

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**ANÁLISE DAS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO COM
PARALISIA CEREBRAL NO CONTEXTO DA SALA DE AULA REGULAR**

Vivian Caroline de Lima

SÃO CARLOS – SP

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**ANÁLISE DAS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO COM
PARALISIA CEREBRAL NO CONTEXTO DA SALA DE AULA REGULAR**

Vivian Caroline de Lima

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Federal de São Carlos como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Yoshie Toyoda

SÃO CARLOS – SP

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

L732ai

Lima, Vivian Caroline de.

Análise das interações professor-aluno com Paralisia Cerebral no contexto da sala de aula regular / Vivian Caroline de Lima. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
93 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação especial. 2. Interação professor-aluno. 3. Paralisia cerebral. 4. Educação inclusiva. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Vivian Caroline de Lima**.

Profa. Dra. Cristina Yoshie Toyoda
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
(UNESP/Marília)

Ass. 

*Aos meus pais e irmãos,
e ao meu eterno esposo...
Só eles sabem o que foi preciso
para a consolidação desse sonho!*

AGRADECIMENTOS

À DEUS, pela Sabedoria e Fortaleza com que me conduz, por ser o principal autor deste trabalho, pela misericórdia infinita, pelo amor incondicional, por colocar em meu coração a certeza de que com Ele tudo posso... obrigada, meu Senhor!

Aos meus pais, João e Edna, e meus irmãos, Guilherme e Leonardo, pelas orações, pelo apoio, por contribuírem da forma como consideraram a mais correta, por fazerem parte de mim e deste sonho que se realiza.

Ao meu esposo Aduino, pela paciência, pela compreensão, pelas madrugadas em claro, pelo amor compartilhado.

À Professora Cristina Yoshie Toyoda, pelo tempo dedicado e pelos conhecimentos compartilhados que me orientaram ao longo deste trabalho e tornaram possível esta realização.

Às professoras Maria Amélia Almeida e Anna Augusta Sampaio de Oliveira, pela disponibilidade em participarem da banca examinadora e pelas imprescindíveis contribuições que fizeram deste trabalho algo especial.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, pelo suporte e pelos aprendizados que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Aos meus verdadeiros e eternos amigos, que de longe ou de perto, riram e choraram comigo nessa trajetória, por fazerem de mim uma pessoa melhor e mais feliz.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

A literatura vigente na área de Educação Especial que trata do processo de inclusão da pessoa com necessidades especiais nas esferas sociais tem mostrado que tal processo ainda se mantém concretizado apenas nas teorias e bases legais que a proclamam, isto é, vê-se um forte distanciamento entre as teorias e ações cotidianas. Contudo, a escola ainda é considerada um espaço social privilegiado onde, através das ações e interações entre os sujeitos, se constrói a identidade sócio-cultural e a formação plena do cidadão. Considerando a importância da relação entre professor e aluno na construção de uma educação que vise o pleno desenvolvimento dos alunos, este trabalho teve por objetivo analisar como as interações professor-aluno com Paralisia Cerebral ocorridas no processo de ensino e aprendizagem tem se constituído no contexto da sala de aula regular, ponderando os entraves quando se pensa em práticas pedagógicas inclusivas voltadas a este alunado. Participaram desta pesquisa duas professoras de duas escolas de ensino fundamental da rede regular de ensino de uma cidade situada na região central do Estado de São Paulo e duas alunas com diagnóstico de Paralisia Cerebral regularmente matriculadas. A metodologia pautou-se na observação sistematizada semanal com duração de quatro meses, baseada em um roteiro estruturado, no registro das informações obtidas através de filmagem e da elaboração de diários de campo, e na análise dos dados obtidos. Os resultados apontaram diferenças em relação à quantidade de episódios interativos ocorridos em cada escola, bem como ao conteúdo e à situação em que ocorrem, e ao tipo de ação praticada pelos participantes. Concluiu-se que a interação professor-aluno com Paralisia Cerebral pode colaborar positivamente à aprendizagem das alunas com Paralisia Cerebral na perspectiva da educação inclusiva, apesar das dificuldades apontadas no contexto das duas escolas.

Palavras-chave: interação professor-aluno; Paralisia Cerebral; educação inclusiva.

ABSTRACT

The current literature in the area of Special Education that deals with the process of inclusion of a person with special needs in social spheres has been shown that such a process is still rooted only in the theories and laws that proclaim it, that is, the theories and daily actions are strongly disconnected. Nevertheless, the school is still considered a privileged social environment where the cultural and social identities and the complete formation of the citizen are built up through actions and the interaction between the subjects. Considering the importance of the relationship between the teacher and the student in the process of building up an education that aims for the complete development of the students, the aim of this study was to analyze how the interactions between the teacher and the student with Cerebral Palsy that occurred in both the teaching and learning process have been constituted in the context of the mainstream classroom, regarding the obstacles when it comes to pedagogical inclusive practices directed to this student. The participants in this research were two teachers of two mainstream elementary schools of a city located at the central region of São Paulo State and two female students with Cerebral Palsy who are regularly enrolled. The methodology was guided through weekly observation which lasted four months, based on a structured schedule, registration of collected information through filming and writing of a diary, and analysis of collected data. The results showed differences in relation to the number of interactive episodes that occurred in each school, as well as to the content and the situation in which they occurred, and to the kind of action taken by the participants. In conclusion, the research showed that the interaction teacher-student may contribute in the positive way to the learning of students with Cerebral Palsy from the viewpoint of the inclusive education, besides the problems pointed in the context of both schools.

Keywords: teacher-student interaction; Cerebral Palsy; inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.	Distribuição das iniciativas dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “A” _____	48
FIGURA 2.	Distribuição das iniciativas dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “B” _____	49
FIGURA 3.	Distribuição das respostas dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “A” _____	50
FIGURA 4.	Distribuição das respostas dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “B” _____	51
FIGURA 5.	Distribuição dos conteúdos dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “A” _____	52
FIGURA 6.	Distribuição dos conteúdos dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “B” _____	53
FIGURA 7.	Distribuição dos episódios interativos quanto à localização da professora na sala de aula – escola “A” _____	54
FIGURA 8.	Distribuição dos episódios interativos quanto à localização da professora na sala de aula – escola “B” _____	55
FIGURA 9.	Distribuição das interrupções dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “A” _____	56
FIGURA 10.	Distribuição das interrupções dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “B” _____	57

LISTA DE TABELAS

TABELA 1.	Período de realização das sessões de observação_____	42
TABELA 2.	Definição das ações que caracterizaram as iniciativas, as respostas e as interrupções dos episódios interativos_____	43
TABELA 3.	Definição dos conteúdos dos episódios interativos_____	44
TABELA 4.	Definição das situações em que ocorrem os episódios interativos_____	44
TABELA 5.	Caracterização dos episódios interativos referente a quem/como inicia – escola “A”_____	47
TABELA 6.	Caracterização dos episódios interativos referente a quem/como responde – escola “A”_____	48
TABELA 7.	Caracterização dos episódios interativos referente aos conteúdos – escola “A”_____	49
TABELA 8.	Caracterização dos episódios interativos referente às situações em que ocorrem – escola “A”_____	50
TABELA 9.	Caracterização dos episódios interativos referente a quem/como interrompe – escola “A”_____	51
TABELA 10.	Caracterização dos episódios interativos referente a quem/como inicia – escola “B”_____	52
TABELA 11.	Caracterização dos episódios interativos referente a quem/como responde – escola “B”_____	53
TABELA 12.	Caracterização dos episódios interativos referente aos conteúdos –	

escola “B” _____ 54

TABELA 13. Caracterização dos episódios interativos referente às situações em que ocorrem – escola “B” _____ 55

TABELA 14. Caracterização dos episódios interativos referente a quem/como interrompe – escola “B” _____ 56

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	12
1.1. <i>O conceito de deficiência e a relação com o processo de inclusão escolar</i>	18
1.2. <i>Paralisia Cerebral: aspectos relevantes e implicações no contexto sócio-educacional</i>	25
1.2.1. <i>Paralisia Cerebral: algumas concepções</i>	25
1.2.2. <i>Consequências do comprometimento motor na escolarização do aluno com Paralisia Cerebral</i>	27
1.3. <i>A interação professor-aluno e o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula regular: contribuições da literatura</i>	33
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	38
2.1. <i>Local de pesquisa</i>	38
2.2. <i>Participantes</i>	39
2.3. <i>Procedimentos de coleta de dados</i>	40
2.4. <i>Procedimentos de análise dos dados</i>	43
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS	47
CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
APÊNDICES	77

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

[...] o professor não vai simplesmente ficar de braços cruzados esperando ser chamado para fazer algum curso ou negar-se a receber aluno com alguma deficiência em sua classe. [...] antes de mais nada precisa ser um professor – saber o que vai ensinar, como vai fazê-lo, a fim de que o aprender se realize também (ensinar e aprender não acontecem sempre simultaneamente). [...] desenvolver sua atitude de busca, de estudo, de pesquisa, podendo, assim, compreender e realmente ajudar, estimular e fazer caminhar o processo de inclusão.
(MOURA, 2008, p. 561)

Eis o porquê de não poder ficar de braços cruzados...

Este trabalho se constitui como uma extensão das pesquisas desenvolvidas desde a época em que cursei a graduação em Pedagogia, quando as indagações sobre a forma como todas as teorias e metodologias de ensino apreendidas seriam colocadas em prática com o aluno especial no contexto da sala de aula regular tiveram início.

Já no meu trabalho de conclusão de curso realizei uma análise documental dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE – entre os anos 2000 e 2008 disponíveis na base de dados SciELO que abordassem a questão da escolarização de crianças com Paralisia Cerebral, com o intuito de identificar quais têm sido as contribuições da literatura nacional em relação à produção científica sobre tal temática.

Dos 173 artigos publicados dentro do período mencionado, apenas 9 (5%) abordavam o tema proposto, o que levou à conclusão de que foram poucas as publicações tendo como foco a questão já mencionada no periódico em estudo (LIMA, 2008).

E os questionamentos acerca de como o processo de ensino e aprendizagem, tão discutido na graduação em diferentes contextos, ocorreria em uma sala de aula superlotada, com poucos recursos, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e uma professora sem suporte teórico-metodológico para lidar com tudo isso, continuavam a me instigar e rondar.

As teorias relacionadas ao processo de educação inclusiva evidenciam, primordialmente, o direito da criança, independente de sua condição, de participar ativamente de todos os contextos sociais dos quais um ser humano pode se inserir, inclusive no âmbito educacional.

Ao se tratar particularmente deste direito, a Lei nº. 8.069 de 1990, a qual institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, vem ao encontro da política de inclusão da criança com necessidades especiais quando prevê como dever do Estado, em seu inciso III do

artigo 54º, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Para reafirmar o direito à educação da criança com deficiência, o documento intitulado *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais* rege:

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados (BRASIL, 1994).

Segundo Mendes (2006), o acesso a uma educação pública de qualidade vem se constituindo como direito da pessoa com deficiência desde os anos 60, quando houve um avanço científico na busca pela integração deste público nos sistemas regulares da sociedade por meio da instituição de bases legais que, gradativamente, estabeleceram diretrizes a fim de que houvesse o mínimo possível de segregação do deficiente nos contextos sociais.

No entanto, faz-se necessário pensar nas dificuldades que o processo de inclusão da criança com deficiência na escola comum, particularmente do aluno com Paralisia Cerebral, tem enfrentado, como as limitações que o comprometimento motor acarreta no desenvolvimento das atividades de vida diária (vestir-se e alimentar-se, por exemplo) e na aquisição de habilidades relevantes ao processo de ensino e aprendizagem ligadas ao aspecto motor (escrever, recortar, etc.), e também as barreiras arquitetônicas e atitudinais ainda presentes no contexto educativo.

Ao pensar na escola como o lócus do processo de ensino e aprendizagem, tem-se que são muitas as barreiras a serem enfrentadas pelas instituições de ensino, particularmente de ensino regular, na busca por uma prática educativa que atenda as necessidades específicas dos alunos, especialmente da criança com Paralisia Cerebral.

Segundo Lourenço (2008), além das dificuldades quanto à acessibilidade física, as crianças com Paralisia Cerebral “[...] permanecem nas escolas em condições precárias de conforto e bem estar” devido, muitas vezes, à “falta ou inadequação de equipamento escolar adaptado” (p.13).

Outras questões devem ser discutidas e analisadas com cautela quando se trata de um aluno com Paralisia Cerebral e, portanto, com limitações físicas e por vezes cognitivas, características desta deficiência, já que esta condição interferirá no seu desenvolvimento sócio-educacional.

A referida autora aponta ainda que grande parte dos entraves para a escolarização deste público está no acesso ao currículo, ao material escolar e à própria escola, e que a superação dos mesmos se configura como “o cerne condutor de uma inclusão como está prevista nas leis, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso desses alunos no ambiente escolar” (p.19).

Moura (2008), ao refletir sobre a inclusão da criança com deficiência, particularmente em como viabilizar a escolarização deste alunado, aponta algumas dificuldades decorrentes da própria condição de deficiente, como os sintomas, as seqüelas e as limitações, o que demanda uma maior compreensão da criança e da situação por todos aqueles envolvidos no processo de inclusão e escolarização da mesma.

A mesma autora afirma que, no caso da criança com Paralisia Cerebral, o desempenho escolar pode estar comprometido devido à ocorrência de “patologias associadas”, as quais acompanham com frequência a disfunção motora, como o rebaixamento mental e déficits visuais e/ou auditivos e de linguagem, por exemplo. (MOURA, 2008).

Ao se considerar o professor como agente mediador das relações e práticas educativas constituídas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, portanto, o elemento-chave na interação com o aluno especial no ambiente escolar, vê-se a necessidade de se investir na sua formação, no sentido de auxiliá-lo quanto à elaboração de planejamentos, metodologias e formas de avaliação diversificadas que facilitem seu trabalho.

Conforme assinala Moura (2008),

[...] o mais importante é a possibilidade de o professor tentar observar até onde o aluno consegue ir, pode entender; detectar o mais precisamente possível onde ele não caminha e trabalhar especificamente aquele obstáculo; ensinar de outras maneiras, várias vezes [...] (MOURA, 2008, p.563).

Quando se pensa na quantidade de tarefas que se apresentam sob a responsabilidade do professor em sala de aula, devem ser consideradas as circunstâncias em que este profissional atua e quais são suas principais dificuldades, as quais podem se tornar obstáculos à efetiva prática educativa inclusiva.

Gomes e Barbosa (2006) afirmam que muitos professores ainda vêem o processo de inclusão escolar dos alunos com Paralisia Cerebral “como uma ação muito mais ‘humanitária’ do que realmente educacional” (p. 92). O sentimento de caridade diante do aluno com deficiência, resultado da falta de conhecimento do professor sobre as possibilidades de aprendizado desse aluno, faz com que sua prática vise “muito mais ao ‘bem-

estar' social destes alunos, desconsiderando as possibilidades de um real desenvolvimento cognitivo" (p. 92).

Nesse sentido, pode-se dizer que a prática docente contribuirá para que a criança com Paralisia Cerebral possa participar das atividades e constituir-se como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, tendo suas limitações e necessidades especiais respeitadas por todos dentro e fora do ambiente escolar.

E não somente da prática pedagógica do professor é que depende o sucesso do aluno no processo de ensino e aprendizagem; as relações interpessoais ocorridas em sala de aula vêm ganhando destaque na literatura quanto a sua importância na construção do conhecimento pelos sujeitos atores de tal processo: professor e aluno.

Os apontamentos de Silva e Aranha (2005) corroboram esse pressuposto no estudo cujo objetivo foi descrever as interações ocorridas em duas salas de aula de uma escola pública estadual com proposta de inclusão entre a professora responsável e os alunos.

As citadas autoras apontam que é na relação professor-aluno e, portanto, nas interações, que a função mor da educação – formar o cidadão – se realiza, à medida que tais interações se constituem como “variáveis essenciais no processo bi-direcional de construção da aprendizagem e do desenvolvimento humano”, processo este assim denominado ao se considerar que o aluno exerce influência na prática de ensino e por ela é também influenciado (SILVA; ARANHA, 2005, p. 375-376).

Tratando-se de uma sala de aula com proposta inclusiva, as mesmas autoras afirmam que “as relações entre professor e aluno surgem como elemento de fundamental importância, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar” (SILVA; ARANHA, 2005, p. 377).

O estudo concluiu que houve peculiaridades e diferenças quanto às interações entre a professora e os alunos com e sem deficiência nas duas salas de aula, demonstrando um avanço no que diz respeito aos comportamentos atitudinais positivos da professora com relação ao aluno com deficiência, como a atenção pedagógica, por exemplo, ainda que isso não signifique, segundo as autoras, uma prática inclusiva efetiva.

É importante destacar a colocação de Silva (2003) sobre a não frequência, na literatura científica, de estudos que abarquem discussões a respeito de como estão se dando as relações professor-aluno no contexto da sala de aula regular, se há diferenças no tratamento do aluno com deficiência em comparação ao aluno não deficiente, e se tais relações podem interferir no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a autora,

a relação entre professor e aluno em sala de aula inclusiva mostra-se como uma temática inexistente nas publicações realizadas no período de 1990 a 2001, conforme identificado na pesquisa bibliográfica de 35 diferentes periódicos, [...] totalizando 4.914 artigos (SILVA, 2003, p. 57).

Souza (2005) também detectou falta de pesquisas e trabalhos científicos na área da escolarização do aluno com necessidades especiais, ao evidenciar “a necessidade de mais estudos acerca de experiências e práticas de Inclusão Escolar com o aluno com sequela de paralisia cerebral no ensino regular” (p. 100).

Desse modo, ao se considerar: 1) as dificuldades de acesso e permanência do aluno com Paralisia Cerebral ao contexto escolar; 2) os obstáculos enfrentados pelos professores ao lidar com o aluno especial em sala de aula mediante lacunas na formação acerca das deficiências e das necessidades especiais que demanda, falta de recursos e materiais adequados, bem como ausência de suporte do sistema educacional geral; e 3) a importância da interação entre professor e aluno para a construção do conhecimento e o desenvolvimento humano, propõe-se como objetivo principal desta pesquisa analisar como as interações professor-aluno com Paralisia Cerebral ocorridas no processo de ensino e aprendizagem tem se constituído no contexto da sala de aula regular.

Pensou-se como objetivos específicos para esta pesquisa aprofundar a análise de como a inclusão e a escolarização do aluno com Paralisia Cerebral tem se constituído no sistema de ensino regular, atreladas ao caminho que a relação entre professor e alunos com necessidades especiais tem tomado, na busca pela construção de práticas educativas inclusivas que favoreçam o direito desses alunos a uma educação que atenda suas necessidades e respeite suas particularidades.

Entende-se por interação, nesta pesquisa, a definição utilizada por Silva (2003): “uma verbalização ou ação motora de um sujeito dirigida clara e diretamente a outro, seguida de verbalização ou de ação motora deste para o primeiro” (HINDE, 1979; CARVALHO, 1986; ARANHA, 1991, *apud* SILVA, p. 72).

Para o desenvolvimento desta dissertação, optou-se pela organização da mesma em cinco capítulos.

Inicialmente, é apresentada uma revisão bibliográfica no primeiro capítulo, correspondente à introdução do trabalho, subdividido em três itens: o primeiro apresenta o conceito de deficiência e a configuração da pessoa com deficiência ao longo da história, atrelados ao processo de inclusão escolar do aluno com necessidades especiais; o segundo

mostra algumas definições de Paralisia Cerebral encontradas na literatura, seguidas da caracterização desta deficiência e suas implicações ao desenvolvimento sócio-educacional do aluno que a possui; e o terceiro traz reflexões acerca da interação professor-aluno e do modo como esta interação influencia o processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

O capítulo 2 apresenta a metodologia do trabalho e mostra os procedimentos de busca e análise dos dados obtidos.

Os resultados obtidos através da análise dos dados coletados são apresentados no capítulo 3 e discutidos à luz da literatura consultada no capítulo 4.

Para finalizar, são apresentadas as considerações finais mediante o que foi analisado e discutido ao longo da pesquisa, bem com as referências bibliográficas utilizadas, seguidas dos apêndices.

1.1. O conceito de deficiência e a relação com o processo de inclusão escolar

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo.

(KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 29)

A frase acima resume a configuração social ideal dada à pessoa com deficiência que é reflexo do que já foi dito a seu respeito em um passado que não é tão distante do momento atual.

Omote (2008) aponta que as diferentes formas de se ver e perceber a pessoa deficiente perpassa diferentes momentos da história, em épocas que vão “desde as formas extremas de exclusão, como a eliminação física ou abandono, até as formas atuais em que se luta para pôr em prática a política de inclusão” (p. 22), como abordado a seguir.

Já nas sociedades primitivas, em que predominava a prática do nomadismo – modo de vida em que os indivíduos constantemente se deslocavam de uma região para a outra na busca por alimentos e por melhores condições de sobrevivência mediante aquilo que a natureza poderia lhes proporcionar –, a pessoa com algum acometimento físico ou intelectual era considerada um obstáculo à progressão do grupo a que pertencia, pois tal acometimento lhe impedia de agir com autonomia.

Bianchetti (1995), que discute alguns aspectos relacionados à história da Educação Especial, cita em seu artigo que

é evidente que alguém, portador de alguma deficiência natural ou impingida na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado e sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa (BIANCHETTI, 1995, p. 9).

O citado autor ainda relata que, com o advento do cristianismo, os indivíduos com algum tipo de deficiência passaram a ser associados ao mal, às trevas, isto é, novamente segregados da sociedade que seguia os princípios divinos. Ter uma deficiência, portanto, mostrava que “o demônio havia se apossado do corpo da pessoa e que a melhor forma de o humilhar, de lhe impingir uma derrota era retirar-lhe a posse” (BIANCHETTI, 1995, p. 11).

