



Universidade Federal do Pará

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento

**INTERAÇÕES E RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE PARES
EM CLASSES DE INCLUSÃO**

Inez da Costa Vitorino

Belém - Pa
Janeiro/2008



Universidade Federal do Pará

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento

**INTERAÇÕES E RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE PARES
EM CLASSES DE INCLUSÃO**

Inez da Costa Vitorino

Belém - Pa
Janeiro/2008



Universidade Federal do Pará

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento

INTERAÇÕES E RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE PARES EM CLASSES DE INCLUSÃO

Inez da Costa Vitorino

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do
Comportamento como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilice Garotti.

Belém - Pa
Janeiro/2008



Universidade Federal do Pará

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento

Dissertação de Mestrado

**INTERAÇÕES E RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE PARES
EM CLASSES DE INCLUSÃO**

Candidata: Inez da Costa Vitorino.

Data da Defesa: 15 de Janeiro de 2008.

Resultado: Aprovada.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Marilice Fernandes Garotti (UFPa), Orientadora.

Prof^a. Dr^a. Cely do Socorro Costa Nunes (UEPA), Membro.

Prof^a. Dr^a. Celina Colino Magalhães (UFPa). Membro.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca de Pós-Graduação do IFCH/UFPA, Belém-PA)

Vitorino, Inez da Costa

Interações e relações sociais entre pares em classes de inclusão / Inez da Costa Vitorino; orientadora, Marilice Fernandes Garotti. - 2008

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências

Humanas, Programa de Pós-Graduação em Teoria de Pesquisa do Comportamento, Belém, 2008.

1. Inclusão escolar - Aspectos sociais - Belém (PA). 2. Interação social - Belém (PA). 3. Escolas públicas - Belém (PA). I. Título.

CDD - 22. ed. 371.9098115

Para:

Marilice, com quem eu estive durante esses quatro anos e a quem eu aprendi a admirar e respeitar não apenas como pesquisadora, mas especialmente como orientadora, que no sentido mais estrito, ajudou-me a chegar até aqui e produzir esse resultado

AGRADECIMENTOS

À minha família, que me proporcionou condições para realizar o objetivo de estudar e permanentemente buscar o conhecimento como oportunidade de crescimento pessoal.

À minha amiga Ane, que me encorajou quando faltou ânimo e que sempre acreditou que eu poderia alcançar mais este objetivo.

Aos coordenadores, em meu local de trabalho, pela compreensão e liberação, quando precisei de tempo para atividades relacionadas aos estudos.

Aos meus colegas de turma do Mestrado, com quem compartilhei tempo de estudo, preocupações e companheirismo.

Aos professores do Programa, com quem estudei e aprendi que fazer pesquisa é algo sério, comprometedor, mas especialmente muito satisfatório.

À minha orientadora Marilice, que investiu tempo, energia e conhecimento e contribuiu significativamente para a conclusão desta meta.

À Deus, a quem devo tudo: família, amigos, trabalho, colegas, professores, realizações e a vida.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	i
LISTA DE TABELAS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
INTRODUÇÃO	1
MÉTODO	15
RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
3.1- QUESTIONÁRIO DAS PROFESSORAS	28
3.2- QUESTIONÁRIO DAS DIRETORAS	39
3.3- CATEGORIAS DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	20
3.4- INTERAÇÕES ENTRE SUJEITOS FOCAIS E SEUS COLEGAS DE CLASSE	30
3.5- INTERAÇÕES GRUPAIS EM SALA DE AULA E PÁTIO	39
3.6- INTERAÇÕES OBSERVADAS NOS SCANS OU VARREDURAS	41
3.7- CONTEÚDO E QUALIDADE DAS INTERAÇÕES	42
3.8- ANÁLISE DE FORMAÇÃO DE RELAÇÕES	59
3.9- FORMAÇÃO DE GRUPOS- REDE DE RELAÇÕES	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXOS	76

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- ESCOLA JP-VISÃO DA ÁREA EXTERNA E PÁTIO	22
FIGURA 2- ESCOLA JP- VISÃO DA SALA DE AULA	23
FIGURA 3-ESCOLA SD- VISÃO DA SALA DE AULA	25
FIGURA 4- FREQUÊNCIA DA NATUREZA DAS INTERAÇÕES NA SALA DE AULA E PÁTIO NAS ESCOLAS JP e SD	38

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS FOCALIS	18
TABELA 2- CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS TITULARES E DE APOIO 19	
TABELA 3- TEMPO E TIPO DE AMOSTRAGEM	29
TABELA 4- PARTICIPAÇÃO DOS FOCALIS EM EPISÓDIOS INTERATIVOS NAS ESCOLAS JP e SD	33
TABELA 5- NATUREZA DAS INTERAÇÕES INICIADAS E RECEBIDAS	35
TABELA 6- FREQUÊNCIA TOTAL DE INTERAÇÕES POR SUJEITO FOCAL NA SALA DE AULA E PÁTIO	37
TABELA 7- FREQUÊNCIA TOTAL DE INTERAÇÕES INICIADAS POR NATUREZA NA SALA DE AULA E PÁTIO	39
TABELA 8- FREQUÊNCIA TOTAL DE INTERAÇÕES RECEBIDAS POR NATUREZA NA SALA DE AULA E PÁTIO	40
TABELA 9- FREQUÊNCIA TOTAL DE PARTICIPAÇÃO DE FOCALIS EM GRUPOS NA SALA DE AULA E PÁTIO	42

Vitorino, I. C. (2008). Título do trabalho. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

RESUMO

Este estudo teve como objetivo observar as interações estabelecidas por alunos com necessidades especiais em duas classes de inclusão, descrever a frequência das interações assim como a qualidade das interações através de seu conteúdo. Esses objetivos estão de acordo com a teoria de Hinde para o estudo do desenvolvimento humano que propõe a descrição e classificação das interações sociais como o primeiro passo estudo científico das relações sociais. Sendo a inclusão uma proposta relativamente nova nas escolas em Belém, percebe-se a necessidade de observar a natureza das interações ocorridas nesse contexto. Oito alunos com necessidades especiais foram observados (déficit cognitivo, déficit múltiplo, autista, síndrome de Down e paralisia cerebral) em duas classes de inclusão que funcionam em escolas públicas estaduais. Foram realizadas observações de três minutos para cada aluno, através da técnica de sujeito focal, quando procurou-se investigar a frequência das interações neste grupo bem como o conteúdo das mesmas. Os resultados apontam que estes alunos podem estar experimentando o isolamento entre eles, pois registrou-se pouca frequência de interação entre eles e seus colegas e algumas vezes a interação entre focais apenas. Esse fato expande-se para os alunos regulares que não interagem com muita frequência. Todos os alunos observados parecem não ter desenvolvido vínculos já que não observou-se constância nas interações. Quanto à qualidade das interações, nota-se que as mesmas são compostas por interações positivas e negativas, a partir das conseqüências observadas em cada situação. Conclui-se que a frequência de interações é baixa no grupo, há poucas evidências de relações na turma, já que houve apenas 28 registros de reciprocidade nas interações e 6 destas entre alunos com necessidades especiais, o que pode indicar a exclusão dentro de salas inclusivas.

Palavras-chave: interações sociais- necessidades especiais - inclusão

Vitorino, I. C. (2008). Interactions and Social Relationships Between Pairs in Inclusive Classes. Master Dissertation. Federal University of Pará. Post-Graduation Program in Behavior Theory and Research.

ABSTRACT

This study aimed at observing interactions of children with special needs in two inclusive classrooms as well as describing the frequency and the quality of these interactions through its contents. These goals agree with Hinde's theory to study the human development which proposes the description and classification of social interactions as the first step to the scientific study of social relationships. Observing the nature of these interactions in inclusive classrooms is a must since this proposal is new in Belém. Eight students with special needs were observed (cognitive disability, multiple disability, autism, Down syndrome and brain paralysis) in two inclusive classrooms of state public schools. Observations of three minutes were conducted to each student, through focal sampling, which led to the analysis of frequency and content of interactions. The results show these students may be facing isolation as a consequence of low frequency of interactions among them and their classmates and sometimes, interactions among focals only. This data extends to the regular students that don't interact frequently. No student seem to have developed links since continuity in interactions was not observed in these groups. Considering the quality of interactions, they can be classified into positive or negative, according to the consequences detected in each situation. The conclusion is that the frequency of interactions in these groups is low, there's little evidence of relationships, since there were 28 reciprocal interactions, from which 6 among students with special needs, what may indicate the exclusion in inclusive classrooms.

Key words: social interactions- special needs- inclusion

A Constituição Federal (Brasil, 1988), estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões: o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no artigo 58, afirma: “entende-se por educação especial para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

As tendências atuais dos sistemas de ensino são as seguintes: integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas.

Apesar de termos avanços na lei quanto aos direitos da pessoa com necessidades especiais, o que pode ser comprovado pelas citações acima, sabe-se que a mudança cultural que poderá conduzir a total execução da lei, ocorre aos poucos, já que um conjunto de ações deve acompanhar sua implementação, dentre as quais se destacam a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nessas escolas, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para o trânsito dos alunos especiais, etc.

1.1- Interações sociais

Dentro das salas de aula, a inclusão é um processo que já está em andamento e que se constitui um campo de pesquisa para observação especialmente das interações que se estabelecem nesse contexto, isto é, interação professor-aluno, aluno regular-aluno especial e aluno especial-aluno especial.

As interações com o outro são reconhecidas como um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo (Hartup, 1999; Kassar, 1999; Kruger, Ratner & Tomasello, 1993). O fato de as crianças passarem tempo significativo com outras crianças indica a oportunidade de influência mútua e sugere que a relação entre pares contribui substancialmente para a socialização na

infância (Harris, 1998; Hartup, 1999). A frequência à escola cinco vezes por semana, por aproximadamente quatro horas proporciona uma idéia do que os autores afirmam e é possível supor que no caso da educação inclusiva, os alunos incluídos adquirem ganhos muito grandes nesse contexto.

Ao discorrer sobre a interdependência entre o sujeito e a sociedade, Kassar (1999) afirma que as condições de existência para o desenvolvimento humano dizem respeito a determinadas condições sociais, ideológicas e materiais. Essas condições possibilitam a constituição do que se pode chamar de “especificamente humano”. Ao participar do processo de constituição, o homem se constitui. Ele traz em sua especificidade e individualidade, aspectos da própria sociedade.

Kassar (1999) aponta a importância das interações sociais quando afirma:

É sempre em um determinado mundo (no contato com o outro) que o sujeito nasce, cresce, se desenvolve, se constitui. É este mundo que será por ele internalizado, no processo de sua constituição social. O contato com o outro- com o mundo humano- possibilita o desenvolvimento cultural. (p.285)

Considerando-se essa afirmação verdadeira, é importante frisar que é na relação com o outro, na participação das práticas socialmente partilhadas que os alunos incluídos tomam seu lugar (Kassar, 1999). É na escola que os alunos também podem experimentar fazer algo por si mesmos, após fazerem o mesmo com os colegas ou professor, bem como é nesse local que eles apropriam-se dos valores sociais escolares: organização da atividade pedagógica e autoridade do professor.

Tomasello e cols. (1993) reforçam a importância da interação com o outro na aprendizagem por colaboração, que consiste em colegas colaborando mutuamente para a construção de algo novo, que não existia antes da interação. Os autores indicam que crianças em idade escolar que se juntam aos colegas para resolver um problema, mesmo que estes não saibam muito, têm mais compreensão da tarefa do que se resolvessem sozinhos ou sob o ensino de outra pessoa, como a professora. As perspectivas diferentes aparecem na interação e no esforço de integrá-las, as crianças co-constroem uma nova

perspectiva e alcançam maior compreensão. Isso ocorre também no domínio social quando da discussão de temas morais entre colegas. Na discussão entre pares, a conversa é simétrica, caracterizada pelo raciocínio usado para analisar o pensamento e a perspectiva do outro, o que é essencial para o desenvolvimento das habilidades de raciocínio moral na idade escolar.

Com essa perspectiva, nota-se que a interação entre pares constitui-se um importante fator para o desenvolvimento do indivíduo, daí a necessidade de observar se as crianças com necessidades especiais incluídas em turmas regulares estão tendo a oportunidade de adquirir esse tipo de aprendizagem.

Ainda no contexto dessa reflexão sobre o conceito de interação, o trabalho de Carvalho e Rubiano (2004), define interação como o potencial de regulação entre os componentes de um campo interacional, como por exemplo, um grupo de crianças brincando. A mínima ocorrência de regulação nesse campo dá-se quando uma criança seleciona outra criança como foco de sua atenção, que é um requisito para outras regulações. Esse processo de regulação pelo outro não requer reciprocidade, ou seja, a criança pode olhar para outra ou imitá-la sem que aquela se dê conta; ainda assim são regulações ocorrendo no campo de interações. As autoras também mencionam a co-regulação ou regulação recíproca, que é um processo de ajustamento mútuo pelo qual os parceiros alcançam um acordo a respeito de um significado. Em outros episódios, a co-regulação pode desencadear o processo de correlação, que implica síntese ou condensação de informação, expressando o que é comum ou compartilhado e eliminando informações irrelevantes ou não-significativas para o acordo. Com a correlação, emerge o terceiro princípio da sociabilidade: a persistência de significados.

Essas abordagens compõem o modelo de Rede de Significações, que pressupõe a inseparabilidade entre os planos social e individual, propondo uma análise que contempla de forma complementar e simultânea as várias dimensões do social.

A persistência de significado, como no exemplo de novas gírias, pressupõe que os indivíduos envolvidos na interação se encontrem repetidas vezes, o que conduz ao conceito de relações ou vínculos interpessoais. Uma forma de vínculo na infância é a amizade entre crianças, que parece constituir-se elemento determinante do desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo (Carvalho e Rubiano, 2004). Sendo o

foco do trabalho a interação que ocorre dentro das salas inclusivas, é importante refletir-se rapidamente sobre a amizade entre crianças, já que esta é uma das formas usuais de vinculação infantil.

1.2- Interações entre crianças

Carvalho e Rubiano (2004) ouviram crianças de 6, 8 e 10 anos, por meio de discussão em grupo para a análise do fenômeno “amizade entre crianças”. Foram identificadas três condições para a amizade: convivência, afinidade e cumplicidade. A convivência regular com participação conjunta em certas atividades confirma o critério de proximidade como índice para a identificação de vínculos entre crianças. A afinidade de gostos, interesses e competências é apontada como a principal razão do estabelecimento de amizades entre meninos, meninas e crianças da mesma faixa etária. A cumplicidade parece uma condição para a formação de amizades entre crianças mais velhas, no final da infância e início da puberdade, e se caracteriza por atividades que também estarão presentes nas amizades da vida adulta: apoio, consolo, ajuda, segurança, identidade e cooperação.

A importância do vínculo entre crianças para o desenvolvimento infantil, especialmente a socialização, é enfatizada por Harris (1998), para quem os pais não são os principais agentes socializadores, mas sim as outras crianças, e afirma que embora os relacionamentos das crianças com os pais e com os colegas sejam independentes, eles não o são inteiramente pois a criança contribui com alguma coisa para cada um deles. Para Harris, as primeiras relações com os pais, são essenciais para o desenvolvimento da criança, entretanto os pais não são os únicos determinantes nesta questão. Em sua teoria de socialização de grupo, a autora afirma que os modelos favoritos das crianças pré-escolares são outras crianças. Aos três ou quatro anos, elas começam a talhar o seu comportamento pelo dos colegas da escola maternal, e mais, começam a trazer esse modo de agir para dentro de casa.

Harris (1998) afirma que a socialização, para as crianças, consiste em aprender a se comportar quando estão na presença de outras pessoas. Para isso, elas precisam descobrir a que grupo pertencem e, a partir daí, aprender a se comportar como os outros membros da mesma categoria, o que significa aprender com pares.

É claro que a partir dessa compreensão, avalia-se o isolamento como negativo para qualquer sujeito e era essa a condição de algumas crianças com necessidades especiais, por não se acreditar que elas pudessem aprender ou mesmo se desenvolver na interação com outras crianças. Posteriormente, essas crianças foram agrupadas em classes especiais, o que ainda não garantia a interação com crianças sem necessidades especiais e reforçava a segregação social. Atualmente, as crianças com necessidades especiais estão vivenciando a inclusão, que é o contexto deste trabalho, e que tem sido investigado na sua contribuição para o desenvolvimento dessas crianças.

1.3- Fundamentação teórica

A base teórica desta pesquisa repousa na abordagem etológica, que propõe o estudo objetivo do comportamento animal e afirma que este comportamento deve ser estudado prioritariamente em seu ambiente natural (Carvalho, 1993), o que neste caso, ocorreu através da observação do comportamento de alunos em uma sala de aula inclusiva.

Nesta perspectiva etológica, é importante situar Hinde como um de seus teóricos. Hinde (1976), propõe uma tentativa de superação da velha dicotomia entre a biologia e a ciência social na compreensão do comportamento social humano. Essa proposta visa a consideração de ambas as influências e uma aproximação entre elas através do reconhecimento de diferentes níveis de complexidade social.

Em sua Teoria das Relações Sociais (TRS), Hinde (1997) inclui dois níveis de complexidade social que aqui serão objetos de estudo, ou seja, interações e relações, que são os dois primeiros níveis que compõem o comportamento social. As interações dão origem às relações e o que as diferencia é o fato de que as interações são episódios curtos no tempo enquanto as relações formam-se a partir de um conjunto de interações, e são mais duradouras. Os demais níveis referem-se aos grupos e à sociedade.

Para Hinde (1997), o primeiro estágio no estudo científico das relações interpessoais deve ser sua descrição e classificação. Para ele, a falta de integração na área do estudo das relações interpessoais advém justamente da ausência de uma base descritiva. Mesmo reconhecendo a limitação da descrição, esta pode ajudar na

compreensão da dinâmica das relações e na especificação de condições necessárias para a formação de cada relação.

Segundo Hinde (1997), uma relação envolve várias interações no tempo. Por interação, entende-se uma seqüência de comportamentos de A para B e vice-versa e para descrevê-la, é preciso primeiramente descrever o que A fez para B e o que B fez para A, como por exemplo, A faz uma pergunta, B responde. Posteriormente deve ser descrito como eles fazem isso, ou seja, com carinho, com raiva, etc. Além do conteúdo e da qualidade da interação, é necessário descrever quando ela ocorre e como afeta cada um de seus participantes.

Portanto, a descrição da relação procura identificar o conteúdo de suas interações, isto é, interessa descrever o que os participantes fazem juntos, o que no nosso contexto, pode referir-se ao que os alunos fazem juntos em sala de aula bem como durante o intervalo. Hinde (1997) afirma que a qualidade de um único particular pode depender da presença ou da predominância de certos tipos de interação, o que poderá ajudar a descrever a relação entre colegas como afetuosa se entre eles predominam interações positivas.

Além deste tipo de observação, é necessário detalhar como eles fazem, ou seja, se a dupla brinca, é importante descrever como ela brinca. Eles podem brincar, rindo juntos ou podem engajar-se em brincadeiras turbulentas, incluindo ou não agressões físicas, das quais um ou ambos saem chorando. A qualidade da interação que constitui a relação pode ou não ser aplicável à outra. Por exemplo, a dupla que brinca de maneira violenta, pode ao mesmo tempo, ter uma interação positiva em sala de aula, mediada pela presença da professora.

Um último aspecto se refere à frequência e padronização de interações, o que significa estabelecer sua frequência absoluta e como elas estão interrelacionadas. Neste estudo, a relação entre pares pode ser descrita a partir da regularidade com que brigam ou brincam juntos. No primeiro caso, a relação poderia caracterizar-se como negativa, e no segundo, como positiva.

A partir desses estudos, nota-se a relevância das interações entre pares na infância, especialmente no desenvolvimento de vínculos. Quando o vínculo não ocorre,

e a criança é rejeitada pelos pares, é possível prever-se prejuízos em sua vida social e cognitiva (Cillenssen, Eisenhower & Sandstrom, 2003).

1.4- Rejeição entre crianças

O tema rejeição vem motivando inúmeros pesquisadores (Sandstrom e cols, 2003), devido à íntima relação entre a rejeição de pares e dificuldades de ajustamento futuro. Estudar tal tema pode contribuir para a detecção de fatores desencadeadores de rejeição, propiciando em decorrência, intervenções preventivas.

Silva e Löhr (2001) identificaram os indicadores de rejeição entre 52 crianças da 4ª série de uma escola particular. Tais “indicadores de rejeição” referiam-se aos critérios que levaram crianças a excluírem umas às outras de suas atividades de jogo e de trabalho, dentro do contexto escolar. As informações foram obtidas junto às crianças (“votação às avessas” e “passa a bola”) e junto aos professores (“ficha do professor”). O instrumento “votação às avessas”, consistia em uma “cédula eleitoral”, onde as crianças deveriam votar quem não escolheriam para jogar e fazer trabalho em grupo, tendo que justificar suas escolhas. O “passa a bola” compreendia um jogo no qual as crianças formavam um círculo, onde uma criança jogava a bola para outra e verbalizava um atributo positivo para a criança escolhida para receber a bola. Na “ficha do professor”, eram respondidas perguntas sobre o comportamento dos alunos, de forma individual. Constatou-se que as crianças tendem a rejeitar os seus pares com base em comportamentos inadequados emitidos pelos colegas como autoritarismo, conduta perturbadora e não participativa e agressividade. Esta percepção foi confirmada pelos dados obtidos dos professores. Em contrapartida, as crianças tendem a escolher seus pares devido à emissão, em alta frequência, de comportamentos pró-sociais por parte destes, como bom humor, participação, não-agressão, bondade, amabilidade, simpatia, assim como pela posse de habilidades necessárias para a atividade (acadêmicas, motoras e intelectuais).

Comportamento pró-social, segundo Branco (citado por Brito, Lopes & Magalhães, 2005), são “as ações voluntárias que têm por objetivo beneficiar uma outra pessoa, incluindo ações que também produzem benefícios externos para o emissor”(p.101).

1.5- Pesquisas brasileiras sobre inclusão

A proposta da inclusão educacional é recente nas escolas regulares, sendo executada em Belém, há aproximadamente cinco anos. O tema tem suscitado interesse de alguns pesquisadores nacionais (Andretto, 2001; Baleotti, 2001; Sacaloski, 2001), o que demonstra que existe um campo de pesquisa aberto, especialmente por tratar-se de um ambiente natural onde interações podem ser observadas.

