículo possa e deva ser adaptado mais ou menos significativamente em função das peculiaridades e necessidades educacionais especiais de cada indivíduo, os objetivos últimos para os alunos do ensino fundamental, contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasília/99), sem distinção, estariam relacionados à construção

de um perfil de cidadania, postura crítica, vivência comunitária participativa, de auto-gestão e de auto-conhecimento, capacidade de comunicação, raciocínio-lógico, criatividade e outros. Tais princípios poderiam ser considerados ambiciosos, por muitos, para a população portadora de autismo.

No entanto, a justificativa para a prática inclusiva poderia estar nas palavras de Maturana (1990):

“Educar é uma coisa muito simples: é configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma a que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma certa maneira particular (...) E nesta convivência ambos, educador e aprendiz irão se transformar de maneira congruente.”

Especificamente, o objetivo deste estudo estará voltado para a interação de uma díade professor de ensino regular - aluno autista de alto funcionamento (portador de condutas típicas), buscando caracterizar as formas de contato entre ambos, ditadas pelo exercício da convivência numa sala de aula de primeira série do ensino fundamental em escola pública, no interior do Estado de São Paulo.

A importância das relações sociais para o desenvolvimento humano.

Compreendendo a necessidade da contextualização das situações de análise, conforme a perspectiva sócio-histórica nos orienta, uma situação interativa específica para análise foi recortada ao longo do ano letivo de 2000, com indivíduos portadores de experiências prévias, e de subjetividades próprias. Embora ciente das especificidades que envolvem cada relação, ainda assim este trabalho visa a contribuir com elementos para a composição de um panorama brasileiro sobre as experiências de inclusão educacional, neste específico momento de construção de novo paradigma de atendimento a indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Esclarecendo melhor esse referencial teórico, Merani (apud Aranha, 1991, p.6) analisa a natureza humana por uma perspectiva dialética, propondo que:

“A existência do homem ocorre num contexto regulado e regulamentado por normas e regras provenientes do sistema vigente de relações de produção em cada momento histórico e, através de sua atividade, ele vem a conhecer a realidade, transformando-a segundo suas intenções, seus objetivos e dessa forma construindo sua própria história, bem como a história da sociedade.”

Vygotsky (1977) foi um dos principais representantes do materialismo dialético histórico aplicado à compreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo. Juntamente com Leontiev (1977, 1978) e Andreyeva (1981), afirmava que a internalização dos sistemas de signos produzidos pela cultura provoca nos indivíduos

transformações comportamentais, estabelecendo um elo entre as suas sucessivas formas do desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento individual partiria do biológico, teria suas raízes na sociedade e na cultura, e seria efetivado pela atividade humana mediada pelas relações sociais (Aranha, 1991, p.8).

Para Vygotsky, conhecer o homem, estudar sua vida psíquica, seria estudá-lo em suas relações concretas de vida, que acontecem nas práticas discursivas: ações humanas integradas em ações significativas. Para ele: *“toda função psicológica superior foi externa; isto significa que ela foi social; antes de se tornar uma função, foi a relação social entre duas pessoas”* (1989, p.56).

Esse autor traz novos conceitos à psicologia da educação, distribuindo atenções entre todos os componentes do processo de ensino-aprendizagem, quando atesta que a validade social é a finalidade da educação. Padilha (2000, p. 213) cita as idéias desse autor :

“E para ele, o que é cultural é social, os signos são sociais, as ferramentas são sociais, todas as funções superiores desenvolvem-se de modo social, as significações são sociais, as bases da estrutura da personalidade são sociais. Não podemos pensar a escola fora deste paradigma, fora desta posição histórica.”

Henri Wallon (1986) assume que o progresso intelectual do ser humano acontece com o desenvolvimento da função simbólica. A passagem do ato motor para outras formas de inteligência supõe a vida social num meio humano, em que a linguagem e a emoção desempenham papel constituidor.

Bakhtin, filósofo da linguagem (1985-1975), russo de influência marxista, estudava a palavra como importante fenômeno ideológico e instrumento semiótico. Padilha (2000, p.203) reproduz a citação de

Bakhtin: *“As palavras são tecidas baseadas em multidão de fios ideológicos e servem de trama às relações sociais em todos os domínios.”* Seria, então, impossível haver linguagem fora dos processos de interação entre os homens.

Compreendido desta forma, o movimento de produzir significado supõe a ação do outro, capaz de transformar movimentos em gestos compreensíveis, assim como também o silêncio, as expressões faciais, e a prosódia que acompanha a oralidade. A palavra sem significado seria um som vazio.

Considerando-se tais pressupostos, a exclusão social do indivíduo com deficiência comprometeria o trato das diferenças pela sociedade e seus participantes, diversidade esta constitutiva da natureza humana. *“A segregação impediria que esse indivíduo se expusesse à rede de relações humanas, perdendo em humanização, em possibilidades de apreensão do real, ou seja, em desenvolvimento”* (Aranha, 2001). Por outro lado, a prática da inclusão poderia nos permitir conhecer um novo processo de desenvolvimento de relações sociais do deficiente, já que estabelece um novo delineamento para a participação desta população na comunidade como um todo.

As relações sociais na escola

Conforme já exposto, o referencial sócio histórico fundamenta a análise das interações como forma de compreensão do fenômeno de desenvolvimento humano e da sociedade em que o homem está contido.

Explorando melhor o campo das interações humanas, agora direcionado ao contexto escolar, a literatura evidencia os trabalhos de Flanders, iniciados em meados dos anos 50, que colocam a análise da interação como *“toda técnica orientada ao estudo da cadeia de acontecimentos na aula, de tal modo que todos eles sejam objetos de consideração”* (Coll e Solé, 1996). Afirma ainda que *“o comportamento docente constitui o fator mais potente, isolável e controlável que pode alterar as oportunidades reais de aprender dentro da sala de aula”*.

No campo da atenção aos portadores de necessidades educacionais especiais, Wigle e Wilcox (1996), baseando-se na identificação de critérios de estabelecimento de ambientes não restritivos em escolas regulares, sugerem que, especialmente para estudantes com deficiências, deve haver um alto nível de interação aluno-professor, monitoramento consistente e freqüente do professor sobre a atividade do aluno, numerosas oportunidades de participação e muitos retornos efetivos por parte do professor.

Embora não seja objeto específico deste trabalho, vale mencionar que a qualidade e quantidade de manifestações interativas do professor com seu aluno parecem estar correlacionadas a múltiplos fatores, dentre os quais, as expectativas do primeiro em relação ao último.

Nesse aspecto, Jussim (1986, apud Coll e Solé, 1996) traz importantes contribuições, quando sistematiza o processo que decorre das expectativas em três momentos: o desenvolvimento dessas expectativas pelo professor (informações prévias, primeiras impressões, estereótipos); diferenciação de tratamento dispensado em função de tais

expectativas (oportunidades, adequação de atividades); e reação dos alunos diante das manifestações dos professores, geralmente confirmando-as.

Devido à importância da ação docente na vida acadêmica da criança, a investigação do sistema de crenças do professor poderia ser um tema de vital importância para novos estudos nestes tempos de inclusão, já que estes irão influir diretamente em sua prática diária.

Stanovich e Jordan (1998) observaram que, caso os professores tenham concepções *patognomônicas* da deficiência (concepções baseadas em modelo médico), estas se traduzirão certamente em atitudes reveladoras da idéia de que as desordens são inerentes ao sujeito e, portanto, pouco passíveis de reversão; ao contrário disto, no caso de possuírem concepções *intervencionistas*, estarão possivelmente mais engajados em constantes interações com seus alunos e serão mais persistentes em ajudá-los a construir compreensão. Estes últimos estariam, certamente, em conformidade com o substrato que fundamenta a política de atendimento à diversidade sustentada pelo Ministério da Educação e Cultura, explicitada no início do trabalho.

Com base neste ponto de vista, entendendo-se que aprendizagem pressupõe vínculo, caberá aqui a investigação sobre as manifestações de contato entre o sujeito e seu professor, nas situações em que o último atua como mediador entre o sujeito portador de autismo e a cultura na qual se insere, perante a qual parece indiferente. Assim, importa ser identificada a qualidade das interações que conseguirão desenvolver.

A atuação do professor tende a ser determinante no desenvolvimento das relações ao longo do ano letivo. Nas palavras de Sara Pain (apud Rubinstein, 1999), um verdadeiro educador deveria se preparar para propor:

*“um modelo de aprendizagem para que a criança
seja capaz de puxar o seu olhar para colocá-lo com*

interesse num outro ponto, em outro objeto; o modelo de um adulto que seja capaz de se encontrar com a criança num terceiro objeto.”

O perfil do professor construtivista, idealmente preparado ao manejo das diversidades em sala de aula, proposto por Lorenzo Tebar, (apud Braga, 1998, p.13) inclui: otimismo; crença na capacidade do aluno; valorização de seu trabalho; conhecimento profundo do funcionamento mental em desenvolvimento; organização, atenção e clareza; criatividade ao buscar motivação; perseverança; disposição para constante estimulação e contato; postura ética; tolerância a frustrações; e sensibilidade para perceber necessidades geradoras de aprendizagem. Qualidades que não estão sob investigação neste trabalho, porém que, em alguma medida, estarão presentes e vinculadas às formas de contato com a criança em questão.

Referindo-se ao educador de crianças autistas especificamente, Lorna Wing (1982, p.256) sugere: *“deve-se esperar que o professor seja cuidadoso com a organização do ambiente e seleção de recursos de aprendizagem, com a proposta de atividade e com sua postura frente a seus alunos.”*

Quanto a este último aspecto, Kupfer (1998) esclarece que:

“A construção do estilo cognitivo da criança molda-se através dos sucessivos encontros com os objetos de conhecimentos seguindo os padrões de relação com os outros encarregados de apresentar esses objetos, ou seja, seus mestres.”

No entanto, Hinde (1979) traz contribuições importantes quanto à metodologia da investigação das interações humanas. Indo ao encontro das idéias já abordadas, este autor afirma:

“ uma relação interpessoal envolve pessoas com constituições de histórias individualmente específicas, vivendo em um contexto social específico, em uma cultura específica. Portanto, existem múltiplas variáveis interagentes que afetam seu curso... as propriedades de uma relação podem variar com as naturezas dos participantes e estas podem variar com as influências culturais, as influências específicas aos indivíduos e com as influências genéticas.”

Percebe-se que os estudos envolvendo os princípios da interação humana são de difícil generalização. Segundo Hinde (1995, pág.6), diferentes indivíduos comportam-se diferentemente, e ainda indivíduos comportam-se diferentemente em diferentes relações, o que significa que cada relação é única em algum aspecto, dificultando a generalização de seus achados.

Relata ainda que descrições podem ser no máximo parciais, já que as relações são complexas, e fatores como idade, sexo, experiências prévias, classe social, as tornam peculiares, além de se alterarem com o tempo. Dificilmente encontramos propriedades imutáveis para análise. Ainda intervêm os aspectos subjetivos, pois tudo o que os participantes pensam ou sentem interferem mutuamente.

Hinde, então, sugere que se determine um foco específico num recorte de tempo e circunstância e, mediante inúmeros estudos, promova-se generalizações em sucessivos níveis de análise, cada um aplicável a uma particular gama de relacionamentos, sujeitos e dimensões.

Algumas características dos relacionamentos, ainda segundo esse autor, dão origem a muitas categorias para análise:

- 1) o contexto das interações;
- 2) a qualidade das interações;
- 3) a freqüência relativa e o padrão das interações;
- 4) a natureza da reciprocidade ou complementaridade das interações;

- 5) o poder e a autonomia;
- 6) intimidade;
- 7) percepção interpessoal;
- 8) compromisso;
- 9) satisfação.

Trabalhos relevantes das décadas de 70 e 80 buscavam caracterizar as interações professores e alunos à luz de muitas das categorias já citadas.

Dentre eles, Magalhães (1980), com o objetivo de identificar os procedimentos utilizados por professoras de classes de 1^a. série para ensinar conceitos, observou uma freqüência maior de interações iniciadas por perguntas da professora.

Da mesma forma, Bertoldo (1985), verificou, em uma classe de 1^a. série do 1^o. grau, que a professora iniciou episódios de comunicação com mais freqüência que os alunos, utilizando predominantemente recursos verbais com conteúdos orientados para a tarefa, enquanto os alunos utilizaram predominantemente recursos verbais não orientados para a tarefa.

Tal informação coincide com os achados de Bastos (1980, apud Carvalho, 1986, p.5) o qual, pesquisando sobre a interação verbal professor-aluno em classes de 1^a. série, verificou que, mesmo quando os alunos participam muito, a ação da professora como iniciadora de contatos é maior. As cadeias de interações iniciadas pelo aluno são menos freqüentes e mais curtas, tendo sido notado um alto índice de emissões do aluno não respondidas.

Marturano (1983), em estudo com classe de 1^a. série do 1^o. grau, observou que os contatos iniciados pela professora são mais longos, bem como aqueles que apresentam conteúdo acadêmico, enquanto conteúdos interpessoais tendem a ser mais breves. Segundo a autora, a duração do episódio é um aspecto que fica sob o controle da professora. Observa que

a proximidade física com a professora parece garantir resposta à iniciativa de contato, e ela tende a compensar os alunos menos participantes, respondendo-lhes mais e dando mais atenção a eles.

Quanto à orientação dos conteúdos na interação, Brophy (1979) revela que professores bem sucedidos em lidar com crianças de classes sociais baixas tendem a ser mais pessoais com seus alunos, falando de coisas que não estão diretamente ligadas ao trabalho escolar para motivá-los ou lidar com suas preocupações. Já Carvalho (1986, p.86), com base em seus estudos descrevendo interações professor-aluno em classe de 1ª. série do 1º. grau, indica que a professora, de modo geral, inicia mais contatos orientados para a tarefa, embora apresente variações segundo gênero: para meninas, tende a estabelecer conversações não orientadas para a tarefa, com frequência superior ao que faz com os meninos. Ceneviva (1985), sobre a responsividade diferencial da professora, comenta que esta parece ter uma escala de atribuição de importância às perguntas dos alunos e que esta escala prioriza aquelas perguntas que lhes fornecerão condições de manter-se vinculados às atividades.

Com relação às formas de respostas aos contatos, Carvalho (1986) observou que a professora adota preferencialmente recursos verbais ou verbais e não verbais associados mais freqüentemente que os alunos, que adotam recursos verbais ou motores, separadamente.

E assim como estas, inúmeras outras categorias de análise já mereceram quantificação e discussão. No entanto, novos conceitos que contemplem a reciprocidade do processo, em substituição a explicações simplistas de causa e efeito, ganham força recentemente: são aqueles focando a díade e o contexto social poliádico. Outra tendência atual, segundo Aranha (1991, p.17), diz respeito ao abandono de distinções rígidas entre os aspectos cognitivos, sociais e emocionais do comportamento, em favor da consideração simultânea desses processos.

Por fim, há uma crescente tendência para a consideração de fenômenos intrapsíquicos, como intenções e representações.

O contexto sócio-cultural da escola inclusiva.

Apesar do avanço ético, moral e político revelado pelos diversos setores públicos brasileiros, nos últimos anos, em defesa da construção de um contexto social inclusivo que acolha também o indivíduo portador de deficiência, o setor de Educação ainda resiste a modificações mais significativas.

Numa análise recente, Aranha (2001, s.p.) destaca fatores possivelmente causais desta situação, como a ambigüidade dos textos legais, a falta de clareza quanto à conceituação de inclusão, a falta de provisão de atendimento público à população com deficiências severas, além da ausência de metas claras quanto a responsabilidades, procedimentos, providências, atribuições, e outros fatores.

Somados a este quadro, paira sobre nosso contexto conceitos advindos de escolas teóricas organicistas em relação à população beneficiada pela Educação Especial. Trata-se de crenças, ainda não totalmente erradicadas, quanto à condição inata de inteligência, conceitos de maturidade, normalidade e desvio, classificações segundo modelos médicos, e outras.

Por outro lado, subsistem concepções mecanicistas postulando propostas educacionais centradas no arranjo de meios e métodos especializados, ou seja, centradas nas deficiências de seus portadores.

Subjacente a tudo isto, encontra-se o estigma construído pelo grupo social dominante nas últimas décadas, assim definido por Omote (2001, pág.7):

“mácula social que sinaliza a identidade social deteriorada da pessoa, com a qual se deve evitar contato mais próximo, especialmente em locais públicos.”

A inserção de deficientes no ensino regular vem atendendo uma população que, embora portadora de alguma condição incapacitante,

nunca freqüentou sistemas segregados, desempenhando uma atitude compatível com o aporte teórico sócio-histórico já apresentado. Vem atendendo ainda crianças migrantes de classes ou escolas especiais, movidas pela nova oportunidade que se lhes apresenta. De toda forma, é preciso que suas especificidades sejam consideradas, a fim de que sejam atendidas as recomendações de Vygotsky (1998, p.22) quanto à necessidade de se criar instrumentos culturais (signos) especiais, que consigam tirar o deficiente do desenvolvimento limitado de suas funções superiores.

Portanto, espera-se que a escola ofereça um espaço físico e afetivo continente às necessidades especiais de seus alunos. Ao professor, responsável direto pela mediação dos conteúdos escolares às crianças em desenvolvimento, cabe realizar as adaptações curriculares e estabelecer um espaço de relações tal que a criança possa significar e ser significada como capaz de desenvolvimento e aprendizagem. A diferenciação do ensino, tal como Perrenoud (2001, p. 27) define, seria:

“organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante freqüência, com as situações didáticas mais fecundas a ele.”

A principal premissa subjacente ao construtivismo social aqui abordado é a de que o desenvolvimento da atividade mental está indissociado do seu contexto social, no qual ocorre e pelo qual é significado. No caso de crianças, especialmente, esclarece Rogoff, 1990:

“Crianças são ativas em seus esforços para aprender da observação e participação com seus pares e membros mais inteligentes de sua sociedade, desenvolvendo habilidades para lidar com problemas culturalmente definidos com os instrumentos

disponíveis, e construir a partir disto, novas soluções dentro do contexto das atividades sócio-culturais.”

Em outro estudo, Mallory e New (1994) afirmam que ferramentas mais abstratas também são aprendidas, mesmo por indivíduos com necessidades especiais, tais como: planejamento colaborativo, participação em tomadas de decisões, e habilidade para postergar gratificações a fim de atingir um objetivo mais distante, e outras.

Segundo o aporte sócio-histórico, a aprendizagem está condicionada à existência de conflitos cognitivos. As crianças pessoalmente já trazem consigo uma grande fonte desses conflitos, assim como de esquemas prévios, experiências, valores, crenças, que constituem propriedades motivacionais importantes. A existência de diversidade em um ambiente poderia significar, então, reserva de conflitos significativos para o grupo, e, portanto, importantes catalizadores de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, classes inclusivas podem ser compreendidas como ricas comunidades de aprendizes, terreno fértil para o desenvolvimento de cada aluno, do “*senso de pertencer*”, de uma “*apropriação participativa*”, ou seja, da construção de uma representação pessoal como membro ativo de um grupo, com papéis a desempenhar dentro dele, em relação ao grupo e a si próprio (Rogoff, 1992, in Mallory e New, 1994).

Para que isso ocorra, ainda segundo esses autores, as oportunidades de aprendizagem devem estar genuinamente contextualizadas. Daí a importância da utilização de currículos culturalmente relevantes, além do enfoque no trabalho sobre a zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky (1998, p.109).

No que se refere às tentativas de contextualização e adequação sob a forma de adaptações curriculares, Janney e Snell (1997) expõem suas observações quanto às experiências de professores de formação geral ou especial, trabalhando individualmente ou cooperativamente em doze

escolas elementares americanas, conduzindo suas adaptações instrucionais junto a crianças com retardo mental moderado e severo, inseridas em classes regulares segundo critérios de idade, em período parcial ou integral. Trata-se de um estudo etnográfico, no qual as autoras identificam basicamente quatro formas encontradas: adaptações acadêmicas, que permitiam participação ativa dos alunos em ao menos parte do que era exposto; adaptações sociais, que permitiam ao aluno permanecer envolvido em atividades com seus colegas dentro da sala de aula, embora sem foco de aprendizagem específico; adaptações paralelas, que permitiam ao aluno realizar tarefas diferenciadas dentro da própria sala; integração parcial, quando o professor encaminhava o aluno de volta à sala especial por ocasião de alguma dificuldade importante ou problema de comportamento. As autoras mencionam que a interpretação particular dos professores, quanto à orientação de se promover reestruturação curricular e de administrar a gama das necessidades e habilidades dos alunos, interferiu na escolha de estratégias que utilizaram, as quais, prioritariamente, se relacionaram ao incentivo de atitudes colaborativas e diferenciação de métodos instrucionais. Majoritariamente, evitaram alterar o formato das aulas e da apresentação dos conteúdos para o grupo, preferindo realizar modificações específicas para os sujeitos focais, planejadas antecipadamente para acomodá-los ao processo, e fazê-los participar da aula em algum nível.