Não menos estigmatizado foi o indivíduo deficiente também na sociedade grega antiga, em que a busca pelo corpo belo e forte era condição para a vitória nas guerras (a

criança que nascesse fora dos padrões de beleza e perfeição impostos na época era fadada a morte), bem como na sociedade atual, ou seja, no capitalismo, quando o corpo passou a ser visto com uma máquina que trabalha exclusivamente para a obtenção de lucro e o enriquecimento da sociedade burguesa.

Através desses apontamentos históricos, percebe-se que o termo deficiência distinguiu e enquadrou o indivíduo em situações de desvantagem social em relação ao grupo ou contexto em que se inseria com o passar dos anos. Para Omote (1994, p. 66), as diferenças, sejam físicas ou intelectuais, cujas significações são de desvantagem, “levam os seus portadores a serem desacreditados socialmente”, portanto, “é necessária uma linguagem de relações e não de atributos para serem descritas essas diferenças (deficiências)”.

Goffman (1982) também argumenta sobre a questão da diferença:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída (GOFFMAN, 1982, p. 6).

Assim, a pessoa deficiente também assume esse papel aos olhos dos não-deficientes, isto é, dos que estão dentro dos padrões de estética e de conduta considerados normais, na medida em que “algumas diferenças também causam estranheza especial” devido à “possibilidade de romper com o esperado e de quebrar a expectativa que pode causar o espanto” (OMOTE, 2008, p. 17).

Sobre o conceito de normalidade, Padilha (2000) menciona que

não existe o normal ou o patológico em si mesmos, mas exprimem, tanto um quanto o outro, outra lógica, suportável ou não. O patológico não seria, portanto, ausência de norma, mas uma outra norma, diferente das que foram inventadas pelo gênero humano, como gênero exemplar de vida (PADILHA, 2000, p. 199).

Omote (1994) aborda, ainda, a questão da deficiência como uma construção social, de tal modo que a mesma

não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. [...] é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente (OMOTE, 1994, p. 67-68).

As outras pessoas citadas pelo autor são todas aquelas consideradas dentro dos moldes exigidos socialmente – os não-deficientes. O modo como estes vêem a deficiência e interpretam suas relações com os sujeitos ditos deficientes pode explicar de que maneira o ser humano lida com as diferenças. É o que o autor propõe como a “teoria da deficiência”, a qual “deve ser capaz de explicar também a não-deficiência, [...] construída socialmente através dos mesmos mecanismos de construção social da deficiência” (OMOTE, 1994, p. 69).

Os apontamentos de Oliveira (2004) também caminham nessa perspectiva. Para a autora, ao se considerar o conceito de normalidade como ambivalente e determinado sociocultural e historicamente, tem-se que “a deficiência não pode ser compreendida tomando como referência apenas os aspectos individuais”, de modo que “a interpretação da audiência é determinante na identificação e no tratamento dos indivíduos como desviantes” (OLIVEIRA, 2004, p. 62).

Também para que este conceito seja compreendido, mediante os pressupostos de Oliveira (2004), é preciso que não se observem apenas os fatores de cunho biológico, psicológico, cultural ou social, mas é necessário, ainda, “olhar para a interpretação da audiência que se dá na intensidade das interações que se estabelecem socialmente, interações dialéticas, contraditórias e determinantes para apreensão do fenômeno conceitual da deficiência” (p. 70).

A autora chama a atenção para a questão dos aspectos ideológicos que podem impedir a percepção, no caso do professor, da pessoa com deficiência, em sua totalidade muito além da aparência, na medida em que os padrões de normalidade “nos são colocados como se eles fossem naturais e como se todos tivessem acesso a oportunidades que garantissem o alcance ou o desenvolvimento de capacidades individuais, compatíveis com os padrões normativos de um determinado grupo social” (OLIVEIRA, 2004, p. 66).

Ao se discutir a questão da deficiência no contexto escolar, vários aspectos devem ser analisados mediante o aumento da demanda de alunos especiais, principalmente nas salas de aula do ensino regular, por conta das políticas emergentes em prol da inclusão escolar desses alunos, porém ainda um pouco distantes de uma prática inclusiva real e efetiva.

Novamente a problemática do estigma e do descrédito social que abarca a pessoa com deficiência por assim ser caracterizada ou definida não foge às reflexões no âmbito educacional. Segundo Kassir (2006), “quando as crianças recebem o diagnóstico de ‘deficiente’, [...] inicia-se à sua volta um ‘tratamento especial’ repleto de condições socialmente restritivas”, o que aplica a esta população um rótulo de “mentalmente incapaz, portanto, socialmente desacreditada e estigmatizada” (p.61).

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) relatam que, já no século XIX, assim como nas épocas anteriores em que a pessoa deficiente era vista como um empecilho à progressão e ao desenvolvimento do grupo ao qual pertencia, “os alunos com deficiências eram encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e das salas de aula, pois careciam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas e disciplinares”, bem como “achava-se que sua presença prejudicaria a aprendizagem dos outros alunos ou que até mesmo teria uma influencia moral subversiva” (p. 28).

As reflexões de Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) vêm ao encontro do modo como o aluno com deficiência é visto no contexto educacional. Em estudo dos autores cujo objetivo foi analisar o imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência, os autores discutem quatro campos psicológicos não conscientes relacionados às condutas dos professores perante esse aluno.

O primeiro campo consiste na hipótese de que o professor, diante das limitações do aluno, pode construir uma visão tecnicista baseada naquilo que são capazes ou não de realizar. Os autores justificam tal visão pelo fato de o “contexto escolar ser marcado por uma postura avaliativa, em relação às capacidades e incapacidades de seus alunos”, ou mesmo por uma postura defensiva, isto é, ao se perceber como responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem do aluno com necessidades especiais, o professor busca se defender da angústia que tal responsabilidade gera, “ancorando-se em avaliações, diagnósticos e rótulos” (ÁVILA; TACHIBANA; VAISBERG, 2008, p. 159).

Já o segundo campo aborda a percepção do professor um pouco mais sensibilizada sobre o aluno deficiente, o qual passa a ser visto “a partir de seu sofrimento emocional pelas dificuldades inexoráveis à deficiência” (ÁVILA; TACHIBANA; VAISBERG, 2008, p. 159).

O terceiro campo avalia a tendência dos alunos com deficiência a evadirem das escolas. Na análise do imaginário, os autores citam questionamentos de professores sobre se o lugar do aluno com deficiência seria realmente o ensino regular, e concluíram que “eles próprios tem incertezas a respeito da presença destes alunos em sala de aula”, uma vez que “talvez, seja difícil para os professores assumirem declaradamente suas dificuldades emocionais” (ÁVILA; TACHIBANA; VAISBERG, 2008, p. 160).

No quarto campo, a discussão dos autores gira em torno da presença materna na relação da professora com o aluno deficiente, ao observarem que “a sensação de angústia e de insegurança, apresentadas pelos professores em relação à questão da inclusão escolar, fica

minimizada desde que a mãe do aluno portador de necessidades especiais esteja presente” (ÁVILA; TACHIBANA; VAISBERG, 2008, p. 161).

Em conclusão, os citados autores relatam que apenas a oferta de cursos de capacitação aos professores sobre inclusão escolar não basta para que os mesmos modifiquem o olhar muitas vezes tecnicista voltado ao aluno com deficiência; sugerem, portanto, a criação de espaços onde os professores possam compartilhar os sentimentos e tenham a oportunidade de se sustentarem emocionalmente, a fim de otimizarem suas práticas inclusivas.

O que foi observado até então a respeito do processo de inclusão do aluno com deficiência na escola regular pede, ainda, ponderações de cunho político acerca do sistema educacional vigente que embasem os entraves a esse processo.

Apontamentos a respeito das atuais condições atuais em que as escolas públicas atendem aos alunos em geral, particularmente quando se questiona a escolarização do aluno com deficiência, estão presentes nas reflexões de Omote (2008), ao dizer que

além das condições precárias de ensino, em termos infra-estruturais, a escola pública, descontando algumas ilhas de exceções, apresenta uma persistente paralisia diante do desafio educacional representado pela ampla diversidade de condições com que seus alunos comparecem (OMOTE, 2008, p. 25).

Tais condições corroboram negativamente a implementação de práticas educativas inclusivas, pois se vê a necessidade, conforme assinala o autor, de se adaptar as condições de ensino em termos de estratégias e recursos didáticos, bem como de estrutura física, a fim de garantir ao aluno com necessidades especiais que, “independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais” (OMOTE, 2008, p. 26).

Para Ferreira (2007), a fragmentação, a desarticulação e a descontinuidade da política educacional levam ao pensamento de que “o sistema educacional [...] parece estar cristalizado e institucionalizado para lidar apenas com a homogeneidade, porque esta não apresenta nenhum perigo, já que não põe em dúvida valores, verdades e, principalmente, hábitos tradicionais” (p. 549).

Segundo Mendes (2006), o anúncio de diretrizes políticas a nível municipal e estadual a favor da inclusão escolar tem ocorrido, no entanto, “observa-se a ausência de procedimentos de avaliação, o que compromete o processo de implementação das propostas” (p. 399).

Alguns autores relatam, ainda, a necessidade de suportes e apoios para que se minimizem os mecanismos de exclusão e se efetive a inclusão social, especialmente, no

âmbito educacional, a fim de que os direitos da pessoa com necessidades especiais sejam garantidos.

Toyoda, Akashi, Lourenço e Mendes (2007) propõem como suporte ao processo de inclusão a consultoria, cuja técnica “enfoca um problema de trabalho atual do consultado, sendo que o processo é diferenciado tanto das supervisões quanto do aconselhamento, [...] havendo uma ênfase no papel igualitário do consultado na contribuição para a resolução do problema” (p. 124).

Para as autoras, a inclusão deve ser vista como um processo de inserção, nos variados contextos sociais, da pessoa com deficiência, de modo que esta exerça os seus direitos e deveres de participação como todo cidadão. Além disso, “a inclusão só pode ser considerada um sucesso quando há adaptação de todos os envolvidos: professores, pais e os próprios alunos” (TOYODA; AKASHI; LOURENÇO; MENDES, 2007, p. 126).

Na escola, a consultoria pode ocorrer na forma de ensino colaborativo, o qual pressupõe oportunidades de desenvolvimento tanto pessoal como profissional aos envolvidos, porém requer, conforme apontam Mendes e Toyoda (2008), “apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes” para ser significativa (p. 104). O fato de se colocar dois ou mais professores na mesma sala de aula para que compartilhem o planejamento e a implementação do ensino objetiva, segundo as autoras, “criar opções, por aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum com as habilidades pedagógicas do professor especialista” (MENDES; TOYODA, 2008, p. 105).

Nessa mesma direção, Freitas (2006) diz que há, nessa perspectiva, “uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação”. Portanto, para que a escola se constitua em uma perspectiva inclusiva, deve-se adotar como princípio que todos aprendam juntos na medida do possível, “independentemente de suas dificuldades ou talentos, deficiências, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, nas quais as necessidades são satisfeitas” (FREITAS, 2006, p. 167).

Para tal, a autora pressupõe que

uma boa formação profissional, aliada a um contexto educacional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável da autonomia profissional e adequadas condições de trabalho, é um ingrediente sem o qual não se alcança a qualidade pretendida na educação; é, na verdade, direito dos profissionais da educação (FREITAS, 2006, p. 178-179).

É evidente que o atendimento educacional oferecido aos alunos com necessidades especiais em sala de aula comum demanda a utilização de recursos, equipamentos e estratégias diferenciadas que condicionem o trabalho do professor ao lidar com as especificidades desses alunos. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) confirmam o enunciado, ao concluírem que “todo este apoio para alunos e professores deve ser integrado – e *associado* – a uma reestruturação das escolas e das classes. Os apoios devem ser *centrais*, e não periféricos, à educação regular” (p. 30-31, grifo dos autores).

Assim, a escola regular assume, segundo Oliveira (2008), o papel de criar espaços que favoreçam o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais, ao passo que as implicações do processo de inclusão não sejam “tratadas de maneira simplista, desconsiderando as decorrências de uma nova forma de conceber a educação, a escola, aprendizagem, o ensino [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 135).

Nessa mesma linha, Almeida, Drummond, Mancini e Melo (2011) afirmam que a proposta da inclusão das pessoas com necessidades especiais “não deve ocorrer numa lógica simplista de colocar/inserir essas pessoas em um ambiente” (p. 204), pois é preciso averiguar as possibilidades de oferecer-lhes alternativas que favoreçam a participação das mesmas nos ambientes nos quais estão inseridas.

E no que se refere ao processo de inclusão no ensino regular, as autoras apontam que as oportunidades educacionais oferecidas aos alunos com deficiência foram democratizadas; contudo, algumas barreiras ainda dificultam esse processo, que é complexo, mas também há fatores facilitadores os quais favorecem a realização de ações positivas, a fim de que o aluno com deficiência usufrua dos seus direitos enquanto aluno e cidadão (ALMEIDA; DRUMMOND; MANCINI; MELO, 2011).

Pensar em uma escola para todos, portanto, é retirar, segundo Ferreira (2007), a visão simplista e reducionista da educação, promover condições favoráveis para que o acesso e a permanência sejam responsabilidade política e social tanto do Estado como de cada cidadão e, conseqüentemente, equiparar as oportunidades.

E para finalizar, implementar a inclusão, segundo a autora,

é uma questão de pensar e de querer. [...] Querer pensar e fazer uma escola que inspire a troca entre os alunos, que confronte formas desiguais de pensamento, que busque metodologias interativas, que faça de reconhecimento da diversidade estratégias para uma nova aprendizagem, que conceba o aluno inteiro e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo (FERREIRA, 2007, p. 557).

1.2. Paralisia Cerebral: aspectos relevantes e implicações no contexto sócio-educacional

A inclusão na escolaridade é meio caminho (ainda que quase nunca completado) para outras inclusões mais altas, na vida profissional, no mundo do trabalho, na sociedade em geral. Ela é conveniente, necessária, é um DIREITO, importante para a felicidade – mas ela precisa ser REAL.

(MOURA, 2008, p. 556)

Este capítulo tem por finalidade descrever algumas das características das crianças com Paralisia Cerebral, suas dificuldades e as implicações destas em seu desenvolvimento social, bem como em seu aprendizado escolar.

1.2.1. Paralisia Cerebral

O termo “Paralisia Cerebral” já foi mencionado por vários autores da literatura científica dentro do campo das chamadas deficiências, mas não necessariamente seguido da mesma definição.

Tabaquim (1996) aponta que, em 1843, William John Little caracterizou tal deficiência como uma rigidez muscular, descrevendo como um tipo específico a diplegia espástica, a qual estaria relacionada com a falta de oxigênio no cérebro (hipóxia peri-natal).

Já Bobath (1984) a define como “uma desordem do movimento e da postura devida a um defeito ou lesão do cérebro imaturo (BAX, 1964, *apud* BOBATH, 1984, p. 1), lesão esta não progressiva causadora de uma debilitação da coordenação muscular, acometendo incapacidades também quanto ao equilíbrio da postura e à realização de movimentos normais. Além disso, pode ocorrer um comprometimento do desenvolvimento cognitivo, visual, auditivo e da articulação da fala, em alguns casos, aliados ao comprometimento motor.

Outra definição, proposta por Basil (1995), caracteriza a Paralisia Cerebral como uma “alteração ou perda do controle motor secundária a uma lesão encefálica, ocorrida na etapa pré-natal ou durante a primeira infância, seja qual for o nível mental da criança lesionada” (p. 252). A autora cita também que, embora a esta deficiência sejam atribuídos vários distúrbios associados à disfunção motora, “as faculdades intelectuais e muitas outras funções regidas pelo cérebro encontram-se, frequentemente, intactas” (BASIL, 1995, p. 254).

Outra forma de conceituar a Paralisia Cerebral encontra-se em Fonseca e Lelis (2008), os quais a referem como “uma encefalopatia infantil crônica não progressiva ou uma disfunção neuromotora [...] devida a lesões ocorridas em um encéfalo em desenvolvimento até os 3 anos de idade”, as quais acarretam “distúrbios de motricidade, tônus e postura, podendo ou não ter comprometimento cognitivo” (p. 53).

Com relação às causas da Paralisia Cerebral, pode-se dizer que são variadas e podem ocasionar lesões antes ou durante a gestação e após o nascimento até os dois anos de vida da criança.

Dentre os principais fatores causadores da lesão cerebral, estão (BASIL, 1995; TABAQUIM, 1996):

a) pré-natais – doenças infecciosas contraídas pela mãe nos três primeiros meses de gestação (rubéola, sarampo), doenças metabólicas (diabetes), insuficiência cardíaca, hipertensão ou anemia da gestante, radiação;

b) peri-natais – prematuridade ou hipertermia, insuficiência de oxigenação do cérebro da criança, parto prolongado, complicações nas manobras durante o parto, excesso de anestesia;

c) pós-natais – AVE¹, infecções adquiridas (meningite), traumatismo crânio-encefálico, desidratação, intoxicação.

Fonseca e Lelis (2008) afirmam serem as causas mais comuns a asfíxia neonatal decorrente de parto prolongado e a prematuridade, considerando que as convulsões, o baixo peso fetal e a idade materna são também fatores de risco (p. 53).

Outros fatores de extrema importância são mencionados por Souza (2005), como a ingestão/injeção de drogas, que causa uma vasoconstrição durante o uso, diminuindo a oxigenação e, portanto, “predispondo o feto e/ou bebê à prematuridade, baixo peso ao nascer (mesmo em bebês não prematuros), diminuição da circunferência da cabeça, além de causar deslocamento precoce da placenta e infartos cerebrais” (p. 21).

Também o tabagismo aparece como fator de risco, mediante o fato de a nicotina também causar vasoconstrição, diminuindo a oferta de oxigênio e nutrientes ao bebê (SOUZA, 2005), podendo resultar em um quadro de Paralisia Cerebral.

Quanto à classificação dos tipos de acometimento motor e a localização da alteração motora, tem-se os seguintes tipos de Paralisia cerebral (GIANNI, 2003, *apud* LOURENÇO, 2008):

¹AVE: Acidente Vascular Encefálico.

- **ESPÁSTICA:** a criança possui um aumento do grau de resistência do músculo mesmo em repouso, interferindo no equilíbrio e na coordenação dos movimentos. O quadro espástico pode ser dividido topograficamente em: *quadriplegia* – os quatro membros (superiores e inferiores) são acometidos; *diplegia* – os quatro membros (superiores e inferiores) são acometidos, mas há o predomínio de disfunção nos inferiores; *hemiplegia* – acomete apenas um dos lados do corpo; *triplegia* – comumente são acometidos os membros inferiores e um dos membros superiores; e *monoplegia* – apenas um membro sofre alteração tônica.
- **DISCINÉTICA:** movimentos e posturas anormais resultantes de ineficiente coordenação motora e tônus² muscular alterado.
- **ATÁXICA:** apresenta ataxia³ de tronco na posição sentada, desequilíbrio motor e ausência de coordenação.
- **HIPOTÔNICA:** possui tônus muscular abaixo do normal.
- **MISTA:** associação dos tipos espático, discinético e atáxico.

Fonseca *et al* (2008) relatam que o tipo espástico é o mais comum, sendo que a quadriplegia incide entre 9 e 43% dos casos, a hemiplegia, entre 25 e 40% dos casos, e a diplegia entre 10 e 45% dos casos de Paralisia Cerebral. Em contrapartida, os tipos discinético (8 a 15%), atáxico (4%), hipotônico (1%) e misto (10 a 15%) apresentam-se em menor incidência.

1.2.2. Consequências do comprometimento motor na escolarização do aluno com Paralisia Cerebral

Tendo em vista a principal característica da criança com Paralisia Cerebral, a saber, o comprometimento motor, é preciso pensar além da realidade desta criança no meio sócio-educacional a que se intenta ser inserida, isto é, pensar nesta criança como um adulto que participe das questões de cunho político, econômico e cultural e forma efetiva.

² Tônus [L., tensão] Aquela contração contínua e parcial dos músculos, que determina a tonicidade ou firmeza. O oposto de clono. SIN.: tono, tonicidade. In: **Dicionário Médico Enciclopédico Taber**. [Taber's cyclopedic medical dictionary]. Clayton L. Thomas (Coord.). Fernando Gomes do Nascimento (Trad.). 17 ed. Barueri-SP: Manole, 2000. 2279 p. ISBN 85-204-0940-7.

³ Ataxia: [Gr. Desordem]. Coordenação muscular defeituosa, esp. a manifestada ao serem tentados movimentos musculares voluntários. In: **Dicionário Médico Enciclopédico Taber**. [Taber's cyclopedic medical dictionary]. Clayton L. Thomas (Coord.). Fernando Gomes do Nascimento (Trad.). 17 ed. Barueri-SP: Manole, 2000. 2279 p. ISBN 85-204-0940-7.

Conforme assinala Souza (2005),

A criança e ou adulto com seqüela de paralisia cerebral pode apresentar disfunções de ordem motora, mental, perceptiva, de comunicação, como já descritos, envolvendo a linguagem, a atenção e a memória, resultando em dificuldades para a aprendizagem e para a integração com o meio em que vive (SOUZA, 2005, p.30).

As disfunções terão, em maior ou menor grau, interferência na aquisição de habilidades como andar, falar, escrever, dentre outras.

Segundo Basil (1995), essas habilidades dependem da possibilidade de se realizar certos movimentos; desse modo, vê-se que a disfunção motora pode dificultar a aquisição das mesmas pela criança com Paralisia Cerebral, inclusive distúrbios da fala e da linguagem ocasionados pela lesão cerebral podem influenciar negativamente na inteligibilidade da fala, bem como na respiração, na mastigação e no controle da saliva (BASIL, 1995).