Andretto (2001) analisou a inclusão de um aluno, de oito anos, com quadro de paralisia cerebral grave em sala de aula do ensino regular, no sentido de verificar quais as potencialidades e quais as dificuldades encontradas no seu processo de inclusão. Neste estudo foram utilizadas gravações em vídeo cassete de atividades em sala de aula, material escolar produzido pelo aluno e depoimento da professora. O resultado apontou que apesar das imensas dificuldades ocasionadas pelo grave prejuízo motor, este aluno, com o auxílio de equipamentos especiais (computador e ponteira de cabeça para atividades gráficas), conseguiu cumprir a mesma programação que seus pares não deficientes e que a inclusão de aluno com prejuízo motor, ao invés de atrapalhar o rendimento da classe, serviu, em várias situações, de elemento aglutinador. Embora apresentasse dificuldades para falar, o aluno conseguia comunicar-se com seus colegas de classe e interagir, ou seja, freqüentar uma sala de aula regular lhe possibilitou enriquecimento e evolução, ampliando sua autonomia nas tarefas escolares, responsabilidade e independência através da postura da professora e dos companheiros de sala. Este estudo já inclui uma preocupação com as interações estabelecidas nas turmas de inclusão e pelas observações realizadas, percebem-se os ganhos pessoais deste aluno nas interações estabelecidas com os colegas de classe. Essas conclusões nos indicam que o processo inclusivo tem resultados positivos sob certas condições, o que neste caso correspondeu a material específico para atendimento das necessidades do educando.

Baleotti (2001) considerou importante ouvir os próprios alunos incluídos e para isso, entrevistou alunos deficientes físicos de 1ª a 8ª série, acerca de sua condição de aluno com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino comum. As entrevistas abordavam questões sobre interação social, ensino, locomoção, percepção da própria deficiência e inserção em sala comum. Os resultados indicaram que a maioria dos participantes se relacionava satisfatoriamente com os demais alunos da classe e da

escola. Porém, relataram dificuldades em relação à mobilidade, devido a presença de barreiras arquitetônicas no espaço físico escolar. Os alunos que freqüentaram anteriormente a classe especial relataram o desejo e a satisfação pessoal de estarem inseridos no ensino comum, fazendo críticas relevantes em relação à classe especial. Esses resultados indicaram que os alunos com deficiência física, participantes da pesquisa, são pessoas com senso crítico elevado, capazes de falar por si próprios, tornando-se evidente a percepção que têm em relação aos seus direitos. Os resultados também revelaram a preferência pela educação inclusiva em detrimento da educação especial, já experimentada anteriormente pelos participantes. Reconhece-se a necessidade de garantir esse direito com qualidade, o que inclui as interações e relações entre esses alunos e professores nessas classes.

Sacalowski (2001), estudou o desempenho de alunos não-ouvintes inseridos em classes regulares com o objetivo de comparar o desempenho comunicativo, cognitivo e acadêmico de alunos ouvintes e não-ouvintes, bem como levantar a opinião desses alunos, de seus pais e professores sobre a inclusão escolar de não-ouvintes. O estudo consistiu na avaliação dos alunos incluídos por meio de emissão oral, leitura, escrita, tarefas de soma e subtração, resolução de problemas e compreensão de texto, além de entrevistas dirigidas aos alunos, pais e professores sobre a inclusão. A avaliação e entrevistas foram realizadas individualmente por uma fonoaudióloga. Os resultados indicaram que o desempenho dos alunos não-ouvintes era pior que o dos ouvintes. Foram também levantadas opiniões de pais, professores, alunos não-ouvintes e ouvintes sobre a inclusão escolar de pessoas não-ouvintes, o que apontou que a maioria dos indivíduos estudados considera que o aluno não-ouvinte deve estudar na classe comum e pode trabalhar e ter sucesso. Os alunos ouvintes e não-ouvintes demonstraram não acreditar que o aluno não-ouvinte evita falar por causa de seu problema de audição e não percebem mudanças na atitude das pessoas da sala de aula devido à presença de um aluno não-ouvinte. Os alunos não-ouvintes mencionaram maior sentimento de desvantagem do que o ouvinte realmente percebe.

Os estudos brasileiros que focalizam interações e relações sociais entre crianças com necessidades educativas especiais ainda são insuficientes para a compreensão da natureza dessas interações e relações. De trinta e sete estudos nacionais e internacionais envolvendo a inclusão escolar, citados por Tessaro (2005), apenas seis

realizados no Brasil, apresentam resultados relativos à socialização ou interação (Batista & Enumo, 2004; Cardoso, 2000; Carvalho, 2001; Faleiros, 2001; Tartuci, 2001; Tonini, 2001). Destes, somente um (Batista & Enumo, 2004), teve como método a observação direta da interação social entre crianças, o que enfatiza a necessidade de dar seqüência à trabalhos que focalizem o tema interação entre crianças e que utilizem o método observacional.

Alguns estudos apontam sucesso da inclusão escolar como, por exemplo, Cardoso (2000), que apresenta um estudo de caso de duas crianças portadoras de síndrome de Down, integradas em escolas regulares da rede pública e privada de ensino. A investigação visou descrever, compreender e explicar o percurso destas crianças no programa de estimulação precoce, com os atendimentos na área clínica de fonoaudiologia, psicomotricidade, psicopedagogia e psicoterapia. Além da investigação na área educacional e clínica, os familiares desses alunos foram entrevistados com o intuito de contribuírem com dados gerais sobre o diagnóstico da síndrome e encaminhamentos posteriores. Para isso, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, observações na sala de aula e nos atendimentos psicopedagógicos, além de fichas de acompanhamento evolutivo. Ficou evidenciado, através das falas dos entrevistados, que os alunos que participaram do programa de estimulação precoce e participam da rede escolar desde a educação infantil, apresentam significativos progressos no seu desenvolvimento potencial. Também se destacou que o ambiente, altamente estimulador proporcionado pelas crianças ditas normais, colabora efetivamente para adaptação, sociabilidade e construção do conhecimento dos alunos com necessidades educativas especiais.

Vale ressaltar em Cardoso (2000), o reconhecimento da importância da estimulação desde cedo para o desenvolvimento posterior da criança com necessidades educativas especiais, o que nem sempre acontece.

Carvalho (2001) buscou avaliar a forma como a inserção escolar de duas crianças com paralisia cerebral se realizou em turmas de 1ª e 2ª séries do ensino regular de uma escola pública, o que foi alcançado por meio de observação dos alunos e do material escolar por eles utilizados. A ampliação das interações, proveniente do processo de inserção escolar e, conseqüentemente, as mudanças positivas do

comportamento motor mostraram-se como os maiores progressos obtidos pelos alunos, contudo, o aprendizado do conteúdo escolar ainda não era evidente, o que indica que a prática pedagógica em sala de aula e as formas de suporte necessárias à participação efetiva das crianças com paralisia cerebral nas atividades escolares ainda precisam ser melhor estruturadas. Conclui-se que esta pesquisa indicou ganhos parciais para os alunos com necessidades educativas especiais incluídos em turmas regulares de ensino.

Uma demonstração de que o processo da inclusão tem como resultado positivo a socialização de alunos com necessidades especiais é encontrada em Faleiros (2001), que avaliou as características da inclusão de alunos com necessidades mentais na classe regular, utilizando como indicadores, o relato das professoras e a produção escolar dos alunos incluídos. O relato das professoras revelou que elas não receberam orientação sistematizada para trabalhar com este tipo de aluno; não houve alteração no funcionamento da escola para receber tais alunos; raramente foi feita a adequação de procedimentos de ensino para atender suas necessidades e houve maior facilidade de descrever melhora na socialização dos participantes do que na produção escolar. Vale ressaltar que os ganhos obtidos quanto à socialização aconteceram, embora a escola não fornecesse o apoio necessário para atender suas peculiaridades, o que não significa que a escola deve ser eximida de sua responsabilidade. Se isto ocorreu sob estas condições, pode se pensar em resultados melhores, caso sejam fornecidos os subsídios necessários que os professores apontam, como o atendimento especializado para alunos com necessidades mentais.

Tonini (2001) contribui com a discussão sobre o processo de inclusão, com um trabalho que teve como objetivo geral analisar o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, especificamente alunos com necessidades mentais e distúrbios de aprendizagem, nas classes comuns de ensino e avaliar se esse processo possibilita mudanças no desempenho escolar e nas relações afetivas. Os participantes desta investigação foram os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino comum, as professoras das salas de recursos e do ensino comum, e a equipe diretiva. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com pais, professoras e equipe diretiva, observações em sala de aula, aplicação de teste sociométrico nas turmas dos alunos e coleta de pareceres pedagógicos bimestrais dos alunos, feitos pelas professoras da classe. Os resultados apontaram que o desempenho escolar dos alunos incluídos

indicou dificuldades no processo ensino-aprendizagem e quanto às relações sócio-afetivas, o grupo de alunos não rejeitou mas, mostrou-se indiferente aos alunos incluídos.

Este estudo conclui que os alunos incluídos não são rejeitados, mas são considerados indiferentes para os demais alunos, o que também é preocupante e merece reflexão sobre as razões para essa indiferença, e ao mesmo tempo, exige que se levante que condições devem ser estabelecidas nesse contexto para alterar esse quadro.

Alguns estudos apresentam resultados negativos do processo de inclusão, como por exemplo, Tartuci (2001) que teve como objetivo em sua pesquisa, analisar as ocorrências interativas entre alunos não-ouvintes e seus colegas ouvintes e professores em classes regulares, além das condições de interação e construção do conhecimento, os modos como tem se dado a inserção desses alunos na classe comum e os efeitos dessa inclusão para a participação social e a construção da identidade. Os alunos observados freqüentavam as turmas de 6ª série do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio em escolas públicas estaduais. Foram utilizados como instrumentos o exame documental da história da trajetória escolar do aluno e a observação exploratória na sala de aula, em forma de registro diário de campo. Como resultados foram apontados: o isolamento e distanciamento entre alunos não-ouvintes, que assim, ficaram impedidos de realizar trocas lingüísticas e culturais com seus pares; as interações em sala eram limitadas; não houve mudanças nas escolas para contemplar condições de aprendizado dos alunos incluídos; professores não adaptavam a metodologia nem usavam alternativas de comunicação para favorecer a relação com tais alunos; as interações eram mais significativas com os colegas ouvintes quando era usada a escrita e os gestos e não foram criadas condições favoráveis para que o aluno não-ouvinte interaja e construa conhecimentos, o que o leva a ficar à margem do processo ensino-aprendizagem.

A conclusão desse estudo, que coloca o aluno não-ouvinte como excluído, levanta a discussão sobre a possibilidade dos alunos com necessidades educativas especiais estarem vivenciando uma espécie de exclusão na inclusão, o que se revela muito contraditório e exige mudanças na implementação desse processo que ainda está sendo construído.

Um outro estudo que aponta resultados negativos da inclusão foi realizado por Batista e Enumo (2004), incluindo três alunos portadores de deficiência mental e seus colegas de uma classe regular de ensino. Inicialmente foi aplicada uma escala sociométrica a todos os alunos da classe. Eram apresentadas fotos de todos os colegas a cada aluno, que por sua vez, deveria selecionar três colegas para brincar no recreio e trabalhar em sala de aula e ainda três com quem não gostaria de fazer ambas as coisas. Também foram realizadas cinco sessões de observação de vinte minutos para cada aluno-alvo no recreio. Os resultados apontaram a rejeição dos alunos que apresentam deficiências, sendo esta rejeição explicada como resultante da avaliação dos comportamentos dos alunos com deficiências como inadequados pelos colegas. Os sujeitos focais permaneceram a maior parte do tempo sozinhos, e quando ocorria interação com os colegas, esta era iniciada quase sempre pelos colegas, enquanto a finalização dos contatos era freqüentemente realizada pelos sujeitos focais. Segundo os autores, essas dificuldades no relacionamento podem estar relacionadas à baixa freqüência e pouco tempo de exposição dos alunos com necessidades especiais a situações sociais e também ao fato de os alunos estarem incluídos fisicamente, mas não social e emocionalmente.

Vitorino, Magalhães e Garotti (2006) observaram as interações entre alunos com necessidades educativas especiais e seus colegas em uma turma de inclusão, em sala de aula e no pátio da escola. Quatro alunos com necessidades especiais na faixa etária dos oito aos treze anos (déficit cognitivo, síndrome de Down, autismo e paralisia cerebral) foram observados, através da técnica de sujeito focal. Os resultados apontaram que estes alunos poderiam estar experimentando o isolamento escolar entre eles, pois foram registradas 48 interações entre 13 alunos da turma enquanto 9 alunos não tiveram registro de interação. Um dos alunos com necessidades especiais manteve interação recíproca com outro aluno incluído, o que pode reforçar essa idéia. Concluiu-se que a freqüência de interações era baixa no grupo, havia poucas evidências de relações na turma, já que houve apenas três registros de reciprocidade nas interações e uma destas entre dois alunos com necessidades especiais, o que pode indicar a exclusão dentro de salas inclusivas.

Os estudos acima apontam que os resultados positivos da inclusão podem estar relacionados à estimulação precoce, atendimentos especializados de alunos com

necessidades especiais, a participação na rede escolar desde a educação infantil, o ambiente estimulador proporcionado pelas crianças sem necessidades especiais e a presença de equipamentos especiais de acordo com as necessidades dos alunos,

Por outro lado, os resultados negativos da inclusão são apontados como conseqüência das barreiras arquitetônicas das escolas, despreparo dos professores de classes de inclusão, inalteração do ambiente escolar para recepção dos alunos com necessidades especiais, inadequação de procedimentos de ensino, a indiferença do grupo de alunos em relação ao aluno com necessidades especiais, baixa freqüência às aulas e pouca exposição dos alunos com necessidades especiais a situações sociais.

A indiferença aos alunos incluídos, a marginalização ou exclusão dos alunos observados como resultados em alguns estudos podem indicar que algo sério está acontecendo nessa nova proposta educacional, o que requer continuidade de investigação para levantamento de elementos que confirmem ou neguem a afirmação de que alguns alunos podem estar experimentando a exclusão na inclusão.

Estes exemplos indicam a necessidade de se desenvolver outros estudos na área da educação inclusiva, a fim de ampliarmos o conhecimento a respeito dos fatores envolvidos no desenvolvimento de interações entre alunos com necessidades educativas especiais e seus pares, em classe de inclusão, em situação de sala de aula e recreio.

Este estudo teve como objetivo geral analisar o processo interacional entre alunos com necessidades educativas especiais e as outras crianças em turmas de inclusão, e como objetivos específicos:

- Identificar, descrever e categorizar a ocorrência de episódios interativos e possíveis relações entre as crianças focais e seus colegas de sala.
- Descrever o conteúdo e freqüência de cada episódio interativo.
- Elaborar com base nas observações, a rede de relações, com respectivas qualidades (positivas e negativas) nos contextos de sala de aula e recreio.
- Verificar se há formação de vínculos no decorrer das observações.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 49 alunos de duas classes e escolas diferentes (escola JP e SD). A turma observada na escola JP possuía 24 alunos na faixa etária de 7 a 14 anos de idade e incluía quatro crianças com necessidades educativas especiais (NEE): autismo, síndrome de Down, deficiência cognitiva e paralisia cerebral. As demais crianças eram consideradas normais pelos padrões da instituição, sendo 13 alunos, do sexo feminino e 7 alunos, do sexo masculino. Um aluno mudou para a turma da manhã e duas alunas foram incluídas na turma no segundo semestre, uma das quais desistiu.

A turma da escola SD possuía 25 crianças, na faixa etária de 7 a 14 anos de idade e incluía quatro crianças com necessidades educativas especiais (paralisia cerebral, deficiência cognitiva e deficiência múltipla), na faixa etária de 11 a 14 anos. As demais crianças eram consideradas normais pelos padrões da instituição, sendo 5 alunos, do sexo feminino e 16 alunos, do sexo masculino. Um aluno desistiu no primeiro semestre.

Além das crianças e das professoras titulares, as duas turmas contavam com duas professoras de apoio, cujo papel era ajudar as professoras titulares, especialmente nas dificuldades dos alunos com necessidades especiais em assimilar o conteúdo repassado nas aulas. As professoras de apoio da escola JP permaneciam na sala com a professora titular e algumas vezes, atendiam os alunos incluídos na sala de recursos ou apoio, que era uma sala com materiais pedagógicos, utilizados como recursos para aprendizagem destes alunos. As professoras da escola SD não participavam das aulas observadas e permaneciam na sala de recursos, para onde alguns alunos incluídos eram encaminhados.

A Tabela 1 apresenta o perfil dos alunos participantes da pesquisa das duas escolas.

Tabela 1 -Caracterização dos sujeitos focais

Sujeito Focal	Gênero	Idade	Tempo de 1ª série e inclusão	Nível de Letramento	Diagnóstico	Origem do Laudo
F1	M	11	5 (4)	Cópia	Deficiência cognitiva	Própria escola
F2	M	10	3 (3)	Cópia	Paralisia cerebral	COEES
F3	M	13	5 (4)	Cobre letras	Autismo	COEES
F4	M	09	1 (1)	Cobre letras	Síndrome de Down	COEES
F5	M	14	4 (4)	Cobre letras	Paralisia cerebral	Própria escola
F6	F	11	1 (1)	Nenhum	Deficiência múltipla	Própria escola
F7	M	12	3 (3)	Cobre letras	Deficiência múltipla	COEES
F8	M	13	2 (2)	Cobre letras	Deficiência cognitiva	Própria escola

Nota- COEES- Coordenação de Educação Especial

F1 a F4 pertencem à escola JP e F5 a F8, à escola SD. A faixa etária dos participantes da pesquisa é ampla, variando seis anos, sendo que todos estão fora da idade que normalmente as crianças iniciam a 1ª série, que é 7 anos de idade. Isso é explicado pelo número de repetições da maioria dos alunos nesta série, o que indica que estes alunos ficam retidos nesta série por não terem a competência para prosseguir na 2ª

série. Tal conclusão leva-nos a perguntar o que tem sido feito com esses alunos como estratégia para superar suas dificuldades.

Os números entre parênteses indicam o tempo de permanência na turma de inclusão, que é semelhante ao tempo de permanência na série, ou seja, alguns alunos estão nesta série desde que a inclusão foi implementada nessas escolas.

A tabela 2 apresenta a caracterização das professoras titulares e de apoio das escolas JP e SD.

Tabela 2- Caracterização das professoras titulares e de apoio

Professora Susana- Titular da turma, com formação em magistério. Como parte da capacitação para o trabalho com turmas de inclusão, fez um curso denominado “Conhecer para Acolher”, com duração de um ano. Possui 28 anos de profissão, sendo 4 anos em educação inclusiva. Estava com perspectiva de aposentadoria na época da coleta de dados.

Professora Cecília- Professora de apoio da turma, com formação em magistério. Também participou do curso “Conhecer para Acolher”. Possui 33 anos de profissão, dos quais 5 anos em educação especial e 4 anos em educação inclusiva. Também estava com perspectiva de aposentadoria.

Professora Andréa- Professora de apoio da turma, com formação em magistério. Fez o curso “Conhecer para Acolher”. Possui 21 anos de profissão e destes, 4 anos em educação inclusiva.

Professora Corina- Professora titular da turma, substituindo a primeira professora que estava de licença médica. Possui 15 anos de profissão e formação em magistério. Trabalha há 4 anos em turma de inclusão.

Professora Helena- Professora de apoio, com 23 anos de experiência profissional, dos quais 3 anos na educação inclusiva. Sua formação é magistério e na época da coleta de dados, estava cursando o 4º semestre de Licenciatura em História. Participou de vários cursos de capacitação: Conhecer para Acolher, LIBRAS e Braille e na ocasião da coleta, estava fazendo o curso Interagir.

Professora Ilma- Professora de apoio, com 15 anos de experiência profissional, incluindo 4 anos em turmas de inclusão. Possui formação em magistério e é graduada em Pedagogia (Educação Básica). Participou de diversos cursos de capacitação na área de inclusão: Conhecer para Acolher, LIBRAS e Braille e na época da coleta estava realizando o curso Interagir.

Caracterização das escolas e ambientes de coleta

O trabalho de observação foi realizado em duas escolas públicas estaduais (JP e SD) localizadas na cidade de Belém. A escola JP, localizada no bairro do Marco, atende uma população de baixa renda, em sua grande maioria residente no bairro ou nas imediações do mesmo. A sala de inclusão da 1ª série do horário vespertino localizava-se em um prédio anexo à escola. Este prédio possuía oito salas de aula, sendo que apenas uma outra sala era utilizada, também com turma de inclusão. A sala de apoio (SAPE) funcionava neste prédio no qual também havia dois banheiros e uma copa que não estava em uso.

Na escola JP, a sala de aula media 6.28 m x 4.18 m e possuía um ventilador de teto, um quadro de giz apoiado em duas cadeiras, 26 carteiras, 4 cadeiras menores e uma mesa baixa, que localizava-se entre o quadro e as carteiras dos alunos. A sala também possuía uma estante de livros e um armário de aço, que ficavam lado a lado no canto esquerdo da sala. Existiam vários cartazes na parede. A sala possuía grade na porta e na janela.

A área de recreação da escola era formada por vários ambientes. No prédio anexo, onde funcionava a sala de aula, os alunos dispunham de um pátio de 42,50m x 6,05m, além de uma área externa, que rodeava a frente e a lateral direita do prédio. Nesta área externa, existiam nove árvores e algumas plantas.

Os alunos desta escola também possuíam à sua disposição, as demais dependências da escola JP, que incluíam outro pátio de aproximadamente 50m² e a cantina, onde faziam o lanche, que possuía aproximadamente 10m².

Esta escola possuía 1226 alunos, distribuídos de 1ª a 8ª série, além de possuir as modalidades EJA e ensino médio, no horário noturno. Das turmas de ensino fundamental, 19 eram de inclusão, com 271 alunos, sendo 58 com necessidades

educativas especiais, dos quais 26 eram do sexo masculino e 32, do sexo feminino. As turmas de inclusão possuíam 30 professores, dos quais 10 eram de apoio.

Os tipos de necessidades especiais apresentadas pelos alunos eram: baixa visão- 1 aluno, surdez severa- 48 alunos, necessidades físicas- 2 alunos, necessidades mentais- 2 alunos, autismo- 2 alunos, Síndrome de Down- 2 alunos e condutas típicas- 2 alunos.

A equipe técnica da escola era formada por uma professora de educação física e uma pedagoga.

A escola possuía as seguintes dependências e equipamentos: diretoria, secretaria, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, cantina, biblioteca, depósito de alimentos, quadra de esportes descoberta, SAPE/ sala de recursos, laboratório de ciências, sala de TV e vídeo, refeitório, sanitário no prédio, bebedouro e chão nivelado.

Com relação aos equipamentos de tecnologia de informação e comunicação, a escola possuía: 33 computadores, 1 vídeo cassete, 5 aparelhos de TV, 2 retroprojetores, 1 fax, 2 aparelhos de som, 1 máquina fotográfica e 28 ventiladores. Esses equipamentos eram acessados pelos professores e equipe administrativa, na sala de professores e secretaria. Isto significa que os alunos não tinham acesso aos computadores.

A escola oferecia cursos e seminários de capacitação para os professores pelo menos duas vezes ao ano. Os alunos com NEE utilizavam materiais pedagógicos áudio-visuais. Dentre os profissionais treinados para atender alunos com NEE constavam os professores, professores de apoio e professores de recurso.

Os alunos com necessidades auditivas eram avaliados pelo COEES com testes de audiometria na sua entrada, enquanto os alunos com necessidades mentais eram avaliados com eletroencefalograma e tomografia computadorizada. A equipe responsável pela elaboração do laudo era formada por uma pedagoga, uma psicóloga, um psiquiatra e um neurologista.