Tal fato veio confirmar descobertas anteriores (Clark & Yinger 1979, apud Janney e Snell, 1997) que indicam uma tendência de professores regulares a pensarem como grupo, priorizando conteúdos e atividades. Contrariamente, professores ligados à educação especial, tendem a começar pelo estabelecimento de objetivos e, então, selecionam procedimentos que, passo a passo, possam aproximar os alunos cada vez mais do que lhes foi proposto (Potter, 1992). Este estudo expõe um número crescente de evidências de êxito que professores obtêm ao adotar novas abordagens, tais como aprendizagens cooperativas e ativas

que, quando adicionadas a adaptações individualizadas, permitem, ao professor, diferenciar experiências de aprendizagem sem, necessariamente, isolar os alunos.

Mcintosh, Vaughn, Haager e Lee (1993) realizaram um estudo entre sessenta professores de classes regulares que incluíam alunos com problemas de aprendizagem. Esse estudo examinou como era o comportamento dos professores com relação a estes alunos em comparação com alunos sem tais problemas, além da interação dos alunos entre si, e a interação alunos e professores. Resultados indicam que professores fizeram mais modificações instrucionais para alunos com necessidades especiais do que para os demais no ensino fundamental, mas não no ensino médio e superior. Fizeram mais comentários negativos a estudantes em geral, do que a alunos especiais no ensino médio e superior; contudo, não houve diferença no tratamento entre ambos os grupos no ensino fundamental. Alunos com necessidades especiais apresentaram índices baixos de iniciação de episódios interativos em todos os níveis, incluindo pedido de ajuda, oferecimento voluntário para resposta a questões, e engajamento nos debates em aula. Durante instruções para o grupo, verificou-se que o professor geralmente monitora o rendimento dos alunos, mas freqüentemente interage pouco com o aluno especial, contribuindo para reforçar o quadro de “aprendizes inativos”, o que incluiria verificar se o aluno está realizando as atividades corretamente, pedir que o aluno repita as instruções, e convocar o aluno durante discussões em classe. De modo geral, alunos com problemas de aprendizagem interagem com o professor e colegas em menor freqüência do que outros alunos em sala de aula. Desta forma, professores considerados pelos alunos e por si próprios como eficientes fazem poucas adaptações para atender às necessidades especiais dos educandos.

Esses mesmos autores citam trabalhos anteriores de Siperstein e Goding (1985), os quais, combinando alunos isolados/rejeitados portadores de problemas de aprendizagem com alunos populares e sem

problemas, compararam as interações do professor e esses dois grupos de alunos. Os contatos iniciais dos professores e as respostas para os alunos com problemas foram mais negativos e corretivos do que para alunos sem disfunções.

Tal fato confirma o que Dorval, McKinney e Feagans (1982), ainda citados por Mcintoch et als., já afirmavam em estudos anteriores: professores de classes comuns iniciavam conversações mais freqüentemente com alunos integrados e com problemas de aprendizagem do que com alunos de aprendizado regular, mas esses contatos iniciais estavam primeiramente voltados para desatenção e infração de regras.

E, por fim, apresentam o relato mais recente de Schumm and Vaughn (1992) acerca da opinião de professores comuns a respeito das adaptações curriculares. De maneira geral, professores consideravam muitas adaptações como mais desejáveis do que viáveis. Dentre as mais viáveis, estavam:

- Prover reforço e encorajamento;
- Estabelecer uma relação pessoal com o aluno integrado;
- Envolver o aluno integrado em atividades de classe como um todo.

Dentre as menos viáveis, encontrava-se a adaptação de material regular, o uso de materiais alternativos e o provimento de instrução individualizada. Tais medidas custariam esforço e tempo extra para preparação e adequação.

Scruggs e Mastropieri (1996), por sua vez, realizaram uma revisão bibliográfica em vinte e oito estudos datados entre 1958 e 1995, identificando a percepção dos professores de classes regulares dos processos de inclusão de seus alunos portadores de necessidades especiais. Observaram que a maioria dos professores concordava com os conceitos gerais de inclusão/integração, e que uma pequena maioria estava desejosa por implantar práticas inclusivas em suas próprias

classes. Uma substancial maioria acreditava que alunos portadores de problemas seriam prejudiciais às suas classes e/ou demandariam muita atenção. Assim, suporte e desejo para a inclusão estariam diretamente relacionados à intensidade da inclusão e severidade das deficiências apresentadas. Ao redor de um quarto a um terço dos professores concordaram que possuíam tempo, treinamento ou fontes materiais/pessoais para implementar inclusão com sucesso. Em algumas investigações, professores parecem ter ficado mais positivos em suas atitudes após treinamento. Finalmente, os autores verificaram que esforços a favor da inclusão estavam associados a suporte administrativo, adequação de material e fonte pessoal de auxílio, tempo de planejamento adequado, e habilidades de ensino específicas para os grupos de deficiências (Mastropieri & Scruggs, 1996; Mastropieri, Scruggs & Bohs, 1994; Scruggs e Mastropieri, 1994, apud Scuggs e Mastropieri, 1996).). Resultados ainda constataam a necessidade de se ouvir os professores, já que são os que verdadeiramente assumem o processo. Dentre suas principais reivindicações, destacam-se:

- Classes com número inferior a 20 alunos, se alunos portadores de deficiência estão incluídos;
- Consideração da severidade da deficiência, já que professores preferem deficiências leves, aparentemente porque precisam levar avante a missão de ensinar a classe como um todo.

Portanto, são estreitos os laços que vinculam a práxis do professor com a constituição do ambiente inclusivo, mais ou menos favorecedor de aprendizagem ao indivíduo portador de necessidades educacionais especiais. As opções teórico- metodológicas do professor refletem-se em suas ações cotidianas, determinando o estilo de relações que poderá estabelecer dialeticamente com os alunos.

Groppa (1995), em sua tese de doutoramento voltada à leitura institucional da relação professor-aluno, propõe, citando Martins (1989),

que, na *Escola Tradicional*, a relação professor-aluno teria um caráter vertical e autoritário. Freire (1997, p.64) refere-se a essa pedagogia como obstáculo à criatividade e ao diálogo comunicativo, acrescentando:

“Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos conhecimentos no educando, no chamado controle de leitura, na distância entre o educador e o educando, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre conotação digestiva e a proibição do pensar verdadeiro.”

Já na *Escola Nova*, as relações teriam um caráter mais democrático, à medida que centralizavam suas atividades no aluno, despertando-lhe sentimentos, interesses e espontaneidade; na *Escola Tecnológica ou tecnicista*, onde professores e alunos seriam executores de tarefas programadas, a relação pareceria ainda autoritária. A relação professor-aluno mostraria características bem definidas, ou seja, ao primeiro, caberia transmitir a matéria, sem parecer sensível às necessidades e sentimentos dos alunos, representando o elemento de ligação entre a verdade científica e o aluno. A comunicação entre ambos teria uma forma técnica, garantindo a transmissão de conhecimentos. Por fim, Groppa (1995) apresenta a *Escola histórico-crítica* como portadora de um vínculo libertador, dialogizante. O professor relacionar-se-ia com a classe, percebendo seus conflitos, consciente de estar lidando com a coletividade. O professor proporia conteúdos segundo modelos compatíveis com as expectativas e experiências vividas por seus alunos.

Da mesma forma, tomando por base a análise de enfoque psicológico-interacionista de Mizukami (1986), o autor estabelece que, na abordagem tradicional, a relação está marcada pela verticalidade; na abordagem comportamental, a ênfase está no desempenho e nos reforçamentos; na abordagem humanista, as atuações são únicas entre o professor e cada um de seus alunos; na abordagem cognitivista, o

professor atua apenas como um coordenador, orientador. Finalmente, propõe que, na abordagem sócio-cultural, a relação seja horizontal, não imposta.

De qualquer maneira, neste momento, estaríamos diante de um novo contexto escolar, que demandaria uma significativa re-significação e reorganização dos processos de ensino-aprendizagem até agora vistos. Para Gallo (apud Mantoan, 2001, p. 20), este novo momento educacional implicaria:

- Rompimento das fronteiras entre as disciplinas curriculares;
- Formação de redes de conhecimentos e significados, em contraposição a currículos conteudistas;
- Descoberta, inventividade e autonomia dos sujeitos;
- Ambientes polissêmicos, favorecidos por temas que partem da realidade sociais dos sujeitos.

Mantoan (2002, p.19) vai além:

“Pontos cruciais de ensinar a turma toda são o respeito à identidade sócio-cultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmos (...). O professor, desta forma, não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as.”

Para que isso seja possível, toda uma nova ordem de relações necessitaria de ser construída pelos sujeitos do processo.

Talvez a escola histórico-crítica seja a que mais se aproxime do modelo necessário ao sucesso da Escola para Todos.

O aluno portador de autismo.

Em 1943, Leo Kanner estudou e descreveu a condição de onze crianças especiais, numa época em que o termo esquizofrenia infantil viria a se tornar sinônimo de psicose infantil. Essas crianças possuíam características especiais e exibiam uma incapacidade aparentemente congênita de se relacionarem com outras pessoas e com os objetos. Apresentavam desordens no desenvolvimento da linguagem que incluíam a ecolalia, a inversão pronominal e o concretismo. O comportamento delas era salientado por atos repetitivos e estereotipados; não suportavam mudanças de ambiente e preferiam o contexto inanimado. O uso do termo autismo pretendia mostrar a qualidade incomum e auto-centrada do comportamento das crianças, mas também sugeria uma associação com a esquizofrenia. Algumas das especulações do trabalho de Kanner, tais como: frieza dos familiares, particularmente das mães como agente causal, os níveis normais da inteligência das crianças e ausência de co-morbidade mostraram-se incorretas (Araújo, 1997).

A descrição do *distúrbio autístico do contato afetivo* por Kanner em 1943, denominação substituída posteriormente por *autismo infantil precoce*, trouxe alterações nos critérios utilizados para o diagnóstico das severas desordens mentais da criança, caracterizadas por distorções significativas no desenvolvimento. Ao invés de referenciais baseados na psicose do adulto, os critérios de diagnóstico foram reformulados considerando as alterações comportamentais típicas da infância.

O destaque dado por Kanner à “incapacidade inata do autista em estabelecer contato afetivo” atribuiu, a esta condição, um modelo psicopatológico inicial, mantido nos anos 70 e legitimado pela própria Organização Mundial de Saúde, ao lançar em 1984, o Código Internacional de Doenças (CID-9/84), que a denominava “autismo da criança, psicose infantil e síndrome de Kanner”. Tal perspectiva viria, mais tarde, originar outras duas: a teoria afetiva e a cognitiva.

Dentro da perspectiva afetiva, Araújo (1997) descreve pontos essenciais de uma revisão histórica dos autores psicanalistas. A autora cita Melanie Klein, nos anos 30, como a pioneira no reconhecimento e tratamento da psicose em crianças. Klein afirmava que as condições patológicas da criança seriam devidas mais a uma inibição no desenvolvimento do que a uma regressão, sendo, portanto, constitucionais em sua origem. Associava, ainda, o excesso de ansiedade da criança ao exercício intenso do instinto de morte.

Margareth Mahler (1983), distingue a psicose autística infantil, ou síndrome autística, equivalente ao autismo de Kanner, (em que a mãe parece jamais ter sido percebida), da psicose simbiótica infantil, ou síndrome da psicose simbiótica, resultante de distúrbio no estágio simbiótico normal, (quando a mãe é observada, mas nunca reconhecida como objeto separado). Meltzer (1977) destaca as dificuldades desses indivíduos em realizar *identificação introjetiva de um objeto continente*, o que criaria um estado psíquico de não-integração, ou ausência de vida mental. Francis Tustin (1975) destaca-se como uma estudiosa preocupada em rever continuamente seus pontos de vista acerca da compreensão da criança autista. Utiliza-se de classificações do tipo: *autismo primário normal*, *anormal* (como permanência do normal), *secundário encapsulado* (inibição como defesa), e *secundário regressivo* (regressão como defesa). Nas atuais revisões das teorias psicodinâmicas, não mais se postula uma etiologia linear simplista para o autismo.

A teoria cognitiva, por sua vez, tenta demonstrar que o déficit cognitivo corresponderia ao déficit primário no autismo. Segundo Araújo (1997), seriam representativos desta perspectiva, Ritvo (1976), defensor do autismo como resultante de uma patologia no sistema nervoso central comprometendo a cognição, Rutter (1983), destacando o déficit no manejo de pistas sociais e emocionais, além de Frith (1984) e Baron-Cohen e colaboradores (1985), defendendo a incapacidade destes

indivíduos em atribuir estados intencionais aos outros, incluindo acreditar em algo, esperar algo, desejar algo (Teoria da Mente). Da mesma forma, as teorias cognitivistas têm procurado suprir lacunas de compreensão apontadas em suas conceituações, tentando abarcar pontos de vistas afetivos, antes negligenciados por elas.

Em 1989, com o lançamento do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-III-R, 1989), o autismo passou a ser chamado de “síndrome autística” e a se classificar dentro de uma categoria chamada *distúrbios globais do desenvolvimento*, o que caracterizou novamente a prevalência da visão biológica em substituição à anterior. A partir do CID-10 (1993) e do DSM-IV (1995), o autismo passou a ser classificado clinicamente em uma nova categoria: *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*. De forma geral, dentro desta perspectiva, afirma-se, atualmente, que o autismo pode aparecer como quadro isolado, ou associado a outras condições clínicas, tais como: acidose láctica, distrofia muscular progressiva de Duchene, epilepsia, deficiências auditivas, esclerose tuberosa, seqüência de Moebius, Síndrome do X-frágil, problemas pré e peri-natais, retardo mental, e outras.

Finalmente, coexistindo com as perspectivas anteriormente descritas, destaca-se atualmente a perspectiva funcional, derivada da perspectiva psicopatológica inicial e influenciada pelas demais, pois defende a abrangência das esferas biológicas, psíquicas e sociais para a compreensão do fenômeno. Define o autismo como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas, compreendendo subtipos, podendo ser melhor caracterizado como *continuum* ou *spectrum* de desordens autísticas (Gilbert, 1992, apud Araújo, 1997):

“As desordens variam de severos prejuízos sociais específicos, em conjunção com severa deficiência mental - síndrome de Kanner, a prejuízos sociais

específicos associados a retardo mental moderado, à inteligência quase normal ou normal – Síndrome de Asperger, a até déficits sociais mais sutis, como os vistos nas crianças com o chamado DAMP (déficit na atenção, no controle motor e na percepção). A sobreposição do autismo com esses déficits justificam tal continuum.”

A questão diagnóstica

O diagnóstico do autismo é basicamente clínico, realizado mediante observações comportamentais e análise do histórico que caracterizem o quadro (Schwartzman, 1995).

As listas de sintomas propostos pelos manuais específicos em Psiquiatria, mais recentemente, o DSM IV (1995) - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, e o CID 10 (1993) - Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento, são os instrumentos mais usados para a identificação da patologia.

A descrição do autismo que consta do DSM-IV (1995) é a seguinte:

“As características essenciais do transtorno autista são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo. O transtorno autista é chamado, ocasionalmente, de autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner “.

Há ainda outras condições para o diagnóstico, como o aparecimento de atrasos ou funcionamento anormal antes dos três anos de idade, no que se refere à linguagem para fins de comunicação social e uso de jogos imaginativos ou simbólicos. Para o autismo de alto funcionamento, não há classificação específica no DSM IV (1995).

Outros instrumentos de mensuração são indicados para o diagnóstico de autismo, conforme indicado por Gilbert, Nordin & Ehlers (1996) e Lippi(1999), ambos apud Lopes (2000, p. 21):

- testes mentais para avaliação de portadores de retardo mental associado, como Escala de Inteligência de Standford Binet, Wechler Intelligence Scale for Children (WISC) e Weschler Adult Intelligence Scale (Wais), e outros;
- escalas de avaliação que quantificam a sintomatologia segundo critérios de dimensão contínua, como Autism Behaviour Checklist (ABC), Psychoeducational Profile (PEP), e Childhood Autism Rating Scale (CARS), dentre outros.

Autismo de alto funcionamento

Considera-se que a incidência do autismo seja de 7-16 casos para cada 10.000 crianças e o autismo de alto funcionamento constitui de 11 a 34% destes casos (Gilbert, 1998).

Pesquisadores observam a dificuldade quanto ao diagnóstico desta forma mais específica de manifestação. Apesar da controvérsia existente na literatura, há uma tendência no meio científico em se considerar o prognóstico do quadro como o elemento diferencial do autismo infantil, já que as crianças com autismo de alto funcionamento, ao receberem a mesma estimulação que outras autistas, desenvolvem-se mais rapidamente no que se refere à interação social e comunicação (Schwartzman, 1992).

Lopes (2000), em sua dissertação de mestrado versando sobre as habilidades comunicativas verbais entre sujeitos portadores de autismo de alto funcionamento e de Síndrome de Asperger (utilizando-se do mesmo sujeito do presente estudo), relata que os primeiros começam a se comunicar já utilizando estruturas gramaticais completas (como frases de duas ou três palavras), enquanto no desenvolvimento normal, as crianças utilizam palavras isoladas. A autora esclarece:

“A competência conversacional é usualmente comprometida nos seus aspectos pragmáticos. Há a tendência em utilizar a ecolalia (repetição da fala do outro) e a inversão pronominal (uso da terceira pessoa do singular em substituição à primeira).”

Dento da perspectiva de *continuum* ou *spectrum* das desordens autísticas, ainda procurando caracterizar o autismo de alto funcionamento na extremidade mais elevada desta seqüência, Wing (in Gauderer, 1992), p.91) assim descreve a forma mais branda do acometimento no que se refere ao Transtorno no Reconhecimento Social, um dos elementos da

tríade de características desta condição, composta ainda por Alterações na Comunicação Social e Deficiência da Imaginação e Compreensão Sociais:

- *“A forma mais atenuada pode ser vista naqueles que não procuram espontaneamente o contato social, mas que aceitam de bom grado quando são procurados e não oferecem resistência se são chamados para alguma atividade.*
- *Outras pessoas podem procurar ativamente um contato social de forma inadequada e unilateral. Sua tentativa de contato é feita em função do próprio interesse, de uma idéia repetitiva e idiossincrática. Não se interessam por idéias, sentimentos e necessidades dos outros. Não tentam modificar sua fala nem seus comportamentos para se entenderem com os outros e persistem em seus assuntos ou atividades prediletas.”*

Dentre as Alterações na Comunicação Social, a autora destaca:

- *“Os indivíduos com fala podem fazer comentários factuais que não fazem parte de uma troca social e, geralmente, são irrelevantes dentro do contexto social.*
- *Podem falar bastante, mas não se envolvem numa verdadeira conversação recíproca. Fazem repetidas vezes a mesma pergunta ou fazem extensos monólogos sem ligação com o conteúdo da conversa, com as respostas do ouvinte, indiferente a expressões de chateação e desejo de encerrar a conversa.”*

Em relação à Deficiência da Imaginação e Compreensão Sociais:

- *“Pode ocorrer uma representação repetitiva, estereotipada de um papel como um personagem de TV, um animal ou um objeto inanimado como um trem, sempre sem variações ou empatia.*
- *Algumas pessoas demonstram habilidades para reconhecer os sentimentos dos outros, mas esta capacidade fica num nível intelectual, sem compreensão empática das emoções.”*

Ghazuddin, Leininger & Tsai (1995), ao aplicarem o Rorschach Test em indivíduos com autismo de alto funcionamento e Síndrome de Asperger, detectaram algumas falhas na forma de discriminação perceptual dos autistas de alto funcionamento, como a condensação não-usual de objetos, respostas desviadas (respostas circunstanciais e pensamento descontextualizado), e lógica inapropriada (falta de relação causa-efeito em várias situações).