Tais limitações, por vezes, conduzem o professor e a comunidade escolar a modos errôneos de ver e perceber a criança/o aluno com Paralisia Cerebral, como associar as dificuldades motoras e, conseqüentemente, os distúrbios na fala e no aprendizado de ações rotineiras, como manipular objetos, a um déficit cognitivo acentuado. Podem, assim, significar que “sem os auxílios pedagógicos adequados, estes alunos não conseguem pôr em prática suas potencialidades intelectuais” (BASIL, 1995, p. 259).

A associação que geralmente se faz, muitas vezes por falta de conhecimento, entre a deficiência física, especificamente ao tratar-se da Paralisia Cerebral, e o déficit cognitivo, acarreta conclusões equivocadas acerca da criança parálitica cerebral em seus familiares e nos profissionais envolvidos no processo de escolarização desta criança que não anda e pode não falar e, por isso, “é logo considerada como não entendendo nada e, portanto, portadora de deficiência mental” (MOURA, 2008, p. 557).

Quando se trata da escolarização da criança com Paralisia Cerebral, dois aspectos devem ser discutidos: em primeiro lugar, as limitações que a própria Paralisia Cerebral como uma deficiência física ocasiona no sentido do desenvolvimento da fala e da linguagem, da coordenação motora, da escrita, entre outras habilidades necessárias ao processo de ensino e aprendizagem; em segundo lugar, a falta de conhecimento e despreparo profissional do professor e dos demais agentes educacionais, envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo do aluno, em relação à deficiência em si e da falta de preparo acadêmico, estratégias metodológicas e recursos apropriados para lidar com as diversidades em sala de aula.

Ao tratarmos particularmente das limitações que a própria deficiência gera no desenvolvimento educacional do aluno que a possui, Melo e Martins (2007) declaram como urgente a reorganização do ensino regular nos âmbitos político, filosófico e estrutural (p. 4).

Isto demanda mudanças do ponto de vista tanto estrutural (eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas, adaptação dos ambientes às condições do aluno cadeirante) como curricular (metodologias de ensino, materiais e recursos adequados às limitações deste aluno na execução das atividades diárias e acadêmicas), para gerar novos projetos político-pedagógicos embasados nos princípios da educação inclusiva, à medida que se crie um ambiente favorável ao desenvolvimento sócio-educacional e da autonomia da criança com Paralisia Cerebral.

Lourenço (2008) afirma que as especificidades do aluno com deficiência na classe comum precisam ser pensadas quando da elaboração do currículo escolar, o qual será determinado “após identificar cada característica individual, física, sensorial e emocional”, e focado no “estabelecimento da comunicação” e na “participação efetiva em sala de aula pelo aluno” (p. 25).

Cabe aqui um destaque ao relato de Ferraz *et al* (2010), cuja ênfase está nos cuidados especiais que os alunos com Paralisia Cerebral podem demandar no dia-a-dia, inclusive no espaço educativo, como “higienização, auxílio para refeição, entre outros” e, como os demais alunos, devem “ser estimulados à participação e inclusão nas atividades pedagógicas comuns da sala de aula” (p. 402).

O estudo dos autores mostra que a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades ocorre com maior frequência quando são dirigidas à socialização, em contrapartida às atividades dirigidas à alfabetização, nas quais não se vê a participação efetiva dos mesmos (FERRAZ *et al*, 2010).

Ao se considerar a sala de aula o *locus* do processo de ensino e aprendizagem, e professor e aluno os sujeitos-atores deste processo, pensa-se na organização e no desenvolvimento de um currículo que possibilite ao professor elaborar e executar um projeto de aula, na perspectiva da educação inclusiva, bem como oferecer ao aluno com Paralisia Cerebral a oportunidade de participar efetivamente desse projeto. Assim, constrói-se por esse caminho uma relação recíproca entre ensino e aprendizagem, cujo foco é a formação plena do aluno, independente de suas peculiaridades.

A elaboração e execução de um projeto voltado à inclusão da criança com necessidades educacionais especiais, demonstrada pela revisão de literatura, traz como um

segundo aspecto ligado aos problemas encontrados no processo de escolarização do aluno com Paralisia Cerebral.

Em Souza (2005) encontram-se relatos de professoras na situação acima mencionada, as quais apontaram medo e rejeição mediante as características físicas do paralisado cerebral, bem como sentimentos de culpa e impotência, os quais são vistos pela autora como um possível “resultado de uma construção realizada por estas professoras ao longo de suas vidas sobre o aluno ideal – o aluno normal”. O fato de estas professoras simplesmente não conviverem com alunos com esta deficiência acaba por distorcer a representação social deste aluno no contexto educacional.

Assim, ao receberem em suas classes um aluno com paralisia cerebral, dotado de disfunções motoras, sensoriais e algumas vezes cognitivas, cujo aspecto físico não corresponde aos modelos convencionais de normalidade, acabam por se sentirem em conflito. Isto gera, conseqüentemente, sentimentos variados de difícil controle, desviando o foco principal da filosofia inclusiva (SOUZA, 2005, p. 92).

Também é argumento relevante desta autora o fato de que tais sentimentos possam estar apoiados no impacto causado pela deficiência, “mitificando as dificuldades nem sempre reais desse alunado e imobilizando as professoras para a busca de novas alternativas pedagógicas” (SOUZA, 2005, p. 92).

Isto se confirma em Monteiro e Manzini (2008), os quais afirmam em seu estudo, cujo objetivo foi averiguar as mudanças ocorridas na concepção do professor de ensino fundamental sobre a inclusão mediante a entrada de um aluno com deficiência em sua classe, que “o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes” do indivíduo, ou seja, ao se pensar na inclusão de alunos com deficiência, “as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão” (p. 36).

Nesse sentido, vê-se que o despreparo e falta de conhecimento do professor, bem como a ausência de recursos e estratégias para lidar com esse alunado, causam certa resistência neste profissional estritamente ligado ao aluno e ao seu desenvolvimento no ambiente escolar. Sem saber o que fazer e como agir, o professor busca apenas “achar um ‘bode expiatório’, um culpado para o seu fracasso, caindo sempre a ‘culpa’ no mais fraco, no aluno” (MOURA, 2008, p. 556).

Assim, pode-se dizer que a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva ainda demanda questionamentos e modificações quando se pensa em preparar este profissional para lidar com as diversidades e particularidades de cada aluno em sua classe.

A falta de preparação acadêmica adequada, bem com as condições em que o ensino se apresenta atualmente (salas de aula lotadas, ausência de equipe multiprofissional, falta de recursos materiais e financeiros, etc.), segundo Melo e Martins (2007), “fazem com que os professores, de uma maneira geral, resistam às mudanças encampadas pela política educacional inclusiva, no contexto brasileiro, mesmo que legalmente reconhecida” (p. 122).

Freitas (2006) ressalta a importância do preparo profissional tanto do professor do ensino regular como do professor especializado, ao descrever como desafio dos cursos de formação a elaboração de um currículo que desenvolva nos profissionais competências, habilidades e conhecimentos que lhes permitam atuar em espaços escolares cujas práticas pedagógicas se voltem ao princípio da educação inclusiva, onde todos os alunos tenham as mesmas possibilidades de realização humana e social (p. 176).

Alguns caminhos sugeridos para minimizar tal situação por Gomes e Barbosa (2006, p. 89) implicam “um aprimoramento constante dos professores, com o domínio de instrumentos e referenciais que façam evoluir as práticas pedagógicas”, com o intuito de desenvolverem conhecimentos e habilidades que possibilitem a e o método de ensino conforme as necessidades individuais dos alunos, que forneçam as ferramentas para que o processo de ensino e aprendizagem do aluno com Paralisia Cerebral ocorra satisfatoriamente.

Mudança de atitude e formação adequada parecem ser as palavras-chave para que o professor consiga desenvolver uma prática pedagógica inclusiva em sua sala, prática esta planejada e preparada por “professores que saibam observar com paciência as possibilidades e impossibilidades no desempenho escolar” dos alunos com necessidades educacionais especiais (MOURA, 2008, p. 557).

Ainda que a escola se configure como o espaço no qual se dá o processo de formação plena dos alunos, Ferraz *et al* (2010) assinalam que “a inclusão parece um ‘problema’ do professor que tem o aluno com deficiência em sala, e não responsabilidade de todos” quando o assunto é desenvolver estratégias que favoreçam tal processo.

Contudo, os autores chamam a atenção ao fato de que

A inclusão ainda é um processo em todos os lugares, e o processo se vive, se aprende, com correção das falhas. Enquanto a inclusão estiver dentro dos moldes burocráticos e regidos por ordens superiores, como as determinações políticas que muitas vezes desconhecem a realidade, os avanços não se concretizarão. Assim, para que isso aconteça é preciso resolver os problemas atuais e construir, eliminando as falhas, as quais estão escondidas na realidade inclusiva, uma vez que a escola se constitui por uma ampla dimensão de características individuais que não são consideradas (FERRAZ *et al*, 2010, p. 412).

A busca pela inclusão do aluno com necessidades especiais, especialmente do aluno com Paralisia Cerebral, deve, desse modo, caminhar na direção de melhores condições estruturais e curriculares às escolas, de políticas públicas a favor de um processo de ensino e aprendizagem satisfatório que funcionem na prática, de melhor capacitação dos profissionais envolvidos nesse processo, de mudanças de atitudes da comunidade escolar e familiares, enfim, de uma sociedade que veja, na pessoa com deficiência, as mesmas possibilidades de execução de direitos e deveres e de atuação na construção de práticas sociais cada vez mais igualitárias.

1.3. A interação professor-aluno e o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula regular: contribuições da literatura

Na perspectiva da educação inclusiva, todo e qualquer aluno deve ser, preferencialmente, atendido em salas comuns [...], visto que as situações especiais de ensino devem ser buscadas em caráter extraordinário e para atender às necessidades mais específicas de determinados alunos com graves comprometimentos, que exigem níveis de apoios pervasivos em todas as áreas do desenvolvimento.

(OLIVEIRA, 2008, p. 130)

Com a finalidade de analisar e compreender as interfaces do processo de interação da tríade professor-aluno, especialmente quando essa interação envolve um aluno com Paralisia Cerebral inserido no contexto da sala de aula regular, foram investigadas as contribuições e reflexões existentes na literatura. Estas se encontram disseminadas no presente capítulo, para correlacioná-las aos pontos já discutidos acerca dos entraves à inclusão e escolarização deste alunado.

A temática da interação professor-aluno se configura no estudo de Mello (1975), como segue:

um núcleo de grande interesse para a pesquisa sobre o ensino, especialmente no que se refere ao desempenho do professor, se aceitarmos como pressuposto que, juntamente com as variáveis preditivas, elas são determinantes do tipo de mudanças comportamentais que serão produzidas no aluno (MELLO, 1975, p. 20).

Para Farias *et al* (2008, p. 369), cujo artigo trata da questão da interação entre professor e aluno autista em classes de educação infantil na perspectiva da educação inclusiva, a interação professor-aluno é vista como “um processo de mão dupla interativa, na qual o mediador deve envolver o mediado”, auxiliando-o na resolução de problemas, no enfrentamento de tarefas e no enriquecimento de seus comportamentos, cujo foco é o desenvolvimento da autonomia para o sucesso do aluno em atividades futuras.

Na escola, segundo Laplane (2000), a interação pode indicar o “sucesso ou o fracasso de propostas metodológicas e de estratégias de ensino”, mediante a hipótese de que a aprendizagem depende da interação, isto é, “as metodologias e estratégias de ensino deveriam favorecer a interação eficaz que, por sua vez, garantiria a aprendizagem” (p. 56).

Segundo a autora, em cuja pesquisa analisa o silêncio dos alunos na interação social com o professor em sala de aula, a interação é definida no espaço escolar pela situação

de ensino na qual professor e aluno estão assimetricamente envolvidos numa relação com uma finalidade já estabelecida. Também tem sido vista como um jogo de papéis, se averiguarmos as posições de cada participante no contexto da sala de aula, na qual professor e aluno desempenham suas atividades de ensino e aprendizagem.

Aquino (*apud* SCHUVETER, 2008) discute as abordagens referentes à análise da interação professor-aluno em três enfoques: político-filosófico, no qual a relação entre os dois sujeitos é delimitada pela conduta docente; psicológico-interacionista, em que ambos possuem saberes que interagem entre si, mas é a ação do aluno que delimita o papel do professor; e psicanalítico, no qual os sujeitos se relacionam de forma inconsciente.

A questão da eliminação de barreiras arquitetônicas no espaço escolar, já discutida no capítulo anterior, emana também ao se tratar do tema da interação entre professor e aluno, o que é possível observar em Melo e Martins (2007), em cujo estudo se discute tal eliminação relacionada não somente “à garantia da acessibilidade, mas também às implicações que a presença das mesmas pode trazer para o processo de interação e de ensino-aprendizagem” (p. 127), na medida em que o aluno venha a desenvolver baixa auto-estima quando privado de estar ou fazer o mesmo que os demais, causando impacto direto em seu desempenho escolar.

Finger e Freitas (2008), ao tratarem do tema da corporeidade do aluno com deficiência física na perspectiva da educação inclusiva, assinalam que a verificação das condições de acessibilidade em relação ao aluno deficiente físico consiste em “averiguar as possibilidades e condições em utilizar com segurança e autonomia a edificação escolar e espaços afins, além de mobiliários e equipamentos” (p.117).

Nesse sentido, é preciso mencionar que, juntamente com as barreiras arquitetônicas, também a falta de recursos e materiais é apontada na literatura como empecilho à escolarização do aluno com necessidades especiais.

No caso do aluno com Paralisia Cerebral, Melo e Martins (2007) relatam que, devido às limitações motoras, vê-se a necessidade de “recursos pedagógicos e equipamentos de maior custo financeiro, uma vez que podem demandar o emprego de alta tecnologia nem sempre acessível na grande maioria das escolas públicas brasileiras” (p. 125).

Os autores observaram, nesse estudo cujo objetivo foi averiguar o modo como as escolas de ensino regular vêm acolhendo e atuando com o aluno paralítico cerebral, que em uma das escolas onde a pesquisa foi realizada, que a implementação de recursos auxiliares o aluno tanto nas atividades pedagógicas como na comunicação, “visando uma maior interação e desenvolvimento de suas potencialidades” (MELO; MARTINS, 2007, p. 125).

Além das barreiras físicas e arquitetônicas ainda presentes no espaço escolar, considera-se uma segunda barreira ao processo de inclusão e escolarização das crianças com necessidades especiais as atitudes negativas em relação à inclusão escolar, ou seja, as barreiras atitudinais que podem ser os maiores entraves para o sucesso da inclusão.

Com relação às atitudes do professor diante da presença de um aluno com deficiência em sua sala, Gomes e Barbosa (2006) enfatizam o tipo, o gênero, a experiência e o treinamento do professor, a natureza da necessidade especial, dentre outras variáveis que influenciam os professores em seus modos de agir nas situações de inclusão, sendo um dos fatores favorecedores mais importantes para o sucesso da inclusão a interação entre o aluno com necessidades especiais e seu professor (KUESTER, 2000, *apud* GOMES; BARBOSA, 2006, p. 87).

Sentimentos como rejeição, preconceito e não-aceitação da proposta inclusiva do professor para com o aluno com deficiência podem interferir negativamente no desenvolvimento do último, afetando, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

Souza (2005) assinala que tais sentimentos identificados nas falas de algumas professoras participantes de seu estudo, no qual a autora buscou apreender a concepção do professor sobre o aluno com Paralisia Cerebral no ensino regular, surgem “do sentimento que alguns professores cultivam da sua incapacidade de lidar com o conjunto de dificuldades apresentadas por esses alunos”, incapacidade esta que “contamina a interação professor-aluno” (p. 93).

A autora acima citada afirma a relevância da boa interatividade entre professor e aluno ao se pensar nas condições da aprendizagem do aluno com deficiência, pois “a qualidade das interações proporcionadas a todas as crianças será determinante para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo, ou seja, “é sob a estrutura da interação e da progressiva socialização que se desenvolvem as primeiras aprendizagens sensoriais, motoras, lingüísticas, grafo-motrizes, perceptivas e conceituais” (SOUZA, 2005, p. 30).

No caso do aluno paralítico cerebral, a reduzida ou pouco controlada motricidade poderá determinar o nível de interação social, pois suas limitações motoras impedem-na de fazer gestos com valor comunicativo no meio social, transmitir ou trocar informações e afetos, enfim, há a impressão de que os esforços para se construir uma boa interação com esta criança são em vão (BASIL, 1995).

Vê-se, portanto, a necessidade de que esta criança se beneficie da interação com o meio para que ocorra o desenvolvimento das áreas motora, verbal e cognitiva, as quais

lhe favorecerão no momento da aquisição de habilidades educacionais quando inserida em uma sala de aula.

Cabral *et al* (2004), os quais discutem a dificuldade no relacionamento entre professor e aluno, mostram alguns fatores que dificultam e facilitam a interação professor-aluno. No primeiro grupo estão: a falta de respeito mútuo e de diálogo, de compreensão do professor para com o aluno, de atenção e interesse do aluno nas aulas, bem como a dificuldade do professor em ensinar. No segundo grupo destacam-se a disciplina, atenção e interesse do aluno para com o professor, disposição do professor em ajudar seu aprendiz e demonstração de confiança nele, entre outros fatores.

Silva (2003), que buscou descrever e analisar em seu trabalho as relações interpessoais entre professora e alunos em sala de aula inclusiva, aborda o fato de a aprendizagem do aluno ter total relação e estar sob a influência dos conhecimentos e capacidades prévios que ele mesmo carrega consigo no processo de escolarização, ou seja, “a atividade construtiva do aluno aparece mediando a influência educativa exercida pelo professor e os resultados da aprendizagem” (p. 27). Diante de tal constatação é de fundamental importância que as oportunidades para aumentar os conhecimentos e as capacidades do aluno sejam ampliadas e oferecidas no espaço escolar.

Assim, a escola se configura como um “espaço real de ação e interação” no qual ocorre o processo educativo formal, “para enriquecimento da identidade sócio-cultural dos que dele participam (BONETI, 1997, *apud* SILVA, 2003, p. 18).

É, desse modo, “o local onde ‘os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão’” (CANÁRIO, 1998, *apud* SILVA, 2003, p. 18).

Portanto, se dela se beneficiam os sujeitos participantes, é preciso ressaltar que tanto professor como aluno são favorecidos pelo processo de ensino e aprendizagem e, portanto, pelas práticas estabelecidas neste espaço, inclusive quando se pensa em práticas pedagógicas a favor da educação inclusiva.

Para a autora, professor e aluno caracterizam-se como sujeitos do processo em que o crescimento é concomitante e já não possuem mais validade os argumentos de autoridade; desse modo, diz-se que a interação professor-aluno “é marcada efetivamente pela reciprocidade constante entre os sujeitos atuantes” (SILVA, 2003, p. 30), já que ambos os sujeitos educam e são educados.

Ao se pensar em uma ponte entre o processo de interação professor-aluno e a escolarização da criança com necessidades especiais, vê-se que os aspectos imbuídos nesta

interação fazem com que a inclusão escolar deste alunado ocorra de maneira positiva ou negativa, na dependência do referido processo interativo.

O fato de a interação na escola implicar mudanças nas relações interpessoais e sociais, bem como no modo como se efetivam os processos de ensino e aprendizagem, indica que essa ponte, conforme argumenta Silva (2003), “favorece a educação das pessoas com deficiência, mas favorece igualmente a educação de todos, independente de se promover a inserção de pessoas com deficiência na sala regular” (p. 55).

Ainda pensando especialmente no aluno com deficiência imbuído no processo de interação, a literatura aponta a necessidade de “um alto nível de interação aluno-professor, monitoramento consistente e freqüente do professor sobre a atividade do aluno, numerosas oportunidades de participação e muitos retornos efetivos por parte do professor” (WIGLE; WILCOX, 1996, *apud* BRAGA, 2002, p. 18).

Conforme relata Moura (2008),

E o benefício não é só para ele; os companheiros passam por processos semelhantes, de consciência de si mesmos, dos outros; de necessidades e de pontos de vista diferentes dos seus; aprendem o valor da solidariedade, do respeito ao outro e a si próprio; de maneira mais rápida e concreta, mudam sua maneira de se relacionar consigo mesmos, com os outros, com as situações (MOURA, 2008, p.556).

Na direção que os autores referenciados tomaram, é possível concluir que a interação professor-aluno se mostra benéfica para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente ao aluno com necessidades especiais, mediante a influência dessa relação recíproca na construção da “auto-imagem desse aluno e o modo como os demais o vêem” (FARIAS *et al*, 2008, p. 366), o que acarreta em melhoramentos tanto para ele como para seus pares e ao professor e, portanto, promove o sucesso no processo educacional.

Destaco neste subitem que houve dificuldades para encontrar referências que abordassem a temática da interação entre professor e aluno com Paralisia Cerebral, daí o fato de serem citados autores que tratam do tema da interação professor-aluno aliado a outras deficiências, como por exemplo o trabalho de Braga (2002) e o de Farias, Maranhão e Cunha (2008), cujo foco é a criança autista.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo será abordada a metodologia enquanto técnica de pesquisa, bem como a estrutura elaborada para a realização deste trabalho.

A presente pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa de campo de caráter observacional-descritiva, pois se buscou observar e descrever os fatos do modo como ocorreram com ênfase às relações estabelecidas no contexto em que os mesmos foram coletados, que levou a resultados tanto quantitativos como qualitativos.

2.1. Local de pesquisa

O estudo foi realizado em duas escolas municipais (denominadas aqui como “A” e “B”) de ensino fundamental – EMEBs – da rede regular de ensino de uma cidade situada na região central do Estado de São Paulo.