Quando os alunos iam para a escola com avaliação e diagnósticos prévios, eles eram encaminhados às turmas de inclusão, salas de apoio e salas de recursos. A escola também solicitava aos professores de turma, de apoio e de referência que fizessem avaliação educacional dos alunos inclusos independentemente do laudo.

A Figura 1 proporciona uma visão externa da escola JP, com a área e o prédio, onde funcionava a sala de aula de inclusão.



Figura 1. Escola JP- visão da área externa e prédio.

A Figura 2 apresenta a sala de aula da turma observada. Na ocasião, a sala estava vazia porque não havia energia e as carteiras foram retiradas para o pátio, onde os alunos tiveram aula naquela época.



Figura 2. Escola JP- visão da sala de aula

A segunda escola (SD), localizada no bairro do Guamá, também atende a população de baixa renda, que reside neste bairro e imediações. A escola SD possuía duas turmas de inclusão de primeira série no horário vespertino. As duas salas ficavam lado a lado, com características semelhantes. Todas as salas funcionavam no mesmo prédio. A sala de aula da turma observada media 8.17 m x 6 m e possuía duas janelas grandes gradeadas, um portão de ferro no lugar da porta, um quadro de giz e magnético conjugados, uma mesa e cadeira para professor, 35 mesas e cadeiras para os alunos, um armário de aço, quatro ventiladores de teto e sete lâmpadas fluorescentes.

Esta escola não possuía área específica de recreação. Os alunos concentravam-se na hora do recreio, na cantina, onde faziam o lanche. A cantina media 8,75m x 8,60m. Após o lanche, os alunos ficavam espalhados por toda a área externa, em frente às salas e no pátio de entrada, que possuía 8,20m x 5,80m.

A escola possuía 971 alunos, de 1ª a 4ª série, ensino médio, EJA e turmas de inclusão. 22 alunos com necessidades especiais estavam inseridos nas turmas de inclusão e 8 nas turmas de EJA. Nas turmas de inclusão, 2 alunos possuíam baixa visão, 17 tinham necessidades mentais e 3 apresentavam síndrome de Down. 19 alunos eram do sexo masculino e 11, do sexo feminino.

A escola contava com 2 professoras de apoio, que também eram consideradas parte do corpo técnico, além do professor de educação física.

Em seu prédio, a escola possuía diretoria, secretaria, almoxarifado, cozinha, depósito de alimentos, biblioteca, quadra de esportes descoberta, SAP/sala de recursos, rampa, bebedouro e sala de professores.

A escola possuía 3 computadores, 1 vídeo cassete, 2 aparelhos de som, 2 aparelhos de TV, 1 máquina fotográfica, 61 ventiladores, 1 mimeógrafo e 1 antena parabólica analógica. Apenas a área administrativa acessava os computadores, que se concentravam na secretaria.

Os professores recebiam cursos de capacitação uma vez ao ano, sendo estes os únicos profissionais capacitados para o trabalho com alunos com NEE.

Os materiais pedagógicos utilizados no trabalho com estes alunos eram livros didáticos, material de pintura e jogos educativos.

Na entrada à escola, os alunos com NEE passavam por avaliação educacional, exames médicos e eram encaminhados à COEES. Uma equipe técnica formada por psicólogo, pedagogo e professoras de referência era responsável pelo laudo. Caso o aluno fosse com avaliação e diagnóstico prévios, era feita uma avaliação educacional com relatório. Independentemente do laudo, os alunos com NEE eram avaliados na sala de apoio.

A Figura 3 apresenta a sala de aula da turma observada na escola SD.



Figura 3. Escola SD- visão da sala de aula

As escolas foram selecionadas a partir de uma lista das escolas estaduais que oferecem inclusão na cidade de Belém, após visita e aceitação da direção da escola. Na época da visita (fevereiro), essas escolas já haviam começado as aulas e já tinham alunos incluídos, o que em alguns casos, só acontece mais tarde. Deu-se preferência para as turmas de 1ª série, pois se pretendia observar o início das interações dos alunos incluídos, porém o fato de a maior parte dos alunos já freqüentarem a turma anulou essa variável. A turma da escola JP era a única turma de inclusão no horário vespertino enquanto a turma da escola SD era a turma com o maior número de alunos incluídos no horário vespertino. Este horário foi definido a partir da disponibilidade da observadora.

Material e instrumentos de coleta

Para a realização do estudo foram utilizados caderno e caneta para as observações na sala de aula e pátio, formulários de registro de observações, papel A4 para o material impresso, uma câmera fotográfica automática marca Kodak, além de um micro computador para tratamento dos dados e apresentação do trabalho final. Nas observações na sala de aula e pátio foi utilizado um gravador de voz digital, um mini gravador da marca Panasonic e um cronômetro. Também foram utilizadas fitas

cassetes para o armazenamento dos registros de som e disquetes e cds para armazenamento de dados escritos.

Procedimento

O estudo foi desenvolvido em quatro etapas, a saber:

1ª etapa- Seleção das escolas

2ª etapa- Obtenção de autorização das diretoras para realizar o estudo

3ª etapa- Coleta das informações em três fases: período de habituação, coleta das informações e aplicação dos questionários às diretores e professoras.

4ª etapa- Análise dos dados

A primeira etapa incluiu o contato telefônico com as escolas públicas estaduais, previamente selecionadas pelo endereço dentre as demais que possuem educação inclusiva na cidade de Belém, objetivando agendar uma visita para assegurar o preenchimento de pré-requisitos para a realização do trabalho, ou seja, existência de turmas de inclusão na 1ª série e no horário vespertino, por conveniência de horário da pesquisadora. Nesta etapa, a pesquisa recebeu a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos-Protocolo N°066/2006-CEP/NMT (anexo 1).

Na segunda etapa foram realizadas as visitas nas escolas JP e SD, nas quais, foram realizados contatos com professoras da escola e técnicas do COEES, objetivando obter informações gerais sobre o trabalho de educação inclusiva na escola, sobre as turmas de inclusão, assim como sobre os alunos, que seriam os sujeitos focais. Nessa etapa, os diretores assinaram um documento autorizando a realização da pesquisa no local (anexo 2).

Na terceira etapa foi iniciada a coleta de dados, subdividida em três fases:

Fase 1: Período de habituação. Esta fase envolveu conhecimento por parte da pesquisadora acerca dos participantes, sua rotina e da instituição. Nesta fase foram anotados em caderno de campo, informações sobre a escola, funcionários, ambiente,

alunos e professoras da turma, assim como do método de condução das aulas, utilizando-se o registro cursivo. Os pais dos alunos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 3), após a exposição do projeto de pesquisa.

Fase 2: Coleta de informações. Cada turma foi observada uma vez na semana(dias alternados ou no mesmo dia) durante 7 meses (abril a junho e agosto a novembro), no horário vespertino, em situação de sala de aula e recreio. Na escola SD, as observações foram realizadas em uma turma no mês de abril, porém, pela recusa da professora em colaborar com a pesquisa, houve uma troca, e a partir do mês de maio, iniciaram-se as observações nesta turma, que durante o mês de março estava sem professor porque a professora havia tirado licença saúde. No mês de julho não houve observações por ser período de férias nas duas escolas. As observações no pátio nem sempre ocorreram semanalmente devido impedimentos como ausência de recreio por falta de lanche, chuva ou decisão da própria professora.

Para observação dos comportamentos dos participantes, foram utilizadas duas técnicas de amostragem: a amostragem focal e a amostragem “scan” ou varredura. A amostragem focal consistia na observação de um dos alunos focais por 3 minutos, com registro de todos os seus comportamentos. A amostragem “scan” ou varredura consistia na observação da turma inteira por 1 minuto, com registro dos comportamentos observados.

Nas observações em sala de aula, foi utilizado o método de coleta sujeito focal de 3 minutos para cada um dos participantes. Por dia, foram realizadas 4 rodadas de observação, em sala de aula, totalizando 12 minutos de observação ao dia para cada criança. Os sujeitos focais presentes eram observados aleatoriamente. Nos intervalos de cada rodada, era utilizado o método de varredura (“scan sampling”, Pellegrini, 1996) de 1 minuto para a turma inteira, incluindo a professora. A observação obedeceu a seguinte ordem: “scan” de 1 minuto da turma toda, posteriormente o sujeito focal 1 era observado por três minutos, utilizando-se a amostragem de sujeito focal, seguido de um intervalo de 1 minuto para registro. Em seguida, os demais sujeitos focais eram observados por três minutos, com posterior intervalo de 1 minuto, entre cada um deles. No intervalo entre cada bloco de observação focal, um novo “scan” da turma inteira era

realizado. Esse procedimento repetia-se 4 vezes ao dia, totalizando 4 “scans” da turma toda e 4 rodadas de observação, para cada sujeito focal.

O tempo total de observação na sala de aula era de 52 minutos por dia.

As observações eram gravadas oralmente pela pesquisadora e posteriormente eram transcritas.

Nas observações realizadas durante o recreio, cada criança era observada apenas uma vez por três minutos, já que o intervalo durava geralmente quinze minutos.

Todos os comportamentos observados foram categorizados em promotores de interação positiva, promotores de interação negativa e impeditivos de interação.

Fase 3: Aplicação do questionário aos diretores sobre a caracterização das escolas (anexo 4) e aplicação do questionário sobre o perfil das professoras (anexo 5).

O resultado do questionário aplicado aos diretores foi utilizado na caracterização das escolas enquanto os dados obtidos no questionário das professoras encontram-se registrados na caracterização das professoras titulares e de apoio.

A Tabela 3 apresenta o número total de amostras focais e por varredura ou “scan” por aluno, assim como o tempo total correspondente a cada observação.

Tabela 3 - *Tempo e tipo de amostragem*

Amostragem Focal					Amostragem por Scan	
Focais	Nº de amostras		Tempo total		Nº de amostras	Tempo total
	Sala	Pátio	Sala	Pátio	Sala	Sala
F1(11)	38	13	114'	39'	45	45'
F2(10)	39	12	117'	36'	34	34'
F3(13)	38	11	114'	33'	30	30'
F4(09)	17	9	51'	27'	15	15'
F5(14)	19	3	57'	9'	24	24'
F6(11)	3		15'		3	3'
F7(12)	63	6	189'	18'	54	54'
F8(13)	38	5	114'	15'	33	33'

O número de amostras foi diretamente proporcional à assiduidade às aulas. Pode-se notar que a aluna F6 teve frequência muito baixa às aulas e nunca foi observada durante o recreio. Ao contrário, o aluno F7 apresenta-se como o aluno com maior frequência em sala de aula.

As escolas apresentam diferença no número de amostras colhidas no pátio, o que se deve à ausência de recreio por causa de chuva, falta de merenda escolar e decisão das professoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram aplicados questionários às professoras e diretoras das duas escolas, cujos resultados merecem apreciação.

3.1- Questionário das professoras

A maior parte das professoras ensinava em uma escola apenas, enquanto uma delas ensinava em duas escolas. As professoras titulares trabalhavam com uma turma de manhã e outra à tarde, enquanto as professoras de apoio, apresentaram diferenças, já que na escola JP, elas atendiam 6 turmas e na escola SD, atendiam 15 turmas. Isso pode explicar o fato de as professoras da escola JP ficarem na sala de aula enquanto as da escola SD atenderem os alunos na SAPE (sala de apoio).

Quanto à escolarização das professoras, a maioria havia completado o ensino médio, uma havia completado o ensino superior e uma estava cursando o ensino superior.

As professoras apresentaram como dificuldades no trato com os alunos de inclusão, a ausência dos pais na escola dos filhos, falta de material e salas adequadas e falta de tempo para dedicar-se aos alunos com necessidades especiais. Em outras palavras, os responsáveis dos alunos eram convocados para reunião mas não compareciam na escola. Elas explicam que o fato de terem mais de 20 alunos sob sua responsabilidade impedia que elas dessem a devida atenção que estes alunos necessitam.

A metade das professoras esperava que seus alunos se desenvolvessem e atuassem na sociedade enquanto duas delas tinham expectativa reduzida de conhecimento por parte desses alunos. Reconhece-se a relação direta entre expectativa do professor e desempenho do aluno, o que neste caso pode estar influenciando o resultado destes alunos.

Apenas uma das professoras apresentava pós- graduação na área da inclusão e as que não apresentavam, justificaram com ausência do nível superior, falta de condições do governo e falta de oportunidade e condições financeiras.

O trabalho das professoras de apoio foi explicado como o mesmo conteúdo apresentado em sala com material alternativo, diversificado e lúdico. Na escola SD,

além das professoras de apoio da escola, havia uma professora itinerante da Instituição Álvares de Azevedo, que atendia o aluno com baixa visão. Apesar das professoras de apoio serem profissionais designadas especificamente para o trabalho com alunos com necessidades especiais, é provável que a forma e o material que elas utilizavam fossem úteis no ensino de todas as crianças da turma, isto é, talvez fossem bem utilizados em sala de aula.

A maioria das professoras considerava ter uma boa interação com seus alunos com NEE e uma delas considerou-se responsável pela sensibilização dos demais alunos em relação aos alunos com NEE. A maior parte delas também avaliou positivamente a interação entre os alunos, uma delas declarou que a interação era livre de preconceito, porém uma delas afirmou que havia desrespeito de alguns alunos, que se dirigiam aos alunos com NEE com apelidos. Não se sabe se as professoras realmente tinham essa visão positiva sobre essas interações ou se esta era uma forma de esconder a realidade.

3.2-Questionário das diretoras

No questionário das diretoras, os resultados apontaram que a equipe técnica das escolas pesquisadas contava apenas com a presença do pedagogo, já que professor de educação física e professor de apoio, referidos como membros da equipe técnica, fazem parte do quadro de docentes da escola. Sendo assim, o trabalho da equipe técnica ficava limitado porque se fosse maior poderia trabalhar com os professores com o objetivo de ajudá-los conforme suas necessidades, junto aos pais desses alunos promovendo palestras e encontros para discutirem formas de intervenção, junto aos alunos com NEE a fim de avaliar sua integração na turma e caso negativo, promovê-la, e junto à toda comunidade escolar, que precisa ser orientada sobre a inclusão e sobre o seu papel na proposta da escola.

O material pedagógico listado como destinado aos alunos com NEE não eram diferenciados dos alunos regulares, o que indicava o desconhecimento da forma como esses alunos aprendem. Ao igualarem os alunos inclusos e regulares, a escola prejudicava ambos os grupos porque são diferentes e devem ser tratados diferentemente. Essa diferença poderia ser identificada pelo material destinado aos alunos de inclusão, como estratégia para dar-lhes a mesma oportunidade de aprender que os alunos regulares possuem.

Os profissionais treinados para atender alunos com NEE ainda estavam muito limitados à área pedagógica, o que indicava e reforçava que nem todos os profissionais da escola estavam preparados para receber tais alunos. Na verdade, todos os profissionais de uma escola de inclusão deveriam ser treinados para receber e atender alunos com NEE, já que a escola é considerada uma comunidade e como tal, precisa trabalhar de forma integrada. Acredita-se que não adianta apenas haver professores treinados, se na cantina, o aluno com NEE é discriminado pela equipe de agentes de copa.

Os resultados obtidos nas observações foram analisados a partir da categorização dos comportamentos observados, da frequência de interações estabelecidas pelos sujeitos focais e seus colegas, do conteúdo e qualidade dessas interações, da formação de relações entre eles e da formação de grupos nas duas turmas observadas.

3.3- Categorias de comportamentos observados

Os comportamentos observados nas duas escolas foram classificados de acordo com o ambiente em que ocorreram, isto é, sala de aula e pátio e de acordo com o tipo de amostragem. Os comportamentos foram categorizados em promotores de interação positiva (PIP), promotores de interação negativa (PIN) e impeditivos de interação (II). As subcategorias consideradas para todos foram: comportamento verbal, comportamento não-verbal, brincadeira e locomoção. Esse sistema de categorias foi elaborado a partir dos comportamentos registrados durante a observação, de seus resultados para o emissor e/ou receptor e de acordo com os objetivos do trabalho.

Os comportamentos foram analisados de acordo com a amostragem realizada, isto é, sujeito focal e varredura.

Para uma visão completa das categorias levantadas nas observações realizadas por amostragem focal, verificar o anexo 6.

3.4- Interações entre sujeitos focais e seus colegas de classe

Foram levantadas as frequências dos tipos de interação relacionados aos dois ambientes observados, isto é, sala de aula e pátio.

A Tabela 4 mostra a frequência de interações iniciadas e recebidas pelos sujeitos focais nas duas escolas.

Tabela 4-Participação dos focais em episódios interativos nas Escolas JP e SD

Total de episódios interativos por focal

	Iniciados	Recebidos	Total
F1 (11)	45	26	71
F2 (10)	29	12	41
F3 (13)	8	14	22
F4 (09)	8	9	17
F5 (14)	28	31	59
F6 (11)	2	2	4
F7 (12)	89	39	128
F8 (13)	14	26	40

F1, F5 e F7 iniciaram e receberam mais interações do que os demais focais. F2 iniciou mais episódios interativos do que recebeu enquanto F8 recebeu mais do que iniciou. F6 também deve ser considerada à parte já que iniciou e recebeu o mesmo número de interações.

Na escola JP, os participantes F1 e F2 iniciaram um maior número de interações, enquanto os sujeitos F3 e F4 receberam mais interações. Na escola, os participantes F5 e F8 receberam mais interações do que iniciaram, enquanto F7 apresentou uma frequência maior de iniciação de interações. De acordo com a tabela, os participantes F1 e F7 se destacam como os que mais iniciaram interações, enquanto os participantes F5 e F7 se sobressaem como aqueles que mais receberam interações.

F7 apresentou a maior frequência de iniciação de interações. Ao iniciar interações com colegas diferentes, F7 revela habilidade social com o grupo em questão, pois em seu caso, ele frequentemente estava em pé, na grade ou caminhando pela sala, o

que quase sempre o levava à carteira de um colega e assim, à iniciação da interação. Essa alta frequência pode ser resultante do “tempo livre” de F7 em sala de aula, já que devido à baixa visão, F7 não copiava matéria do quadro e ao mesmo tempo, nem sempre tinha tarefa extra para fazer. Quando havia tarefa extra, normalmente as tarefas eram fáceis e rápidas, como cobrir letras, fazer letras, pintar desenhos, etc.

A frequência maior para recepção de interações para F5 e F7 pode ser compreensível ao conhecer seu padrão comportamental em sala, que é muito semelhante. F5 e F7 frequentemente eram observados parados, sem atividade, observando os colegas, as professoras, o ambiente ao redor. Essa condição pode tê-los colocado como alvos de seus colegas para o início das interações.

A Tabela 5 apresenta as interações iniciadas e recebidas, que foram categorizadas em positivas e negativas, de acordo com seu conteúdo e com o resultado da interação para o sujeito focal e/ou seu colega.

Tabela 5- *Natureza das Interações Iniciadas e Recebidas*

Frequência de interações iniciadas e recebidas

Focais	INICIADAS		RECEBIDAS	
	Positivas	Negativas	Positivas	Negativas
F1(11)	13	32	13	13
F2(10)	21	8	8	4
F3(13)	7	1	12	2
F4(09)	6	2	7	2
F5(14)	13	15	23	8
F6(11)	0	2	0	2
F7(12)	61	28	24	15
F8(13)	5	9	15	11

F2 e F7 aparecem como os alunos que mais iniciaram interações positivas com os colegas, o que pode indicar integração destes alunos no grupo e uma boa qualidade de interação com os colegas.

F1 e F7 iniciaram mais interações negativas, comparando-se com os demais, o que pode sugerir dificuldades nas interações entre eles e seus colegas de classe.

F5 e F7 receberam mais interações positivas dos colegas enquanto F1 e F7 receberam mais interações negativas. No caso de F5, o número de interações recebidas positivas pode indicar sua aceitação no grupo. F5 tinha a seu favor o cuidado da professora, que o defendia, como no exemplo em que F5 bate na cabeça de Ai e diz: uh, uh, Ai franze a testa e olha para F5 com raiva, F5 diz: pára, a professora diz: deixa ele, Ai reclama para a professora e a professora diz: e tu vais te trocar com ele?

Nesse episódio, nota-se que no ambiente de sala de aula, F5 estava protegido pela presença da professora, o que pode ter influenciado esse resultado.

F7, o maior número ficou com interações iniciadas positivas, que expressa a disponibilidade de F7 para interagir com os colegas, apesar de muitas vezes não obter a resposta adequada, já que muitas vezes ele não recebia resposta ou recebia resposta negativa, o que no seu caso, não diminuiu a frequência deste comportamento neste aluno.

F6 apresentou a mesma frequência para interações negativas, tanto iniciadas quanto recebidas, o que pode expressar a situação desta aluna em sua turma. Segundo a professora, F6 não teve oportunidade de socializar-se porque freqüentava as aulas irregularmente. A maior parte do tempo presente na sala, no dia em que foi observada, F6 não copiou ou fez qualquer atividade pedagógica. F6 tinha dificuldade de manter-se sentada e quase sempre ficava em pé, andando pelo meio da sala. F6 não se comunicava claramente com os colegas, isto é, com palavras. F6 usava grunhidos. F6 não olhava diretamente para o outro, mas olhava a partir do olhar dirigido ao chão e levantado para a pessoa de quem F6 se aproximava, o que provavelmente causava medo nos colegas.

Ao mesmo tempo, F6 tinha o hábito de sentar-se em qualquer carteira desocupada, o que também causava aversão nos colegas e parecia ser usado pela professora para manter os alunos sentados, já que em uma observação, na qual F6 estava

em pé, a professora dirige-se à Ai, que estava fora de sua carteira, ”ela vai já sentar no teu lugar”, o que fez com que Ai corresse imediatamente para sua carteira antes que F6 a alcançasse. Nessa mesma aula, F6 já havia “tomado” a carteira de F7, o que parecia ser tolerado pela professora, que resolveu a situação colocando F7 na carteira de F6.

O trabalho de observação foi realizado nos ambientes de sala de aula e pátio, o que proporcionou a comparação da frequência de interação entre os dois ambientes. Todos os sujeitos focais tiveram uma diminuição na frequência de interações no pátio.

A Tabela 6 mostra o número de interações realizadas pelos sujeitos focais na sala de aula e pátio, de acordo com o resultado das interações para eles e/ou seus colegas de classe.

Tabela 6- *Frequência total de interações por sujeito focal na sala de aula e pátio*

Total de interações por ambiente

Focais	Sala		Pátio	
	Positivas	Negativas	Positivas	Negativas
F1(11)	21	34	5	11
F2(10)	24	11	5	1
F3(13)	17	0	2	3
F4(09)	5	3	8	1
F5(14)	32	18	4	5
F6(11)	0	4	0	0
F7(12)	82	37	3	6
F8(13)	17	13	3	7

Estes resultados indicam que os alunos tiveram mais interação na sala de aula do que em situação livre de recreio. Comparando-se o número total de interações, a sala de aula constituiu-se um espaço que possibilitou mais interações do que o pátio. Esses dados podem indicar que o ambiente de sala de aula, apesar de ter a figura de autoridade da professora, pareceu mais favorável ao estabelecimento de interações entre os alunos do que o pátio, de acordo com o número total de interações.

