

SIMONE CERQUEIRA DA SILVA

**INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORA E ALUNOS
EM SALA INCLUSIVA**

MARÍLIA

2003

SIMONE CERQUEIRA DA SILVA

**INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORA E ALUNOS
EM SALA INCLUSIVA**

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: Ensino na Educação Brasileira).

Orientadora: **Prof^a Dr^a Maria Salete Fábio Aranha**

MARÍLIA

2003

Silva, Simone Cerqueira da.
S586i Interação entre professora e alunos em sala inclusiva /
Simone Cerqueira da Silva. – Marília, 2003.
191 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.
Bibliografia: f. 176-183
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Salete Aranha

1. Inclusão. 2. Interação - professor - aluno. I. Autor.
II. Título.

CDD 370.15

DEDICATÓRIA

A Deus: pela existência e oportunidade de vida;

Aos meus pais: pelos princípios e sacrifícios;

Ao meu amor: pela forma incondicional de apoio e valorização.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por eu ter descoberto um mundo **MAIOR**.

À Dr^a Maria Salete Fábio Aranha, pelo ensino das relações humanas na própria convivência interpessoal e por ter me guiado durante este caminho de descobertas e aprendizagens;

Ao Fernando, por me amar e me ajudar através deste amor a superar os momentos de entrave pelos quais passei para conseguir chegar até aqui.

À minha mãe, pelo suporte "do lar".

Ao Danilo, pela força técnica nos momentos mais difíceis.

À amiga Lúcia Pereira Leite, por ter acreditado em mim;

Às professoras, alunos, direção e equipe administrativa da escola, por terem permitido e favorecido esta construção.

À SORRI, em especial à Lucimara de Castro Figueiredo, pelas condições oferecidas para que eu pudesse desenvolvê-lo e por ter me ensinado muito sobre "muitas coisas".

Aos alunos Thomas William Fonseca Ormrod e Crislei Mereu Pioto, do curso de graduação em Psicologia da USC - Bauru, pela participação interessada como juízes.

Ao Prof. Dr. Sadao Omote e a Dra. Rita de Cássia T. Araújo, pelas competentes sugestões durante o exame de qualificação.

Ao programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, pelo espaço de aprendizado científico.

Aos colegas de trabalho, alunos e amigos, que indiretamente favoreceram nesta construção, em especial à amiga Keila C. Maniero Peraçoli pela amizade contínua.

“O ser humano é o mais complexo, o mais variado e o mais inesperado dentre todos os seres do universo conhecido. **Relacionar-se** com ele, lidar com ele, haver-se com ele é, por isso, a mais emocionante das aventuras. Em nenhuma outra, assumimos tanto o risco de nos envolver, de nos deixar seduzir, arrastar, dominar, encantar...”

J. A. Gaiarsa

RESUMO

A literatura já vem ilustrando o quanto as relações interpessoais são imprescindíveis para a construção do conhecimento, logo, possibilitar a construção de novos conhecimentos a todos, de acordo com as suas necessidades educacionais especiais, exige relações interpessoais que favoreçam à participação, expressão e manifestação de todos os educandos.

Assim, instigada a conhecer este universo de interações, a compreender como estas interações estão ocorrendo na sala de aula inclusiva, a identificar como os sujeitos estão participando deste contexto, o objetivo fundamental que impulsionou o presente estudo foi o de descrever e analisar as relações interpessoais entre professora e alunos em sala de aula inclusiva.

Fizeram parte deste estudo duas professoras e seus respectivos alunos, sendo: professora A – 34 anos de idade, formada em nível médio no curso de Magistério, e professora B – 45 anos de idade, formada em nível superior, curso de Letras. A professora A, que lecionava na turma A, tinha, em sala de aula, 7 alunos do sexo masculino e 14 do sexo feminino. A faixa etária desses alunos era de 8 a 13 anos. A professora B, que lecionava na turma B, tinha, em sala de aula, 12 alunos do sexo masculino e 15 do sexo feminino. A faixa etária desses alunos era de 9 a 17 anos. Na turma A, 10% eram alunos com deficiência e, na turma B, 11% eram alunos com deficiência.

Os dados foram coletados em 2 salas de aula, em uma escola estadual de ensino fundamental, localizada em bairro residencial na cidade de Bauru, interior do Estado de São Paulo.

Foi utilizada como instrumento para a coleta de dados, uma filmadora da marca Panasonic, modelo RJ 27. Os dados foram coletados no transcorrer do 1º semestre do ano letivo de 2001.

O procedimento de análise dos dados seguiu seis diferentes passos: elaboração de um sistema de categorias, elaboração das planilhas de registro, equalização temporal dos dados, classificação dos episódios a partir do sistema de categorias, participação de juízes na classificação das unidades de análise e tratamento quantitativo e qualitativo dos dados.

Os resultados demonstraram peculiaridades e diferenças a partir da descrição e análise dos episódios interativos identificados nessas turmas, bem como diferenças nas interações da professora com os seus alunos (deficientes e não deficientes). A maior contribuição deste estudo foi a de indicar que a interação entre a professora e os alunos em sala de aula está demonstrando avanços na área educacional, no que diz respeito à atenção ao aluno com deficiência.

Se avanços na atenção ao aluno com deficiência podem ser constatados a partir desses resultados, não se pode, entretanto, dizer que as salas aqui estudadas sejam salas inclusivas, pois apesar do avanço atitudinal e mesmo metodológico observados, ainda não se pôde detectar a prática do ensino individualizado.

Palavras chaves: 1. inclusão 2. interação – professor – aluno

ABSTRACT

Literature has been illustrating how much the interpersonal relationships are essential for the construction of knowledge, then facilitating the construction of new knowledge to all people, according to their special educational necessities, demands interpersonal relationships, which benefit the participation, expression and manifestation of all of them who are being educated.

Thus, encouraged to know this universe of interactions, to understand how these interactions are occurring inside the inclusive classroom, to identify how the subjects are participating in this context, the fundamental aim, which stimulated the current study was to describe and analyze the interpersonal relationships between teacher and pupils inside the inclusive classroom.

Two teachers and their respective pupils took part in this study, as: teacher A – 34 years old, graduated in the medium level of Professorship, and teacher B – 45 years old, graduated in superior level, Letters course. Teacher A, who taught group A, had in the classroom 7 male pupils and 14 female pupils. The age rate of these pupils was from 8 to 13 years old. Teacher B who taught group B had in the classroom 12 male pupils and 15 female pupils. The age rate of these pupils was from 9 to 17 years old. In group A, 10% were pupils with deficiency and in group B, 11% were pupils with deficiency as well. The data were collected in 2 classrooms in a fundamental education school pertaining to the state, located in a residence area in the city of Bauru, interior of the Estate of São Paulo.

A camcorder – Panasonic, model RJ 27 - was used as an instrument for collecting the data. The data were collected during the first semester of the school year of 2001.

The analysis procedure of the data followed six different steps: elaboration of a category system, elaboration of the register spreadsheet, temporal equalization of the data, classification of the episodes from the category system, participation of judges in the classification of the analysis unities, and quantitative and qualitative treatment of the data.

The results demonstrated peculiarities and differences from the description and analysis of the interactive episodes identified in these groups, as well as the differences in the teacher's interactions with his/her pupils (deficient and non-deficient ones). The major contribution of this study was which indicates that the interaction between the teacher and the pupils in the classroom is demonstrating advances in the educational area concerning the attention given to the deficient pupil.

If advances in the attention given to the deficient pupil can be confirmed from these results, it cannot be said, however, that the classrooms studied here are inclusive ones, despite the observed attitudinal and even methodological advance, it cannot detect the individualized education practice yet.

Key words: 1. inclusion 2. teacher - pupil interaction

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Período da filmagem nas turmas A e B	71
Tabela 2 - Caracterização das sessões de coleta da turma A.....	86
Tabela 3 - Identificação da frequência de interação entre as diferentes díades, por sessão, da turma A.....	88
Tabela 4 - Classificação dos episódios interativos por sessão segundo as categorias de comunicação usuais para o início da primeira interação desses episódios	93
Tabela 5 - Classificação dos episódios interativos por sessão segundo as categorias de comunicação usuais para responder à primeira interação desses episódios	97
Tabela 6 - Classificação dos episódios por sessão, segundo os conteúdos	101
Tabela 7 - Classificação dos episódios por sessão, segundo a presença de conteúdos complexos	103
Tabela 8 - Classificação dos episódios por sessão, segundo a situação em que ocorrem	111
Tabela 9 - Classificação dos episódios por sessão, segundo a orientação da atividade	115
Tabela 10 - Classificação dos episódios interativos segundo o sujeito que finaliza	118

Tabela 11 - Classificação dos episódios interativos em vista de como foram interrompidos.....	121
Tabela 12 - Caracterização das sessões de coleta da turma B.....	127
Tabela 13 - Identificação da freqüência de interação entre as diferentes díades, por sessão	129
Tabela 14 - Classificação dos episódios interativos, por sessão, segundo as categorias de comunicação usuais para o início da primeira interação desses episódios	133
Tabela 15 - Classificação dos episódios interativos por sessão segundo as categorias de comunicação usuais para responder à primeira interação desses episódios	137
Tabela 16 - Classificação dos episódios por sessão, segundo os conteúdos	142
Tabela 17 - Classificação dos episódios por sessão, segundo a situação em que ocorrem	147
Tabela 18 - Classificação dos episódios por sessão segundo a orientação das atividades	151
Tabela 19 - Classificação dos episódios interativos segundo o sujeito que finaliza	154
Tabela 20 - Classificação dos episódios interativos em vista de como foram interrompidos.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização dos sujeitos que iniciam o episódio interativo.....	76
Quadro 2 - Categorização dos sujeitos que respondem às iniciativas de interação.....	76
Quadro 3 - Categorização das modalidades de iniciativa do episódio interativo	77
Quadro 4 - Categorização das modalidades de respostas às iniciativas de interação.....	77
Quadro 5 - Categorização dos conteúdos do episódio interativo	78
Quadro 6 - Categorização das modalidades de situação em que o episódio interativo ocorre.....	79
Quadro 7 - Categorização da orientação da atividade nos episódios interativos	79
Quadro 8 - Categorização dos sujeitos que interrompem o episódio interativo.....	79
Quadro 9 - Categorização das modalidades de interrupção do episódio interativo	80

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT	08
LISTA DE TABELAS	09
LISTA DE QUADROS	11
1.INTRODUÇÃO	15
E educação e a escola.....	17
A relação entre o professor e o aluno e suas implicações para a construção do conhecimento	20
Estudo sobre a relação entre professor e aluno	23
Funcionamento e papéis desempenhados na relação entre professor e aluno	29
A diversidade e o movimento da inclusão.....	34
A convivência na diversidade: é possível a construção de uma sociedade inclusiva sem estigma?	38
O processo de construção da educação inclusiva: definições e implicações.....	41
O processo de construção da educação inclusiva: como vem ocorrendo	46
A relação entre professor e aluno na sala de aula inclusiva	57
Justificativa e objetivo do estudo	61
2. MÉTODO.....	63
2.1 Sujeito.....	63
2.2 Local	64

2.3 Procedimento de coleta	66
2.3.1 Instrumentos de coleta.....	66
2.3.2 Período de coleta	67
2.3.3 Procedimento de filmagem.....	67
2.4 Procedimento de análise	72
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	86
3.1 Turma A.....	86
3.2 Turma B.....	127
3.3 Semelhanças e diferenças entre as turmas.....	165
4.CONCLUSÃO.....	171
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
6. ANEXOS	184

“É uma ilusão, um erro, supor que o ‘melhoramento’ ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é ‘individual’, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até à relação máxima, que abraça todo o gênero humano.”

Gramsci

1. INTRODUÇÃO

O tema da inclusão educacional tem sido tratado, freqüentemente, nos diversos meios educacionais, despertando rejeições e entusiasmos. Sabe-se que tudo que é novo, ou diferente do que já está posto na ordem social, ou seja, o que retrata uma mudança de paradigma, inevitavelmente provoca nas pessoas as mais diversas reações de alarme, cuidado e resistência.

Em se tratando de questões referentes às relações humanas, às relações interpessoais, todos inicialmente tendem a manter um padrão de comportamento de acordo com o de costume e comumente alteram apenas a sua fala ao se referirem à “nova situação”.

A mudança de paradigma implica em um novo modo de pensar e de agir, e não somente em um novo modo de se referir, o que implica em disposição para querer mudar.

Nesse sentido, o paradigma da inclusão implica em relações interpessoais que sejam acolhedoras para todos, ou seja, que atendam às necessidades educacionais de todos, inclusive dos que apresentam necessidades especiais.

A literatura já vem ilustrando o quanto as relações interpessoais são imprescindíveis para a construção do conhecimento, logo, possibilitar a construção de novos conhecimentos a todos, de acordo com as suas necessidades educacionais especiais, exige relações interpessoais que favoreçam a participação, expressão e manifestação de todos os educandos.

Assim, instigada a conhecer este universo de interações, a compreender como elas estão ocorrendo na sala de aula inclusiva, a identificar como

os sujeitos estão participando desse contexto, o objetivo fundamental que impulsionou o presente estudo foi o de descrever e analisar as relações interpessoais entre professor e alunos em sala de aula inclusiva.

Considerou-se, pois, necessário tratar alguns temas referentes à interação entre professor e aluno na sala de aula inclusiva, sendo, apresentado, a seguir, primeiramente o que tem sido enfatizado a respeito do conceito e da função da educação, bem como da escola.

Em seguida, será abordada a relação entre o professor e o aluno e suas implicações para o processo de construção do conhecimento e o que tem sido pesquisado sobre esta interação. Posteriormente, será visto o funcionamento e os papéis desempenhados na relação entre professor e aluno, para depois, então, considerar a diversidade e o movimento da inclusão, bem como a possibilidade de se construir uma sociedade sem estigma.

Finalizando a introdução, apresentar-se-á o processo de construção da educação inclusiva, como vem sendo definido, quais suas implicações no âmbito educacional e como vem ocorrendo na nossa realidade. E, por fim, o que tem sido pesquisado sobre a relação entre professor e aluno no contexto da sala de aula inclusiva.

A educação e a escola

Considerando a importância de tratar sobre aspectos peculiares da educação e da escola (conceito e função), para compreender, posteriormente, as relações interpessoais que se constroem neste contexto será enfatizada, neste momento, a educação formal, realizada no espaço da escola, dentro da sala de aula.

Neste estudo serão consideradas, em especial, as conceituações propostas pelos teóricos da abordagem sócio-histórica, uma vez que retratam a construção social do conhecimento, princípio norteador deste estudo.

Para Leontiev (1978, p. 272), a educação é o processo que possibilita a formação do indivíduo através de sua apropriação dos resultantes da história social e sua conseqüente objetivação nessa história. O autor sintetiza essa questão:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto um processo de educação.

Nesse sentido, tem-se que é pela educação que o indivíduo se apropria das características do gênero humano. Características que, segundo Duarte (1993, p. 40), “foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo de objetivação, gerado, a partir da apropriação da natureza pelo homem”.

Para Guijarro (1996), a finalidade da educação fundamental é promover de forma intencional o desenvolvimento de capacidades e favorecer a

apropriação de conteúdos, para que os alunos possam ser membros ativos de sua sociedade.

De acordo com os autores acima, entende-se que educar refere-se ao ato de facilitar ao aluno o acesso ao conhecimento, de modo que lhe sejam garantidas as possibilidades de compreensão e modificação da sua realidade.

O processo educativo formal, conforme aponta Boneti (1997), ocorre dentro de um espaço real de ação e interação, para enriquecimento da identidade sócio-cultural dos que dele participam, espaço esse chamado escola.

Contrário à idéia simplista de se considerar a escola como o local onde os alunos aprendem e os professores ensinam, Canário (1998, p. 9) considera que a escola é também o local onde “os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão”. Esta afirmação, diz o próprio autor, não deve ser confundida com a idéia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas.

Complementando ainda mais sobre o verdadeiro sentido e a real finalidade da escola, Silva Júnior (1990, p. 145), considera que esta

deve ser um local de trabalho e que em seu interior haja trabalhadores que se reúnem para produzir passagens do mundo iletrado ao mundo letrado; das primeiras letras ao universo do discurso; da linguagem informal às linguagens sistematizadas; da cultura popular à cultura erudita; da intuição pessoal ao saber historicamente organizado. Logo, o propósito implícito ou manifesto é o da elevação. A escola existe para elevar seus alunos, para passá-los de um momento de vida insuficiente, insatisfatório, incompleto para outros momentos que se desdobrarão em direção a um horizonte vislumbrado e em permanente construção.

Oliveira (2002, p. 304), em sua tese de doutorado, tratando a escola como o espaço que acolhe pessoas diferentes, afirma que ela não dá vida ao homem quando “não permite ao aluno, seja ele deficiente ou não, o acesso a novas

condições de existência, através da apropriação de bens culturais e sociais historicamente construídos e acumulados”.

Nesse sentido, para Duarte (1993, p. 119),

é na escola que será viabilizada a prática pedagógica, a qual representa o papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja, o de ser mediadora entre a vivência em – si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano.

Para Saviani (1991), a função da escola é estender a todos os seus alunos o conhecimento elaborado e sistematizado, fundamental para que as pessoas tenham maior liberdade de ação pela assimilação e internalização do conhecimento, a partir do processo de ensino e de aprendizagem.

Considerando não somente os conteúdos acadêmicos, Mello (1997) diz que cabe à escola a função de estabelecer padrões de convivência social.

Ao se reportar à finalidade da escola, Guijarro (1996) acredita que ela precisa oferecer uma resposta educativa, compreensiva e diversificada a todos os alunos, evitando a discriminação e desigualdade de oportunidades, e, ao mesmo tempo, respeitando as características e as necessidades individuais.

Uma escola que seja capaz de fomentar a construção de cidadãos, que possibilita o acesso ao saber científico, para que, através desse conhecimento, seja possível a construção de um mundo mais justo e humano, é o que se espera de fato.

Tendo em vista o que é a educação, seu papel e o espaço específico para que ocorra, afirma-se que é através da *relação* entre o professor e seus alunos que o processo educativo se constrói.

A relação entre o professor e o aluno e suas implicações para a construção do conhecimento

Ao considerar a educação e a escola, tem-se que a relação entre o professor e os alunos é o meio fundamental, para que a educação possa vir a cumprir com o seu papel de socializar o conhecimento construído histórica e socialmente.

Alguns autores já se manifestaram diante da importância da relação entre o professor e o aluno, sendo possível observar, que suas afirmações tendem a considerá-la como a base para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Aquino (1995) entende que a relação entre o professor e o aluno apresenta-se como "a matéria-prima da instituição escolar ou mesmo como núcleo aglutinador que caracteriza o contrato psicológico".

No presente estudo, a relação entre professor e aluno é concebida a partir da conceituação de Hinde (1979), como uma relação que implica em algum tipo de interação intermitente entre duas pessoas, envolvendo intercâmbios durante um período estendido no tempo, tendo as mesmas, algum grau de mutualidade, de modo que o comportamento de uma leva em consideração o comportamento da outra.

Assim como, para Carvalho (1988), uma relação se reporta a uma série de interações contínuas entre dois sujeitos ou entre um objeto e um sujeito, ou ainda, a menor unidade social, formada por uma série de interações, em seqüência no tempo (Perosa, 1993).

Em consonância com a importância da relação entre o professor e os alunos para a educação, Vygotsky (1994) diz que as funções psicológicas

superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos, pois, no decurso do desenvolvimento, as atividades são inicialmente coletivas/sociais (interpsíquicas) para depois se tornarem atividades individuais/propriedades internas do pensamento. Logo, acredita-se que as interações e a relação entre o professor e seus alunos são variáveis imprescindíveis para a construção da aprendizagem e do desenvolvimento.

Para a concepção histórico-social do processo de formação do indivíduo (Duarte, 1993), a relação com outra pessoa é indispensável enquanto mediação no processo de apropriação dos produtos da prática social. Segundo essa teoria, é na relação entre os processos de objetivação (quando o homem se torna participativo da sua realidade física e social, contribuindo com a mesma) e de apropriação (quando o homem se apropria de conhecimentos) que se constitui a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos. Assim, cabe ao educador uma função decisiva na prática pedagógica escolar, o de condutor do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente.

Salvador (1994), referindo-se ao contexto da sala de aula, destaca que a unidade básica de análise deixa de ser a atividade individual do aluno e passa a ser a atividade articulada e conjunta do aluno e do professor em torno da realização de tarefas escolares.

Nébias (1996) enfatiza que, segundo o princípio básico do construtivismo, o conhecimento ocorre com a atividade do sujeito que conhece sobre o objeto do conhecimento.

Constata-se, então, que os sujeitos, professor e aluno, são os atores dessa entrelaçada teia de relações que permeia a instituição escolar e que se apresenta como o "fio da meada" do processo educacional.

É preciso estabelecer, sob novas bases, a relação entre o professor e o aluno, de modo que se repense ambos os papéis, "refletindo sobre a bidirecionalidade e a interdependência que configuram as relações pessoais, para que nos fiquem claras as suas conseqüências" (Aranha; Laranjeira, 1995, p. 9).

Estudos sobre a relação entre professor e aluno

Os estudos sobre a relação entre professor e aluno nem sempre foram tratados a partir do princípio da reciprocidade, da mutualidade e bi-direcionalidade, embora tenham sido considerados como tema central na Psicologia Escolar, como mencionado por Kupfer (1982) e como lugar de destaque na Pesquisa Psicológica, como mencionado por Simão (1995).

Kupfer (1982), analisou a literatura acerca da relação entre professor e aluno, e apontou que houve um deslocamento do enfoque que inicialmente se centrava na criança e depois passou a se dedicar ao estudo da relação do professor com seus alunos. Instigada a compreender o porquê dessa mudança de enfoque, a autora examinou a produção teórica dominante na Europa, a partir da década dos 30, e constatou que tanto a Filosofia Existencialista como a Psicanálise foram os principais propositores da idéia. Para os primeiros, o homem é um ser – no – mundo, e ser – no – mundo é estar – com – outro, para os segundos, os indivíduos se formam a partir de suas relações com os outros.

Carvalho (1986) também se dedicou à análise da literatura sobre a relação entre professor e aluno, e constatou que todos os trabalhos enfatizavam que o professor era o elemento que mais falava, e o comportamento do aluno influenciava de maneira diversificada o comportamento do professor.

Esta constatação de Carvalho (1986) indica que a literatura já estava considerando o papel do aluno e deixando de centrar atenção apenas no papel do professor.

Por outro lado, posteriormente, Machado (1987) considerou que as pesquisas não privilegiavam a influência do aluno, realçando somente o poder que o

professor tinha sobre ele, e que, embora os conceitos de interação e reciprocidade fossem referidos, havia uma certa inconsistência aí embutida.

Segundo o autor, as análises efetuadas nesses estudos tomavam os comportamentos, as características e a produção dos alunos, como variável dependente, e as variáveis ligadas ao professor, como independentes.

Em 1990, Gil também revisou diferentes pesquisas realizadas sobre as relações entre professor e aluno, e verificou a existência de dois grandes grupos de trabalhos que se distinguem pela ênfase dada ora ao rendimento do aluno, e ora às características da interação entre professor e aluno.

A autora ainda enfatiza que, embora tais estudos considerassem a interação entre professor e aluno como objeto de estudo, a maioria (Machado, 1979; Bastos, 1980; Bertoldo, 1985; Ceneviva, 1985) tratava apenas da influência do comportamento verbal do professor sobre o aluno.

Ainda, considerando o que a literatura realizou sobre a relação entre professor e aluno, a análise de Patto (1993, p. 231-232) mostrou que três momentos distintos predominaram na literatura. Em um extremo, o foco era o professor, sendo considerado que o educador é que “transmite conhecimentos e forma atitudes consideradas benéficas ao desenvolvimento do aprendiz”. Entre os dois extremos, estavam os representantes das propostas não diretivas nas relações humanas, os quais descreviam os relacionamentos autoritários e propunham formas alternativas de interação mais compatíveis com as premissas do Humanismo. No outro extremo, estavam aqueles que, “além de descrever as interações entre professores e alunos na sociedade capitalista, as analisavam contextualmente, ou seja, em suas relações com as relações de produção dominante”, e apresentavam “métodos alternativos que possibilitavam dimensionar a educação formal de modo que ela se tornasse um

processo que pudesse contribuir para a restauração da possibilidade de consciência e de ação sociais transformadoras”.

Este último momento que marcou a literatura, conforme análise de Patto (1993), parece ser o que melhor retrata o que se pretende neste estudo, ao investigar a relação entre professor e alunos: descrever as interações entre professor e alunos, e analisá-las contextualmente.

Mais tarde, Aquino (1995) examinou a literatura especializada acerca da relação entre o professor e o aluno, e demonstrou que, nos estudos de enfoque político - filosófico, a atuação do professor, seu modo de agir torna-se o elemento estruturante da relação, sendo uma análise uni-direcional; assim como, no enfoque psicológico-interacionista, o autor conclui que o tema da relação entre professor e aluno também foi abordado de modo semelhante ao enfoque anterior, pois é atribuída uma quase hegemonia nas interações. As influências das expectativas docentes são muito fortes no desempenho dos alunos e pouca atenção foi dispensada à influência do aluno.

O autor concluiu que, mesmo quando se parte da premissa de que a influência entre o professor e o aluno é mútua, pouca atenção é dispensada à influência do aluno sobre a conduta do professor, demonstrando, assim, uma espécie de mão única relacional (Aquino, 1995).

Neste mesmo ano, Hokumura (1995) em sua tese de doutorado, apresentando a sua pergunta, “de que modo a comunicação verbal e não verbal que permeia as interações pode se constituir ou não em determinantes de aprendizagem e conseqüentemente dos resultados escolares?”, evidenciou a influência do professor sobre o aluno, uma vez que tratou apenas sobre a ação do professor.

Ao final, a autora concluiu que as condições observadas em sala de aula não facilitavam a aprendizagem, e a interação entre o professor e o aluno constituía um obstáculo à aprendizagem. Logo, foi proposta a presença de uma terceira pessoa, uma tutoria, para melhorar as relações e o desempenho do professor e do aluno.

Coll e Miras (1996), através de uma perspectiva histórica a respeito dos estudos sobre a relação entre professor e aluno, evidenciaram distintos modos de se olhar essa relação, pois dois momentos marcaram a história sobre este tema.

No primeiro momento, buscou-se, a partir dos estudos sobre a relação professor e aluno, definir e medir a eficácia docente, identificando as características pessoais dos professores, supostamente responsáveis por sua eficácia como docentes. Desse modo, evidencia-se uma relação causal entre as características do professor e a consecução de bons resultados por parte dos alunos.

Posteriormente, os estudos voltaram-se para os métodos que os professores utilizam na sala de aula; nesse momento as observações sobre as relações entre professor e alunos foram registradas com o objetivo de identificar se a maneira de ensinar estava diretamente relacionada com os resultados obtidos pelos alunos. Novamente se evidencia uma relação causal entre o método utilizado (como o professor faz) e o aprendizado dos alunos.

Finalmente, as autoras apontam que o interesse nos estudos sobre a relação entre professor e aluno é deslocado para o processo de interação e para os fatores de diferente natureza que nele convergem. Assim, a aprendizagem do aluno é vista como sendo influenciada também pelos conhecimentos, capacidades e destrezas prévias que o aluno traz ao processo de aprendizagem. Desse modo, a

atividade construtiva do aluno aparece mediando a influência educativa exercida pelo professor e os resultados da aprendizagem.

Esse deslocamento de foco de análise mostra um olhar bi-direcional, no qual o aluno também influencia o processo de ensino e é por este influenciado. O professor deixa de ser o único responsável pelos resultados alcançados no processo de ensino e de aprendizagem, e constata-se que: o que o aluno faz, exerce influência sobre a ação do professor.

Faz-se necessário salientar aqui o deslocamento do foco de análise, deixando de centrar-se no "sujeito", unilateral, para centrar-se na relação, no contexto (bi-direcional e multideterminado).

Os estudos de Carvalho (1986), Gil (1990) e Simão (1995) retratam notadamente a interdependência da relação entre professor e aluno, não apenas utilizando o termo "interação", mas tratando, de fato, da mútua determinação da relação.

Carvalho (1986), em sua dissertação de mestrado, apresentou em seus resultados que o comportamento do aluno influencia o comportamento do professor e vice-versa. Identificou que a proporção elevada de iniciativas dos alunos e a observação de que a maior parte dessas iniciativas recebia resposta, mostra a receptividade da professora ao aluno. Assim, a autora considerou que a atenção e responsividade do professor estão em função do grau de participação do aluno, dos conteúdos de suas iniciativas e da sua congruência.