Em trabalho anterior, Prizant & Rydell (1984), analisando três sujeitos autistas de 4, 12 e 14 anos, verificaram a ocorrência de ecolalia imediata (expressões repetidas imediatamente após a expressão modelo) e ecolalia mediata (após um tempo significativamente tardio à expressão do modelo), classificando-as como não-interativas e interativas. As primeiras ocorreram em 25% dos episódios, e teriam um caráter auto-regulatório, de ensaio ou não focalizado. As últimas, com frequência de 75%, serviriam para troca de turnos, solicitação de informação ou de atenção, além das funções de pedido e protesto. Vale destacar que a ecolalia é considerada um traço marcante da linguagem própria dos autistas e igualmente presente no autismo de alto funcionamento.

Finalmente, Lopes (2000, p.38) faz referência aos achados de Loveland, Landry, Hughes, Hall & McEvoy (1988) sobre o perfil

comunicativo de um grupo de 12 crianças autistas em comparação com um grupo de crianças com atraso de linguagem e outro de desenvolvimento normal. Foram verificados 44% de atos verbais no grupo de autistas, 14% vocais e 3% gestuais, além de maiores porcentagens de continuidade aos diálogos do que de iniciativa deles (p.38). Já Fernandes (1995, apud Lopes, 2000), avaliando funcionalmente a linguagem em dois grupos com 25 crianças autistas em cada grupo em situações de jogo, revelou que o meio comunicativo foi verbal em apenas 30,9% das situações para o grupo 1 e 34,7% para o grupo 2, sendo o meio gestual o mais utilizado (Lopes, 2000,p. 39).

Em síntese, embora o diagnóstico do autismo de alto funcionamento seja uma questão bastante controversa, podemos considerar que o sujeito deste estudo, tendo recebido tal diagnóstico, se caracterize conforme Van Krevelen (citado em artigo s.a. in *Focus on autistic Behaviour*, June 1995, pág.1) metaforicamente afirma:

“A criança autista de baixo – rendimento parece viver em seu próprio mundo. Entretanto, crianças autistas de alto-funcionamento parecem morar em nosso mundo, mas a seu próprio modo.”*

A atividade educativa foi recomendada como a prescrição terapêutica mais amplamente feita a essa clientela (Rivière , in Coll, 1995 p.286):

“Esta ação educativa tem, no final das contas, os objetivos gerais que tem em relação a todas as crianças: desenvolver ao máximo suas potencialidades

* tradução da autora.

e competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem-estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo humano de relações significativas “.

Bereohff (2002) reafirma a indiferenciação entre as ações terapêuticas e pedagógicas sobre os indivíduos com condutas típicas. Propõe que, a despeito da heterogeneidade que os caracteriza, as metas propostas para seu atendimento devem contemplar a redução dos seus distúrbios comportamentais, o desenvolvimento do repertório comunicativo, e a maximização do aprendizado funcional, além da maior Independência nas atividades de vida diária. A autora enumera ainda as dimensões que se encontram alteradas com o espectro autista, e que devem, portanto, ser consideradas na interação com tais indivíduos, e na adaptação da proposta educacional a eles dirigida: transtornos qualitativos da relação social, das capacidades de referência conjunta (da partilha de interesses, e ações), das capacidades intersubjetivas e mentalistas (compreender intenções alheias), das funções comunicativas, na linguagem expressiva e receptiva, das competências de antecipação, da flexibilidade mental e comportamental, da percepção do sentido de suas atividades, das competências de ficção e imaginação, transtornos qualitativos de imitação, e de criar significantes.

A despeito de possíveis benefícios pessoais que possam ter sido conquistados pelo sujeito mediante essa experiência de convívio em ambiente não segregado, nossa intenção será, com base nos referenciais sócio-construtivistas anteriormente abordados, proceder à análise das interações sociais entre a professora não especialista e aluno com condutas típicas em ambiente regular considerado inclusivo, contribuindo com dados

atualizados (embora restritos como estudo exploratório de apenas uma década), relativamente ao manejo com a diversidade em sala de aula.

MÉTODO

Sujeito

Foi sujeito deste estudo uma criança do sexo masculino, que contava, na época, nove anos de idade, e ao qual chamaremos de W.

Nascido a 14/04/1991 em cidade do interior do estado de São Paulo, segundo filho do casal, começou a apresentar indícios de isolamento e ausência de fala em novembro de 1993. Levado ao setor de Psiquiatria do Hospital de Base de S.J.R.Preto para avaliação, levantou-se a primeira hipótese diagnóstica de *autismo*.

Os dados seguintes foram recolhidos em prontuários arquivados no ambulatório do referido hospital, tendo, portanto, um acentuado caráter clínico. O relato da mãe ali registrado informava sobre a ocorrência de crises convulsivas com hipertonia de membros na criança, as quais vinham sendo tratadas por neuropediatra desde os nove meses. Foram registradas, na época, alterações no eletroencefalograma, com prescrição do anticonvulsivante Depakene, o qual foi abolido oito meses depois.

Os prontuários constam ainda que seu desenvolvimento neuropsicomotor estava em atraso com relação aos padrões esperados no desenvolvimento infantil (Lefrève, 1972), principalmente no que se referia à fala, motricidade e controle de esfíncteres. A criança foi descrita pela mãe como, na época, uma criança agitada e de difícil contato. Compreendia ordens simples executando-as sem verbalizações. Tornava-se agressivo quando contrariado. A hipótese diagnóstica inicial foi de Síndrome de West, afastada posteriormente pelo bom nível de desenvolvimento motor. Passados oito meses da consulta psiquiátrica, em retorno ao setor de neurologia do mesmo ambulatório, a hipótese diagnóstica atribuída foi a de autismo, segundo critérios estabelecidos pelo Dicionário de Saúde Mental. Em novembro de 1993, foi encaminhado a uma escola pública especializada no atendimento de

crianças autistas, e submetido a triagem por equipe multiprofissional composta por psiquiatra, psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta e assistente social.

Tal equipe, usando de procedimentos de observação em situações lúdicas, determinou como indicadores para a hipótese diagnóstica de autismo, segundo a referência do Dicionário de Saúde Mental, os seguintes fatores:

Prejuízo qualitativo na interação social manifestado por:

- acentuado prejuízo no uso de condutas não verbais, tais como fitar olho no olho, expressão facial, posturas corporais, e gestos que regulam a interação social;
- falta de reciprocidade social ou emocional.

Prejuízos qualitativos na comunicação manifestado por :

- atraso ou falta total do desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por um esforço, para compensar, através de modos alternativos de comunicação tais como gestos ou mímicas).

Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de condutas, interesses e atividades:

- aparente aderência inflexível a rotinas ou rituais específicos, sem função;
- maneirismos motores repetitivos e estereotipados.

Atraso ou funcionamento anormal com início anterior aos 3 anos no que se refere:

- à interação social;
- ao uso de linguagem na comunicação social;
- ao uso de jogos simbólicos ou imaginativos.

Ainda tendo o Dicionário de Saúde Mental como parâmetro, foram afastadas as hipóteses de Síndrome de Rett e a de Transtorno Desintegrativo da Infância.

Por recomendação da diretora de uma Escola Municipal de Educação Infantil próxima à sua casa, a mãe matriculou-o em instituição especializada, a qual freqüentou no período compreendido entre março de 1994 (época de sua matrícula) a março de 1997 (quando se efetuou a integração em escola regular).

A instituição especializada referida programou os seguintes objetivos (transcritos de prontuário arquivado na unidade de ensino especial):

- *Desenvolver canais variados de expressão (oral, visual, gestual, corporal, plástico).*
- *Adquirir noção de si mesmo enquanto indivíduo independente do outro.*
- *Compreender ordens verbais simples.*
- *Progredir na evolução das etapas de pensamento, construindo representações.*
- *Focalizar atenção nos estímulos propostos.*
- *Expressar desejos e necessidades fazendo uso de linguagem verbal de maneira progressivamente mais coerente, organizada e compreensível.*
- *Portar-se de maneira socialmente aceita, evitando estereotípias.*
- *Sensibilizar-se sensorialmente de maneira exploratória e diversificada.*
- *Adquirir noções proprioceptivas.*
- *Perceber e identificar objetos, sons, texturas, odores, gostos.*
- *Adquirir e desenvolver força, coordenação motora global, equilíbrio estático e dinâmico.*
- *Adquirir mínima independência nos cuidados pessoais e hábitos de higiene.*
- *Controlar esfíncteres anal e vesical.*

Não foi encontrado qualquer tipo de descrição pedagógica detalhada quer seja qualitativa ou quantitativa acerca de seus ganhos.

As estratégias com ele desenvolvidas assemelhavam-se àquelas pertinentes ao currículo pré-escolar regular, ou seja:

- atividades plásticas;
- hora lúdica no parque;
- atividades musicais;
- hora da estória;
- computação;
- oficina de escrita;
- oficina de jogos;
- teatro;
- culinária;
- artesanato;
- ed. Física;
- e outras.

A peculiaridade desta instituição dizia respeito à configuração de salas-ambientes como fator organizador de tempo e de espaço para as atividades, além do grupo-classe constituir-se por, no máximo, quatro alunos.

Ainda segundo relato em prontuário da instituição, assinado por docentes e clínicos que o atenderam, *“o sujeito respondeu satisfatoriamente aos objetivos propostos, principalmente no âmbito do desenvolvimento da comunicação, demonstrando melhora significativa de qualidade de interação social”*. No entanto, em relatório de avaliação fonoaudiológica, datado de setembro de 1996, consta, além da indicação de transferência da criança à escola comum, bem como fonoterapia, observações como as que se segue:

“ Sua tendência é perseverativa repetindo não só fala de terceiros mas as suas próprias; interesse específico por assuntos de televisão e propagandas fazendo evocações a isto quando necessita preencher “espaços” em diálogos. Propõe tópicos para conversações, mesmo que não os obedeça posteriormente. No nível léxico, às vezes, seu vocabulário varia do compatível com a idade para o “enciclopédico” decorado. Sua compreensão está em adequação com seu quadro de manifestação verbal (fala), embora não apreenda conteúdos metafóricos.”

O sujeito foi, então, encaminhado à pré-escola comum .

Passou a freqüentar uma Unidade Municipal de Educação Infantil no ano de 1997 (Jardim I), mantendo ainda ligação com a escola da qual era egresso, para atendimentos fonoaudiológicos e psicológicos.

Os registros da escola indicam que havia, na época, agentes da instituição de origem subsidiando a professora e a equipe pedagógica da nova escola quanto ao manejo desse aluno.

Em 1998, a família o transferiu de escola, por “conveniência de transporte” (sic), para o Jardim II, tendo a equipe continuado a acompanhar o processo de integração com o suporte técnico-pedagógico que se mostrava necessário.

A avaliação do desempenho do sujeito na fase pré-escolar só poderia adquirir significado caso considerasse dois parâmetros:

1. plano de ensino elaborado para a sala;
2. seu ponto de partida em cada tópico.

Não se encontrou registro de avaliação de seu ponto de partida (desenvolvimento real) em cada tópico.

Já com relação aos parâmetros do planejamento de ensino, encontrou-se relato formal, ainda que pouco objetivo, de que *“seu desempenho geral foi inferior ao esperado, principalmente no que se refere à coordenação motora fina e à construção da escrita, embora tenha tido progressos em habilidades sociais.”*

Entretanto, vale registrar relatos obtidos da equipe escolar, pela pesquisadora, como curiosidade, fatos do seguinte tipo:

“Sempre que eu pedia que nomeasse as cores dos blocos lógicos, ou das tintas, ele não dizia nada. Parecia não saber. Um dia, ele estava fora da sala, parado à porta da secretaria. Recebemos uma caixa de cortinas usadas como doação, e, enquanto a diretora tirava-as da caixa, ele, sem que ninguém pedisse, ia dizendo certinho: amarela, rosa, laranja, marrom.”

Demonstrou, em situações espontâneas semelhantes, estar construindo conceitos de cores primárias e secundárias, formas geométricas básicas e quantidade-signo até nove.

Destas situações se apreende que não existe a possibilidade de afirmar ausência de aproveitamento do aluno na fase pré-escolar, já que a avaliação tradicional (como se observou) não se fundamenta na objetividade, nem possui a flexibilidade necessária para constatar e descrever possíveis aprendizagens e generalizações, pois não considera manifestações em outras situações que não as planejadas pelo professor.

Em síntese, no ano letivo de 1998, W. não executou as atividades propostas rotineiramente na sala de aula. A família deixou de levá-lo aos atendimentos clínicos, e ele permaneceu ainda em 1999 nesse mesmo estabelecimento, já em classe de pré. Em 2000, encontrava-se na primeira série comum em escola pública de ensino fundamental,

juntamente com seu irmão menor, respondendo às solicitações de realizar exercícios gráficos, na fase pré-silábica quanto à alfabetização, e apresentando ainda dificuldades significativas quanto aos aspectos psicomotores, mais especificamente, coordenação motora fina e orientação espaço-temporal.

Local

Os dados foram coletados na escola de ensino fundamental onde o sujeito cursava a primeira série. Trata-se de uma escola que conta com 855 alunos, e oferece Ensino Fundamental de primeira à quarta séries, no período da manhã e da tarde. A sala de aula na qual o aluno se encontrava era constituída de 33 alunos e uma professora, que atuava sem auxiliar. O sujeito freqüentava o período da tarde.

Material

Foram utilizados:

- uma filmadora PANASONIC modelo PV-19D;
- um tripé para fixação da câmara – VANGARD MK-1;
- mini fitas VHS- JVC 30;
- fitas convencionais VHS T-120;
- folhas de registro de filmagens e observações.

Procedimento de Coleta de Dados

A fim de obter dados quanto às múltiplas formas de interação da díade professor / aluno autista, optou-se pelo registro de cenas através de filmagem em VT. Decidiu-se considerar o aluno em questão como sujeito focal, embora o professor seja também considerado sujeito no estudo (embora não focal), nos episódios em que interage com o sujeito focal e com os demais alunos não-autistas do grupo.

Foram realizadas sessões semanais de 60 minutos ininterruptos de duração, com a câmara fixada em suporte instalado no centro da lateral

direita da classe, permanecendo direcionada à criança. Embora não sendo a estratégia ideal ao objetivo proposto, fixar a câmera naquele determinado ponto estabelecido atendeu à condição de não haver interferências da auxiliar de filmagem no desenrolar das aulas, garantindo relativa neutralidade desta no ambiente, além de permitir a visualização do sujeito focal na maior parte do tempo. Planejou-se sortear os momentos de filmagem, assim como os dias da semana, e serem apenas consideradas as tomadas de atividades em sala de aula. No entanto, devido à rotina estabelecida pelo grupo e à excessiva movimentação no momento de instalação do equipamento, os períodos de filmagem ficaram restritos ao início do dia de aula, ou ao retorno das crianças do intervalo do lanche.

A operacionalização do equipamento e da filmagem esteve sob a responsabilidade exclusiva de uma auxiliar da pesquisadora, a qual foi orientada quanto ao manejo do equipamento, e quanto à necessidade de manter-se neutra na situação de filmagem, abstendo-se de qualquer forma de interação com as crianças ou com a professora durante a atividade. Houve também a solicitação de se manter registros das datas e horários de filmagem, bem como de quaisquer outros dados que pudessem estar relacionados a alterações na rotina do sujeito ou da classe, como material para possível análise.

A capacitação da auxiliar de pesquisa resumiu-se a explicações sobre o manejo do equipamento, bem como à conduta que deveria manter durante as filmagens. Informações sobre o tema da inclusão e sobre autismo foram-lhe também providenciadas com a intenção de que identificasse informações adicionais que pudessem ser relevantes a esse estudo (tais notações constam do anexo 1). Vale mencionar o fato de que não se julgou necessário qualquer estudo sobre o sujeito desta pesquisa especificamente, seja porque não seria relevante à sua atuação, seja porque esta auxiliar já havia atuado nos anos anteriores como mediadora entre a escola especial do qual o aluno foi egresso e outras unidades de

ensino regular freqüentada previamente por ele. Recebeu também explicações acerca do objetivo deste estudo, no qual teria importante participação operacional nesta etapa de coleta de dados.

A primeira filmagem aconteceu em 12 de abril de 2000 e a última, em 29 de novembro do mesmo ano, perfazendo um total de 25 dias de material para análise.

Quanto à tabela de notações espontâneas e assistemáticas feitas pela auxiliar de pesquisa responsável pelas gravações, sua apresentação foi considerada importante para que se pudesse compor uma imagem mais dinâmica do cotidiano vivido pela díade professora-aluno autista. Nas notas, estão contidas argumentações da professora e da mãe do sujeito focal, em conversas informais com a observadora, e outras notações subjetivas desta última a respeito do manejo da professora e da família com o sujeito. Tais informações complementares poderão ter alguma relevância na análise dos dados, tais como o dia em que a professora sai da classe nos últimos minutos da aula, e entra uma inspetora para cuidar do grupo (18.04), ou quando a professora experimenta dar a mesma tarefa que propõe ao grupo para o aluno focal (15.06), e ainda quando a professora comenta ter ficado doente na semana anterior e não estar se sentindo disposta, para preparar material específico para o sujeito (19.10), e outros(Anexo 01).

Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados seguiu-se a uma longa seqüência de atividades iniciadas com a visualização do material de filmagem e o início de sua transcrição. Conforme citado anteriormente, o material para análise é composto por 25 dias de gravações em vídeo, parte das quais está prejudicada, seja por problemas na qualidade das imagens ou das tomadas de som, seja pela proposta em fixar-se a câmera no aluno focal, levando à perda de inúmeros episódios que ocorreram fora de cena. Em virtude desses fatores, a transcrição dos episódios foi abandonada após

ter sido realizada em 210 minutos de gravações, e substituída pela elaboração de um sistema de categorização para tratamento dos dados coletados. Somente os episódios audíveis e com a presença da díade em foco foram considerados.

Desta forma, após inúmeras observações do material, e tendo como parâmetro os objetivos propostos, foram identificados elementos relevantes nas cenas. Foi então possível buscar auxílio na literatura por um sistema de categorias previamente elaborado que favorecesse a descrição pretendida. Encontramos e adotamos o sistema criado por Aranha em seu trabalho acerca da identificação e caracterização das formas de relações interpessoais de crianças pré-escolares deficientes, integradas em sistema escolar regular (1991). Tal sistema sofreu adaptações relativas ao contexto e às peculiaridades desse estudo.

A fim de se verificar a fidedignidade do sistema de categorias adotado, foram solicitados a dois juízes que classificassem os episódios de um dia de filmagem. As porcentagens de concordância atingidas foram de 82.1% e 83.8%, de cada um dos juízes com a categorização da autora.

Para a definição da unidade de análise, foi adotada a proposta de Hinde (1976) que define interação como seqüência de eventos comportamentais, em que A faz x para B e B responde y para A. Segue, então, que a unidade de análise será o episódio interativo, considerado como evento de duração variável, iniciado por um sujeito e mantido até sua interrupção por qualquer uma das partes.

Finalmente, procedeu-se à classificação das unidades, ou episódios, com base no sistema de categorias desenvolvido, apresentado a seguir.

Sistema de categorias para análise das tomadas focais.

Quem inicia:

1. professora (P);
2. aluno autista (AA);
3. aluno não autista (ANA);
4. outro (O): auxiliar de filmagem, inspetora de aluno, professora substituta, etc;
5. grupo (G).

Como inicia:

1. estabelece contato visual (Cvis);
2. estabelece contato verbal (Cver);
3. estabelece contato físico (Cfis);
4. estabelece contatos múltiplos: verbal e físico, ou mostrando algo enquanto fala, ou corrigindo tarefa enquanto comenta (Cmu).
5. estabelece contato gestual: comunicando-se exclusivamente por meio de gesto (aceno de cabeça ou dedo indicando negativa, chamado com as mãos, aceno de adeus, envio de beijo à distância, etc. (Cge).