A escola “A” está localizada em um bairro de classe baixa da cidade e atende cerca de 1200 alunos do 1º ao 5º ano⁴, além da categoria EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A sala de aula em que os dados foram coletados comportava aproximadamente 30 alunos; havia pouco espaço – insuficiente para a passagem de uma cadeira de rodas – para a professora e os alunos circularem pela mesma, pois era necessário que as carteiras ficassem muito próximas umas às outras, a fim de que fosse possível a acomodação de todos os alunos, além de pouca luminosidade e ventilação.

Segundo informações dadas pela professora, o espaço foi “adaptado e transformado” em sala de aula com o objetivo de facilitar a locomoção dos alunos cadeirantes, pois tinha outra função há um tempo atrás, isto é, funcionava como o consultório do dentista que atendia aos alunos matriculados na escola. Também esta sala e as que ficam ao lado estão localizadas fora das dependências da escola em si (não é necessário passar pela porta de entrada para ter acesso às mesmas), já que a escola possui andares aos quais se tem acesso somente por meio de escada, o que impossibilita o ingresso pelo aluno cadeirante.

Este espaço, portanto, não foi pensado primeiramente como sala de aula, e por isso apresenta condições desfavoráveis para tal.

⁴ Lei nº 11.274 de 06/02/2006: altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859.

A escola “B” está localizada em um bairro de classe média da mesma cidade e atende cerca de 600 alunos também do 1º ao 5º ano, além da categoria EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A sala de aula onde se realizou a coleta de dados acomodava confortavelmente todos os alunos (aproximadamente 25), e havia espaço entre as carteiras suficiente para a passagem de uma cadeira de rodas, o que permitia, assim, que a professora e os alunos, inclusive a aluna participante K., se locomovessem livremente pelo espaço, que era bem iluminado e ventilado.

2.2. Participantes

Participaram da pesquisa duas professoras atuantes em salas de aula regular das séries iniciais do ensino fundamental – 5º ano na escola “A” e 3º ano na escola “B” – e duas alunas com diagnóstico de Paralisia Cerebral, regularmente matriculadas nas respectivas escolas.

Para que fossem obtidas informações gerais sobre as professoras participantes, sugeriu-se, no início do período de coleta de dados, que ambas participassem de uma entrevista com a pesquisadora, cuja data seria a de preferência das participantes. Mas durante o período de coleta de dados não foi possível realizar as entrevistas; então, foi encaminhado para as professoras, via e-mail, um questionário com as questões da entrevista, do qual não obtive retorno.

A aluna D., como será denominada ao longo deste trabalho, tem 16 anos e frequenta a sala de 5º ano (antiga 4ª série) da escola “A”, o que mostra certo atraso quando se pensa na relação entre a idade do aluno e a série que frequenta (com esta idade, teoricamente, estaria cursando o 2º ano do Ensino Médio).

D. possui pouco movimento nos membros superiores e nenhum nos membros inferiores, o que lhe permite escrever algumas palavras em letra bastão e produzir alguns desenhos; contudo, as dificuldades motoras lhe impossibilitam de se locomover sozinha com a cadeira de rodas manual, portanto dependente de outros para ir de um espaço a outro, alimentar-se e manusear o material escolar. A articulação da fala de D. é comprometida, fato este que dificulta imensamente a comunicação e a expressão da aluna nos variados contextos,

inclusive no ambiente da sala de aula, já que não se observou a utilização de recursos de Comunicação Alternativa (CA)⁵ durante as aulas.

A aluna K. tem 10 anos e frequenta a sala de 3º ano (antiga 2ª série) da escola “B”, o que mostra também um atraso quanto à idade que possui e a série na qual está inserida (com esta idade, teoricamente, estaria cursando o 5º ano do ensino fundamental), contudo não tão acentuado como no caso de D.

Também não possui movimentos nos membros inferiores, mas seus membros superiores lhe possibilitam escrever tanto com letra bastão como com letra cursiva, se alimentar, manusear o material escolar e se locomover com a cadeira de rodas manual independentemente, sem a ajuda de outros. A articulação da fala de K. lhe possibilita ser compreendida na maior parte das vezes, pois apenas em algumas palavras a aluna apresenta dificuldade na dicção.

2.3. Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa envolveram a busca por produções da literatura científica que tratassem da temática proposta, a observação sistematizada semanal com base em um roteiro estruturado e o registro das informações obtidas através da filmagem e da elaboração de diários de campo.

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação – Divisão de Educação Especial da cidade na qual a pesquisa foi realizada e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos para aprovação; após esse procedimento, o mesmo foi encaminhado pela Secretaria às EMEBs da cidade, para conhecimento da pesquisa por parte das direções de cada escola. Então, quatro delas deram um retorno positivo, dentre as quais duas foram escolhidas, cujo critério de escolha foi o horário em que as alunas estavam matriculadas – período da tarde, contrário ao período de trabalho da pesquisadora.

Nesta etapa, primeiramente houve o contato com as diretoras, que me encaminharam para as professoras em cujas salas de aula havia alunos com Paralisia Cerebral, com as quais houve também uma conversa inicial para que a pesquisa fosse explicada e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados, a fim de permitirem

⁵ Comunicação Alternativa (CA): área da tecnologia assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação das pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>.

suas participações na pesquisa; também foram combinados os dias em que a pesquisadora faria a inserção nas escolas: as sessões de observação realizaram-se às terças-feiras na escola “A” e às quartas-feiras na escola “B”, no período da tarde, com duração de aproximadamente 2 horas e 30 minutos cada, durante todo o período de coleta dos dados.

Em seguida, a pesquisadora realizou uma conversa com os responsáveis pelas alunas com Paralisia Cerebral, ambas menores de 18 anos, para a explicação dos procedimentos e objetivos da pesquisa. Em comum acordo, os responsáveis permitiram a participação das alunas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Mediante a aprovação por parte dos quatro sujeitos (as duas professoras e as duas alunas com Paralisia Cerebral), foram encaminhados aos demais alunos das duas classes, pelas professoras, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para que os respectivos responsáveis aprovassem ou não o aparecimento dos mesmos nas filmagens em sala de aula; na escola “A” houve apenas 6 aprovações para a participação dos alunos que não a aluna com Paralisia Cerebral, e na escola “B”, 17 aprovações. Foi preciso, portanto que as filmagens fossem monitoradas a todo instante para que as crianças sem autorização não fossem filmadas.

Finalmente iniciou-se a coleta de dados através da observação sistematizada nas duas salas de aula mencionadas. Segundo Mello (1975), a observação da interação em sala de aula como técnica de pesquisa “apresenta a vantagem de permitir a observação de dados mais seguros sobre as variáveis processuais do ensino, possibilitando verificar a importância relativa dessas variáveis na produção dos efeitos educacionais desejados” (p. 26).

A filmagem começou a ser feita alguns dias depois do início das observações, devido ao período de devolução dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos demais alunos e de familiarização da professora e dos alunos com a presença da pesquisadora e da filmadora na sala de aula, que foi precedido de observação ao vivo com o intuito de conhecer a rotina da sala de aula e de seus integrantes.

As filmagens foram registradas em uma câmera da marca Sony com as funções de fotografar e filmar, que ficava apoiada na carteira onde a pesquisadora realizava a observação, cujo ângulo era suficiente para registrar as imagens das professoras e das alunas participantes.

Foram previstas para o período de coleta de dados – de março a junho de 2010 – 16 sessões de observação em cada escola; no entanto na escola “A” foram realizadas 10 sessões de observação às terças-feiras, das 12h30min às 15h00min (de 16/03/2010 a 22/06/2010), mas a aluna faltou em quatro delas e não houve aula em duas delas – motivo:

pintura da sala de aula (25/05/2010) e jogo da seleção brasileira na Copa do Mundo de Futebol (15/06/2010).

Na escola “B” foram realizadas 11 sessões de observação às quartas-feiras, das 13h00min às 15h30min (de 17/03/2010 à 23/06/2010), pois a aluna faltou em duas delas (31/03/2010 e 30/06/2010), a professora faltou em um dos dias (12/05/2010), foi feriado em um dos dias (21/04), e as aulas foram ministradas por um estagiário em um dia (02/06/2010) que foi, portanto, desconsiderado.

A tabela 1 mostra o período de coleta de dados e as respectivas sessões de observação realizadas nas duas escolas:

TABELA 1: Período de realização das sessões de observação

SESSÕES DE OBSERVAÇÃO	DATA (TERÇAS E QUARTAS-FEIRAS)	ESCOLA “A” (TERÇAS-FEIRAS)	ESCOLA “B” (QUARTAS-FEIRAS)
1	16/03	Ok	Ok
	17/03		
2	23/03	Ok	Ok
	24/03		
3	30/03	Ok	Aluna ausente
	31/03		
4	06/04	Aluna ausente	Ok
	07/04		
5	13/04	Ok	Ok
	14/04		
6	20/04	Ok	Feriado
	21/04		
7	27/04	Ok	Ok
	28/04		
8	04/05	Aluna ausente	Ok
	05/05		
9	11/05	Ok	Professora ausente
	12/05		
10	18/05	Ok	Ok
	19/05		
11	25/05	Não houve aula	Ok
	26/05		
12	01/06	Aluna ausente	Estagiário
	02/06		
13	08/06	Ok	Ok
	09/06		
14	15/06	Não houve aula	Ok
	16/06		
15	22/06	Ok	Ok
	23/06		
16	29/06	Aluna ausente	Aluna ausente
	30/06		

A seguir estão descritos os procedimentos de análise dos dados.

2.4. Procedimentos de análise dos dados

Nesta etapa da pesquisa, realizou-se a análise de conteúdo dos dados obtidos nas duas escolas com base nos registros das observações dispostos nos diários de campo e nas filmagens, pois esta técnica de investigação busca além da compreensão imediata mediante a observação mais atenta dos significados de um texto à medida que “põe em evidência a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação ou mensagem” (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 91).

Para tal, utilizou-se o Roteiro de Observação e Categorias de Análise dos Episódios Interativos entre a Professora e o/a Aluno/a com Paralisia Cerebral (conforme apêndice 1, p. 78), adaptado do sistema proposto por Silva (2003), o qual sugere as seguintes categorias à descrição dos episódios interativos: *quem inicia, quem responde, como inicia, como responde, conteúdo, situação em que ocorre, quem interrompe e como interrompe*.

As ações que caracterizaram as iniciativas, as respostas e as interrupções dos episódios interativos, também mencionadas no Roteiro de Observação, estão definidas na tabela abaixo:

TABELA 2: Definição das ações que caracterizaram as iniciativas, as respostas e as interrupções dos episódios interativos

ACÇÃO	DEFINIÇÃO
<i>Verbalização direta</i>	Ocorre quando o sujeito falante produz uma fala diretamente relacionada ao sujeito ouvinte, sem entrelinhas.
<i>Verbalização indireta</i>	Ocorre quando o sujeito falante produz uma fala não direcionada ao sujeito ouvinte, porém busca atingi-lo com a mesma através das entrelinhas.
<i>Aproximação corporal</i>	Ocorre quando um sujeito A se locomove em direção a um sujeito B, ficando um ao lado do outro ou um em frente ao outro.
<i>Afastamento corporal</i>	Ocorre quando dois sujeitos, A e B, estão um ao lado do outro ou um em frente ao outro, e um deles, A ou B, se locomove em direção contrária a que o outro está.
<i>Gesto</i>	Ocorre quando o sujeito realiza um movimento do corpo, da cabeça ou dos braços para exprimir uma idéia (sinalizar “sim” ou “não” com a cabeça, para responder de forma afirmativa ou negativa, por exemplo).
<i>Expressão facial</i>	Ocorre quando o sujeito manifesta um sentimento através de movimentos da face (sorrir para expressar alegria, contentamento, ou franzir a testa para demonstrar dúvida, por exemplo).

A categoria *conteúdo* abrangeu, ainda, a classificação exposta na tabela abaixo, baseada na proposta de Silva (2003):

TABELA 3: Definição dos conteúdos dos episódios interativos

CONTEÚDO	DEFINIÇÃO
<i>Indeterminado</i>	Quando o conteúdo não é identificado.
<i>Solicitação de atenção</i>	Quando uma ação verbal e/ou motora é realizada a fim de se obter a atenção auditiva e/ou visual do outro.
<i>Solicitação de informação</i>	Quando uma pergunta é elaborada a fim de se obter qualquer tipo de conhecimento ou dado do outro.
<i>Prestação de informação</i>	Quando se apresenta ao outro um comentário que contém alguma informação ou dado.
<i>Solicitação de ação</i>	Quando se pede para alguém realizar uma ação.
<i>Solicitação de objeto</i>	Quando se pede que o outro dê ou empreste um objeto.
<i>Oferecimento de objeto</i>	Quando se oferece (dá ou empresta) ao outro um objeto.
<i>Repreensão</i>	Quando se chama a atenção após o sujeito se comportar de forma inadequada para a situação.
<i>Ensino</i>	Quando se descreve ou demonstra o modo como deve ser feita a atividade e/ou se narra sobre um conteúdo da aula.
<i>Elogio</i>	Quando se enaltece o outro por uma fala ou ação executada de forma adequada.

Ainda com base no roteiro proposto por Silva (2003), observaram-se também as situações em que ocorreram os episódios interativos com relação ao posicionamento da professora no momento da interação, a partir de três possíveis situações descritas na tabela a seguir:

TABELA 4: Definição das situações em que ocorrem os episódios interativos

SITUAÇÃO EM QUE OCORRE O EPISÓDIO INTERATIVO	DEFINIÇÃO
Professora em sua mesa	A professora está sentada na cadeira realizando alguma atividade (fazendo a chamada, corrigindo tarefas ou preenchendo o diário de classe, por exemplo), ou em pé ao lado ou em frente a sua mesa (explicando algum conteúdo da aula ou fazendo comentários variados) no momento da interação
Professora na lousa	A professora está na lousa explicando algum conteúdo da aula, realizando alguma atividade, resolvendo tarefas juntamente com os alunos ou fazendo comentários variados no momento da interação
Professora circulando pela sala de aula	A professora está circulando por entre as fileiras de carteiras, em meio aos alunos, no momento da interação

Deve-se salientar que os itens do roteiro de observação utilizado neste procedimento de análise dos dados foram embasados nas categorias previstas no estudo de Silva (2003), isto é, para cada ação – verbalização (direta ou indireta), aproximação/afastamento corporal, verbalização seguida de aproximação/afastamento corporal, aproximação/afastamento corporal seguidos de verbalização, gesto e expressão facial – foi determinado quem a iniciou e a respondeu, como se iniciou e foi respondida, o conteúdo, a situação em que ocorreu, e quem a interrompeu e como foi interrompida, sendo que apenas o item *orientação* foi desprezado.

Para constatar a fidedignidade dos dados, foram escolhidos dois episódios interativos, um de cada escola, com imagem nítida (considerando que as filmagens realizadas na escola “A” ficaram, na maior parte, escurecidas devido a pouca luminosidade da sala de aula) e cuja interação ocorresse entre a professora e a aluna com Paralisia Cerebral (na escola “B”, em alguns dias o estagiário estava presente e ajudava a professora na explicação de conteúdos e resolução de tarefas na lousa, quando a mesma solicitava).

O episódio interativo escolhido correspondente a escola “A” foi o episódio 1 ocorrido no dia 22/06/10, e o da escola “B” foi o episódio 1 ocorrido no dia 28/04/10.

Dois juízes foram convidados para assistir aos vídeos dos episódios interativos selecionados e responder dois questionários, correspondentes a cada uma das duas escolas, com oito perguntas elaboradas a partir das categorias de análise dos episódios interativos (conforme apêndice 2 – Questionários aplicados aos juízes para fidedignidade dos dados, p. 80).

Antes da exposição dos vídeos, que ocorreu em momentos diferentes para os dois juízes, a pesquisadora explicou-lhes sobre as professoras e as alunas com Paralisia Cerebral, as ações que poderiam caracterizar a iniciativa, a resposta e a interrupção dos episódios, os conteúdos que poderiam ser observados nos episódios interativos observados e as situações em que os episódios poderiam ocorrer. Durante a explicação o juiz convidado poderia fazer perguntas para a pesquisadora a fim de esclarecer eventuais dúvidas.

Em seguida os juízes assistiram aos vídeos, primeiro o da escola “A” e depois o da escola “B”, com os questionários em mãos, de forma que poderiam parar ou voltar o vídeo quando fosse preciso para responderem as perguntas durante ou após o término do vídeo, a critério do juiz. Não houve interferência da pesquisadora durante a exposição dos vídeos e na resposta aos questionários, para evitar influência nos resultados.

Com base nos questionários respondidos, foram contabilizadas as respostas de cada juiz que condiziam ou não com o observado na análise dos referidos episódios, calculou-se a porcentagem de respostas compatíveis dos dois questionários aplicados aos juízes, somou-se as porcentagens e o resultado foi dividido por dois. Esperava-se obter, no mínimo, 75% de compatibilidade entre as respostas dos juízes e a análise feita pela pesquisadora.

No questionário aplicado ao juiz 1 referente à escola “A”, 5 das 8 questões foram respondidas de acordo com a análise e os critérios estabelecidos pela pesquisadora (questões 1, 3, 6, 7 e 8), o que corresponde a 62,5% de concordância; no questionário referente a escola “B”, 7 respostas corresponderam a análise da pesquisadora (exceto a questão 2), o que representa 87,5% de concordância. Ao somar as porcentagens e dividir o

resultado por dois, obteve-se **75%** de concordância entre as respostas do juiz 1 e a análise da pesquisadora.

No questionário aplicado ao juiz 2 referente à escola “A”, 6 respostas corresponderam à análise, ou seja, foram idênticas aos achados da pesquisadora (questões 1, 3, 5, 6, 7 e 8), o que representa 75% de concordância; no questionário referente a escola “B”, as 8 perguntas foram respondidas de acordo com a análise da pesquisadora, o que corresponde a 100% de concordância. Ao somar as porcentagens e dividir o resultado por dois, obteve-se **87,5%** de concordância entre as respostas do juiz 2 e a análise da pesquisadora.

Assim, a média de concordância entre as análises dos dois juízes foi de **81,25%**, porcentagem esta acima da esperada.

O fato de a porcentagem de concordância do juiz 1 ser menor do que a do juiz 2 pode ser explicado ao se considerar que o juiz 1 tem formação em Letras e atua como professor em uma escola particular de idiomas, estando distante do contexto da sala de aula regular da escola pública, diferentemente do juiz 2, formado em Pedagogia e atuante em uma escola da rede pública de ensino. O contexto de atuação profissional e o olhar para o processo educativo e para as práticas nele contidas, portanto, pode influenciar na percepção das entrelinhas desse processo, dificultando ou facilitando o enxergar das informações.

Por fim, os dados de cada escola foram analisados e comparados quantitativamente, através da elaboração de duas Tabelas de Categorias de Análise, nas quais constam as ocorrências das ações em cada episódio nas duas escolas, a fim de se demonstrar como as interações entre as professoras e as alunas com Paralisia Cerebral se configuraram nas duas escolas, considerando as particularidades de cada contexto e o modo como as mesmas intervêm ou não no desenrolar dos episódios interativos ocorridos.

Também foram elaboradas duas Tabelas-Resumo (conforme apêndices 3 e 4, p. 88 e 91), uma para cada escola, nas quais constam todas as ações realizadas pelas professoras e pelas alunas com Paralisia Cerebral, a fim de proporcionar melhores condições de visualização e comparação dos dados.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

Ao longo das 10 sessões de observações realizadas durante o período de coleta de dados, ocorreram na escola “A” 36 episódios interativos, sendo que 22 (aproximadamente 60%) foram iniciados pela professora e 14 (aproximadamente 40%) foram iniciados pela aluna com Paralisia Cerebral.

Na escola “B” ocorreram 60 episódios interativos, sendo que 51 (aproximadamente 85%) foram iniciados pela professora e 9 (aproximadamente 15%) foram iniciados pela aluna com Paralisia Cerebral.

Em ambas as escolas, os episódios interativos estão categorizados a seguir com base no roteiro de observação e categorias de análise, através de cinco tópicos: *quem/como inicia*; *quem/como responde*; *conteúdo do episódio interativo*; *situação em que ocorre*; e *quem/como interrompe*.