Gil (1990), investigando sobre as relações funcionais entre o desempenho da professora e o desempenho dos alunos em sala de aula, a partir do comportamento verbal e não verbal de ambos, constatou que o desempenho da professora depende tanto de condições antecedentes como de condições

subseqüentes. Por condições antecedentes, entende-se o desempenho atual do aluno e as expectativas da professora em relação ao desempenho desse e, por condições subseqüentes, entende-se o desempenho atual dos alunos e as relações desse desempenho com antigas e novas expectativas da professora. Foi verificado que a participação dos alunos e o ruído em sala de aula indicam uma relação de dependência entre as ações da professora e as dos alunos, bem como a quantidade de estimulação oferecida pela professora corresponde a uma melhora na qualidade do desempenho do aluno.

Por último, Simão (1995) investigou a respeito do processo de construção do conhecimento, considerando as interdependências entre as ações do professor e do aluno.

Nota-se que a mútua determinação não é identificada em função da época em que o estudo foi realizado. Sendo assim, não há uma linha de tempo que separa os estudos de acordo com a perspectiva que considera a relação entre professor e aluno.

Conforme a literatura citada, são escassos os estudos que consideram o fator da mútua determinação entre professor e aluno. Faz-se necessário então, compreender como funciona e quais são os papéis desempenhados nessa relação.

Funcionamento e papéis desempenhados na relação entre professor e aluno

No que se refere ao seu funcionamento, Aranha e Laranjeira (1995) explicam que a relação entre o professor e o aluno está configurada por uma assimetria, tanto no que se refere ao nível de escolaridade, quanto à experiência de vida, habilidades sociais e complexidade intelectual. Diferenças essas, que pontuam os diferentes papéis que ambos exercem.

Quanto ao papel do professor, as autoras consideram que um professor, para cumprir o seu papel pedagógico, precisa ser um "profissional-cidadão", capaz do uso do exercício da consciência crítica e do domínio efetivo do saber que socializa na escola.

Perret-Clermont (1994) também caracteriza a relação entre o professor e o aluno como assimétrica, e concebe que, nessa relação interpessoal, cabe ao aluno ser o questionado e, ao professor, ser o gestor do processo de ensino e, ainda, pela posição que ocupa, ser o questionador da relação.

Canário (1998, p. 21) enfatiza a necessidade de o professor aprender no contato com os alunos e considera que ele será melhor, quanto maior for a sua capacidade para realizar essa aprendizagem, pois "um bom professor, transmissor de informações, terá de dar lugar à figura do bom comunicador, definido, sobretudo, pelas suas qualidades de escuta", além de participar do funcionamento, da animação e do desenvolvimento do estabelecimento de ensino.

Destacando o ensino como uma profissão relacional, um trabalho com pessoas, Perrenout (1993) considera que a pessoa do professor é o principal instrumento de trabalho, um sujeito interagindo com outros sujeitos.

Este autor valoriza as relações em sala de aula e, além disso, coloca o professor como o responsável pela construção dessas relações.

Nesse sentido, Bohoslavsky (1993) também considera que cabe ao professor regular o tempo, o espaço e os papéis dessa relação, além de instituir um repertório possível (linguagem oral e escrita). Desse modo, o professor define a comunicação que é possível com o aluno, seja dita ou não, pois muito do repertório, que o professor instala em sala de aula, muitas vezes se dá no nível do inconsciente.

Duarte (1993, p.46) salienta que função decisiva do educador na prática pedagógica escolar é a “de condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente”.

Como visto, os autores acima atribuem ao papel do professor e à relação que este estabelece com seus alunos, um valor de suma importância para o contexto educativo em sala de aula.

Freire (1993) acrescenta o aspecto do educador ser ao mesmo tempo educado na relação com o seu aluno, pois diz que o educador enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos são sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Nota-se, portanto, que essa interação é marcada efetivamente pela reciprocidade constante entre os sujeitos atuantes.

E o aluno? O que se espera dele nesse contexto educacional que se almeja? Será sua presença um fator influenciador dessa trama de inter-relações e dessa prática pedagógica?

Supostamente sim. Espera-se que os alunos sejam sujeitos ativos e participativos desse processo, para que possam internalizar o conhecimento que

inicialmente estava nas relações interpessoais. Freire (1993) comenta que os alunos em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, devem ser investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também.

De acordo com a literatura especializada, há uma escassez de referência que se dedica a considerar o papel do aluno no contexto pedagógico, ao contrário, o interesse se concentra muito mais nos métodos e técnicas utilizados pelo professor e seus efeitos nos alunos.

De qualquer maneira, é fato que o modo de ser do professor, seu jeito de pensar, agir e sentir repercutirá no comportamento dos alunos, bem como a imagem e a concepção que o aluno tem do professor irá interferir na ação do professor.

Coll e Miras (1996), em "A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem", discutem sobre o papel do professor e do aluno no ambiente escolar a partir da perspectiva da mútua determinação, enfatizando que, para compreender como funcionam os processos de seleção e categorização, na construção das concepções mútuas entre o professor e os alunos, é necessário conhecer as "concepções que cada um deles tem de seu próprio papel e do papel do outro".

Dessa forma, a visão particular de mundo determina as ações que desenvolvemos em nossa atividade profissional. Na realidade do professor, tem-se que:

a sua atuação efetiva na vivência de sala de aula é determinada pelo seu jeito de pensar a vida, pela sua visão de mundo, pela leitura que faz de sociedade, de educação, de ensino, de papel e função do professor, de si mesmo enquanto cidadão, profissional da educação, de seu compromisso com o aluno, da relação entre professor e aluno (Aranha; Laranjeira, 1995).

É exatamente o modo de pensar que vai determinar o modo de agir tanto do professor quanto do aluno. Assim, os valores, as convicções, as pré-suposições e os pré-conceitos influenciarão a relação interpessoal desenvolvida entre eles.

Ao se tratar de um contexto que lida com a diversidade, a sala de aula pode ser um terreno fértil para atitudes discriminadoras, preconceituosas e excludentes, pois

todos temos peculiaridades que fazem com que embora nos assemelhamos a muitas outras pessoas, em muitos aspectos (...) o conjunto de características e de formas de pensar, de sentir e de agir que nos identifica é único e nos faz singulares (Aranha; Laranjeira, 1995, p.12).

Nesse sentido, faz-se necessário que ao professor sejam garantidas as possibilidades de educação continuada, pois se acredita que, somente em processo de permanente reflexão profissional e pessoal, o professor pode vir a exercer o seu papel de educador consciente da sua prática de ensino.

Processos de formação pessoal e profissional (para todos os professores) que passam por momentos de interação reflexiva têm sido destacados na literatura sobre formação continuada.

Nóvoa (1995) apresenta uma excelente organização de textos sobre esta temática, de autores de diferentes países: Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália, França, Espanha e Portugal, e destaca que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Ao enfatizar os momentos de interação reflexiva, Leite (1997), em sua dissertação de mestrado, concluiu que é por meio deles que se modificam o modo de pensar e agir do professor.

Considerando o movimento da inclusão, a diversidade e a igualdade de oportunidades, é imprescindível que o professor tenha as oportunidades de revisão da sua atuação em sala de aula e reformulação de sua opinião.

A diversidade e o movimento da inclusão

A exigência de educação continuada vem se acentuando desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê a diversidade no contexto escolar.

Entretanto, o sistema educacional passou a enfatizar a diversidade, a partir do movimento chamado de "Inclusão Social", proposto como um novo paradigma, "que implica construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos" (Mendes, 2001a, p. 11).

A construção de uma sociedade inclusiva passou a ser considerada como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático.

Como visto, é com o movimento de Inclusão Social, que o pensar sobre "todos" ganhou ímpeto e força sobre o processo educacional. Assim, a educação passou a ser vista como uma educação para todos, evidenciando o quanto estava sendo apenas para alguns, para uma minoria.

Os antecedentes históricos da educação inclusiva já foram amplamente apontados por diversos autores nesses últimos anos (Aranha, 2000a; Mendes, 2001a; Capellini, 2001; Morejón, 2001; Mattos, 2000; Artioli, 1999; Beraldo, 1999; Michels, Garcia, 1999), por isso serão destacados apenas os principais marcos desse processo histórico, dentre eles: Conferência de Educação para Todos, Plano Decenal de Educação para Todos, Declaração de Salamanca e Política Nacional de Educação Especial.

Em 1990, na Tailândia (Jomtien), o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, da qual originou a Declaração Mundial de Educação para Todos. Posteriormente, em 1993, o MEC editou, em parceria com a UNESCO, o Plano Decenal de Educação para Todos - versão atualizada, no qual ratificou seu pacto, tornando explícito que o objetivo mais amplo é assegurar, até o ano de 2003, a aprendizagem de conteúdos mínimos que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea de crianças, jovens e adultos.

Em 1994, na Espanha (Salamanca) deu-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na qual se aprovou a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, cujo princípio fundamental é garantir o acolhimento pelas escolas de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. É cada vez maior o consenso de que as crianças e jovens com necessidades especiais sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria de meninos e meninas.

No mesmo ano, o Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria da Educação Especial, publica o documento contendo a Política Nacional de Educação Especial, enfatizando a integração dos portadores de necessidades especiais na sociedade, como também na rede regular de ensino.

Ao tratar sobre as "Bases Legais da Educação Especial no Brasil", Mendes (2001b) considerou que, apesar da história da educação no Brasil ser testemunha de mais um século de legislações avançadas, as mesmas não são cumpridas.

Anteriormente, a mesma autora (1999), analisando três documentos preliminares denominados respectivamente como "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (1998), "Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental" (1997) e "Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental" (1997), avaliou em que medida as tais propostas contemplavam a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e concluiu que os documentos demonstram uma **ambigüidade de posições**, uma vez que, mesmo explicitando a tomada de posição a favor da inclusão, não parece haver um consenso sobre as implicações pedagógicas e escolares implícitas no princípio da inclusão.

Por um lado, o sistema educacional conta com um aparato legal que legitima e assume o compromisso de se construir uma educação inclusiva e, por outro lado, tem o desafio de desvendar o modo de se fazer valer o que a teoria ainda não deu conta de responder: como construir uma escola que seja inclusiva?

A educação para todos, diferente de ser vista apenas como a inserção de todos na escola, assume outros valores e princípios que regem a organização escolar.

Para Aranha (2000a, p. 2), "a idéia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade; logo, todos têm acesso a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo/ou grupo social".

Ao considerar a Constituição Federal do Brasil, de 1988, título II dos Direitos e Garantias fundamentais, capítulo I dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, art. 5

todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade .

O princípio de igualdade, adotado na Constituição Federal de 1988, consiste em dar tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais. De acordo com Moraes (1999), o que se veda são as diferenciações arbitrárias, as discriminações absurdas, pois o tratamento desigual dos desiguais, na medida em que se desiguam, é exigência tradicional do próprio conceito de Justiça. Assim, impede-se que se criem tratamentos abusivamente diferenciados a pessoas que se encontram em situações idênticas.

Dessa maneira, “o pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa é o princípio de Igualdade. A diversidade requer a peculiaridade de tratamentos para que não se transforme em desigualdade social” (Aranha, 2000a, p. 2).

A convivência na diversidade: é possível a construção de uma sociedade inclusiva sem estigma?

Segundo as mais diversas teorias que tentam explicar a origem do estigma na sociedade (Ainlay, Becker, Coleman, 1986), a convivência na diversidade parece ser algo que sempre despertou as mais diferentes reações negativas. Conforme a perspectiva cognitiva, o ser humano apresenta uma tendência natural de categorizar e estereotipar as informações sociais a fim de organizá-las. Já para a perspectiva motivacional, é devido às funções pessoais que o ser humano projeta impulsos não aceitáveis de si próprio ao estigmatizado e/ou desqualifica-o com estereótipo negativo para se sentir mais valorizado e seguro de si mesmo (Teoria da Auto-Promoção). Para a perspectiva sócio-cultural, são os fatores sociais e culturais que originam as crenças e cognições negativas sobre os outros. Desse modo, as pessoas aprendem, nas relações sociais, com professores, pais, familiares, televisão e outros agentes socializadores, quais são os grupos a serem estigmatizados.

Observa-se, então, que a dificuldade de convivência na e com a diversidade produz o estigma e independe das perspectivas teóricas que a fundamentam, uma vez que todas a sustentam.

Quanto a essa questão, Omote (2001) diz que o estigma é uma marca social, uma mancha e que se refere a um modo de sinalizar a identidade deteriorada do outro, com a função de exercer algum tipo de controle social. Controle este, exercido através dos códigos de conduta, das regras sociais e de todo e qualquer tipo de ação utilizada para diferenciar, rotular, identificar e categorizar as pessoas.

Uma outra função do estigma é a de que, na sua construção e administração, o homem resiste à utopia. Utopia esta, referente a um mundo inexistente, “nenhum lugar”, o que seria perfeito, sem necessidade de qualquer tipo de modificação ou de interferência humana. Assim, o homem perderia a sua característica essencialmente humana, a de se construir e construir o mundo nas relações sociais.

Portanto, conclui o autor, o estigma faz parte integrante de uma sociedade democrática, que possibilita a manifestação das diferenças individuais e que pretende ser inclusiva.

A partir do modo como o diferente é encarado e enfrentado na convivência em sociedade, torna-se até mesmo simples compreender o porquê das escolas ensinarem a todos, como se fossem um só, como se fossem todos iguais. A busca pelo igual, a necessidade de se enfatizar que todos são iguais e merecem tratamentos iguais demonstra o quanto o processo educacional, até mesmo para os considerados normais, não vem dando conta de educar a todos, uma vez que oferece uma resposta educacional igual aos diferentes.

Em conseqüência, a construção de uma sociedade inclusiva - educação inclusiva, deve passar, necessariamente, por uma mudança de paradigma e, ao mesmo tempo, torna-se um desafio, não utópico, mas possível.

A construção de uma educação que seja inclusiva é possível e desejável, apesar de parecer utópico devido às mudanças no modo de pensar e agir que se fazem necessárias para se criar um ambiente acolhedor e responsivo às peculiaridades de todos.

“A construção dessa sociedade, talvez utopia dos tempos remotos, não é mais apenas um sonho, um projeto vaga e ingenuamente concebido, mas se tornou um imperativo moral” (Omote, 2001, p.10).

De acordo com Omote (1999), isso implica em uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade.

A educação inclusiva parte do pressuposto da diversidade e do princípio da igualdade, o que significa dizer que serão oferecidos diferentes recursos para todo e qualquer aluno, ou seja, igualdade de oportunidades independente das peculiaridades.

O processo de construção da educação inclusiva: definições e implicações

No âmbito da educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos com deficiência, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada (Aranha, 2002).

Nesse sentido, as escolas se tornam inclusivas à medida que reconhecem as necessidades educacionais de cada aluno “com eficiência pedagógica”: utilizando as adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que possam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares dos alunos aprenderem e considerando que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (Brasil, 1999). Logo, conseguem dar conta de cumprir com as suas funções educacionais.

Para alguns autores, a educação inclusiva é diferentemente caracterizada, alguns aspectos são enfatizados e outros colocados como condições imprescindíveis para a sua efetivação.

Stainback e Stainback (1999, p.21) afirmam que o ensino inclusivo é

a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem sócio-econômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Uma classe inclusiva deve, necessariamente apresentar em sua dinâmica de funcionamento, aspectos que propiciem a educação de todos os alunos,

desde a diversidade de recursos pedagógicos para pessoas diferentes, até técnicas e materiais diferentes para a aprendizagem de todos, bem como um processo de avaliação diferenciado. Em síntese: a diferença humana deve ser a norma, exigindo que as características de cada um sejam respeitadas e reconhecidas.

Ao considerar a necessidade da adoção urgente de uma proposta de educação inclusiva em todo o sistema de ensino, Mrech (1997, p.3) destaca que é necessário a ampliação do acesso às classes comuns, e a viabilização do suporte técnico aos professores da classe comum.

Ao seguir essa linha de pensamento, segundo Lara (1998), a escola inclusiva deverá apresentar, dentre as suas características, uma mudança nos papéis e nas responsabilidades assumidas pelos seus integrantes, bem como um ambiente educacional flexível que possa se adequar ao aluno e, sobretudo, uma educação continuada que favoreça o processo de construção de conhecimento.

Para Carvalho (1997), na escola inclusiva, as propostas pedagógicas são voltadas para a criança, a fim de oferecer uma educação de qualidade para todas elas, inclusive aquelas que apresentam comprometimento severo.

Nesse sentido, entende-se que a autora destaca a importância de se conhecer o sujeito que aprende, como aprende e o que necessita para que de fato aprenda, independente de apresentar necessidades educacionais especiais.

Essa qualificação, necessidades educacionais especiais, pretende que se contemple todos os sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais. Nessa diversidade, encontram-se as crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas, bem como as crianças com deficiência e as

bem dotadas, os trabalhadores ou os que vivem nas ruas, as minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e os grupos desfavorecidos ou marginalizados (Brasil, 1999).

Conforme apontado pela literatura (Martins, 2001; Aranha, 1991), a convivência na diversidade proporciona tanto à criança com necessidades educacionais especiais, quanto aos demais alunos e professores, maior possibilidade de desenvolvimento acadêmico e social, bem como a possibilidade da administração das diferenças no exercício das relações interpessoais.

Para Aranha (1991), ao separar a criança portadora de deficiência da realidade social mais ampla, ela perde em possibilidade de apreensão do real e, conseqüentemente, em desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a sociedade perde por não ter a oportunidade e a possibilidade de apreender uma significativa parcela de seus elementos constitutivos, representados pelos *diferentes* segregados.

Como visto, o processo de inclusão educacional não se refere simplesmente à inserção dos alunos com deficiência em classes regulares, mas trata-se de um processo complexo e multi-determinado por aspectos técnicos (adaptações curriculares, processo de avaliação, sala de apoio), administrativos (recursos humanos, pedagógicos e físicos) e políticos (o que a lei garante como direito das pessoas com necessidades educacionais especiais) e envolve todos os considerados excluídos do processo educacional.

A educação para todos implica, portanto, em uma escola e em uma sala de aula que seja para todos, independente das suas características peculiares de aprendizagem e de desenvolvimento. Entende-se assim, que a escola inclusiva conta com a educação especial para poder receber a todos, do contrário ela deixa de ser inclusiva.

Ao mesmo tempo, não se trata de categorizar as escolas como regulares ou como inclusivas, mas, sim, admitir a real democratização da educação, que consiste na viabilização de igualdade de oportunidades e na disponibilização de diferentes práticas educativas, conforme as peculiaridades de cada um.

A UNESCO (1997) aponta três fatores considerados cruciais para a criação de salas de aula inclusivas: a consideração da vida na sala de aula, constando no plano do professor; a participação eficiente dos próprios alunos como recursos para a aprendizagem do grupo, do tipo aluno–aluno e as discussões sobre a formação inicial e continuada do professor.

Diante desses fatores apontados pela UNESCO, faz-se necessário destacar uma observação de Aranha (2001b, p.6) pois retrata o quanto vários fatores elencados como condições para a implementação da educação inclusiva demonstram o resgate da educação e da escola:

As resoluções de construção da escola inclusiva permitiram o desvelamento da contradição gritante localizada na relação entre o discurso e a prática educacional brasileira, promovendo de um lado a estranheza e a rejeição e por outro lado, a oportunidade de se promover o resgate da função social histórica da Educação e da escola.

Em virtude do modo como o Sistema Educacional está configurado no Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e a necessidade de se construir uma escola inclusiva, Aranha (2000a, p. 5) considera que algumas providências precisam ser tomadas pela comunidade, tais como:

- identificar o perfil de necessidades e desejos dos seus constituintes;
- decidir sobre que serviços e recursos deverão criar e manter, para a satisfação de tais necessidades e desejos;

- planejar sua implementação (o que fazer, como fazer e quando fazer);
- implementar, estrategicamente, os serviços e recursos identificados como necessários; e, por fim,
- exercer o controle social (fiscalização) sobre os serviços e recursos implementados, tanto no que se refere à sua natureza como à sua qualidade.

O processo de construção da educação inclusiva: como vem ocorrendo

Além das providências já citadas anteriormente, é necessário salientar o papel que a sociedade acadêmica tem com o processo de construção de uma educação inclusiva. Logo, Ferreira (2001) analisou a produção científica em nível de pós-graduação *strictu senso* (mestrado e doutorado) no Brasil, de 418 trabalhos e constatou que 56 (49 dissertações e 7 teses) apresentavam o tema de integração/inclusão.

Para apresentar os principais resultados das 56 pesquisas, o autor agrupou-as em 4 categorias: 1 - alunos com deficiência compartilham atividades com os pares não deficientes em escolas comuns (a - educação infantil, b - percepções/concepções de professores, pais e alunos do ensino fundamental sobre a integração, c - a prática pedagógica, d - educação física escolar); 2 - instituições especializadas e seus alunos; 3 - questões ou aspectos não específicos da problemática escolar (relações familiares e outro extra-escola); 4 - avaliação das políticas públicas na perspectiva da integração educacional.

Os principais resultados dessas pesquisas nos indicam que, embora alguns estudos se referissem à inclusão, apontavam contextos que não se mostravam inclusivos, isto é, indicavam muito mais realidades pertinentes à integração, à modificação e adaptação apenas do sujeito com deficiência, além de se reportarem ainda às discussões e questionamentos de ordem teórica e não práticas quanto à inclusão.

Esse fato nos mostra que estudos científicos vêm sendo realizados sobre o processo de construção de uma escola inclusiva. De um lado, muito tem

sido investigado sobre o que se pensa sobre a inclusão, se o aluno está tendo um desenvolvimento acadêmico ou não, se o aluno está integrado ou não, se a inclusão é ética ou não e se trará benefícios ou não. Por outro lado, de acordo com a literatura consultada, faltam estudos que apontem o que já está ocorrendo na escola e na sala de aula, que caracterizem um ensino inclusivo, e que finalmente indiquem alternativas de adaptação e implementação.

A partir dos dados pesquisados por Ferreira (2001) e de estudos que foram realizados em programas de pós-graduação, posterior à sua análise, dentre eles: Faleiros (2001); Capellini (2001), Morejón (2001), Martins (1999); Bernal (2000), Mattos (2000) e Beraldo (1999), vê-se que a realidade educacional está em fase de transição entre a integração e a inclusão.

Por Integração entende-se o processo de se transferir os alunos com deficiência da sala especial para a sala de ensino comum, partindo do princípio da normalização, no qual o aluno com deficiência deve se modificar, adaptar-se à realidade da sala de aula o mais próximo possível do esperado pelo aluno sem deficiência.

A inclusão, por outro lado, baseia-se no princípio da igualdade de oportunidades que devem ser oferecidas a todos, independente de suas peculiaridades. Desse modo, o contexto deve se modificar para receber e atender a diversidade em sala de aula.

A fase de transição entre esses dois paradigmas de atenção à pessoa com deficiência tem consistido em tentativas de se construir uma inclusão ainda fundamentada em alguns princípios da integração, que privilegiava a modificação do sujeito e não do meio que o recebia, e que legalmente parece legitimar o acesso e a permanência desse aluno na sala de aula regular, mas não

indica como esse processo deve ocorrer e tampouco oferece condições práticas que possam viabilizar essa construção.

Nota-se, entretanto, um avanço mesmo com tantas providências para serem tomadas; uma delas é o que pretende com este estudo: estimular a produção de conhecimentos científicos que proporcionem maiores e melhores condições de se construir uma educação inclusiva.

Até então, os estudos têm constatado que os princípios defendidos pela inclusão não estão sendo praticados, e conforme Faleiros (2001) constatou em sua dissertação de mestrado, ao tratar da inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e de sua produção acadêmica. O autor chegou a essa conclusão após a observação de vários dados: os alunos deficientes mentais estavam inseridos em salas com crianças de faixa etária abaixo das suas; a escola não promoveu adaptações visando a atender às necessidades do aluno deficiente mental, o aluno é que se adaptou ao acompanhamento curricular e às avaliações; a educação especial manteve-se à parte de todo processo de escolarização do aluno deficiente mental, não apoiando o professor regente do ensino regular, nem tampouco acompanhando os alunos e as atividades acadêmicas não sofreram modificações ou adaptações do conteúdo para atender às necessidades educacionais dos alunos.

De encontro com o que já foi anteriormente mencionado como uma das condições para a construção da educação inclusiva, Morejón (2001), em sua dissertação de mestrado, apontou que um dos principais desafios enfrentados para que haja implementação da educação inclusiva refere-se ao fato do professor precisar encontrar modos de intervenção pedagógica ou adequar a sua prática no sentido de chegar até a forma peculiar de aprender de cada aluno, sempre

respeitando as suas diferenças individuais e que isso implicaria na busca de novos conhecimentos.

Este desafio mostra-se extremamente importante, entretanto, faz-se necessário repensar que a conquista do mesmo não se restringe ao fato da educação inclusiva poder ser construída, mas também para que a educação de fato ocorra, para que realmente possa se afirmar que, naquele contexto de sala de aula, deve existir um professor que ensina e alunos que aprendem.

A autora acima citada, ao ouvir o aluno com deficiência mental inserido na sala de ensino comum, seus pais e seus professores, a respeito do contexto escolar em que vivem, defende a necessidade de uma mudança social que encare a escola não simplesmente como espaço que ensina a ler, escrever e calcular, mas sim que gera o desenvolvimento global da pessoa e da sociedade. Além disso, aponta que deve investigar *o como* os alunos com deficiência mental podem ser incorporados em classes comuns, de modo que satisfaçam suas necessidades acadêmicas e sociais, efetivamente.

O que a autora enfatiza diz respeito à construção de um contexto sócio-cultural da escola inclusiva, pois a educação inclusiva precisa de um novo modo de educar, um novo processo de ensino e de aprendizagem, um novo processo de formação de professores, não somente para atender às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, para construir um processo que de fato seja educativo para todos.

Martins (2001), em seu artigo: *por uma escola aberta às necessidades dos alunos*, relatou sobre o projeto desenvolvido pela base de estudos e pesquisas sobre educação de pessoas com necessidades especiais, do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

durante os anos de 1998 e 1999, cujo objetivo foi desencadear ações voltadas para a investigação sobre a questão da inclusão escolar de pessoas com deficiência, bem como assessorar a equipe de uma Escola Municipal em Natal/RG.

De maneira geral, identificou-se, nesse estudo, que os docentes dessa escola careciam de acompanhamento técnico mais efetivo e sistemático, e necessitavam de material específico para trabalhar com alguns educandos que apresentavam necessidades especiais. Ao mesmo tempo, as famílias dos alunos, embora contassem com uma equipe privilegiada da escola, não eram trabalhadas como parceiras dos seus filhos.

Após a ação desenvolvida pelo projeto, foi possível constatar vários ganhos obtidos pela escola, desde mudanças de atitude pela maioria dos professores e técnicos da escola, desencadeando um olhar diferenciado para o aluno com deficiência, até maiores conhecimentos teóricos e práticos necessários ao professor e à equipe técnica, para atuar diante da diversidade do alunado existente na escola.

Essa experiência de investigação e intervenção nos mostra que é possível encontrar modos de se construir uma educação que seja inclusiva, e que cada realidade, mesmo tendo a sua especificidade, também apresenta semelhanças com outros contextos. Observa-se que as dificuldades encontradas nessa escola parecem ser as mesmas identificadas por outros estudos e demais experiências vivenciadas, logo se espera que a intervenção realizada também possa ser estendida a outras realidades mesmo tendo que ser adaptada a situações específicas.

Bernal (2000), ao realizar três estudos de caso sobre "a inclusão de alunos com deficiência física em instituições de ensino regular na cidade de

Sorocaba", evidenciou que, embora o discurso reconheça a inclusão, na prática, a realidade é outra. Foi constatado que o movimento da inserção das crianças nas classes regulares ainda é unilateral, uma vez que as crianças e suas famílias são as únicas responsáveis pelas necessidades especiais.

A autora fez referência ao paradoxo entre o que se fala e o que se faz, pois em um dos seus estudos de caso, em uma escola estadual, constatou que nada tem sido feito para propiciar o acesso da criança com deficiência às tarefas escolares, sendo essa criança vista como a que não aprende. Assim, o processo de ensino e aprendizagem é concebido de modo isolado, como se as duas partes que o compõem não se influenciassem.

Esse exemplo mostra-nos evidentemente a integração ocorrendo com o nome de inclusão, e, mais uma vez, evidencia-se a dificuldade de mudar a prática cotidiana de ensino de acordo com o discurso politicamente difundido.

Em sua tese de doutorado, Mattos (2000) estudou sobre os fatores que facilitam e dificultam o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, a partir de entrevistas com professores, pais de alunos e alunos egressos da classe especial.

De acordo com os resultados constatados, em relação ao grupo de professores, o que vem existindo são atividades emergenciais, geralmente oferecidas no início e no final do ano. Quanto aos alunos, foi evidenciada uma ausência total de diretrizes para o trabalho pedagógico, uma vez que o aluno com idade superior a 9 anos é matriculado na 3ª série do ensino fundamental. Diante dos relatos do grupo de pais, a autora verificou a ausência de um trabalho integrado, pois eles não recebiam as informações essenciais para melhor entendimento dos diferentes modelos de ensino (classe especial e classe regular = inclusão) e,

tampouco, atuavam como elementos de mediação entre seus filhos e a escola, e vice-versa.