Quem responde:

1. professora (P);
2. aluno autista (AA);
3. aluno não autista (ANA);
4. outro (O): auxiliar de filmagem, inspetora de aluno, professora substituta, etc.
5. grupo (G).

Como responde:

1. estabelece contato visual (Cvis);
2. estabelece contato verbal (Cver);
3. estabelece contato físico (Cfis);

4. estabelece contatos múltiplos (Cmu);
5. emite resposta ativa sem nada verbalizar: seguindo instruções, acatando ordens (Res.ati).
6. estabelece contato gestual: comunicando-se exclusivamente por meio de gesto: aceno de cabeça ou dedo indicando negativa, chamado com as mãos, aceno de adeus, envio de beijo à distância, etc. (Cges).

Duração do contato:

1. Contato simples: episódio em que um sujeito dirige uma ação para outro sujeito, que a ignora ou a ela responde com não mais que uma única ação, como um contato visual, por exemplo (Bronson, apud Aranha, 1991).
2. Explosão de contato: episódios interativos, com mais de dois turnos, com duração máxima de 10 s.
3. Cadeia de contato: episódios interativos complexos, com mais de 10 s de duração, quando se observa tanto a contigüidade temporal das ações como o controle mútuo do comportamento, inferindo a partir da ação do outro e vice-versa.

Tipo / modalidade de contato:

- _1. Ativo: episódios compostos por no mínimo 2 turnos, onde A faz x para B e B faz y para A.
 - 1.1. Especular diferido (para ações): episódios em que o sujeito focal apresenta comportamento imitativo, alternando-o com o sujeito a quem imita.
 - 1.2. Complementar: episódios em que aparecem reações circulares entre os sujeitos: a ocorrência de uma depende da ocorrência da outra.
 - 1.3. Recíproca: episódios em que os sujeitos revezam os papéis representados na interação.

1.4. Perseveração (para verbalizações): repetições de falas próprias ou de outro sujeito (típicas dos portadores de autismo).

1.5. Preenchimento: verbalizações não pertinentes ao tema, utilizadas para preencher pausas (também muito utilizadas por portadores de autismo).

2.Passivo: episódios de mais de 10s de duração, em que os sujeitos não apresentam um contato social ativo, mas permanecem junto a outros sem quaisquer iniciativas de esquiva, fuga ou afastamento.

2.1.Estar com: episódio em que o sujeito focal encontra-se próximo a outros, sem interação ativa, e sem atividades.

2.2.Act-watching: episódio em que o sujeito focal permanece olhando, assistindo à atividade dos demais.

2.3.Ação paralela: episódios em que os sujeitos encontram-se juntos, envolvidos em atividades semelhantes ou diferentes, eventualmente trocando olhares.

Conteúdo do contato

1. Sem conteúdo específico: ausente, ininteligíveis ou parcialmente ininteligíveis.

2. Trocas iniciais: episódios constituídos por trocas verbais de curta duração.

2.1.Solicitação de atenção: (episódios constituídos por ações verbais e motoras de A, dirigidas para obter a atenção de B).

2.2.Solicitação de informação: (episódio constituído de comportamento verbal de solicitação de qualquer tipo de informação).

2.3.Oferecimento de informação: (episódio em que é apresentada uma informação, sem que esta tenha sido solicitada pelo parceiro).

2.4.Solicitação de ação: (episódio em que um sujeito solicita algum tipo de ação de outro sujeito).

2.5.Solicitação de objeto: (episódio em que um sujeito pede a outro que lhe dê ou empreste um objeto) .

2.6.Solicitação de permissão: (episódio em que o sujeito pede autorização a outro para realizar alguma ação desejada).

2.7 Entrega objeto: (episódio em que o aluno, sem nada verbalizar, entrega um objeto a seu interlocutor).

3. Contato físico afetivo: episódios constituídos por ações de afago, acompanhados ou não de verbalizações de conteúdo afetivo.

4. Cuidado: episódios constituídos por ações de cuidado com a higiene.

5. Conversar: episódios constituídos por trocas seqüenciais de verbalizações.

6. Brincar: episódios em que os parceiros encontram-se participando de brincadeiras, envolvendo ou não a participação de objetos.

7. Cumprimentar: episódio iniciado por expressão verbal de saudação.

8. Elogiar: episódio em que ocorre manifestação de agrado ou felicitação pela qualidade do trabalho realizado ou por um comportamento.

9. Queixar: episódio em que alguém emite algum tipo de lamento ou relato de algo que esteja lhe desagradando ou perturbando, podendo ainda solicitar providências.

10. Agonísticos: episódios que retratam situações de luta ou contenda de outra natureza entre sujeitos.

10.1.De instigação: episódios em que, sem motivo aparente, um sujeito se aproxima de outro e o “provoca”.

10.2. De tomada de objetos: episódio em que um sujeito toma posse de um objeto que estava sendo utilizado pelo outro, sem pedir-lhe autorização.

10.3. De agressão: episódio em que um sujeito apresenta uma ação física de agressão, tal como bater, chutar ou outros.

10.4. De repreensão: episódio em que a professora (ou outro adulto responsável) chama a atenção do sujeito focal por algum comportamento inadequado.

10.5. De ameaça: episódio em que a professora ou outro adulto responsável indica a possibilidade de castigo de qualquer natureza caso não seja atendida(o) em sua solicitação.

11. Correção: episódio em que alguém toma o material de outrem para corrigir a tarefa nele contida.

12. Auxílio: episódio em que alguém se dirige ao outro, espontaneamente para lhe prestar assistência em relação à execução da tarefa.

13. Ensino: explicações acerca do conteúdo ou dos procedimentos escolares.

14. Mostra: apresentação de material ou de objeto para a visualização do outro.

Orientação

1. Orientado para a tarefa: episódio em que o sujeito emite verbalizações com conteúdo pertinente às tarefas escolares.

2. Não orientado para a tarefa: episódio em que o sujeito emite verbalizações com conteúdos diversos, exceto aqueles que dizem respeito a conteúdos escolares.

Quem interrompe: o episódio pode ser interrompido a partir de ação de qualquer um dos sujeitos envolvidos na interação.

1. Professora. (P);
2. aluno autista (AA);
3. aluno não autista (ANA);
4. outro (O);
5. grupo (G).

Como interrompe:

1. desvia a atenção: abandona a interação desviando a atenção para outro objeto, fato ou pessoa, não necessariamente iniciando outro episódio comunicativo.
2. reorienta a interação: modifica a interação já constituída em díade ou políade, para a introdução de outro sistema.
3. saída: abandona a interação afastando-se do local.
4. ausência de respostas: ignora a abordagem, implicando ausência de resposta interativa.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos por intermédio da análise quantitativa dos **2380 episódios**, distribuídos nos **25 dias de filmagem**, serão apresentados a seguir.

Duração dos contatos

Os episódios verificados ao longo do ano letivo apresentaram duração variada. A maioria caracterizou-se como **explosões de contato**, (episódios interativos com duração máxima de 10s) com **53,74%** das incidências. **Contatos simples** (episódio em que um sujeito ignora o contato dirigido ou a ele responde com uma única ação), e **cadeias de contatos** (episódios interativos complexos, com mais de 10 s de duração) com freqüências relativas bastante próximas, respectivamente **21,76%** e **22,1%**. Ocorreram ainda 2,40% de episódios considerados fora do foco, que puderam ser identificados, embora sem qualidade visual ou sonora passível de categorização.

Conforme se pode constatar, a maioria dos episódios interativos dos sujeitos, em geral, teve a duração máxima de 10 segundos.

Duração de contatos iniciados por AA e por P:

Mais especificamente em relação ao sujeito focal AA e seu interlocutor principal P, os dados revelam que **AA** estabeleceu **43,24% de contatos simples**, **41,72% de explosões de contatos** e **13,87% de cadeia de contatos** (tabela 1). Do total de 858 episódios iniciados por AA, 1,17% estiveram fora de foco.

Por outro lado, verificou-se que os dados apresentados por **P** foram diferentes, já que esta estabeleceu **55,38% de explosões de contato**, **36,41% de cadeia de contatos**, e somente **6,76% de contatos simples**. Os episódios fora de foco representaram 1,42% (tabela 2).

Embora as interações analisadas neste item não sejam exclusivamente mútuas entre P e AA, caracterizam o padrão de interação de cada um deles no que se refere à duração dos episódios que iniciam. **O aluno autista interagiu mais através de contatos simples e de explosões de contatos**, ou seja, de interações não respondidas, e de várias manifestações objetivas e curtas. Apresentou menos **episódios em cadeia**, sugerindo sua dificuldade em manter conversações prolongadas.

Tal fato parece vir ao encontro das descrições de alteração de linguagem do indivíduo portador de autismo de alto funcionamento, proposta por Wing (In Gauderer, s.d.) e já apresentadas anteriormente: *“Podem falar bastante, mas não se envolvem numa verdadeira conversação recíproca (p. 91)”*.

A professora, por outro lado, ao apresentar maior freqüência de explosões de contato, parece mostrar um padrão preferencial de interações objetivas e curtas, quando se relaciona com os alunos. Diz-se preferencial, porque supõe-se que a professora tenha, em seu repertório, a habilidade de manter conversações prolongadas, em seu cotidiano.

Tabela 1 - Caracterização absoluta e percentual da duração dos 858 contatos iniciados pelo **aluno autista**. As percentagens apresentadas à direita dos valores totais de cada categoria, foram calculadas sobre o total de episódios do dia em que ocorreram.

	Contato Simples		Explosão de Contatos		Cadeia de Contatos		Fora de foco	
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
12.04.00	0	0,00	12	75,00	4	25,00	0	0,00
14.04.00	11	29,73	14	0,38	10	27,03	2	5,41
17.04.00	1	33,33	0	0,00	0	0,00	2	66,67
18.04.00	22	51,16	18	41,86	3	6,98	0	0,00
25.04.00	6	35,29	9	52,94	2	11,76	0	0,00
26.04.00	5	38,46	4	30,77	4	30,77	0	0,00
03.05.00	2	15,38	9	69,23	1	7,69	1	7,69
11.05.00	26	57,78	17	37,78	2	4,44	0	0,00
22.05.00	17	38,64	20	45,45	7	15,91	0	0,00
23.05.00	30	43,48	26	37,68	13	18,84	0	0,00
05.06.00	28	46,67	21	35,00	11	18,33	0	0,00
07.05.00	7	23,33	11	36,67	10	33,33	2	6,67
15.06.00	16	61,54	5	19,23	3	11,54	2	7,69
26.06.00	9	42,86	10	47,62	2	9,52	0	0,00
27.06.00	16	39,02	19	46,34	5	12,20	1	2,44
02.08.00	6	20,69	18	62,07	5	17,24	0	0,00
10.08.00	15	45,45	15	45,45	3	9,09	0	0,00
23.08.00	9	25,71	22	62,86	4	11,43	0	0,00
14.09.00	16	39,02	23	56,10	2	4,88	0	0,00
03.10.00	10	43,48	7	30,43	6	26,09	0	0,00
09.10.00	35	64,81	15	27,78	4	7,41	0	0,00
19.10.00	20	60,61	10	30,30	3	9,09	0	0,00
30.10.00	31	55,36	20	35,71	5	8,93	0	0,00
10.11.00	13	40,63	11	34,38	8	25,00	0	0,00
30.11.00	20	45,45	22	50,00	2	4,55	0	0,00
Total	371	43,24	358	41,72	119	13,87	10	1,17

Tabela 2 - Caracterização absoluta e percentual dos **1049** episódios iniciados pela **professora** a cada dia de filmagem. As percentagens apresentadas à direita dos valores totais de cada categoria, foram calculadas sobre o total de episódios do dia em que ocorreram.

	Contato simples		Explosão de contato		Cadeia de contato		Fora de foco	
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
12.04.00	0	0	29	78,37	8	21,62	0	0
14.04.00	4	7,14	37	66,07	15	26,78	0	0
17.04.00	0	0	6	75	2	25	0	0
18.04.00	5	13,88	24	66,66	7	19,44	0	0
25.04.00	2	6,06	22	66,66	9	27,27	0	0
26.04.00	3	6,81	26	59,09	15	34,09	0	0
03.05.00	3	8,83	26	76,47	5	14,70	0	0
11.05.00	8	12,50	41	64,06	15	23,43	0	0
22.05.00	6	14,28	18	42,85	18	42,85	0	0
23.05.00	1	2,70	22	59,45	14	37,83	0	0
05.0600	2	6,66	19	63,33	9	30	0	0
07.05.00	1	1,69	28	47,45	27	45,76	3	5,08
15.06.00	2	4,65	16	37,20	22	51,16	3	6,97
26.06.00	0	0	16	34,04	30	63,82	1	2,12
27.06.00	3	5,76	22	42,30	26	50	1	1,92
02.08.00	3	4,22	37	52,11	30	42,25	1	1,40
10.08.00	7	12,06	26	44,82	23	39,65	2	3,44
23.08.00	4	10	27	67,50	9	22,55	0	0
14.09.00	4	9,30	25	58,13	14	32,55	0	0
03.10.00	1	2,77	17	47,22	18	50	0	0
09.10.00	2	5,12	28	71,79	9	23,07	0	0
19.10.00	1	2,94	15	44,11	18	52,94	0	0
30.10.00	5	15,15	17	51,51	11	33,33	0	0
10.11.00	3	6,97	20	46,50	17	39,53	3	6,97
30.11.00	1	3,33	17	56,66	11	36,66	1	3,33
Total	71	6,76	581	55,38	382	36,41	15	1,42

Este padrão reproduz parcialmente o que a literatura relata, a seguir, acerca dos padrões de comunicação apresentados pela função pedagógica do professor.

Carvalho (1986, p.81), citando observações feitas por Marturano (1983) em classe de 1ª série do 1º grau, constatou que os contatos que a professora inicia são mais longos, principalmente aqueles que apresentam conteúdo acadêmico, enquanto que conteúdos de natureza pessoal tendem a ser mais breves.

Conquanto o repertório do AA se mostra consistente com um padrão já descrito na literatura, pode-se também aventar a hipótese de que o reforçamento diferencial liberado pela professora através de **seu** padrão

de interação, esteja atuando como determinante do padrão interativo apresentado pelo AA.

Quem inicia

Os dados revelam que, durante as tomadas, **P iniciou 44,08%** dos episódios interativos. **O aluno autista** tomou iniciativa em **36%** das ocasiões, enquanto os demais alunos **(ANA)** e **outros (O)**, respectivamente **19,03%** e **0,17%**.

É interessante observar que a frequência de iniciativa do aluno autista se aproxima mais da frequência da professora, do que a dos demais alunos, sugerindo ativa participação deste sujeito na busca por contatos. Tal fato contraria a característica evocada por Wing (in Gauderer, s.d., p.91), no que se refere a alterações de comunicação social do indivíduo portador de autismo de alto funcionamento: *“A forma mais atenuada pode ser vista naqueles que não procuram espontaneamente o contato social, mas que aceitam de bom grado quando são procurados”*.

Especificamente, o sujeito deste estudo parece necessitar de contatos constantes, de manter-se em interação preferencialmente com a professora, de falar e de ser ouvido, ainda que tenha usado, inúmeras vezes, de falas aparentemente descontextualizadas.

Por outro lado, ainda que com pequena margem de vantagem, as informações relativas à professora coincidem com os achados de Bastos (1980, p.5) citados por Carvalho em seu já referido trabalho, o qual, pesquisando sobre a interação verbal professor-aluno em classes de 1ª série, verificou que, mesmo quando os alunos participam muito, a participação da professora como iniciadora de contatos é maior. As cadeias de interações iniciadas pelo aluno são menos frequentes e mais curtas.

Assim, considerando o padrão constatado nas iniciativas de AA, observa-se consistência deste, com os dados obtidos por Bastos no que se refere aos alunos de maneira geral.

Como P e AA iniciam

Quando **P inicia** os episódios, o padrão mostra ser, na maioria das vezes, o de **contato verbal (68,82%)**; a seguir, utiliza **contatos múltiplos** (verbal e físico conjuntamente) em **27,45%** dos episódios, *contatos físicos* em 1,42%, *visuais* em 0,47%, e *gestuais* em 0,38%.

Quando **AA inicia** os episódios, mostra preferência pelos **contatos verbais (75,17%)** e **múltiplos (15,15%)**.

É interessante observar que tanto AA quanto P apresentam o mesmo padrão no que se refere a como iniciar os contatos interativos. Nota-se, também, que **AA** lança mão de estratégias mais dinâmicas na busca por contatos, tais como **contatos físicos (5,24%)** e **gestuais (3,03%)**, usadas em muito menor escala por P (tabela 3).

Tabela 3 - Dados absolutos e percentuais referentes ao modo como professora e aluno autista iniciam seus episódios. Foi considerado, para o cálculo das percentagens, o valor total dos episódios de cada sujeito.

	Contato visual		Contato verbal		Cont. físico		Cont. múlt.		Cont. gest.		Fora /foco		Total
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%	
P	5	0,47	722	68,82	15	1,42	288	27,45	4	0,38	15	1,42	1049
AA	7	0,81	645	75,17	45	5,24	130	15,15	26	3,03	5	0,58	858

Assim como no presente trabalho, Bertoldo (1985), citado por Carvalho (1986, p.5), verificou, em uma classe de 1^a. série do 1^o. grau, que **a professora** falou e iniciou episódios de comunicação com mais frequência que os alunos, utilizando predominantemente **recursos verbais** com conteúdos orientados para a tarefa, enquanto **os alunos**

utilizaram, predominantemente, **recursos verbais**, não orientados para a tarefa.

Especificamente sobre crianças autistas, Lopes (2000, p.38) faz referência aos achados de Loveland, Landry, Hughes, Hall & McEvoy (1988) sobre o perfil comunicativo de um grupo de 12 crianças autistas, em comparação com um grupo de crianças com atraso de linguagem e outro de desenvolvimento normal. Foram verificados **44% de atos verbais** no grupo de autistas, **14% vocais** e **3% gestuais** (p. 38). Contraditoriamente, Fernandes (1995), avaliando funcionalmente a linguagem em dois grupos com 25 crianças autistas em cada (situações de jogo, apontou que o meio comunicativo foi verbal em apenas **30,9%** das situações para o grupo 1, e **34,7%** para o grupo 2, sendo o meio **gestual o mais utilizado** (Lopes, 2000,p. 39).

De toda forma, o sujeito focal deste estudo elege os contatos verbais e múltiplos preferencialmente, mas manifesta outras formas ativas de interação, possivelmente devido à sua agitação característica, ou à sua ânsia por se fazer notar.

Contatos iniciados por AA

O sujeito focal iniciou 858 dos episódios totais registrados, alguns dos quais dirigidos a *P* e outros deles, a *ANA*. Dentre os primeiros, **57% foram respondidos por *P***, enquanto **42% ficaram sem respostas**.

Quanto àqueles dirigidos a *ANA*, **74,23% obtiveram respostas**, enquanto **25,77% não foram respondidos** (tabela 4).

Faz-se interessante apontar que seus colegas de sala responderam muito mais às iniciativas de interação do AA, do que a própria professora. O padrão apresentado por ela pode se dar pelo fato de ter que responder a outros alunos, e administrar ações de ensinar, como também, por uma tendenciosidade na interação com o aluno autista.

Tabela 4 - Caracterização percentual e absoluta dos 858 contatos iniciados pelo aluno autista e respondidos ou não pela professora e pelos alunos não autistas. As percentagens parciais incidem sobre a soma dos valores absolutos de cada linha.

	Episódios respondidos		Episódios não respondidos	
	F.A.	%	F. A.	%
Dirigidos a P	332	57	246	42
Dirigidos a ANA	238	74,23	42	25,77
Total	565	65,85	293	34,14

Como respondem

Em relação às formas de respostas emitidas pelos sujeitos deste estudo, as manifestações foram majoritariamente **verbais (37,35%)**. Em seguida, os **contatos múltiplos (16,80%)**, seguidos dos **contatos visuais (11,05%)** e das **respostas ativas (9,66%)**. É bastante expressiva a porcentagem de **ausência de respostas (20,50%)** nos episódios, considerados os sujeitos em geral.

Como P e AA respondem

Importa-nos confrontar respostas de AA, sujeito focal, com as de P, já que se trata de um estudo dessa díade em relação.