É provável que isso tenha ocorrido devido ao maior número de observações realizadas em sala de aula assim como devido ao tempo de observação, já que em sala de aula os alunos eram observados por 12 minutos em cada aula, enquanto no recreio, eles eram observados por 3 minutos. Recomenda-se que em trabalhos futuros, essa variável seja controlada para uma comparação mais acurada desses dados.

A Figura 4 indica a frequência de interações para cada aluno, de acordo com o tipo de interação, isto é, positiva e negativa.

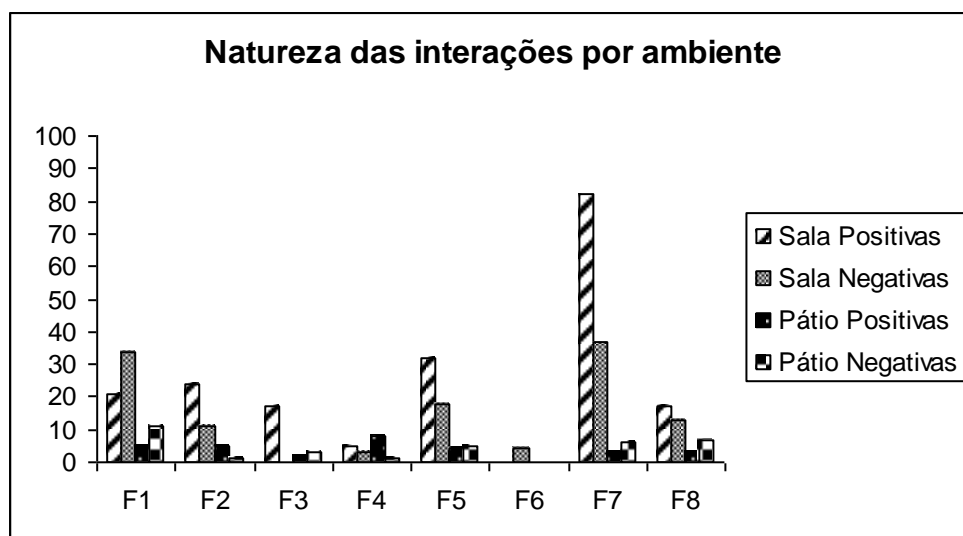


Figura 4- *Frequência da natureza das interações na sala e pátio nas escolas JP e SD.*

Nesta figura, nota-se que os participantes F5 e F7 apresentaram maior frequência de interações positivas em sala, enquanto F1 e F7 apresentaram maior frequência de interações negativas em sala, e ao mesmo tempo, F6 apresentou apenas interações negativas na sala. No pátio, F4 apresentou maior frequência de interações positivas, enquanto F1 apresentou maior frequência de interações negativas.

F4 apresentou maior frequência de interações positivas no pátio, o que pode ter ocorrido devido F4 ser incentivado pelas professoras para as brincadeiras. Um exemplo disso é que em uma das observações realizadas no recreio, F4 permaneceu no pátio, por pelo menos vinte minutos, brincando de bola com a professora A, mesmo depois de todos os alunos já encontrarem-se em sala de aula.

F1, por outro lado, apresentou maior frequência de interações negativas no pátio, repetindo o mesmo padrão apresentado em sala, isto é, com maior número de interações negativas.

A Tabela 7 indica o número de interações iniciadas por cada sujeito focal, nos dois ambientes de observação. Estas interações foram classificadas em positivas e negativas, conforme o resultado para o próprio sujeito ou o colega com o qual ele interagiu.

Tabela 7-Frequência total de interações iniciadas por natureza na sala de aula e pátio

Focais	Total de interações iniciadas			
	Sala		Pátio	
	Positivas	Negativas	Positivas	Negativas
F1(11)	11	23	2	9
F2(10)	18	7	3	1
F3(13)	6	0	1	1
F4(09)	3	2	3	0
F5(14)	11	12	2	3
F6(11)	0	2	0	0
F7(12)	61	25	0	3
F8(13)	4	5	1	4

Das interações iniciadas de forma positiva em sala, F2 e F7 apresentaram a mais alta frequência, enquanto F1 e F7 aparecem com o número mais alto de interações iniciadas de forma negativa neste ambiente.

Quanto às interações iniciadas no pátio, F2 e F4 aparecem com a maior frequência de interações iniciadas de forma positiva, enquanto F1 é o aluno que mais inicia interações negativas. F4 e F6 não apresentaram frequência negativa no pátio. O primeiro porque apenas iniciou interações de forma positiva e o segundo, porque não foi observado em situação de recreio.

A Tabela 8 demonstra o número total de interações que os sujeitos focais receberam de seus colegas na sala de aula e no pátio.

Tabela 8- *Frequência total de interações recebidas por natureza na sala de aula e pátio*

Focais	Total de interações recebidas			
	Sala		Pátio	
	Positivas	Negativas	Positivas	Negativas
F1(11)	10	11	3	2
F2(10)	6	4	2	0
F3(13)	11	0	1	2
F4(09)	2	1	5	1
F5(14)	21	6	2	2
F6(11)	0	2	0	0
F7(12)	21	12	3	3
F8(13)	13	8	2	3

F5 e F7 aparecem como os alunos que mais receberam interações positivas dos colegas, em sala de aula, enquanto F1 e F7 são os alunos que mais receberam interações negativas. F4 recebeu mais interações positivas no pátio, enquanto F7 e F8 receberam mais interações negativas no pátio.

No caso de F7, a maioria das interações foi negativa porque não tinha resposta, contudo no caso de F1 a resposta pode estar na forma como F1 é visto na sala pela professora titular, o que pode influenciar seus colegas. F1 quase sempre era colocado pela professora S como um mau exemplo para os colegas por ser o mais velho da turma e mesmo assim, não apresentar um comportamento de acordo com suas expectativas. Um exemplo deste fato é retirado de uma de nossas observações sobre o comportamento da professora S em relação a F1 em sala de aula: F1 está em pé na sala e coloca uma toalhinha no centro da cabeça. A professora S diz: “o F1 é o maior, mas é o que mais gosta de fazer palhaçada na sala”.

O mesmo pode ser dito sobre uma das professoras de apoio, que compartilha da mesma opinião, o que pode ser expresso no exemplo abaixo:

Em uma observação no período de habituação, a professora A diz: “parece criancinha! “ para F1, que chama a professora S várias vezes.

F6 recebeu apenas interações negativas, em sala de aula, o que pode ser devido seu comportamento em sala já que ela tinha dificuldade de falar, comunicava-se com ruídos e gestos, babava, não ficava parada, movimentava-se bastante, andava muito pela sala e era alvo de zombaria dos colegas, que riam dela.

Segundo a professora, na primeira aula, F6 teve comportamento que pode ter sido considerado inadequado pelos colegas, pois tentou tirar a roupa e mostrou os seios. Além disso, F6 não falava, não olhava diretamente as pessoas, mas olhava com os olhos abaixados, pegava os objetos dos colegas sem autorização e sentava-se nas cadeiras dos colegas. Esse padrão comportamental pode ter afastado os colegas e evitado que eles respondessem às suas tentativas de interações.

3.5- Interações grupais em sala de aula e pátio

Além das observações das interações em duplas, os alunos também foram observados ao interagir com grupos de colegas. Neste caso, denominou-se grupo as interações ocorridas entre mais de dois participantes.

Aparentemente à semelhança do que ocorreu com as interações em díade, as interações em grupo também não indicaram presença de vínculos, já que os mesmos não se repetiram e a formação dos grupos variava na composição de seus membros.

Hinde (1979) considera o vínculo compatível com a idéia de uma relação e o define como uma ligação entre indivíduos, que se movem em direção um ao outro.

A Tabela 9 apresenta o número total de interações grupais entre sujeitos focais e seus colegas de classe, nas duas escolas.

Tabela 9- *Frequência total de participação de focais em grupos na sala de aula e pátio*

Frequência de participação de focais em grupos por ambiente

	SALA			PÁTIO		
	Positivas	Negativas	Total	Positivas	Negativas	Total
F1 (11)	2	7	9	7	2	9
F2 (10)	0	0	0	6	0	6
F3 (13)	0	0	0	0	0	0
F4 (09)	2	2	4	6	0	6
F5 (14)	0	2	2	0	0	0
F6 (11)	0	0	0	0	0	0
F7 (12)	5	0	5	3	0	3
F8 (13)	3	1	4	0	1	1

Os números da tabela refletem ao mesmo tempo o número de interações e o número de grupos que cada aluno participou.

Nas interações grupais, em sala de aula, F7 apresentou o maior número de interações positivas, enquanto F1 apresentou o maior número de interações negativas. No pátio, F1 apresentou mais interações positivas.

Foram observados 14 grupos diferentes em situação de recreio, na escola JP. Nenhum destes grupos reuniu-se novamente para outra atividade durante as observações, o que pode indicar ausência de vínculos entre os alunos desta turma, porém percebe-se uma repetição nos membros em alguns grupos, como por exemplo, F1, F2 e F4 que foram observados juntos quatro vezes, em ocasiões diferentes, o que sugere um vínculo entre os três sujeitos focais.

O sujeito F5 aparece em dois grupos apenas e nos dois casos, a interação foi considerada negativa.

O sujeito F7 repete o padrão comportamental da díade pois ele também foi o aluno mais presente nos grupos aqui listados, já que dos catorze grupos, ele apareceu em oito deles, o que pode indicar sua facilidade de estabelecer interações com um colega assim como com um grupo de colegas.

Não há repetição na composição dos grupos e nem na ocorrência das interações, já que cada grupo é diferente e nenhum deles apresentou mais de uma interação, o que parece indicar que esses grupos se reuniam temporariamente para uma atividade em comum, mas ao mesmo tempo, essa atividade não era tão relevante a ponto de fazer com que o grupo se juntasse outra vez. Esse fato também pode indicar a ausência de vínculos nesta turma, pois as interações não se prolongam no tempo, o que segundo Hinde (1997), indicaria a presença de uma possível relação entre os membros.

Na escola SD, a frequência de interação em grupos pode ter sido baixa devido a maior parte das observações ter sido realizada na cantina, onde os alunos normalmente sentavam-se para comer e não costumavam agrupar-se com os colegas da mesma turma, mas sentavam-se com colegas de outras turmas, o que inviabilizava a observação de grupos formados por alunos da mesma turma. Os grupos poderiam aparecer no pátio, porém o recreio durava 15 minutos, que geralmente era utilizado com as refeições na

cantina, o que também dificultava a observação destes alunos em situação de brincadeira, no pátio, quando os grupos poderiam ser formados.

3.6- Interações observadas nos scans ou varreduras

A varredura ou scan teve como objetivo observar as interações realizadas pelos demais alunos das duas turmas para comparar com as interações realizadas pelos focais, que também eram observados nesse momento.

Na escola JP, do total de 52 interações observadas, 46 foram consideradas interações positivas e apenas 6 foram consideradas negativas. O número de díades permanentes em sala inexistia e quase sempre, os alunos estabeleceram interações com vários colegas, não se ligando a nenhum especificamente. Observou-se repetição nas interações entre La e In, Ya e In e F1 e AG, porém a frequência foi baixa para indicar vínculo.

Durante as varreduras, houve nove ocorrências de interações entre grupos de alunos, porém estes grupos não se repetiram, isto é, os grupos se formaram esporadicamente para alguma atividade e posteriormente se separaram. Da mesma forma que os grupos que incluíam os sujeitos focais, estes grupos não apresentaram repetição de interação, antes, cada grupo constituía-se em um novo grupo.

Na escola SD, a frequência de interações observadas nas varreduras realizadas em sala totalizou 50 interações, sendo 45 interações positivas e apenas 5 negativas, repetindo o padrão geral desta turma de estabelecer mais interações positivas.

Algumas duplas interagiram mais de uma vez, mas a frequência foi baixa. De uma forma geral, os alunos dessa turma não estabeleceram interações com os mesmos colegas, mas se relacionavam com vários, demonstrando que não tinham interações permanentes com nenhum colega específico, o que poderia indicar a presença de relações no grupo.

Observou-se nas varreduras a existência de sete grupos, não havendo repetição na interação entre eles. Cada grupo era um novo grupo mesmo que os grupos se formassem para a mesma atividade, que no caso era o diálogo. Dos focais, apenas F5 e F7 apareceram nessas varreduras.

Não houve registro de interações negativas durante as varreduras, o que pode indicar que a turma, ao formar grupos, o faz para beneficiar-se mutuamente.

3.7- Conteúdo e qualidade das interações

De acordo com Hinde (1997), as interações devem ser analisadas por meio de seu conteúdo e qualidade. Nesse trabalho, as interações foram categorizadas em positivas e negativas, isto é, positivas quando o outro respondia ao colega e essa resposta era reforçadora. Nas interações negativas, não ocorria resposta ou essa resposta era aversiva ao iniciador ou receptor da interação.

A qualidade das interações foi categorizada de acordo com o resultado da interação para o emissor ou receptor da ação, isto é, positiva quando o resultado era a resposta do receptor ou reforço do emissor. No caso da interação negativa, a tentativa de interação não tinha resposta ou o resultado era aversivo para o emissor. Para facilitar a compreensão, as interações de cada sujeito focal serão apresentadas na ordem de identificação dos participantes.

F1 iniciou 29 interações com 14 colegas em sala de aula. Dessas interações, 9 foram consideradas positivas e 20 foram consideradas negativas e talvez a resposta para esse quadro seja a forma como F1 era visto na sala pelas professoras, o que pode ter influenciado seus colegas.

F1 iniciou várias interações, porém muitas delas foram iniciadas de forma negativa, o que resultou em resposta agressiva dos colegas ou ausência de resposta. No primeiro caso, F1 virou-se para Ya e tocou-a no ombro, Ya disse: pára de graça, eu vou dizer pra titia, Ya diz : olha aqui tia, o F1 colocando chifre na minha cabeça. Na verdade, F1 não colocou chifre em Ya e sua reação foi de surpresa: eu hein! No segundo caso, ao chamar a atenção de um colega, F1 diz: Diega para um menino, ao que este não responde. Em outra ocasião, F1 chama Ax e faz voz de falsete, dizendo: tia, é o Ax, e continua: eu vou dizer pra tua mãe. É claro que nos dois momentos, F1 não teve resposta.

Esses exemplos sugerem a necessidade de treino na iniciação das interações ou pelo menos, melhor adequação na forma de dizer algo a alguém, o que facilitaria as interações de F1 nessa turma.

Um outro ponto a ser considerado, é o uso de violência física nas interações de F1 com seus colegas, quando F1 dá soco nas costas de DV, bate com lápis na cabeça de AG, bate com palito de picolé em DV ou cutuca N no lado. A forma negativa de começar essas interações pode ter formado uma idéia negativa sobre F1 perante seus colegas, o que pode influenciar futuras interações, ou seja, os colegas criam a expectativa que F1 “vai aprontar” de alguma forma com eles.

A diferença de idade entre F1 e seus colegas também é relevante, já que as brincadeiras de F1 parecem inadequadas para os demais. Apesar de Harris (1998), afirmar que quase sempre, crianças menores gostam de estar com mais velhos, como que aprendendo a ser mais maduros, isso parece não acontecer aqui, ou seja, a diferença de idade ao invés de aproximá-los, afasta-os nesse caso.

F1 recebeu menos interações do que iniciou. Ele recebeu 20 interações de 9 colegas. Ao contrário das interações que ele iniciou e de F4, que iniciou interação agressiva com F1, seus colegas não agiram da mesma forma. Pode-se afirmar que foram interações positivas, ainda que F1 não tenha respondido positivamente a todas elas.

Algumas dessas interações não partiram propriamente de seus colegas, mas foram como uma continuidade de um episódio anterior iniciado pelo próprio F1, como no caso de F2 e DV, que solicitam de volta um objeto que F1 mantinha consigo e que pertencia a F2 e DV.

Fazendo-se uma correlação entre os alunos com os quais F1 iniciou interação e os que iniciaram interação com F1, tem-se os alunos AG, DV, F2, Ax, La e In, o que pode indicar certa vinculação ou pelo menos, indicação de provável vínculo entre essas pessoas.

F1 iniciou 10 interações com 8 colegas diferentes no pátio, o que sugere que F1 não estabeleceu vínculos em situação livre, já que houve apenas repetição de interação com F3 e Ya. Porém, dos colegas com os quais F1 iniciou interação, apenas Ca não aparece na lista dos alunos com quem F1 iniciou interação em sala de aula, o

que significa que com os demais, F1 iniciou interações em outro contexto, no caso, a sala de aula. Esse dado pode significar a permanência de parceiros nos dois ambientes, o que também pode ser indicador de vínculos.

F1 revela-se como um freqüente iniciador de interações, porém a forma como F1 realiza isso parece inadequado porque os resultados das interações são quase sempre negativos, isto é, respostas agressivas ou ameaças. Como exemplo das interações negativas que ele iniciou no pátio, ele aproxima-se de Ax e puxa suas calças, Ax ameaça bater em F1. Tal padrão de comportamento expressa a necessidade de treinamento em habilidade social ou pelo menos, o estímulo do professor de interações mais positivas entre os alunos.

No pátio, F1 repete o mesmo comportamento de sala de aula, ou seja, a maior parte das interações que ele estabelece tem conteúdo agressivo, o que pode ser resultado da maneira que ele é visto no grupo pelas professoras e pelos colegas.

É interessante observar que apesar de estar em um ambiente de livre expressão, F1 tenha estabelecido um número menor de interações, mas ao mesmo tempo, compreende-se que nesse ambiente, são requeridas habilidades diferentes das usadas em sala de aula, como por exemplo, habilidades motoras para as brincadeiras que envolvem esforço físico.

F1 iniciou interação com Ya, In e F3, assim como recebeu interação deles, o que pode indicar reciprocidade entre eles. No caso de In e F3, F1 juntava-se a eles no pátio para brincar de bola.

Dessas interações iniciadas pelos colegas, podem-se considerar apenas duas como positivas: Ya oferece cenoura para F1 e a aproximação de In para jogar bola com F1. As demais interações são consideradas negativas porque apesar de não haver registro completo do que ocorreu na situação, parece que F1 fazia algo que perturbava os colegas, o que fazia com que eles iniciassem a interação pedindo para ele parar, o que é o caso de Ya e F3. Na interação com Mt, é F1 quem pede para Mt parar de jogar-lhe arroz.. Com F2, F1 impediu que a interação continuasse, quando ele se recusa a jogar com F2.

Comparando-se F1 e F2 percebe-se que a amplitude de interações estabelecidas em sala é menor para F2, já que F2 iniciou 17 interações com 7 colegas.

Merece ser destacado a forma como F2 estabelece essas interações porque talvez pela limitação na expressão oral devido a paralisia, F2 utiliza muita linguagem não verbal, isto é, gestos, olhares e ruídos.

Um outro fato que precisa ser ponderado é o comportamento de F2 em sala, que se caracteriza pela concentração nas atividades escolares. Nas suas observações, quase sempre F2 encontrava-se copiando ou resolvendo o dever. Algumas vezes, F2 permanecia na sala, mesmo quando os outros eram liberados para o recreio devido à dificuldade motora e ao conseqüente ritmo mais lento na ação de copiar. Um exemplo dessa afirmação é que a maioria das interações de F2 refere-se à atividade escolar, isto é, empréstimo de objetos como borracha, lápis e apontador, dúvidas sobre o dever ou ajuda nas tarefas em sala. Talvez F1 entenda o espaço escolar, como um espaço que se restrinja a essas atividades, o que precisaria ser desmistificado e ampliado, para que assim, suas possibilidades de interação aumentassem. F2 foi alvo de 5 interações, o que pode revelar que F2 é um aluno pouco procurado em sala. Como já foi exposto acima, o perfil comportamental de F2 em sala pode ser responsável por esse dado, já que geralmente F2 concentra-se nas atividades escolares, não envolvendo-se nas interações com os colegas durante as aulas.

Mesmo essas interações aqui listadas revelam que o foco de interesse de F2 é o estudo. Com exceção da interação em que ele brinca de jogo da velha com F1, as demais se caracterizam por estarem ligadas à atividade escolar.

F2 teve cinco interações com F1, quatro interações com F3 e quatro interações com L2, o que pode indicar que F2 interage mais frequentemente com colegas com NEE, já que com os demais o número de interações foi menor.

Comparando-se o número de freqüência de interações estabelecidas em sala de aula e no pátio, percebe-se uma grande diferença, já que na sala, F2 iniciou 17 interações, enquanto no pátio, ele iniciou 3 interações, o que pode sugerir que F2 tem mais facilidade para iniciar interações no ambiente de sala do que no pátio.

A maior parte das interações de F2 no pátio ocorreu em grupo, o que pode revelar que F2 apresenta mais facilidade em estabelecer interações em grupo do que em dupla, neste ambiente.

É provável que o baixo número de interações talvez resida nas atividades com as quais F2 se ocupava no período do recreio. F2 passava muito tempo observando os colegas, e em uma das observações, F2 ficou em sala lanchando sozinho, em outra ocasião, F2 permaneceu em sala brincando com um jogo de memória sozinho, após convidar Ya e Ca para brincar com ele, sem obter resposta positiva. Em uma ocasião, F2 não saiu de sala para o recreio por ter ficado em sala copiando a matéria. Talvez pela dificuldade motora que ele apresenta, F2 demorava mais tempo para copiar do quadro do que os demais colegas, o que fazia com que ele ficasse esse tempo extra dentro de sala.

F2 recebeu apenas uma interação no pátio, sendo esta uma situação de troca na brincadeira, em que os parceiros invertem o papel de caça e caçador.

Essa situação pode ser o resultado da maneira que F2 comporta-se em sala de aula, isto é, sem interação, e na maior parte do tempo, concentrado na tarefa de copiar a matéria do quadro e resolver as tarefas. Acrescenta-se a dificuldade de expressão oral de F2, o que faz que algumas vezes não se compreenda o que ele quer dizer. F2 também apresenta certa dificuldade motora, pois caminha cambaleante, o que pode não habilitá-lo para participar de certas brincadeiras.

O isolamento de F2 na sala pode ser resultado da concentração nos estudos ou o resultado de sua opção. No pátio, F2 pode não ser procurado pelos colegas porque ele se mantém distante ou porque eles não estabeleceram interações significativas em sala que recomendassem novas interações neste ambiente.

F3 iniciou apenas 4 interações em sala com 3 colegas. F3 apresenta quadro de autismo e na maior parte do tempo, ele permanecia sozinho ou isolado dos demais. Em Carvalho (1984), vemos o isolamento físico contribuindo para a marginalização por facilitar a discriminação e dificultar o entrosamento com os colegas. Carvalho apresenta o grupo marginalizado, formado pelos alunos “atrasados” e repetentes, que ficou reprovado no final do ano. No caso de F3, este é seu quarto ano na primeira série, o que pode ser resultado da forma que este aluno é ensinado, já que suas necessidades

especiais não são supridas. Ele ainda não detém as habilidades exigidas para ser aprovado pois não lê ou escreve.