Concluiu-se, nesse estudo, que não são suficientes as atitudes e esforços isolados, percebidos na prática cotidiana dos sujeitos entrevistados, sendo necessário ir além: implantar mudanças na realidade escolar. Para tanto, propõe-se um processo de formação continuada para todos os professores, além de um processo de orientação para a família e para o grupo de alunos.

Essa constatação de Mattos (2000) também já foi identificada como uma das condições para se construir uma educação inclusiva, confirmando, mais uma vez, a necessidade da educação continuada aos professores.

Beraldo (1999), após seu estudo sobre as percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino, também identificou a necessidade de implantar mudanças que envolvam a todos da realidade escolar. Segundo a autora, as professoras sugeriram, como soluções para as dificuldades no processo de inserção desse aluno, um conjunto de esforços que envolvam a família, a escola, a comunidade, o governo, as próprias professoras e especialistas, cada qual cumprindo o seu papel no que diz respeito à capacitação profissional, aceitação do aluno e acompanhamento de especialistas.

Além dessas sugestões dos professores, a autora concluiu que a inserção do aluno deficiente mental no ensino regular necessita de intervenções estruturais profundas e urgentes para que venha a constituir-se na educação inclusiva, como: adequada capacitação de professores, limitação de número de alunos em sala de aula, eliminação de barreiras arquitetônicas, montagem de equipamentos adequados ao ensino e adaptações pedagógicas.

A autora também confirmou o que a literatura vem indicando como necessário para a efetivação das salas inclusivas; a presença de suportes tanto técnicos, quanto didáticos, administrativos e estruturais no contexto educacional.

Os suportes são estratégias de viabilização do processo de inclusão nas diversas áreas da vida em sociedade: comunidade, educação e trabalho, e podem ser físicos, pessoais e materiais - equipamentos, recursos - (Aranha, 2000a). Portanto, os suportes auxiliam nas adaptações de pequeno, médio ou grande porte, e ocorrem bi-direcionalmente: no sujeito e no próprio meio em que o sujeito está inserido.

Aranha (2000b), em seu estudo de caso sobre a implantação e implementação de ações e serviços de educação especial inclusiva, destaca que o professor, para construir uma sala de aula inclusiva, necessita de suporte, tanto técnico-didático como de recursos pedagógicos, dentre eles: educador especial assumindo a classe em parceria com o professor; professor da classe comum acompanhado por estagiário em formação, nas diferentes habilitações; educador especial itinerante dentro da própria escola, dando suporte técnico a professores de diferentes salas de aula, e sala de apoio pedagógico para atenção específica a necessidades especiais de alunos.

Para saber como os alunos com deficiência podem ser incorporados cada vez mais nas classes, satisfazendo suas necessidades acadêmicas e sociais, Morejón (2001) também fez referência ao uso de suportes como uma das condições necessárias para atender as necessidades educacionais especiais que se mostrarem presentes para a aprendizagem de todos. Aponta, ainda, a necessidade de novas experiências de ensino que, eficientemente, consigam aplicar o que se tem na teoria para ensinar a todos os alunos.

Cavalcante (2000), ao pesquisar sobre um modelo de sala inclusiva nos Estados Unidos, através da sua vivência em uma sala de aula, na qual o conceito de inclusão, dentro do novo paradigma, foi adotado e um modelo de educação centrado nas necessidades individuais dos alunos e no ensino reflexivo foi implementado, apontou alguns conceitos que considerou essenciais para o estabelecimento da inclusão na sala de aula, tais como: interdisciplinaridade, individualização, colaboração, e conscientização. Enfatizou, entretanto, que não há necessidade de um ensino totalmente diferente, pois as pessoas com deficiência podem se beneficiar das mesmas estratégias usadas na educação regular.

De fato, os aspectos apontados anteriormente como essenciais para a sala inclusiva retratam uma necessidade que é da sala regular, para que se possa ensinar a todos. O que Cavalcante (2000) concluiu é que o aluno com deficiência pode necessitar de mais tempo, mais prática e uma avaliação mais individualizada, e que os métodos que são efetivos com os alunos chamados especiais beneficiam os alunos “normais”.

De encontro com essas constatações, Mantoan (1998), comentou que é possível a construção de uma educação inclusiva a partir do aprimoramento do ensino regular e da adição de princípios válidos para todos os alunos, o que nos mostra que o ensino regular precisa garantir a sua qualidade para, assim, cumprir com o seu papel e garantir uma educação que seja inclusiva.

Quando Mantoan (1998) menciona que o aprimoramento do ensino regular consiste em novas atitudes e formas de interação na escola, que implica em mudanças no relacionamento pessoal e social, e na maneira de se efetivarem os processos de ensino e de aprendizagem, fica evidente que tudo isso favorece a educação das pessoas com deficiência, mas favorece igualmente a educação de

todos, independente de se promover a inserção de pessoas com deficiência na sala regular.

Portanto, mister se faz elucidar que tais "mudanças necessárias" não são para a colocação da pessoa com deficiência, mas para que a escola de fato possa cumprir com o seu papel social e, assim, todos possam se beneficiar do espaço em comum e, conseqüentemente, a escola possa vir a se tornar inclusiva.

Diante desse panorama, considera-se que os estudos sobre a inclusão apresentam dados que ora consideram o contexto realmente como de inclusão - o que nos preocupa, e ora distinguem as discrepâncias entre ser realmente uma experiência de inclusão ou não - o que parece ser mais propício.

De modo geral, o que se tem são pesquisas sendo realizadas a respeito do processo de construção da inclusão escolar, de início mais voltadas para o posicionamento das pessoas, e, mais recentemente, investigando o funcionamento da sala de aula.

O risco de se reportar à Inclusão, quando, na realidade, se depara com a mera inserção da pessoa com deficiência na sala de aula do ensino regular, é o de se julgar ou avaliar uma experiência como tal, sem ao menos verificar se realmente se trata desse contexto. Assim, a Inclusão pode ser avaliada como boa ou má através de situações que não retratam o que deveria ser realmente, ao contrário, deve-se atentar para o *processo* da inclusão que ainda está incipiente, conforme mostra a literatura científica.

A educação inclusiva exige que se faça valer o que já se sabe na área da educação quanto ao processo de ensino e de aprendizagem e, por conta disso, talvez, tem sido tão atropelada pelas críticas e discussões nos mais diversos

meios sociais. E, acima de tudo, precisa fazer valer e tornar coerente o discurso com a prática.

O sistema educacional é falho e a educação especial inclusive; logo, se constata neste país um mar de ineficiência, no qual se fala muito e se faz muito pouco e quando se faz, se faz errado (informação verbal)¹.

Pensar na Educação Inclusiva como uma possibilidade de construção de uma sala de aula melhor, na qual alunos e professores se sentem motivados a aprender juntos e respeitados nas suas individualidades, parece que realmente pode vir a ser um progresso na história da educação brasileira.

Nos Estados Unidos, o processo de construção da educação inclusiva vem se mostrando diferente quando comparado com a nossa realidade, fato esse verificado a partir da análise de Aranha (2001a), que constatou 7 diferentes categorias de estudos, desenvolvidos e apresentados por 5 periódicos: American Journal on Mental Retardation, Exceptional Children, The Journal of Special Education, American Journal of Psychology e American Psychology. Os 2 primeiros são os que mais tratam desta temática. As categorias são: 1 e 2 - estudos tanto sobre os efeitos acadêmicos quanto sobre os efeitos sociais da inserção de alunos com deficiência em classes regulares; 3 - estudos sobre o processo de implementação de ações inclusivas no contexto escolar; 4 - estudos sobre as atitudes/perspectivas de pais; 5 - estudos sobre as atitudes de professores; 6 - estudos sobre as atitudes de parceiros coetâneos e 7 - estudos sobre as ações técnicas inclusivas.

¹ informação verbal apresentada por ARANHA, M. S. F. Seminário Avançado de Educação Inclusiva. UNESP-Marília/SP, 2001.

A relação entre professor e aluno na sala de aula inclusiva

A sala inclusiva, assim denominada regularmente por estar em processo de construção de uma educação inclusiva, o que para alguns se torna incoerente, uma vez que se trata simplesmente de uma sala regular, indica de acordo com o que já foi exposto que se fazem necessárias relações interpessoais diferentes daquelas comumente encontradas na sala de aula comum.

Relações essas, conforme abordado anteriormente, serão o eixo norteador do processo de ensino e de aprendizagem entre professor e aluno. E como vêm acontecendo essas relações? Quais as peculiaridades da relação entre o professor e o aluno com deficiência e entre o professor e o aluno sem deficiência? O que o professor tem feito influencia a ação do aluno? E o que o aluno tem feito influencia a ação do professor? Tem realmente propiciado um ensino inclusivo ou meramente a inserção de alunos com deficiência?

A relação entre professor e aluno em sala de aula inclusiva mostra-se como uma temática inexistente nas publicações realizadas no período de 1990 a 2001, conforme identificado na pesquisa bibliográfica de 35 diferentes periódicos, (ANEXO - 8) totalizando 4.914 artigos.

Apenas recentemente, em 2002, Braga investigou a respeito das interações sociais entre uma professora não especialista e um aluno autista em ambiente regular considerado inclusivo. A autora utilizou o recurso da filmagem a partir de uma filmadora assentada em um tripé, com o foco diretamente sobre o aluno autista e para a análise dos dados foi utilizado um sistema de categorias construído a partir do sistema de Aranha (1991), modificando-o e acrescentando categorias que fossem necessárias de acordo com o objetivo do seu estudo. Suas

conclusões confirmaram alguns dados já comentados anteriormente e elucidaram outros, até então não apontados pela literatura.

A autora confirmou que a professora foi quem manteve o controle do início das interações, e que muitas das iniciativas do aluno autista sugeriram a intenção de obter aproximação, atenção e reconhecimento da professora.

Constatou ainda: que a professora predominantemente iniciou os contatos através de recursos verbais, seguidos dos múltiplos; o aluno autista mostrou preferência por iniciar episódios com contatos verbais e múltiplos; a professora respondeu ao aluno autista em proporção semelhante ao que o faz em relação aos alunos não autistas, tanto àqueles assuntos orientados para a tarefa, como a outros; a professora foi quem mais interrompeu os episódios, quando ela os iniciava, ela quem interrompia na maioria das vezes e quando o aluno autista o iniciava, ele também o interrompia na maioria das vezes; a professora manteve preferência por atividades orientada para a tarefa com todos os alunos; a professora manteve preferencialmente episódios com conteúdos de ensino, auxílio, solicitação de informações e oferecimento de informações com os alunos autistas.

Por outro lado, estudos americanos mostram dados a respeito dessa temática e enfatizam a relevância que a relação entre professor e aluno tem sobre o processo de construção da sala de aula inclusiva.

Na década de 80, Dorval, McKinney e Feagans (1982), estudando sobre a relação entre o professor e seus alunos, apontaram que o professor iniciava mais interações com os estudantes que tinham dificuldade de aprendizagem do que com os alunos que obtinham média, mas que esse início de conversação se referia à falta de atenção ou infração de regras desses alunos.

Confirmando esses apontamentos, Siperstein e Goding (1985) ao estudarem a interação do professor e seus alunos, deficientes e não deficientes, mostraram que as iniciativas e respostas dos professores para os estudantes com deficiência foram mais negativas e corretivas do que com os estudantes sem deficiência.

No ano posterior, Slate e Saudargas (1986) evidenciaram que os estudantes com dificuldade de aprendizado recebiam mais contatos individualizados com o professor, mas esses contatos diziam respeito ao seu engajamento em outras atividades, diferentes da atividade didática; logo, o tempo das atividades acadêmicas com os alunos com deficiência não era significativo, ao contrário do tempo despendido com os alunos que obtinham média. Os autores consideraram que os alunos com deficiência têm sido tratados como aprendizes inativos e se eles fossem ativamente engajados no processo de aprendizagem, certamente iriam solicitar ajuda quando se mostrassem confusos.

O estudo de McIntosh et al. (1993) nos fornece dados a respeito do comportamento dos professores de educação geral em relação aos estudantes que têm dificuldades de aprendizagem e em relação aos estudantes sem dificuldades, mostrando que tanto o comportamento do professor, quanto as suas práticas de sala de aula eram pouco diferentes para os dois grupos de estudantes, indicando, assim, indiferença quanto às necessidades dos alunos e pouca iniciativa de realizar adaptações. Além disso, foi constatado que os estudantes com dificuldade de aprendizagem interagiam com o professor e com seus colegas em taxas inferiores do que as dos outros estudantes, e que esse estilo passivo dos estudantes e as adaptações limitadas dos professores poderiam estar relacionados.

Finalmente, este autor concluiu que as crianças com dificuldades raramente pediam ajuda ao professor e nem se mostravam voluntárias para responder perguntas e o professor, por sua vez, raramente interagia com elas.

Tais estudos indicam as problemáticas vivenciadas no contexto de sala de aula, especialmente nas relações interpessoais entre alunos e professor, e o quanto essas relações podem prejudicar ou impedir a eficiência do funcionamento que tanto se almeja na educação inclusiva.

Justificativa e objetivo do estudo

Diante de todas as questões envolvidas no processo de construção da educação inclusiva, cabe aqui salientar que a descrição da relação entre professor e aluno em sala de aula inclusiva é fundamental para que possa ser identificado como os professores vêm exercendo o seu papel em um novo contexto educativo e como os alunos vêm atuando em uma nova situação de sala de aula.

Ao pensar no possível ganho que se obtém, quando se efetivam ações, visando a caracterização das relações interpessoais em uma sala de aula com alunos não deficientes e com deficiência, planejou-se este estudo, tendo por objetivo caracterizar a relação entre professora e alunos, em uma sala de aula inclusiva.

“...Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Não ter medo da queda.

Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Ele brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra.

Como Mestre, só posso então lhe dizer uma coisa:

“Conte-me seus sonhos, para que sonhemos juntos!”

Rubem Alves

2. MÉTODO

2.1 - Sujeito

Foram participantes deste estudo 2 professores e seus respectivos alunos, assim caracterizados:

- **Professora A** – 34 anos de idade. Trabalha há 15 anos como professora, estando há seis anos na mesma escola, local em que foram coletados os dados deste estudo. Sua formação profissional é de nível médio no curso de Magistério.
- **Professora B** – 45 anos de idade, há 18 anos trabalhando como professora e há quatro anos na escola em que foram coletados os dados. Sua formação profissional é de nível superior, tendo concluído o curso de Letras.

A professora A, que lecionava na turma A, tinha, em sala de aula, 7 alunos do sexo masculino e 14 do sexo feminino. A faixa etária desses alunos era de 8 a 13 anos.

A professora B, que lecionava na turma B, tinha, em sala de aula, 12 alunos do sexo masculino e 15 do sexo feminino. A faixa etária desses alunos era de 9 a 17 anos.

Na turma A, 10% eram alunos com deficiência e na turma B, 11% eram alunos com deficiência.

Ao considerar a relação entre deficiência e gênero, na turma A, dos 2 alunos com deficiência, 1 era do sexo masculino e 1 era do sexo feminino. Por outro lado, na turma B, os 3 alunos eram do sexo feminino.

2.2 - Local

Os dados foram coletados em 2 salas de aula, uma no período da tarde, nível II², sendo considerada neste estudo como Turma A, funcionando das 12h30 às 17h30 e outra, no período da manhã, nível IV², sendo considerada neste estudo como Turma B, funcionando das 7h às 12h, ambas pertencentes a uma escola estadual de ensino fundamental, localizada em bairro residencial na cidade de Bauru, interior do Estado de São Paulo.

A escola atendia, no período de coleta de dados, a aproximadamente 480 alunos, na faixa etária de 6 a 17 anos, oriundos de famílias de alto, médio e baixo poder aquisitivo, sendo este último predominante.

Para conhecer a escola melhor, foi necessário lançar mão de seu projeto pedagógico, construído no ano anterior da coleta de dados (2000), e que, no momento, ainda estava sendo utilizado pela equipe escolar. Essa equipe, mediante os anseios da nova proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), do "projeto de aceleração" e, principalmente, devido à filosofia da Secretaria de Estado de Educação, que prioriza o direito de acesso e permanência do aluno numa escola de qualidade, elaborou seu projeto pedagógico (Escola 2000 – Qualidade Já) buscando a melhoria da qualidade de ensino.

Esse projeto privilegiou, em seu planejamento, as necessidades dos alunos, garantindo a flexibilidade no ensino, mobilizando interesses, ativando a participação, desafiando o pensamento, instalando o entusiasmo, a confiança,

² As classes envolvidas neste estudo fazem parte de um projeto piloto para implementação do ensino inclusivo, que dividiu os alunos em oito diferentes níveis de aprendizagem e não mais em quatro séries do 1º ciclo. Para esta divisão procurou-se atender aos seguintes critérios: idade, nível de aprendizagem (portugues e matemática), empatia com o professor e com os colegas e o tipo de deficiência (SÃO PAULO, 2000).

valorizando avanços, tudo em busca de tornar significativo o processo de ensino e de aprendizagem (SÃO PAULO, 2000).

Também foi proposto que o professor tivesse uma classe nova, sem rótulo ou classificações prévias, exigindo que se desse lugar ao aspecto lúdico e ao trabalho sério e exigente, que não infantiliza, não subestima, mas consegue acolher as diferenças e atender às necessidades.

Em síntese, de acordo com o projeto pedagógico, a proposta educacional dessa escola estava voltada para garantir o desenvolvimento global do aluno, não perdendo de vista o novo perfil do sujeito enquanto cidadão - hábil, generalizador de situações, trabalhador, crítico e principalmente formado para conviver com a diversidade.

Nesse sentido, as salas de aula dessa escola estavam sendo consideradas inclusivas, pois visavam, a partir do projeto pedagógico que fundamentava a prática escolar vivenciada, à inserção do aluno com deficiência, e que apresenta necessidades educacionais especiais.

As salas de aula, nas quais foram coletados os dados, sendo uma da turma da tarde - "A" e outra da turma da manhã - "B", serão descritas separadamente.

A sala "A", ocupada pela turma "A", media 7m x 7m, apresentava iluminação artificial e ventilação natural proporcionada por uma parede inteira de janelas. O mobiliário era constituído por: uma mesa e uma cadeira para a professora, dois quadros negros, 3 armários, mesas e cadeiras individuais em madeira para os alunos. Essas mesas e respectivas cadeiras eram dispostas em fileiras. A distribuição dos alunos na sala de aula era feita de modo irregular, não havendo lugares fixos para os mesmos.

A sala "B", ocupada pela turma "B", media 7m x 7m, apresentava iluminação artificial e ventilação natural proporcionada por uma parede inteira de janelas. O mobiliário era constituído por: uma mesa e uma cadeira para a professora, dois quadros negros, 2 armários, mesas e cadeiras individuais em madeira para os alunos. Essas mesas e respectivas cadeiras eram dispostas em fileiras. A distribuição dos alunos na sala de aula era feita de modo irregular, não havendo lugares fixos para os mesmos.

2.3 - Procedimento de Coleta

2.3.1 - Instrumentos de Coleta

Empregou-se, inicialmente, uma filmadora da marca Panasonic, modelo RJ 27, e um gravador marca Sony.

A coleta de dados implicou enfrentamento e busca de soluções práticas para diferentes dificuldades operacionais. Inicialmente, em decorrência de problemas com a gravação do som, dada a ocorrência de ruídos na sala de aula, optou-se por deixar de usar o gravador e continuar somente com a filmadora. Essa foi assentada em um tripé, deixando a pesquisadora livre para registrar manualmente as ações verbais ocorridas.

Entretanto, o uso do tripé mostrou-se inconveniente, tanto pela falta de espaço na sala de aula, quanto pela dificuldade em posicioná-lo de forma a abranger todos os sujeitos.

Dados os objetivos do estudo, entretanto, optou-se, finalmente, pela utilização exclusiva da filmagem dos episódios, já que as limitações do contexto impediram outros procedimentos de coleta.

A pesquisadora manteve-se com a filmadora no fundo da sala, focalizando a professora e acompanhando-a em seus deslocamentos pela sala, de modo que pudesse focalizar a professora e seus alunos.

Em todas as sessões de filmagem, a pesquisadora entrava na sala de aula, em silêncio, filmava o momento ocorrido e saía, sem interagir com qualquer pessoa.

As informações constantes na literatura acerca do comportamento interativo em ambiente escolar, seja na sala de aula ou em outro espaço da escola, mostram a utilização das filmagens como o procedimento recomendado para a investigação do objeto em análise.

2.3.2 - Período de Coleta

As filmagens foram realizadas no transcorrer do 1º semestre de um ano letivo. Na turma "A", elas foram realizadas nos meses de março, abril e maio de 2001, e com a turma "B", foram realizadas durante os meses de junho e julho de 2001.

2.3.3 - Procedimento de Filmagem

O passo inicial para a realização das filmagens foi contatar a Diretoria da Escola, no mês de janeiro de 2001, com o objetivo de apresentar o Projeto de Pesquisa e pedir a permissão para o desenvolvimento da mesma, uma vez que a escola era considerada, no município, como um modelo de implantação de uma "escola inclusiva". A cópia do pedido de autorização entregue à Diretoria encontra-se no ANEXO 1.

No mês de fevereiro de 2001, foi realizado o convite à professora da Turma A e entregue o pedido de autorização para a filmagem. A cópia do documento encontra-se no ANEXO 2.

Posteriormente, foi solicitada aos pais/responsáveis dos alunos através de uma carta (que se encontra no ANEXO 3) a autorização para que seus filhos participassem do estudo.

O pai de 1 aluno não autorizou que seu filho participasse do estudo. Logo, os dados coletados com esse aluno em filmagem, foram desprezados no tratamento, portanto, não considerados na caracterização dos alunos.

Com relação à filmagem da Turma B, em maio de 2001, foram entregues à professora o convite e o pedido de autorização para a filmagem (idem ao ANEXO 2).

Em seguida, foi solicitada aos pais / responsáveis dos alunos através de uma carta (idem ao ANEXO 3) a autorização para que seus filhos participassem do estudo.

Os pais de 2 alunos não autorizaram que seus filhos participassem. Dessa forma, esses alunos foram excluídos da amostra.

No primeiro dia de filmagem, tanto na turma A, quanto na turma B, a pesquisadora apresentou-se aos alunos e descreveu-lhes o objetivo da sua permanência na sala de aula por algum tempo. Respondeu às perguntas que lhe foram feitas e explicou que, durante o momento de filmagem, não poderia conversar com ninguém, senão perderia o controle do equipamento.

Foi necessário efetuar várias sessões de filmagem até que os participantes se habituassem com a presença da câmera e da pesquisadora, deixando de a elas responder, bem como fossem experimentados e avaliados os

instrumentos utilizados na coleta dos dados. Abaixo, encontra-se a descrição de como se deu a familiarização de ambas as turmas com a filmagem.

Turma A

O período de familiarização dos participantes iniciou-se em 13 de março de 2001, após um mês do início das aulas do ano letivo, somando 7 sessões de filmagem, num total de 130 minutos e uma média de 19 minutos por sessão.

Turma B

O período de familiarização dos participantes iniciou-se em 05 de junho de 2001, somando 2 sessões de filmagem, num total de 40 minutos de gravação e uma média de 20 minutos por sessão.

Para a coleta de dados propriamente dita, foi adotado o procedimento abaixo descrito.

Turma A

Foi realizado um total de 16 sessões de filmagem, das quais sete foram desprezadas, já que constituíram um período de familiarização dos alunos com a presença da câmera e da pesquisadora. Durante estas sessões, pelo menos um aluno respondia à câmera, aproximando-se dela, acenando, ou fazendo caretas. Assim, considerou-se, para o tratamento e análise dos dados, as nove sessões nas quais nenhum aluno respondeu à presença desse estímulo, na sala de aula.

Os dias para a filmagem foram sorteados, de modo que a professora não sabia em qual dia e horário a pesquisadora compareceria à sala de aula.

Considerando que, nas três primeiras sessões, as aulas mostraram ser pouco interativas, já que consistiam em anotações do professor no quadro negro, sem qualquer contato visual ou verbal com os alunos, a pesquisadora solicitou que a professora indicasse, de acordo com a sua programação de ensino, em que horários do dia de aula seriam desenvolvidas atividades que favorecessem maior interação entre ela e os alunos.

Tendo obtido a informação solicitada, passou-se, a partir da 4ª sessão, a sortear os períodos de filmagem, nos intervalos apontados pela professora. Assim, manteve-se o procedimento do sorteio para dias e horários de filmagem. Promoveu-se, entretanto, uma mudança na escolha do período de filmagem, já que o intervalo de horário deixou de ser o total de horas/aula diário, e passou a ser os intervalos informados pela professora como sendo os de maior probabilidade de interação: entre 12:30 e 15:30h.

Variáveis não controláveis, como faltas do professor, comemorações cívicas ou sociais na escola, reuniões administrativas, impediram que a filmagem na escola fosse feita em alguns dos dias previstos.

Tendo constatado que a professora desta turma passou a planejar, para esse período, atividades que exigiam maior interação, como que “preparando” a classe para a filmagem, decidiu-se pela realização de novas sessões, em outra sala de aula, no período contrário ao originalmente abordado. Nesse caso, o dia e horário da coleta foi sorteado, considerando o horário integral da aula, sem que fosse feita qualquer consulta à professora da classe.

Turma B

Foi realizado um total de oito sessões de filmagem, das quais duas foram desprezadas, já que constituíram um período de familiarização dos alunos com a presença da câmera e da pesquisadora. Durante estas sessões, pelo menos um aluno respondia à câmera, aproximando-se dela, acenando, ou fazendo caretas. Assim, considerou-se, para o tratamento e análise dos dados, as seis sessões nas quais nenhum aluno respondeu à presença desse estímulo.

Variáveis não controláveis, tais como o uso de filmes durante o momento em que a pesquisadora lá esteve para realizar as filmagens, a saída antecipada dos alunos e o não-comparecimento dos alunos na última semana de aula, devido à greve dos motoristas do transporte coletivo de que os alunos faziam uso, impediram que fosse feita a última filmagem planejada.

Os dados referentes ao período de filmagem tanto da turma A, quanto da turma B, estão descritos na tabela 1.

Tabela 1 - Período da filmagem nas turmas A e B

MÊS	TURMA A		TURMA B	
	Ambientação	Coleta	Ambientação	Coleta
MARÇO	07	-	-	-
ABRIL	-	03	-	-
MAIO	-	06	-	-
JUNHO	-	-	02	05
JULHO	-	-	-	01
SUB-TOTAL	07	09	02	06
TOTAL	16		08	

Conforme a tabela 1 mostra, o período de ambientação com a turma A ocorreu em março com sete sessões de filmagem. Com a turma B se deu em junho, com duas sessões de filmagem, totalizando nove sessões. Nota-se que a

turma A apresentou maior número de sessões de ambientação, uma vez que essas também serviram para testar e avaliar o funcionamento dos instrumentos a serem utilizados.

A coleta de dados, propriamente dita, ocorreu na turma A durante os meses de abril e maio com três e seis sessões respectivamente; e, na turma B, durante os meses de junho e julho, com seis sessões, totalizando 15 sessões.

2.4 - Procedimento de Análise

Considerando que o objetivo deste estudo é descrever a interação entre professor e alunos em uma sala de aula inclusiva, definiu-se como **interação** “uma verbalização ou ação motora de um sujeito dirigida clara e diretamente a outro, seguida de verbalização ou de ação motora deste para o primeiro” (Hinde, 1979; Carvalho, 1986; Aranha, 1991). Considerou-se, ainda, um **episódio** “um conjunto de interações que tratam de um mesmo assunto”, o que passou a ser a unidade de análise.

A partir dessa definição, a análise dos dados percorreu os seguintes passos:

Passo 1. Elaboração de um sistema de categorias

Para descrever o contexto interativo entre professor e alunos, foi necessário assistir à filmagem inúmeras vezes, bem como considerar o que a literatura apresentava a respeito, para, então, identificar o conjunto de categorias a serem analisadas. Assim sendo, chegou-se à constituição de um sistema de categorias, conforme consta abaixo:

Quem inicia

- Aluno não deficiente
- Aluno com deficiência mental
- Aluno com deficiência múltipla (deficiência auditiva e física)
- Aluno com deficiência múltipla (deficiência mental e física)
- Professora
- Grupo

Quem responde

- Aluno não deficiente
- Aluno com deficiência mental
- Aluno com deficiência múltipla (deficiência auditiva e física)
- Aluno com deficiência múltipla (deficiência mental e física)
- Professora
- Grupo

Como inicia

- Comportamento verbal associado com comportamento não verbal do tipo visual
- Comportamento visual acompanhado de comportamento gestual
- Comportamento verbal acompanhado de comportamento não verbal do tipo gestual e visual

Como responde

- Comportamento verbal associado com comportamento não verbal do tipo visual

- Comportamento visual acompanhado de comportamento gestual
- Comportamento verbal acompanhado de comportamento não verbal do tipo gestual e visual

Conteúdo

- Indeterminado
- Solicitação de atenção
- Solicitação de informação
- Prestação de informação
- Solicitação de ação
- Solicitação de objeto
- Oferecimento de objeto
- Repreensão
- Ensino
- Elogio

Situação em que ocorre

- Professora em sua mesa conferindo tarefas
- Professora explica conteúdo na lousa
- Professora circulando pela sala de aula

Orientação

- Orientada para a tarefa
- Não orientada para a tarefa

- Indeterminada

Quem interrompe

- Aluno não deficiente
- Aluno com deficiência mental
- Aluno com deficiência múltipla (deficiência auditiva e física)
- Aluno com deficiência múltipla (deficiência mental e física)
- Professora
- Grupo

Como interrompe

- Comportamento verbal associado com comportamento não verbal do tipo visual
- Comportamento visual acompanhado de comportamento gestual
- Comportamento verbal acompanhado de comportamento não verbal do tipo gestual e visual
- Indeterminado

O sistema de categorias será descrito a seguir com as suas definições e respectivas siglas.