Quando analisamos os resultados relativos aos tipos de respostas que ambos preferencialmente emitem (tabela 5), notamos que **P** responde por **contatos verbais** em **73,47%** dos episódios, **contatos múltiplos** em **18,68%**, **contatos visuais** em **3,30%** e **respostas ativas** (sem verbalizações) em **1,73%**. Já **AA**, com outras preferências, emite respostas com **contatos múltiplos** em **36%** dos episódios, **verbais** em **25,14%** e **respostas ativas** em **28,29%** das vezes; em ocorrências menos freqüentes, usa de **respostas visuais (8,57%)** e **físicas (1,14%)**.

Com relação às formas de respostas aos contatos, Carvalho (1986, p.85) observou que a professora adota preferencialmente recursos

verbais ou verbais e não verbais associados mais freqüentemente que os alunos, que adotam recursos verbais ou motores, separadamente. Em relação ao aluno autista deste estudo, tal preferência não se confirma, já que este apresentou preferencialmente múltiplos, e em seguida, verbais.

Pode-se hipotetizar que o sujeito necessite da utilização de outros recursos associados aos verbais para assegurar a compreensão de sua mensagem comunicativa.

Tabela 5. Caracterização absoluta e percentual de como a professora e o aluno autista respondem aos episódios a eles dirigidos.

	Total	C. visual		C. verbal		C. fisico		C.múltiplo		Res. ativa		Fora/foco	
		F.A	.%	F.A	.%	FA	%	F.A	.%	F.A	%	F.A	.%
P	637	21	3,30	468	73,47	4	0,63	119	18,68	11	1,73	14	2,20
AA	350	30	8,57	88	25,14	4	1,14	126	36	99	28,29	3	0,86

Como P responde aos contatos iniciados por AA e Ana comparativamente.

P responde ao Aluno Autista, quantitativa e qualitativamente em proporção muito semelhante ao que faz em relação aos Alunos não autistas.

Responde com **72,75% de contatos verbais aos episódios a ela dirigidos por AA, e com 72,83% aos que ANA lhe dirigem.** Os **contatos múltiplos** aparecem **19,46% ao AA, e 18,51% a ANA;** **contatos visuais** têm **3,29% ao AA, e 3,70% à ANA;** **respostas ativas** são freqüentes em **1,79% dos episódios com AA, e 2,16% com ANA** (tabela 6). Talvez mude esta perspectiva, o fato de ANA corresponder a uma categoria composta de muitos alunos não autistas, cujas respostas foram contabilizadas em conjunto, ao passo que AA é um único indivíduo, que responde sozinho por seus dados.

Assim, podemos pensar que a professora responde muito mais freqüentemente ao aluno autista do que aos demais ANA individualmente,

embora o foco da filmagem centrado em AA provoque um certo viés nesta avaliação. Isso pode sugerir que o sujeito necessite de mais ajuda, devendo a professora lhe dirigir mais freqüentemente as atividades, ou lhe esclarecer dúvidas mais constantemente; ou que simplesmente necessite reclamar permanentemente atenção para si como característica de seu quadro.

Ceneviva (1985), citada por Carvalho (p.89) sobre a responsividade diferencial da professora, comenta que esta parece ter uma escala de atribuição de importância às perguntas dos alunos e que tal escala prioriza aquelas perguntas que lhes fornecerão condições de manter-se vinculados às atividades. É o que parece transparecer no presente estudo, como se verá mais adiante.

Tabela 6 - Caracterização percentual e absoluta de como a professora responde aos contatos iniciados pelo aluno autista e pelos alunos não autistas. Os valores percentuais indicados incidem sobre a soma dos episódios iniciados por cada um dos sujeitos.

	C. visual		C. verbal		C. físico		C.múltiplo		Res.Ativa		Fora/foco		Total
	F.A	%	F.A	%	F.A	%	F.A	%	FA	%	FA	%	F.A
Inic. AA	11	3,29	243	72,75	1	0,29	65	19,46	6	1,79	8	2,39	334
Inic. ANA	12	3,70	236	72,83	1	0,30	60	18,51	7	2,16	6	1,85	322

Quem interrompe

A ordem de incidência nas interrupções de respostas repete aquela apresentada pelo estudo do início dos episódios, ou seja, **P** aparece com maior porcentagem (**55,29%**), seguido de **AA** (**26,68%**), de **ANA** (**11,72%**), do **Grupo** (1,63%) e de **Outros** (1,05%). A baixa freqüência por parte dos alunos não autistas pode ser justificada pelo foco do registro estar fixo em AA, impedindo a visualização de episódios mantidos pela professora com demais alunos fora de cena.

Quem interrompe os episódios iniciados por P, por AA e por ANA.

Quando **P** inicia os episódios, estes são interrompidos por ela própria **80,93%** das vezes, **8,10%** por **AA**, **3,33%** pelo **Grupo** e **2,85%** por **ANA**.

Em relação ao **AA**, ele próprio interrompe **59,55%** dos episódios que inicia, **P** o faz em **31,70%** das vezes, **ANA**, **4,31%**, enquanto **G** e **O** interrompem **0,11%** e **0,46%** vezes, respectivamente.

Dados de **ANA** mostram **46,13%** de interrupções deles mesmos (considerando-se o próprio sujeito não autista implicado na interação), enquanto **42,16%** de **P**. **AA** interrompe **8,38%** dos episódios, **O** interrompe **1,54%** das vezes, e **G não o faz** (tabela 7).

Por estes índices, percebe-se a **prevalência de P no que se refere aos terminos (ou interrupções) dos episódios**, já que aparece substancialmente em todas as situações apresentadas. Isso pode ser explicado pelo fato de lhe ter sido dirigida a maior parte dos contatos, seja para a obtenção de explicações, permissões, e correções, tanto por AA quanto por ANA. Observou-se que, esgotada a função da comunicação, a professora tinha como hábito, na maior parte dos episódios em que esteve envolvida, dirigir-se ao próximo solicitante, interrompendo desta forma os episódios, deslocando-se, desviando a atenção a outro interlocutor, ou ao grupo.

Já o Aluno Autista termina a maioria dos episódios que ele propõe, aparecendo em muito menor proporção nos episódios que P e ANA iniciam.

Pode-se imaginar que o AA faça solicitações ou observações bastante simples, e que sua atenção seja bastante flutuante, o que pode explicar as interrupções feitas pelo AA e pela professora nos episódios por ele iniciados.

Contudo, seus índices parecem representar mais que o dobro dos índices de interrupções efetuadas por ANA, evidenciando uma participação bastante significativa neste quesito. Entretanto, há que se

ressaltar que isto pode ser devido ao fato do foco da gravação ter privilegiado AA. Como os demais não foram especialmente focalizados, é imperativo que se considere este dado com cautela.

Tabela 7. Caracterização absoluta e percentual relativa às interrupções efetuadas pelos sujeitos quando dos episódios iniciados pela professora, pelo aluno autista e pelo aluno não autista.

	P		AA		ANA		G		O		Fora foco	
	F.A	%	F.A	%	F.A	%	F.A	%	F.A	%	F.A	%
P inicia	849	80,93	85	8,10	30	2,85	35	3,33	0	0	50	4,76
AA inicia	272	31,70	511	59,55	37	4,31	1	0,11	4	0,46	33	3,84
ANA inicia	191	42,16	38	8,38	209	46,13	0	0	7	1,54	8	1,76
Total	1312	55,59	634	26,86	276	11,69	36	1,52	11	0,46	91	3,85

Como interrompem

Quanto aos modos de interrupção mais utilizados pelo conjunto, **Desvia a atenção** (para outro objeto, fato ou pessoa) aparece em **40,92%** das situações, com aproximadamente o dobro de ocorrências apresentadas pelo item **Saída** (abandono da interação por afastamento do local) em **21,34%**, e **Reorientação** (passando de uma interação já constituída em díade ou políade para outro sistema) em **16,22%**. O índice de **Ausência de respostas** é considerado interessante, correspondendo a **18,02%** dos episódios. Embora não considerados aqui como categoria de interrupção, sua quantificação foi considerada relevante dada as características do sujeito focal.

Tais freqüências reproduzem o já constatado anteriormente: que está com a professora o controle dos episódios interativos, já que é quem mais inicia e interrompe os episódios registrados.

Como interrompem quando P, AA e ANA iniciam

Os episódios iniciados por **P** são interrompidos por **Desvio de Atenção** em **46,61%** das ocorrências, por **Reorientação** em **27,45%** das vezes, e por **Saída** em **17,44%** dos episódios. Já nos episódios iniciados por **AA**, há **Desvio de atenção** em **34,38%** das vezes, **Saída** em **17,59%**, e **Reorientação** em **6,17%**. No caso dos episódios iniciados por **ANA**, a interrupção se dá por **Desvio de atenção** em **40,83%** dos episódios, **Saída** em **34,87%** deles e **Reorientação** em **9,49%** dos episódios (tabela 8).

O fato de ANA ser uma categoria representativa de um grupo torna ineficaz a comparação de seus índices com aqueles relativos ao AA, principalmente no que se refere à diferença apontada por **Saída**, em que ANA apresenta o dobro de percentual que AA. No entanto, o padrão preferencial de AA e ANA, para modos de interrupção de episódios é semelhante, o que nos leva a inferir que AA não se diferencia dos seus pares para esses procedimentos.

Vale destacar os percentuais de **Ausência de respostas: 3,52%** quando **P** inicia os episódios, **13,02%** quando **ANA** os inicia, e **38,46%** quando **AA** os inicia.

O fato de os maiores índices da categoria ausência de respostas terem ocorrido quando o AA esteve envolvido, pode sugerir que este tenha sido de alguma forma desqualificado pelos demais, ou que suas características pessoais tenham prejudicado a manifestação de interesses dos demais por ele, ou ainda que os seus assuntos descontextualizados, freqüentemente manifestos, tenham causado certo desconforto ou repúdio nos demais sujeitos.

Essa característica de comunicação foi pontuada por Lopes (2000, p.24) que citou um estudo realizado por Ghazuddin, Leininger & Tsai (1995). Ao aplicarem o Rorschach Test em indivíduos com autismo de alto funcionamento e indivíduos com síndrome de Asperger, detectaram

algumas falhas na forma de discriminação perceptual dos autistas de alto funcionamento, como a condensação não-usual de objetos, respostas desviadas (respostas circunstanciais e pensamento descontextualizado), e lógica inapropriada (falta de relação causa-efeito em várias situações).

Esses dados tendem a fortalecer as hipóteses acima levantadas em relação à ausência de respostas ao sujeito focal deste estudo.

Tabela 8. Caracterização percentual e absoluta de como os sujeitos interrompem os episódios iniciados pela professora, pelo aluno autista e pelo aluno não autista.

	Desv/At		Reor		Sai		Aus		Fora foco	
	F.A	%	F.A	%	F.A	%	F.A	%	F.A	%
P inicia	489	46,61	288	27,45	183	17,44	37	3,52	52	4,95
AA inicia	295	34,38	53	6,17	151	17,59	330	38,46	29	3,37
ANA inicia	185	40,83	43	9,49	158	34,87	59	13,02	8	1,76
Total	969	41,05	384	16,27	492	20,84	426	18,05	89	3,77

Orientação para a tarefa

Dos 814 **episódios iniciados por AA** (desconsiderando-se 44 episódios fora de foco quanto ao momento de resposta), aqueles **Não Orientados para a Tarefa (NOT)** que foram respondidos pelos interlocutores, totalizaram **35,25%** e os **Orientados para a Tarefa (OT)** igualmente respondidos, **27,51%**. Não foram respondidos **9,82%** episódios OT, e **27,39%** NOT. Pode-se ainda afirmar que **37,34%** dos episódios que iniciou (respondidos ou não) eram OT, enquanto **62,65%**, NOT, revelando menor vinculação de AA com conteúdos escolares específicos.

Por categoria, **P** respondeu a **50,30%** dos contatos OT, e a **49,69%** dos episódios NOT a ela dirigidos, demonstrando disponibilidade semelhante de respostas aos diferentes temas propostos por AA. Quanto aos ANA, estes, diferentemente, responderam a **74,04%** dos NOT, e a

25,95% dos episódios **OT**, podendo sugerir que as interações dos pares ocorreram em situações informais, na maioria dos episódios. O **Grupo** respondeu a **47,61%** dos episódios **OT** e a **52,38%** dos **NOT**. Finalmente, a categoria **Outro** respondeu em **51,51%** dos episódios **NOT** e em **48,48% dos NOT** (tabela 9). Tais percentagens devem ser consideradas com reserva, já que o total de episódios dirigidos a cada categoria de sujeitos, é muito discrepante entre si.

Interessante observar os índices de **Ausência de respostas**, já que no conjunto das 303 abordagens não respondidas (por sujeitos não especificados), muito mais interações **NOT** foram ignoradas (**73,59%**) do que as **OT** (**35,87%**). Como não houve classificação dos interlocutores, pouco se pode hipotetizar a respeito destes índices, a não ser que possivelmente guardem relação com a incongruência comunicativa dos indivíduos autistas, já anteriormente referida.

Tabela 9. Caracterização absoluta e percentual dos episódios iniciados pelo aluno autista, orientados e não orientados para a tarefa e respondidos pelos demais sujeitos. Os cálculos percentuais foram feitos com base no total de episódios dirigidos a cada um dos sujeitos.

Respondidos	P		ANA		G		O		Aus. resposta	
	F.A	%	F.A	%	F.A	%	F.A	%	F.A	%
Orient.tarefa	164	50,30	34	25,95	10	47,61	16	48,48	80	35,87
Não orient.tarefa	162	49,69	97	74,04	11	52,38	17	51,51	223	73,59
Total	326		131		21		33		303	

Os 1034 episódios iniciados por **P** (excluídos 15 episódios fora de foco para esta classificação), trazem distribuição diferente em relação ao **AA** (tabela 10). **P** obteve resposta em **93,71%** dos episódios totais que iniciou. **66,73%** das suas abordagens eram orientadas para a tarefa (**OT**), enquanto **32,79** não eram (**NOT**), revelando padrão oposto ao de AA.

AA responde a **72,46%** dos episódios **OT** e a **27,53%** dos episódios **NOT** a ele dirigidos. **ANA** responde a **66,23%** das comunicações **OT**, enquanto que **33,76%** das **NOT**. O **Grupo** emite **64,57%** das respostas **OT**, e **35,42%**, **NOT**. A categoria **Outros** traz o percentual de **25%** de respostas **OT** e **75% NOT**, embora tais índices devam ser considerados com reserva, já que correspondem a valores absolutos muito baixos, além de significativamente discrepantes dos demais. Quanto aos episódios **não respondidos**, embora não possam ser analisados quanto aos sujeitos aos quais se dirigiam, revelam **56,92%** de intenções **OT**, e **43,07% NOT**.

Pode-se observar que **P**, além de iniciar mais episódios, também obtém mais freqüentemente, respostas aos episódios que inicia. Este, em sua maioria, estão relacionados a assuntos acadêmicos (**OT**), seja para **AA**, **ANA** ou **G**. Tal fato talvez se explique pela função que desempenha, quer seja a de fornecer aos alunos esclarecimentos nas atividades, ou de controlar-lhes a conduta, minimizando oportunidades que favoreçam desvio de atenção em assuntos diferentes dos acadêmicos. **AA**, diferentemente, inicia **eqüitativamente, episódios OT e NOT** dirigidos a **P**, enquanto preferencialmente, episódios **NOT** para **ANA** (tabela 9). Talvez esses dados revelem a busca de **AA** por um vínculo mais informal com seus pares, enquanto tenta, através de todos os recursos possíveis, obter atenção de **P**.

A percentagem de episódios **OT** ou **NOT** que **P** inicia, apresenta uma tendência inversa à do **AA**, o que pode sugerir o foco preferencial dos interesses de cada um dos sujeitos.

Embora inicie mais episódios, **P** possui apenas **6,28%** de abordagens não respondidas, enquanto **AA**, **37,21%**. Esse fato pode ter relação com a autoridade de **P** sobre os demais sujeitos, com as características de sua função, e/ou com a inadequação das abordagens de **AA**.

Tabela 10. Caracterização absoluta e percentual dos episódios orientados para a tarefa e não orientados para a tarefa, iniciados pela professora e respondidos pelos demais sujeitos. Os cálculos percentuais foram feitos com base no total de episódios dirigidos a cada um dos sujeitos.

Respondido	AA		ANA		G		O		Aus. resposta	
	F.A	%	F.A	%	F.A	%	F.A	%	F.A	%
Orient.tarefa	229	72,46	155	66,23	268	64,57	1	25	37	56,92
N. orient.tarefa	87	27,53	79	33,76	147	35,42	3	75	28	43,07
total	316		234		415		4		65	

Exemplos de episódios *não orientados para a tarefa*, em que há a participação do Aluno autista, são inúmeros nas filmagens. Nesses, AA demonstra ser, de fato, portador das alterações na comunicação social descritas por Lorna Wing (in Gauderer, s.d.), típicas da patologia que o sujeito apresenta: fez comentários irrelevantes ou desvinculados do contexto da conversa, alguns longos demais, outros desconcertantes, enfim, de alguma forma incomuns:

Em um episódio, grita, inesperadamente, em meio a uma explicação de geografia dada por P:

-*"Tia, a Cássia é minha apaixonada!"*.

_ *"Quando eu fico de castigo eu dou risada"*., diz AA no momento em que é duramente repreendido por P.

Em um outro momento de repreensão, a professora compara o comportamento de AA, na semana anterior, com o que estava apresentando na ocasião:

-*"W, você está terrível! Como pode? Até a Dona Nilza elogiou você na semana passada!"*

E ele responde, objetiva e prontamente: -*"E eu disse obrigado!"*.

Diante das dificuldades de compreensão do significado social do castigo e da repreensão, podemos pensar que a construção do pensamento moral somente terá chance de ocorrer no sujeito focal, caso

mediada por seus pares e pela professora, nas inúmeras situações cotidianas de sala de aula. Cabem aqui as idéias de Vygotsky (1977) Leontiev (1977, 1978) e Andreyeva (1981) sobre a internalização dos sistemas de signos produzidos pela cultura, que provoca nos indivíduos transformações comportamentais, estabelecendo um elo entre as suas sucessivas formas do desenvolvimento (Aranha, 1991, pág.8).

Wigle e Wilcox (1996), identificando critérios para o estabelecimento de ambientes não restritivos em escolas regulares, sugerem que, para que isto ocorra, deve haver um **alto nível de interação professor-aluno, monitoramento freqüente e consistente do professor sobre o aluno, numerosas oportunidades de participação**, além de **retornos efetivos** por parte do **professor**.

Considerando-se os índices de interação da díade deste estudo e as ações efetivas de P com AA, evidenciadas nos modos como os episódios de contatos entre ambos foram iniciados, respondidos ou interrompidos, podemos considerar que a professora manteve-se no controle do padrão interativo, e que AA esteve envolvido ativamente num processo contínuo de desenvolvimento de atitudes comunicativas com os demais sujeitos. Entretanto não temos elementos suficientes para atribuir valor positivo ou negativo ao contexto inclusivo em estudo.

Modalidades de contato

Quanto às diferentes modalidades de contato escolhidas pelos sujeitos, o tipo **complementar** (*reações circulares, implicando interdependência entre as reações*) obteve o percentual de **63,78%**; segue-se a modalidade de **ação paralela** (*sujeitos juntos, realizando atividades independentes*), com **15,84%** das ocorrências; **estar com** (*sujeitos próximos, sem interação e sem atividades*) aparece **0,16%** das vezes; **act watching** (*sujeito assistindo atividades dos demais*), **7,98%**; e **especular diferido** (*sujeito focal apresentando comportamento imitativo*), **0,42%**. Os itens **perseveração** (*repetição de falas de outros sujeitos*) e

preenchimento (verbalizações não pertinentes ao tema para preenchimento de pausas) ocorreram em, **respectivamente, 2,14% e 4,74%** dos episódios, embora se refiram exclusivamente a iniciativas do Aluno autista. Ocorreram, ainda, **0,25%** da modalidade **recíproca** e **4,66%** de episódios fora de foco. É bastante significativo o percentual de **contatos complementares** iniciados por **AA (45,57%)**, sugerindo a existência de freqüentes contatos interativos do sujeito e seus interlocutores, o que surpreende, já que se poderia esperar um padrão de pouca interação entre AA e ANA, e mesmo entre AA e P, considerando-se as peculiaridades da síndrome. Por outro lado, também o índice relativo à **ação paralela**, neste sujeito, é relevante (**27,73%**) e bastante superior às demais categorias apresentadas por ele (tabela11), ora pontuando características de isolamento e de não vinculação às atividades da classe.