Em sala, ele ficava ocupado na tarefa escolar ou se mantinha olhando, os colegas, o teto, o pátio, o lado externo à sala. Isso talvez explique o baixo número de interações com seus colegas. Essas interações acima citadas ocorreram com os colegas mais próximos dele em sala, na ocasião.

É discutível a capacidade da criança autista para manter interações, ou seja, será que esta é uma incapacidade inerente a esse quadro específico ou o treino de habilidades sociais poderia resolver a questão? No caso de F3, essa possibilidade não lhe foi oferecida, o que mantém a dúvida a respeito dessa frequência e qualidade das interações que ele estabeleceu em sala. Por outro lado, pode-se questionar se essa “incapacidade” depende de seu interlocutor, pois temos registro de interações mais prolongadas com as professoras da turma e mesmo com a observadora.

Uma ilustração dessa afirmação foi uma observação realizada no final do 1º semestre, quando dos focais apenas F3 estava presente e a observadora teve oportunidade de acompanhá-lo ao bebedouro. F3 perguntou pelos óculos de grau, já que a observadora estava apenas com os de sol. Ela perguntou se ele usava e ele disse que não, perguntou se ele enxergava bem e ele confirmou. No retorno à sala, ele perguntou se podia meter o dedo no nariz, e na sala de aula, ele perguntou se podia faltar aula, se podia balançar forte na rede, perguntou por seu Madruga e seu Nhonhô (Programa de TV Chaves). F3 também perguntou se podia meter palito com algodão no ouvido, perguntou por um gato, perguntou se podia tomar banho todo dia e se a professora briga quando F3 falta. Como se pode perceber, F3 não demonstrou incapacidade de iniciar interação com um adulto, pois em todas essas interações, F3 foi responsável pela iniciação.

Um outro exemplo que gostaria de apresentar se refere às professoras. A professora S faz a chamada: F3 Chaves, F3 responde: eu não sou Chaves, a professora S pergunta: cadê F3?, F3 diz: eu tô aqui, a professora C diz: ele não veio hoje, a professora C diz: diz presente, F3 diz: presente, a professora S continua chamando-o, a professora C diz: fala mais alto, F3 grita: PRESENTE!

Nesse episódio, vê-se que F3 não apresenta dificuldade de interagir com duas pessoas e mantém um diálogo, no qual se faz compreendido.

É importante apresentar esses outros recortes para que tenhamos uma idéia clara das condições em que F3 estabelece interações em sala. Em outro momento, F3 interage com a professora C: ela pergunta se a mãe dele comprou o lápis, F3 mostra e diz: tá aqui, F3 diz: o papai, F3 diz: pára de falar aí, professora C pede uma borracha, F3 entrega uma borracha bem pequena, ela diz: essa borracha é muito pequena, é uma vergonha, diz para K(mãe de F3)que essa borracha tá muito pequena, pra ela comprar uma maior, F3 apaga e diz: toma tia, já fiz, ela diz: não fez nada e mostra onde ele deve apagar, F3 apaga, ela pergunta se ele é Remo ou Paissandu, F3 diz: eu não sou ninguém, ela diz: tu é alguma coisa, ele diz: eu vou chorar, eu não sou ninguém, ela diz: tu já tem bigode, ele começa a rir, ela diz: já tá ficando homem, ele ri e diz: não é não, eu sou menino porque eu não tenho pentelho, ela pergunta: tu não gosta de mim ?, ele diz: gosto, ele pergunta: cadê a Chiquinha?, ela segura a tira com o nome dele e ele copia.

Esse é um longo episódio de diálogo que expressa a habilidade de F3 manter interação. Resta saber por que o mesmo não ocorre com seus colegas de turma. Talvez a razão seja a mesma atribuída a F1, ou seja, a diferença de idade entre ele e os demais já que assim como F1, F3 é um dos mais velhos da classe.

A explicação pode estar no fato de F3 ter disponibilidade de conversar com adultos, pois de acordo com Anderson, Moore, Godfrey e Fletcher-Flinn (2004) nos ambientes em que os autistas não dispõem de adultos mas apenas de crianças, a interação é maior entre os pares de crianças.

F3 recebeu a maior parte das interações de outro focal, F2, o que é interessante destacar devido uma possibilidade já levantada em outro trabalho envolvendo interação em classe de inclusão (Batista & Enumo, 2004) segundo o qual, os alunos inclusos estão isolados na sala ou se relacionam mutuamente com outros alunos inclusos. No caso de F2 e F3, F3 assume o papel de tutor de F2 ao monitorar a realização de suas atividades e corrigir seus erros.

F3 iniciou apenas uma interação no pátio, que foi considerada positiva porque foi um pedido de F2 atendido pelo colega.

F3 teve menos interações no pátio do que em sala de aula, o que pode indicar que o pátio parece ser um espaço onde a exigência para as interações parece mais complexa do que em sala de aula, onde eles têm a supervisão da professora. No pátio, os alunos ficam mais livres, o que pode exigir que eles tenham certas habilidades para as interações, o que parece que F3 não apresenta.

Para compreender esse quadro, é necessário apresentar as atividades de F3 em situação de recreio. F3 permanecia sozinho a maior parte do tempo. Nessa ocasião, F3 caminhava pelo pátio, fazendo o mesmo percurso várias vezes. Quase sempre, F3 observava os colegas que brincavam, mas não se aproximava deles. Perguntado a respeito, F3 explicou que não podia brincar com o colega, mas não disse por quê. Este comportamento de preferência pela brincadeira solitária e pelo caminhar sem rumo também foi encontrado por Anderson e cols. (2004) em seu trabalho de pesquisa específico com crianças autistas.

F3 parecia demonstrar uma preferência pela interação com adultos, pois constantemente conversava com a observadora e com as professoras que ficavam com eles no recreio, ou seja, professora A e C. Tal observação confirma as descobertas de Anderson e cols. (2004) de que nos ambientes nos quais as crianças autistas contavam com a presença de um professor, as interações eram mais frequentes com os adultos.

Ao ser observado na cantina, F3 repetia o mesmo comportamento, ou seja, F3 sentava-se sozinho em uma mesa, enquanto seus colegas sentavam-se juntos em uma mesa.

F3 recebeu apenas 3 interações no pátio que superou o número de interações iniciados por F3 com seus colegas.

O número baixo de interações recebidas por F3 no pátio pode ser consequência do fato do próprio aluno não iniciar interações com os colegas e de preferir ficar sozinho em situação de recreio.

F3 e F4 foram os sujeitos que menos iniciaram interações em sala. No caso de F4, isso pode ter tido vários motivos. A frequência às aulas de F4 não foi alta e quando ele estava presente na escola, muitas vezes era retirado para a sala de apoio, que é uma sala específica para o atendimento de alunos de inclusão. Como não havia outros alunos

da turma nesta outra sala, a observadora não se deslocava para o local quando F4 era retirado porque o objetivo de observar a interação entre ele e seus colegas não seria alcançado. Apenas uma vez, a observadora acompanhou F4 na sala de apoio.

No momento em que F4 foi chamado para a SAPE (sala de apoio), havia outro aluno na sala, Al com déficit cognitivo, da 2ª série, fazendo reforço com a professora C. “F4 está sentado no sofá e me olha enquanto gravo, ele está fazendo um dever no qual ele deve juntar letras para formar encontro vocálico: ai, au, eu, ia, iu, oi, ou e depois, ele deve copiar os encontros vocálicos. F4 levanta o papel, mostra para a profa C, que balança afirmativamente a cabeça” e assim, a observação prossegue. Por este relato, percebe-se que as atividades da sala de apoio não fazem tanta diferença no repertório de conhecimentos deste aluno incluso, já que ao final do ano, fico sabendo que F4 ficará retido na 1ª série por não apresentar condições de cursar a próxima série.

Além disso, F4 quase sempre era mantido em uma mesinha, separado dos demais colegas, e nesse momento, ele ficava brincando ou desocupado. Quase sempre F4 era acompanhado por uma das professoras de apoio, que era responsável por mantê-lo quieto enquanto os demais estudavam. Esse dado pode ser o responsável pelo baixo número de interações de F4 com os colegas, já que ele passava a maior parte do tempo interagindo com as professoras.

Para complementar a análise do conteúdo das interações, é importante refletir sobre as interações nas quais os sujeitos focais foram receptores, isto é, aquelas interações que os colegas iniciaram com eles. Isso é o que faremos a partir de agora.

De todos os alunos inclusos, F4 foi o que menos manteve interações com os colegas em classe. Talvez isso seja resultado do que já foi exposto: pouca frequência às aulas, pouca exposição aos demais alunos em sala de aula, já que ele quase sempre era mantido na mesinha, maior proximidade com as professoras de apoio, saídas para a sala de apoio, saída da escola mais cedo que os demais, pois sua irmã estudava no mesmo horário e vinha pegá-lo na sala antes do horário terminar.

Em contraste, F4 parece um aluno bastante popular na escola, pois ao ser observado fora de sala confirma-se essa informação. Um episódio na cantina da escola ilustra bem a situação. Na hora do recreio, F4 estava sentado em uma mesa com F1, F2 e Mt. Uma adolescente de outra turma senta-se ao lado dele e chama-o, mas ele não

responde, F4 olha para o lado, essa adolescente mostra uma colega para F4 e as duas tentam conversar com ele, F4 responde algo para elas.

Em outro momento também na cantina, uma servente da escola aproxima-se dele, senta-se ao seu lado e conversa com ele.

As professoras e alunos sempre ficavam alertas em relação a ele porque ele costumava fugir da sala e correr pela escola. Após uma dessas fugas, F4 retornou com uma cartela de adesivos, que as professoras concluíram ter sido dada pelo vendedor ambulante. A professora S repreendeu-o por isso e ameaçou contar para a mãe dele.

Outra ocasião, ele retornou para a sala com bombons. A professora reclamou com ele, dizendo que ela não queria que ele fosse pedir ao vendedor de bombons. Isso indica que ele não era conhecido apenas pelos alunos da escola, mas também por outras pessoas que estavam ali diariamente, como os vendedores ambulantes.

F4 iniciou apenas três interações com três colegas diferentes em situação de recreio. Essa frequência não difere muito do que ocorreu em sala de aula, onde F4 iniciou 4 interações com três colegas. AG é o único colega com quem F4 repete interação em sala e no pátio, o que pode ser indício de vínculo, já que além da interação em dupla, F4 e AG aparecerão juntos mais uma vez em interação grupal, como se verá mais tarde, nessa exposição.

F4 não esteve presente em três sessões de observação realizadas no pátio, por falta às aulas, o que pode influenciar esse resultado.

Os colegas iniciaram 7 interações com F4, o que pode ser considerado pouco para um aluno que não conhecia apenas as pessoas de sua sala, mas de outras salas e da escola em geral. Porém, F4 esteve ausente das aulas muitas vezes e foi pouco observado em situação de recreio.

A maior parte das interações iniciadas por seus colegas podem ser consideradas positivas, o que pode ser resultado da maneira como F4 é visto pelas professoras e pelos colegas. Parece que F4 por ser o menor da turma, é frequentemente protegido pelas professoras e colegas. Como resultado desse modo de ser tratado, F4 parecia usufruir de regalias que os outros não tinham acesso. F4 saía antes do término da aula, pois sua irmã estudava na mesma escola e vinha buscá-lo em sala de aula, com

a permissão da professora. F4 não copiava a matéria do quadro, às vezes, fazia uma tarefa diferente, quase sempre em um nível de complexidade menor do que os colegas da mesma série estavam estudando em sala. F4 brincava mais do que os colegas, mesmo em sala de aula, enquanto estava na mesinha, constantemente F4 estava envolvido com jogos, brinquedos e raramente estudava.

Um outro exemplo é que em uma das observações realizadas no recreio, F4 permaneceu no pátio, por pelo menos vinte minutos, brincando de bola com a professora A, mesmo depois de todos os alunos já encontrarem-se em sala de aula.

O cuidado com F4 não partia apenas das professoras, mas elas transferiam essa responsabilidade para os outros alunos e um exemplo disso pode ser visto nesse episódio: F4 vai para a área externa e encosta-se em uma árvore, onde estão Nt, In, La e Lê. A professora S pede para elas repararem F4, F4 aproxima-se das meninas que brincam, a professora repete o pedido, F4 senta-se e a professora diz: não saia daqui, pois a tia está lhe vendo, tá?

Os resultados obtidos neste trabalho corroboram os obtidos por Batista e Enumo (2004) de baixa interação entre os alunos com necessidades especiais e seus colegas. Os resultados do último trabalho apontaram a rejeição destes alunos por seus parceiros, o que pode estar ligado à percepção dos comportamentos considerados inadequados pelos colegas, que naquela pesquisa, foram descritos como aproximar-se e tirar objetos, excessivo comportamento motor, “ele não sabe brincar”, “ele não sabe fazer o dever”. No atual trabalho, os alunos inclusos também parecem à margem da turma, interagindo entre eles, interagindo com as professoras e interagindo timidamente com os alunos ditos regulares, como já se observou na frequência das interações.

F5 iniciou interações com dois sujeitos focais e as demais interações com colegas considerados regulares. F5 iniciou o maior número de interações comparando-o com seus colegas focais provavelmente porque era assíduo às aulas e estava desocupado dentro de sala a maior parte do tempo porque ele não copiava do quadro e a professora não passava tarefa individualizada. Diante da ociosidade, F5 ocupava-se em manter contato com os colegas.

De acordo com as observações, F5 iniciou a maior parte de suas interações com F7, o que pode ser resultado do comportamento destes dois alunos dentro de sala,

isto é, F5 e F7 nunca copiavam a matéria do quadro e quase nunca tinham tarefas diferenciadas para realizar, o que pode justificar a interação dos dois em muitas atividades compensatórias da falta de opções oferecidas pela professora a estes alunos.

A qualidade das interações iniciadas por F5 divide-se entre positivas e negativas, de acordo com o seu resultado para F5 e/ou seus colegas. A interação entre F5 e F7 era marcada pelas brincadeiras, com ou sem a presença de brinquedos.

F5 recebeu interações de quatro colegas de classe. As interações com Ev foram todas consideradas positivas porque F5 respondeu a todas e tiveram conteúdo amistoso, como pedir e dar objetos, perguntar a hora e mostrar relógio, mostrar foto e beijar foto. A maior parte das interações iniciadas pelos colegas com F5 veio de outro sujeito focal, F7, o que pode indicar vínculo entre eles em sala de aula, especialmente nas situações de brincadeira, já que os dois alunos passavam muito tempo desocupados, o que lhes dava chance de interagirem bastante dentro de sala. Em algumas interações com F7, F5 não respondia, caracterizando interações negativas, porém a maioria delas foi considerada positiva já que tiveram resposta e o conteúdo era positivo.

F7 iniciou cinco interações de brincadeira com F5 em sala de aula, o que sugere que F7 discriminou que F5 seria parceiro ideal para brincadeiras em sala de aula porque também estava “livre”.

As interações negativas iniciadas por F7 com F5 referem-se apenas à ausência de resposta por parte do colega.

F5 iniciou quatro interações com quatro colegas diferentes no pátio. F5 não repetiu interação com nenhum dos colegas. A maior parte das interações iniciadas por F5 nesse contexto foi negativa, já que consistiram em violência física (brigas) e ameaça aos colegas, o que resultou em fuga e ausência de resposta. Apenas uma interação foi positiva, que constou de um cumprimento a um colega.

É interessante que no horário destinado à brincadeira entre os alunos, F5 não tenha estabelecido nenhuma interação cujo conteúdo fosse a brincadeira.

F5 iniciou interação com outro sujeito focal, F7, com quem em sala de aula teve alta frequência de interação, apesar de naquele ambiente, os dois sujeitos focais não apresentarem interação violenta, o que ocorreu na situação de recreio. Provavelmente, a

presença da professora em sala inibia o aparecimento de brigas, enquanto no recreio, os alunos ficavam sem o controle da professora.

F5 foi observado três vezes em situação de recreio, o que também pode explicar a baixa frequência de interação nesse contexto.

A maior parte das interações recebidas por F5 no pátio foi considerada negativa por conter violência física, como por exemplo, brigar fisicamente com três colegas.

As interações iniciadas por F6 foram consideradas negativas porque F6 não obteve resposta dos colegas. Das aulas observadas, F6 participou apenas de duas, o que talvez explique a baixa frequência de interação. Segundo a professora, F6 não teve oportunidade de socializar-se porque freqüentava as aulas irregularmente. A maior parte do tempo presente na sala, no dia em que foi observada, F6 não copiou ou fez qualquer atividade pedagógica. F6 tinha dificuldade de manter-se sentada e quase sempre ficava em pé, andando pelo meio da sala.

Na primeira aula sob observação que F6 esteve presente, F6 foi observada apenas 3 minutos e em seguida, II, professora de apoio da escola, foi à sala buscá-la para a sala de apoio. Na aula anterior em que esteve presente, segundo a professora, F6 “perturbou a aula e não deixou os colegas estudarem” por isso, decidiram tirá-la da sala dessa vez.

Na segunda aula, F6 foi observada durante todas as sessões em sala de aula, com exceção do recreio. Na ocasião, F6 manteve-se a maior parte do tempo sozinha.

F6 recebeu apenas duas interações, que foram consideradas negativas. Na primeira, N cutuca F6 com um lápis e F6 diz: ai, e na segunda interação, F6 está sentada na carteira de F7 e F7 diz: sai daí, sai daí, F6 não sai.

F6 não foi observada no pátio porque não esteve presente no momento que as observações foram realizadas.

F7 foi o sujeito focal que apresentou a maior frequência de iniciação de interações. F7 iniciou interações com 17 colegas diferentes revelando habilidade social com o grupo em questão, no quesito iniciação de interação. Como mencionado antes,

essa alta frequência pode ser resultante do “tempo livre” de F7 em sala de aula, já que devido à baixa visão, F7 não copiava matéria do quadro e ao mesmo tempo, nem sempre tinha tarefa extra para fazer. Quando havia tarefa extra, normalmente as tarefas eram fáceis e rápidas, como cobrir letras, fazer letras, pintar desenhos, etc.

É interessante perceber que F7 estabeleceu a maior parte das interações (16) com outro sujeito focal, F5, que também não se ocupava com as tarefas que a professora passava no quadro.

As interações entre F7 e F5 são frequentemente positivas. Os dois alunos constantemente estavam envolvidos em atividades conjuntas, quase sempre de brincadeira. Pode-se pensar em vínculo entre F7 e F5 em sala de aula, confirmando os resultados de Batista e Enumo (2004), que afirmaram que os alunos incluídos encontram-se separados dos alunos regulares, o que nos leva a pensar em uma espécie de exclusão da inclusão, ou seja, oficialmente os alunos com necessidades especiais estão regularmente matriculados com alunos que não apresentam necessidades especiais, porém, nas salas de inclusão, estes alunos não interagem com os alunos regulares ou restringem-se às interações com colegas iguais a eles, caracterizando assim, uma exclusão oficial.

O número de interações com outro sujeito focal, F8, também é significativo apesar de F8 copiar as tarefas do quadro. A maior parte das interações entre F7 e F8 é considerada negativa, pois parece haver hostilidade de F8 para F7, já que a cada aproximação de F7 ou tentativa de iniciar uma interação quase sempre era recebida negativamente por F8.

N foi o colega não focal com o qual F7 estabeleceu uma frequência parecida à estabelecida com F8. A maioria dessas interações foi considerada positiva, porém em algumas interações F7 não obteve resposta de N. F7 e N estabeleceram interações cujo conteúdo era brincadeira, o que pode ser considerado positivo, ainda que se reconheça que o espaço em sala de aula deveria ser utilizado como espaço de aprendizagem. Em outras palavras, as brincadeiras que os alunos desenvolviam em sala de aula não eram coordenadas pela professora e não tinham conteúdo pedagógico. Como exemplo das brincadeiras entre N e F7, pode-se citar a brincadeira com um avião e a manipulação de massa de modelar.

Onze colegas diferentes iniciaram interações com F7, o que indica que F7 tem facilidade de iniciar interações com os colegas e ao mesmo tempo, os colegas iniciam interações com ele.

O conteúdo das interações iniciadas pelos colegas era quase sempre positivo, com exceção de uma interação iniciada por F8, que foi considerada negativa porque F7 tentou passar pelo caminho onde F8 estava e este impediu-o, o que fez com que F7 retornasse para sua carteira..

Vale destacar as interações entre F7 e F5, que se caracterizaram como interações amistosas, nas quais eles brincaram, conversaram e expressaram aliança no episódio em que F5 faz barulho na sala enquanto a professora está fora, mas F7 avisa F5 quando a professora retorna para a sala. Em duas interações, F5 demonstrou violência com F7 ao empurrá-lo, porém em uma, F7 afasta-se e na outra, F7 continua próximo de F5.

Apesar de F7 ter sido o sujeito mais observado em situação de recreio, ele não apresentou uma alta frequência de interação com os colegas de sala, o que pode ser explicado pelo fato de no recreio, F7 estar com alunos de todas as salas.

F7 apresentou maior frequência de interações em sala de aula, provavelmente porque no pátio ele não detinha as habilidades exigidas pelo grupo que fazia parte para as atividades características daquele espaço, quais sejam habilidades motoras. Em várias ocasiões, F7 tentou iniciar interação, porém, não obteve resposta dos colegas.

Em algumas tentativas de interação com os colegas de sua turma, F7 aproximava-se dos colegas e falava, porém não conseguia resposta, como no caso de chamar o nome do colega ou dizer: ei, sem obter resposta, ou ainda chamar o colega, dizer: olha e o colega não voltar-se para F7.

No pátio, a única interação recebida por F7 de um colega de sua turma foi considerada negativa devido ter resultado em briga física, ocasionada pela disputa de uma bandeira. Além desta interação, F7 recebeu interações de colegas de outras turmas, quando ele faz tentativas de pular de um muro baixo para a parte baixa do pátio e os colegas impedem. Nesta situação, percebe-se a preocupação e solidariedade dos colegas com F7 pois eles temiam que F7 pulasse e se machucasse.

F8 iniciou poucas interações em sala de aula e mantinha-se sentado em sua carteira, a maior parte do tempo em sala. F8 ocupava-se em observar os colegas e a professora. É provável que este comportamento de observar de F8 ocorra indicando que há um aumento na tendência para interagir, apesar disso não ter ocorrido durante a observação. Por outro lado, este comportamento pode indicar que mais tarde F8 apresentará isolamento e interação pobre (Jones, 1981).

Poucas vezes, F8 tinha tarefa extra para fazer e, ao mesmo tempo, não copiava matéria do quadro. Ao mesmo tempo, a professora não cobrava dele a realização da atividade. Diferentemente de F7, F8 não usou o tempo ocioso em sala para promover interações com os colegas. F8 também esteve ausente em muitas aulas, o que diminuiu o número de suas observações.