A) A partir de quem/como inicia

Para este item, o qual analisa os episódios interativos com base em quem o iniciou e como foi iniciado, a tabela 5 mostra os dados referentes a escola “A”:

TABELA 5: Caracterização dos episódios interativos referente a quem/como inicia – escola “A”

Ações dos participantes	Direcionamento professora-aluna	Direcionamento aluna-professora	Total de ações
<i>Verbalização (direta ou indireta)</i>	5 (3 diretas e 2 indiretas)	14 (13 diretas e 1 indireta)	19
<i>Aproximação Corporal</i>	1	0	1
<i>Verbalização (direta ou indireta) seguida de aproximação corporal</i>	1 (direta)	0	1
<i>Aproximação corporal seguida de verbalização (direta ou indireta)</i>	15 (verb. diretas)	0	15
<i>Gesto</i>	0	0	0
<i>Expressão facial</i>	0	0	0
Total	22	14	36

A porcentagem para cada ação dos sujeitos consta na figura 1:

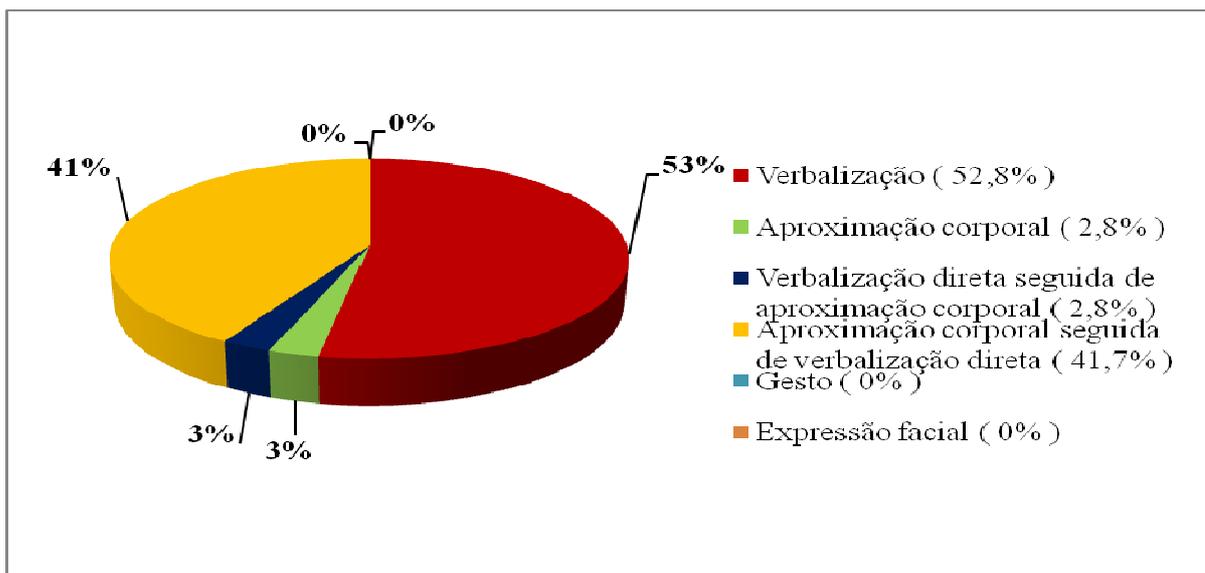


FIGURA 1: Distribuição das iniciativas dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “A”

Apesar de a professora ser o sujeito que realizou a maioria das ações (22), a *verbalização* com direcionamento aluna-professora foi a que ocorreu com maior frequência, correspondendo a 52,8% do total; já as ações referentes a *gesto* e *expressão facial* não ocorreram.

A tabela 6 mostra os dados referentes a escola “B”:

TABELA 6: Caracterização dos episódios interativos referente a quem/como inicia – escola “B”

Ações dos participantes	Direcionamento professora-aluna	Direcionamento aluna-professora	Total de ações
<i>Verbalização (direta ou indireta)</i>	35 (29 diretas e 6 indiretas)	5 (4 diretas e 1 indireta)	40
<i>Aproximação Corporal</i>	0	1	1
<i>Verbalização (direta ou indireta) seguida de aproximação corporal</i>	7 (diretas)	0	7
<i>Aproximação corporal seguida de verbalização (direta ou indireta)</i>	9 (verb. diretas)	1 (verb. direta)	10
<i>Gesto</i>	0	2	2
<i>Expressão facial</i>	0	0	0
Total	51	9	60

A porcentagem para cada ação dos sujeitos consta na figura 2:

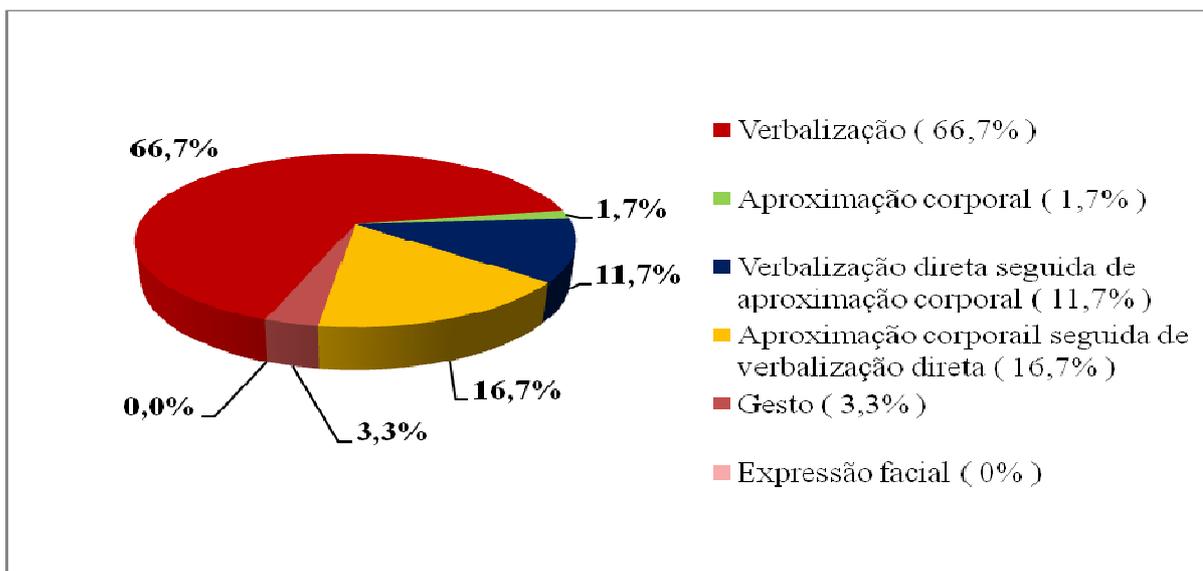


FIGURA 2: Distribuição das iniciativas dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “B”

Pode-se dizer que a ação realizada com maior frequência dentre os episódios interativos foi a *verbalização*, da mesma forma que ocorreu no item 1 da escola “A”, correspondente a 66,7% do total; já a ação referente a *expressão facial* teve 0% de ocorrência.

B) A partir de quem/como responde

Neste tópico foram contabilizadas as respostas aos episódios interativos e como as fazem.

Os dados da escola “A” apresentam-se a seguir:

TABELA 7: Caracterização dos episódios interativos referente a quem/como responde – escola “A”

Ações dos participantes	Direcionamento professora-aluna	Direcionamento aluna-professora	Total de ações
<i>Verbalização (direta ou indireta)</i>	6 (6 diretas e 0 indireta)	1 (1 direta e 0 indireta)	7
<i>Aproximação Corporal</i>	3	0	3
<i>Verbalização (direta ou indireta) seguida de aproximação corporal</i>	0	0	0
<i>Aproximação corporal seguida de verbalização (direta ou indireta)</i>	5 (verb. diretas)	0	5
<i>Gesto</i>	0	15	15
<i>Expressão facial</i>	0	6	6
Total	14	22	36

Conforme consta na figura 3, a ação que ocorreu na maioria dos episódios neste item foi o *gesto aluna-professora*, correspondendo a 41,7% do total, sendo a aluna com Paralisia Cerebral a responsável pela maioria das ações (22), ao contrário do primeiro item; já a ação referente à *verbalização seguida de aproximação corporal* não teve ocorrência.

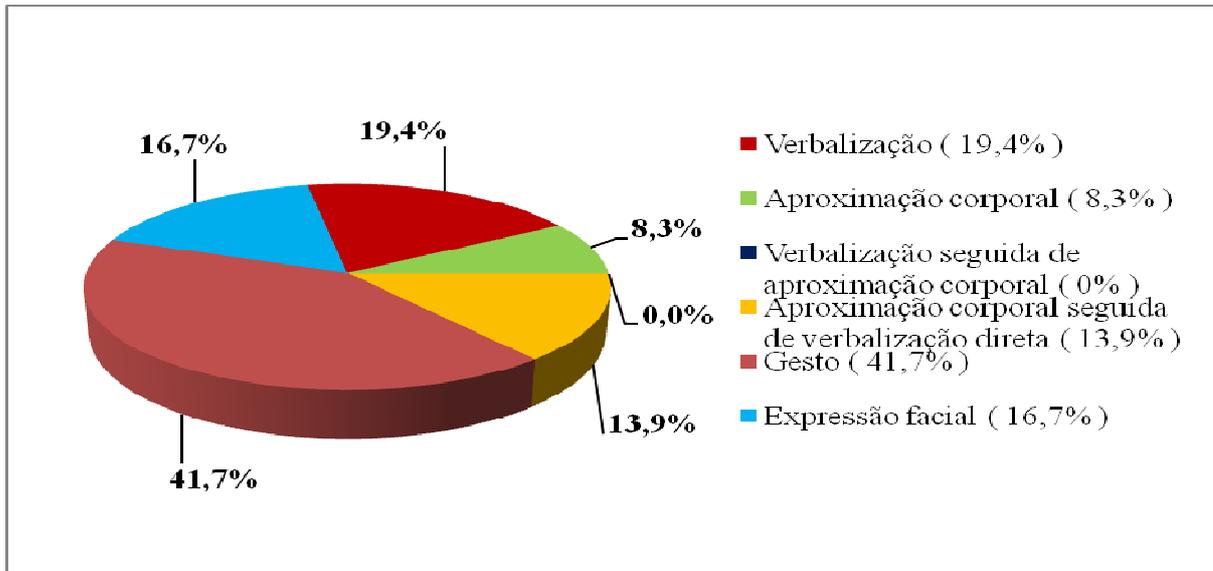


FIGURA 3: Distribuição das respostas dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “A”

Já na escola “B”, foram obtidos os seguintes dados:

TABELA 8: Caracterização dos episódios interativos referente a quem/como responde – escola “B”

Ações dos participantes	Direcionamento professora-aluna	Direcionamento aluna-professora	Total de ações
<i>Verbalização (direta ou indireta)</i>	5 (4 diretas e 1 indireta)	20 (19 diretas e 1 indireta)	25
<i>Aproximação Corporal</i>	2	1	3
<i>Verbalização (direta ou indireta) seguida de aproximação corporal</i>	0	0	0
<i>Aproximação corporal seguida de verbalização (direta ou indireta)</i>	1 (verb. direta)	2 (verb. direta)	3
<i>Gesto</i>	1	23	24
<i>Expressão facial</i>	0	5	5
Total	9	51	60

Na figura 4 constam as porcentagens referentes a este tópico:

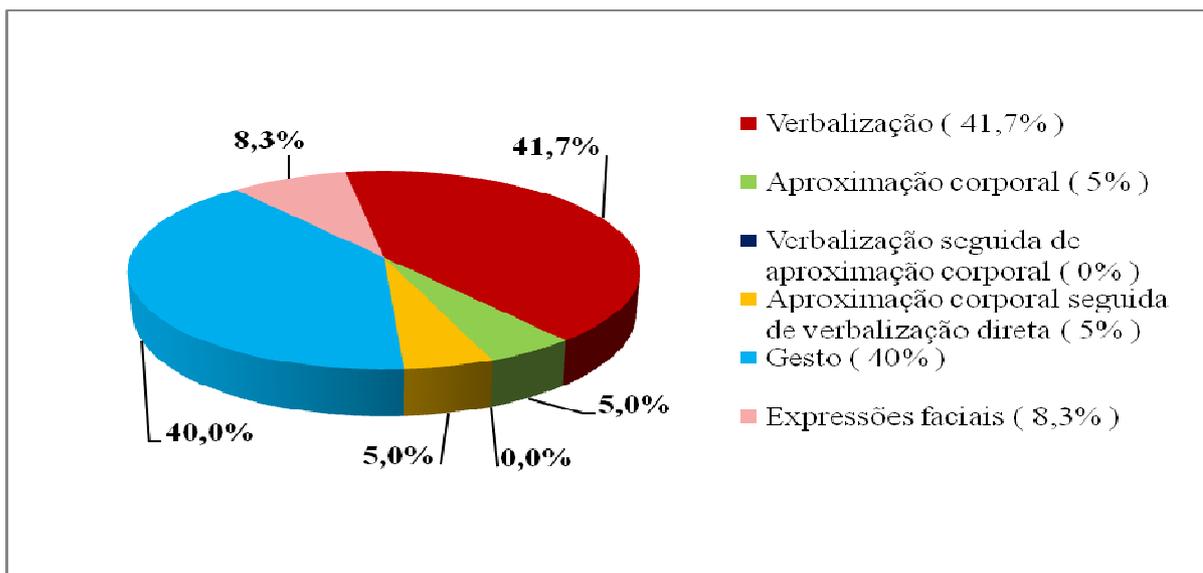


FIGURA 4: Distribuição das respostas dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “B”

Observa-se que a ação realizada com maior frequência dentre os episódios interativos foi a *verbalização*, assim como no item 1 desta mesma escola, correspondente a 41,7% do total; igualmente ao item 2 da escola “A”, a ação de menor incidência neste item foi a *verbalização seguida de aproximação corporal*, com 0% de ocorrência.

C) A partir do conteúdo do episódio interativo

Com relação a este tópico, os dados referentes a escola “A” são:

TABELA 9: Caracterização dos episódios interativos referente aos conteúdos – escola “A”

CONTEÚDO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
<i>Indeterminado</i>	4
<i>Solicitação de atenção</i>	5
<i>Solicitação de informação</i>	8
<i>Prestação de informação</i>	7
<i>Solicitação de ação</i>	0
<i>Solicitação de objeto</i>	0
<i>Oferecimento de objeto</i>	2
<i>Repreensão</i>	0
<i>Ensino</i>	10
<i>Elogio</i>	5
Total	41

O conteúdo *ensino* teve maior incidência dentre os episódios interativos desta escola, correspondendo a 24,4%; deve-se mencionar que se observou mais de um conteúdo

por episódio interativo em alguns casos, como em um episódio cujos conteúdos foram *ensino* e *oferecimento de objeto*.

Também é possível visualizar os conteúdos com 0% de ocorrência: *solicitação de ação*, *solicitação de objeto* e *repreensão*, como ilustra a figura 5:

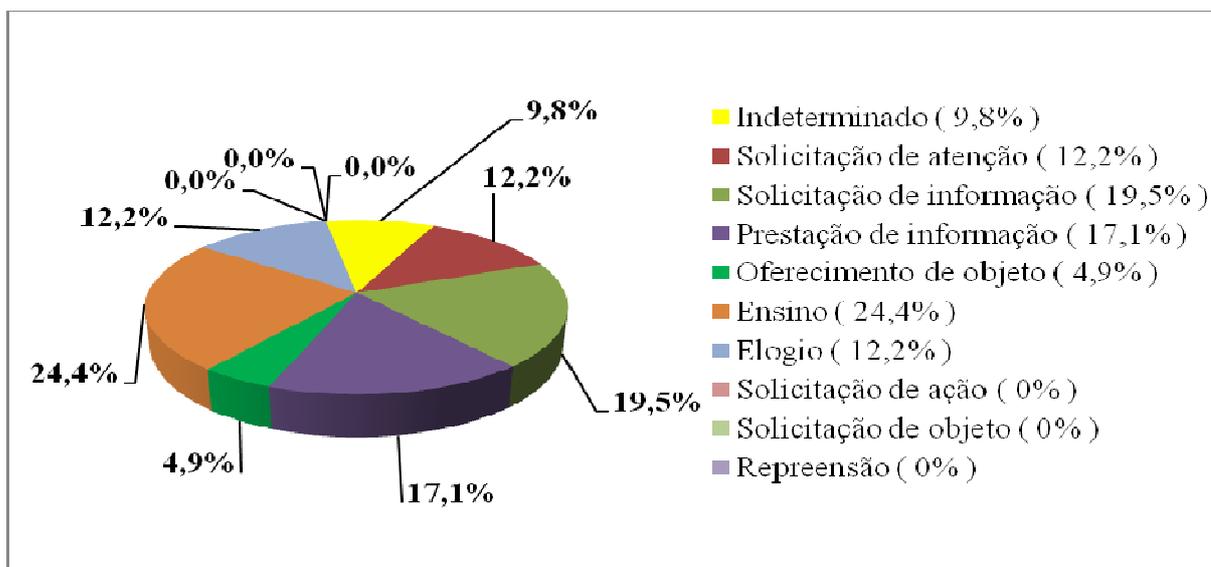


FIGURA 5: Distribuição dos conteúdos dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “A”

Na escola “B”, obteve-se:

TABELA 10: Caracterização dos episódios interativos referente aos conteúdos – escola “B”

CONTEÚDO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
<i>Indeterminado</i>	3
<i>Solicitação de atenção</i>	9
<i>Solicitação de informação</i>	28
<i>Prestação de informação</i>	1
<i>Solicitação de ação</i>	8
<i>Solicitação de objeto</i>	0
<i>Oferecimento de objeto</i>	2
<i>Repreensão</i>	1
<i>Ensino</i>	4
<i>Elogio</i>	6
Total	62

O conteúdo de maior incidência dentre os episódio interativos desta escola refere-se a *solicitação de informação*, o qual corresponde a 45,2% do total, sendo o conteúdo referente a *solicitação de objeto* o de menor incidência, representando 0% do total.

Nesta escola também foi possível observar mais de um conteúdo por episódio interativo em alguns casos, como no episódio no qual os respectivos conteúdos foram *solicitação e prestação de informação*.

A figura 6 mostra as porcentagens:

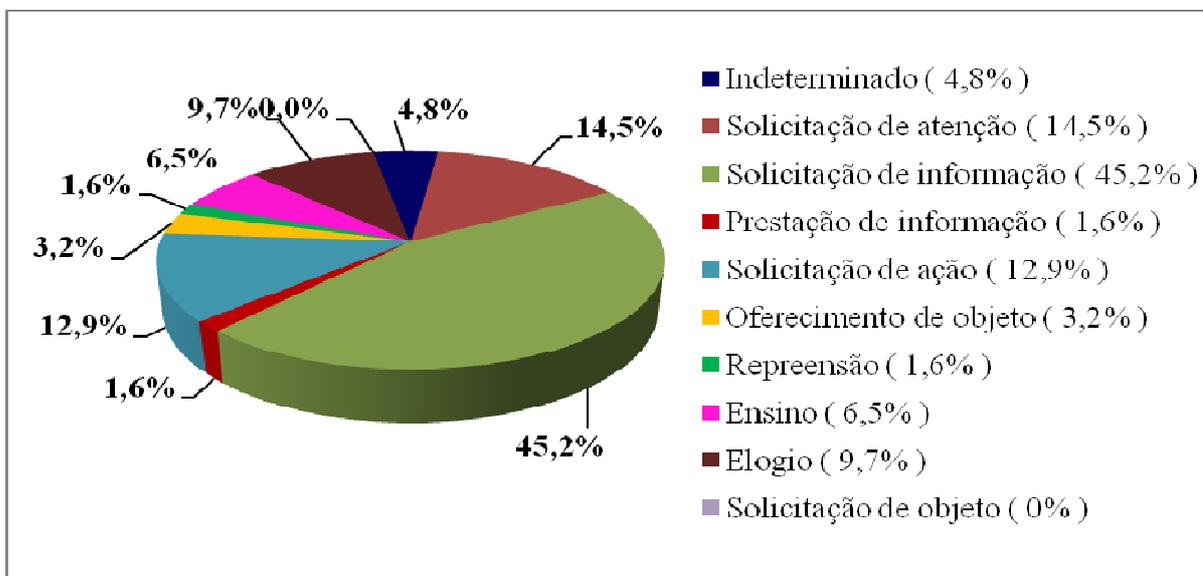


FIGURA 6: Distribuição dos conteúdos dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “B”

D) A partir da situação em que ocorre

No que se refere às situações em que ocorrem os episódios, observa-se na escola “A”:

TABELA 11: Localização da professora na sala de aula – escola “A”

SITUAÇÃO EM QUE OCORRE	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
<i>Professora em sua mesa</i>	3
<i>Professora na lousa</i>	18
<i>Professora circulando pela sala de aula</i>	15
Total	36

Os dados apontam que *a professora está na lousa* em 50% das situações nas quais ocorrem os episódios interativos, e apenas em 8,3% ela está em sua mesa, como mostra a figura 7:

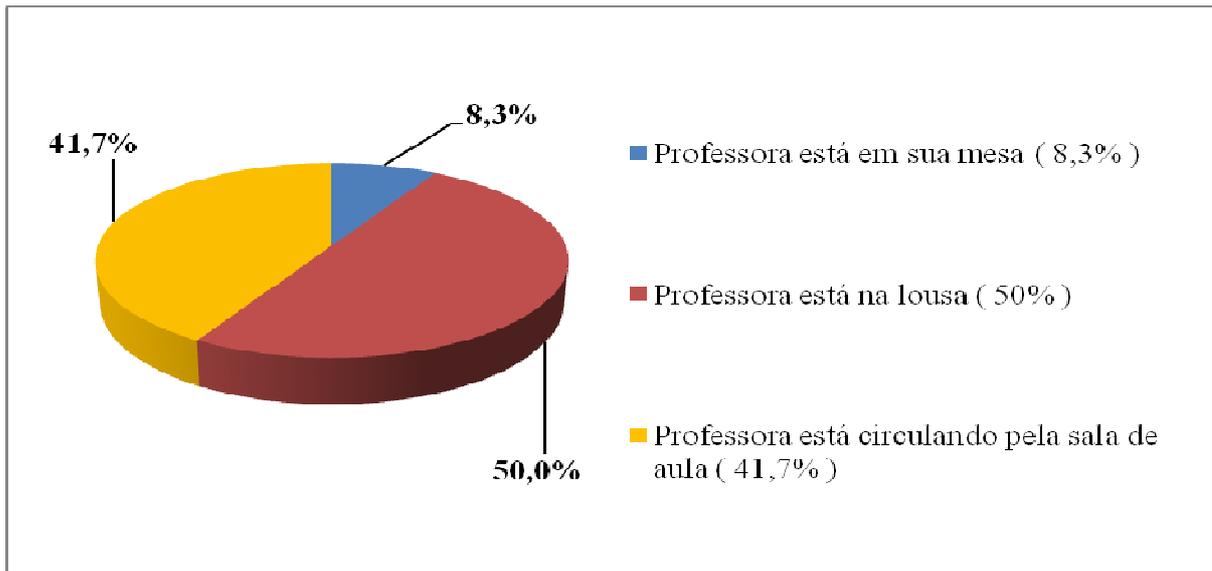


FIGURA 7: Distribuição dos episódios interativos quanto à localização da professora na sala de aula – escola “A”

A tabela 12 apresenta os dados referentes a escola “B” neste tópico:

TABELA 12: Localização da professora na sala de aula – escola “B”

SITUAÇÃO EM QUE OCORRE	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
<i>Professora em sua mesa</i>	14
<i>Professora na lousa</i>	35
<i>Professora circulando pela sala de aula</i>	10
<i>Roda de conversa⁶</i>	1
Total	60

Os dados mostram que, na maioria das situações em que ocorrem os episódios interativos, a *professora está na lousa*, o que corresponde a 59,3% do total, da mesma forma como observado na escola “A”, e em apenas 16,9% das situações ela está circulando pela sala de aula, como mostra a figura 8:

⁶ **Roda de conversa:** situação na qual os alunos e a professora sentaram-se um ao lado do outro formando um círculo e a aula foi ministrada com base em uma conversa informal acerca do conteúdo trabalhado no dia.