Quadro 1 – Categorização dos sujeitos que iniciam o episódio interativo

CATEGORIA 1		DEFINIÇÃO	SIGLA
QUEM INICIA	A. Aluno não deficiente	Aluno apresentado pela diretoria da escola como aluno não deficiente.	A
	B. Aluno com deficiência mental	Aluno apresentado pela diretoria da escola como pessoa com deficiência mental.	DM
	C. Aluno com deficiência múltipla (deficiência auditiva e física)	Aluno apresentado pela diretoria da escola como pessoa com deficiência auditiva e física.	DAF
	D. Aluno com deficiência múltipla (deficiência mental e física)	Aluno apresentado pela diretoria da escola como pessoa com deficiência mental e física.	DMF
	E. Professora	Profissional responsável pelo trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos.	P
	F. Grupo	Mais de um aluno falando com a professora ao mesmo tempo, sobre o mesmo conteúdo.	G

Quadro 2 – Categorização dos sujeitos que respondem às iniciativas de interação

CATEGORIA 2		DEFINIÇÃO	SIGLA
QUEM RESPONDE	A. Aluno não deficiente	Aluno apresentado pela diretoria da escola como aluno não deficiente.	A
	B. Aluno com deficiência mental	Aluno apresentado pela diretoria da escola como pessoa com deficiência mental.	DM
	C. Aluno com deficiência múltipla (deficiência auditiva e física)	Aluno apresentado pela diretoria da escola como pessoa com deficiência auditiva e física.	DAF
	D. Aluno com deficiência múltipla (deficiência mental e física)	Aluno apresentado pela diretoria da escola como pessoa com deficiência mental e física.	DMF
	E. Professora	Profissional responsável pelo trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos.	P
	F. Grupo	Mais de um aluno falando com a professora ao mesmo tempo, sobre o mesmo conteúdo.	G

Quadro 3 – Categorização das modalidades de iniciativa do episódio interativo

CATEGORIA 3		DEFINIÇÃO	SIGLA
COMO INICIA	A. Comportamento verbal acompanhado de comportamento não-verbal do tipo visual	Concomitância de comportamento verbal e de comportamento não verbal, do tipo visual, manifestado em até 5 segundos da iniciativa da interação.	VE + VI
	B. Comportamento visual acompanhado de comportamento gestual	Concomitância de comportamento não verbal do tipo visual e de gestos, manifestado em até 5 segundos da iniciativa da interação.	VI + GE
	C. Comportamento verbal acompanhado de comportamento não verbal do tipo gestual e visual	Qualquer verbalização, gestos e direcionamento do olhar, concomitante com comportamento não verbal do tipo visual e gestual, manifestado em até 5 segundos da iniciativa da interação.	VE + VI + GE

Quadro 4 – Categorização das modalidades de respostas às iniciativas de interação

CATEGORIA 4		DEFINIÇÃO	SIGLA
COMO RESPONDE	A. Comportamento verbal acompanhado de comportamento não verbal do tipo visual	Concomitância de comportamento verbal e de comportamento não verbal, do tipo visual (ex. <i>olhar para o outro</i>), manifestado em até 5 segundos da iniciativa da interação.	VE + VI
	C. Comportamento não verbal do tipo visual acompanhado de gestos	Concomitância de comportamento não verbal do tipo visual e de gestos, manifestado em até 5 segundos da iniciativa da interação. <i>Exemplo: mostrando o caderno, fazendo sinal para vir até ele, caminhando.</i>	VI + GE
	F. Comportamento verbal acompanhado de comportamento não verbal do tipo visual e gestual	Concomitância de comportamento verbal, e comportamento não verbal do tipo visual e gestual, manifestado em até 5 segundos da iniciativa da interação. <i>Ex. Verbaliza, direciona o olhar para o outro e estende os braços ou movimentas as mãos.</i>	VE + VI + GE

Quadro 5 – Categorização dos conteúdos do episódio interativo

CATEGORIA 5	DEFINIÇÃO	SIGLA	
CONTEÚDO	A. Indeterminado	Conteúdo indefinido, impossível de ser identificado.	IND
	B. Solicitação de atenção	Realização de ações verbais e/ou motoras procurando obter a atenção auditiva e/ou visual do outro.	SAT
	C. Solicitação de informação	Pergunta dirigida para o outro, não incluindo conteúdo de ensino e de prestação de informação. Por exemplo: <i>Já fez tudo? Onde está o seu caderno? Está certo mesmo? Entendeu?</i>	SIN
	D. Prestação de informação	Apresentação de Informação, sem que tenha sido solicitada pelo parceiro e não incluindo conteúdo de ensino. Por exemplo: <i>Eu já fiz tudo, professora! Eu já terminei. Está certo.</i>	PIN
	E. Solicitação de ação	Solicitação de uma ação do outro. Por exemplo: <i>Faça rápido! Copie e depois responda</i>	SAC
	F. Solicitação de objeto	Solicita, ao outro, que dê ou empreste um objeto.	SOB
	G. Oferecimento de objeto	Traz, oferece, ou dá um objeto que se encontra sob sua posse para o outro. Por exemplo: <i>Aluno entrega caderno para professora ou professora entrega lápis para aluno.</i>	OOB
	H. Repreensão	Chama a atenção de parceiro, após ele ter apresentado um comportamento inadequado. Por exemplo: <i>professora diz “é feio mostrar a língua”; professora diz “pare de ficar brincando.”</i>	REP
	I. Ensino	Descrever ou mostrar ao parceiro como deve ser feita a atividade e/ou narrar sobre um conteúdo da aula.	ENS
	J. Elogio	Enaltecer ou elogiar o outro pela sua ação. Por exemplo: <i>“Muito bem! Isso! Ótimo! Parabéns!”</i>	ELO

Quadro 6 – Categorização das modalidades de situação em que o episódio interativo ocorre

CATEGORIA 6		DEFINIÇÃO	SIGLA
SITUAÇÃO EM QUE OCORRE	A. Professora em sua mesa conferindo tarefas	Aluno vai até a mesa da professora e estabelece contato ou professora chama o aluno até a sua mesa e inicia contato	MP
	B. Professora explica conteúdo na lousa	Professora se encontra de pé à frente da lousa explicando um conteúdo da aula.	CL
	C. Professora circulando pela sala de aula	Professora se encontra andando pela sala de aula, verificando o que cada aluno está realizando em sua carteira.	CA

Quadro 7 – Categorização da orientação da atividade nos episódios interativos

CATEGORIA 7		DEFINIÇÃO	SIGLA
ORIENTAÇÃO	A. Orientada para a tarefa	Um dos sujeitos apresenta ação verbal e/ou motora, dirigida para o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula.	T
	B. Não orientada para a tarefa	Um dos sujeitos apresenta ação verbal e/ou motora dirigida para assuntos que não são pertinentes ao conteúdo que está sendo abordado na aula. Por exemplo: <i>pedidos para ir ao banheiro, perguntas sobre datas de aniversário dos alunos, pedidos de lápis, etc.</i>	NT
	C. Indeterminada	Situação em que não se pode detectar com clareza se a orientação é voltada para a tarefa ou não.	IND

Quadro 8 – Categorização dos sujeitos que interrompem o episódio interativo

CATEGORIA 8		DEFINIÇÃO	SIGLA
QUEM INTERROMPE	A. Aluno não deficiente	Aluno apresentado pela diretoria da escola como aluno não deficiente.	A
	B. Professora	Profissional responsável pelo trabalho desenvolvido em sala de aula.	P
	C. Indeterminado	Definição em que não se pode detectar com clareza quem interrompe a interação.	IND

Quadro 9 – Categorização das modalidades de interrupção do episódio interativo

CATEGORIA 9		DEFINIÇÃO	SIGLA
COMO INTERROMPE	A. Comportamento verbal acompanhado de comportamento não verbal do tipo visual	Verbaliza e direciona o olhar para outrem, concomitantemente.	VE + VI
	B. Comportamento verbal acompanhado de comportamento não verbal do tipo visual e gestual	Concomitância de comportamento verbal, e comportamento não verbal do tipo visual e gestual, após os quais se encerra o episódio. <i>Ex. Verbaliza, direciona o olhar para outrem, estendendo os braços em sua direção e/ou movimentando as mãos.</i>	VE + VI + GE
	C. Comportamento não verbal do tipo visual acompanhado de gestos	Concomitância de comportamento não verbal do tipo visual e de gestos, após os quais está encerrado o episódio. <i>Ex: Olha em direção a outro sujeito, estende os braços ou caminha em direção ao outro.</i>	VI + GE
	D. Indeterminado	Situação em que não se pode detectar com clareza como é interrompida a interação.	IND

Passo 2. Elaboração das planilhas de registro

A fim de obter dados suficientes para descrever a interação entre professor e alunos, foi necessária a construção de planilhas de registro que tivessem campos para a descrição dos dados quanto ao conteúdo da interação, bem como quanto à qualidade da interação. Assim, as planilhas foram construídas de modo que nelas fosse possível registrar O QUE os sujeitos estão fazendo juntos e COMO o fazem juntos (Hinde, 1979).

Para a construção da planilha 1, foi necessária a identificação de todas as parcerias possíveis entre os sujeitos do estudo, sendo identificado um total de 32 parcerias, mas desprezaram-se aquelas que não estavam diretamente direcionadas aos objetivos do estudo, totalizando-se, ao final, apenas 9 parcerias possíveis. Sendo elas:

1. professora e aluno não deficiente;
2. professora e aluno com deficiência mental;
3. professora e aluno com deficiência múltipla (deficiência mental e deficiência física);
4. professora e aluno com deficiência múltipla (deficiência auditiva e deficiência física);
5. professora e grupo;
6. aluno não deficiente e professora;
7. aluno com deficiência mental e professora;
8. aluno com deficiência múltipla (deficiência mental e deficiência física) e professora;
9. aluno com deficiência múltipla (deficiência auditiva e deficiência física) e professora.

Passo 3. Equalização temporal dos dados

Considerando que o tempo de filmagem diferiu de sessão para sessão, optou-se por adotar, como material para análise, o conteúdo coletado num período de tempo correspondente ao da sessão de menor duração. Buscou-se, assim, garantir, através do controle da variável tempo, a igualdade de oportunidades para ocorrência das interações. Assim, foi analisado o material coletado nos 10 primeiros minutos de cada sessão de coleta, na turma A, e nos 15 primeiros minutos de cada sessão na turma B.

A partir disto, montou-se a planilha 1 (ANEXO 4) para o registro da frequência dos episódios, por parceria, em cada sessão de filmagem.

Passou-se, então, a assistir a fita em VT, anotando-se, em ordem crescente, o número do episódio identificado conforme a sua definição: um conjunto de interações ocorridas em torno do mesmo assunto.

Já as planilhas 2, 3 e 4 (ANEXO 5, 6 e 7) foram organizadas de forma a permitir o registro de: como é iniciado e respondido cada episódio; a situação em que ocorre; qual a orientação do conteúdo; qual o conteúdo; quem interrompe e como interrompe o episódio.

Passo 4. Classificação dos episódios, a partir do sistema de categorias

Cada episódio foi classificado, tendo como parâmetro o sistema de categorias previamente desenvolvido e apresentado. À medida que se foi efetivando sua classificação, percebeu-se necessário acrescentar e/ou retirar algumas categorias, para que se pudesse realmente representar o conjunto de interações.

Passo 5. Participação de juízes na classificação das unidades de análise

Dois alunos do curso de Graduação em Psicologia de uma Universidade particular de Bauru, ambos com experiência em desenvolvimento de projeto de pesquisa, foram solicitados para participar desta pesquisa, como juízes.

Eles foram orientados pela pesquisadora sobre como deveriam proceder para classificar a sessão de filmagem sorteada, bem como foram dadas as devidas instruções para preenchimento das planilhas de registro. Para tanto, receberam as fitas correspondentes à sessão quatro e o sistema de categorias com suas definições e siglas, além de serem esclarecidos quanto ao objetivo do estudo. Após uma semana, a pesquisadora entrou em contato com os juízes para recolher o material devidamente preenchido.

O índice de concordância entre a pesquisadora e o juiz 1, bem como entre a pesquisadora e o juiz 2, foi de 50%, mostrando-se abaixo do índice pretendido (85%). A partir disto, o sistema foi revisto, principalmente as categorias que apresentavam maior índice de discordância: **conteúdo, como inicia e como interrompe**, reorganizando-as e tornando-as mais claras e objetivas.

Posteriormente, solicitou-se aos mesmos juízes que classificassem novamente os episódios, juntamente com a pesquisadora, para assegurar o entendimento do sistema de categorias, no caso de dúvida na classificação das unidades. Optou-se pela utilização dos mesmos juízes, para favorecer a identificação da adequação das definições. Portanto, após assistir à sessão, cada episódio era discutido e classificado por todos. A partir deste procedimento, os índices de concordância (IC) foram:

Pesquisadora e Juiz 1

CATEGORIA	IC - %
Quem inicia/responde	94
Como inicia	98
Como responde	87
Situação	100
Orientação	100
Conteúdo	96
Quem interrompe	99
Como interrompe	97

Pesquisadora e Juiz 2

CATEGORIA	IC - %
Quem inicia/responde	96
Como inicia	96
Como responde	98
Situação	100
Orientação	100
Conteúdo	95
Quem interrompe	100
Como interrompe	99

Passo 6. Tratamento quantitativo dos dados

Finda a fase de classificação dos episódios, iniciou-se o processo de busca de compreensão de seu significado. Adotou-se, para tanto, tratamento matemático, calculando-se as freqüências absolutas e as relativas de cada categoria, em cada sessão, para ambas as turmas.

Primeiramente, procurou-se identificar se o dia da semana, horário de coleta, número de alunos presentes na sala e o tipo de atividade realizada determinavam alguma tendência no padrão interativo dos sujeitos.

Para tanto, calculou-se o índice de episódios/aluno, em cada sessão, tomando-o como parâmetro para a análise da influência das demais variáveis.

Em seguida, passou-se ao cálculo das freqüências absolutas e relativas de ocorrência de cada categoria, a cada sessão, para ambas as turmas.

"A única moeda verdadeiramente boa e pela qual convém trocar todas as restantes é a sabedoria."

Platão

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando favorecer a identificação das diferenças e das semelhanças entre as duas turmas, apresentar-se-á, primeiramente, os resultados e discussões referentes à Turma A, e, em seguida, os referentes à Turma B. Ao final, então, será apresentado o que se constatou de diferente e semelhante entre as duas turmas.

3.1 - Turma A

Foram registrados 332 episódios interativos, nas nove sessões de coleta (tabela 2), realizadas nesta turma.

Tabela 2 – Caracterização das sessões de coleta da turma A

SESSÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL
EPISÓDIOS	26	30	16	42	37	34	50	53	44	332
DURAÇÃO EM MINUTOS	10	10	10	10	10	10	10	10	10	90
DIA DA SEMANA	3 ^a	2 ^a	5 ^a	2 ^a	2 ^a	2 ^a	2 ^a	6 ^a	6 ^a	
HORÁRIO	14h	15h20	13h30	13h55	14h15	14h	14h20	15h40	16h10	
NÚMERO DE ALUNOS PRESENTES	28	31	26	28	26	28	25	25	25	
EPISÓDIOS/ALUNO	0,93	0,97	0,61	1,5	1,42	1,21	2	2,12	1,76	
ATIVIDADE REALIZADA	exercícios de matemática na lousa	exercícios de matemática na lousa	folhas com exercícios de português	folhas com exercícios de português	exercícios de português na lousa	exercícios de matemática na lousa	folha com bingo de palavras (português)	folha com jogo da boneca (matemática)	exercício de português na lousa	

Observa-se na tabela 2 que o número de episódios variou de sessão a sessão, num intervalo de 16 a 53 ocorrências, o que ganha significado, somente quando olhado à luz do número de alunos presentes em cada sessão. Ao se considerar este fator, constatou-se que **o número de episódios não parece ter sido afetado pelo número de alunos presentes na sala de aula**, a cada dia, já que o índice obtido no cálculo de episódios/aluno (tabela 2) não mostra um padrão, ou mesmo uma tendência estável, seja ascendente, seja descendente. Supunha-se que quanto maior o número de alunos, maior seria o número de episódios interativos. No entanto, tal fato não se mostrou verdadeiro.

Por outro lado, o aumento de episódios interativos, a partir da sessão 4, pode ter ocorrido, dado o fato das sessões terem sido sorteadas a partir dessa sessão, nos horários que a professora indicou como aqueles nos quais as atividades exigiriam, da turma, maior interação.

A maioria das sessões ocorreu nas segundas - feiras (sessão 2, 4, 5, 6 e 7), tendo duas sido filmadas em sextas – feiras (sessão 8 e 9), uma na terça-feira e uma, na quinta-feira (sessões 1 e 3). O índice de episódios/aluno constatado nos diferentes dias (tabela 2), entretanto, parece mostrar que o dia da semana não demonstra tendência de estabilidade, determinado pelo dia da coleta.

Da mesma forma, a atividade realizada nos diferentes dias e o horário de coleta também não parecem ter determinado tendências estáveis neste índice.

O percentual dos alunos com deficiência variou de sessão a sessão, num intervalo de 6% a 8%. A frequência absoluta dos alunos com deficiência que estavam presentes nas sessões foi constante (2), enquanto a frequência absoluta de

alunos não deficiente variou, razão pela qual o percentual do número de alunos com deficiência alterou-se de sessão a sessão.

Esse dado também não parece ter determinado tendência estável no índice de episódios/aluno a cada sessão.

Categoria 1 e 2 - Quem inicia e quem responde

A tabela 3 mostra as freqüências absolutas e relativas dos episódios interativos ocorridos a cada sessão. Estes ocorreram entre as díades professora (P) e alunos não deficientes (A), professora (P) e alunos com deficiência mental (DM), professora (P) e grupo (G), alunos não deficientes (A) e professora (P), e alunos com deficiência mental (DM) e professora (P). Na tabela 3 encontram-se os dados obtidos, lembrando que a primeira letra indica o sujeito que iniciou a interação.

Tabela 3 – Identificação da freqüência de interação entre as diferentes díades, por sessão, da turma A

Categoria sessão	P-A		P-DM		P-G		A-P		DM-P		Total sessão	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	03	11	08	31	02	08	13	50	00	00	26	08
2	10	33	00	00	08	27	12	40	00	00	30	09
3	05	32	01	06	01	06	08	50	01	06	16	05
4	11	26	05	12	00	00	22	52	04	10	42	13
5	13	35	05	14	00	00	17	46	02	05	37	11
6	23	68	00	00	01	03	10	29	00	00	34	10
7	04	8	00	00	00	00	46	92	00	00	50	15
8	18	34	01	02	01	02	32	60	01	02	53	16
9	11	25	08	18	00	00	22	50	03	07	44	13
Total	98	30	28	08	13	04	182	55	11	03	332	100

A maioria das interações ocorridas na turma A foi iniciada por alunos não deficientes e dirigidas para a professora (55%). A professora, por sua vez, iniciou 42% dos episódios, sendo destes: 70% dirigidos a alunos não deficientes, 20% dirigidos ao aluno com deficiência mental e 10% dirigidos ao grupo.

Os resultados constatados neste estudo diferem dos de Bastos (1980) e Bertoldo (1985), que afirmaram que mesmo quando os alunos participam muito em sala de aula, a participação da professora como iniciadora dos contatos é maior.

Esta característica pode ser indicativa de que a professora desta turma permitiu, aos alunos, espaço para sua maior participação no processo de ensino e de aprendizagem.

Com relação ao aluno com deficiência mental, este iniciou 3% dos episódios interativos ocorridos com a professora.

Tais resultados mostraram-se consistentes com os de Macintosh (1993), nos quais os alunos com dificuldades de aprendizagem interagiam em taxas inferiores a dos demais alunos. Este autor aponta ainda que a falta de individualização no ensino poderia estar determinando a menor participação do aluno com dificuldades, o que também pode ser verdadeiro neste estudo.

Por outro lado, Braga (2002), em estudo que investigou a interação entre a professora e um aluno autista, em sala inclusiva, constatou que o aluno autista iniciou mais contatos com a professora que o aluno não autista. Faz-se necessário, porém salientar que este dado parece ter ocorrido, nesse estudo, em função da sistemática de registro utilizada, que focalizava constantemente o aluno autista e não o aluno não autista.

A professora se dirigiu ao aluno com deficiência nas sessões 1, 3, 4, 5, 8 e 9. As sessões 1, 4, 5, e 9 foram aquelas nas quais a professora mais freqüentemente se dirigiu a ele, iniciando interação. Em ordem decrescente, constata-se que as iniciativas da professora, para interagir com esses alunos, ocorreram nas seguintes freqüências: 61% (1), 42% (9), 31% (4), 28% (5), 14% (3), 5%(8).

Por sua vez, o aluno com deficiência mental iniciou contato interativo com a professora, nas sessões 3,4,5,8 e 9, ou seja, na maioria das sessões em que esta também a ele se dirigiu.

Nas sessões 2, 6, e 7 a professora não iniciou contato com o aluno com deficiência nenhuma vez e ele também não iniciou contato com a professora nas sessões 1, 2, 6, e 7.

Considerando que, embora a professora não tenha interagido com os alunos com deficiência em 3 sessões, a mesma apresentou o maior número de iniciativas com o aluno com deficiência e isto pode, nessas sessões, tê-lo motivado a também tomar iniciativas de interação, no contexto da mútua determinação. Por outro lado, o fato do aluno com deficiência tomar iniciativas pode, também, ter motivado a professora a estabelecer contato interativo com ele.

Isto parece vir ao encontro do que Carvalho (1986) constatou quanto a alunos não deficientes: que o comportamento destes alunos influenciava de maneira diversificada o comportamento do professor e que a responsividade do professor estava em função do grau de participação destes alunos.

Esta influência também foi evidenciada por Gil (1991), quando afirmou que a participação dos alunos indicava uma relação de dependência com as ações da professora. Da mesma forma, MacIntosh (1993), referindo-se à baixa

interação entre o professor e o aluno, comentou que o professor raramente interagiu com o aluno com dificuldade de aprendizagem, padrão reproduzido também pelo aluno.

Já com os alunos não deficientes, a professora iniciou contatos interativos em todas as sessões. Isto pode se explicar pelo número de alunos não deficientes na sala de aula, que excede, em muito, o número de alunos com deficiência, e do tempo de coleta que se mostra reduzido, quando comparado com o tempo total de aula diária.

Objetivando-se detectar padrões na interação entre a professora e os alunos com deficiência, e entre a professora e os alunos não deficientes, dividiu-se o número de episódios ocorridos, a cada sessão, entre a professora (P) e o aluno não deficiente (A), pelo número de alunos não deficientes (A) nela presentes, e o número de episódios ocorridos, a cada sessão, entre a professora (P) e o aluno com deficiência (DM), pelo número de alunos com deficiência (DM), que estavam presentes na sessão. Com estes cálculos, obteve-se os seguintes índices:

Com aluno DM	Com aluno A
sessão 1 – 4 episódios	0,11 episódios
sessão 2 – 0 episódios	0,34 episódios
sessão 3 – 0,5 episódios	0,21 episódios
sessão 4 – 2,5 episódios	0,42 episódios
sessão 5 – 2,5 episódios	0,54 episódios
sessão 6 – 0 episódios	0,88 episódios
sessão 7 – 0 episódios	0,17 episódios
sessão 8 – 0,5 episódios	0,78 episódios
sessão 9 – 4 episódios	0,48 episódios

Este padrão reproduz o que Dorval, McKinney e Feagans (1982), e Slate e Saudargas (1986) descreveram: que a professora iniciava mais interações

com os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem, do que com os demais alunos da sala de aula, mesmo tratando-se de conteúdo para discriminar, repreender e punir estes alunos.

Por outro lado, esses índices contradizem o que foi posteriormente constatado por Macintosh et al. (1993), pois os autores concluíram que o professor raramente manifestou interação com os alunos com dificuldade de aprendizagem.

É interessante lembrar que estes resultados referem-se exclusivamente às sessões de coleta de dados, não sendo possível generalizá-los para todos os momentos da sala de aula. Assim, estes e os demais resultados dizem respeito a uma amostra, limitada, de como são as interações entre professor e alunos nesta turma.

Categoria 3 - Como inicia

A tabela 4 mostra a frequência absoluta e relativa, por sessão, dos episódios interativos, classificados nas seguintes categorias: verbal e visual (VE+VI), visual e gestual (VI+GE) e verbal, visual e gestual (VE+VI+GE), utilizadas para iniciá-los.

Tabela 4 – Classificação dos episódios interativos por sessão segundo as categorias de comunicação usuais para o início da primeira interação desses episódios

SESSÃO	VE + VI		VI + GE		VE +VI + GE		Total sessão	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	25	96	01	04	00	00	26	08
2	29	97	01	03	00	00	30	09
3	14	88	02	12	00	00	16	05
4	29	69	12	29	01	02	42	13
5	33	89	03	08	01	03	37	11
6	22	65	11	32	01	03	34	10
7	48	96	02	04	00	00	50	15
8	31	58	10	19	12	23	53	16
9	35	80	2	4	7	16	44	13
Total	266	80	44	13	22	7	332	100

A tabela 4 mostra que a categoria verbal e visual (VE+VI) foi a mais utilizada pelos sujeitos, caracterizando as iniciativas de 80% dos episódios interativos e que a categoria visual e gestual (VI+GE) foi utilizada para iniciar 13% dos episódios. Com menor frequência (7%), os sujeitos iniciaram através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Interessante destacar que, nas sessões 8 e 9, a categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE) apresentou percentuais maiores que o da categoria visual e gestual (VI+GE), sendo eles: 23% e 16%.

Analisando as sessões 8 e 9, verifica-se que, dos 18 episódios iniciados através da comunicação verbal, visual e gestual (VE+VI+GE), a maioria foi iniciado por P e dirigidos preferencialmente ao A.

Como o episódio é iniciado entre P - DM e DM - P

Dos 11 episódios iniciados por DM e dirigidos a P, 9 (82%) foram iniciados através da categoria verbal e visual, e dos 28 iniciados por P e dirigidos ao DM, 27 (96%) foram através da categoria verbal e visual e apenas 1 (4%) foi através da categoria verbal, visual e gestual.

Esses dados confirmam que a maioria dos episódios ocorridos entre DM - P e entre P - DM foram iniciados através da comunicação verbal e do direcionamento do olhar (VE+VI).

Como o episódio é iniciado entre P - A e A - P

Dos 98 episódios iniciados por P e dirigidos para A, 72 (73%) foram iniciados através da categoria verbal e visual (VE+VI), 20 (21%) foram através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE) e os 6 restantes (6%) foram através da categoria visual e gestual (VI+GE).

Dos 182 episódios iniciados por A e dirigidos para P, 144 (79%) foram iniciados através da categoria verbal e visual (VE+VI), 26 (14%) foram através da categoria visual e gestual (VI+GE) e os 12 restantes (7%) foram iniciados através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Esses dados confirmam que a maioria dos episódios ocorridos entre P - A e entre A - P foram iniciados através da comunicação verbal e do direcionamento do olhar, e é possível observar que o uso de gestos, comunicação verbal e visual (VE+VI+GE) também se fez presente em boa parte dos episódios, diferentemente de como ocorreu com o aluno com deficiência. Assim, o uso desses três meios de comunicação aconteceu com maior frequência entre as díades A - P e P - A.

Nota-se ainda que a comunicação visual e gestual (VI+GE) foi mais utilizada pelos alunos (A) para iniciar os episódios, do que pela professora (P).

Os dados aqui obtidos coincidem com os de Bertoldo (1985), quando o autor diz que tanto a professora como os alunos, em sala de aula, utilizam predominantemente recursos verbais para iniciar contatos entre eles.

Neste estudo porém, embora tenham sido utilizados recursos verbais, na sua maioria, estes foram acompanhados de recursos não verbais do tipo visual, e, em alguns episódios, de recursos não verbais do tipo gestual.