Tabela 11. Apresentação de freqüências relativas às modalidades de contatos iniciados pela professora, pelo aluno autista e pelos alunos não autistas. Os índices percentuais incidem sobre o valor total das emissões de cada sujeito. Não constam dessa tabela as categorias: grupo e outros (contabilizados, no entanto, na soma de todos os sujeitos).

	Todos sujeitos		P inicia		AA inicia		Ana inicia	
	F.A	%	F.A	%	F.A	%	F.A	%
1. Ativo								
Espec. Diferido	10	0,42	4	0,38	2	0,23	3	0,66
Complementar	1518	63,78	760	72,44	391	45,57	362	79,91
Recíproca	6	0,25						
Perseveração	51	2,14	0	0	51	5,94	0	0
Preenchimento	113	4,74	0	0	113	13,17	0	0
2.Passiva								
Estar Com	4	0,16	2	0,19	2	0,23	0	0
Act.Watching	190	7,98	154	14,68	20	2,33	9	1,98
Ação Paralela	377	15,84	82	7,81%	238	27,73	57	12,58
3.Forá de foco	111	4,66	47	4,48%	41	4,77	22	4,85%
4. Total	2380		1049		858		453	

Parece relevante revelar que as **perseverações** totais emitidas por AA, foram respondidas por P em apenas **24%** das emissões, enquanto que a resposta de P aos **preenchimentos**, ocorreram em **35,90%** das vezes.

O percentual relativo a esses itens demonstra traços marcantes, peculiares ao quadro autístico do sujeito focal. Foram inúmeros os episódios em que, aparentemente devido à ausência física de P da sala de aula, ou à dedicação da atenção de P a outro aluno, ou simplesmente ao silêncio (pausa) prolongado nas interações, ocorreram *Preenchimentos* do aluno Autista. A busca por atenção da professora seria a hipótese mais provável para a ocorrência destas manifestações.

Ainda sobre a atenção solicitada, ocorreram inúmeras situações em que, após várias tentativas de aproximação do Aluno Autista sem a resposta da Professora, o sujeito perdeu o envolvimento com a tarefa, mostrou-se indisciplinado, resistente às repreensões de P. **Não obstante, nas situações em que as respostas desejadas ocorriam, o aluno autista parece ter se envolvido com maior afinco na execução das tarefas, chegando até, inúmeras vezes, a afastar seus pares que o vinham chamar.**

Foram raros os momentos em que AA solicitou, objetiva e verbalmente, a atenção de P sobre ele:

-“Você não vai sentar comigo, tia?”

Esta solicitação, assim verbalizada, foi registrada somente em outubro do ano letivo, após inúmeras tentativas para supostamente fazer-se notar com maneirismos, barulhos, e outros comportamentos considerados inadequados. No mais, as solicitações por atenção apareceram vinculadas a subseqüentes queixas, pedidos de informações ou solicitações de permissões (conforme se verá posteriormente).

Quanto às *perseverações*, estas ocorreram, na maior parte das vezes, após manifestações de ANA ou do Grupo, como resposta a

solicitações de informações de P ao próprio AA ou ao Grupo. Possivelmente desconhecendo as respostas, ou talvez não percebendo o inconveniente em fazê-lo, o AA repete aquelas emitidas por seus pares. Ao observá-lo na filmagem, a hipótese é que estivesse envolvido em estratégias de imitação, a fim de adequar-se ao contexto e obter aprovações da professora.

Tais observações não se opõem a aquelas descritas por Lopes (2000, p.38) citando Prizant & Rydell (1984). Os autores revelam que, em estudo de três sujeitos autistas de 4, 12 e 14 anos, verificaram a ocorrência de ecolalia imediata e ecolalia mediata (aqui chamadas de Perseverações), classificando-as como **não-interativas e interativas**. As primeiras ocorreram em 25% dos episódios, e teriam um caráter auto-regulatório, de ensaio ou não focalizado. As últimas, com freqüência de 75%, serviriam para troca de turnos, solicitação de informação ou de atenção, além das funções de pedido e de protesto.

Conteúdo dos contatos de AA respondidos por P e os de P respondidos por AA.

Tabela 12. Caracterização da freqüência dos conteúdos de contatos iniciados por todos os sujeitos considerados em conjunto; iniciados pelo sujeito autista e respondidos pela professora; e iniciados pela professora e respondido pelo aluno autista. Os valores percentuais foram calculados sobre o total de episódios iniciados por cada categoria de sujeitos.

	Todos os sujeitos		AA resp por P		P resp por AA	
	F.A	%	F.A	%	F.A.	%
1.Sem conteúdo espe.	98	4,12	7	2,11	2	0,61
2.Trocas iniciais:						
2.1 Solicit. atenção	108	4,54	18	5,42	9	2,76
2.2 Solicit. inform.	460	19,33	93	28,01	69	21,17
2.3 Ofer. informação	514	21,60	88	26,51	31	9,51
2.4 Sol. de ação	203	8,53	2	0,60	67	20,55
2.5 Sol. de objeto	28	1,18	9	2,71	3	0,92

2.6 Sol de permissão	85	3,57	22	6,63	2	0,61
2.7 Entrega objeto	9	0,38	0	0	1	0,31
3.Cont Físico. Afetivo	0	0	0	0	0	0
4.Cuidado	8	0,34	2	0,60	2	0,61
5.Conversar	125	5,25	28	8,43	10	3,07
6.Brincar	51	2,14	2	0,60	3	0,92
7.Cumprimentar	4	0,17	0	0	0	0
8.Elogiar	4	0,17	0	0	1	0,31
9.Queixar	53	2,23	10	3,01	0	0
10.Agonísticos						
10.1 De instigação	23	0,97	0	0	0	0
10.2 De tomada obj.	16	0,67	0	0	1	0,31
10.3 De agressão	14	0,59	0	0	0	0
10.4 De repreensão	181	7,61	8	2,41	29	8,90
10.5 De ameaça	20	0,84	1	0,30	5	1,53
11.Correção	39	1,64	0	0	4	1,23
12.Auxílio	66	2,77	4	1,20	37	11,35
13. Ensino	122	5,13	7	2,11	43	13,19
14.Mostra	149	6,26	32	9,64	7	2,15
15. Total	2380	100	332	1	326	100

Analisando os conteúdos dos contatos iniciados por **AA** dirigidos a **P** e respondidos por ela, verifica-se uma grande incidência de **solicitação de informações (28,01%) e oferecimento de informações (26,51)**, entendendo que estas últimas referem-se a informações adicionais e espontaneamente verbalizadas por AA, pertinentes ao assunto em pauta.

Em seguida, **9,64%** das interações são de **mostra (apresentação de material a ser visualizado pelo outro)**, **8,43%** são de **conversa**, **6,63%** são de **solicitação de permissão**, e **5,42%**, de **solicitações de atenção**. As demais categorias distribuem-se ao redor de 1 a 3 % de ocorrências, e são elas: **queixa (3,01%)**, **solicitação de objeto (2,71%)**, **repreensão (2,41%)**, **ensino (2,11%)**, e **auxílio (1,20%)**. Esses dados (tabela 12)

diferem dos resultados apresentados por Mchintosh, Vaughn, Haager e Lee (1993), nos quais alunos deficientes apresentaram baixos índices de iniciação de episódios interativos, incluindo *pedido de ajuda, oferecimento voluntário para respostas a questões e engajamento em debates na aula*. O sujeito do presente estudo demonstra ativa participação espontânea em aula, segundo sugerem as porcentagens apresentadas.

P, por sua vez, inicia episódios respondidos por AA com ***solicitação de informações (21,17%), solicitação de ações (20,55%), ensino (13,19%), auxílio (11,35%), oferecimento de informações (9,51%), e repreensão (8,90%)***. Com menor ocorrência, ***solicitação de atenção, em 2,76%*** dos episódios, ***2,15% de mostra, 1,53% de ameaça, e 1,23% de correção*** (tabela 12).

Siperstein e Goding (1985 apud Mcintosh et als, 1993), em seus estudos sobre alunos isolados/rejeitados portadores de problemas de aprendizagem, comparando-os com alunos sem problemas, encontraram evidências de que os contatos iniciais e as respostas para os alunos com problemas foram mais negativos e corretivos, do que para alunos sem disfunções.

Da mesma forma, Dorvan, McKinney e Feagans (1982), citados por Mcintosh et als (1993), afirmaram que contatos iniciais de P eram primeiramente voltados para comportamentos de desatenção e de infração de regras de seus alunos integrados e com problemas de aprendizagem.

Analisando as evidências encontradas, podemos perceber que os índices de *Repreensão, Solicitação de atenção e Ameaça*, iniciados por P e respondidos por AA, são significativamente inferiores a outros relacionados ao aprendizado propriamente dito, tais como *Solicitação de informações, de Ações, Ensino, Auxílio, e Oferecimento de Informações*, sugerindo intervenções bastante positivas do professor junto ao sujeito focal, e a correspondente reação também positiva deste último sobre o

primeiro, contrariando os resultados dos estudos acima citados (tabela 12).

Tais evidências sugerem que a professora pode já ter superado o mito da diferença como determinante da exclusão.

Schumm and Vaughn (1992), em relato sobre a opinião de professores comuns a respeito das adaptações curriculares, afirmaram que professores consideravam como adaptações mais viáveis: prover reforço e encorajamento ao aluno, estabelecer uma relação pessoal com o aluno integrado e envolvê-lo em atividades de classe como um todo. Pôde-se observar a partir do material de filmagem (notações episódicas a seguir), embora tais aspectos não tenham sido objetos de categorização e quantificação, que a **Professora deste estudo buscou realizar, com relativa constância, todas estas iniciativas citadas, incluindo aquelas consideradas pelos autores, como as menos viáveis: adaptação do material regular, uso de materiais alternativos e o provimento de instruções individualizadas.**

Retomando Wagle e Wilcox (1996), com base na identificação de critérios de estabelecimento de ambientes não restritivos em escolas regulares, verificou-se, neste estudo, inúmeros episódios de interação aluno autista-professor, monitoramento consistente e freqüente do professor sobre a atividade do aluno, numerosas oportunidades de participação de AA, muitos retornos efetivos por parte do professor, e, principalmente, ausência de atitudes discriminatórias. Ficaram evidentes as iniciativas dinâmicas de AA na busca por contatos, principalmente, com P.

Na intenção de enriquecer a caracterização da díade professor-aluno autista em interação, apresenta-se, a seguir, uma seqüência de breves relatos construídos com base em anotações realizadas durante a observação das filmagens. A princípio, estas guardavam apenas a intenção de identificar as características de cada dia de filmagem e, portanto, não respeitavam compromisso com critérios de notação

científica, contaminados que estão com a subjetividade. No entanto, salvo o viés do olhar da pesquisadora, podem tornar-se meios de enriquecimento de informações, uma vez que complementam a visualização do cotidiano dos sujeitos, principalmente quando relacionados aos dados quantitativos apresentados, bem como às anotações colhidas pela auxiliar de pesquisa (anexo).

14.04.2000

A professora dirige-se ao grupo para contar uma estória. AA propõe outros assuntos, ou fala sobre o assunto em momentos inadequados (interrompendo o discurso da professora), ou ainda emite comentários fora do tema, demonstrando ter, de fato, dificuldade em participar de atividades em conjunto, de partilhar interesses ou ações com o grupo, característica denominada por Bereohff (2002) como Transtorno Qualitativo das Capacidades de Referência Conjunta. **Parece que o AA tenta impedir a atenção da professora aos demais alunos.**

17.04.00

A filmagem deste dia ficou bastante prejudicada. As cenas que puderam ser aproveitadas mostram AA sentado de costas para a classe e para a câmera por algum tempo (não cronometrado). **Só iniciou o trabalho após o pedido da professora, que passou a atendê-lo. Agitou-se andando pela sala, tendo sido repreendido por P uma vez.** Ao final da gravação, a professora aproxima-se dele e, embora inaudível (esse episódio não foi classificado), ficam aparentes as trocas de olhares e sorrisos entre eles, bastante afetivos.

18.04.00

Neste dia, o tema era primordialmente orientado para a tarefa: aula de ciências, sobre planetas. A professora explica e questiona o grupo. **AA participa, ora respondendo, ora copiando as respostas dos alunos**

imediatamente às suas emissões. Em outros momentos, AA parece bastante agitado. Anda por alguns minutos pela sala, e tenta inúmeros contatos com a professora, que está atenta a outros alunos. .

Parece interessante pontuar a passagem em que a professora, questionando o grupo sobre o que seria o objeto que tinha em mãos (um globo terrestre), dizia:

– “Eu quero saber se alguém sabe o que é isso?”

Várias crianças levantavam a mão e disseram:

– “Eu!”

O aluno autista também levanta a mão e diz:

– “Tia é um pluto. É um pluto.”

A professora então observa:

– “Que que é um Pluto? Pluto que eu conheço é o amigo do Mickey”..

AA então faz nova tentativa:

– “É uma bola. É uma bola”.

Em seguida, repete a seu modo, a fala de um colega que acaba de responder à professora:

– “É uma Terra.”

O AA parece querer participar de qualquer jeito!

A conversa avança, com a professora mostrando os países, comentando acerca das diversas nacionalidades dos povos, enquanto AA participa ativamente, fazendo observações ora corretas, ora incorretas. Quando a professora menciona o fato de existirem outros planetas em nosso sistema solar, as crianças passam a nomeá-los. Uma criança não autista lembra-se de Plutão, e nesse momento AA diz:

– “Pluto, Plutão.”

A professora dirige-se a ele:

– “Agora estou entendendo o que você disse! Você queria dizer Plutão, e não Pluto,!”

E AA sorri, como se tivesse, finalmente, sido compreendido.

Parece haver, nesse momento da interação dos sujeitos que compõem a díade, algum nível de interesse ou de afeto mútuos, como no episódio acima relatado, e no breve exemplo que se segue, observando-se o tom afetivo do discurso da professora:

_ “Tia, posso ir no banheiro?”, pergunta AA.

_ “Pode, meu amor.”

25.04.00

AA parece estar desinteressado pelas atividades. Em certo momento, AA demora a trabalhar e é repreendido pela professora. Passa, então, a vagar pela sala, distraído, silencioso. **A partir do momento em que é atendido por P, passa a trabalhar, chegando mesmo a afastar um colega que o procura. Ocorrem interrupções para que a professora possa atender aos demais alunos. Ela afasta-se, mas promete voltar a atendê-lo e não o faz imediatamente. Quando finalmente se aproxima dele, o aluno a ignora. Esta então, aparentemente contrariada, afasta-se. AA tenta, mais uma vez, chamá-la para receber atenção individual, e a professora, que fala ao grupo, o ignora.**

26.04.00

O Aluno autista parece ter dificuldade em manter-se em atividade (OT) nos momentos em que a professora corrige tarefas dos demais alunos, apesar das solicitações de ação feitas por ela (para que voltasse ao trabalho), e de repreensões. AA passa a provocar barulho na sala com brinquedos, batendo-os na carteira, ou levantando-se e abordando os colegas enquanto trabalham, ou distraíndo-se solitariamente com um barbante.

03.05.00

AA realiza tarefa de enfiamento de contas no barbante, enquanto os outros escrevem. **Parece necessitar constantemente de ser ouvido e de ter suas produções vistas. A professora reage a essa dinâmica, ora repreendendo-o nos momentos em que excede em agitação, mas igualmente acolhendo-o para ensiná-lo.**

11.05.00

Esse dia foi especialmente marcado pela euforia de AA. Como dados de alteração de rotina, pode-se assinalar a ausência do seu irmão (que estuda na mesma sala de aula), e a atividade de pintura do cartão do dia das mães. As anotações da auxiliar de pesquisa (anexo) reforçam a percepção de que este último fato poderia estar respondendo por suas atitudes. Os índices mostram que **AA dirigiu 27 contatos à professora (quantidade superior à dos dias anteriores), a qual respondeu a 16 deles. Dirigiu outros 16 contatos a alunos não autistas, que responderam a todos.** Segundo comentários feitos à auxiliar de pesquisa (anexo), **P vem iniciando estudos sobre autismo e tentando adaptar seu material didático à criança.**

22.05.00

A professora senta-se ao lado de AA e passa a atender a todos os demais alunos neste local, por um certo tempo. **O aluno autista parece impacientar-se ao ouvir a professora tomar leitura dos demais alunos. Levanta-se, senta-se, agita-se, inúmeras vezes. Em determinado momento, “finge” ler e a professora o aprova, enquanto os demais riem. No último episódio, morde as mãos, demonstrando nítida excitação.**

23.05.00

AA iniciou episódios com a professora de diferentes maneiras. Emitiu respostas absurdas a perguntas simples, provocando risos quando a professora lhe perguntou onde estava seu estojo e ele respondeu que estava no Beto Carrero. Em outro momento, foi o único a responder corretamente sobre a data, quando a professora lançou esta pergunta ao grupo. Foi capaz de perguntar algo à professora imediatamente após ela ter avisado que não queria ouvir mais perguntas. E como ela não lhe tenha respondido, então, ele a repetiu e ela solicitou que se sentasse. Também denunciou os amigos à professora por coisas erradas que estariam fazendo, todos possíveis exemplos de seus *transtornos qualitativos da relação social*, nomeado por Bereohff (2002).

05.06.00

Este dia foi dedicado a uma atividade didática de longa duração: a leitura em voz alta, de um mesmo texto, por todos os alunos, individualmente. **Desta vez, o AA não participou, o que pareceu deixá-lo irritado e desatento.**

07.06.00

Por alguns minutos, a professora senta-se próxima ao aluno autista e o ajuda na tarefa de matemática. **AA, por sua vez, inicia contatos propondo assuntos diversos através de questões, parecendo menos interessado nos assuntos, do que em garantir a permanência da professora ao seu lado, já que os assuntos não possuíam aparente ligação entre si, nem eram pertinentes ao contexto, e tampouco AA deu continuidade a qualquer uma das respostas de P. Os colegas passam a se aproximar da díade, parecendo interessados no desempenho exitoso do AA.** Informações da auxiliar de pesquisa

relatam que a professora preparou material diferenciado (adaptado) para o aluno neste dia (anexo).

15.06.00

AA inicia a filmagem, jogando fora seu chiclete de maneira muito ruidosa e aparentemente intencional, provocando risos no grupo. Como a professora não preparou nenhuma atividade diferenciada para AA, esta permaneceu algum tempo ao seu lado, orientando-lhe. Em alguns momentos, olhavam-se demoradamente, e “cochichavam” supostamente trocando afeto (episódios inaudíveis e, portanto, não categorizados). Houve um momento em que a professora repreendeu o grupo por atrapalhar seu trabalho individual com AA. E, por fim, afasta-se do aluno autista, voltando a trabalhar com os demais alunos. O sujeito focal interrompe, então, sua atividade, e passa a vagar pela classe, alheio.

26.06.00

A professora está fazendo perguntas ao grupo, e AA participa da atividade. Aos poucos, vai elevando seu tom de voz que acaba por sobressair-se aos demais. Falando de personagens de estórias em quadrinho, ocorre a seguinte seqüência:

_ “*Quem não toma banho?*” Pergunta a professora.

_ “**Cascão!**” Responde AA junto ao grupo.

_ “*Quem come muito?*”

_ “*Magali*”..., respondem todos.

_ “*Quem fala errado?*”

_ “**Maurício de Souza**”, responde AA, gritando, encobrendo a resposta certa dos demais.

Na seqüência, AA anuncia:

_ “**A Cássia é minha namorada!**”

E todos riem e a professora nada comenta.

Em seguida, novo preenchimento:

_ *“Tia, quarta eu vou ficar no gol!”*

Ocorrem muitos ruídos do grupo, e a atividade vai seguindo, enquanto **AA intercala observações pertinentes ao tema, outras não.**

27.06.00

A professora caminha pela classe corrigindo tarefas, de carteira em carteira. Enquanto isso, AA recorta uma atividade, sentado ao lado de seu irmão, que constantemente supervisiona seu trabalho. Por vezes, toma-lhe o trabalho das mãos e o faz por ele. Em alguns momentos, AA fica alheio. Em certa altura, quando a professora pergunta ao grupo:

_ *“Maçã começa com que letra?”*

_ *“M”!*, responde AA juntamente com o grupo.