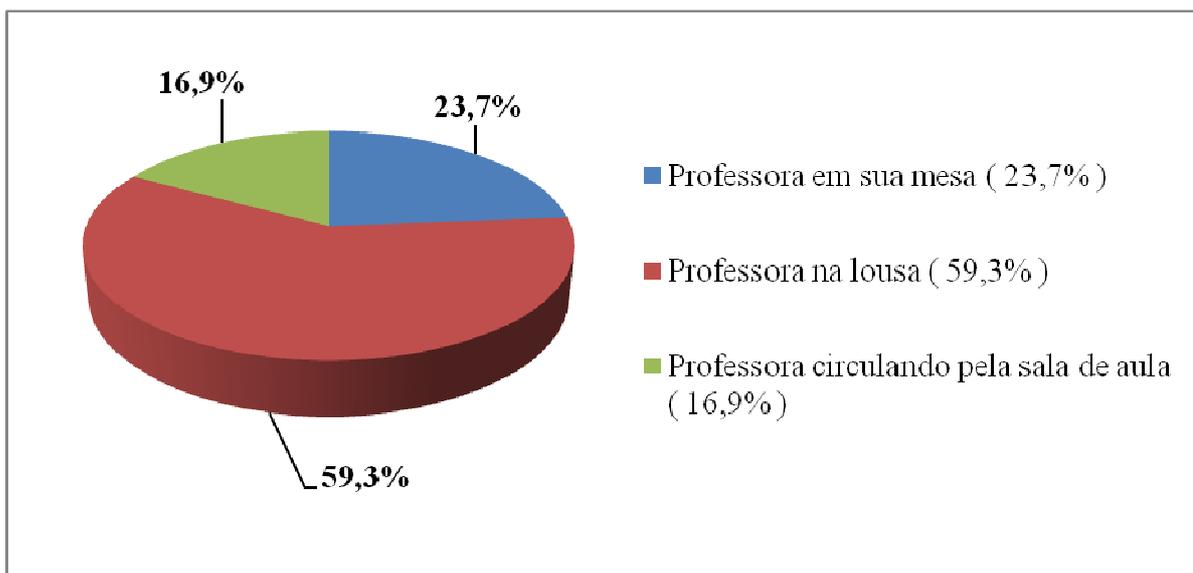


FIGURA 8: Distribuição dos episódios interativos quanto à localização da professora na sala de aula – escola “B”

E) A partir de quem/como interrompe

Este item analisa quem interrompe o episódio interativo e como o mesmo é interrompido.

Na tabela a seguir constam tais dados e a qual sujeito corresponde cada ação:

TABELA 13: Caracterização dos episódios interativos referente a quem/como interrompe – escola “A”

Ações dos participantes	Direcionamento professora-aluna	Direcionamento aluna-professora	Total de ações
<i>Verbalização (direta ou indireta)</i>	9 (1 direta e 8 indiretas)	1 (1 direta e 0 indireta)	10
<i>Afastamento Corporal</i>	21	0	21
<i>Verbalização (direta ou indireta) seguida de afastamento corporal</i>	0	0	0
<i>Afastamento corporal seguido de verbalização (direta ou indireta)</i>	0	0	0
<i>Gesto</i>	0	0	0
<i>Expressão facial</i>	1	0	1
Total	31	1	32

A ação de maior incidência neste último item de análise dos episódios interativos referentes a escola “A” foi o *afastamento corporal*, cuja porcentagem atinge

58,3% do total, sendo que as ações relacionadas a *verbalização seguida de afastamento corporal*, *afastamento corporal seguido de verbalização* e *gesto* tiveram 0% de ocorrência.

Destaca-se a diferença em relação aos sujeitos de cada ação: enquanto a professora interrompeu 31 episódios, a aluna interrompeu apenas 1.

Faz-se necessário mencionar que, em quatro episódios, a categoria *quem interrompe* possui como sujeitos “outros”, ou seja, nem a professora nem a aluna foram as responsáveis pela interrupção do episódio, e sim terceiros, como outro(s) aluno(s) da sala, por exemplo.

A figura 9 elucida, em percentuais, os dados acima mencionados:

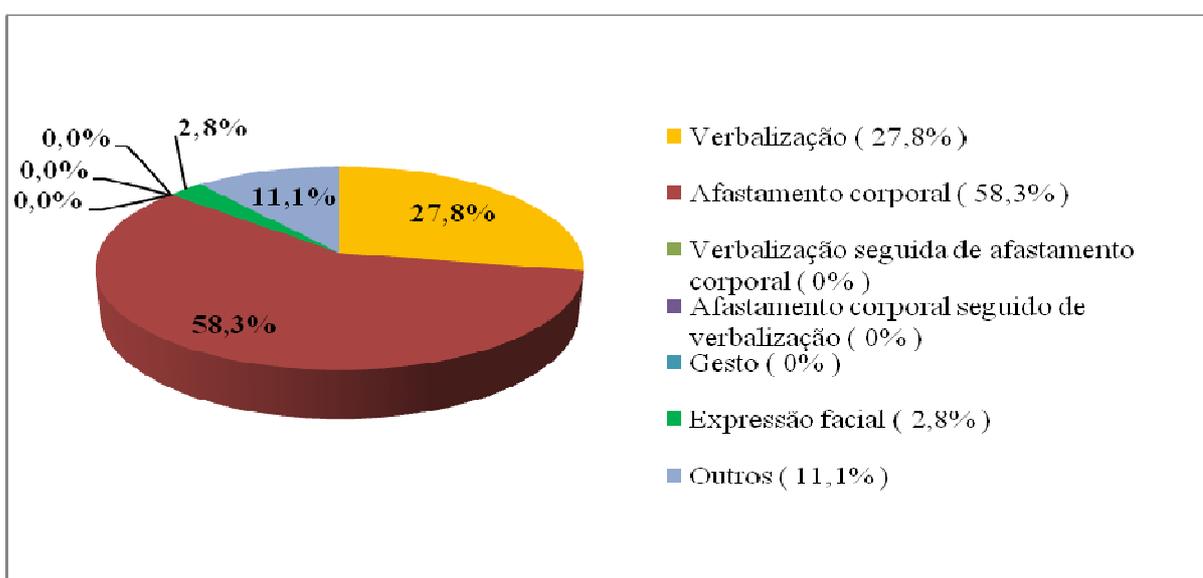


FIGURA 9: Distribuição das interrupções dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “A”

Neste tópico, os dados obtidos na escola “B” constam na tabela 14:

TABELA 14: Caracterização dos episódios interativos referente a quem/como interrompe – escola “B”

Ações dos participantes	Direcionamento professora-aluna	Direcionamento aluna-professora	Total de ações
<i>Verbalização (direta ou indireta)</i>	40 (indiretas)	0	40
<i>Afastamento Corporal</i>	15	3	18
<i>Verbalização (direta ou indireta) seguida de afastamento corporal</i>	0	0	0
<i>Afastamento corporal seguido de verbalização (direta ou indireta)</i>	0	0	0
<i>Gesto</i>	0	0	0

<i>Expressão facial</i>	0	0	0
<i>Total</i>	55	3	58

A ação de maior incidência neste último item de análise dos episódios interativos referentes à escola “B” foi a *verbalização*, cuja porcentagem atinge 66,7% do total, sendo que as ações relacionadas a *verbalização seguida de afastamento corporal*, *afastamento corporal seguido de verbalização*, *gesto* e *expressão facial* tiveram 0% de ocorrência, como mostra a figura 10:

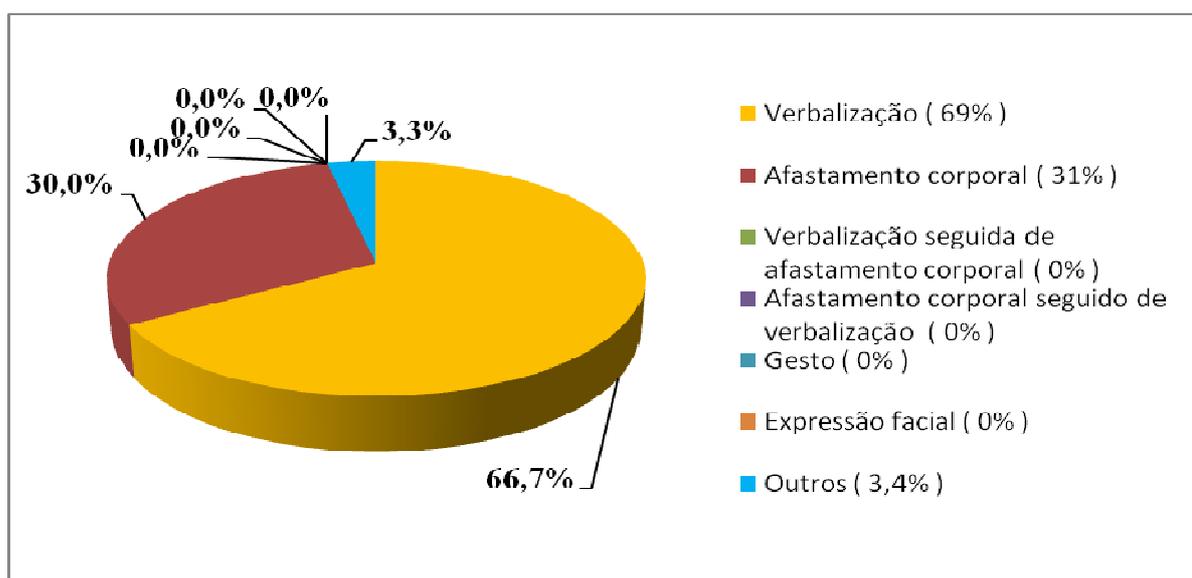


FIGURA 10: Distribuição das interrupções dos episódios interativos entre professor e aluno – escola “B”

É importante destacar que, em dois episódios, a categoria *quem interrompe* possui como sujeitos “outros” (assim como na escola “A”), ou seja, nem a professora nem a aluna com Paralisia Cerebral foram as responsáveis pela interrupção do episódio, e sim terceiros, como outro(s) aluno(s) da sala, por exemplo.

O capítulo a seguir discutirá os dados acima expostos na forma de comparação entre as duas escolas onde a pesquisa se realizou, mediante embasamento na bibliografia consultada.

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta uma discussão dos resultados obtidos a partir da análise dos dados, embasada na literatura consultada.

Em relação à quantidade de episódios ocorridos em cada escola e de iniciativas advindas das professoras e das alunas com Paralisia Cerebral, observou-se que na escola “A” ocorreram 36 episódios interativos, sendo que a professora teve iniciativa em 60% das situações, isto é, na maioria dos episódios, bem como na escola “B”, em que ocorreram 60 episódios, cuja maior parte (85%) foi iniciada também pela professora.

Farias *et al* (2008) reafirmam a relevância da atuação do professor enquanto “mediador e agente de inclusão” e do papel da escola como “espaço propício para isso” (p. 381). Ainda que a interação estabelecida entre professor e aluno tenha caráter complementar, na qual ambos os sujeitos se beneficiam do processo, a posição superior que é conferida ao professor também o responsabiliza por conduzir a aula, receber os alunos, determinar o que e de que forma será feito, bem como fazer solicitações, perguntas, avaliações e repreensões (LAPLANE, 2000).

Outros autores como Martinelli e Schiavoni (2009) ressaltam a figura do professor como um modelo a ser seguido pelo aluno, sendo o “adulto que se apresenta como externo à sua família [...], com quem a criança mediará as relações com a escola e com o conhecimento” (p. 334).

Quando o professor consegue assimilar na sua prática pedagógica a diversidade entre os alunos e caminha no sentido de oferecer-lhes ferramentas para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra satisfatoriamente, pode-se dizer que há o favorecimento dos princípios da educação para a inclusão. Gomes e Barbosa (2006) falam sobre o quão importante são as atitudes para o êxito do processo de inclusão do aluno com necessidades especiais, uma vez que elas determinam o comportamento em relação à inclusão desse aluno no contexto da sala de aula regular.

Sobre o fato de as professoras iniciarem a maior parte dos episódios em ambas as escolas, vê-se que há a aceitação, por parte delas, de que as alunas com Paralisia Cerebral estejam e sejam incluídas na sua sala de aula, além da busca por conduzirem com qualidade a formação dessas alunas motivando-as a participarem na elaboração de atividades e na resolução de tarefas, o que mostra que ambas apresentam atitudes positivas com relação à inclusão das alunas especiais na sala de aula comum.

A análise das categorias propostas no Roteiro de Observação leva à discussão de vários aspectos pautados na diferença entre a quantidade de episódios interativos ocorridos em cada escola, quando se percebe que na escola “B”, com a ressalva de um dia a mais de observação, o número de episódios contabilizados quase dobra se comparado com a escola “A”.

Ao verificarmos os dados obtidos nas duas escolas referentes às ações realizadas pelos sujeitos no tópico *quem/como inicia*, notou-se que tanto na escola “A” quanto na escola “B” a ação que mais ocorreu foi a *verbalização direta*, sendo 19 na primeira e 40 na segunda.

No entanto, na escola “A” a aluna foi a responsável pela maioria das verbalizações diretas (13), e na escola “B” foi a professora (29).

Em que pese a dificuldade de expressão da aluna D., a mesma, ao realizar a maior parte das verbalizações ocorridas na escola “A”, participou efetivamente dos episódios interativos, através do balbucio de poucas palavras as quais a professora compreendia: por exemplo, quando havia dúvidas na execução de alguma tarefa, D. chamava a professora para que a mesma lhe desse uma nova explicação. Na maioria dos episódios iniciados por verbalização direta aluna-professora nesta escola, o balbucio significava “Professora!”, ou seja, uma tentativa da aluna em fazer com que a professora a ouvisse e atendesse a sua necessidade do momento, em meio a conversas em alto tom de voz dos colegas, muitas vezes paralelas ao assunto da aula.

Em um dos episódios, a aluna D. diz “professora”, esta responde se dirigindo da lousa à carteira de D., que apenas olha para o caderno onde havia uma tarefa impressa colada, e a professora subentende que D. necessita de auxílio, explica novamente a tarefa e ensina o modo de executá-la. Em outros casos a aluna arrisca pronunciar algumas palavras, na tentativa de expressar qual exatamente é a sua dúvida com relação à tarefa, ao solicitar uma informação da professora de como fazê-la.

Para Laplane (2000), “as produções verbais de qualquer tipo implicam sempre um outro (presente ou imaginário), constituindo, portanto, um material essencialmente interativo” (p. 66). Ainda que sejam balbucios, esse é o modo delimitado por D. para se comunicar com a professora e colegas de sala e, portanto, para interagir.

Já na escola “B”, foi possível observar que a professora tinha uma grande preocupação em fazer com que a aluna K. participasse das aulas com atenção e executasse não somente tarefas de conteúdo da aula, mas também ações, como pegar um livro ou um caderno, que lhe eram atribuídas.

Um dos episódios mostrou que, durante a interação, a professora estava na lousa dando aula de Ciências sobre as partes das plantas, quando perguntou e solicitou à aluna K. que dissesse uma das partes, e a aluna respondeu “caule”; outro episódio revelou uma nova solicitação de atenção da professora para com a aluna K., em baixo tom de voz, na explicação do conteúdo trabalhado, enquanto K. conversava com a colega ao lado.

Nas sessões de observação realizadas na escola “B” percebeu-se que a professora sempre elegia outro aluno da sala para sentar-se ao lado de K., com o intuito de ajudá-la na execução das tarefas durante as aulas, como na leitura de textos do livro didático de Língua Portuguesa e na resolução de problemas matemáticos, por exemplo. O pedido da professora era sempre muito bem aceito pela turma.

O estudo de Finger e Freitas (2008) evidenciou que a relação estabelecida entre o aluno com deficiência e os colegas de classe é um fator positivo da educação inclusiva, “tanto no aumento da autonomia deste aluno, quanto no desenvolvimento de valores como solidariedade e aceitação das diferenças, por parte da turma” (p. 118).

Com relação às ações de menor índice de ocorrência neste tópico, observou-se que na escola “A” as ações *gesto* e *expressão facial* tiveram 0%, o que mostra o esforço da aluna D. (escola “A”) em tentar pronunciar palavras quando vê a necessidade da verbalização ao solicitar o auxílio da professora ou de um colega; na escola “B”, a ação *expressão facial* também teve 0%, o que demonstra uma ênfase nas verbalizações da professora para com a aluna K. nos episódios interativos por ela iniciados. No entanto, a ação *gesto* ocorreu em 2 episódios os quais K. iniciou ao levantar a mão para solicitar a atenção da professora, a fim de que a mesma, ao se aproximar da aluna, lhe explicasse a tarefa.

O esforço de D. em corresponder às interações estabelecidas com a professora corrobora a afirmação de Abe e Araújo (2010) a respeito do processo de inclusão do aluno com deficiência na sala comum, quando dizem que tal processo, além de requerer a organização da escola para receber esse aluno, também demanda o esforço do mesmo em “responder positivamente às demandas do processo de escolarização”, o que leva a aquisição de conhecimentos e a participação na rotina escolar (p. 285).

Quanto ao tópico *quem/como responde*, a ação realizada com maior frequência na escola “A” foi a de *gestos* da aluna em resposta às iniciativas da professora, as quais são maioria no total de episódios ocorridos nesta escola.

Quando a aluna D. iniciava um episódio, ela utilizava a verbalização (balbucios), como visto no primeiro item, no qual a verbalização aluna-professora ocorreu com maior frequência; mas quando a professora iniciava o episódio, na maioria dos casos ela

respondia através de um gesto, já que isto bastava para a interação acontecer, e ela correspondia às perguntas e afirmações feitas pela professora durante as explicações de uma tarefa na lousa ou em particular, quando a resposta esperada era “sim” ou “não”.

Os apontamentos de Laplane (2000) vêm ao encontro do que foi discutido quando a autora diz que “a sala de aula pode ser vista também como um lugar em que nem todo mundo troca idéias, fala, lê, escreve e debate” (p. 55). Além do mais, em uma interação, “olhares, movimentos e posturas são considerados como *respostas*” (LAPLANE, 2000, p. 58, grifo da autora).

Quando não há verbalização, outras ações ou mesmo apenas o silêncio podem caracterizar uma resposta à interação, como o gesto observado frequentemente nos episódios interativos da escola “A”, realizado independente da fala.

[...] o silêncio significa, intervém na estruturação de situações, possui conteúdo proposicional ou não, inclui gestos ou não. Ele pode também expressar significado gramatical, pode ser simbólico ou convencional. O silêncio pode ter valores positivos, indicando maior entendimento ou intimidade; ele pode não ser apenas uma ausência de palavras, mas uma presença ativa e realizar a necessidade defensiva de evitação (LAPLANE, 2000, p. 64).

A ação realizada na maioria dos episódios referente às respostas na escola “B” foi a *verbalização direta aluna-professora*, cujo direcionamento é contrário ao que ocorreu no primeiro tópico (*quem/como inicia*), em que a ação com índice maior de ocorrência foi a verbalização com direcionamento *professora-aluna*, ou seja, quando o sujeito “A” inicia o episódio, consequentemente a resposta virá do sujeito “B”, não podendo o mesmo sujeito iniciar e responder (n) o mesmo episódio interativo.

Os dados referentes às iniciativas e às respostas se apresentam de forma lógica, já que, na escola “A”, da mesma forma que a professora iniciou 22 episódios e a aluna com Paralisia Cerebral iniciou 14, como consta no item *quem/como inicia*, a aluna respondeu aos 22 episódios e a professora respondeu aos 14 iniciados pela professora no item *quem/como responde*. Na escola “B”, os 51 episódios iniciados pela professora contra 9 iniciados pela aluna, como consta no item *quem/como inicia*, receberam 51 respostas da aluna com Paralisia Cerebral no item *quem/como responde*, assim como a professora executou 9 respostas às iniciativas da aluna.

A ação referente à *verbalização seguida de aproximação corporal* teve 0% de ocorrência nas duas escolas. Observa-se nas Tabelas de Categorias de Análise de ambas as escolas que as respostas podem se referir ou à verbalização, ou à aproximação corporal, ou à

aproximação corporal seguida de verbalização, o que demonstra que, quando há proximidade corporal, esta acontece isoladamente, ou antes da verbalização, ou não acontece, mas nunca aparece subsequente à verbalização, ou seja, o sujeito apenas fala ou primeiro se aproxima e depois fala.