Carvalho (1986), assim como no presente estudo, constatou que a professora adota uma mescla de recursos verbais e não verbais para iniciar os contatos com os alunos. Diferente do que foi visto aqui, a autora observou que o aluno, por sua vez, adota preferencialmente apenas recursos verbais ao iniciar contato com a professora.

O estudo de Braga (2002) demonstrou que tanto a professora quanto o aluno autista preferem iniciar os episódios interativos através do contato verbal (na sua maioria) e através de contatos múltiplos (verbal e físico conjuntamente). Esses dados mostram-se, em parte, coincidentes com os que foram identificados nesta turma, uma vez que a categoria verbal foi a predominante no início dos episódios,

mas difere-se, uma vez que juntamente com a comunicação verbal ocorreu a comunicação não verbal do tipo visual.

É inesperado o fato de que com os alunos não deficientes a professora tenha feito uso de uma maior variedade de meios de comunicação, já que se esperava esse padrão com os alunos deficientes, tendo em vista suas dificuldades de compreensão (geralmente decorrentes da deficiência mental).

Categoria 4 - Como responde

A tabela 5 mostra a frequência absoluta e relativa, por sessão, dos episódios interativos, classificados nas seguintes categorias: verbal e visual (VE+VI), visual e gestual (VI+GE) e verbal, visual e gestual (VE+VI+GE), utilizadas para responder à primeira interação desses episódios.

Tabela 5 – Classificação dos episódios interativos por sessão segundo as categorias de comunicação usuais para responder à primeira interação desses episódios

SESSÃO	VE + VI		VI + GE		VE + VI + GE		Total sessão	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	19	73	07	27	00	00	26	08
2	20	67	10	33	00	00	30	09
3	13	81	03	19	00	00	16	05
4	28	67	13	31	01	02	42	13
5	22	59	15	41	00	00	37	11
6	15	44	16	47	03	09	34	10
7	40	80	08	16	02	04	50	15
8	18	34	27	51	08	15	53	16
9	30	68	12	27	02	5	44	13
Total	205	62	111	33	16	5	332	100

Considerando-se todos os episódios ocorridos, 62% deles foram respondidos através da comunicação verbal e visual (VE+VI), 33% foram respondidos através da comunicação visual e gestual (VI+GE), e 5% foram respondidos através da comunicação verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

A categoria verbal e visual foi a predominante nas sessões 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 9, já nas sessões 6 e 8 foi a categoria visual e gestual (VI+GE) que predominou.

Dos 43 episódios respondidos através da comunicação visual e gestual (VI+GE), nas sessões 6 e 8, 29 foram respondidos por A e 14 foram respondidos por P. De todos episódios respondidos por P, em apenas 1 foi com DM.

Observa-se que a maioria dos episódios respondidos através da comunicação visual e gestual (VI+GE) são respondidos por A.

A categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE) esteve presente nas sessões 4, 6, 7, 8 e 9, com frequências que variavam de 2% a 15%.

Como o episódio é respondido entre P - DM e DM - P

Dos 28 episódios ocorridos entre P – DM, o DM respondeu 18 (64%) deles através da categoria verbal e visual (VE+VI) e os outros 10 (36%) através da categoria visual e gestual (VI+GE).

Ao considerar os 11 episódios ocorridos entre DM – P, 10 (91%) deles foram respondidos por P através da categoria verbal e visual (VE+VI) e 1 (9%) foi respondido através da categoria visual e gestual (VI+GE).

Esses dados mostram que P e DM preferem responder aos episódios através da categoria verbal e visual (VE+VI) e, considerando as respostas dadas através da categoria visual e gestual (VI+GE), observa-se que o DM tende a responder aos episódios, muito mais que P, voltando seu olhar para a professora e acenando, ou apresentando outros gestos.

Como o episódio é respondido entre P - A e A - P

Dos 98 episódios ocorridos entre P – A, 53 (54%) foram respondidos através da categoria verbal e visual (VE+VI), 41 (42%) foram respondidos através da categoria visual e gestual (VI+GE) e 4 (4%) foram respondidos através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Ao considerar os 182 episódios ocorridos entre A – P, 126 (69%) deles foram respondidos através da categoria verbal e visual (VE+VI), 45 (25%) deles foram respondidos através da categoria visual e gestual (VI+GE) e 11 (6%) deles foram respondidos através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Comparando as respostas dos alunos (A) com as respostas da professora (P), esses dados revelam que P tende a responder mais que A através das categorias verbal e visual (VE+VI), e verbal, visual e gestual (VE+VI+GE). O aluno (A) por sua vez, responde mais que a professora (P) através da categoria visual e gestual (VI+GE).

Verifica-se, portanto, que P respondendo ao A e ao DM, de preferência, utiliza comunicação verbal e não verbal do tipo visual (VE+VI) e que A e DM respondendo ao P, também preferem utilizar este tipo de comunicação. Por outro lado, as respostas dos alunos A e DM, quando comparadas com a de P, apresentam um maior número de respostas através da comunicação não verbal do tipo visual e gestual (VI+GE).

O maior número de respostas através da comunicação não verbal do tipo visual e gestual (VI+GE), provavelmente se deve ao fato de que os alunos, conforme observado na filmagem, utilizam respostas de olhar em direção ao professor quando este fala, e de realizar movimentos de escrita, de acordo com o

que o professor fala. Sendo assim, esse tipo de resposta parece ser mais característico do aluno.

Este resultado é semelhante ao constatado no estudo de Carvalho (1986), pois a autora observou que a professora fazia uso mais constantemente de recursos verbais ou verbais e não verbais associados. Por outro lado, a autora comenta que o aluno fazia uso desses recursos separadamente, o que diverge do que foi visto com os alunos nesta turma.

Posteriormente, Braga (2002) constatou em seu estudo, que P responde na grande maioria, por contatos verbais, depois por contatos múltiplos e por contatos visuais, e com relação ao aluno autista constatou que este respondia, de preferência, por contatos múltiplos, depois por contatos verbais e por último com respostas ativas. Resultados que também divergem com os identificados no presente estudo, possivelmente dadas as características peculiares do sujeito autista.

Categoria 5 - Conteúdo

Os episódios interativos tiveram conteúdos simples (ocorrência de uma só categoria) e complexos (concomitância de duas categorias).

Em 84% dos episódios, o conteúdo de iniciação constituiu-se de uma só categoria e, em 14% dos episódios, observou-se a utilização pelos atores sociais de duas categorias de conteúdo. A tabela 6 mostra a distribuição de ocorrência dos conteúdos simples e a tabela 7, a distribuição dos conteúdos complexos.

Os conteúdos observados foram os seguintes: indeterminado (IND), solicitação de atenção (SAT), solicitação de informação (SIN), prestação de informação (PIN), solicitação de ação (SAC), solicitação de objeto (SOB), oferecimento de objeto (OOB), repreensão (REP), ensino (ENS), elogio (ELO).

Tabela 6 - Classificação dos episódios por sessão, segundo os conteúdos

SESSÃO	IND		SAT		SIN		PIN		SAC		SOB		OOB		REP		ENS		ELO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	04	15	02	08	05	19	01	04	05	19	00	00	01	04	00	00	07	27	01	04
2	02	07	00	00	05	17	06	20	06	20	00	00	01	03	01	03	02	07	00	00
3	02	13	08	50	02	13	00	00	01	06	01	06	00	00	01	06	00	00	00	00
4	02	05	09	21	00	00	00	00	00	00	01	02	00	00	01	02	14	33	00	00
5	03	08	04	11	05	14	04	11	00	00	00	00	00	00	05	14	08	04	00	00
6	01	03	01	03	06	18	03	09	00	00	00	00	01	03	00	00	16	47	00	00
7	03	06	09	18	22	44	09	18	02	04	00	00	01	02	01	02	01	02	00	00
8	00	00	19	36	12	23	04	08	01	02	00	00	00	00	00	00	10	19	00	00
9	01	02	03	07	13	30	05	11	02	05	00	00	02	05	02	05	08	18	00	00
Total	18	5,4	55	17	70	21	32	10	17	05	02	01	06	02	11	3,3	66	20	01	0,3

A tabela 6 mostra que ao longo das 9 sessões o conteúdo “solicitação de informação” (SIN) foi o de maior frequência em 21% dos episódios, seguido dos conteúdos: “ensino” (ENS) em 20%, “solicitação de atenção” (SAT) em 17%, “prestação de informação” (PIN) em 10%, “indeterminado” (IND) em 5,4%, “solicitação de ação” (SAC) em 5%, “repreensão” (REP) em 3,3%, “oferecimento de objeto” (OOB) em 2%, “solicitação de objeto” (SOB) em 1% e “elogio” (ELO) em 0,3%.

O conteúdo “ensino” foi predominante na sessão 1 (27%) e 6 (47%), os conteúdos “prestação de informação” e “solicitação de ação” foram os predominantes na sessão 2 (20% cada um), o conteúdo “solicitação de atenção” foi o predominante nas sessões 3 (50%), 4 (21%) e 8 (36%), e o conteúdo “solicitação de informação” foi predominante nas sessões 5 (14%), 7 (44%) e 9 (30%). Na sessão 5 o conteúdo “repreensão” (REP) também esteve presente em 14% dos episódios.

Analisando as sessões de maior frequência do conteúdo “ensino” (ENS), verifica-se que na sessão 1 houve o maior número de episódios iniciados pela professora e dirigidos ao DM (P - DM) e, na sessão 6, houve o maior número de episódios iniciados pela professora e dirigidos ao A (P - A).

Os conteúdos “prestação de informação” (PIN) e “solicitação de ação” (SAC) foram os predominantes da sessão 2, que apresentou frequência zero (0) de interações com os alunos DM, logo ocorreu apenas com o aluno A.

Na sessão 4, em que predominou o conteúdo “solicitação de atenção” (SAT), constata-se que ocorreu o maior número de interações do aluno DM dirigidas a P.

Com relação ao conteúdo “solicitação de informação” (SIN), predominante nas sessões 5, 7 e 9, verifica-se que este ocorreu nas diferentes sessões, tanto com sujeitos A, como com sujeito DM.

O conteúdo “solicitação de ação” (SAC), presente em 5% dos episódios, predominou na sessão 2, em 20% das interações, na sessão 1 em 19% das interações, na sessão 3 em 6% das interações, na sessão 7 em 4% das interações, na sessão 8 em 2% das interações e na sessão 9 em 5% das interações.

O conteúdo “solicitação de objeto” (SOB), presente em 1% dos episódios, foi constatado na sessão 3, em 6% das interações e na sessão 4, em 2% das interações.

O conteúdo “oferecimento de objeto” (OOB), presente em 2% dos episódios foi constatado na sessão 1, em 4% das interações, na sessão 2, em 3% das interações, na sessão 6, em 3% das interações, na sessão 7, em 2% das interações e na sessão 9, em 5% das interações.

O conteúdo “repreensão” (REP), presente em 3,3% dos episódios, foi constatado na sessão 2 em 3% das interações, na sessão 3 em 6% das interações, na sessão 4 em 2% das interações, na sessão 5 em 14% das interações, na sessão 7 em 2% das interações e na sessão 9 em 5% das interações.

O conteúdo “elogio” (ELO), presente em 0,3% dos episódios, foi identificado somente na sessão 1, em 4% das interações.

Tabela 7 - Classificação dos episódios por sessão, segundo a presença de conteúdos complexos

CATEGORIA	SESSÃO	REP + SAC		REP + PIN		REP + ENS		ELO + SIN		ELO + PIN		ELO + SAT		ELO + ENS		SAC + SIN		SAC + ENS		SAC + PIN		SAC + PIN		SAC + ENS		SAC + PIN		SAC + ENS		SAC + PIN		SAC + ENS			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	1	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00		
	2	02	07	02	07	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	03	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	03	00	00	01	03	
	3	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	06	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	
	4	01	02	00	00	00	00	02	05	01	02	05	12	01	02	01	02	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	5	00	00	00	00	01	03	00	00	00	00	01	03	00	00	01	03	02	05	01	03	01	03	02	05	01	03	01	03	01	03	01	03	00	00
	6	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	02	03	01	03	01	03	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00
	7	00	00	00	00	00	00	00	00	01	02	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	02	00	00	00	00	
	8	00	00	02	02	00	00	01	02	00	00	00	00	00	05	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	07	01	02	00	00	
	9	00	00	00	00	00	00	01	02	00	00	02	05	02	05	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	02	05	00	00	00	00	
	Total	03	01	04	01	01	03	04	01	02	01	10	03	04	01	05	1,4	03	01	01	03	01	02	01	03	01	01	0,3	02	01	07	02	03	01	

Os dados da tabela 7 mostram que 16% dos episódios interativos ocorreram com conteúdos complexos, associando: repreensão e solicitação de ação (REP+SAC) em 1%, repreensão e prestação de informação (REP+PIN) em 1%, repreensão e ensino (REP+ENS) em 0,3%, elogio e solicitação de informação (ELO+SIN) em 1%, elogio e prestação de informação (ELO+PIN) em 1%, elogio e solicitação de atenção (ELO+SAT) em 3%, elogio e ensino (ELO+ENS) em 1%, solicitação de ação e solicitação de informação (SAC+SIN) em 1,4%, solicitação de ação e ensino (SAC+ENS) em 1%, solicitação de ação e prestação de informação (SAC+PIN) em 0,3%, solicitação de atenção e prestação de informação (SAT+PIN) em 1%, solicitação de atenção e ensino (SAT+ENS) em 2%, solicitação de atenção e solicitação de ação (SAT+SAC) em 1%.

Nota-se que os conteúdos “elogio” e “solicitação de atenção” (ELO+SAT) foram os de maior frequência quando associados entre si (3%). Embora o conteúdo “elogio” (ELO) tenha ocorrido uma única vez na sessão 1, iniciado pela professora e respondido pelo aluno com deficiência (P – DM), foi mais freqüente quando associado com outros conteúdos, nas sessões 4, 5, 6, 7, 8 e 9. Analisando os 20 episódios de conteúdo “elogio” (ELO) associado a outros conteúdos, nestas sessões, verifica-se que 6 foram com o aluno com deficiência (DM) e 14 foram com o aluno não deficiente. Considerando o maior número de alunos não deficientes na sala de aula, estes índices indicam que o professor liberou mais elogios ao DM.

O conteúdo “solicitação de atenção” (SAT), quando visto isoladamente, foi identificado em 17% dos episódios. Por outro lado, quando associado a outros conteúdos, chegou a estar presente em mais 7% dos episódios. Verifica-se que este conteúdo parece ser um dos mais presentes nesta turma.

O conteúdo “repreensão” (REP) foi identificado em 3% dos episódios, quando ocorreu isoladamente, com maior frequência na sessão 5, e em 2,3% dos episódios quando ocorreu associado a outros conteúdos, nas sessões 2, 4 e 8. Logo, em 5,3% dos episódios houve repreensão por parte do professor aos alunos.

Analisando os 19 episódios que apresentaram o conteúdo “repreensão” (REP), verifica-se que, em 18 deles, as repreensões foram para o aluno não deficiente (A).

O conteúdo “solicitação de informação” (SIN) foi o predominante, quando ocorreu isoladamente (21% dos episódios). Quando considerado associado a outros conteúdos, apresentou-se em 2,4% das vezes. Os conteúdos que estiveram associados à “solicitação de atenção” foram: “elogio” (ELO) e “solicitação de ação” (SAC).

Conteúdo dos episódios entre DM - P e P - DM

De todos os episódios ocorridos entre DM – P, 54% deles foram “solicitação de atenção” (SAT), distribuídos em 4 das 5 sessões em que DM iniciou contatos com P. Foi na sessão 9 que ocorreram os conteúdos “prestação de informação” (PIN), “solicitação de informação” (SIN) e “ensino” (ENS). Isto pode ter ocorrido dada a natureza da atividade desenvolvida nesta sessão, a saber, exercícios de Língua Portuguesa. Há ainda que se ressaltar que 100% das situações nas quais se constatou estes conteúdos ocorreram nos momentos em que a professora circulava pela sala de aula.

O conteúdo “elogio” (ELO) esteve presente em 27% dos episódios, e o conteúdo “ensino” (ENS) em outros 27%. Já o conteúdo “repreensão” (REP) ocorreu uma única vez na sessão 5, representando 9% dos episódios.

Diante desses dados, tem-se que entre DM – P, as interações eram, predominantemente de “solicitação de atenção” (SAT), de “elogio” (ELO) e de “ensino” substancialmente do constante na literatura, que diz que o professor ao interagir com o (ENS), o que difere substancialmente do constante na literatura, que diz que o professor, ao interagir com o aluno com deficiência, o faz, para repreender (Dorval, McKinney e Feagans, 1982; Siperstein e Goding, 1985; Slate e Saudargas, 1986).

Entre P – DM, o conteúdo “ensino” (ENS) esteve presente em 57% dos episódios e ocorreu em 4 das 6 sessões em que esta díade interagiu. O conteúdo “solicitação de informação” (SIN) foi identificado em 32% dos episódios e esteve presente em todas as sessões. Já o conteúdo “elogio” (ELO) foi identificado em 14% dos episódios, e ocorreu em 3 das 6 sessões.

Diante desses dados, tem-se que entre P - DM, as interações eram, predominantemente, de “ensino” (ENS), de “solicitação de informação” (SIN) e de “elogio” (ELO).

Comparando os resultados obtidos entre as díades P – DM e DM – P, tem-se que o aluno com deficiência, ao iniciar os episódios, utiliza com mais frequência o conteúdo “solicitação de atenção” (SAT) e o professor, ao iniciar os episódios, utiliza mais freqüentemente o conteúdo “ensino” (ENS).

Estes conteúdos parecem ser os exigidos pelos papéis complementares que os diferentes sujeitos desempenham na sala de aula.

Os conteúdos “ensino” (ENS) e “elogio” (ELO) são freqüentes, independente de quem inicia a interação, e o conteúdo “solicitação de atenção” (SAT) é característico somente quando o aluno inicia com o professor. Já o conteúdo “solicitação de informação” (SIN) aparece preferencialmente quando o professor inicia com o aluno.

Estes dados mostram que a prática de ensino dessa professora é freqüente com os alunos com deficiência e que estes também têm interesse de dirigir-se a ela para tratar as dúvidas que têm sobre o que está sendo ensinado. Aliado a isto, os elogios da professora para estes alunos ocorrem quando ela ou eles iniciam a interação.

Conteúdo dos episódios entre A - P e P - A

O conteúdo “solicitação de atenção” (SAT) foi o mais freqüente nos episódios entre A – P (38%) e ocorreu em todas as sessões. Em 22% dos episódios o conteúdo “solicitação de informação” (SIN) foi o mais freqüente e esteve presente em 8 das 9 sessões, estando ausente apenas na sessão 3.

O conteúdo “prestação de informação” (PIN) ocorreu em 18% dos episódios, presente em 7 das 9 sessões, e ausente nas sessões 3 e 4.

O conteúdo “ensino” (ENS) esteve presente nas sessões 1, 4, 5, 7 e 9, apresentando a freqüência de apenas 5%.

Por estes índices, percebe-se que “solicitação de atenção” (SAT) é o conteúdo mais freqüente quando A inicia contato com P, além dos conteúdos “solicitação de informação” (SIN), “prestação de informação” (PIN) e “ensino” (ENS).

A interação iniciada pelo aluno não deficiente (A) para solicitar a atenção da professora (P) parece estar associada ao fato desta iniciar a grande

maioria das interações com os alunos com deficiência mental (DM), deixando aos demais alunos a responsabilidade de iniciar as interações necessárias para atender as suas necessidades.

Quanto aos conteúdos da díade P – A, constatou-se que o conteúdo “ensino” (ENS) foi o mais freqüente, aparecendo em 47% dos episódios, nas sessões 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

O conteúdo “solicitação de ação” (SAC) ocorreu em 21% dos episódios, apresentando-se em todas as sessões.

Em 18% dos episódios ocorreu o conteúdo “solicitação de informação” (SIN), distribuídos nas diferentes sessões, com exceção da sessão 4.

O conteúdo “repreensão” (REP) esteve presente em 12% dos episódios, distribuídos nas sessões 2, 4, 5, 8 e 9.

Comparando os índices de A – P e P – A, nota-se nítida diferença entre eles.

1. P inicia mais interações de ensino (ENS), enquanto que os sujeitos A iniciam mais contatos de solicitação de atenção (SAT);
2. O conteúdo “solicitação de ação” (SAC) e “prestação de informação” (PIN) apresentaram maiores freqüências quando P iniciou os contatos e quando A iniciou, foram menores.

Comparando os índices das interações P - DM e P – A, nota-se que o conteúdo “ensino” (ENS) predomina em todas as iniciativas, o que parece ser positivo para todos os alunos, mas a professora (P) solicita ação (SAC) e repreende (REP) predominantemente aos A. O conteúdo “elogio” (ELO), por outro lado, apareceu em interações tanto com A, quanto com DM, sendo, entretanto mais praticado com DM.

Nota-se, portanto, que **com DM as interações são mais elogiadas, menos repreensivas e com menor frequência de solicitação de ações do que com A. Assim, a professora pede menos ações para os alunos DM, mas os elogia mais e repreende menos.**

Esses dados mostram-se divergentes com o que a literatura tem mencionado. Siperstein e Goding (1985) afirmam que as iniciativas e respostas do professor dirigidas ao aluno com deficiência eram mais negativas e corretivas do que com os estudantes não deficientes.

Dorval, McKinney e Feagans (1982) igualmente observaram que as interações do professor dirigidas aos alunos com dificuldade de aprendizagem referiam-se à falta de atenção ou à infração de regras (desses alunos).

Em se tratando de interações entre o professor e o aluno autista, Braga (2002) constatou conteúdos de repreensão, solicitação de informações, solicitação de ações, ensino e oferecimento de informações. Os conteúdos de ensino, solicitação de informação e mesmo o de repreensão, que foi inferior aos demais, coincidem com os identificados neste estudo, mas o conteúdo de solicitação de ação diverge com o que foi identificado, pois não houve solicitação de ação ao aluno com deficiência.

Os dados obtidos neste estudo, quando comparados com os constantes da literatura, mostram um movimento na direção de maior responsividade por parte da professora para os alunos com deficiência. Além disso, mostra que o conteúdo parece ser mais positivo, de natureza reforçadora.

Isto pode sugerir uma mudança, ainda que incipiente, no padrão interativo entre professor e alunos, nos últimos anos.

Categoria 6 - Situação em que ocorre

Foram consideradas 3 situações, MP (professora em sua mesa conferindo tarefas), CL (professora explica o conteúdo na lousa) e CA (professora circulando pela sala de aula). A tabela 8 mostra os resultados.

Tabela 8 – Classificação dos episódios por sessão, segundo a situação em que ocorrem

CATEGORIA SESSÃO	MP		CL		CA		Total sessão	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	19	73	07	27	00	00	26	08
2	01	03	19	64	10	33	30	09
3	04	25	04	25	08	50	16	05
4	02	05	00	00	40	95	42	13
5	00	00	00	00	37	100	37	11
6	01	03	01	03	32	94	34	10
7	10	20	21	42	19	38	50	15
8	00	00	01	02	52	98	53	16
9	00	00	00	00	44	100	44	13
Total	37	11	53	16	242	73	332	100

Em relação à situação em que ocorre cada episódio, observa-se que a situação “professora circulando pela sala de aula” (CA) foi a majoritária, pois representou 73% dos episódios interativos, seguida da situação “professora explica o conteúdo na lousa” (CL) em 16% e da situação “professora em sua mesa conferindo tarefas” (MP) em 11%.

A situação “professora em sua mesa conferindo tarefas” (MP) foi a predominante apenas na sessão 1 (73%).

Na sessão 2, a situação “professora explica o conteúdo na lousa” (CL), apareceu como sendo a predominante em 64% dos episódios. E foi nesta sessão que não houve interação com o aluno DM.

Na sessão 7, observa-se o mesmo, a situação CL foi a que apresentou a maior frequência (42%) e foi nesta sessão que também não houve interação com o aluno DM, mas foi a sessão que A mais iniciou contato com P.

A situação “professora circulando pela sala de aula” (CA) foi a que predominou as demais sessões: 3, 4, 5, 6, 8 e 9, ou seja, em 6 das 9 sessões. Chegou a apresentar, nas sessões 5 e 9, 100% das situações em que houve interação entre professora e alunos.

Situações em que ocorreram episódios entre DM - P e P - DM

Em um episódio da díade DM – P, a situação foi a CL (professora explica o conteúdo na lousa) e nos outros 10 episódios, a situação foi a CA (professora circulando pela sala de aula). Logo, observa-se que os alunos DM preferiram, em quase todos os episódios, iniciar contatos com P quando esta se encontrava na situação CA. A situação CL, por sua vez, apareceu apenas na sessão 3, em um único episódio interativo entre DM e P, o que sugere não ter havido oportunidades para o aluno DM iniciar interações com P.

Em 20 episódios (71%) da díade P – DM a situação foi a CA (professora circulando pela sala de aula) e em 8 (29%) a situação foi a MP (professora em sua mesa conferindo tarefas). Este dado indica que P preferiu iniciar contatos com DM, quando estava na situação CA.

Os episódios na situação MP ocorreram unicamente na sessão 1.

Comparando as situações em que DM inicia os episódios com P e em que P inicia com DM, verifica-se que a situação CA (professora circulando pela sala de aula) foi a mais freqüente para ambas as díades, diferenciando-se que entre DM – P um episódio ocorreu na situação CL (professora explica o conteúdo na lousa) e em P – DM, 8 episódios ocorreram na situação MP (professora em sua mesa conferindo tarefas).

Este resultado não surpreende, pois quando a professora adota o método de conferir tarefas em sua mesa, é ela quem geralmente chama os alunos, tece comentários sobre a tarefa apresentada pelo aluno, faz perguntas, enfim, comanda a interação.

Situação dos episódios entre A - P e P - A

Foi na situação CA (professora circulando pela sala de aula) que A mais se dirigiu a P (70%) para iniciar os episódios interativos, especialmente nas sessões 5, 6, 8 e 9, em que representou 100% dos episódios.

Na situação CL (professora explica o conteúdo na lousa) ocorreram 19% dos episódios e na situação MP ocorreram 11% dos episódios.

Foi também na situação CA que P mais interagiu com A (85%) para iniciar os episódios interativos, especialmente nas sessões 4, 5, 8 e 9, nas quais representou 100% dos episódios.

Na situação CL ocorreram 8% dos episódios e na situação MP ocorreram 7% dos episódios.

Tendo em vista os episódios em que A inicia o contato com P e aqueles em que P inicia o contato com A, observa-se que ambos preferem a situação CA para interagir.

Destaca-se que a situação CA (professora circulando pela sala de aula entre as carteiras) foi a de maior frequência, tanto em interações com os alunos não deficientes, quanto em interações com os alunos com deficiência, seja quando ela inicia os episódios interativos, seja quando os alunos o fazem.

Sendo assim, constata-se que a situação da professora encontrar-se mais próxima das carteiras dos alunos, ou seja, mantendo maior proximidade com os próprios alunos, as interações tendem a ser mais frequentes, do que quando está mais distante deles.

Considerando a situação de ensino, Carvalho (1986) constatou resultados similares aos aqui encontrados, pois comentou que, em atividades voltadas para a tarefa, os alunos iniciam episódios quando a professora se encontra em pé, entre as carteiras, e quando as atividades estão voltadas para assuntos não direcionados à tarefa escolar, os episódios que os alunos iniciam ocorrem predominantemente quando a professora está em pé, na frente da classe.

Categoria 7 - Orientação da atividade

A orientação das atividades foi sub-dividida em 3 tipos: orientada para a tarefa (T), não orientada para a tarefa (NT) e indeterminada (IND).

Tabela 9 - Classificação dos episódios por sessão, segundo a orientação da atividade

CATEGORIA SESSÃO	T		NT		IND		Total sessão	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	21	81	02	08	03	11	26	08
2	16	53	14	47	00	00	30	09
3	10	62	03	19	03	19	16	05
4	39	93	01	02	02	05	42	13
5	32	86	02	05	03	09	37	11
6	25	73	07	21	02	06	34	10
7	43	86	03	06	04	08	50	15
8	51	96	02	04	00	00	53	16
9	28	64	14	32	02	04	44	13
Total	265	80	48	14	19	06	332	100

A atividade orientada para a tarefa (T) foi a predominante em todas as sessões; no decorrer dos 332 episódios apresentou o percentual de 80%. Nos restantes 20% dos episódios, em 14% a orientação foi constatada como não orientada para a tarefa (NT) e em 6% foi indeterminada (IND).

Em todas as sessões houve atividades não orientadas para a tarefa (NT), mesmo com percentual inferior ao das atividades orientadas para a tarefa (T).

Interessante salientar que foi na sessão 2, que a atividade orientada para a tarefa (T) esteve presente em 53% dos episódios e a atividade não orientada

para a tarefa (NT) em 47%, freqüências bem próximas uma da outra. Foi nesta sessão que P interagiu somente com os sujeitos A.