F8 tinha diagnóstico de déficit cognitivo, porém não aceitou a tarefa proposta pela professora no dia das crianças, que consistia em colorir o desenho de uma criança. F8 foi o único sujeito focal presente na ocasião e ao retornar da aula de educação física, a professora entregou-lhe um papel para colorir (desenho de um menino). F8 recusou-se a pintar. Após perceber que seus colegas pegaram o desenho, ele também pegou e pintou.

Esse relato exemplifica que as atividades repassadas pelos professores para os alunos incluídos algumas vezes não correspondem às expectativas dos alunos e estão aquém ou além de sua capacidade e interesse, o que exige que os professores diversifiquem o conteúdo e metodologia, mas não infantilizem seus alunos com necessidades especiais.

A maior parte de interações iniciadas por F8 com seus colegas em sala de aula foi considerada negativa, por conter palavras ofensivas e intenção ou gestos violentos, como fazer menção de bater no colega ou ainda, estender a mão com o punho fechado em direção ao colega e dizer: dou-lhe um pau, me bate!

F8 recebeu interações de quatro colegas, dois dos quais sujeitos focais como ele e que se constituíram a maior parte das interações recebidas, o que reforça a idéia que os alunos incluídos em turmas regulares formam subgrupos e que estes alunos não se relacionam com todos os colegas de forma semelhante. Não foi observada intervenção da professora na formação desses grupos, o que pode conduzir à conclusão

de que os mesmos se formaram naturalmente, provavelmente de acordo com os critérios que as crianças formam vínculos: convivência, proximidade e afinidade (Carvalho e Rubiano, 2004). As interações entre F8 e os outros focais tiveram conteúdo negativo, pois F5 falou em seu ouvido e foi afastado por F8 e em outra ocasião, F5 tentou colocar papel no canudo que F8 estava assoprando e F8 não permitiu. Com F7, ele fez menção de bater nele, chamou palavrão quando F7 tocou nele e mandou-o sair de sua carteira, quando F7 aproximou-se.

Com Rm e Ev, colegas não focais, F8 teve interações positivas, nas quais ele aceitou contato físico, respondeu perguntas, manteve diálogo e atendeu solicitação. Rm passou o braço no ombro de F4, mostrou algo, F4 olhou e sorriu, F4 folheou o caderno de Ev, olhou o desenho de uma mão e conversou com Ev a respeito, o desenho de Rm caiu no chão, Rm pediu: pega aí, F4 pegou o desenho e deu para Rm. Será que apesar de ser considerado com necessidades especiais, F8 faz diferença entre os colegas regulares e os colegas com necessidades especiais?

F8 iniciou apenas cinco interações no pátio com os colegas de turma, sendo a maioria negativa. Na fez menção de bater em F4, F4 afastou-se de Na; F3 falou algo para F4, F4 não respondeu; F4 bateu na cabeça de Ev, tirou seu boné, mostrou o gravador para Ev, Ev chamou palavrão, F4 disse: limpa a boca caralho.

F8 estabeleceu interações com colegas de outras turmas, o que é importante levar em consideração devido às oportunidades de interação com todos os colegas do horário no momento do recreio. Por exemplo, F8 cumprimentou um colega mais velho, encostando as costas da mão, F8 falou algo para um colega na cantina que meneou a cabeça negativamente e F8 tocou em uma menina que disse: não faz, ela saiu correndo e ele seguiu-a, ele disse: é agora, ela entrou na sala. Comparando as interações entre F8 e seus colegas de sala e os demais alunos da escola, F8 manteve mais interações com colegas de outras turmas do que seus próprios colegas de classe, o que pode sugerir que F8 tem mais facilidade de interagir com alunos de outras turmas.

F8 recebeu quatro interações sendo duas de um mesmo colega. As interações recebidas de F7 foram consideradas negativas porque F8 não respondeu nenhuma. Uma interação com Na foi negativa já que constou de uma ameaça com conseqüente esquiv

de F8. A outra foi considerada positiva devido caracterizar uma atividade conjunta de brincadeira.

3.8- Análise de formação de relações

Hinde (1997) define a relação como uma série de interações entre duas pessoas ao longo de um tempo, e neste caso, cada nova interação é afetada pelas outras interações já realizadas, ou seja, a relação envolve presente, passado e futuro. Um indivíduo pode considerar que tem uma relação se ele fala sobre o presente com base no passado e na expectativa de continuidade no futuro.

No estudo em questão, os alunos foram observados por sete meses, o que pode ser considerado tempo suficiente para que essas relações se desenvolvessem, porém o que se percebeu a partir da frequência das interações é que talvez a continuidade das interações necessárias para o estabelecimento das relações não ocorreu neste grupo por algum motivo.

Ao contrário, as interações mantidas pelos sujeitos focais com seus colegas não perduraram no tempo para que pudessem ser consideradas relações. Na verdade, os sujeitos focais interagiram com vários colegas, sem desenvolver vínculos com nenhum deles.

Mais interessante ainda é o fato de que essa percepção não se restringe aos alunos inclusos, mas inclui todos os alunos já que os demais alunos, apesar de serem observados apenas nas varreduras, também não mostraram vínculos entre eles.

No levantamento realizado sobre as interações em sala de aula, F1 e DV apresentaram 8 interações, das quais 6 foram consideradas negativas. No pátio, F1 e DV tiveram 2 interações negativas. Nas varreduras, a dupla também foi observada uma vez com interação negativa. Eles aparecem juntos em uma interação positiva no pátio, porém na presença de outros colegas. Assim, se F1 e DV mantêm uma relação, esta é eminentemente negativa.

F1 e Ax mantiveram 5 interações negativas em sala e 2 interações em grupo, sendo uma positiva e outra negativa. Nas varreduras, eles mantiveram duas interações positivas. No pátio, F1 e Ax tiveram uma interação negativa e apareceram uma vez em

grupo, com interação positiva. É provável que a relação entre F1 e Ax seja negativa quando em dupla e, positiva quando em grupo.

F1 e Ya também estabeleceram 5 interações diádicas em sala sendo 3 negativas e 2 positivas. Eles também apareceram juntos em interações grupais, sendo duas negativas e uma positiva. No pátio, eles tiveram 3 interações sendo duas negativas e uma positiva. Em grupo, eles tiveram uma interação positiva e uma interação negativa. Novamente, F1 parece estabelecer uma relação negativa com um colega de classe.

F1 também estabeleceu 5 interações com AG em sala de aula, sendo 4 positivas e 1 negativa, o qual é o único caso em que a maior parte das interações de F1 é positiva. Eles apareceram juntos em duas interações grupais, porém ambas são negativas. Nas varreduras, eles foram observados em interação por 5 vezes, sendo todas interações positivas. Eles também mantiveram 1 interação grupal, também positiva.

Outro resultado interessante de F1 relaciona-se às interações com In, com quem F1 manteve 4 interações em classe, sendo 3 positivas e 1 negativa. Em grupo, eles apareceram juntos uma vez, em uma interação considerada negativa. No pátio, eles estabeleceram 2 interações positivas.

Essas foram as mais altas frequências de interações entre F1 e seus colegas de classe, isto é, F1 manteve outras interações, mas todas em menor quantidade, o que provavelmente não poderia ser considerado uma relação.

Avaliando essas possíveis relações de F1, percebe-se que a maioria delas é negativa, o que poderia ser explicado pelo uso da coerção com ele em sala de aula por parte das professoras, pois várias vezes, ele era punido com palavras. Em uma dessas ocasiões, F1 estava em pé e a professora mandou-o sentar, F1 dirigiu-se ao quadro, apontou, porém a professora não olhou, F1 voltou para sua carteira e sentou-se, F1 colocou a toalhinha na cabeça e a professora disse: F1 é o maior mas é o que mais gosta de fazer palhaçada na sala, F1 tirou a toalha e voltou a copiar. Em outro momento, F1 chamou tia várias vezes, mas a professora não atendeu e disse-lhe: parece criancinha. Um outro exemplo desse fato ocorreu quando F1 falou com a professora e ela respondeu: cala a boca, F1, faz o teu trabalho. De acordo com Sidman (1989), o sujeito punido tenderá a reagir à punição, punindo outros ao seu redor, ou seja, utilizando a agressão, o que pode constituir-se um reforçador positivo para o agressor.

Analisando as interações de F2, percebe-se que o maior número de interações em sala de aula foi estabelecida com F1, totalizando 4 interações negativas. Nas varreduras, eles foram observados em uma interação positiva. No pátio, F1 e F2 também mantiveram 1 interação negativa, além de seis interações grupais consideradas positivas. Em outras palavras, F1 e F2 parecem ter vinculação negativa quando interagem em par e vinculação positiva ao interagirem em grupo.

É interessante observar que dois sujeitos focais tenham indicação de reciprocidade, pois tal fato pode exemplificar uma situação preocupante nas turmas de inclusão, que é a interação limitada entre alunos inclusos e o isolamento desses alunos em relação aos demais, contrariando exatamente a proposta da inclusão, o que pode estar acontecendo porque os alunos não estão interagindo com seus colegas e por outro lado, as professoras não estão fornecendo o modelo para essas interações, o que poderia acontecer através da modelagem consciente e da expressão de afeto e ao mesmo tempo, comentando sobre o que ocorre em sala de aula. Isso pode influenciar positivamente o comportamento social na sala de aula (Mc Cay e Keyes, 2001).

F3 e F4 também não apresentaram uma série de interações com os colegas de turma, o que poderia justificar a presença de relações entre eles. Resta-nos perguntar: o que mantém essa situação? Como passar mais de um ano com o mesmo grupo de pessoas sem desenvolver relações? Ao contrário, de acordo com as observações, as interações dos focais ocorreram com vários colegas, não demonstrando vínculo entre eles.

Dentre os outros alunos, parece também não haver vínculos, pois a frequência de interações entre eles foi tão baixa quanto àquelas envolvendo os sujeitos focais. Um exemplo disso é que nas observações das varreduras, In e La foi a dupla com o maior número de interações, ou seja, 5 interações, além de uma interação grupal em sala e outra no pátio, totalizando 7 interações. Todas essas interações foram consideradas positivas já que na maior parte das observações, In e La estavam conversando.

Outra dupla que merece destaque é In e Ya, que apresentaram 4 interações nas varreduras e 2 interações grupais em sala. Estas interações também foram consideradas positivas porque quase sempre, In e Ya foram observadas conversando.

Como os exemplos mostram, este ambiente é pobre em interações entre os alunos, o que talvez possa ser reflexo da atitude das professoras em sala de aula, pois como modelos, elas não incentivavam tais interações, ao contrário, percebiam a sala de aula como espaço para a realização de trabalhos escolares, esquecendo que para uma aprendizagem mais efetiva, os alunos precisam interagir, e que é com o outro que se aprende. Frequentemente os alunos tentavam iniciar interações em sala, no que eram repreendidos pelas professoras, que exigiam que os alunos permanecessem em suas carteiras e copiassem a matéria do quadro silenciosamente. Além disso, não houve durante nenhuma das observações, desenvolvimento de tarefas em grupo, ou seja, não havia nestes grupos, propostas pedagógicas que conduzissem ao desenvolvimento de estratégias de interação entre os alunos, o que poderia ser alcançado com trabalhos em duplas, trios ou grupos. As poucas interações observadas foram cavadas pelos próprios alunos e assim, conclui-se que eram muito incipientes para que pudessem conduzir ao estabelecimento de relações nesta turma.

Anderson e cols. (2004) chegaram a essa mesma conclusão em relação aos professores, especialmente os de apoio, que raramente facilitavam brincadeiras e interações entre alunos autistas e seus colegas. Eles fazem diferença entre professores facilitadores e professores compensadores, onde os primeiros associam-se ao aprendizado e aumento de independência enquanto os últimos aumentam a dependência da ajuda dos adultos.

Com isso, percebe-se a necessidade de uma mudança na prática dos professores no espaço educacional, que se constitui como um dos mais importantes para a criança desde a sua entrada na escola, por proporcionar a oportunidade de interagir com pares de iguais e assim, desenvolver-se não apenas no aspecto educacional, mas principalmente como ser humano, para quem as interações têm grande significado.

Na escola SD, apesar da ausência de trabalhos que incentivassem as interações entre os alunos e da promoção de estratégias de aproximação entre eles, os alunos por si mesmos buscaram manter interações com os colegas e o fato da professora não impedir essas interações em sala fez com que o número de interações neste ambiente fosse alto para alguns alunos, especialmente os focais, que passavam a maior parte do tempo desocupados, e que diante disso ocupavam-se em interagir com os colegas. Os trabalhos

passados pela professora eram colocados no quadro para todos os alunos copiarem. Os focais que não conseguiam copiar ficavam sem atividade.

F5 e F7 estabeleceram 21 interações em sala, sendo 14 positivas e 7 negativas, além de uma interação grupal em sala. Nas varreduras, F5 e F7 apresentaram uma interação diádica positiva e uma interação grupal positiva. Além disso, eles tiveram 2 interações negativas no pátio. Considerando-se o total de interações entre esses alunos, percebe-se a continuidade, o que pode conduzir à conclusão de que eles têm uma relação e que esta é positiva já que do total de 24 interações, 16 foram positivas. Quase sempre F5 e F7 se reuniam para conversar e brincar, o que ocorreu muitas vezes porque nenhum dos dois ocupava-se com tarefas pedagógicas em sala, o que lhes dava tempo para manter essas interações.

O fato de os dois alunos serem focais, leva-nos à mesma conclusão de que é mais fácil observar-se interação entre alunos com necessidades especiais do que entre os inclusos e seus colegas ditos regulares.

F5 também manteve interações com colegas regulares, ou seja, F5 e Ev tiveram 5 interações positivas e uma interação grupal negativa em classe. Nas varreduras, foram observadas uma interação positiva e uma negativa entre eles. Não houve registro de interações entre eles no pátio. F5 e Ev mantiveram interações positivas, quase sempre iniciadas por Ev.

Além das interações já comentadas entre F5 e F7, F7 também manteve interações com N, sendo 10 interações em sala, das quais 5 foram positivas e 5, negativas. Ainda na sala, eles tiveram uma interação grupal negativa. Eles foram observados 2 vezes em interações positivas, nas varreduras. F7 iniciou a maior parte das interações. As interações entre eles no tempo não pode ser claramente definida como positiva ou negativa.

F7 e F8 mantiveram 7 interações em sala, sendo 2 positivas e 5 negativas, além de uma interação grupal considerada positiva. No pátio, eles mantiveram quatro interações negativas. A relação entre F7 e F8 era negativa, quase sempre iniciada por F7 e rejeitada por F8. Apesar de ambos serem considerados alunos com NEE e permanecerem muito tempo ociosos em sala, aparentemente F8 não aceitava aproximação de F7 pois nos registros em que isso ocorria, F8 repelia F7..

Entre os demais alunos, Wa e Ev foi a dupla que mais apresentou interações durante as observações. Em sala, eles tiveram 5 interações, sendo 4 positivas e uma negativa. Eles apareceram novamente juntos em duas interações positivas no pátio, demonstrando que a relação entre eles existe independentemente do local onde estavam.

3.9- Formação de grupos-rede de relações

O padrão de interação da turma da escola JP nas díades se repete nos grupos, isto é, os grupos que se formaram não apareceram juntos várias vezes de forma a concluir que eles têm vínculos entre eles. Os grupos que se formaram na sala diferenciaram-se dos grupos observados nas varreduras, assim como daqueles que se uniram no pátio. Apenas o grupo formado por F1, F4, La, Mt e Ya foi observado em duas interações na sala, sendo uma positiva e uma negativa.

F1, F2 e F4 apareceram juntos quatro vezes, sendo esta a maior frequência de interação grupal observada. O grupo incluía outros colegas, mas é interessante mencionar que todas as interações foram positivas e realizadas no pátio. O fato de o grupo contar com a presença de três sujeitos focais também merece destaque pois pode indicar que os focais se unem a outros focais em interações diádicas e grupais.

O fato de F1(11), F2(10) e F3(09) serem coetâneos também deve ser considerado, o que pode explicar a participação dos três focais no mesmo grupo. Segundo Carvalho e Rubiano (2004), a escolha dos parceiros parece ser mediada por um processo de identificação, não só com parceiros do mesmo sexo, mas também de idade aproximada e provenientes da mesma turma. Neste caso, as três condições para os três alunos estarem no mesmo grupo foram satisfeitas, o que provavelmente explicaria a repetição da formação deste grupo.

Ao mesmo tempo, levar em conta a faixa etária é importante já que as turmas de escola se formam segundo essa condição, porém no caso dos alunos com necessidades especiais, muitas vezes entram na escola tardiamente, o que resulta na incompatibilidade de idade entre eles e os alunos regulares, o que dificultaria a interação social e vinculação entre eles.

Outro grupo que apareceu duas vezes interagindo foi F1, Je e Ya que apresentaram duas interações negativas, uma em sala e outra no pátio. F1, AG e Lê também apareceram juntos em duas interações, sendo uma negativa em sala e outra positiva, no pátio, porém neste local, F2 e F4 juntaram-se ao grupo.

O grupo formado por F1, F2 e Je reuniu-se por três vezes no pátio de forma positiva, mas nunca foram observados juntos em sala. A atividade que eles realizavam juntos justifica esse fato, pois eles jogaram bola nas interações observadas, o que explica o fato de eles não se reunirem em sala de aula.

Além desses grupos, outros foram observados, porém a reunião deles ocorria ocasionalmente para a realização de uma atividade e em seguida um novo grupo era formado. Tal fato reforça a idéia que não houve nesta turma o desenvolvimento de uma rede de relações, mas os alunos interagem com quase todos os colegas sem se ligar a nenhum em particular.

Aparentemente, a turma da escola SD não apresentou formação de grupos durante o tempo de observação já que como se comentou anteriormente, os grupos não se repetiram, ou seja, cada grupo observado era um novo grupo, ainda que tivesse alguns membros que já haviam estado juntos antes.

Essa turma apresentou poucas interações grupais, o que pode ser reflexo da falta de iniciativa da professora em promover esse tipo de interação em sala de aula. Em outras palavras, não foi observado em sala de aula, nenhuma atividade que propusesse a união dos alunos para qualquer atividade. Caso isso fosse oferecido aos alunos, talvez eles mostrassem um resultado diferente.

O único estudo no Brasil, que focalizou a interação entre crianças em classes de inclusão (Batista & Enumo, 2004) apontou a exclusão dos alunos com necessidades educativas especiais pelos seus colegas, com a rejeição dos colegas em interagir com estes alunos e a conseqüente dificuldade destes em iniciar e manter contatos com os colegas. Algumas razões apontadas pelos autores para este resultado referem-se à comportamentos considerados inadequados como não saber brincar ou fazer o dever, relação diferenciada com a professora, dificuldade de aceitação e identificação com o grupo e baixa exposição à contatos sociais.

Esse resultado é corroborado neste estudo em que todos os sujeitos observados apresentaram baixa frequência de interação. Alguns deles (F1 e F7) tiveram uma boa frequência de iniciação de interações, mas pareciam inadequadas para os colegas, que respondiam negativamente ou não respondiam.

Podem-se levantar algumas hipóteses para a ocorrência deste resultado: primeiramente, as professoras que deveriam incentivar ou servir de modelo para estas interações, não estão correspondendo à expectativa de que os alunos também aprendam com elas bons modelos de interação social, talvez por falta de capacitação para tal ou por uma visão ultrapassada da aprendizagem, na qual o aluno deve aprender calado e sentado.

A atitude do professor nestas escolas revela a necessidade que Mc Cay e Keyes (2001) apontaram sobre a importância do professor aceitar alunos com necessidades especiais em suas turmas, o que refletirá no comportamento dos outros colegas para com eles. Uma forma de diminuir os sentimentos de rejeição do professor é conhecer mais sobre as necessidades apresentadas por seus alunos, como por exemplo, qual a sua natureza, características, limitações e condições de aprendizagem. Para isso, o professor conta diversas fontes como, os pais/ responsáveis dos alunos, livros sobre o tema e as próprias crianças. Além do trabalho desenvolvido em sala, o professor deve contar com a ajuda dos pais dos alunos já que é tarefa do professor criar condições para o desenvolvimento social e cognitivo destes alunos.

Nas duas turmas observadas, as professoras titulares confessaram não se sentir preparadas para a tarefa de ensinar alunos com necessidades especiais e, algumas vezes, se consideravam solitárias, ou seja, sem o apoio da escola para isso. Também não se presenciou nenhuma reunião entre as professoras e os pais dos alunos, exceto a que foi promovida pela pesquisadora com o objetivo de apresentar a pesquisa, e solicitar dos responsáveis, a assinatura do termo de consentimento. Nesta reunião, as professoras aproveitaram para falar sobre o desempenho dos alunos, mas percebeu-se que o fizeram com muita timidez, o que indicou falta de contato mais frequente com os pais/responsáveis dos alunos. Assim, concorda-se com Mc Cay e Keyes (2001) sobre a necessidade de maior capacitação dos professores na habilidade de promover a competência social nas turmas de inclusão. Os autores mencionam cinco áreas de

competência social relevantes em ambiente de inclusão: independência, assertividade, sensibilidade social, construção de amizade e resolução de problemas.

Um outro elemento imprescindível segundo Mc Cay e Keyes (2001) é uma maior integração entre a escola e a família, mais especificamente os responsáveis dos alunos, com o objetivo de mudar esse quadro e proporcionar aos alunos o desenvolvimento cognitivo e social. Uma maneira de alcançar isso é o trabalho combinado de responsáveis e professores no sentido de elogiar, ignorar e centralizar atenção em certos comportamentos da criança, o que poderá levar à melhora de suas habilidades sociais. É claro que para isso, professores e responsáveis precisam se reunir mais frequentemente, o que nem sempre é fácil conseguir, mas, este também seria um desafio para os envolvidos nesta questão.

A dificuldade de interação não se restringe aos alunos com necessidades especiais pois de acordo com as observações na amostragem por varredura, notou-se que os alunos ditos regulares também parecem não ter vínculos com seus colegas de sala, o que é preocupante, porque nesta faixa etária, as crianças parecem motivadas a aprender habilidades sociais já que desejam se conformar ao grupo (Harris, 1998) e formar suas primeiras amizades.

Del Prette e Del Prette (1999) apresentam um quadro com alguns componentes das habilidades sociais que incluem componentes verbais, não verbais, dentre outros, os quais se referem à fazer/ responder perguntas, lidar com críticas, sorriso, resolução de problemas e empatia, o que neste caso poderia ser citado como necessário para as crianças destes grupos.

Não se observou a permanência de interações entre estes alunos durante os sete meses de observação, o que seria um tempo necessário para que relações se desenvolvessem. O fato de a maioria destes alunos estarem juntos há alguns anos reforça mais a preocupação com o que está acontecendo na escola, que deveria ser um espaço para promoção de interações e relações, o que parece não estar ocorrendo.

Apesar da baixa frequência de interações, percebeu-se que em sala de aula, os alunos interagem mais do que no pátio, ainda que limitados pelas professoras, que muitas vezes impediam tais interações. Isso pode ser uma indicação que as condições do

ambiente de sala favorecessem mais a interação e que o pátio exigisse habilidades que os alunos incluídos não possuíam.