Uma condição que favoreceu a ocorrência de aproximação corporal ou desta seguida de verbalização na escola “B” foi o espaço existente entre a mesa da professora e a carteira da aluna, o qual permitia a locomoção da primeira em direção a segunda e vice-versa, o que não acontecia na escola “A”, devido à falta de espaço e a ausência de habilidade no manuseio da cadeira de rodas da aluna D. que a impediam de transitar pelos corredores entre as fileiras das carteiras, fazendo com que ela ficasse ao lado da porta e em frente à mesa da professora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares sugerem, entre outras adaptações organizativas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, a organização didática da aula, em que sejam propostos, além de conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados, “disposição física de mobiliários, de materiais didáticos e de espaço disponíveis para trabalhos diversos” (BRASIL, 1995, p. 35-36).

No que diz respeito ao terceiro tópico, *conteúdo do episódio interativo*, na escola “A” o *ensino* apareceu em 10 episódios, sendo que 9 foram iniciados pela professora e apenas 1 pela aluna D., lembrando que, nesta escola, a professora iniciou a maioria dos episódios interativos.

Já os conteúdos referentes à *solicitação de ação*, *solicitação de objeto* e *repreensão* não ocorreram. Os dois primeiros podem ser justificados pela dificuldade de movimento nos membros superiores que D. possui, ou seja, a professora não solicitava ações as quais demandavam o uso das mãos nem objetos para a aluna, pois sabia que haveria dificuldade na ação da aluna em corresponder a seu pedido.

Quanto ao terceiro, não se observou a necessidade da professora repreender a aluna, a qual estava sempre envolvida ou na explicação da professora sobre alguma tarefa ou na tarefa que estava realizando em seu caderno. A própria dificuldade na fala a impedia de conversar com os colegas sobre assuntos paralelos à aula, motivo pelo qual a professora advertia constantemente os demais alunos que mantinham conversas principalmente durante as explicações de conteúdos.

Na escola “B”, o conteúdo de maior ocorrência foi *solicitação de informação*, o qual apareceu em 28 episódios, sendo que em 24 a professora teve iniciativa, e nos outros 4, foi a aluna que iniciou o episódio. Isso justifica o observado durante a coleta de dados: a

professora, a todo o momento, interagiu com K., fazendo com que a aluna respondesse aos questionamentos ou comentasse sobre determinado ponto discutido na aula.

O mesmo constatado nas escolas “A” e “B” ocorreu no estudo de Silva (2003), no qual a professora analisada em interações com alunos em sala inclusiva “manteve preferencialmente episódios com conteúdos de **ensino**, auxílio, **solicitação de informações** e oferecimento de informações” (p. 58, grifo nosso); os conteúdos em destaque correspondem aos de maior índice nas escolas “A” e “B”, respectivamente.

Apenas um conteúdo teve 0% de ocorrência: *solicitação de objeto* – esse conteúdo também não ocorreu na escola “A”. Quando a professora precisava da ajuda de alguém para pegar livros no armário, por exemplo, ela sempre pedia para algum aluno que não K., não por achar que a aluna não conseguiria executar tal ação, mas por entender que ela gastaria mais tempo para tal, dada a dificuldade motora para executá-la.

Ao contrário do observado na escola “A”, os conteúdos *solicitação de ação* e *repreensão* ocorreram na escola “B”. A professora acompanhava a realização das tarefas, principalmente as efetuadas na lousa, por todos os alunos, mas dava atenção especial a K., portanto sempre pedia à aluna que realizasse alguma ação, como “Leia o primeiro parágrafo da fábula” ou “Apague e corrija os resultados das contas erradas”. Também lhe repreendia algumas vezes, quando conversava com o colega ao lado, seu auxiliar de tarefas, sobre assuntos que não diziam respeito à aula.

O quarto tópico, *situação em que ocorre*, mostra que na maior parte dos episódios a *professora está na lousa*, tanto na escola “A” (18) quanto na escola “B” (35).

Na escola “A”, dos 18 episódios nos quais a professora estava na lousa, 7 foram iniciados pela professora e 11 pela aluna D. Isto evidencia o fato de a aluna chamar pela professora, em alguns casos, para lhe pedir auxílio em sua atividade, que era diferenciada das dos outros alunos, inclusive enquanto a professora explicava algum conteúdo ou resolvia alguma tarefa na lousa, o que fazia com que a mesma parasse a explicação/resolução para dar atenção a D., o que motivava os demais alunos a se levantarem de suas carteiras e conversarem sobre outros assuntos, causando alvoroço na sala de aula e irritando a professora.

Souza (2005) aponta a necessidade do professor em atentar para o desempenho dos alunos não deficientes em sala, ao mesmo tempo em que oferece atendimento individualizado ao aluno deficiente, para que os primeiros não se comportem de forma inadequada, merecendo repreensão ou solicitação de atenção, pois deixar que os demais alunos escolham o que fazer pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, “que tende

a tornar-se mais desestimulante, à medida que o aluno não recebe a resposta à sua necessidade escolar e fica preterido nas relações em sala de aula” (p. 174).

Ao contrário, na escola “B”, dos 35 episódios em que a professora estava na lousa, 30 foram iniciados pela professora e 5 pela aluna K. Pode-se observar, assim, que os episódios entre a professora e a aluna K. se iniciavam, na maior parte, quando a professora estava explicando algum conteúdo ou resolvendo alguma tarefa na lousa com a participação dos alunos, sendo que tal participação partia, nesses casos, de um questionamento realizado pela professora a fim de instigar a fala dos alunos.

Quanto às situações de menor frequência, na escola “A” a *professora estava na mesa* e na escola “B” a *professora circulava pela sala de aula*.

No quinto tópico, relacionado a *quem/como interrompe*, a ação de maior ocorrência na escola “A” foi o *afastamento corporal professora-aluna* (21). Dos 21 episódios em que esta ação ocorreu, 13 foram iniciados pela professora e 8 foram iniciados pela aluna D. Destaca-se, ainda, que do total de 36 episódios ocorridos nesta escola, apenas 1 foi interrompido pela aluna D. (este mesmo episódio foi também iniciado pela aluna), 4 foram interrompidos por outros (colegas de sala, funcionários da escola, etc.) e 31 foram interrompidos pela professora, ou seja, a professora foi quem iniciou e interrompeu a maior parte dos episódios interativos analisados neste tópico. As interrupções ocorriam, geralmente, quando os demais alunos – que realizavam atividades do conteúdo proposto para aquele dia enquanto a professora explicava a tarefa realizada por D. – a chamavam por motivos diversos.

As sessões de observação mostraram a dificuldade da professora da escola “A” em atender as necessidades especiais de D. ao lhe preparar atividades diferenciadas e dirigir a aula com conteúdos pedagógicos propostos no planejamento escolar aos demais alunos, considerando ter nesta mesma sala um aluno com dificuldades de aprendizagem, para quem a mesma também preparava atividades diferenciadas. Este foi o caminho que ela encontrou para fazer com que todos, de algum modo, participassem da aula, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um.

Para Franco, Carvalho e Guerra (2010), “oportunar e participar se traduz em não limitar, em não deixar de fora da participação social. [...] vem junto com a concepção de respeito aos limites de cada pessoa” (p. 471).

Segundo informações da professora, D. estava em processo de alfabetização, fato que não correspondia às atividades desenvolvidas na série que estava cursando (5º ano), por isso a professora sempre lhe dava explicações em particular sobre alguma atividade, paralela ao conteúdo trabalhado pela professora com os demais alunos.

Ferraz, Araújo e Carreiro (2010) fazem colocações no sentido da diferenciação de atividades aplicadas em sala de aula para alunos com e sem deficiência, ao mostrarem em estudo cujo objetivo foi conhecer, a partir de relatos de mães e professores, o processo de inclusão do aluno com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral e analisar como a interação afeta tal processo, que alguns professores participantes do referido estudo consideraram como estratégia pedagógica adequada aplicar a mesma atividade para todos os alunos, como forma de solucionar as dificuldades em sala de aula.

Os relatos apontaram que o ato de aplicar atividades diferenciadas pode ser visto como forma de excluir este aluno dos demais, já que, na opinião de uma mãe entrevistada, “dar a mesma atividade para todos é uma atitude correta para não discriminar” (FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010, p. 407).

Em contrapartida, outros professores preferem trabalhar atividades diferenciadas com a criança com deficiência, de modo que, na preocupação em cumprir o planejamento escolar, podem aplicar outras atividades ao aluno com deficiência quando “consegue ocupar os outros alunos” e “dedicar-se um pouco mais à criança, oferecendo-lhe atenção individualizada” (FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010, p. 407).

A aluna da escola “B”, diferentemente da aluna da escola “A”, fazia as mesmas atividades que os demais alunos, apenas contava com o auxílio ora da pesquisadora, ora de um colega da classe, para executar as tarefas nas quais ela despendia mais tempo para realizar. Quando K. não concluí a tarefa no tempo previsto para o conteúdo trabalhado naquele momento, a professora lhe designava o restante como lição de casa.

No estudo de Monteiro e Manzini (2008) pode-se notar no relato de um professor a crença, no primeiro momento, na necessidade de metodologias diferenciadas para os alunos com necessidades especiais, crença que se modificou à medida que o professor atuou com esses alunos, pois antes “acreditava ser necessário utilizar uma metodologia diferente para trabalhar com alunos com deficiência na sala de aula regular”, e posteriormente “afirmou que não foi preciso mudar a metodologia” (p. 49).

Tanto na escola “A”, onde a escolha da professora foi trabalhar atividades diferenciadas com D., quanto na escola “B”, na qual a professora trabalhava com K. as mesmas atividades dos demais alunos, as sessões de observação mostraram que as alunas com Paralisia Cerebral participavam e executavam, cada uma com suas especificidades e limitações, as atividades e tarefas propostas.

Com relação às ações referentes ao último tópico, na escola “B” a *verbalização indireta professora-aluna* ocorreu com maior frequência. Dos 40 episódios em que esta ação

ocorreu, 37 foram iniciados pela professora e 3 foram iniciados pela aluna. É importante mencionar que, do total de 60 episódios interativos ocorridos nesta escola, a professora interrompeu 55, a aluna interrompeu apenas 3, e 2 foram interrompidos por outros (colegas de sala, funcionários da escola, etc.), ou seja, a professora foi quem iniciou e interrompeu a maior parte dos episódios interativos analisados neste tópico, como aconteceu na escola “A”.

Faz-se relevante enfatizar que, dos 3 episódios interrompidos pela aluna K., 2 foram iniciados também por ela. Em ambos a aluna executou uma aproximação corporal e, para interromper a interação, utilizou-se do afastamento corporal. Isto demonstra que, por possuir habilidades nos membros superiores, K. tomava iniciativas de se aproximar da professora quando julgava ser necessário, além do espaço existente entre a carteira dela e a mesa da professora, favorável à sua locomoção.

As ações referentes à *verbalização seguida de afastamento corporal*, *afastamento corporal seguido de verbalização* e *gesto* não ocorreram em ambas as escolas; já a ação *expressão facial* ocorreu em 1 interrupção na escola “A”, mas não ocorreu na escola “B”.

Foi possível observar que, na maior parte dos episódios interativos ocorridos na escola “B”, a professora estava na lousa no momento da interação, efetuando a explicação de algum conteúdo pedagógico ou corrigindo/resolvendo alguma tarefa com a participação dos alunos, em coro ou individualmente.

Este fato tem ligação direta com as interrupções por ela realizadas, feitas em quase todos os episódios por verbalização indireta, ou seja, quando se nota que a professora iniciou a maioria dos episódios, percebe-se a preocupação da mesma em fazer com que a aluna K. participasse das explicações, tarefas e questionamentos realizados na lousa, ao lhe direcionar perguntas sobre o conteúdo trabalhado como fazia também com os demais alunos e, portanto, iniciar a interação, interrompendo-a ao se dirigir à classe em geral novamente.

A partir dos dados obtidos e analisados no capítulo referente aos resultados e dos apontamentos discutidos até aqui, pode-se dizer que a quantidade maior de episódios interativos ocorridos na escola “B” em comparação com a escola “A”, bem como o fato de a professora da escola “B” ter iniciado mais episódios do que a professora da escola “A” tem como pano de fundo o contexto em que os sujeitos estão inseridos e interagindo entre si.

Para finalizar, os apontamentos de Laplane (2000) demonstram que a interação em sala de aula ocorre além das ações e práticas que a configuram:

O olhar atento ao modo como se estabelece a interação, a análise das condições em que esta acontece e o exame das possibilidades e dos limites do próprio conceito de interação, entretanto, mostram que há modos mais profícuos de tratar a questão (LAPLANE, 2000, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, a conquista maior representada pela inclusão é essa compreensão de que, para transformar em realidade o ideal de que os deficientes possam estar plenamente integrados nas suas respectivas comunidades, com seus direitos iguais integralmente respeitados, não é suficiente buscar capacitação deles. [...] Significa não mais adequar apenas o deficiente às exigências da sociedade, porém, acima de tudo, construir uma sociedade inclusiva capaz de atender às necessidades de todas as pessoas.

(OMOTE, 2008, p. 24)

A interação professor-aluno, tema deste trabalho, se mostrou peça importante ao se considerar o contexto da sala de aula e as entrelinhas do processo de ensino e aprendizagem.

Através dos dados obtidos nas sessões de observação dos episódios interativos ocorridos entre as duas professoras e suas alunas com Paralisia Cerebral analisados no decorrer da pesquisa, alguns pontos que consideramos importantes emergiram acerca da escolarização do aluno com deficiência na sala de aula comum, os quais são destacados nas conclusões deste trabalho.

A diferença entre a quantidade de episódios interativos ocorridos na escola “A” e na escola “B” faz-nos refletir sobre os cenários em que professora e aluna atuaram.

A sala de aula que não era, nos primórdios, um espaço pedagógico, com pouca área livre, baixa luminosidade e pouca ventilação; as particularidades da aluna com Paralisia Cerebral, cuja fala era comprometida, os membros superiores parcialmente afetados a ponto de torná-la dependente da ajuda de outros, inclusive da professora, para se locomover ou executar algumas tarefas manuais, como comer e manusear o material escolar, e em processo de alfabetização juntamente com um aluno com dificuldades de aprendizagem; a falta de recursos e materiais a ponto de fazer com que a professora utilizasse seu próprio computador portátil quando decidia passar um vídeo para a turma; a preocupação em cumprir o planejamento escolar, ao trabalhar com o restante da classe os conteúdos pedagógicos equivalentes ao 5º ano do ensino fundamental e, concomitantemente, trabalhar conteúdos que se enquadrassem às necessidades especiais desses dois alunos... Foi em meio a essas condições de trabalho que a professora da escola “A” buscou fazer com que todos os alunos participassem efetivamente do processo de ensino e aprendizagem.

Já uma sala de aula pensada como um espaço educativo bem arejado e iluminado; uma aluna com diagnóstico de Paralisia Cerebral que se locomovia e realizava a

maior parte das tarefas manuais de forma independente, além de possuir habilidade de fala o suficiente para se comunicar e se expressar e apresentar-se em um nível de alfabetização que lhe possibilitava apreender os mesmos conteúdos pedagógicos trabalhados pela professora com os demais colegas da sala; e a utilização da técnica de tutoria entre pares, em que todos os dias um colega sentava-se ao lado da aluna para auxiliá-la nas atividades propostas pela professora foram as condições que facilitaram a ocorrência de interações e, portanto, explicam a quantidade maior de episódios interativos ocorridos na escola “B”.

Contudo, é possível concluir que, nas duas escolas, as alunas em questão faziam parte do todo e não eram colocadas à parte do cotidiano da sala de aula, dado o modo como as interações se configuraram.

As verbalizações através do balbúcio de palavras, bem como os gestos que D. executou em direção à professora nas iniciativas e respostas dos episódios interativos, respectivamente, demonstraram seu esforço em corresponder aos chamados da professora ou mesmo pedir-lhe auxílio, geralmente na explicação em particular de alguma tarefa, fato este que explica também o número de iniciativas que a professora tomou ao se aproximar da aluna e verbalizar junto da mesma com a intenção de lhe ensinar algo, como visto nos conteúdos dos episódios interativos da escola “A”, procurando acompanhá-la na execução das atividades. As interações professor-aluno, portanto, favoreceram a escolarização da aluna com Paralisia Cerebral na perspectiva da educação inclusiva.

Também na escola “B”, onde as verbalizações da professora se destacaram, na tentativa de contextualizar a aluna nos conteúdos pedagógicos abordados, fazendo-lhe indagações que a fizessem raciocinar sobre determinado assunto e, assim, participar da aula, conforme demonstrado pela quantidade de solicitações de informação nos conteúdos dos episódios interativos, evidenciou-se que a interação professor-aluno colaborou positivamente à aprendizagem da aluna com Paralisia Cerebral na perspectiva da educação inclusiva.

Ao final desta pesquisa acredito que a temática abordada, a saber, a escolarização das crianças com deficiência, particularmente dos alunos com Paralisia Cerebral inseridos nas salas de aula do ensino regular, proporcionou-me, como pesquisadora, a ampliação do olhar sobre a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, no sentido de enxergar para além do conceito de deficiência e os tabus que a acompanham quando se pensa na formação da criança deficiente em sujeito atuante nos contextos sociais, inclusive no educacional, embora os desafios, expostos ao longo deste, ainda sejam muitos.

Penso que este trabalho também oferece à área da Educação Especial a possibilidade de reflexões sobre as entrelinhas das práticas educativas ao abordar o processo

de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência no contexto da sala de aula regular sob a ótica da educação inclusiva, bem com de questões que precisam ser repensadas no sentido de que a inclusão do aluno no contexto educacional efetivamente ocorra.

Finalmente sugerimos que sejam feitas mais pesquisas relacionadas ao tema da escolarização do aluno com Paralisia Cerebral no contexto da sala de aula regular, na perspectiva da educação inclusiva, além de investigações sobre a interação professor-aluno com Paralisia Cerebral nesse mesmo contexto, dada a dificuldade em encontrar referências na literatura nacional sobre o referido tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABE, P. B.; ARAÚJO, R. de C. T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n.2, p. 283-296, mai./ago. 2010.

ALMEIDA, G. C. de; DRUMMOND, A. de F.; MANCINI, M. C.; MELO, A. P. P. de. Barreiras e facilitadores no processo de inclusão de crianças com Paralisia Cerebral em escolas de ensino regular. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**. v.19, n.2, p. 203-213, mai./ago. 2011.

ÁVILA, C. F. de; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão. **Paidéia**, v.18, n.39, p.155-164, 2008.

BASIL, C. Os alunos com Paralisia Cerebral: Desenvolvimento e Educação. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.3, 1995 (p. 252-271).

BELLO, J. L. de P. A teoria básica de Jean Piaget (1995). Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>. Acesso em: 20 de setembro de 2011.

BIANCHETTI, L. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. UFSCar/UNIMEP. São Carlos, v.2, n.3, p.07-19, 1995.

BOBATH, K. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da Paralisia Cerebral**. 2ª edição. São Paulo: Editora Manole, 1984. 110p.

BRAGA, M. C. B. **A interação professor-aluno em classe inclusiva: um estudo exploratório com criança autista**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, *campus* de Marília, Marília, 2002.

BRASIL. Lei nº. 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2010.

BRASIL/CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 30 de outubro de 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998, 62 p.

CABRAL, F. M. S.; CARVALHO, M. A. V. de; RAMOS, R. M. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. **Paidéia**, v.14, n.29, p. 327-335, 2004.

Dicionário Médico Enciclopédico Taber. [Taber's cyclopedic medical dictionary]. Clayton L. Thomas (Coord.). Fernando Gomes do Nascimento (Trad.). 17 ed. Barueri-SP: Manole, 2000. 2279 p. ISBN 85-204-0940-7.

FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B. da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, n.3, set./dez. 2008.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V. de; CARREIRO, L. R. R. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n.3, p.397-414, set./dez. 2010.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e pesquisa**, v.33, n.3, p. 543-560, set./dez. 2007.

FINGER, A. V.; FREITAS, S. N. O aluno com deficiência física e sua corporeidade na perspectiva da educação inclusiva. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M.

C. P. I. (orgs.). **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.

FONSECA, L. F.; LELIS, S. S. R. Abordagem Neurológica da Criança com Paralisia Cerebral: Causas e Exames Complementares. In: FONSECA, L. F.; LIMA, C. L. A. **Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia, reabilitação**. Rio de Janeiro: MedBook, 2008 (p.53-82).

FONSECA, L. F.; TEIXEIRA, M. L. G.; GAUZZI, L. D. V.; SANTIAGO, S. C. Paralisia Cerebral: Classificação e Apresentação Clínica. In: FONSECA, L. F.; LIMA, C. L. A. **Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia, reabilitação**. Rio de Janeiro: MedBook, 2008 (p. 47-52).

FRANCO, M. A. M.; CARVALHO, A. M.; GUERRA, L.B. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n.3, p. 463-478, set./dez. 2010.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006 (p. 161-181).

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Ltc, 4ª edição, 1988.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de Paralisia Cerebral: atitudes de professores do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.12, n.1, p. 85-100, jan./abr. 2006.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999 (p. 21-34).

KASSAR, M. de C. M. Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares. **Cadernos Cedes**, v.26, n.68, p. 60-73, jan./abr. 2006.

LAPLANE, A. L. F. de. Interação e silêncio na sala de aula. **Cadernos Cedes**, ano XX, n.50, p. 55-69, abr. 2000.

LIMA, V. C. de. **Publicações sobre a escolarização de crianças com Paralisia Cerebral na RBEE: 2000-2008**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

LOURENÇO, G. F. **Protocolo para avaliar a acessibilidade ao computador para alunos com Paralisia Cerebral**. (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MARTINELLI, S. de C; SCHIAVONI, A. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. **Estudos de Psicologia**. Campinas, p. 327-336, jul./set. 2009.

MELO, F. R. L. V. de; MARTINS, L. de A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam Paralisia Cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.13, n.1, p. 111-130, jan./abr. 2007.