A professora não assinala sua resposta correta. Então, a professora repreende longamente o grupo por não fazer tarefa. **AA persevera inúmeras vezes os comentários feitos por P, tentando fazer-lhe eco, ou reforçar-lhe o discurso.**

02.08.00

Ocorre novamente uma atividade de leitura. Enquanto um aluno não autista lê para o grupo, a professora conversa baixinho com outro, e vai agindo assim, sucessivamente, parecendo não ouvir os leitores. **AA parece buscar a atenção da professora inúmeras vezes, solicitando-lhe informações e oferecendo-lhe informações.** Em certo momento, a professora aproxima-se de AA e atende-o. O sujeito focal está realizando uma tarefa diferenciada do grupo. **A díade é interrompida por várias crianças em seqüência. Quando P volta-se ao aluno autista para iniciar com ele outra interação, AA recusa-se a responder. Mas basta que a professora se afaste, para que AA a chame de volta com uma pergunta. A professora lhe dirige uma pergunta (OT), e ele não**

responde, sendo ridicularizado por um aluno não autista. AA reage gritando:

_” *Cuida da sua vida!*”

A professora insiste na pergunta. AA não sabe a resposta e faz silêncio. P afasta-se.

10.08.00

AA caminha pela classe por muitos minutos. A professora pergunta-lhe sobre sua tarefa. É seu irmão quem responde por ele, justificando que AA esqueceu o caderno em casa. A professora aceita a explicação. O Aluno autista lê para o grupo, que não o interrompe. Em seguida, a professora conta uma estória pela terceira vez naquela semana. AA impacienta-se, olha constantemente para trás e copia a tarefa do amigo. Mostra essa atividade por 6 (seis) vezes à professora, que a vê. Também deita a cabeça na carteira do colega de trás, inquieto.

23.08.00

O AA está especialmente agitado neste dia. Senta-se e levanta-se inúmeras vezes. Bataca na carteira. Busca a atenção de P. Ri quando a professora solicita que vá sentar-se. A professora também parece impaciente. Repreendeu dois alunos não autistas que a procuraram com seus cadernos tentando tirar dúvidas (OT). Em outro momento, após novo comentário de P, AA faz caretas e debocha. A auxiliar de filmagem refere um comentário da professora sobre o término de seu namoro, que a teria deixado muito “triste e esgotada” (anexo).

14.09.00

No início da filmagem, AA está emitindo comportamentos estereotipados, próprios de sua síndrome: balanceio dos braços, batidas de palmas, e auto-flagelo (mordidas nas próprias mãos).

A professora dá explicações OT ao grupo, e AA pergunta algo não pertinente ao assunto. Em outro momento, enquanto o grupo responde afirmativamente a uma questão de P, o aluno autista, grita :
- “Não!”

AA cai da cadeira e pergunta à professora se está de parabéns por ter feito isso. P o ignora.

AA tenta novamente participar da atividade oral. Como erra as respostas, muda de assunto. Parece impacientar-se em atividades longas. Em seguida, P passa a dirigir perguntas a alunos específicos, e, por 2 (duas) vezes, AA responde no lugar do colega. Quando a professora o avisa que deve aguardar, esmurra a carteira e levanta-se. Dança, grita, pula, finge ler alto para a classe. Na leitura, não parece estar interessado em aprender o que está efetivamente escrito, mas em ficar em evidência.

03.10.00

A professora atendeu a um colega vizinho ao aluno autista. Este último esperou que ela terminasse e, quando P estava se afastando, perguntou-lhe:

— *“Não vai sentar comigo, tia?”*

P retorna e atende-o em episódio longo. Quando alunos não autistas se aproximam para interagir com P, AA tenta mostrar-lhes sua tarefa, mas não lhe dão atenção. P toma leitura de AA. Ela o elogia. Segue lendo, e os amigos o ridicularizam. P permanece ao seu lado por mais um tempo, mas os colegas seguem interrompendo essa interação. De repente, uma aluna vomita e a professora a ajuda. AA se agita. Relata o caso a seu irmão e a outros colegas que também presenciaram a cena. Quando a professora retorna à sala, AA também lhe repete a cena. Está especialmente agitado porque a colega esqueceu-se do estojo e do material.

A auxiliar de filmagem relata que a mãe de AA deixou de trabalhar, e que o aluno autista, nesta aula havia conseguido ler nomes de países em folha de tarefa (anexo).

09.10.00

A professora inicia a atividade falando ao grupo, e AA participa. O aluno autista promete ao grupo e à professora que sua mãe poderá acompanhá-los no passeio ao bosque, o que parece não ser possível, já que ela está trabalhando em tempo integral (anexo). **De repente, diz:**

_ “ô tia, minha mãe está grávida de mim!”

P é indiferente a seu discurso, assim como também não responde a 8 (oito) perseverações e 4 (quatro) preenchimentos que lhe dirige.

A professora mantém-se por muito tempo fora de foco, e o AA levanta-se e dirige-se em sua direção, possivelmente para buscar contato.

O AA em certo momento, canta e dança de frente para a câmera, enquanto a professora está ausente da cena.

19.10.00

A professora fala com o grupo. O aluno autista faz perguntas à professora fora do assunto em questão. Em alguns momentos, parece disperso, brincando com seu material. E então, diz à professora:

_ “Tia, estou prestando atenção!”

Mais adiante, diz, sem que lhe tenham perguntado qualquer coisa:

_ “Tia, eu estou entendendo!”

Volta, então, a cobrir o rosto com o próprio livro.

Em dado momento, a professora lhe dirige uma pergunta direta, e ele responde algo fora do tema. **O grupo ri.** A professora repreende um

aluno não autista porque sua calça estava caindo. AA grita que é a sua calça (dele) que estava caindo. A professora solicita que AA leia. Ele o faz corretamente a princípio, mas depois passa a confundir-se.

A auxiliar de pesquisa relata que a professora sente-se estressada, que faltou nos dias anteriores por ter ficado doente, e não preparou material especial para AA (anexo). No entanto, percebe-se que adequou a atividade do grupo (separação de sílabas) à sua condição, solicitando apenas a leitura.

30.10.00

Algumas cenas comprometidas com problemas de som. Neste dia, o aluno interage muito com os amigos. A professora passa um texto na lousa, e todos copiam, menos AA que se ocupa em conversar e brincar com os colegas. **Por diversas vezes, tenta denunciar os amigos à professora que, na maioria das vezes, não lhe responde.**

10.11.00

Episódio de muita agitação de AA, que alterna minutos de trabalho auxiliado pela professora, com outros de passeio pela sala, acompanhado por palmas. A professora não preparou material diferenciado para AA, que realiza o mesmo que os demais colegas. Houve um longo episódio entre a professora e o grupo, do qual AA participa conjuntamente.

30.11.00

Dia bastante atípico. Todos parecem dispersos e eufóricos. Talvez por ser o último dia de aula, e por não estarem realizando nenhuma atividade OT, apenas desenho livre. A professora permanece muito tempo fora da sala, que se mantém em desordem. Em seguida, dá avisos ao grupo, e o AA faz perguntas supostamente óbvias. A professora

pouco investiu em provocar interações com AA. Permanece alguns minutos à porta, conversando com outros, enquanto AA a provoca:

_ “A tia é homem!”

Os episódios acima apresentados, embora crivados de subjetividade em sua apresentação, puderam desvelar interessantes aspectos do comportamento da professora e do aluno autista em interação, que acabaram por se tornar característicos, devido às suas recorrências.

Assim, ficaram evidentes as buscas do aluno autista pela atenção da professora, sua irritação com a atenção desta aos demais alunos, e sua agitação motora freqüente. Também se pôde perceber o quanto AA esteve suscetível aos acontecimentos familiares, e às alterações de rotina na sala de aula. Ainda percebe-se que AA mostrava tranquilizar-se mais nos momentos da realização de atividades adaptadas a ele, do que frente às do grupo.

Também algumas atitudes contraditórias da professora foram notadas, quando ignorava AA nos momentos em que este emitia comportamentos adequados e pertinentes ao contexto, enquanto também o ignorava quando fazia algo indesejável (i.e.perguntas com a intenção única de capturar-lhe a atenção exclusiva, perseverações, preenchimentos e outros). Tal ausência de critérios poderia dificultar ao AA, a efetiva apreensão de habilidades sociais, mas tal verificação foge dos objetivos propostos neste estudo. Evidentemente, a professora reforçou, em alguns momentos, as abordagens positivas de AA, sem que estas passagens tivessem ocorrido como um padrão estável.

Os problemas pessoais da professora parecem ter influído negativamente na dinâmica relacional da díade em certos períodos do ano letivo, e as contingências do contexto (quantidade de matéria a ser dada, demanda dos outros alunos, atividades extra-curriculares) também pareceram influir em sua maior ou menor disposição ao atendimento das

abordagens do aluno autista. Pode ser ainda interessante pontuar que, em inúmeros episódios, ANA desqualificaram as atitudes de AA, tanto em episódios nos quais demonstrou adequação, como em outros em que isso não ocorreu, reproduzindo o padrão da professora. Foram freqüentes (embora não em maioria) os momentos em que riram ou caçoaram do colega autista, ignoraram-no, deixaram de olhar as tarefas que este lhe mostrava e de valorizar seus acertos.

CONCLUSÃO

Este estudo, guardadas suas peculiaridades por ser exploratório das características de uma única díade em relação, pôde assim mesmo confirmar inúmeros achados da literatura acerca dos temas relacionados ao autismo, à inclusão, e à interação professor – aluno, além de sugerir possibilidades a futuras investigações no campo das interações pessoais em contextos educacionais inclusivos.

No que se refere à duração dos contatos iniciados por cada um dos sujeitos focais, os resultados obtidos confirmam traços descritos por Wing (in Gauderer, 1992), apontando dificuldades que sujeitos autistas possuem na manutenção de conversações recíprocas. AA demonstrou preferência por contatos simples e explosões de contato. Inversamente, P apresentou um padrão de interação mais complexo, revelado pela presença de explosões e cadeias de contato.

Confirmando os estudos de Carvalho (1986, p.81), a professora manteve o controle do início das interações, apresentou abordagens qualitativamente diversificadas, como se verá mais adiante na elucidação das modalidades e conteúdos de contato. As intenções latentes às abordagens manifestadas pelo sujeito autista só puderam ser inferidas, mas não claramente identificadas, já que não foram contempladas pelo objetivo deste estudo. No entanto, mereceriam atenção em estudos posteriores, por representarem universo rico em elementos para compreensão do tema e possível orientação do professor quanto a um melhor manejo com o autista de alto funcionamento. Neste caso específico, muitas de suas iniciativas de contato sugeriam a intenção de obter aproximação, atenção e reconhecimento da professora, dentre outras possíveis.

Quanto à forma de contato, confirmaram-se os achados de Bertoldo (1985, apud Carvalho, 1986) sobre professoras de 1^a. série do

primeiro grau, tendo P iniciando episódios predominantemente com recursos verbais, seguidos de múltiplos.

Da mesma forma, o aluno autista, neste estudo, mostrou preferência por iniciar episódios com contatos verbais e múltiplos, embora tenha usado de meios mais variáveis na sua comunicação, tais como físicos e gestuais (pouco prevalentes no repertório de P). A literatura relativamente escassa apresenta conclusões contraditórias sobre o aspecto em questão, como os dados de Loveland, Landry, Hughes, Hall & Mc Evoy (1988), que verificaram predominância de atos verbais em autistas, contrapondo-se aos de Fernandes (1995, apud Lopes, 2000) que apontou os gestuais como sendo mais utilizados em 2 grupos pesquisados. Tais discrepâncias talvez se devam à peculiaridade do espectro autista já anteriormente descrito, evocado como um continuum de possibilidades e características de seus portadores, ou à natureza dos estudos. No caso em foco, o sujeito apresenta linguagem verbal bem desenvolvida, o que pode explicar sua utilização preferencial.

No entanto, no que se refere às respostas aos contatos iniciados por seus interlocutores, o aluno autista as emite especialmente através de contatos múltiplos, verbais e respostas ativas. Esses índices talvez estejam condicionados às modalidades, orientações ou conteúdos de contato dirigidos a ele pela professora, seus colegas não autistas ou outros, ou à necessidade de fazer-se compreender pelos demais sujeitos.

Já a professora mantém sua preferência por respostas verbais e múltiplas, coincidindo com as formas mais freqüentes de contatos iniciados por ela. Carvalho (1986) elenca respostas preferenciais das professoras com conteúdos verbais, o que confirma os dados presentes neste estudo. Quanto às observações dessa mesma autora sobre a tendência a respostas verbais ou motoras separadamente utilizadas pelos alunos em sua pesquisa, vale mencionar que não se trata especificamente de alunos com autismo, o que pode relativizar a comparação e a discrepância dos resultados.

Este estudo ainda revela que a professora responde ao aluno autista em proporção semelhante ao que o faz em relação aos alunos não autistas, embora tais índices possam contar com o artefato produzido pela câmera fixa no AA, prejudicando uma análise melhor distribuída das interações. Ainda assim, vale apontar que apresentou padrões de resposta muito semelhantes para o AA e para os demais alunos (tabela 6). São desconhecidos dados de literatura que possam ser comparados a tais achados. Apenas se pode inferir que a professora parece ter atribuído importância às verbalizações de AA, respondendo-lhe proporcionalmente, tanto àqueles assuntos orientados para a tarefa, como a outros. Essa constatação, ao menos em relação especificamente ao AA, parece contradizer a afirmação de Ceneviva (1985, apud Carvalho, 1989, p. 89) acerca da priorização que o professor estabelece às perguntas que colocarão o aluno em condições de manter-se vinculados às atividades (orientadas para a tarefa, portanto).

Em referência ao término dos episódios, fica caracterizado que a professora é quem mais interrompe episódios, seguida pelo aluno autista. Quando P inicia os episódios, na maioria das vezes ela própria os interrompe. Quanto àqueles iniciados por AA, ele mesmo o interrompe na maioria das vezes, embora P também o faça em grande parte. O fato de a professora ser o principal elemento de interrupção dos episódios pode ser explicado pelo fato de centralizar as atividades, de comandá-las, de ser a responsável pelo atendimento a todos os alunos (orientações, auxílios, ensino, correção, repreensão, e outros).

O modo pelo qual AA interrompeu, preferencialmente, os episódios iniciados por ele próprio (desvio da atenção, saída e reorientação), reforça as descrições já feitas sobre o quadro que o acomete (Wing, 1982). A semelhança deste padrão com aquele apresentado por ANA, por outro lado, descaracteriza traços de estereotipia ao comportamento de AA, para essa categoria.

O maior índice de ausência de respostas refere-se aos contatos propostos pelo aluno autista aos demais. Tal fato sugere a hipótese de que a quantidade de preenchimentos e perseverações verbalizados por AA, bem como as brincadeiras, solicitações de informações e permissões foram percebidas pelos demais como inconvenientes (ainda que algumas vezes orientados para a tarefa), ou como meros recursos para captação da atenção da professora, preferencialmente. Tais inferências puderam ser apreendidas da análise dos relatos diários das observações de filmagem, e tem caráter francamente subjetivo.

AA orientou diferentemente seus episódios segundo seus interlocutores: abordou ANA com episódios NOT preferencialmente, e P com episódios percentualmente equivalentes OT e NOT, sugerindo tentativa de vínculo informal com seus pares, e investimento indiscriminado na captação da atenção de P ao longo dos episódios.

Já P manifestou preferência por padrão de interação OT com todas as categorias (AA, ANA, G), mantendo-se coerente à sua função docente.

Observa-se maior disponibilidade dos interlocutores de AA, em geral, em responder a interações com conteúdos acadêmicos (OT), já que maior percentagem de respostas NOT deixaram de ser respondidas. Novamente não se encontrou dados na literatura específica sobre essa clientela que pudessem confirmar ou contradizer os dados aqui expostos.

Quanto às modalidades de contato escolhidas pelos sujeitos em geral, o tipo complementar obteve o maior percentual. Destaca-se especialmente o índice alcançado por AA nessa modalidade, o mais alto dentre todas as demais. Este fato surpreende, a julgar pelas dificuldades, inúmeras vezes já relatadas, que tais sujeitos teriam em manter conversações (Bereohff, 2002). Também os índices de ação paralela e preenchimentos são relevantes em AA, sendo estes últimos muito freqüentes quando há ausência da atenção da professora para o aluno, ou quando há sua ausência da sala de aula (inferências feitas tomando-se por base a análise dos relatos da pesquisadora por ocasião da

observação do material de filmagem). A professora respondeu a inúmeras perseverações e preenchimentos propostos por AA. As primeiras, chamadas também de ecolalia, teriam, conforme Prizant & Rydel (1984), caráter não interativo ou interativo. As do primeiro tipo, guardariam apenas caráter regulatório, enquanto as últimas, serviriam para troca de turnos, solicitação de informação ou de atenção, além das funções de pedido e protesto. Embora não fosse objeto desse estudo proceder a tal diferenciação, as observações de filmagem tendem a classificar as perseverações do sujeito como interativas, já que ocorriam, freqüentemente, por busca de atenção.

Os conteúdos de contatos iniciados por AA e respondidos por P revelam, em ordem decrescente de prevalência: solicitação de informações, oferecimento de informações, mostra, conversa, solicitação de permissão, solicitação de atenção, queixa, solicitação de objeto, repreensão, ensino e auxílio (tabela 10). Tais achados contrariam aqueles apresentados por Mchintosh, Vaughn, Haager e Lee (1993) sobre alunos deficientes, os quais apresentaram baixos índices de iniciação voluntária de contatos, incluindo pedidos de ajuda, oferecimento de informações voluntariamente, ou engajamento em debates. A discrepância pode manter relação com as características dos ambientes próprios de cada estudo (mais ou menos restritivos à participação dos alunos em geral e, especialmente, dos deficientes), bem como aos sujeitos implicados e seu tipo de déficit.

Da mesma forma, índices relativos à professora contrariam relatos feitos pelos mesmos autores acima citados, que encontraram evidências de mais contatos voltados à desatenção e infração de regras de seus alunos integrados e com problemas de aprendizagem. Longe disso, os episódios de P em relação ao AA apontaram preferencialmente: solicitação de informações, solicitação de ações, ensino, auxílio, oferecimento de informações, mostra e correção. Os baixos percentuais de solicitação de atenção, repreensão, e ameaça confirmam a diferença

qualitativa das interações dessa díade com aquelas relatadas acima (tabela 11).

Inúmeros outros aspectos qualitativos envolvendo a mesma díade poderiam ser objetos de investigação, tais como: o grau de envolvimento do professor com as atividades acadêmicas do aluno autista (simples orientação ou monitoramento efetivo), nível de exigência quanto às suas produções comparativamente às dos demais alunos, foco da relação (centrado na tarefa ou na motivação), tendências na priorização de objetivos (acadêmicos ou funcionais) e outros.

De toda forma, constatou-se que o sujeito autista deste estudo guardava características facilitadoras para as interações que vieram a ocorrer, já descritas por Secadas (1997): capacidades intelectuais, sensoriais e motoras, além da ausência de comprometimentos neurológicos. Embora seja verificação não pertinente a este trabalho, o sujeito autista obteve ganhos acadêmicos observáveis nas filmagens, crescendo em aquisições na aritmética e na leitura. Tais fatores podem ter contribuído para a disposição apresentada pela professora (já expressa anteriormente em dados quantitativos) em dirigir-lhe contatos orientados para a tarefa, e, em algumas ocasiões, ter-lhe adaptado materiais. Essa suposição se alicerça nas idéias de Jussim (1986, apud Coll e Solé, 1996), ainda bastante atuais, sobre a importância das expectativas e de suas confirmações como determinantes do investimento docente sobre o aluno, e ainda sobre os achados de Stanovich e Jordan (1998) sobre as concepções intervencionistas, as quais demonstrou possuir.