Orientação dos episódios entre DM - P e P - DM

Tanto os alunos DM, quanto P, iniciaram contatos entre si com atividades exclusivamente voltadas para a tarefa (T).

Orientação dos episódios entre A - P e P - A

alunos As atividades orientadas para a tarefa foram a maioria (77%) nos episódios entre A – P, já as atividades não orientadas para a tarefa (NT) estiveram em 13% dos episódios, principalmente nas sessões 6 e 9. As orientações indeterminadas ocorreram em 10% dos episódios, nas sessões 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 9.

As atividades orientadas para a tarefa (T) foram a maioria (83%) nos episódios entre P – A. Já as atividades não orientadas para a tarefa (NT) ocorreram em 15% dos episódios, nas sessões 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 9.

Diante destes resultados, verifica-se que a maioria dos episódios entre A – P e entre P – A, é de orientação T, embora tenha ocorrido uma minoria de orientação NT.

Comparando as orientações NT de quando A inicia os episódios (13%) e de quando P inicia (15%), observa-se que P inicia mais episódios com orientação NT que A.

Já entre DM – P e entre P – DM, todos os episódios são exclusivamente voltados para a tarefa. Portanto, foi apenas com o aluno não deficiente que ocorreram episódios de orientação não voltada para a tarefa.

O fato de a professora iniciar mais que os alunos não deficientes, interações voltadas para a não tarefa, está relacionado com o conteúdo destas interações que foram, na sua maioria, de solicitação de ação. Conteúdo mais condizente com o papel da professora em sala de aula, do que do aluno.

Foram identificadas semelhanças e diferenças com o estudo de Bertoldo (1985), no qual a professora iniciou mais contato com os através de episódios constituídos de conteúdos orientados para a tarefa, enquanto que os alunos iniciaram mais contato com a professora, através de assuntos não orientados para a tarefa. Embora o autor tenha observado orientação “voltada para a tarefa” nas interações iniciadas pela professora, seus resultados divergem com os do presente estudo, pois diz que a maioria das interações iniciadas pelos alunos eram do tipo não orientada para a tarefa.

Carvalho (1986) constatou os mesmos resultados obtidos por Bertoldo (1985), identificando que a professora iniciava episódios com conteúdos acadêmicos, mais que os alunos que preferiam interagir com conteúdos não acadêmicos.

De acordo com Braga (2002), a maioria dos episódios iniciados pelo aluno autista, pela professora e pelos alunos não autistas ocorreu com orientação não voltada para a tarefa, sendo a que predominou nas suas interações. Este fato também difere com o que foi constatado nesta turma.

Semelhante ao estudo de Braga (2002), Leite (1976, apud Carvalho 1986), também constatou que as interações entre a professora e os alunos eram mais freqüentemente voltadas para assuntos não acadêmicos.

Tem-se, portanto, que os dados obtidos com esta turma, mostram-se diferentes dos que a literatura até então tem descrito nos estudos sobre a interação

entre professor e alunos, o que novamente vem sinalizar uma possível modificação no padrão interativo entre professor e alunos, promovida no decorrer do tempo.

Categoria 8 - Quem interrompe

Ao considerar a professora (P) e o aluno não deficiente (A), a tabela 9 mostra, para cada sessão, a frequência dos episódios finalizados por eles, uma vez que os demais sujeitos (aluno com deficiência e grupo) não finalizaram nenhum episódio.

Em 1% dos episódios, foi impossível constatar quem interrompeu as interações (IND).

Tabela 10 – Classificação dos episódios interativos segundo o sujeito que finaliza

CATEGORIA SESSÃO	A		P		IND		Total sessão	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	05	19	21	81	00	00	26	08
2	01	03	29	97	00	00	30	09
3	01	06	15	94	00	00	16	05
4	08	19	34	81	00	00	42	13
5	01	03	36	97	00	00	37	11
6	05	15	29	85	00	00	34	10
7	12	24	38	76	00	00	50	15
8	06	11	46	87	01	02	53	16
9	07	16	37	84	00	00	44	13
Total	46	14	285	85	01	01	332	100

É nítida a prevalência das interrupções realizadas pela professora (P) em todas as sessões.

Considerando os 332 episódios, em 85% deles, a interrupção foi realizada pelo professor, já os alunos não deficientes (A) interromperam episódios em 14% das vezes, e, em apenas 1%, a interrupção foi indeterminada (IND).

Foi na sessão 7 que o aluno não deficiente (A) mais interrompeu episódios interativos (24%) e foi nas sessões 2 e 5 que ele menos interrompeu, apresentando o percentual de 5%.

Nota-se que foi na sessão 7 que este aluno mais iniciou contato com a professora (92%) para solicitar informação voltada à tarefa. Isto demonstra que à medida que o aluno inicia a interação e tem a sua necessidade satisfeita através da atenção da professora, as chances dele mesmo interromper as interações são maiores.

Quem interrompe os episódios entre DM - P e P - DM

Em todas as sessões, 100% dos episódios foram interrompidos por P, independente se foi ela ou o DM quem os iniciou.

Quem interrompe os episódios entre A - P e P - A

A maioria dos episódios entre A – P (78%) foi interrompida por P, embora 21% deles tenham sido interrompidos por A.

Em 1% dos episódios não se pode constatar quem interrompeu.

A maioria dos episódios entre P – A (93%) foi interrompida por P, e o restante (7%) foi interrompido por A.

Comparando-se quem interrompe os episódios quando P inicia e quando A inicia, tem-se que A tende a interromper muito mais quando ele mesmo inicia o contato.

Dos contatos da professora com os alunos com deficiência e com os alunos não deficientes, identifica-se que é sempre ela quem interrompe o contato com o aluno com deficiência.

Considerando que o aluno não deficiente tende a interromper as interações quando as inicia, devido à sua necessidade que foi satisfeita, nota-se que provavelmente os alunos com deficiência tendem a não interromper as interações considerando a baixa iniciativa para iniciá-las. Assim, como, na maioria das vezes, é a professora quem inicia a interação com os alunos com deficiência, é esperado que ela mesma também interrompa, uma vez que a “sua necessidade” já foi satisfeita.

O estudo de Braga (2002) evidenciou que, na maioria das vezes, era o aluno autista quem interrompia as interações quando ele próprio tomava a iniciativa de interagir com o professor, ou quando o professor iniciava as interações com ele. Tal padrão difere do que foi observado neste estudo, uma vez que o aluno com deficiência não interrompeu nenhum episódio interativo, sendo iniciado ou não por ele.

Esta diferença de resultados indica estar relacionada com as próprias características dos sujeitos envolvidos. Tratando-se do aluno autista, tem-se que este apresenta como uma de suas características a tendência ao isolamento e à fuga das situações interacionais, portanto, parece ser explicável o maior número de interrupções realizadas por ele.

Categoria 8 - Como interrompe

A tabela 11 mostra a frequência absoluta e relativa, por sessão, dos episódios interativos, classificados nas seguintes categorias: verbal e visual (VE+VI), visual e gestual (VI+GE) e verbal, visual e gestual (VE+VI+GE), utilizadas para interromper a última interação desses episódios.

Tabela 11 -- Classificação dos episódios interativos em vista de como foram interrompidos

CATEGORIA SESSÃO	VE + VI		VI + GE		VE + VI + GE		IND		Total sessão	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	26	100	00	00	00	00	00	00	26	08
2	30	100	00	00	00	00	00	00	30	09
3	16	100	00	00	00	00	00	00	16	05
4	39	93	01	02	02	05	00	00	42	13
5	34	92	03	08	00	00	00	00	37	11
6	34	100	00	00	00	00	00	00	34	10
7	36	72	04	08	00	00	10	20	50	15
8	35	66	14	26	03	06	01	02	53	16
9	37	84	06	14	01	02	00	00	44	13
Total	287	87	28	08	06	02	11	03	332	100

Os dados revelam que, ao longo dos 332 episódios em vista de como foram interrompidos, a categoria verbal e visual (VE+VI) foi apresentada em 87% deles, a categoria visual e gestual (VI+GE) foi apresentada em 8%, a categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE) em apenas 2% e ficou indeterminado (IND) em 3% dos episódios.

De acordo com os dados da tabela 11, observa-se que nas sessões 1, 2, 3 e 6, a categoria verbal e visual (VE+VI) foi predominante em 100% dos episódios, nas demais sessões (4, 5, 7, 8 e 9) houve predominância, mas com frequências menores de 93%, 92%, 72%, 66% e 84%.

A categoria visual e gestual (VI+GE) ocorreu nas sessões 4, 5, 7, 8 e 9. Analisando os 28 episódios interrompidos através desta comunicação, verifica-se que 22 deles foram interrompidos por P.

A categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE) foi constatada nas sessões: 4, 8 e 9. Analisando os 6 episódios interrompidos através desta categoria, nestas sessões, verifica-se que todos foram interrompidos por P.

Observa-se que é a professora quem mais interrompe episódios tanto através da comunicação verbal e visual (VE+VI), como através da comunicação verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Com são interrompidos os episódios entre DM - P e P - DM

Em 91% dos episódios interativos entre DM – P, P os interrompeu através da categoria verbal e visual (VE+VI) e somente em 9% através da categoria VI+GE.

Em 4 das 5 sessões em que houve interação, 100% dos episódios foram interrompidos através da categoria verbal e visual (VE+VI). Foi somente na sessão 9 que houve interrupção através da categoria visual e gestual (VI+GE).

Em 92% dos episódios interativos entre P – DM, P interrompeu através da categoria verbal e visual (VE+VI) e somente em 4% através da categoria visual e gestual (VI+GE) e nos demais 4% através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Esses dados mostram que P interrompe os episódios com DM, independentemente de quem inicia, majoritariamente através da categoria verbal e visual (VE+VI).

Com são interrompidos os episódios entre A - P e P - A

Foi através da categoria verbal e visual (VE+VI) que 82% dos episódios foram interrompidos entre A – P, especialmente nas sessões 1, 2, 3 e 6 (100%). O restante foi interrompido através da categoria visual e gestual (VI+GE) em 10%, verbal, visual e gestual (VE+VI+GE) em 2% e indeterminado (IND) em 6%.

Foi através da categoria verbal e visual (VE+VI) que 91% dos episódios foram interrompidos entre P – A, especialmente nas sessões 1 a 7 (100%). Os demais 9% dos episódios foram interrompidos através da categoria visual e gestual (VI+GE).

Esses dados revelam que entre as díades A – P e P – A, os episódios são interrompidos majoritariamente através da categoria verbal e visual (VE+VI).

Considerando o que a literatura constatou a esse respeito, de acordo com Braga (2002) os sujeitos interrompiam a maioria dos episódios através do desvio de atenção e através de saídas, abandono da interação por afastamento, bem como através de reorientação, passando de uma interação já constituída em díade, ou políade, para outro sistema.

Os referidos dados podem ser consistentes com os obtidos neste estudo, já que os episódios também foram interrompidos (na sua maioria) através do desvio de atenção e da reorientação, uma vez que o professor ou o aluno não

deficiente interrompia os episódios através da comunicação verbal (falando com outro sujeito) e da comunicação visual (olhando para outro sujeito).

Em resumo, o aluno não deficiente iniciou a maioria dos episódios interativos, voltando-se para a professora nessas iniciativas.

É interessante notar que a sessão em que se deu a maior frequência das iniciativas da professora para interagir com o aluno não deficiente foi a sessão 6, na qual esta passou exercícios de matemática para os alunos resolverem. No que se refere à orientação dos episódios interativos, observa-se que nestes, os atores, na grande maioria das vezes, conversaram sobre a tarefa específica que estavam desenvolvendo. O conteúdo de ensino e de solicitação de informação foram os mais frequentes nestas interações. Nessa sessão não houve interações entre a professora e os alunos com deficiência.

Por outro lado, observa-se que na sessão seguinte (7) foram os alunos não deficientes que mais iniciaram interações com a professora (92%). Nessa sessão, a professora ministrou aula de Língua Portuguesa, através de jogos do bingo de palavras. Se olharmos para o conteúdo predominante da sessão, observamos que a maior parte das interações era de natureza “solicitação de informação” e a orientação era “voltada para a tarefa”. Nessa sessão, também não ocorreram interações entre a professora e os alunos com deficiência.

Nos episódios que envolveram a professora e os alunos com deficiência, observa-se que a sessão 1 foi aquela na qual a professora mais se dirigiu a eles, para iniciar interação (31%). Nessa sessão, a professora passou exercícios de matemática para os alunos resolverem, solicitando que os copiassem e executassem. Depois foi chamando os alunos, individualmente, até a sua mesa, para orientar na realização dos exercícios.

Nas interações que manteve com os alunos com deficiência predominou a comunicação verbal e visual, tanto para iniciar, como para responder às iniciativas desses alunos. O conteúdo mais freqüente dessas interações foi o de “ensino”, com orientação principalmente voltada para a tarefa. Nesses episódios, a professora esteve, na maioria das vezes, sentada à sua mesa, conferindo os trabalhos dos alunos.

Na sessão 1, também verifica-se que a professora em nenhum momento se encontrou circulando pela sala de aula e também foi a que os alunos com deficiência não iniciaram nenhum contato com a professora. Isso pode significar que os alunos com deficiência demonstram a necessidade da professora estar próxima a eles para, pelo menos na primeira vez, começarem a interagir com ela.

Já a sessão 4 foi aquela na qual os alunos com deficiência mais iniciaram interação com a professora. Nessa sessão, os alunos foram solicitados a fazer exercícios de Língua Portuguesa, em uma folha impressa. A comunicação verbal e visual foi a mais utilizada tanto pra iniciar, como para responder às iniciativas de interação. Os conteúdos mais freqüentes nessa sessão foram de “elogio”, ministrado pela professora ao aluno com deficiência e de “solicitação de atenção” da professora pelos alunos com deficiência, que ocorreram quando a professora se encontrava circulando pela sala de aula.

Observa-se que nas aulas em que a professora passa exercícios para os alunos realizarem, ela circula mais pela sala de aula e o número de interações também é maior. Quando ela está ensinando um conteúdo novo, entretanto, ela tende a permanecer na frente da sala, deixando menos espaço para a ocorrência de interação com os alunos.

Durante a realização desses episódios, ela recebeu, dos alunos, “solicitações de informação” e a elas respondeu com ações de “ensino”. Recebeu também “solicitações de atenção” e a elas respondeu com “elogios”, ações de “ensino”, “prestação de informação” e “solicitação de novas ações”.

No que diz respeito às situações em que a professora se encontra em sala de aula para interagir com os alunos, destaca-se que nas sessões 5 e 9 todas as interações ocorreram quando a professora circulou pela sala de aula para orientar os alunos na realização dos exercícios de Língua Portuguesa que havia passado na lousa. Nessas sessões, a professora iniciou contato tanto com os alunos com deficiência quanto com os demais alunos. Os conteúdos mais frequentes foram de solicitação de informação, repreensão e ensino.

É interessante observar que a professora, nesta turma, nas sessões coletadas, utilizou-se de diferentes tipos de exercícios para a promoção da construção de conhecimento pelos alunos.

3.2 - Turma B

Foram registrados 221 episódios, nas seis sessões de coleta (tabela 12) realizadas nesta turma.

Tabela 12 - Caracterização das sessões de coleta da turma B

SESSÃO	01	02	03	04	05	06	TOTAL
EPISÓDIOS	18	27	36	39	47	54	221
DURAÇÃO EM MINUTOS	15	15	15	15	15	15	90
DIA DA SEMANA	2 ^a	3 ^a	3 ^a	5 ^a	5 ^a	5 ^a	
HORÁRIO	7h30	7h25	7h30	9h25	10h30	11h10	
NÚMERO DE ALUNOS PRESENTES	19	20	25	25	25	23	
EPISÓDIOS/ALUNO	0,95	1,35	1,44	1,56	1,88	2,34	
ATIVIDADE REALIZADA	Prof. escreve cabeçalho na lousa e lê poesia	Prof. faz chamada e escreve cabeçalho na lousa	Prof. escreve cabeçalho na lousa e lê poesia	Prof escreve exercícios de matemática na lousa	Prof. escreve exercícios de matemática na lousa	Prof. escreve exercícios de português na lousa	

O número de episódios variou de sessão a sessão, num intervalo de 18 a 54 ocorrências, e somente ganha significado, quando olhado à luz do número de alunos presentes em cada sessão. Ao considerar este fator, constatou-se que o número de episódios não parece ter sido afetado pelo número de alunos presentes na sala de aula, a cada dia, já que o índice obtido no cálculo de episódios/aluno não mostra um padrão, ou mesmo uma tendência estável, seja ascendente, seja

descendente. Supunha-se que quanto maior o número de alunos, maior seria o número de episódios interativos. Entretanto, tal fato não se mostrou verdadeiro.

A maioria das sessões ocorreu nas quintas - feiras (sessão 4, 5 e 6), tendo duas sido filmadas nas terças – feiras (sessão 2 e 3) e uma na segunda – feira (sessão 1). O índice de episódios/aluno constatado nos diferentes dias, entretanto, parece mostrar que o dia da semana não demonstra tendência de estabilidade, determinado pelo dia da coleta.

Da mesma forma, a atividade, realizada nos diferentes dias, também não parece ter determinado tendências estáveis neste índice. Embora se verifique que os exercícios de Matemática e de Língua Portuguesa tenham ocorrido nos horários mais próximos ao final da aula, este dado não é indicativo de que a atividade tenha interferido no aumento de episódios, pois este aumento começou a ocorrer da primeira para a segunda sessão, antes mesmo de serem realizadas as atividades.

Categoria 1 e 2 - Quem inicia e quem responde

Considerando os episódios em vista de quem inicia e de quem responde, a tabela 13 mostra as freqüências absolutas e relativas dos episódios interativos constatados entre os sujeitos que interagiram em cada sessão. Estes ocorreram entre as díades: professora (P) e aluno não deficiente (A); professora (P) e aluno com deficiência mental (DM), professora (P) e grupo (G); aluno não deficiente (A) e professora (P), aluno com deficiência mental (DM) e professora (P), professora (P) e aluno com deficiência auditiva e física (DAF), professora (P) e aluno com deficiência mental e física (DMF), aluno com deficiência mental e física (DMF) e professora (P) e aluno com deficiência auditiva e física (DAF) e professora (P). A primeira letra indica o sujeito que iniciou.

Tabela 13 - Identificação da freqüência de interação entre as diferentes díades, por sessão

Categoria Sessão	P-A		P-DM		P-DMF		P-DAF		P-G		A-P		DM-P		DMF-P		DAF-P		Total sessão	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	07	39	00	00	00	00	00	00	02	11	09	50	00	00	00	00	00	00	18	08
2	08	30	00	00	00	00	00	00	03	11	15	55	01	04	00	00	00	00	27	12
3	01	03	01	03	00	00	00	00	09	25	24	66	01	03	00	00	00	00	36	16
4	09	23	01	03	02	05	00	00	04	10	21	54	00	00	02	05	00	00	39	18
5	05	11	04	09	11	23	00	00	09	19	16	34	02	04	00	00	00	00	47	21
6	17	31	02	04	01	02	00	00	05	09	26	48	03	06	00	00	00	00	54	25
Total	47	21	08	04	14	06	00	00	32	15	111	50	07	03	02	01	00	00	221	100

A maioria (50%) dos episódios interativos, ocorridos na turma B, foi iniciado por alunos não deficientes (A) e dirigidos para a professora(P). A professora (P), por sua vez, iniciou 46% dos episódios, sendo destes, 46% dirigidos para A, 8% dirigidos para DM, 14% dirigidos para DMF e 32% dirigidos para G.

Estes resultados mostram-se semelhantes aos da turma A, uma vez que foi também o aluno não deficiente (A) que iniciou a maioria dos episódios. Entretanto, na turma A, estes alunos iniciaram mais episódios (55%) do que na turma B.

O fato dos alunos não deficientes terem iniciado mais interações com a professora na turma A, chama a atenção considerando que estes têm idades inferiores aos da turma B, mostrando-se mais inquietos e falantes, e solicitando a todo o momento contato com a professora.

Considerando os alunos com deficiência presentes em sala de aula, verifica-se que o aluno com deficiência mental (DM) iniciou 3% dos episódios, o aluno com deficiência mental e física (DMF) iniciou 1% dos episódios e o aluno com deficiência auditiva e física (DAF) não iniciou nenhum episódio com a professora.

Faz-se necessário destacar que o aluno DAF esteve ausente nas sessões 3, 4 e 5, o que determina parte da ausência de suas interações com P.

Assim, os alunos com deficiência iniciaram, ao longo de todos os episódios interativos, 4% deles. Este percentual mostra-se abaixo do esperado, quando se considera o percentual de presença de alunos com deficiência a cada sessão, respectivamente: 16%, 15%, 8%, 8%, 8% e 13% do número de alunos.

Dessa maneira, os alunos com deficiência iniciaram menos episódios interativos que os alunos não deficientes. Esses dados são consistentes com os constatados na turma A.

A professora se dirigiu ao aluno com deficiência mental nas sessões 3, 4, 5, e 6; ao aluno com deficiência mental e física nas sessões 4, 5 e 6, e não se dirigiu ao aluno com deficiência auditiva e física. A sessão 5 foi a que a professora mais se dirigiu aos alunos DM e DMF, iniciando um contato interativo.

O aluno com deficiência mental iniciou contato interativo com a professora, nas sessões 2, 3, 5 e 6, e o aluno com deficiência mental e física unicamente na sessão 4. Considerando-se esses dados, observa-se que as iniciações de contatos da professora com esses alunos parecem ter determinado alguma tendência estável nas respostas dirigidas a ela.

Da mesma forma que no estudo da turma A, quando a professora inicia contato com o aluno com deficiência mental, este tende também a iniciar contatos com ela.

Somente na sessão 4 o aluno com deficiência mental iniciou contatos com a professora, e esta não iniciou contatos com ele. Em se tratando do aluno com deficiência mental e física, as interações da professora parecem não ter causado muito efeito no comportamento de iniciação interativa, pois ele iniciou contato em uma única sessão.

Na sessão 1, nenhum aluno com deficiência iniciou interação com a professora e tampouco ela se dirigiu a eles. Já na sessão 2 o aluno com deficiência mental iniciou um episódio interativo com a professora, mas ela ainda se manteve sem iniciar interação com ele. Foi somente na sessão 3 que a professora e o aluno com deficiência mental iniciaram interações e foi nessa sessão também que o aluno não deficiente mais interagiu com a professora. Na sessão 4 houve o início de interações entre a professora e o aluno com deficiência mental e física.

Com os alunos não deficientes, a professora iniciou episódios interativos em todas as sessões. Isto pode se explicar pelo número de alunos não deficientes na sala de aula, que excede, em muito, o número de alunos com deficiência, e do tempo de coleta que se mostra reduzido, quando comparado com o tempo total de aula diária.

Por outro lado, observa-se que a professora interagiu mais, na maioria das sessões, com os alunos com deficiência do que com os alunos não deficientes.

Objetivando-se detectar padrões na interação entre a professora e os alunos com deficiência, e entre a professora e os alunos não deficientes, dividiu-se o número de episódios ocorridos, a cada sessão, entre a professora (P) e o aluno não deficiente (A), pelo número de alunos não deficiente (A) nela presentes, e o número de episódios ocorridos, a cada sessão, entre a professora (P) e o aluno com deficiência (DM e DMF), pelo número de alunos com deficiência (DM e DMF), que estavam presentes na sessão. Com estes cálculos, obteve-se os seguintes índices:

Com alunos DM e DMF	Com alunos A
sessão 1 – 0 episódios	0,44 episódios
sessão 2 – 0 episódios	0,47 episódios
sessão 3 – 0,5 episódios	0,04 episódios
sessão 4 – 1,5 episódios	0,39 episódios
sessão 5 – 7,5 episódios	0,22 episódios
sessão 6 – 7,33 episódios	2,35 episódios

Esses dados mostram-se semelhantes aos descritos e discutidos na turma A.

Categoria 3 - Como inicia

A tabela 14 mostra a classificação dos episódios, por sessão, em vista das categorias: verbal e visual (VE+VI), visual e gestual (VI+GE), e verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Tabela 14 - Classificação dos episódios interativos, por sessão, segundo as categorias de comunicação usuais para o início da primeira interação desses episódios

Categoria Sessão	VE + VI		VI + GE		VE + VI + GE		Total Sessão	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	18	100	00	00	00	00	18	08
2	25	92	01	04	01	04	27	12
3	34	94	02	06	00	00	36	16
4	35	90	01	02	03	08	39	18
5	41	87	00	00	06	13	47	21
6	44	81	03	06	07	13	54	25
Total	197	89	07	03	17	08	221	100

De todos os episódios interativos ocorridos, 89% deles foram iniciados através da categoria verbal e visual (VE+VI), 3% através da categoria visual e gestual (VI+GE) e 8% através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Observa-se que em todas as sessões a categoria verbal e visual (VE+VI) foi a de maior frequência, indicando que o sujeito que iniciava o episódio priorizava falar e olhar em direção ao outro.

A categoria visual e gestual (VI+GE) apareceu em 4 das 6 sessões: na sessão 2 em um único episódio, na sessão 3 em dois episódios, na sessão 4 também em um único episódio e na sessão 6 em três episódios. Analisando os 7 episódios iniciados através desta categoria, observa-se que 3 deles foram iniciados por P, outros 3 por A e 1 foi iniciado por DM.

Comparando esses dados com os da turma A, tem-se que nesta turma, a comunicação visual e gestual foi menos utilizada para iniciar os episódios, talvez devido ao maior número de interações iniciadas pelos alunos naquela turma, já que ele foi quem mais iniciou episódios através desse tipo de comunicação.

Esta diferença parece estar relacionada com o modo de interagir de cada uma das professoras.

Os três meios de comunicação: verbal, visual e gestual (VE+VI+GE), foram utilizados em quatro das 6 sessões para iniciar os episódios: na sessão 2 em um único episódio, na sessão 4 em três episódios, na sessão 5 em seis episódios e na sessão 6 em sete episódios. Dos 17 episódios iniciados através desta categoria, observa-se que 15 deles foram iniciados por A e dirigidos a P, um foi iniciado por P e dirigido à A e um foi iniciado por P e dirigido a DMF.

Como o episódio é iniciado entre DM - P e P - DM

De 7 episódios ocorridos entre DM – P, em 5 DM iniciou através da categoria verbal e visual (VE+VI) e, nos outros 2, através da categoria visual e gestual (VI+GE).

De 8 episódios ocorridos entre P – DM, em 7 deles, P iniciou através da categoria verbal e visual (VE+VI) e, em apenas 1, através da categoria visual e gestual (VI+GE).

Como o episódio é iniciado entre DMF - P e P - DMF

DMF interagiu com P exclusivamente na sessão 4, em dois episódios, e estes foram iniciados através da categoria verbal e visual (VE+VI).

Os episódios interativos de P dirigidos ao DMF ocorreram nas sessões 4, 5 e 6 e dos 14 episódios ocorridos, 13 foram através da categoria verbal e visual (VE+VI) e 1 através da categoria visual e gestual (VI+GE).

Como o episódio é iniciado entre A - P e P - A

De todos episódios ocorridos entre A – P, em 84% A preferiu iniciar através da categoria verbal e visual (VE+VI), em 14% através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE) e nos demais 3% através da categoria visual e gestual (VI+GE).

De todos episódios ocorridos entre P – A, em 89% P preferiu iniciar através da categoria verbal e visual (VE+VI), em 7% através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE) e nos demais 4% através da categoria visual e gestual (VI+GE).

Verifica-se que o aluno não deficiente (A) e a professora (P) iniciam a maioria dos episódios através da comunicação verbal e visual (VE+VI). Observa-se que é o aluno quem apresenta o maior número de episódios iniciados através da comunicação verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Observa-se que em todas as díades a categoria verbal e visual (VE+VI) mostra-se predominante para iniciar os episódios, independente de quem os inicia, e que a comunicação verbal, visual e gestual (VE+VI+GE) é utilizada somente em episódios com o aluno não deficiente (A).

Estes resultados coincidem com os dados descritos e discutidos na turma A.

Categoria 4 - Como responde

A tabela 15 mostra a distribuição de como os sujeitos responderam à primeira interação do episódio, podendo ser: verbal e visual (VE+VI), visual e gestual (VI+GE), e verbal, visual e gestual (VE+VI +GE).

Tabela 15 - Classificação dos episódios interativos por sessão, segundo as categorias de comunicação usuais para responder à primeira interação desses episódios

Categoria Sessão	VE + VI		VI + GE		VE + VI + GE		Total sessão	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	14	78	01	06	03	16	18	08
2	19	70	04	15	04	15	27	12
3	30	83	06	17	00	00	36	16
4	29	74	08	20	02	06	39	18
5	35	75	12	25	00	00	47	21
6	39	72	12	22	03	06	54	25
Total	166	70	43	25	12	05	221	100

Considerando todos episódios ocorridos, 70% deles foram respondidos através da categoria verbal e visual (VE+VI), 25% através da categoria visual e gestual (VI+GE) e 5% através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Em todas as sessões a categoria verbal e visual (VE+VI) apresentou as maiores frequências (acima de 70%), mostrando-se predominante para responder os episódios.