Percebeu-se uma diferença entre a interação dos alunos nos dois pátios, isto é, comparando-se, a escola JP teve um maior número de interações no pátio do que a escola SD. Na escola SD, não há pátio para recreação e a construção do piso da área frontal da escola é irregular, o que pode ter limitado a interação entre os alunos. Na escola JP, os alunos contavam com um pátio grande, além de uma área externa extensa com árvores, na qual os alunos podiam brincar durante o recreio. Sager, Sperb, Roazzi e Martins (2003) confirmam a importância do tamanho do pátio ao concluírem que o pátio grande favoreceu o estabelecimento de interações mais variadas entre os alunos e maior fluidez de interações em relação ao ambiente físico.

Essa ponderação sobre o ambiente é relevante no sentido de provocar reflexão acerca do cenário da inclusão. Percebe-se, que a escola SD não está preparada fisicamente para receber alunos com necessidades físicas, devido a irregularidade da construção. Por outro lado, a escola JP revela separação física entre as turmas infantis de inclusão, que funcionam em um prédio anexo e as demais turmas da escola, que funcionam no prédio grande.

Com relação aos equipamentos de tecnologia de informação e comunicação (TIC), nota-se subutilização da escola JP que possuía 33 computadores e eram utilizados apenas pela área administrativa e pelos professores da escola. Andretto (2001) apontou resultados positivos da inclusão em decorrência do uso de equipamento específico, que incluiu o computador, o que neste caso poderia ser melhor aproveitado se tivesse seu uso extensivo aos alunos, especialmente os de inclusão. Para isso, sua utilização de acordo com as diferentes necessidades especiais, poderia ser incluída como tema para a capacitação do corpo docente que trabalha com esta clientela.

Acredita-se que a principal contribuição deste trabalho consiste na confirmação de que as turmas de inclusão observadas apresentam as mesmas dificuldades de interação apresentadas por Batista e Enumo (2004), com a preocupação ampliada com relação aos demais alunos que podem estar apresentando a mesma dificuldade.

Uma outra contribuição deste estudo foi a elaboração de um sistema de categorias, que poderá ser utilizado posteriormente nos trabalhos sobre interação. Apesar de haver outros sistemas de categorias, estes não se adequaram às necessidades do trabalho e por isso decidiu-se por este sistema, o que se espera que se constitua em mais uma alternativa de classificar os comportamentos observados em futuros estudos sobre interação em sala de aula.

Sabe-se que muitos outros fatores podem estar envolvidos nos processos de interação entre as crianças, os quais não foram abordados neste estudo e se referem ao modelo de interação que essas crianças recebem em casa e as oportunidades de interação fora da escola, o que pode servir de modelo para o comportamento apresentado neste estudo. Além disso, deve se lembrar que os resultados aqui obtidos se referem a duas escolas públicas de Belém, o que impede a generalização desses dados.

Estudos desse tipo não têm como objetivo “apontar o dedo” para a inclusão, os professores, os colegas dos alunos com necessidades especiais nem considerar estes como vítimas de um sistema educacional que precisa de transformações, entretanto, o conhecimento adquirido pode ser acrescentado a outros a fim de servir de base para propostas de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos deste trabalho, cuja proposta foi investigar as interações entre alunos com necessidades especiais e seus colegas de classe, e tendo em vista os dados obtidos, é possível fazer algumas considerações.

Observou-se que os alunos com necessidades especiais têm baixa frequência de interação com seus colegas, estão isolados, em sala, e que algumas vezes, sua interação restringe-se aos colegas com necessidades especiais, o que confirma os resultados obtidos por Batista e Enumo (2004).

A pouca interação na classe também pode ser ampliada para os alunos sem necessidades especiais, que neste estudo foram observados nas varreduras e que aparentemente não revelaram vínculos com seus colegas.

Esses resultados podem indicar que as salas inclusivas podem estar representando um ambiente pobre de interações, o que é preocupante, já que a sala de aula deveria ser um espaço que proporciona condições para que a criança estabeleça interações com outras crianças, forme vínculos, faça amizades e assim, se desenvolva.

Ao mesmo tempo, pode-se refletir nos motivos que têm causado essa situação. Os professores, que deveriam criar condições para a ocorrência dessas interações, aparentemente não estão criando oportunidades para isso. É necessário que os professores saibam como treinar seus alunos em habilidade social e ofereçam modelos de interações positivas para que ocorram interações qualitativamente melhores em sala, evitando assim atitudes de rejeição e exclusão dos alunos com necessidades especiais. Somente assim, a inclusão será possível.

Uma outra consideração importante refere-se aos aspectos metodológicos do trabalho, que pode ter limitado os resultados obtidos. Ao utilizar gravações orais para a coleta de dados, sabe-se que muito conteúdo importante pode ter se perdido, como por exemplo, no caso de concentrar-se no comportamento do sujeito focal, esquecendo de relatar a resposta do colega, o que resultou no desprezo de alguns episódios por falta de dados.

Outro ponto a ser considerado no estudo das interações é a utilização de diversas formas de observação do fenômeno, o que poderia incluir a observação do

comportamento em ambiente natural, os testes sociométricos, a teoria dos grafos, assim como as entrevistas. É claro que diante de todos esses recursos, as interações podem ser melhor interpretadas, porém o fato de utilizar apenas a observação direta nesta pesquisa pode ter limitado a coleta de dados, bem como sua interpretação.

Como continuidade do estudo, sugere-se que se comparem as interações realizadas pelos alunos com necessidades especiais com as interações realizadas pelos alunos que não apresentam tais necessidades, o que não pôde ser realizado neste trabalho devido à metodologia utilizada. Tal comparação seria útil no sentido de comprovar se a pouca interatividade é uma condição dos alunos com necessidades especiais ou se é uma realidade de todos os alunos de uma turma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association (2002) Manual de Publicação da American Psychological Association.(5ª ed.). Washington. DC.
- Anderson, Moore, Godfrey e Fletcher- Flinn (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations.SAGE Publications and The National Autistic Society.8 (4), p.369-385.
- Andretto, Y.T.T. (2001). *Os impactos iniciais da inclusão da criança deficiente no ensino regular: Um estudo sobre a inclusão da criança com paralisia cerebral*. Dissertação de Mestrado da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Recuperado em 24 de agosto de 2006 do World Wide Web: www.capes.gov.br/portal/conteúdo/10/teses.
- Baleotti, L.R.(2001). *Experiência escolar do aluno com deficiência física no ensino comum: O ponto de vista do aluno*. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Recuperado em 24 de agosto de 2006 do World wide Web: www.capes.gov.br/portal/conteúdo/10/teses.
- Batista, M.W., Enumo, S.R.F. (2004). *Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros*. *Estudos Psicológicos*. 9(1), p.101-111.
- Brasil.(1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- Brasil.(1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
- Bussab, V.S.R.(2003). *Afetividade e interação social em crianças: Perspectiva Psico-etológica*. Tese de livre docência. Instituto de Psicologia.Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Cardoso, M.S. (2000). *A integração/ inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Implicações psicopedagógicas*. Dissertação de Mestrado da Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Recuperado em 24 de agosto de 2006 do World Wide Web: www.capes.gov.br/portal/conteúdo/10/teses.

- Carvalho, A.M.A (1993). *Observação e descrição de comportamento*. Manuscrito não publicado.
- Carvalho, A.M.A. *Abordagem Etológica: Caracterização*. Manuscrito não publicado.
- Carvalho, M.F. (1984). *Da marginalização ao fracasso escolar: Estudo de uma classe de 1ª série de 1º grau*, *Psicologia*, 10(1), 27-42.
- Carvalho, R.M.(2001). *A inserção de criança com paralisia cerebral no ensino regular: Um estudo realizado em Juiz de Fora – MG*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Recuperado em 24 de agosto de 2006 do World Wide Web: www.capes.gov.br/portal/conteúdo/10/teses.
- Carvalho, A.M.A. & Rubiano, M.R.B.(2004). Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. Em M.C. Rosseti- Ferreira, K.S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 171- 187). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Del Prette, Z. A. P.& Del Prette, A.(1999). *Psicología das habilidades sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis,R.J: Vozes.
- Faleiros, M.H.S (2001). *A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, SP. Recuperado em 24 de agosto de 2006 do World Wide Web: www.capes.gov.br/portal/conteúdo/10/teses.
- Harris, J.R.(1998). *Diga-me com quem anda...*Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Hartup, W.W. (1999). Constraints on peer socialization: Let me count the ways. *Merrill-Palmer Quarterly*, v.45, il pl 72.
- Hinde, R.A (1976). On describing relationships. *Journal child psychology and Psychiatry*.17:1-19.
- Hinde, R.A (1997). *Relationships: A Dialectical Perspective*. Hove. U.K: Psychology Press.

- Jones, N.B.(1981). Categorias de interação criança- criança. Em Jones, N.B. *Estudos Etológicos do Comportamento da Criança*. (pp.101-133). São Paulo: Editora Pioneira.
- Kassar, M.C.M. (1999). Constituição social de sujeitos nas práticas cotidianas em uma instituição especializada no atendimento à deficiência múltipla. *Temas de Psicologia*, 7(3), 283- 294.
- Lopes, L.W.R; Magalhães, C.M.C & Brito, R.C.S. (2005). Reflexões acerca da pró-sociabilidade humana. Em Pontes, F.A.R(Org), *Temas pertinentes à construção da Psicologia contemporânea*(p.97-112). Belém: EDUFPA.
- Mc Cay. L.O. & Keyes, D.W. (2001) Developing social competence in the inclusive primary classroom: The ability to promote social competence in inclusive settings is a critical teacher competency for a developmentally appropriately early childhood program. *Childhood Education*. v78 i2 p70 (9).
- Moura, M.L.S; Ferreira, M.C& Paine, P.A (1998). *Manual de Elaboração de Projetos de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Oliveira, M.M. (1989). *Contatos sociais de pré-escolares em grupo*. Tese de Doutorado Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Pellegrini, A.D.(1996). *Observing children in their natural worlds: A methodological Primer*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pontes, F.A.R.(Org). (2005). *Temas Pertinentes à construção da Psicologia Contemporânea*. Belém. EDUFPA.
- Rossetti- Ferreira, M.C; Amorim, K.S; Silva, A.P.S & Carvalho, A.M.A (Org). (2004) *Rede de Significações: E o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacaloski, M. (2001). *Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: A comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos*. Tese de doutorado da Universidade de São Paulo.SP. Recuperado em 24 de agosto de 2006 do World Wide Web: www.capes.org.br/portal/conteúdo/10/teses.

- Sager, F.; Serb, T. M.; Roazzi, A. & Martins, F.M. (2003). Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: Uma abordagem da psicologia ambiental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.16(1), pp. 203- 215.
- Sandstrom, M.J; Cillessen, A.H.N& Eisenhower, A. (2003). Children's Appraisal of Peer Rejection Experiences: Impact on Social and Emotional Adjustment. *Social Development*.12(4).
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. São Paulo: Editorial Psy.
- Silva, V.R.M.G & Löhr, S.S.(2001). Indicadores de rejeição em grupo de crianças. *Interação em Psicologia*.5. Obtido em 01 de setembro de 2006 do World Wide Web: www.scholar.google.com.
- Tartuci, D. (2001). *A experiência escolar de surdos no ensino regular: Condições de interação e construção do conhecimento*. Dissertação de Mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba.SP. Recuperado em 24 de agosto de 2006 do World Wide Web: www.capes.gov.br/portal/conteúdo/10/teses.
- Tessaro, N.S. (2005). *Inclusão escolar: Concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tomasello, M.; Kruger, A.C. & Ratner, H.H (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495- 552.
- Tonini, A. (2001). *Uma análise do processo de inclusão: A realidade de uma escola estadual de Santa Maria/ RS*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Maria, RS. Recuperado em 24 de agosto de 2006 do World Wide Web: www.capes.org.br/portal/conteúdo/10/teses.
- Vitorino, I.C; Garotti, M.F & Magalhães, C.M.C. (2006). *Estudo exploratório acerca das interações em sala de educação inclusiva*. Manuscrito não-publicado.Universidade Federal do Pará.

ANEXOS

Anexo I
Parecer de Ética de Projeto de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

Anexo II
Autorização da Direção da Escola

AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____ diretora da escola _____,
autorizo a mestrand(a) _____, RG _____ e
CPF _____, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia:
Teoria e Pesquisa do Comportamento, a realizar a pesquisa intitulada “Interações e
relações sociais entre crianças em classes de inclusão” neste local.

O estudo sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marilice Garotti, tem como objetivo
verificar a natureza das interações e relações sociais que alunos com necessidades
educacionais diferenciadas desenvolvem com seus companheiros e professores durante
as aulas e durante os intervalos para recreação no decorrer do ano letivo de 2006. Os
participantes desta pesquisa contribuirão para o aumento do conhecimento na área da
educação inclusiva, que possui poucos estudos até o momento.

As sessões de observação poderão ser registradas em áudio e vídeo após a
autorização dos pais ou responsáveis, e as imagens apenas serão utilizadas para fins de
análise, a ser realizada pela mestrand(a) e sua auxiliar, também docente do curso de
Psicologia. É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como a
do estabelecimento em que a pesquisa será realizada.

A direção poderá retirar, se de seu interesse for, a presente autorização sem
nenhuma penalização.

Belém, ____ de _____ de 2006.

Diretor(a)

Contatos:

Orientadora: Marilice Garotti

Universidade Federal do Pará- Av. Augusto Correa-s/n

Colegiado de Psicologia

Orientanda: Inez da Costa Vitorino

Endereço: Trav. Vileta Vila Olímpia, 33-Marco

Telefones: (91)32462640/88185962

Anexo III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, responsável do(a) aluno(a) _____

_____, autorizo a mestranda Inez da Costa Vitorino, CRP1000568-5,

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento a realizar a pesquisa intitulada “Interações e relações sociais entre alunos em classes inclusivas” na escola _____, na turma de 1ª série, no horário vespertino, da qual o(a) aluno(a) acima faz parte.

O estudo sob orientação da Profª. Drª Marilice Garotti, tem como objetivo observar a natureza das interações e relações sociais que aluno (a)s com necessidades educativas especiais desenvolvem com seus colegas durante as aulas e recreio durante o ano letivo de 2006.

As sessões de observação poderão ser gravadas e/ou filmadas e as imagens e dados só serão usadas para análise da pesquisa. O anonimato da identidade dos participantes e da escola será garantido.

Os participantes desta pesquisa contribuirão para o aumento do conhecimento na área da educação inclusiva, que possui poucos estudos até o momento.

Acredita-se que os participantes não sofrerão riscos, já que eles serão apenas observados no contexto natural de sua escola.

O responsável poderá retirar esta autorização, em qualquer tempo, sem penalização.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Nome: Inez da Costa Vitorino- CRP10 00568-5

End: Trav.Vileta-Vila Olímpia,33-Marco

Telefones: (91)32462640/ 88185962

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha vontade, aceito participar da pesquisa, cooperando com a coleta de material para exame.

Belém, _____ / _____ / _____

Assinatura do Responsável

Anexo IV
Dados da Instituição

Escola: _____

Código: _____ Endereço: _____

Número: _____ Complemento: _____ Bairro: _____

CEP: _____ Município: _____ UF: _____ Telefone() _____

Endereço eletrônico: _____ Diretor(a): _____

Data: ____/____/____ Hora: _____

QUESTIONÁRIO DO DIRETOR

1- Quantos alunos de 1ª a 8ª a escola possui?

SÉRIE	Nº DE ALUNOS
1ª Série	
2ª Série	
3ª Série	
4ª Série	
5ª Série	
6ª Série	
7ª série	
8ª Série	

2- Quais as etapas/modalidades de ensino que a escola oferece?

Creche Pré-escola 1ª a 4ª série

5ª a 8ª série Ensino Médio E. Médio integrado com a Ed. Profissional

Classe Especial Classe de Inclusão Educação de Jovens e Adultos

A escola possui:

	Especial	Inclusão	EJA
Nº de turmas			
Total de alunos			
Nº de alunos com NEE			
Nº de professores			
Nº de professores de apoio			

3- Quais os tipos de necessidades especiais encontradas e quantos alunos as apresentam?

NEE	Creche	Pré-escola	1ª a 4ª	5ª a 8ª	E.Médio/M. Integrado	EJA
Cegueira						
Baixa visão						
Surdez severa ou profunda						
Surdez leve ou moderada						
Surdocegueira						
Física						
Mental						
Autismo						
Síndrome de Down						
Múltipla						
Condutas típicas						

4- Em relação a equipe técnica, a escola possui:

- () Médico () Terapeuta Ocupacional () Fonoaudiólogo
 () Pedagogo () Professor de Ed. Física () Assistente social
 () Odontólogo () Professor de Apoio () Psicólogo
 () Nutricionista

5- Em relação às dependências e equipamentos da escola, ela possui:

- Diretoria Secretaria Sala de professores
 Almoxarifado Videoteca Sala para TV/Video
 Auditório Cozinha Brinquedoteca
 Lab. de Informática Lab. de Ciências Ginásio de esportes
 Biblioteca Cantina Refeitório
 Dep. de alimentos Solário Parque Infantil
 Dormitório Lactário Berçário
 Sala de Leitura Lavanderia Fraldário
 Enfermaria Piscina Bebedouro
 SAP/Sala de Recursos Rampa Piso antiderrapante
 Chão nivelado Quadra de esportes coberta Quadra de esportes descoberta
 Sanitário dentro do prédio Sanitário fora do prédio
 Sanitário adequado a pré-escola Mural da escola em Braille
 Corrimão em escadas e rampas Outros laboratórios/ oficinas
 Sanitário adequado a portadores de necessidades especiais/ acessibilidade
 Pia adequada a portadores de necessidades especiais/ acessibilidade
 Porta adequada a portadores de necessidades especiais/ acessibilidade
 Nenhuma das dependências relacionadas

6- Em relação aos equipamentos de tecnologia de informação e comunicação (TIC) e tecnologias assistivas a escola possui:

EQUIPAMENTO	QUANTIDADE	EQUIPAMENTO	QUANTIDADE
Computador		Máquina copiadora	
Videocassete		Arcondicionado em salas de aula	
Aparelho de TV		Impressora Braille	
Antena parabólica analógica para TV		Aparelho de fax	
Antena parabólica digital para TV		Máquina fotográfica	

Antena parabólica p/ conexão c/a internet		Data-show	
Retroprojektor		Ventilador em sala de aula	
Filmadora		Aparelho de som	
Mimeógrafo/Duplicador a álcool		Mimeógrafo/ Duplicador elétrico	

7- Quem acessa as tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola?

- Alunos orientados pelos professores Alunos em acesso livre
 Área administrativa Comunidade
 Professores Outros profissionais Não sei

8- Local de uso das TIC?

- Lab. de informática Salas de aula Biblioteca
 Secretaria Sala de professores Não sei
 Outros locais. Quais? _____

9- Acesso dos alunos às TIC:

- Creche Pré-escola 1ª a 4ª série
 5ª a 8ª série E. Médio e Médio Integrado
 Ed. Especial E. Inclusiva EJA

10- Quais os eventos oferecidos pelo governo na especialização de pessoal da escola(cursos, seminários, palestras, simpósios, etc)? Com que frequência estes eventos ocorrem?

- ___ Cursos ___ Simpósios Não sei
 ___ Palestras ___ Seminários

11- Que materiais pedagógicos o estado oferece para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais?

- Livros didáticos Livros didáticos em Braille
 Material áudio-visual Jogos educativos

() Material de pintura(lápis de cor, de cera, tintas, pincel, etc) () Outros. Quais? _____

12- Quais são os funcionários e/ou técnicos treinados para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais?

R.

14- Número de alunos da educação inclusiva por sexo e cor/raça:

SEXO	COR/RAÇA	NÚMERO	SEXO	COR/RAÇA	NÚMERO
	Branca			Branca	
	Negra			Negra	
MASCULINO	Parda		FEMININO	Parda	
	Amarela			Amarela	
	Indígena			Indígena	
	Não declarada			Não declarada	

15- Número de alunos das classes inclusivas por ano de nascimento:

ETAPAS/MODALIDADES DE ENSINO	ANO DE NASCIMENTO				
	Após 2001	De 2001 a 1999	De 1998 a 1991	De 1990 a 1986	Antes de 1986
Creche/Estimulação precoce					
Pré-escola					
Ensino Fundamental					
Ensino Médio e Médio Integrado					
Ensino de Jovens e Adultos (EJA)					
Educação Profissional (Básico)					
Educação Profissional (Técnico)					

16- No ingresso à escola, os alunos com necessidades educativas especiais são avaliados através de diagnósticos especializados? Quais?

R.

17- Quais os profissionais que elaboram o laudo?

R.

18- Qual o procedimento quando há avaliação e diagnóstico prévios?

R.

19- A escola solicita aos professores avaliação independentes do laudo prévio acerca dos déficits dos alunos com NEE?

() Sim

() Não

Quais? _____

20- Caso negativo, que procedimentos são tomados?

R.

Anexo V
Dados do Professor

Escola: _____

Endereço: _____ N° _____ Complemento: _____

Bairro: _____ CEP: _____ Município: _____ UF: _____

Telefone: () _____ Idade: _____ Tempo de Docência: _____

Endereço eletrônico: _____

Professor(a): _____ Série: _____

Data: ____/____/____ Hora: _____

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

1- Em quantas escolas leciona e qual a carga horária diária de aulas?

R.

2- Em quantas turmas de inclusão você leciona na presente escola?

R.

3- Em quantas turmas de inclusão você leciona em outra (s) escola (s)?

R.

4- Qual o número de alunos com NEE por turma na presente escola?

R.

5- Qual o seu salário total incluindo o salário das demais escolas onde leciona?

Até R\$300,00	De R\$301,00 a R\$600,00	De R\$601,00 a R\$900,00	De R\$901,00 a R\$1300,00	De R\$1301,00 a R\$1600,00	De R\$1601,00 a R\$1900,00	Acima de R\$1901,00

6- Qual sua renda familiar?

R.

7- Qual o número total de pessoas que dependem de seu salário?

R.

8- Qual o número e quais as pessoas que dependem do seu salário de professora?

___() Filho

___() Mãe

___() Sobrinho

___() Marido

___() Neto

___() Afilhado

___() Pai

___() Irmão

Outros:_____

9- Qual a sua escolaridade?

() Ensino médio incompleto

() Ensino médio completo

() Licenciatura completa

() Superior completo sem licenciatura. Curso_____IES_____

() Pós- graduação em curso

() Pós- graduação

10- De acordo com o conceito de inclusão, alunos com NEE são aqueles inseridos em classe de ensino regular. O que você acha desta proposta?

R.

11- Em sua opinião, quais as principais dificuldades no trato com esses alunos?

R.

12- Qual a sua expectativa em relação a esses alunos?

R.

13- Você possui especialização, mestrado ou doutorado na área de educação especial? Qual?

() Sim

() Não

Qual? Em que área?_____

14- Se você não possui nenhum curso de especialização, mestrado ou doutorado, por que não o fez ou faz?

R.

15- Você participa de algum evento relacionado à área de educação especial?