Pareceu que no contexto estudado, a professora realizou adaptações acadêmicas (com adequação do currículo), sociais e paralelas (com estratégias suplementares), segundo classificação proposta por Janney e Snell, 1997, excetuando-se apenas a do tipo parcial (encaminhamento do aluno ao serviço de apoio especializado), ainda que não tivesse consciência dessa categorização. Mostrou ter

usado as necessidades do grupo como referência principal na estruturação das aulas, buscando adaptar as propostas ao aluno deficiente (embora não sistematicamente), confirmando tendências apontadas em outros estudos realizados pelos mesmos autores.

Destaca-se a prevalência de interações de caráter não repreensivo dirigidas pela professora ao aluno não autista, e ainda a incidência de manifestações espontaneamente dirigidas pelo último à professora e demais colegas, contrariando os achados de literatura sobre tais aspectos, ambos em McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager e Lee, (1993).

Da análise qualitativa dos fenômenos, depreende-se que a díade estabeleceu uma dinâmica relacional pautada pela tentativa constante de AA em conquistar a atenção de P, utilizando-se de variados artifícios procedimentais, adequados ou não ao momento em que eram realizados. Estes foram ou não respondidos pela professora, dependendo dos demais possíveis fatores intervenientes. Estados de humor e saúde, quantidade de conteúdo a ser trabalhado, solicitações de outros membros do grupo, são apenas alguns exemplos desses fatores. A professora não demonstrou possuir um padrão estável de reforçamento, coerente com as atitudes positivas ou negativas de AA, o que pôde dificultar sua efetiva apreensão de habilidades sociais.

Já o aluno autista demonstrou ser sensível às alterações da rotina escolar (agitando-se por ocasião de datas comemorativas ou passeios), e doméstica (período em que sua mãe passou a trabalhar fora de casa). Reagiu com maior adesão às atividades e pareceu mais tranquilo quando estas lhe foram adaptadas pela professora. Ao contrário, pareceu mais inquieto e dependente da proximidade e atenção da professora, quando devia ocupar-se das mesmas atividades que os demais, ou quando P dirigia atenção aos alunos não autistas.

A despeito da categorização dos episódios, a observação do material de filmagem revelou imagens que confirmam as premissas do construtivismo social, as quais vinculam o desenvolvimento das atividades

mentais, dos contextos nas quais ocorrem (Rogoff, 1990). As iniciativas de comunicação do aluno autista foram, de alguma forma, significadas pela professora e demais sujeitos, assim como o sistema de signos da cultura foram, certamente, internalizados por ele em alguma medida, ou não teriam ocorrido as interações na intensidade e complexidade que foram observadas.

Acredita-se que o ambiente no qual esteve inserido, em alguma extensão, tenha favorecido possibilidades de desenvolvimento de linguagem e função simbólica ao sujeito autista, já que originou, tal como proposto por Bereohff (2001), situações educacionais, e, neste caso específico, terapêuticas, já que foram facilitadoras de ajuste social a um sujeito portador de condutas típicas. Entretanto, embora P tenha se mostrado atuante enquanto mediador da inclusão de AA no grupo e no programa, absteve-se de planejar mais formal, sistemática e regularmente suas ações de maneira contingente às atitudes de AA nas diferentes situações ocorridas no ano letivo. Acredita-se que esta prática teria provocado, possivelmente, ainda melhores respostas do sujeito focal quanto à sua participação social e acadêmica neste contexto inclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREYEVA, G.M. e GOZMAN, L.J. Interpersonal Relationships and Social Context. In DUCK, S. e GILMOUR, R. *Personal Relationships 1. Studying Personal Relationships*. London: Academic Press, 1981.

ARAUJO, Ceres Alves de. *Autismo: teoria da mente*. Aula proferida em Belo Horizonte, em 1997.(mimeo).

ARANHA, M.S.F., *Mudando o pensar do instrutor, através de reflexão teórico metodológica sobre sua prática cotidiana de ensino*. São Paulo: 1991, 133f. Tese (Doutorado em Psicologia - Área de concentração: Psicologia Experimental), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

_____. *Inclusão: Políticas Públicas e Universidade*. Texto apresentado em seminário Avançado sobre Inclusão, UNESP, Marília, agosto/2001(mimeo).

_____. *Ética e Educação Especial*. Texto apresentado em Seminário Avançado sobre Inclusão, UNESP, Marília, setembro/2001 (mimeo).

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud et al. 2. ed. São Paulo, Hucitec,1981.

BEREOHFF, A M. A pedagogia aplicada aos portadores de T.I. D., Brasília, 2002 (mimeo).

BERTOLDO, A.A. *Estudo descritivo da interação professora-aluno em uma classe de alfabetização em diferentes momentos do ano letivo*. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.

BRAGA, M.C.B., *Construindo uma Escola para Autistas - Reflexões sobre uma Experiência de Capacitação de Professores*, São José do Rio Preto: 1998, 35f. Monografia (Especialização em Didática do Ensino Superior), Universidade de Noroeste Paulista.

BROPHY, J Teacher behaviour and its effects- Journal of Educational Psychology, 71 (6), 733-750, 1979.

CARVALHO, A. M. P., *Estudo Descritivo da Interação Professor-Aluno: uma abordagem individualizada*. São Carlos: 1986, 97f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração: Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos.

CENEVIVA, M.S.A G. *Interação professor-aluno: estudo descritivo das perguntas dos alunos em sala de aula de 1ª. série do primeiro grau*-Dissertação de Mestrado- Universidade Federal da Paraíba- João Pessoa- 1985.

COLL, C. e SOLÉ, I., A Interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. In COLL, C., PALÁCIOS, J., MARCHESI, A, *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Vol 2, capítulo 17, 281-296.

EAVES, L., HO, H. School placement and Academic Achievement in Children with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, N.Y., Plenum Publishing Corporation, vol 9, no. 4, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1997.

GAUDERER, E.C. Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Brasília, CORDE, 1992.

GHAZIUDDIN, M., LEININGER, L. & TSAI, L. Brief report: thought disorder in Asperger Syndrome- comparison with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(3), 99-119, 1995.

GILBERT, C. Autism and Pervasive Developmental Disorders. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 31 (1), 99-119, 1990.

_____ Asperger syndrome and high-functioning autism. *British Journal Psychiatry*, 172, 100-109, 1998.

GOES, Maria Cecília Rafael. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotsky e Pierre Janet. In: *Educação e Sociedade*, ano XXI, no. 71, Julho/00.

GROPPIA, J. A. *Relação professor-aluno: uma leitura institucional*. São Paulo, 1995. Tese (Doutoramento em Psicologia, Área de Concentração: Psicanálise), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

HINDE, Roberta A. *Towards understandin Relationships*. New York: Academic Press Incorporation, 1979.

_____ A suggested structure for a science of relationships. In: *Personal Relationships*, Cambridge University Press. 2 , 1995.

JANNEY, Rachel; SNELL, Martha. How Teachers Include Students with Moderate and Severe Disabilities in Elementary Classes: The Means and Meaning of Inclusion. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, vol 22, no 3, 159-169, 1997.

KONTOS, S., MOORE, D. e GIORGETTI, K. The Ecology of Inclusion. In: *Topics in Early Childhood Special Education*, University of Kansas, 18:1, 38-48, 1998.

KUPFER, M.C., Problemas de Aprendizagem ou Estilos Cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise. In: RUBINSTEIN, Edith (org), *Psicopedagogia- uma prática, diferentes estilos*. Casa do Psicólogo, SP, p. 65, 1999.

LEFÈVRE, A B. Exame Neurológico Evolutivo. Sarvier, São Paulo, 1972

LEONTIEV, A N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *Psicologia e Pedagogia I*. Lisboa: Editoria Estampa, Ltda, 1977.

_____ *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, Ltda, 1978.

LOPES, Simone Aparecida. *“Habilidades Comunicativas verbais em autismo de alto funcionamento e síndrome de asperger”*. São Carlos: 2000, 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LOVELAND, K.A; LANDRY, S.H; HUGHES, S.O; HALL, S.K.& MCEVOY, R.E. Speech acts and the pragmatic deficits of autism. *Journal of Speech and hearing research*, 31, 593-604,1988.

MAHLER, M. *Psicose Infantil e outros estudos*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1983.

MALLORY, B. L. e NEW R.S.. Social Construtivist Theory and Principles of Inclusion: Challenges for Early Childhood Special Education. *The Journal of Special Education*.vol 28, no.3, pág.322-337, 1994.

MCINTOSH R; VAUGHN, S; SCHUMM, J.S; HAAGER, D; LEE, O; Observations of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, vol .60, no.3, p. 249-261, 1993.

MAGALHÃES, A.L.P. de. Ensino de conceitos: uma análise de ensino-aprendizagem ocorridos em sala de aula. In. MORAIS, G.S. (org.)- *Pesquisa e realidade no ensino de primeiro grau*, São Paulo, Cortez, 1980.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Ensinando a turma toda. *Pátio – Revista Pedagógica*. ARTMED Editora, Porto Alegre,. Ano V, No. 20, Fevereiro/Abril 2002.

MARTURANO, E.M. *Interação professor-aluno em condições de ensino individualizado: um estudo exploratório*. Arquivos Brasileiros de psicologia, 1983, 35 (4), 64-80.

MATURANA, H., *Uma nova concepção de aprendizagem*. Palestra para professores do ensino Básico. Universidade Católica de Santiago do Chile, 20/07/90 (mimeo).

MAZZOTTA, M. J. da Silveira, *Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana*. http://www.regra.com.br/educação/Mazzotta_1b.htm, 1998.

MELTZER, D. et alii. Exploración del autismo. Buenos Aires, Paidós, 1977.

MESIBOV, G., e SHEA, V., Full Inclusion and Students with Autism. In: *Journal of autism and Developmental Disorders*, N.Y., Plenum Publishing Corporation, vol 26, no. 3, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares. Estratégias para Educação de Alunos com necessidades Educacionais Especiais*. Brasília. MEC, 1999.

OMOTE, Sadao. *Estigma no tempo de Inclusão*, texto apresentado em Seminário Avançado sobre Inclusão, UNESP, Marília, outubro/2001.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. IN: *Educação e Sociedade*, ano XXI, n0. 71, Julho/00.

PERRENOUD, P. *A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

POTTER, M.L. Research on teacher thinking: Implications for mainstreaming students with multiple handicaps. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 4(2), 115-127, 1992).

PRIZANT, B. & RYDELL, P. Analysis of functions delayed echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 183-192, 1984.

RIVIÈRE, Angel. O Desenvolvimento e a Educação da Criança autista. In: COLL, C., PALÁCIOS, J., MARCHESI. *Desenvolvimento psicológico e educação- necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto alegre: Artes Médicas: capítulo 18,p. 286, 1996.

ROGOFF, B. Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. New York: Oxford University press, 1990.

RUBINSTEIN, E,(org), *Psicopedagogia - uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SWCHARTZMAN,J.S. Síndrome de Asperger. In: *Temas sobre desenvolvimento*. São Paulo : Memnon, no. 2, 19-21, 1992.

_____. Neurobiologia do autismo infantil. In: SCHWARTMANN, J. S. e col., *Autismo Infantil*. São Paulo: Ed Memnon., vol.1, p 17-68, 1995.

SCUGGS,T; MASTROPIERI, M. Teacher Perceptions of Minstreaming/Inclusion, 1958-1995: a Research Synthesis. *Exceptional Children*, vol 63, no.1.p59-74, 1996.

SECADAS, C.C. Intervención psicopedagógica en alumnos com autismo: El modelo Teach. In: BELTRAN, J. et alt. *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica (II)*. Madrid: U.C.M, capítulo 108,p. 667-671,1997.

STANOVICH, P. e JORDAN, A. Canadian Teachers'and Principals Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. In: *The Elementary School Journal*. University of Chicago, v.98, no. 3, 1998.

TUSTIN, F. *Autismo e psicose infantil*. Rio de janeiro. Ed. Imago, 1975.

WALLON, H . *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Andes, s/d.

_____ Do ato ao pensamento. In WEREBE, M.J.G. & NADEL-BRULFERT J. (orgs). *Henry Wallon. Psicologia*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1986.

WIGLE, S. e WILCOX, Inclusion-Criteria for the Preparation of Educational Personnel. In: *Remedial and Special Education*, vol.17, number 5, p.323-328, september 1996.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade pré Escolar. In: *Psicologia e Pedagogia* . Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1977.

_____ Fundamentos de Defectologia. In: *Obras Completas*. Habana: Editorial Pueblo e Educacion, Tomo V, 1989.

_____ Obras Escogidas II. Madrid: Visor, 1997.

_____ *A formação social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6^a. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WING, L., *Princípios de Educação Terapêutica para Crianças Autistas*. Santillana: Madrid, capítulo 9, p.256-262, 1982.

ANEXO

ABRIL: data	Hora	Observações
12	12:40 às 13:30 h	Gravação de 50 min. devido ao ensaio do coral no pátio.
14	12:40 às 13:40 h	/
17	15:45 às 16:45 h	Senta-se à mesa da professora para pedir explicações.
18	15:40 às 16:40 h	Nos últimos minutos, a professora sai da sala, ficando a inspetora cuidando do grupo.
25		/
26		/
MAIO: data	Hora	Observações
3	15:40 às 16:40 h	/
11	12:40 às 13:40 h	A criança parece agitada com a festa dos dias das mães (sic profa). A professora começa a estudar sobre o autismo, e tenta adaptar seu material didático, adequando-o à criança.
22	16:10 às 17:10 h	/
23	12:40 às 13:40 h	/
JUNHO: data	Hora	Observações
5	15:40 às 16:40 h	/
7	15:40 às 16:40 h	A criança está interessada pela filmadora. A professora colocou-o em reforço no período diverso. Ele demonstra insegurança sem

		a presença do irmão na sala e com a mudança do ambiente (sic profa). A professora preparou-lhe material especial para coordenação motora fina.
15	15:40 às 16:40 h	A professora dá o mesmo material dos outros alunos para a criança (carta enigmática).
26		/
27		/
AGOSTO: data	Hora	Observações
02		/
10		/
23		Houve a visita e filmagem. A professora conta que terminou com o namorado e está muito triste e esgotada. Isto parece refletir, não apenas no W., mas também nos outros alunos.
31	/	Houve a visita à escola, mas sem a filmagem, pois saíram às 16horas para o ensaio do coral (Festa da Primavera). E a filmagem se iniciaria às 15:40, não dando tempo suficiente para o total estabelecido. A professora está muito animada com os progressos do W; mostra que ele consegue identificar

		palavras de logotipos e alguns nomes de pessoas que lhe são queridas.
SETEMBRO: data	hora	Observações
5	/	Fui à escola, mas neste dia estavam suspensas as aulas.
14		Houve a filmagem. A professora reclama que as tarefas que passa para o W não estão sendo feitas. A mãe está trabalhando o dia todo fora de casa, e assim, (sic profa) ele não está dando a devida atenção à realização das tarefas escolares. O irmão Yuri, também está mais displicente com as tarefas em sala de aula.
27	/	Fui à escola, mas não realizei a filmagem, porque a professora disse que eu atrapalharia se permanecesse em sala de aula, pois iria dar avaliações para seus alunos.
28	/	Fui até a escola, mas não pude realizar a filmagem, pois W. não compareceu. Assim, fui até a sua casa e encontrei-o brincando com os seus irmãos, que contavam que não foram à escola porque achavam que não teria aula devido às eleições.
OUTUBRO: data	hora	Observações
3		Consegui realizar a filmagem. W. parece

		<p>estar mais calmo, consegue trabalhar bem junto à professora, que levou um cartaz com bandeiras de vários países, com seus respectivos nomes. E ele consegue, em sua maioria, ler o nome dos países que estão embaixo das bandeiras. A Mãe já não está trabalhando o dia todo fora de casa.</p>
9		<p>Foi feita a filmagem. Ele parece estar muito feliz e ansioso pelo passeio que farão ao bosque, no dia seguinte. Faz todas as atividades propostas pela professora. E ela conta que está muito esgotada e que provavelmente não vai participar do passeio.</p>
19		<p>A professora faltou nos dias anteriores desta semana, por motivo de doença. Estava sentindo-se estressada. Não participou do passeio do dia 10, com as crianças. Ela diz que não preparou nenhum material para o W. E sente que nesses dias, o W ficou um pouco "largado". Na lousa estão escritas várias palavras, para que as crianças separem em sílabas. A profa pede que o W. as leia. Este vai até a lousa e as lê corretamente, mas depois, confunde-se e</p>

		passa a lê-las da direita para a esquerda. Gosta muito de ser aplaudido e tem a necessidade de estar agradando a professora.
25	/	Visita a escola, mas não houve filmagem, pois foram fazer atividades fora da sala de aula.
30		A professora está muito preocupada com a possibilidade de remanejamento para outra escola. E se diz muito preocupada por não poder continuar seu trabalho com o W.
NOVEMBRO: data	Hora	Observação
10		A professora diz que não está mais dando tempo para preparar material mais adequado ao W.
13		A professora conta que está muito contente por permanecer nesta escola no próximo ano. Principalmente para poder continuar tendo o W como aluno. Não houve filmagem.
21 a 24	/	W faltou à escola toda a semana. Conversei com a mãe, e ela contou que ele estava doente.
30		Esta é a última semana de aula para os alunos que não ficaram para recuperação. E como o Y. não ficou, a prof. não vai pedir para o W. vir às aulas de reforço, pois sabe que não virá sem o irmão.

RESUMO

O direito de acesso à escola, legitimado pela atual Política Nacional de Educação a todas as crianças, encontra resistências quando se refere a indivíduos com necessidades educacionais especiais. Este trabalho caracteriza a interação de uma única díade, professor - aluno portador de condutas típicas (autista de alto-funcionamento), em ambiente regular inclusivo, visando a contribuir com informações sobre o manejo com a diversidade em sala de aula. Teve como sujeito focal, uma criança de nove anos de idade e sexo masculino, aluno de primeira série de escola pública. Foram realizadas 25 horas de gravação em vídeo tape, e os episódios interativos, classificados segundo sistema de categorias adaptado da literatura. O estudo concluiu que o sujeito focal apresentou características facilitadoras de interação, levando a professora a dirigir-lhe preferencialmente contatos orientados para a tarefa, além de realizar adaptações curriculares às suas necessidades específicas, assystematicamente. O aluno autista estabeleceu uma dinâmica relacional pautada pela busca de atenção exclusiva da professora, alternando para tanto, artifícios adequados ou não ao momento em que ocorriam. Ambos professora e aluno mostraram-se suscetíveis a alterações de humor segundo acontecimentos familiares e escolares. No entanto, o sujeito autista mostrou-se mais agitado quando as atividades não lhe estavam adaptadas e ainda quando da falta de atenção da professora sobre suas solicitações. O ambiente apresentou aspectos positivos para um possível desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas do sujeito focal: elevado índice de respostas às suas abordagens, semelhança no padrão de resposta da professora ao aluno autista e demais alunos não autistas, assim como alto índice de participação do sujeito em contatos complementares. Ocorreram, portanto, situações interativas que

adquiriram funções educacionais além de terapêuticas, para o sujeito em estudo.

SUMMARY

The right of access to school, legitimized by the present National Politics of Education to all kids, finds resistance when it comes to individuals with special educational needs. This paper characterizes the interaction of one only couple, teacher - high functioning autistic child, in a regular inclusive atmosphere, trying to contribute with information about the handling with the diversity in the classroom. The subject being focused was a nine-year-old child, male, student in the first grade in a public school. Twenty-five hours of videotape recording were made, and the interactive episodes were classified according to system of categories adapted from literature. The study concluded that the subject presented characteristics that made the interaction easy, leading the teacher to give him oriented contacts to the task, besides realizing curriculum adaptations to his specific needs. The autistic student established a relational dynamic based on the search for the exclusive attention from the teacher, alternating for that adequate with non-adequate means to the moment in which they occurred. Both teacher and student were sensitive to changes in mood according to school and family happenings. However, the subject was more agitated when the activities weren't adapted and when there was lack of attention from the teacher in relation to what he wanted. The atmosphere presented positive aspects to a possible development of the subject's social and academic abilities: high level of responses to his approaches, similarities in the teacher's standard of responses to the autistic child and the other non-autistic students, as well as high level of participation of the subject in complementary contacts. Therefore, there were interactive situations that got educational and therapeutic functions to the subject being focused.