Já a categoria visual e gestual (VI+GE) apresentou freqüências de: 6%, 15%, 17%, 20%, 25% e 22%, sendo utilizada em todas as sessões para responder parte dos episódios.

Por outro lado, a categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE) foi utilizada somente nas sessões 1, 2, 4 e 6, com freqüências: de 16 e 15% nas sessões 1 e 2, e de 6% nas sessões 4 e 6.

Como o episódio é respondido entre DM - P e P - DM

Dos 7 episódios que DM iniciou com P, 4 deles foram respondidos através da categoria verbal e visual (VE+VI) e 3 deles através da categoria visual e gestual (VI+GE).

Por outro lado, dos 9 episódios que P iniciou com DM, 5 foram respondidos através da categoria visual e gestual (VI+GE), 2 através da categoria verbal e visual (VE+VI) e os outros 2 através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Esses dados mostram que P quando responde ao DM, escolhe responder preferencialmente através da comunicação verbal e visual (VE+VI), já o DM quando responde ao P, escolhe preferencialmente responder através da comunicação visual e gestual (VI+GE).

Na turma A, ambos responderam preferencialmente através da comunicação verbal e visual (VE+VI), mas é o aluno com deficiência (DM) quem mais responde através da comunicação visual e gestual (VI+GE).

Como o episódio é respondido entre DMF - P e P - DMF

Dos 2 episódios ocorridos entre DMF – P em uma única sessão (4), P respondeu em 1 através da categoria verbal e visual (VE+VI) e em outro através da categoria visual e gestual (VI+GE).

P iniciou mais episódios com DMF, do que este com ele; no total foram 14 episódios, em 9 o DMF respondeu através da categoria verbal e visual (VE+VI), em 4 através da categoria visual e gestual (VI+GE) e em 1 através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Verifica-se, portanto, que DM, de preferência, utiliza comunicação não verbal do tipo visual e gestual (VI+GE) para responder aos episódios. Por outro lado, os alunos DMF e A respondem à maioria dos episódios através da comunicação verbal e não verbal do tipo visual (VE+VI).

Como o episódio é respondido entre A - P e P - A

Considerando todos episódios ocorridos entre A – P, em 80% deles P respondeu através da categoria verbal e visual (VE+VI), em 10% através da categoria visual e gestual (VI+GE) e nos demais 10% através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Entre P – A, verifica-se que 64% dos episódios foram respondidos através da categoria verbal e visual (VE+VI), 25% através da categoria visual e gestual (VI+GE) e 11% através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Verifica-se que P e A responderam à maioria dos episódios através da categoria verbal e visual (VE+VI), e foi A quem mais respondeu através das categorias visual e gestual (VI+GE) e verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

Comparando as respostas da professora com as dos alunos (A, DM, DMF), observa-se que são os alunos quem mais respondem através da comunicação visual e gestual. Este dado também coincide com o que foi constatado na turma A.

Categoria 5 - Conteúdo

A tabela 16 mostra os conteúdos dos episódios por sessão: indeterminado (IND), solicitação de atenção (SAT), solicitação de informação (SIN), prestação de informação (PIN), solicitação de ação (SAC), oferecimento de objeto (OOB), repreensão (REP), ensino (ENS), repreensão e solicitação de atenção (REP+SAT), ensino e repreensão (ENS+REP), prestação de informação e oferecimento de objeto (PIN+OOB), e ensino e solicitação de informação (ENS+SIN).

Tabela 16 - Classificação dos episódios por sessão, segundo os conteúdos

Categoria Sessão	IND		SAT		SIN		PIN		SAC		SOB		OOB		REP		ENS		REP+ SAT		ENS+ REP		PIN+ OOB		ENS+ SIN		Total sessão			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	05	28	00	00	06	34	04	23	01	05	01	05	01	05	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	18	08
2	09	33	00	00	08	30	06	22	03	11	00	00	01	04	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	27	12
3	00	00	00	00	13	36	18	50	03	08	00	00	01	03	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	03	36	16		
4	02	05	04	10	12	31	07	18	03	08	00	00	00	00	00	00	02	05	02	05	00	00	00	00	00	00	39	18		
5	01	02	04	08	19	40	07	15	03	06	00	00	01	02	00	00	01	02	01	02	01	02	01	02	00	00	47	21		
6	04	08	06	11	14	26	11	20	06	11	01	02	02	04	03	05	05	09	01	02	00	00	01	02	00	00	54	25		
Total Categoria	21	09	14	06	72	33	53	24	19	09	02	01	06	03	03	01	23	10	04	02	01	0,5	02	01	01	0,5	221	100		

Considerando os 221 episódios ocorridos nesta turma, o conteúdo “indeterminado” (IND) esteve presente em 9%, o “solicitação de atenção” (SAT) em 6%, o “solicitação de informação” (SIN) em 33%, o “prestação de informação” (PIN) em 24%, o “solicitação de ação” (SAC) em 9%, o “solicitação de objeto” (SOB) em 1%, o “oferecimento de objeto” (OOB) em 3%, o “repreensão” (REP) em 1%, o “ensino” (ENS) em 10%, o “repreensão e solicitação de atenção” (REP+SAT) em 2%, o “ensino e repreensão” (ENS+REP) em 0,5%, o “prestação de informação e oferecimento de objeto” (PIN+OOB) em 1% e o “ensino e solicitação de informação” (ENS+SIN) em 0,5% .

Evidencia-se que o conteúdo “solicitação de informação” (SIN) foi o de maior frequência (33%), e predominou na maioria das sessões (1, 4, 5 e 6). Em seguida, o conteúdo “prestação de informação” (PIN) que predominou na sessão 3 (24%), depois o conteúdo “ensino” (ENS) em 10% dos episódios, “solicitação de ação” (SAC) em 9% dos episódios, indeterminado (IND) em 9% dos episódios e foi predominante na sessão 2 e “solicitação de atenção” (SAT) em 6% dos episódios.

Observa-se que o conteúdo “solicitação de atenção” (SAT) estava ausente nas três primeiras sessões, o conteúdo “solicitação de objeto” (SOB) ocorreu somente na primeira e na última sessão e o conteúdo “repreensão” (REP) ocorreu somente na sessão 6. Este último conteúdo, associado ao conteúdo de solicitação de atenção (REP+SAT), ocorreu nas sessões 4, 5 e 6, e associado ao conteúdo de ensino (REP+ENS), ocorreu na sessão 5. O conteúdo de ensino (ENS) estava ausente nas três primeiras sessões, mas na sessão 3 ocorreu associado com o conteúdo de solicitação de informação (ENS+SIN).

Conteúdo dos episódios entre DM - P e P - DM

Dos 7 episódios entre DM – P, 4 foram de conteúdo “prestação de informação” (PIN), 1 de conteúdo “indeterminado” (IND), 1 de conteúdo “solicitação de objeto” (SOB) e 1 de conteúdo “oferecimento de objeto” (OOB).

Entre P – DM foi predominante o conteúdo “solicitação de ação” (SAC), pois ocorreu em 5 dos 8 episódios. Os demais conteúdos foram: 1 oferecimento de objeto (OOB), 1 ensino (ENS) e 1 repreensão e ensino (REP+ENS).

Observa-se que quando DM inicia o episódio com P, o conteúdo de maior frequência foi o “prestação de informação” (PIN) e quando P inicia o episódio com DM o conteúdo de maior frequência foi o “solicitação de ação” (SAC).

Nesta díade, os conteúdos mais frequentes são: prestação de informação (PIN) e solicitação de ação (SAC).

Na turma A, o conteúdo de solicitação de ação (SAC) não foi predominante com o aluno com deficiência (DM), e sim, com o aluno não deficiente (A).

Conteúdo dos episódios entre DMF - P e P - DMF

Entre DMF – P nos 2 episódios ocorridos, os conteúdos foram: 1 ensino (ENS) e 1 solicitação de atenção (SAT).

Entre P – DMF ocorreram 8 episódios de conteúdo “ensino” (ENS) e 6 episódios de conteúdo “solicitação de informação” (SIN).

Observa-se que nesta díade o conteúdo “ensino” (ENS) foi o mais frequente.

Conteúdo dos episódios entre A - P e P - A

Quando A inicia contato com P, em 37% deles o conteúdo é “prestação de informação” (PIN), em 27% é “solicitação de informação” (SIN), em 15% é “indeterminado” (IND), em 13% é “solicitação de atenção” (SAT) e em 6% é “ensino” (ENS). Nos demais 2%, é “oferecimento de objeto” (OOB) e “solicitação de objeto” (SOB).

Quando P inicia contato com A, em 40% deles o conteúdo é “solicitação de informação” (SIN), em 19% é “solicitação de ação” (SAC) e em 11% é “ensino” (ENS). Já os conteúdos “prestação de informação” (PIN), “indeterminado” (IND) e “solicitação de atenção” (SAT) estiveram presente cada um, em 6% dos episódios, e os conteúdos “oferecimento de objeto” (OOB) e “repreensão” (REP) estiveram presente cada um, em 4% dos episódios.

Nesta díade, tem-se que os conteúdos mais freqüentes são: prestação de informação (PIN), solicitação de informação (SIN), solicitação de ação (SAC), ensino (ENS) e solicitação de atenção (SAT).

Comparando-se estes dados com os da turma A, tem-se que na outra turma, o conteúdo “solicitação de atenção” (SAT) é predominante quando A inicia contato com P, e quando P inicia contato com A predomina o conteúdo “ensino” (ENS).

Analisando os conteúdos de quando a professora (P) interage com os alunos não deficientes (A), nota-se que esta realiza especialmente atividades com conteúdos “prestação de informação” (PIN), “solicitação de informação” (SIN), “solicitação de ação” (SAC) e “atenção” (SAT). Os mesmos conteúdos são constatados nos episódios nos quais a professora interagiu com os alunos com deficiência (DM e DMF): prestação de informação (PIN), solicitação de ação (SAC) e

ensino (ENS). Apenas o conteúdo “solicitação de atenção” (SAT) não foi identificado junto aos alunos com deficiência.

Diante destes resultados, observa-se que os conteúdos das atividades realizadas com os alunos não deficientes e com os alunos com deficiência foram indiferentes.

Comparando estes dados com os resultados obtidos com a turma A, observa-se que na turma A houve diferença nos conteúdos realizados com os alunos não deficientes e com os alunos com deficiência.

Entretanto, os resultados da turma A e B coincidem a medida em que caracterizam interações voltadas para o ensino e para a prestação de informação, e não somente para a repreensão e advertências aos alunos com deficiência. Sendo assim, mostram-se divergentes com o que a literatura tem mencionado, conforme apresentado na turma A.

Categoria 6 - Situação em que ocorre

Foram consideradas 3 situações: MP (professora em sua mesa conferindo tarefas), CL (professora explica o conteúdo na lousa) e CA (professora circulando pela sala de aula). A tabela 17 mostra os resultados.

Tabela 17 - Classificação dos episódios por sessão, segundo a situação em que ocorrem

CATEGORIA/SESSÃO	MP		CL		CA		Total Sessão	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	10	56	07	39	01	06	18	08
2	05	19	22	81	00	00	27	12
3	15	42	20	56	01	03	36	16
4	24	62	00	00	15	38	39	18
5	20	43	07	14	20	43	47	21
6	28	52	03	06	23	42	54	25
Total	102	46	59	27	60	27	221	100

Considerando todos os episódios, a situação MP esteve presente em 46% deles, a situação CL em 27% e a situação CA também em 27%.

A situação “professora em sua mesa conferindo tarefas” (MP) foi a de maior frequência nas sessões 1, 4 e 6. Sendo que na sessão 5, igualou com a situação “professora circulando pela sala de aula” (CA). Foi nesta sessão que houve o maior número de interações da professora dirigidas aos alunos com deficiência.

Nas demais sessões (2 e 3), a situação “professora explica o conteúdo na lousa” (CL) foi a de maior frequência.

Observa-se que a situação CA apresentou a sua maior frequência na sessão 5, na qual obteve o mesmo índice que a situação MP, e foi nas sessões

4, 5 e 6 que apresentou os percentuais acima de 37%. Já nas sessões 1, 2 e 3 mostrou-se abaixo de 7%, sendo que na sessão 2 estava ausente.

Situação dos episódios entre DM - P e P - DM

Em todos episódios (7) entre DM – P a situação foi MP, (professora em sua mesa conferindo tarefas), mas quando P iniciou contato com DM, a maioria deles (5) foi na situação CA (professora circulando pela sala de aula) e os demais, 3 episódios, foram na situação MP (professora em sua mesa conferindo tarefas).

Na turma A, a situação CA também apareceu como sendo a mais escolhida para P iniciar contatos com DM, mas diferentemente de como ocorreu nesta turma, também foi a situação que DM preferiu iniciar interação com P.

Situação dos episódios entre DMF - P e P - DMF

Nos 2 episódios que DMF iniciou com P, a situação foi CA (professora circulando pela sala de aula) e quando P iniciou contato com DMF em 8 episódios a situação foi CA, em 3 a situação foi MP (professora em sua mesa conferindo tarefas) e nos outros 3 a situação foi CL (professora explica conteúdo na lousa).

Observa-se que a situação CA foi predominante nesta díade, independente de quem iniciou os episódios.

Na turma A, também foi constatada esta predominância da situação CA entre P – DM e DM – P.

Situação dos episódios entre A - P e P - A

Quando A iniciou contato com P, a maioria (42%) dos episódios ocorreu na situação MP (professora em sua mesa conferindo tarefas), os demais (32% e 26%) ocorreram, respectivamente, na situação CL (professora explica conteúdo na lousa) e CA (professora circulando pela sala de aula).

Quando P iniciou contato com A, também foi constatado que a maioria deles ocorreu na situação MP (47%) e os demais ocorreram na situação CA (36%) e CL (17%).

Nesta díade, a situação predominante foi a MP (professora em sua mesa conferindo tarefas).

De modo geral, entre o aluno não deficiente e a professora, os episódios ocorrem preferencialmente na situação MP, e, entre os alunos com deficiência mental e física e a professora, os episódios ocorrem de preferência na situação CA. Entre os alunos com deficiência mental e a professora, a situação é divergente, pois quando o aluno inicia o contato, a situação que predomina é a MP e quando a professora inicia o contato, a situação que predomina é a CA.

Observa-se que a situação MP é característica das interações entre a professora e os alunos não deficientes, já com os alunos com deficiência (DM e DMF), tem-se que a situação CA é a que mais favorece o contato.

A situação CL ocorreu em episódios preferencialmente entre a professora e o aluno não deficiente, e com baixa frequência. Este dado indica que tanto para os alunos com deficiência como para a professora, a situação de quando a professora está em pé, na frente da classe, não é estimulante para iniciação de contatos interativos.

Esses dados divergem dos identificados com a turma A, uma vez que nesta turma existem diferenças nas situações em que a professora (P) inicia interações com os alunos não deficientes (A) e com os alunos com deficiência (DM e DMF). Na turma A esta diferença não ocorre.

Com relação à situação que os alunos preferem para iniciar os episódios, nesta turma há uma diferença entre o aluno DMF e os demais, já na turma A, esta diferença não houve, todos demonstraram preferência para interagir na mesma situação.

Categoria 7 - Orientação da atividade

As atividades foram divididas em: orientada para a tarefa (T), não orientada para a tarefa (NT) e indeterminada (IND).

Tabela 18 - Classificação dos episódios por sessão, segundo a orientação da atividade

CATEGORIA/SESSÃO	T		NT		IND		Total Sessão	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	08	44	02	12	08	44	18	08
2	13	48	03	11	11	41	27	12
3	28	78	06	17	02	05	36	16
4	31	79	05	13	03	08	39	18
5	33	70	10	21	04	09	47	21
6	43	80	08	15	03	05	54	25
Total	156	71	34	15	31	14	221	100

Considerando todas as sessões (221 episódios), as atividades com orientação para a tarefa (T) estiveram presentes em 71% dos episódios, as não orientadas para a tarefa (NT) em 15% e as de orientação indeterminada (IND) em 14%.

As atividades com orientação para a tarefa (T) foram predominantes em todas as sessões, com percentuais de: 44%, 48%, 78%, 79%, 70% e 80%. Foi nas duas primeiras sessões que apresentou percentuais inferiores a 50%.

Nessas duas primeiras sessões, a orientação foi constatada como indeterminada (IND) em, respectivamente, 44 e 41% dos episódios. Por outro lado, nas demais sessões essa orientação apresentou frequências inferiores a 10%.

Na sessão 5, a atividade não orientada para a tarefa (NT) apresentou o seu maior percentual (21%). Dos 10 episódios ocorridos nessa

orientação, 4 foram entre a professora e o aluno não deficiente, 4 entre a professora e os alunos com deficiência mental e 2 entre a professora e o grupo.

Orientação dos episódios entre DM - P e P - DM

Entre DM - P, dos 7 episódios ocorridos, em 3 a orientação da atividade não estava voltada para a tarefa (NT), em outros 3, a orientação estava voltada para a tarefa (T) e, em 1, a orientação foi indeterminada (IND).

Entre P - DM, a orientação NT foi predominante, pois ocorreu em 5 episódios e, nos outros 3, a orientação foi T.

Observa-se que o DM quando inicia as interações não mostra predominância de orientação, mas quando P inicia a interação, a orientação NT predomina.

Comparando estes resultados com os da turma A, observa-se que naquela turma, os episódios foram exclusivamente voltados para a tarefa.

Orientação dos episódios entre DMF - P e P - DMF

Nos 2 episódios ocorridos entre DMF - P, a orientação das atividades foram voltadas para a tarefa (T), e nos 14 episódios ocorridos entre P - DMF, a orientação das atividades também foram voltadas para a tarefa (T).

Nesta díade, independente de quem iniciou o contato, a orientação T foi a que predominou.

Orientação dos episódios entre A - P e P - A

Em 67% dos episódios entre A - P, a orientação da atividade foi voltada para a tarefa (T), em 21% foi indeterminada (IND) e em 12% foi não orientada para a tarefa (NT).

Entre P – A, a maioria dos episódios também ocorreu com orientação T (66%), o restante ocorreu com orientação NT (21%) e IND (13%).

Nesta díade, a orientação predominante foi a voltada para a tarefa (T).

Na turma A, comparando quem iniciou o contato (P ou A), foi praticamente igual o número de interações com orientação NT.

De modo geral, verifica-se que a maioria das interações entre a professora (P) e o aluno com deficiência mental (DM) ocorreu com orientação NT, especialmente aquelas em que a professora iniciou. Por outro lado, a maioria das interações entre os alunos com deficiência mental e física (DMF) e a professora (P), e entre a professora (P) e o aluno não deficiente (A), ocorreu com orientação T.

A orientação das atividades ocorridas na turma A e na turma B, mostram-se diferentes. Na turma A, conforme mencionado, a orientação não voltada para a tarefa (NT) ocorreu somente com os alunos não deficientes (A), já nesta turma, ocorreu tanto com os alunos não deficientes (A), quanto com os alunos com deficiência mental (DM).

Considerando os resultados da turma B, assim como foi mencionado na turma A, ainda se identificam diferenças com os estudos de Bertoldo (1985), Carvalho (1986), e Braga (2002).

Considerando que estes autores constataram que as interações que os alunos iniciam com a professora são freqüentemente voltadas para atividades não relacionadas à tarefa escolar, pode-se formular a hipótese de que, neste estudo, os episódios iniciados pelos alunos tenham sido preferencialmente voltados para a tarefa devido à falta de oportunidades oferecidas para que tivesse sido o contrário, podendo estar relacionados com a atitude pedagógica da professora em sala de aula, especialmente a da turma A.

Categoria 8 - Quem interrompe

A tabela 19 mostra a frequência de cada sujeito, aluno não deficiente (A) e professora (P), ao finalizar os episódios e em quais sessões isso ocorreu.

Tabela 19 – Classificação dos episódios interativos, segundo o sujeito que finaliza

Categoria Sessão	A		P		Total Sessão	
	f	%	f	%	f	%
1	05	28	13	72	18	08
2	07	26	20	74	27	12
3	03	08	33	92	36	16
4	04	10	35	90	39	18
5	07	15	40	85	47	21
6	10	18	44	82	54	25
Total	36	16	185	84	221	100

Dos 221 episódios ocorridos, 84% foram interrompidos pela professora (P) e o restante (16%) pelos alunos não deficientes (A).

Foi na sessão 1, em 28% dos episódios e na sessão 2, em 26% dos episódios que o aluno não deficiente (A) mais interrompeu os episódios.

Observa-se que os alunos com deficiência não interromperam nenhum episódio, mesmo quando o iniciaram.

Quem interrompe os episódios entre DM - P e P - DM

Dos 7 episódios que DM iniciou com P, em 4 foi P quem interrompeu e nos outros 3 foi A quem interrompeu. Quando P iniciou episódios com DM, em 7 foi ele mesmo quem interrompeu e em 1 foi A.

Observa-se que DM não interrompeu nenhum episódio e permitiu que P e A interrompessem.

Na turma A, o aluno não deficiente (A) não interrompeu episódios entre a professora e o aluno com deficiência, todos foram interrompidos pela professora.

Quem interrompe os episódios entre DMF - P e P - DMF

Nos 2 episódios iniciados por DMF e dirigidos a P, foi P quem interrompeu e nos 14 episódios iniciados por P e dirigidos ao DMF, também foi P quem interrompeu.

Com DMF, P interrompeu todos os episódios e não houve interferência de A.

Quem interrompe os episódios entre A - P e P - A

Em 81% dos episódios entre A – P, quem interrompeu foi P e nos demais 19% quem interrompeu foi A.

Em 83% dos episódios entre P – A, verifica-se praticamente o mesmo, quem interrompeu foi P e nos demais 17% quem interrompeu foi A.

Houve a predominância de interrupções realizadas por P independente de quem iniciou os episódios.

Estes resultados mostram praticamente as mesmas características encontradas com a turma A, exceto o fato de que entre a professora e o aluno com deficiência mental, 4 episódios (27%) tenham sido interrompidos por parte do aluno não deficiente.

Categoria 9 - Como interrompe

As categorias verbal e visual (VE+VI), visual e gestual (VI+GE), e verbal, visual e gestual (VE+VI+GE), serão identificadas em cada uma das sessões, segundo a sua frequência absoluta e relativa em vista de como foram interrompidos os episódios.

Tabela 20 – Classificação dos episódios interativos em vista de como foram interrompidos

Categoria Sessão	VE + VI		VI + GE		VE + VI + GE		Total sessão	
	f	%	f	%	%	%	f	%
1	11	61	07	11	00	00	18	08
2	24	89	03	11	00	00	27	12
3	35	97	01	03	00	00	36	16
4	29	74	09	23	01	03	39	18
5	35	74	12	26	00	00	47	21
6	35	65	19	35	00	00	54	25
Total Categoria	169	76,5	51	23	01	0,5	221	100

Considerando os 221 episódios ocorridos, constata-se que: 76,5% foram interrompidos através da categoria verbal e visual (VE+VI), 23% através da categoria visual e gestual (VI+GE) e somente 0,5% através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

A categoria verbal e visual (VE+VI) foi predominante em todas as sessões, com frequências de 61%, 89%, 97%, 74%, 74% e 65%. A sessão 1 foi a que apresentou a sua menor frequência.

Como os episódios foram interrompidos entre DM - P e P - DM

Quando DM iniciou contato com P, 5 deles foram interrompidos através da categoria verbal e visual (VE+VI) e 2 deles através da categoria visual e gestual (VI+GE).

Quando P iniciou contato com DM, 6 deles foram interrompidos através da categoria visual e gestual (VI+GE) e 2 através da categoria verbal e visual (VE+VI).

Como os episódios foram interrompidos entre DMF - P e P - DMF

Quando DMF iniciou 2 episódios com P, P interrompeu 1 através da categoria verbal e visual (VE+VI) e 1 através da categoria visual e gestual (VI+GE).

Quando P iniciou os episódios com DMF, 12 foram interrompidos por P através da categoria verbal e visual (VE+VI), 1 através da categoria visual e gestual (VI+GE) e 1 através da categoria verbal, visual e gestual (VE+VI+GE).

A categoria verbal e visual (VE+VI) indicou ser a predominante nesta díade, para interromper os episódios.

Como os episódios foram interrompidos entre A - P e P - A

Quando A iniciou os episódios com P, a categoria verbal e visual (VE+VI) foi utilizada em 78% para interrompê-los e a categoria visual e gestual (VI+GE) foi utilizada nos demais 22%.

Quando P iniciou os episódios com A, a categoria verbal e visual (VE+VI) foi utilizada em 74% para interrompe-los e a categoria visual e gestual (VI+GE) foi utilizada nos demais 26%.

Observa-se que, nesta díade, independente de quem iniciou os contatos, a categoria verbal e visual (VE+VI) foi a predominante para interrompê-los.

Estes resultados mostram que entre P e os alunos não deficientes (A) e entre P e os alunos com deficiência mental e física (DMF), a maioria dos episódios é interrompida através da comunicação verbal e visual (VE+VI), e que entre P e o aluno com deficiência mental (DM), quando P inicia o contato, a maioria dos episódios é interrompida pela comunicação visual e gestual (VI+GE).

Com relação à turma A, é possível verificar que existe uma predominância da comunicação verbal e visual (VE+VI) para interromper os episódios, o que se assemelha com os dados aqui constatados nas interações de P com A e com DMF.

Em resumo, o aluno não deficiente iniciou a maioria dos episódios interativos, voltando-se para a professora nessas iniciativas.

É interessante notar que a sessão em que se deu a maior frequência das iniciativas da professora para o aluno não deficiente, foi a sessão 1, em que ela escreveu o cabeçalho na lousa e leu poesia para os alunos. No que se refere à orientação dos episódios interativos, observa-se que nestes, os atores, na grande maioria das vezes, conversaram sobre a tarefa específica que estavam desenvolvendo.

Se olharmos para o conteúdo predominante nessa sessão, observamos que, na maior parte das interações, a professora solicitava informação enquanto estava sentada à sua mesa. Nessa sessão, as interações foram predominantemente com os alunos não deficientes e com o grupo, o que indica que a professora não inicia contato com os alunos com deficiência quando está solicitando informações gerais sobre a atividade realizada aos alunos não deficientes e ao grupo.

Por outro lado, observa-se que na sessão 3 foram os alunos não deficientes que mais iniciaram interações com a professora (66%). Nessa sessão, a professora também escreveu o cabeçalho na lousa e leu poesia para os alunos, e a orientação dos episódios, na grande maioria das vezes, era voltada para a tarefa específica que estavam desenvolvendo. A professora manteve-se, na maioria dessas interações, explicando o conteúdo na lousa, e os alunos freqüentemente prestando informação sobre a atividade realizada.

A partir desses dados, observa-se que os alunos não deficientes mostram-se com maior iniciativa para interagir com a professora quando ela está

explicando o conteúdo na lousa e favorecendo a prestação de informação que eles comunicam.

Foi nessa sessão que a professora iniciou uma interação com o aluno com deficiência mental (P – DM), e o mesmo também iniciou uma interação com ela (DM – P).

A primeira interação foi entre P – DM, iniciada através da comunicação visual e gestual, quando a professora circulava pela sala de aula e conversava com o aluno sobre a atividade específica que estavam desenvolvendo, oferecendo-lhe um objeto. A segunda interação foi entre DM – P, iniciada através da comunicação verbal e visual, quando a professora estava sentada à sua mesa. Conversavam sobre a atividade específica que o aluno estava desenvolvendo, a partir da prestação de informação fornecida por ele.

O fato de a professora ter primeiro iniciado o contato com o aluno com deficiência pode ter favorecido a posterior ida deste aluno até a sua mesa para prestar informação.

Nos episódios que envolveram a professora e os alunos com deficiência, observa-se que a sessão 5 foi a que a professora mais se dirigiu tanto ao DM, como ao DMF, para iniciar a interação. Nessa sessão a professora interagiu 9% dos episódios com o DM e 23% dos episódios com DMF, quando circulava pela sala de aula, após ter passado exercícios de matemática na lousa e ter solicitado que aos alunos que copiassem e executassem. O conteúdo mais freqüente nas interações com o DM foi “solicitação de ação”, por parte da professora, com orientação principalmente “não voltada para a tarefa”, e com o DMF foi “ensino”, e “solicitação de informação”, com orientação exclusivamente “voltada para a tarefa”.

Estes dados sugerem que, à medida que a professora passa exercícios na lousa para os alunos realizarem e circula pela sala de aula, as interações com os alunos com deficiência aumentam. Outra observação se refere ao fato da professora solicitar informações a estes alunos quando está próxima deles e não no momento quando está no centro da classe, à frente da lousa, como ocorreu com os alunos não deficientes e com o grupo.