() Simpósios

() Palestras

() Congressos

() Oficinas

() Cursos

() Conferências

() Jornadas

() Outros

() Não participo de nenhum evento

16- Se não participa, por quê ?

R.

17- Existe um programa curricular padronizado e específico para os alunos com NEE a ser seguido? É elaborado por quem (professor, escola, MEC)?

R.

18- Todos os alunos realizam as mesmas tarefas simultaneamente? Quais? Por que?

R.

19- Há avaliações de pré-requisitos em leitura e escrita, para a alfabetização ou para todos os alunos? E para os alunos com NEE?

R.

20- Que critérios são utilizados para a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais?

R.

21- Quais habilidades prévias de alunos com NEE funcionam como pré-requisitos para o ensino de leitura e escrita ou para a alfabetização?

reconhecimento das vogais leitura de palavras

reconhecimento das consoantes leitura de frases

compreensão leitora compreensão auditiva

reconhecimento de números e quantidade

22- Com que objetivo a avaliação de pré-requisitos é realizada? Ou seja, como os resultados da avaliação são utilizados?

R.

23- Há um professor de apoio? Qual (is) o(s) procedimento(s) especial(is) que ele utiliza para contribuir com o seu trabalho?

R.

24- Que outros tipos de apoio os alunos têm além da escola pública?

R.

25- Qual a sua visão acerca da interação na classe entre os alunos e o professor?

R.

26- Qual a sua visão acerca da interação na classe entre os alunos?

27- Os alunos sem necessidades educacionais especiais recebem alguma orientação para receber os alunos com necessidades educacionais especiais? Qual?

R.

28- Que eventos e ou atividades são promovidos pela escola com o objetivo de interagir com a família do aluno?

R.

Anexo VI
Categorias levantadas nas observações por amostragem focal

Um dos objetivos deste trabalho é estabelecer categorias para os comportamentos observados. A seguir apresentam-se as categorias para os comportamentos observados em sala de aula e no pátio por amostragem focal. Os comportamentos foram categorizados em promotores de interação positiva, promotores de interação negativa e impeditivos de interação. As subcategorias referem-se à comportamento verbal, comportamento não-verbal, comportamentos de brincadeira e comportamentos de locomoção. Dentro de cada categoria, apresenta-se o comportamento, sua definição e um exemplo retirado das observações.

Comportamentos que promovem interação positiva entre os alunos (PIP)

VERBAL- a criança emite sons ou verbaliza algo para outra criança.

Perguntar com resposta- a criança faz um questionamento e obtém uma resposta.
Ex: F3 pergunta para Ca: cadê o teu tio?, Ca aponta para Fe.

Responder- a criança emite verbalizações em resposta a uma questão feita por outra criança.Ex : F1 pergunta para F3: e o meu? (nome), F3 responde: F1.

Conversar- duas crianças ou mais expressam-se verbalmente. Ex:He inicia: tu estás todo sujo, F3 pergunta: tá?, e limpa o rosto na camisa, F3 olha a camisa, He diz: olha aí, eu não disse que tava todo sujo?, F3 pergunta: cadê o algodão?

Chamar com resposta do colega- a criança chama a atenção de outra verbalizando o nome ou um vocativo em direção a outra criança. Ex: F4 diz: ei para La, La olha para F4, F4 mostra a goiaba para La.

Falar com resposta do colega- a criança expressa-se verbalmente e o colega responde.Ex: F1 fala: pá, pá, F2 ri.

Falar baixo- a criança verbaliza algo em tom inaudível para a observadora.Ex: F1 fala baixo com DV, DV responde..

Cantar- a criança expressa-se verbalmente com melodia. Ex: F1 canta: tu quer beber, outros cantam o mesmo, F1 ri, Ac pergunta:tá doido, F1?, Ax e Fe riem.

Pedir com resposta- a criança solicita objeto ou ajuda pessoal e é atendida. Ex: F3 pede: me dá um para Ca, Ca lhe dá um jambo.

Fazer barulho com boca- a criança emite sons audíveis imitando armas ou transportes. Ex: F1 brinca com AG com lápis como foguete, ambos fazem barulho com a boca.

Convidar- a criança chama outra para uma atividade em comum.Ex: F1 diz: bora, Je diz: dá campo e chuta a bola para Ya.

Mandar com resposta- a criança manda o colega fazer algo e é atendida. Ex: F2 dá uma garrafinha para F3 e diz: dá pra titia, F3 entrega a garrafa para a professora.

Recusar- a criança responde negativamente a um oferecimento de outra. Ex: Ya oferece cenoura para F1, F1 recusa.

Negar- responder negativamente a uma pergunta ou solicitação. Ex: F3 pede uma gilete para F1, F1 diz: hein ? e depois diz que não tem.

Pedir de volta- a criança pede ao colega um objeto que havia emprestado. Ex: F7 pede seu lápis de volta para F5, F5 deixa F7 pegar o lápis.

NÃO-VERBAL- a criança utiliza gestos para transmitir algo.

Dar objeto- a criança entrega para outra um objeto que está em suas mãos.Ex: F3 dá a garrafa para In, In abre e devolve para F3.

Devolver objeto- a criança entrega para outra um objeto pertencente à segunda.
Ex: mesmo acima.

Estender a mão- a criança movimentam a mão em direção ao colega. Ex: F5 estende a mão para Ol e Ol estende a mão para F5, eles apertam as mãos.

Estender a mão com objeto- a criança movimentam a mão com um objeto em direção ao colega. Ex: F1 estende as mãos para DV e pede para escolher uma, DV escolhe uma das mãos.

Ajuntar objeto- a criança realiza movimento de abaixar-se e pegar um objeto que estava no chão. Ex: O lápis de F3 cai. F3 diz: ajunta, F2 pega e dá para F3.

Pedir com gestos- a criança indica com as mãos ou olhar que deseja um objeto.Ex: F2 levanta-se e vai até In, F2 pede o apontador com gesto, In diz para ele pedir à professora.

Equilibrar lápis- a criança mantém o lápis em pé por alguns segundos. Ex: F4 pega o lápis verde e equilibra-o em pé, AG tenta pegar o lápis.

Oferecer objeto- a criança pergunta à outra se deseja ou não determinado objeto ou apenas estende o objeto em direção ao colega. Ex: F1 vira-se para trás e oferece uma borracha para An.

Apontar para objeto - a criança indica com os dedos em direção à algo. Ex: F2 olha o caderno de Ca e aponta para o caderno dele, Ca vai até a carteira de F2.

Mostrar- a criança indica com gestos o que deseja que o outro veja. Ex: F2 chama In, In pega o caderno de F2, F2 mostra o quadro.

Pegar objeto- a criança toma em suas mãos um objeto. Ex: mesmo anterior.

Puxar colega- a criança traz a mão do colega em sua direção. Ex: F2 aponta para o caderno e o quadro, puxa a mão de F3, corre para o quadro, mostra a palavra números e escreve no caderno de F3.

Bater com palito- a criança utiliza um palito de picolé para bater no colega. Ex: F1 bate em DV com um palito de picolé, o palito quebra, DV ri, F1 ri também.

Ajudar colega- a criança colabora na execução da tarefa escolar de outra. Ex: F2 apaga o caderno de F3 e copia um número, F2 chama F3 e diz: aí, F2 bate no ombro de F3, F3 fala algo.

Abaixar cabeça- a criança coloca a cabeça abaixo da linha do pescoço. Ex: F4 abaixa a cabeça e coloca os braços sobre a cabeça, AG toca em F4.

Negar com cabeça- a criança balança a cabeça de um lado para o outro em sinal negativo. Ex: In volta-se para F1 e pede: me dá uma(figura dos RBDs), F1 nega com a cabeça.

Indicar intenção positiva- o mesmo que fazer menção de, a criança inicia um movimento mas não completa. Ex: F2 faz menção que quer a borracha para In, In vira-se para F2 e pergunta: onde?

Olhar para o caderno do colega- olhar na direção do caderno do colega. Ex: F2 olha para o caderno de F3 e apaga, F2 diz: não é e escreve, F2 apaga de novo, F3 ri...

Olhar para o colega- olhar na direção do colega. Ex: F1 olha para La e diz: eu não sabia que o copo da In tinha roda, F1 pergunta: e tu? , La diz: Deus me livre.

Rir- a criança mostra os dentes e emite sons de alegria. Ex: F5 levanta-se, pega sua mochila e coloca em cima da cabeça de F7, F5 volta para sua carteira, F5 olha para F7 e ri, F5 acompanha F7.

Tocar no colega- a criança encosta levemente a mão no corpo do colega. Ex: F7 fala com F5, F7 toca em F5, F7 toca no rosto de F5, ambos estão com os braços esticados em direção ao outro.

Encostar-se no colega- a criança toca no corpo do colega com seu próprio corpo. Ex: F7 encosta-se em F5, F5 abaixa-se no peito de F7, a professora pergunta: vocês não sentem calor ?, F5 responde: não.

Virar-se para- a criança movimenta-se em direção ao colega. Ex: Rg olha para F7, F7 vira-se para Rg, F7 fala algo para Rg, Rg responde.

Abraçar- a criança envolve outra com seus braços. Ex: F5 abraça F7, F5 bate nas costas de F7, Ne diz: deixa ele.

Sorrir- a criança indica riso sem mostrar os dentes. Ex: F5 aproxima-se de F8 e conversa com ele, F5 fala bem perto do ouvido de F8, F8 afasta F5 e diz: ih, ih, ih, F8 sorri.

Chamar com gestos com resposta- a criança chama outra, usando as mãos.Ex: F8 chama Ol com um gesto e aponta para Ai, F8 diz: é tua cadeira, F8 confirma com An, Ol vai à carteira de Ai, pega a carteira e leva de volta para o seu lugar.

Apontar para alguém- a criança indica com os dedos em direção à alguém. Ex: F7 chama F5 e aponta para uma funcionária da escola que entra na sala, F5 estende o braço para fora da janela e joga o barco de papel, F7 lha para dentro da sala e desce da cadeira.

Emprestar objetos- a criança entrega a outra um objeto que é seu a pedido da outra criança. Ex: Ev volta para a carteira de F7 e pede um lápis, F7 abre a mochila e procura, F7 empresta um lápis para Ev, Ev escreve.

Demonstrar- a criança mostra para outra como fazer algo. Ex: F7 faz barco de papel, Ro pega o papel e pergunta: e aí, o que que eu faço?, F7 mostra como dobrar...

Fazer percurso com o dedo- a criança percorre com o dedo um caminho na mesa. Ex: ...F7 faz um percurso com o dedo na mesa, F5 diz: eu, eu, F7 diz: vai, F5 faz o percurso com o dedo, F5 abaixa a cabeça...

Olhar livro com colega- a criança olha um livro com colega. Ex: Ev e F7 olham um livro, Ev segura a página que F7 quer passar e comenta algo,Ev tenta ler, Ev diz: bora, F7 passa a página...

BRINCADEIRA- comportamento que envolve atividade de lazer.

Brincar em dupla- a criança brinca acompanhada de um colega. Ex: F7 joga o lápis e diz para F5: vai buscar o lápis, F5 e F7 se levantam e correm em direção ao lápis, F7 pega o lápis, F5 e F7 ficam no portão...

Brincar em grupo- a criança brinca acompanhada de mais de um colega. Ex: F1, F2, DV, Je e Ya brincam de bola, Ya chuta a bola para frente, F1 corre atrás...

Brincar de jogos- a criança utiliza um jogo na brincadeira. Ex: F4 brinca de baralho com F1, La, Mt e Ya.

Brincar de faz de conta- a criança atribui uma nova função ao brinquedo. Ex: F1 brinca de lápis como foguete com AG, que brinca com borracha como foguete, ambos fazem barulho com a boca.

Brincar na árvore- a criança fica embaixo da árvore e realiza atividades como pegar gravetos no chão, subir na árvore, pendurar-se, etc...Ex: F1, F2, F4, AG e Lê

brincam na árvore, Lê empurra F1, retira um graveto de F2, F2 corre, Lê sobe na árvore, F4 joga gravetos na árvore, AG empurra F1.

Brincar de escorregar- a criança molha os pés na poça de água e entra no pátio fazendo movimentos de deslize. Ex: F1, Ax e Fe brincam de escorregar no pátio, F1 molha os sapatos na poça na área externa, entra no pátio e desliza deixando marcas de sapato no piso.

LOCOMOÇÃO

Aproximar-se- a criança movimenta-se em direção ao colega. Ex: F7 aproxima-se de F8 no portão, F7 e F8 conversam...

Levantar-se- a criança ergue-se de sua carteira. Ex: F1 olha para Nt que vai ao quadro mostrar onde In está, F1 levanta-se e olha o caderno de In e pergunta: onde?, In mostra.

Correr- a criança movimenta-se rapidamente. Ex: F2 corre de F4, que corre atrás de todos com uma vara.

Acompanhar colega- a criança acompanha um colega ao caminhar. Ex: F8 caminha com Na pelo pátio, Na puxa F8 pela camisa, Na aponta para uma menina, F8 fala, Na corre...

Comportamentos que promovem interação negativa entre os alunos (PIN)

VERBAL

Ameaçar com palavras- a criança diz algo a fim de causar medo na outra. Ex: F8 estende a mão fechada para Ev e diz: dou-lhe um pau, me bate, Ev olha para F8 e balança a cabeça afirmativamente...

Ofender verbalmente- a criança diz palavras que agridem outra. Ex: F1 chama L2 de fofoqueira, L2 dá cotoco para F1.

Chamar colega com resposta negativa- a criança chama atenção do colega, que responde negativamente. Ex: F1 vira-se para Ya, toca no ombro de Ya, Ya vira-se para F1 e diz: pára de graça, eu vou dizer pra titia...

Perguntar agressivamente- a criança faz uma pergunta que agride o colega. Ex: Je diz: pega tua saia e vai ensaiar, F1 diz: não vejo nenhuma graça, só tu tá rindo, tem algum palhaço aqui, tem?, Je responde: tem, F1 diz: então é tu.

Responder agressivamente- a criança dá uma resposta que agride o colega. Ex: ...Je diz: pega tua saia e vai ensaiar, F1 diz: não vejo nenhuma graça, só tu tá rindo, tem algum palhaço aqui, tem?, Je responde: tem, F1 diz: então é tu.

Repetir fala do colega- a criança diz algo que o colega acabou de dizer. Ex: F3 diz: pára, F1 diz: pára, F3 diz: pára sim, F1 diz: pára sim.

Pedir para o colega parar- a criança pede que o colega pare de fazer algo. Ex: Mt joga arroz em F1, F1 diz: pára.

NÃO-VERBAL

Passar a mão entre as mãos do colega- a criança coloca suas mãos entre as mãos do colega que faz movimentos no ar. Ex: DV faz movimentos no ar, F1 passa a mão entre as mãos de DV, DV diz: peráí.

Ameaçar jogar objeto- a criança inicia o movimento de jogar objeto mas interrompe. Ex: DV pede borracha, F1 recusa-se a devolver, DV chama: tia, F1 ameaça jogar borracha, mas guarda-a no bolso.

Tirar objeto de- a criança pega objeto que está sendo usado pelo colega sem a permissão deste. Ex: F7 está com uma bandeira, F5 tira a bandeira, F7 bate em F5, F7 pega a bandeira de volta...

Esconder objetos- a criança retira objetos do colega, colocando-os fora de sua visão. Ex: F4 esconde uma carta, F1 pede de volta...

Tocar no colega com resposta negativa- a criança encosta levemente a mão no corpo do colega e o colega responde negativamente. Ex: F1 vira-se para Ya, toca no ombro de Ya, Ya vira-se para F1 e diz: pára de graça, eu vou dizer pra titia...

Colocar braço sobre cabeça- a criança abaixa a cabeça sobre a mesa e coloca os braços sobre a cabeça..Ex: F4 abaixa a cabeça e coloca os braços sobre a cabeça, AG toca em F4, F4 abaixa os braços...

Colocar mãos para trás- a criança esconde as mãos nas costas, deixando-as fora da visão do colega. Ex: F1 coloca as mãos para trás, troca a borracha de mão e diz: enquanto tu errar, eu não devolvo, DV pede a borracha.

Fazer figuras no ar com mãos- a criança utiliza as mãos para fazer figuras no ar. Ex: DV faz figuras com as mãos, F1 passa a mão entre as mãos de DV, DV diz: peráí.

Bater no colega- a criança encosta a mão fortemente contra uma parte do corpo do colega. Ex: Ya balança a cadeira de F2, F2 diz: pára, Ya continua, F2 bate em Ya.

Pegar colega por trás- a criança se mantém atrás do colega e segura-o com ambas as mãos pelos braços. Ex: F1 pega Ax por trás, Ax grita: TIA!

Colocar pé na carteira- a criança repousa os pés na parte de trás da cadeira do colega. Ex: F1 coloca o pé na cadeira de Ya, Ya diz: tira o pé daqui.

Recusar-se a devolver objeto- a criança não devolve objeto solicitado pelo colega. Ex: F2 pede o lápis: é meu, F1 recusa-se a devolver...F2 pede o lápis, F1 não devolve.

Chutar objetos- a criança utiliza os pés com movimentos para a frente em direção a um objeto. Ex: F1 chuta a carteira de L2, L2 diz: tia, o F1 tá chutando minha carteira.

Imitar colega- a criança repete o comportamento do colega. Ex: F1 imita como F2 pegaria um lápis de ferro, DV imita F1, F1 diz: olha tia!

Esconder-se- a criança coloca-se fora da visão do colega. Ex: F4 esconde-se atrás da carteira de An, F1 mostra para An, An bate na cabeça de F4.

Afastar-se de- a criança move-se na direção contrária ao colega. Ex: F1 olha o caderno de He e diz: ah, He bate em F1 e diz: sai, F1 afasta-se.

Olhar para colega com resposta negativa- olhar em direção ao colega e obter resposta negativa deste. Ex: F2 olha para F1, F1 pergunta: que foi?, F2 vira-se e olha para o quadro.

Empurrar- a criança utiliza as mãos para mover o colega em direção contrária a si. Ex: F7 aproxima-se de F5, F5 empurra F7 com o braço, F7 sai.

Virar-se para colega com resposta negativa- a criança movimenta-se em direção ao colega, mas obtém resposta negativa deste. Ex: F2 vira-se para F1, F2 aponta para o quadro, F1 canta: lá, lá, lá...

Assoprar papel no colega- a criança assopra papel de um canudo em direção ao colega. Ex: F8 assopra papel na direção de Ol, Ol reclama para a professora.

Indicar intenção negativa- o mesmo que fazer menção de, a criança inicia um movimento mas não completa. Ex: F1 faz menção de bater com a toalha em Ya, Ya dá um chute em F1, F1 chama: fresca para Ya, Ya continua tentando dar um chute em F1, F1 sai do pátio.

Impedir- a criança não deixa outra fazer algo. Ex: F5 traz um papel enrolado e tenta colocar dentro do canudo de F8, F8 impede, F8 enrola outro papel e coloca no canudo.

Passar o braço pelo ombro do colega- a criança envolve o ombro do colega com seu braço. Ex: F5 e F7 estão no portão, F5 e F7 conversam, F5 passa o braço pelo ombro de F5, F7 retira o braço de F5...

Puxar a calça do colega- a criança pega a calça do colega e movimenta-a em sua direção. Ex: F1 diz: olha quem vem aí e puxa a calça de Ax, Ax diz: eu vou te dar um pau.

Agarrar colega- a criança segura outra pelos braços, impedindo-a de mover-se. Ex: F1 chama Fe para o pátio, F1 diz: bora e empurra Fe para o pátio, Fe chama: tia e diz: pára, F1 agarra Fe, levanta-o e carrega-o, Fe diz: pára, F1 solta Fe.

Brigar com colega- a criança agarra-se à outra e se agridem fisicamente. Ex F7 está com uma bandeira , F5 pega a bandeira, F7 bate em F5, F7 pega a bandeira de volta, o pau quebra, F5 puxa a bandeira,F7 agarra-se com F5, eles brigam, F5 sai da cantina.

Comportamentos que impedem a interação entre os alunos (II)

VERBAL

Impedir aproximação- a criança diz não para o colega que se aproxima.Ex: F1 aproxima-se da professora S que está com F4, F4 diz não para F1.

Perguntar agressivamente- a criança faz uma pergunta que agride o colega. Ex:Je e Lu olham para trás, F1 pergunta: o que tu me olhas ?, F1 fala para AG sobre Lu, AG chama F1 e imita Lu.

Responder agressivamente- a criança dá uma resposta que agride o colega. Ex: ...Je repete: pega a tua saia e vai ensaiar, F1 diz: não vejo graça nenhuma, só tu tá rindo, tem algum palhaço aqui tem ?, Je responde: tem, F1 diz: então é tu.

Mudar a voz- a criança muda a voz para um tom agudo e desafinado. Ex: F1 chama: Ax, F1 muda a voz: tia, é o Ax, Ax escreve, F1 continua: eu vou dizer pra tua mãe, F1 chama Ax: ei, Ax não responde.

Ofender verbalmente- a criança diz palavras que agridem o colega. Ex: F5 recolhe o papel que F8 assoprou e leva de volta para F8, F8 diz: sai daí rapaz, égua, F4 enrola outro papel, F5 pega o papel enrolado, joga na direção do ventilador e sai.

Falar sem resposta do colega- a criança fala algo para o colega mas este não responde. Ex: F7 recebe um avião de Ev e diz Para N: olha, um avião, N não responde, F7 guarda o avião.

Chamar sem resposta- a criança chama a atenção de outra verbalizando o nome ou um vocativo em direção a outra criança, mas o colega não atende.Ex: F7 chama ei para Gb, Gb não responde.

Afastar colega- a criança impede a aproximação do colega. Ex: F7 aproxima-se de F8, F7 fala algo, F8 manda-o se afastar, F7 se afasta, mas continua falando, F8 não responde.

Reprender- a criança reprova a atitude do colega. Ex: F8 bate na cabeça de Ev e tira o boné de Ev, mostra o gravador para Ev, Ev chama palavrão, F8 diz: limpa a boca caralho.

NÃO-VERBAL

Observar colega- a criança observa o colega, sem interagir. Ex: F7 chama N quando passa por sua carteira, N vai para a carteira de Ev, F7 observa os dois conversando.

Aproximar-se sem resposta do colega- a criança tenta iniciar interação mas não obtém resposta do colega. Ex: F7 aproxima-se de F5, F7 toca no pescoço de F5, F7 aponta para frente, F7 fala algo para F5, F5 não diz nada.

Tocar no colega sem resposta deste- a criança encosta a mão levemente no colega, mas este não responde. Ex: F1 toca em Ya, Ya não responde.

Recolher lápis- a criança junta todos os lápis na mão e afasta-os do colega. Ex: F4 olha para AG, F4 aponta para o desenho de AG, F4 pega o lápis verde e coloca em pé, AG tenta pegar o lápis, F4 diz: não e recolhe todos os lápis de cor.

Mostrar sem resposta- a criança mostra algo para o colega mas este não responde. Ex: F2 olha para La e mostra o jogo de memória, La não responde e sai de sala.