MELLO, G. N. de. Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica. **Cadernos de Pesquisa**, n.12, p. 19-27, 1975.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, 2006.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. Projeto S.O.S. Inclusão – consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da & colaboradores. **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008 (p.97-118).

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. Mudanças nas concepções do professor do Ensino Fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, n.1, p.35-52, jan./abr. 2008.

MOURA, M. J. de. Inclusão e Escolaridade. In: FONSECA, L. F.; LIMA, C. L. A. **Paralisia Cerebral**: neurologia, ortopedia, reabilitação. Rio de Janeiro: MedBook, 2008 (p. 555-568).

OLIVEIRA, A. A. S. de. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.10, n.1, p.59-74, jan./abr. 2004.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (orgs.). **Inclusão escolar**: As contribuições da educação especial. São Paulo: Fundepe & Cultura Acadêmica, 2008 (p. 129-154).

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n.2, p.65-74, 1994.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (orgs.). **Inclusão escolar**: As contribuições da educação especial. São Paulo: Fundepe & Cultura Acadêmica, 2008 (p. 15-32).

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p.199-220, jul. 2000.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. D. Métodos e técnicas de análise de dados (capítulo 4). In: _____. *Pesquisando... guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. RJ: USU Ed. Universitária/CESPI/USU, 1999.

SCHUVETER, M. H. **A interação professor-aluno nas atividades de escrita**: um estudo em salas de 1º ano do Ensino Fundamental. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Rio Claro, Rio Claro, 2008.

SILVA, S. C. da. **Interação entre professora e alunos em sala inclusiva**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Marília, Marília, 2003.

SILVA, S. C. de; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.11, n.3, p. 373-394, set./dez. 2005.

SOUZA, C. da C. **Concepção do professor sobre o aluno com sequela de Paralisia Cerebral e sua inclusão no ensino regular**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TABAQUIM, M. L. M. **Ensino de leitura e escrita para portadores de Paralisia Cerebral**. (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

TOYODA, C. Y.; AKASHI, L. T.; LOURENÇO, G. F.; MENDES, E. G. O contexto multidisciplinar da prática da Terapia Ocupacional frente ao paradigma da inclusão escolar. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v.15, n.2, p.121-130, jul./dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro de observação e categorias de análise dos episódios interativos ocorridos entre a professora e a aluna com Paralisia Cerebral (adaptado do sistema de categorias proposto por SILVA, 2003).

1. AÇÕES DOS PARTICIPANTES OBSERVADAS NOS EPISÓDIOS INTERATIVOS

- *Verbalização (direta ou indireta)*
- *Aproximação/afastamento corporal*
- *Verbalização (direta ou indireta) seguida de aproximação/afastamento corporal*
- *Aproximação/afastamento corporal seguidos de verbalização (direta ou indireta)*
- *Gesto*
- *Expressão facial*

2. CONTEÚDO DO EPISÓDIO INTERATIVO

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

3. CATEGORIAS DE ANÁLISE DO EPISÓDIO INTERATIVO

- 1) *Quem inicia (professora ou aluna com Paralisia Cerebral)*
- 2) *Como inicia (tipo de episódio interativo)*
- 3) *Quem responde (professora ou aluna com Paralisia Cerebral)*
- 4) *Como responde (tipo de episódio interativo)*
- 5) *Conteúdo do episódio interativo*

- 6) *Situação em que ocorre (professora em sua mesa, professora na lousa ou professora circulando pela sala de aula)*
- 7) *Quem interrompe (professora, aluna com Paralisia Cerebral ou outros)*
- 8) *Como interrompe (tipo de episódio interativo)*

APÊNDICE 2 – Questionários aplicados aos juízes 1 e 2 para fidedignidade dos dados**Questionário aplicado ao juiz 1 para fidedignidade dos dados referente ao episódio 1 do dia 22/06/10 ocorrido na Escola “A”**

1. Quem *inicia* o episódio interativo?

- Professora
 Aluna com Paralisia Cerebral

2. Qual ação caracteriza o *início* do episódio interativo?

- Verbalização direta
 Verbalização indireta
 Aproximação corporal
 Verbalização direta seguida de aproximação corporal
 Verbalização indireta seguida de aproximação corporal
 Aproximação corporal seguida de verbalização direta
 Aproximação corporal seguida de verbalização indireta
 Gesto (aceno com a cabeça sinalizando “sim” e/ou “não”, mão levantada)
 Expressão facial (sorrir, mostrar-se envergonhada)

3. Quem *responde* o episódio interativo?

- Professora
 Aluna com Paralisia Cerebral

4. Qual ação caracteriza a *resposta* ao episódio interativo?

- Verbalização direta
 Verbalização indireta
 Aproximação corporal
 Verbalização direta seguida de aproximação corporal
 Verbalização indireta seguida de aproximação corporal
 Aproximação corporal seguida de verbalização direta
 Aproximação corporal seguida de verbalização indireta
 Gesto (aceno com a cabeça sinalizando “sim” e/ou “não”, mão levantada)
 Expressão facial (sorrir, mostrar-se envergonhada)

5. Qual o *conteúdo* do episódio interativo?

- Indeterminado (quando não é possível captar a mensagem se houve verbalização ou quando não se refere a nenhum dos demais conteúdos)
- Solicitação de atenção
- Solicitação de informação
- Prestação de informação
- Solicitação de ação
- Solicitação de objeto
- Oferecimento de objeto
- Repreensão
- Ensino
- Elogio

6. Em qual *situação* ocorre o episódio?

- A professora está em sua mesa
- A professora está na lousa
- A professora circula pela sala de aula

7. Quem *interrompe* o episódio interativo?

- Professora
- Aluna com Paralisia Cerebral
- Outro

8. Qual ação caracteriza a *interrupção* do episódio interativo?

- Verbalização direta
- Verbalização indireta
- Afastamento corporal
- Verbalização direta seguida de afastamento corporal
- Verbalização indireta seguida de afastamento corporal
- Afastamento corporal seguido de verbalização direta
- Afastamento corporal seguido de verbalização indireta
- Gesto (aceno com a cabeça sinalizando “sim” e/ou “não”, mão levantada)
- Expressão facial (sorrir, mostrar-se envergonhada)

Questionário aplicado ao juiz 2 para fidedignidade dos dados referente ao episódio 1 do dia 22/06/10 ocorrido na Escola “A”

1. Quem *inicia* o episódio interativo?

- Professora
 Aluna com Paralisia Cerebral

2. Qual ação caracteriza o *início* do episódio interativo?

- Verbalização direta
 Verbalização indireta
 Aproximação corporal
 Verbalização direta seguida de aproximação corporal
 Verbalização indireta seguida de aproximação corporal
 Aproximação corporal seguida de verbalização direta
 Aproximação corporal seguida de verbalização indireta
 Gesto (aceno com a cabeça sinalizando “sim” e/ou “não”, mão levantada)
 Expressão facial (sorrir, mostrar-se envergonhada)

3. Quem *responde* o episódio interativo?

- Professora
 Aluna com Paralisia Cerebral

4. Qual ação caracteriza a *resposta* ao episódio interativo?

- Verbalização direta
 Verbalização indireta
 Aproximação corporal
 Verbalização direta seguida de aproximação corporal
 Verbalização indireta seguida de aproximação corporal
 Aproximação corporal seguida de verbalização direta
 Aproximação corporal seguida de verbalização indireta
 Gesto (aceno com a cabeça sinalizando “sim” e/ou “não”, mão levantada)
 Expressão facial (sorrir, mostrar-se envergonhada)

5. Qual o *conteúdo* do episódio interativo?

- Indeterminado (quando não é possível captar a mensagem se houve verbalização ou quando não se refere a nenhum dos demais conteúdos)
- Solicitação de atenção
- Solicitação de informação
- Prestação de informação
- Solicitação de ação
- Solicitação de objeto
- Oferecimento de objeto
- Repreensão
- Ensino
- Elogio

6. Em qual *situação* ocorre o episódio?

- A professora está em sua mesa
- A professora está na lousa
- A professora circula pela sala de aula

7. Quem *interrompe* o episódio interativo?

- Professora
- Aluna com Paralisia Cerebral
- Outro

8. Qual ação caracteriza a *interrupção* do episódio interativo?

- Verbalização direta
- Verbalização indireta
- Afastamento corporal
- Verbalização direta seguida de afastamento corporal
- Verbalização indireta seguida de afastamento corporal
- Afastamento corporal seguido de verbalização direta
- Afastamento corporal seguido de verbalização indireta
- Gesto (aceno com a cabeça sinalizando “sim” e/ou “não”, mão levantada)
- Expressão facial (sorrir, mostrar-se envergonhada)

Questionário aplicado ao juiz 1 para fidedignidade dos dados referente ao episódio 1 do dia 28/04/10 ocorrido na Escola “B”

1. Quem *inicia* o episódio interativo?

- Professora
 Aluna com Paralisia Cerebral

2. Qual ação caracteriza o *inicio* do episódio interativo?

- Verbalização direta
 Verbalização indireta
 Aproximação corporal
 Verbalização direta seguida de aproximação corporal
 Verbalização indireta seguida de aproximação corporal
 Aproximação corporal seguida de verbalização direta
 Aproximação corporal seguida de verbalização indireta
 Gesto (aceno com a cabeça sinalizando “sim” e/ou “não”, mão levantada)
 Expressão facial (sorrir, mostrar-se envergonhada)

3. Quem *responde* o episódio interativo?

- Professora
 Aluna com Paralisia Cerebral

4. Qual ação caracteriza a *resposta* ao episódio interativo?

- Verbalização direta
 Verbalização indireta
 Aproximação corporal
 Verbalização direta seguida de aproximação corporal
 Verbalização indireta seguida de aproximação corporal
 Aproximação corporal seguida de verbalização direta
 Aproximação corporal seguida de verbalização indireta
 Gesto (aceno com a cabeça sinalizando “sim” e/ou “não”, mão levantada)
 Expressão facial (sorrir, mostrar-se envergonhada)

5. Qual o *conteúdo* do episódio interativo?

- Indeterminado (quando não é possível captar a mensagem se houve verbalização ou quando não se refere a nenhum dos demais conteúdos)
- Solicitação de atenção
- Solicitação de informação
- Prestação de informação
- Solicitação de ação
- Solicitação de objeto
- Oferecimento de objeto
- Repreensão
- Ensino
- Elogio

6. Em qual *situação* ocorre o episódio?

- A professora está em sua mesa
- A professora está na lousa
- A professora circula pela sala de aula

7. Quem *interrompe* o episódio interativo?

- Professora
- Aluna com Paralisia Cerebral
- Outro

8. Qual ação caracteriza a *interrupção* do episódio interativo?

- Verbalização direta
- Verbalização indireta
- Afastamento corporal
- Verbalização direta seguida de afastamento corporal
- Verbalização indireta seguida de afastamento corporal
- Afastamento corporal seguido de verbalização direta
- Afastamento corporal seguido de verbalização indireta
- Gesto (aceno com a cabeça sinalizando “sim” e/ou “não”, mão levantada)
- Expressão facial (sorrir, mostrar-se envergonhada)

Questionário aplicado ao juiz 2 para fidedignidade dos dados referente ao episódio 1 do dia 28/04/10 ocorrido na Escola “B”

1. Quem *inicia* o episódio interativo?

- Professora
 Aluna com Paralisia Cerebral

2. Qual ação caracteriza o *início* do episódio interativo?

- Verbalização direta
 Verbalização indireta
 Aproximação corporal
 Verbalização direta seguida de aproximação corporal
 Verbalização indireta seguida de aproximação corporal
 Aproximação corporal seguida de verbalização direta
 Aproximação corporal seguida de verbalização indireta
 Gesto (aceno com a cabeça sinalizando “sim” e/ou “não”, mão levantada)
 Expressão facial (sorrir, mostrar-se envergonhada)

3. Quem *responde* o episódio interativo?

- Professora
 Aluna com Paralisia Cerebral

4. Qual ação caracteriza a *resposta* ao episódio interativo?

- Verbalização direta
 Verbalização indireta
 Aproximação corporal
 Verbalização direta seguida de aproximação corporal
 Verbalização indireta seguida de aproximação corporal
 Aproximação corporal seguida de verbalização direta
 Aproximação corporal seguida de verbalização indireta
 Gesto (aceno com a cabeça sinalizando “sim” e/ou “não”, mão levantada)
 Expressão facial (sorrir, mostrar-se envergonhada)

5. Qual o *conteúdo* do episódio interativo?

- Indeterminado (quando não é possível captar a mensagem se houve verbalização ou quando não se refere a nenhum dos demais conteúdos)
- Solicitação de atenção
- Solicitação de informação
- Prestação de informação
- Solicitação de ação
- Solicitação de objeto
- Oferecimento de objeto
- Repreensão
- Ensino
- Elogio

6. Em qual *situação* ocorre o episódio?

- A professora está em sua mesa
- A professora está na lousa
- A professora circula pela sala de aula

7. Quem *interrompe* o episódio interativo?

- Professora
- Aluna com Paralisia Cerebral
- Outro

8. Qual ação caracteriza a *interrupção* do episódio interativo?

- Verbalização direta
- Verbalização indireta
- Afastamento corporal
- Verbalização direta seguida de afastamento corporal
- Verbalização indireta seguida de afastamento corporal
- Afastamento corporal seguido de verbalização direta
- Afastamento corporal seguido de verbalização indireta
- Gesto (aceno com a cabeça sinalizando “sim” e/ou “não”, mão levantada)
- Expressão facial (sorrir, mostrar-se envergonhada)

APÊNDICE 3: TABELA RESUMO – ESCOLA “A”

TÓPICOS DE OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE E SUJEITOS	OCORRÊNCIAS	TOTAL
<i>Quem inicia</i>	Professora	22	36
	Aluna com Paralisia Cerebral	14	
<i>Como inicia</i>	Verbalização direta P-A	3	19
	Verbalização direta A-P	13	
	Subtotal	16	
	Verbalização indireta P-A	2	3
	Verbalização indireta A-P	1	
	Subtotal	3	
	Aproximação corporal P-A	1	1
	Aproximação corporal A-P	0	
	Subtotal	1	
	Verbalização direta + Aproximação corporal P-A	1	1
	Verbalização direta + Aproximação corporal A-P	0	
	Subtotal	1	
	Verbalização indireta + Aproximação corporal P-A	0	0
	Verbalização indireta + Aproximação corporal A-P	0	
Subtotal	0		
Aproximação corporal + Verbalização direta P-A	15	15	
Aproximação corporal + Verbalização direta A-P	0		
Subtotal	15		
Aproximação corporal + Verbalização indireta P-A	0	0	
Aproximação corporal + Verbalização indireta A-P	0		
Subtotal	0		
Gesto P-A	0	0	
Gesto A-P	0		
Subtotal	0		
Expressão facial P-A	0	0	
Expressão facial A-P	0		
Subtotal	0		
<i>Quem responde</i>	Professora	14	36
	Aluna com Paralisia Cerebral	22	
<i>Como responde</i>	Verbalização direta P-A	6	7
	Verbalização direta A-P	1	
	Subtotal	7	
	Verbalização indireta P-A	0	
	Verbalização indireta A-P	0	

	Subtotal	0	
	Aproximação corporal P-A	3	
	Aproximação corporal A-P	0	3
	Subtotal	3	
	Verbalização direta + Aproximação corporal P-A	0	
	Verbalização direta + Aproximação corporal A-P	0	
	Subtotal	0	0
	Verbalização indireta + Aproximação corporal P-A	0	
	Verbalização indireta + Aproximação corporal A-P	0	
	Subtotal	0	
	Aproximação corporal + Verbalização direta P-A	5	
	Aproximação corporal + Verbalização direta A-P	0	
	Subtotal	5	5
	Aproximação corporal + Verbalização indireta P-A	0	
	Aproximação corporal + Verbalização indireta A-P	0	
	Subtotal	0	
	Gesto P-A	0	
	Gesto A-P	15	
	Subtotal	15	15
	Expressão facial P-A	0	
	Expressão facial A-P	6	
	Subtotal	6	6
	Indeterminado	4	
	Solicitação de atenção	5	
	Solicitação de informação	8	
	Prestação de informação	7	
	Solicitação de ação	0	
	Solicitação de objeto	0	
	Oferecimento de objeto	2	
	Repreensão	0	
	Ensino	10	
	Elogio	5	
	Professora em sua mesa	3	
	Professora na lousa	18	
	Professora circulando pela sala de aula	15	
	Subtotal	36	36
	Professora	31	
	Aluna com Paralisia Cerebral	1	
	Subtotal	32	32
<i>Conteúdo</i>			41
<i>Situação em que ocorre</i>			36
<i>Quem interrompe</i>			32

<i>Como interrompe</i>	Verbalização direta P-A	1	10
	Verbalização direta A-P	1	
	Subtotal	2	
	Verbalização indireta P-A	8	21
	Verbalização indireta A-P	0	
	Subtotal	8	
	Afastamento corporal P-A	21	0
	Afastamento corporal A-P	0	
	Subtotal	21	
	Verbalização direta +Afastamento corporal P-A	0	0
	Verbalização direta +Afastamento corporal A-P	0	
	Subtotal	0	
Verbalização indireta +Afastamento corporal P-A	0	0	
Verbalização indireta +Afastamento corporal A-P	0		
Subtotal	0		
Afastamento corporal + Verbalização direta P-A	0	0	
Afastamento corporal + Verbalização direta A-P	0		
Subtotal	0		
Afastamento corporal + Verbalização indireta P-A	0	0	
Afastamento corporal + Verbalização indireta A-P	0		
Subtotal	0		
Gesto P-A	0	0	
Gesto A-P	0		
Subtotal	0		
Expressão facial P-A	1	1	
Expressão facial A-P	0		
Subtotal	1		

APÊNDICE 4: TABELA RESUMO – ESCOLA “B”

TÓPICOS DE OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE E SUJEITOS	OCORRÊNCIAS	TOTAL
<i>Quem inicia</i>	Professora	51	60
	Aluna com Paralisia Cerebral	9	
<i>Como inicia</i>	Verbalização direta P-A	29	40
	Verbalização direta A-P	4	
	Subtotal	33	
	Verbalização indireta P-A	6	7
	Verbalização indireta A-P	1	
	Subtotal	7	
	Aproximação corporal P-A	0	1
	Aproximação corporal A-P	1	
	Subtotal	1	
	Verbalização direta + Aproximação corporal P-A	7	7
	Verbalização direta + Aproximação corporal A-P	0	
	Subtotal	7	
	Verbalização indireta + Aproximação corporal P-A	0	10
	Verbalização indireta + Aproximação corporal A-P	0	
	Subtotal	0	
Aproximação corporal + Verbalização direta P-A	9	10	
Aproximação corporal + Verbalização direta A-P	1		
Subtotal	10		
Aproximação corporal + Verbalização indireta P-A	0	2	
Aproximação corporal + Verbalização indireta A-P	0		
Subtotal	0		
Gesto P-A	0	2	
Gesto A-P	2		
Subtotal	2		
Expressão facial P-A	0	0	
Expressão facial A-P	0		
Subtotal	0		
<i>Quem responde</i>	Professora	9	60
	Aluna com Paralisia Cerebral	51	
<i>Como responde</i>	Verbalização direta P-A	4	25
	Verbalização direta A-P	19	
	Subtotal	23	
	Verbalização indireta P-A	1	
	Verbalização indireta A-P	1	

	Subtotal	2	3
	Aproximação corporal P-A	2	
	Aproximação corporal A-P	1	
	Subtotal	3	0
	Verbalização direta + Aproximação corporal P-A	0	
	Verbalização direta + Aproximação corporal A-P	0	
	Subtotal	0	
	Verbalização indireta + Aproximação corporal P-A	0	
	Verbalização indireta + Aproximação corporal A-P	0	
	Subtotal	0	3
Aproximação corporal + Verbalização direta P-A	1		
Aproximação corporal + Verbalização direta A-P	2		
Subtotal	3	24	
Aproximação corporal + Verbalização indireta P-A	0		
Aproximação corporal + Verbalização indireta A-P	0		
Subtotal	0	5	
Gesto P-A	1		
Gesto A-P	23		
Subtotal	24	5	
Expressão facial P-A	0		
Expressão facial A-P	5		
Subtotal	5	62	
Indeterminado	3		
Solicitação de atenção	9		
Solicitação de informação	28		
Prestação de informação	1		
Solicitação de ação	8		
Solicitação de objeto	0		
Oferecimento de objeto	2		
Repreensão	1		
Ensino	4		
Elogio	6		
<i>Situação em que ocorre</i>	Professora em sua mesa	14	60
	Professora na lousa	35	
	Professora circulando pela sala de aula	10	
	Roda de conversa	1	
<i>Quem interrompe</i>	Professora	55	58
	Aluna com Paralisia Cerebral	3	

<i>Como interrompe</i>	Verbalização direta P-A	0	40
	Verbalização direta A-P	0	
	Subtotal	0	
	Verbalização indireta P-A	40	40
	Verbalização indireta A-P	0	
	Subtotal	40	
	Afastamento corporal P-A	15	18
	Afastamento corporal A-P	3	
	Subtotal	18	
	Verbalização direta +Afastamento corporal P-A	0	0
	Verbalização direta +Afastamento corporal A-P	0	
	Subtotal	0	
	Verbalização indireta +Afastamento corporal P-A	0	0
	Verbalização indireta +Afastamento corporal A-P	0	
	Subtotal	0	
Afastamento corporal + Verbalização direta P-A	0	0	
Afastamento corporal + Verbalização direta A-P	0		
Subtotal	0		
Afastamento corporal + Verbalização indireta P-A	0	0	
Afastamento corporal + Verbalização indireta A-P	0		
Subtotal	0		
Gesto P-A	0	0	
Gesto A-P	0		
Subtotal	0		
Expressão facial P-A	0	0	
Expressão facial A-P	0		
Subtotal	0		