É possível observar ainda, que a professora parece ser indiferente com os alunos para realizar ações voltadas para a tarefa, uma vez que realizou estas ações também com os alunos com deficiência mental. Isso indica uma possível “abertura”, aproximação e acolhimento a estes alunos.

Em se tratando das interações que o aluno com deficiência iniciou com a professora, a sessão seguinte, 6, foi aquela em que os alunos com deficiência mental (DM) mais iniciaram interação com a professora (P). Nessa sessão, é importante salientar que, antes destes alunos iniciarem interação com a professora, foi ela quem primeiro iniciou interação com eles. As três interações que DM iniciou ocorreram enquanto a professora estava sentada à sua mesa, conferindo tarefas, após ter passado exercícios de Língua Portuguesa na lousa e ter solicitado aos alunos que copiassem e executassem.

Os conteúdos dessas interações foram “solicitação de objeto”, por parte do aluno, com orientação não voltada para a tarefa, “oferecimento de objeto”, por parte do aluno, com orientação não voltada para a tarefa e “prestação de informação”, com orientação voltada para a tarefa. A comunicação visual e gestual foi a mais utilizada tanto para iniciar, como para responder às iniciativas de interação.

Observa-se que essa sessão (6), é posterior à sessão em que a professora mais interagiu com os alunos com deficiência mental e com deficiência mental e física. Esses episódios indicam que o aluno já não espera mais a professora ir até a sua carteira para iniciar contato com ela, ele vai até a sua mesa.

A sessão 4 foi a única em que os alunos com deficiência mental e física (DMF) iniciaram interação com a professora (P). Nessa sessão, os alunos foram solicitados a fazer exercícios de Matemática, passados na lousa. A comunicação verbal e visual foi utilizada para iniciar a interação, e, para responder, a professora utilizou tanto a comunicação verbal e visual, como a visual e gestual. Os conteúdos destas duas interações foram “solicitação de atenção” por parte do aluno e “ensino por parte da professora”, com orientação voltada para a tarefa e quando a professora se encontrava circulando pela sala de aula.

O fato da aluna com deficiência mental e física ter iniciado interação com a professora somente nessa sessão, quando a professora ia até a sua carteira, mostra que é mais restrita a possibilidade desta aluna iniciar interações com a professora quando ela se afasta. Acredita-se que isso se dá em função da aluna fazer uso de cadeira de rodas. Entretanto, na sessão seguinte (5) a professora iniciou contato com esta aluna e ela, por sua vez, não iniciou contato com a professora, mesmo estando a professora próxima à sua carteira. Isso sugere que as interações da aluna com deficiência mental e física, quando comparadas com as interações da aluna com deficiência mental, são menos freqüentes.

Tem-se a hipótese de que esta limitação no contato da aluna com deficiência mental e física esteja relacionada com as características pessoais desta aluna, que mostrou durante as sessões ser mais quieta e inibida que os demais alunos da sala de aula.

As atividades com orientação não voltada para a tarefa, em interações com os alunos com deficiência mental, chamam a atenção por terem sido específicas desta turma, logo, analisando os 3 episódios com orientação não voltada para a tarefa quando o aluno com deficiência mental iniciou contato com a professora, e os 5 episódios com orientação não voltada para a tarefa, ocorridos quando a professora iniciou contato com o aluno com deficiência mental, observa-se que foram iniciados através da comunicação verbal e visual, e respondidos através da comunicação visual e gestual. Na maioria deles, a professora estava sentada à sua mesa e, solicitando ações aos alunos, como por exemplo: “Pega um lápis grande lá, para mim?”, “Vai lá na sala da dona Lula agora?”, “Vai pegar um lápis para você e pega o caderninho, se não ela não te dá o lápis!”. Os alunos, por sua vez, iam até a professora, solicitavam objeto, ofereciam objeto e prestavam informação.

Considerando que a professora foi quem mais interrompeu as interações com os alunos, chama a atenção o fato dos alunos não deficientes terem interrompido interações, especialmente nas sessões 1 e 2. Analisando os 12 episódios interrompidos por estes alunos através da comunicação verbal e visual, verifica-se que em 9 destes a professora encontrava-se explicando o conteúdo na lousa e foram os próprios alunos não deficientes que iniciaram a maioria dos episódios (8). Desses episódios, 4 eram entre a professora e o aluno com deficiência, quando a professora encontrava-se em sua mesa conversando com eles sobre assuntos não orientados para a tarefa.

3.3 Semelhanças e diferenças entre as turmas

Os resultados mostram, em ambas as turmas, as seguintes tendências:

- O número de episódios interativos não parece ocorrer em função do número de alunos presentes na sala de aula, tampouco em função dos dias da semana;
- É o aluno não deficiente quem mais inicia episódios interativos dirigidos à professora;
- As iniciativas de interação da professora, dirigidas aos alunos com deficiência, parecem ter influência na frequência das interações destes alunos com ela e vice-versa;
- A comunicação verbal e visual é a mais utilizada para iniciar, responder e interromper os episódios interativos;
- São os alunos não deficientes que mais respondem à interação através da comunicação visual e gestual;
- A maioria das interações é de conteúdo “ensino” e “prestação de informação”;
- As atividades voltadas para a tarefa são mais frequentes do que as não voltadas para a tarefa, tanto quando a professora inicia o episódio, como quando o aluno inicia o episódio;
- A professora é quem predominantemente interrompe os episódios interativos, independentemente de quem inicia;
- A professora predominantemente inicia mais episódios interativos com o aluno com deficiência do que com o aluno não deficiente;

- Os episódios interativos com os alunos com deficiência nunca são interrompidos por eles mesmos, e sim, pelos alunos não deficientes ou pela professora;
- A maioria das interações entre a professora e os alunos com deficiência mental, ocorre quando a professora está circulando pela sala de aula.

Por outro lado, as turmas diferem nos seguintes aspectos:

- Na turma B, houve um maior número de interação da professora com os alunos com deficiência e com o grupo do que na turma A;
- Na turma B, as interações da professora dirigidas aos alunos com deficiência mostram-se praticamente com os mesmos conteúdos identificados com os alunos não deficientes;
- Na turma A, a comunicação visual e gestual foi mais utilizada para iniciar episódios interativos do que na turma B;
- Na turma A, as interações da professora dirigidas aos alunos com deficiência, são menos repreensivas, com menos solicitações de ações e mais elogios, do que com os alunos não deficientes;
- Na turma A, os episódios ocorreram, com maior freqüências, na situação de em que a professora estava circulando entre as carteiras (com todos os alunos) e, na turma B, a predominância das interações, quando a professora está circulando entre as carteiras, refere-se apenas aos alunos com deficiência; com os demais alunos há preferência pela situação em que a professora está em sua mesa conferindo tarefas.

Analisando as semelhanças e diferenças entre as turmas, é possível identificar vários aspectos que podem ter contribuído com a descrição de como essas interações foram caracterizadas.

Além das próprias professoras que são diferentes, devido à formação profissional, à idade, ao tempo de experiência docente e ao tempo de permanência nessa escola, os alunos mostram-se diferentes devido à idade, condições de vida e de deficiência que apresentam. Além disso, os níveis de cada turma eram diferentes, o número de alunos presentes em cada classe era diferente, bem como seus períodos de aula e o período em que as filmagens ocorreram.

Analisando todos esses aspectos, de acordo com os resultados identificados e de acordo com as observações da própria pesquisadora, torna-se possível tecer algumas considerações.

Na turma B, a aula se dava no período matutino, com início às 7h. A professora iniciava a aula com um número menor de interações, quando comparado com sessões que ocorriam em horário mais tarde. Este fator pode ter se dado em função de menor rendimento tanto da professora, quanto dos alunos, nesse horário.

Nessa mesma turma, o maior número de episódios com os alunos com deficiência pode ter ocorrido em função da participação dos próprios alunos com deficiência, que apresentaram muita disposição para interagir com a professora e com os demais alunos, tanto no horário de aula, quanto nos horários de intervalo e de término de aula. Essa característica, embora não tenha sido registrada através da filmagem em sala de aula, foi identificada constantemente durante a permanência da pesquisadora na escola.

Outra hipótese explicativa para este aumento no número de episódios pode ser as influências das características pessoais da professora, da sua

prática de ensinar. Talvez esta professora esteja mais alerta para a necessidade de ensinar a todos.

Outro aspecto que chamou a atenção nessa turma, e que pode ter interferido no aumento de interações da professora com os alunos com deficiência, foi a informação que a professora prestou à pesquisadora quanto à adaptação dos conteúdos curriculares para a aluna com deficiência auditiva e física. Segundo ela, a aluna recebia apoio pedagógico complementar em horário inverso ao da aula.

É importante ressaltar que a pesquisadora pôde observar que a professora promovia mudanças nos recursos pedagógicos utilizados quando ensinava para alunos com deficiência. Embora este fato não tenha sido captado pelo sistema de categorias utilizado, parece-nos importante, já que vai de encontro aos dados obtidos nessa turma. As estratégias pedagógicas que utilizava chamaram a atenção, pelo fato de fazer uso constante de questionamentos reflexivos, de perguntas e de simulações, sempre que se voltava para os alunos com deficiência.

Já a turma A, turma de nível II, era constituída de crianças mais novas do que as da turma B (nível IV), mais inquietas e falantes; esta característica, aliada ao fato de que a professora interagiu mais com os alunos com deficiência do que com os não deficientes, pode levar à hipótese de que o maior número de repreensões tenha sido direcionado para os alunos não deficientes, por se tratarem da maioria em sala de aula, que ficava mais livre, sem atendimento, nos momentos em que a professora estava atendendo, individualmente, os alunos com deficiência.

Outro dado observado e que não foi possível ser registrado através da classificação dos episódios, por não se tratar de um episódio interativo, foi o fato de que nessa turma, muitas solicitações dos alunos não deficientes não eram

respondidas pela professora. Isso, parece ter favorecido a ocorrência dos conteúdos de repreensão e de solicitação de ação realizados pela professora.

Os elogios oferecidos aos alunos com deficiência, muito mais do que para os alunos não deficientes, talvez possam ter ocorrido em função desse contexto de sala de aula. Entretanto, há de se considerar que a professora mostrava um interesse especial em enaltecer com elogios o que os alunos com deficiência realizavam. Qualquer iniciativa, qualquer ajuda ao outro aluno prestada pelo aluno com deficiência, a professora não deixava passar sem elogios, por exemplo: “Muito bem! Você está ótimo hoje, hem? Isto, tá certo, muito bem!”

"A mente que se abre a uma nova idéia, jamais voltará
ao seu tamanho original."

Albert Einstein

4. CONCLUSÃO

A caracterização da interação entre professora e alunos em sala inclusiva foi o objetivo deste estudo, e, para tanto, foram descritos os 553 episódios interativos ocorridos nas turmas A (332) e B (221), através do sistema de categorias construído.

Os dados resultantes desta pesquisa são significativos para que se possa tecer algumas considerações acerca da interação entre a professora e alunos nessas salas de aula, portanto, peculiaridades e diferenças foram detectadas a partir da descrição e análise dos episódios interativos identificados nessas turmas, bem como diferenças nas interações da professora com os seus alunos (deficientes e não deficientes).

Sendo contrário ao identificado por MacIntosh et al. (1993), este estudo constata que as professoras mantiveram interações diferentes com os dois grupos de alunos (deficientes e não deficientes), na maioria das categorias analisadas.

As ações da professora parecem estar propiciando maior espaço de participação dos alunos, na aula, especialmente no caso do aluno com deficiência, o que constitui um avanço educacional, quando se toma por parâmetro, as informações constantes da literatura na área (Dorval, McKinney e Feagans, 1982; Siperstein e Goding, 1985; Slate e Saudargas, 1986 e MacIntosh et al. 1993) que mostram o aluno com deficiência historicamente relegado ao ostracismo e à gradativa exclusão do sistema regular de ensino.

Esse fato tem implicações hipotéticas importantes, já que se sabe que a exposição mútua promovida pela convivência integrada de pessoas não

deficientes e de pessoas com deficiência favorece a familiarização com as diferenças enquanto elementos constitutivos da própria natureza humana (Aranha, 1991). Segundo esta autora, vários estudos evidenciam a importância da convivência em espaço integrado para o desenvolvimento cognitivo e social da pessoa com deficiência.

A oportunidade do aluno com deficiência compartilhar de ambiente educacional diversificado favorece, também, sua exposição ao conteúdo curricular regular recomendado no país.

Neste estudo, o aluno não deficiente iniciou a maioria das interações, fato que também difere da literatura a respeito (Bastos, 1980 e Bertoldo, 1985). A professora, por sua vez, iniciou mais interação com o aluno deficiente do que com os não deficientes, sendo essas interações, na sua maioria, de conteúdo “ensino”, “elogio” e “solicitação de informação”. Essa característica da relação entre a professora e os alunos com deficiência, quando comparada com as informações da literatura, mostra ser mais positiva e condizente com o papel que a professora deve assumir em sala de aula, o de ser, segundo Duarte (1993), condutora do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido historicamente e socialmente.

Ações desse tipo ajudam no próprio processo de construção de uma identidade positiva por parte de todos os alunos, aumentando sua auto-estima, conseqüentemente melhorando as suas condições cognitivas, e reciprocamente ajudando o aluno não deficiente a aprender a se relacionar positivamente com as pessoas no contexto da diversidade.

Os conteúdos diferenciados que a professora da turma A realizou com os alunos e o maior número de interações realizadas pela professora da turma

B com estes alunos, mostram indícios de que ambas estão se voltando mais (do que a literatura aponta) para o aluno com deficiência, só que cada uma do seu jeito.

Segundo os autores, Dorval, McKinney e Feagans (1982), Siperstein e Goding (1985), Slate e Saudargas (1986), as interações da professora com o aluno com dificuldade de aprendizagem se referiam à falta de atenção ou infração de regras desses alunos, além de serem mais negativas e corretivas do que com os alunos não deficientes. Este dado mostra-nos indícios de um avanço que nessas turmas demonstra estar ocorrendo, considerando o que, até o momento, foi constatado na área educacional através da literatura.

Em se tratando dos alunos com deficiência, constata-se que este inicia interação com a professora para solicitar a sua atenção nas atividades que realiza e para solicitar informação sobre o conteúdo da aula. Este dado, quando comparado aos de MacIntosh et al. (1993), mostra que este aluno está tendo a oportunidade de se mostrar mais ativo e participativo na sala de aula e principalmente na construção do conhecimento. As oportunidades que lhe estão sendo propiciadas, para que possa demonstrar essas características nas interações em sala de aula, merecem destaque pela sua importância quando consideramos que a formação do indivíduo se dá através das relações sociais.

Segundo Vygotsky (1994), as funções psicológicas superiores que caracterizam essencialmente o ser humano, originam-se das relações sociais entre os indivíduos. O fato de estar havendo espaço e, além disto, solicitação aos alunos para que iniciem interações e respondam a elas quando solicitados, favorece a participação de todos alunos no contexto regular da sala de aula, e, assim, um possível e melhor desenvolvimento destes alunos.

Outra característica dessas turmas que demonstra uma mudança na interação entre professor e alunos na sala de aula, diz respeito à orientação da atividade. Quando o aluno não deficiente inicia interação com a professora, ele prefere tratar sobre assuntos voltados para a tarefa escolar, diferentemente do que já foi constatado no estudo de Carvalho (1986), o qual mostra que os alunos preferem tratar sobre assuntos não voltado para a tarefa.

Se avanços na atenção ao aluno com deficiência podem ser constatados a partir destes resultados, não se pode, entretanto, dizer que as salas aqui estudadas sejam salas inclusivas, pois, apesar do avanço atitudinal e mesmo metodológico observados, ainda não se pôde detectar a prática do ensino individualizado.

A interação nas duas salas de aula pesquisada demonstra a necessidade da professora assistir mais freqüentemente as necessidades individuais dos alunos não deficientes, não os deixando “livres” para a ocorrência de comportamentos inadequados, que merecem repreensão e solicitação freqüentes, conforme visto.

Esta abertura de espaço para tais comportamentos também pode estar interferindo no próprio processo de ensino e de aprendizagem, que tende a tornar-se mais desestimulante, à medida que o aluno não recebe resposta à sua necessidade escolar e fica preterido nas relações em sala de aula.

Além disso, a comunicação de que as professoras fazem uso para iniciar, responder e interromper as interações precisa ser revista, pois se mostra praticamente igual para todos os alunos, não sendo específica para as necessidades de cada um.

Essas atitudes contradizem o pilar fundamental da inclusão que é o princípio da igualdade de oportunidades e a peculiaridade de tratamentos.

Por tudo que foi evidenciado, acredita-se que as professoras tenham atribuído uma maior importância às interações que desenvolvem com os alunos em sala de aula, a partir do objetivo deste estudo, o qual foi informado para elas.

Embora seja uma hipótese e pode ter interferido nos dados coletados, tudo indica que, uma vez atribuída importância às interações, elas tendem a ser mais frequentes e mais valorizadas em sala de aula, favorecendo assim o processo educativo de todos.

Logo, sugere-se que, a partir desses resultados a respeito da interação entre professora e alunos, sejam realizados outros estudos nesses mesmos contextos, que promovam uma melhoria nessas interações, uma vez que já foram identificadas como vêm acontecendo. Nesse sentido, intervenções junto à professora e aos alunos merecem atenção para que possam ser construídas novas relações, mais voltadas para a necessidade de todos.

Finalizando, a maior contribuição deste estudo foi a de indicar que a interação entre a professora e os alunos, em sala de aula, está demonstrando avanços na área educacional, no que diz respeito à atenção ao aluno com deficiência.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINLAY, S. C., BECKER, G., COLEMAN, L. M. The Dilemma of Difference. A multidisciplinary view of stigma. Plenum Press: New York, 1986.

AQUINO, J. R. G. Relação professor – aluno: uma leitura institucional. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

ARANHA, M. S. F. A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

ARANHA, M. S. F. Efeitos da inserção de alunos com deficiência em salas inclusivas. Texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva. UNESP-Marília/SP. Mimeo, 2001a.

ARANHA, M. S. F. Ética e educação especial. Texto elaborado em reação ao texto: Ética e educação especial, de João Bosco da Costa Azevedo para o Seminário Avançado sobre educação inclusiva. UNESP-Marília/SP. Mimeo, 2001b.

ARANHA, M. S. F. Implantação e implementação de ações e serviços de educação especial inclusiva no município de Vargem Grande Paulista. Estudo de caso. Vargem Grande Paulista/SP. Mimeo, 2000b.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. Bauru/SP. Mimeo, 2000a.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, ano XI, n. 21, março, p.160-173, 2002.

- ARANHA, M. S. F., LARANJEIRA, M. I. Brasil, século XX, última década. Mimeo, 1995.
- ARTIOLI, A. L. A integração do aluno deficiente na classe comum: a visão do professor. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 1999.
- BERALDO, P. B. As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.
- BERNAL, C. M. F. Posso entrar? Um estudo sobre a inclusão de alunos com deficiências físicas em instituições de ensino regular na cidade de Sorocaba. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2000.
- BERTOLDO, A. A. Estudo descritivo da interação professora – aluno em uma classe de alfabetização em diferentes momentos do ano letivo. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.
- BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. In: PATTO, M.H.S. (Org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão 1993. 320-341.
- BONETI, R. V. F. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 167-173.
- BRAGA, M. C. B. A interação professor-aluno em classe inclusiva: um estudo exploratório com criança autista. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*. v. 6, 1º semestre p. 9-27, 1998.

CARVALHO, A. M. A. Algumas reflexões sobre o uso da categoria “interação social”. Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto, 1988.

CARVALHO, A. M. P. Estudo descritivo da interação professor-aluno: uma abordagem individualizada. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1986.

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CAVALCANTE, R. S. C. A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular: o papel do professor. *Temas sobre Desenvolvimento*. v. 9, n. 52, p. 31-35, 2000.

COLL, C., MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. . Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. cap. 16, p. 265-280.

DORVAL, B.; MCKINNEY, J. D.; FEAGANS, L. Teacher interaction with learning disabled children and average achievers. *Journal of Pediatric Psychology*, 7, 317-330, 1982.

DUARTE, N. A individualidade para - si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

FALEIROS, M. H. S. A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

FERREIRA, J. R. Integração / Inclusão. Mimeo, 2001.

FREIRE, P. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão 1993. p. 54-70.

GIL, M.S.C.A. Análise funcional da interação professor-aluno: um exercício de identificação de controle recíprocos. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

GUIJARRO, R. B. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A . Desarrollo psicológico y educación III. Madrid: Alianza Psicología, 1996.

HINDE, R. A. Towards understanding relationships. New York: Academic Press Incorporation, 1979.

HOKUMURA, I. H. Um estudo psico-social da aprendizagem na relação professor-aluno. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

KUPFER, M. C. M. Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

LARA, A. T. S. A integração do deficiente na sociedade: uma questão de lei ou de cidadania? *Educação*. Porto Alegre, ano XXI, n. 36, p.41-47, 1998.

LEITE, M. I. R. S. Observação de comportamento em sala de aula: um procedimento de registro. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976. Apud CARVALHO, A. M. P. Estudo descritivo da interação professor-aluno: uma abordagem individualizada. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1986.

LEITE, L. P. Estudo de estratégias para formação continuada de professores da educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Marília, 1997.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, V. L. M. Aprendizagem e interação professor-aluno. In: WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J. F. B. (Org.). Psicologia da aprendizagem: aplicações na escola. São Paulo: EPU, 1987.

MANTOAN, M.T.E. Educação e qualidade para todos: formando professores para a inclusão escolar. *Temas sobre Desenvolvimento*. v.7, n.40, 1998.

MARTINS, G. A. H. Integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do ciclo I do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Marília, 1999.

MARTINS, L. A. R. Por uma escola aberta às necessidades do aluno. *Temas sobre desenvolvimento*, v. 10, n. 55, p.28-34, 2001.

MATTOS, E. A. Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: deficiente mental na escola regular. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MCINTOSH ET AL., R et al. Observations of students with learning disabilities en general education classrooms. *Exceptional Children*, v. 60, n. 3, p. 249-261, Dec/Jan. 1993.

MELLO, A. M. S. R. Autismo e Integração. In: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 13-17.

MENDES, E. G. Bases legais da educação no Brasil. Mimeo, 2001b.

MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva) UNESP-Marília/SP. Mimeo, 2001a.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. A nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências. *Ponto de Vista*. v. 1, n. 1, p. 30-35, 1999.

MORAES, A. Direito Constitucional. 6^a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MORÉJON, K. A inclusão escolar em Santa Maria / RS: na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e dos professores. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

MRECH, L. M. A educação especial no Brasil hoje o papel das universidades. In: Fórum de Educação Especial das IES da Região Sudeste (1997: São Paulo). Relatório Síntese. São Paulo: 1997.

NÉBIAS, C. M. O papel da interação social na aprendizagem e na construção do conhecimento. *Interações*, v. 1, n. 2, p. 51-59, 1996.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S. Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos e professores. 2002. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília/SP.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. Texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva. UNESP-Marília/SP. Mimeo, 2001.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*. v. 1, n. 1, p. 4-13, jul/dez, 1999.

PATTO, M. H. S. (Org). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão 1993.

PEROSA, 1993. O conceito de interação nos estudos com crianças pequenas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 9, n. 2, 1993. Não paginado.

PERRENOT, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRET-CLERMONT, A. Interações sociais no desenvolvimento cognitivo: novas direções de pesquisa. *Cadernos de Psicossociologia e Educação*, 2. Org. por Eny Toschi. Porto Alegre: UFRGS / FEPLAN, p. 7-30, ago., 1994.

SALVADOR, C. C. Aprendizagem escolar e construção de conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SÃO PAULO. Plano gestão EE Luiz Braga, 2000.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA JÚNIOR, C. A. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez, 1990.

SIMÃO, L. M. Interação verbal em díades professor – aluno: uma proposta de tratamento de dados. *Psicologia: teoria e pesquisa*. v. 11, n. 3, p. 229-234, 1995.

SIPERSTEIN, G. N.; GODING, M. J. Teachers behavior toward LD and Non-LD children: A strategy for change. *Journal of Learning Disabilities*, v. 23, p. 32-37, 1985.

SLATE, J. R.; SAUDARGAS, R. A. Differences in learning disabled and average students classroom behaviors. *Learning Disability Quarterly*, v. 9, p. 61-67, 1986.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

6. ANEXOS

ANEXO 1 – Carta enviada à diretoria da escola solicitando autorização para a realização da pesquisa em sala de aula

Bauru, 20 de março de 2001

Prezados Diretor e Vice-diretor da E. E. Prof. Luiz Braga.

Eu Prof. Dra. **Maria Salete Fábio Aranha**, orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP - campus de Marília, declaro que a aluna - orientanda **Simone Cerqueira da Silva**, está realizando sua dissertação, cujo objetivo de pesquisa consiste em investigar sobre a relação professor - aluno em classe inclusiva.

Para a efetivação deste estudo, faz-se necessário realizar filmagens da professora juntamente com seus alunos dentro da sala de aula. Portanto, solicito que estes dados sejam coletados nesta escola durante o primeiro semestre de 2001.

Agradeço antecipadamente pela atenção.

Prof. Dra. Maria Salete Fábio Aranha

ANEXO 2 – Autorização da professora para realizar o estudo em sala de aula

Eu _____

interesse-me em participar enquanto sujeito do estudo "AS PECULIARIDADES, SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NAS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSOR E ALUNOS EM UMA SALA DE AULA CONSIDERADA INCLUSIVA", sendo realizado por Simone Cerqueira da Silva, aluna da pós-graduação em Educação, nível de Mestrado, na UNESP (Marília).

Estou ciente do objetivo do estudo, que visa investigar a relação professor-aluno em classe inclusiva durante o 1º semestre de 2001.

Concordo com as filmagens que serão realizadas durante as aulas, em dias alternados da semana, com a duração de 20 minutos.

Bauru, 29 de maio de 2001.

ANEXO 3 – Carta enviada aos pais/responsáveis para a autorização da filmagem de seu filho em sala de aula

Bauru, _____.

Prezados pais / responsáveis.

Eu, Simone Cerqueira da Silva, psicóloga, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado, na UNESP – Marília, estou desenvolvendo um estudo sobre a relação professor-aluno. Para a execução deste estudo necessito filmar atividades do dia-a-dia da professora e seus alunos, na sala de aula.

Para isto, necessito de sua autorização.

Informo que o material filmado será visto somente por mim e pela minha orientadora Prof. Dra. Maria Salete Fábio Aranha. Após a realização do estudo o material será desgravado.

Para manifestar sua autorização, solicito que assinem no espaço abaixo.

Seu / sua filho (a) deverá devolver este documento para a professora até o dia 04 de junho de 2001.

Agradeço antecipadamente por sua atenção.

Simone Cerqueira da Silva

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a participação de meu filho (a)
_____**no desenvolvimento de estudo sobre a**
relação professor-aluno, no 1º semestre de 2001.

ASSINATURA

PS. A NÃO DEVOLUÇÃO DESTE DOCUMENTO ATÉ A DATA INDICADA SERÁ ENTENDIDA COMO CONCORDÂNCIA COM A FILMAGEM.

ANEXO 8 – Lista de periódicos pesquisados

N.	TÍTULO DO PERIÓDICO	N. DE ARTIGOS
1.	<i>American Journal of Education</i>	171
2.	<i>American Journal on Mental Retardation</i>	506
3.	<i>Arquivos brasileiros de psicologia</i>	150
4.	<i>Boletim da associação brasileira de psicopedagogia</i>	13
5.	<i>Cadernos Cedes</i>	155
6.	<i>Consciência</i>	152
7.	<i>Doxa - revista paulista de psicologia e educação</i>	46
8.	<i>Educação</i>	334
9.	<i>Educação Brasileira</i>	96
10.	<i>Educação e Pesquisa</i>	23
11.	<i>Educação e Realidade</i>	183
12.	<i>Educação e Sociedade</i>	469
13.	<i>Educação em Debate</i>	96
14.	<i>Educação em Foco</i>	53
15.	<i>Educação em revista</i>	90
16.	<i>European Journal of Education</i>	266
17.	<i>Integração</i>	24
18.	<i>Interação</i>	16
19.	<i>Interações</i>	67
20.	<i>Paidéia</i>	56
21.	<i>Pro-posições</i>	149
22.	<i>Psicologia da Educação</i>	35
23.	<i>Psicologia USP</i>	71
24.	<i>Psicologia: ciência e profissão</i>	85
25.	<i>Psicologia: reflexão e crítica</i>	184
26.	<i>Psicologia: teoria e pesquisa</i>	371
27.	<i>Psicopedagogia (ABPP)</i>	134
28.	<i>Revista Brasileira de Educação</i>	79
29.	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	54
30.	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	216
31.	<i>Revista da faculdade de educação – USP</i>	104
32.	<i>Revista Portuguesa de educação</i>	12
33.	<i>Temas em psicologia</i>	148
34.	<i>Temas sobre desenvolvimento</i>	89
	TOTAL	4697