

Interação entre Professores e Estudantes na Educação Inclusiva: Uma Revisão da Literatura

Mírian Daniela Matos Campos Andrade*

Orcid.org/0009-0005-5816-8230

Cláudia Cristina Fukuda

Orcid.org/0000-0002-3677-6017

*Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu/Doutorado em Psicologia,
Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil*

Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar como a literatura científica aborda as interações entre professores e estudantes com necessidades educacionais específicas na educação básica. Para tanto, realizou-se uma revisão da literatura baseada no método Prisma. A busca foi efetuada nas bases de dados no Portal da Capes/Periódicos por artigos revisados por pares publicados no período entre 2019 e 2023, nos idiomas português, espanhol, francês e inglês após aplicação dos descritores “interação” e “professor” e “aluno” e “inclusão” em português e inglês. Ao final das buscas foram selecionados 10 artigos para análise. Os resultados indicaram uma baixa produção científica no tema, porém, as pesquisas analisadas demonstraram que os apoios recebidos no ambiente escolar impactam na quantidade de interações do professor com estudantes NEE, que intervenções podem favorecer essas interações e que a melhoria nas interações promoveu a aprendizagem e a interação de estudantes com NEE e seus pares. Tais resultados confirmam a importância das pesquisas sobre interação professor-estudante com NEE para a Educação Inclusiva e, portanto, a necessidade de aumentar a produção científica nacional e internacional sobre o tema, principalmente as pesquisas que analisam os efeitos de intervenções.

Palavras-chave: Interação, professor, Educação Básica, Educação Inclusiva, necessidades educacionais específicas.

* Correspondência: Universidade Católica de Brasília, Programa de Mestrado em Psicologia, Quadra QS 7, Lote 01, Anexo do bloco M, Areal (Águas Claras), 71966-700, Brasília – DF, Brasil. Tel.: (061) 33569000. miriandanielabsb@gmail.com.

Financiamento: Informamos que a primeira autora recebeu bolsa de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 (We inform that the first author received a doctoral scholarship from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES) – Financing Code 001).

Interaction between Teachers and Students in Inclusive Education: A Literature Review

Abstract

The objective of this article was to analyze how scientific literature addresses interactions between teachers and students with specific educational needs in basic education. To this end, a literature review was carried out based on the Prisma method. The search was carried out in the databases on the Capes/Periódicos Portal for peer-reviewed articles published between 2019 and 2023, in Portuguese, Spanish, French and English after applying the descriptors “interaction” and “teacher” and “student” and “inclusion” in Portuguese and English. At the end of the searches, 10 articles were selected for analysis. The results indicated a low scientific production on the topic, however the research analyzed demonstrated that the support received in the school environment had an impact on the number of teacher interactions with SEN students, that interventions can favor these interactions and that the improvement in interactions promoted learning and interaction of students with SEN and their peers. Such results confirm the importance of research on teacher-student interaction with SEN for Inclusive Education and, therefore, the need to increase national and international scientific production on the topic, especially research analyzing the effects of interventions.

Keywords: Interaction, teacher, Basic Education, Inclusive Education, specific educational needs.

Interacción entre Docentes y Estudiantes en Educación Inclusiva: Una Revisión de la Literatura

Resumen

El objetivo de este artículo fue analizar cómo la literatura científica aborda las interacciones entre docentes y estudiantes con necesidades educativas específicas en la educación básica. Para ello se realizó una revisión de la literatura basada en el método Prisma. La búsqueda se realizó en las bases de datos del Portal Capes/Periódicos de artículos revisados por pares publicados entre 2019 y 2023, en portugués, español, francés e inglés, después de aplicar los descriptores “interacción” y “profesor” y “estudiante” y “inclusión” en portugués e inglés. Al final de las búsquedas se seleccionaron 10 artículos para el análisis. Los resultados indicaron una baja producción científica sobre el tema, sin embargo la investigación analizada demostró que el apoyo recibido en el ambiente escolar incidió en el número de interacciones docentes con estudiantes con NEE, que las intervenciones pueden favorecer estas interacciones y que la mejora en las interacciones promovidas aprendizaje e interacción de los estudiantes con NEE y sus pares. Tales resultados confirman la importancia de las investigaciones sobre la interacción docente-alumno con NEE para la Educación Inclusiva y, por tanto, la necesidad de incrementar la producción científica nacional e internacional sobre el tema, especialmente las investigaciones que analicen los efectos de las intervenciones.

Palabras-clave: Interacción, docente, Educación Básica, Educación Inclusiva, necesidades educativas específicas.

As interações no contexto escolar têm um dos papéis primordiais para o processo ensino-aprendizagem. O isolamento social imposto pela pandemia de covid-19 demonstrou isso,

uma vez que, mesmo entre estudantes que tinham acesso a equipamentos tecnológicos, tanto o processo quanto a qualidade de aprendizagem foram prejudicados, além dos impactos socioe-

mocionais que o distanciamento social produziu nos estudantes (Di Pietro, 2023). Considerando a importância da interação professor-estudante e o contexto da educação inclusiva, pergunta-se como a literatura científica aborda as interações entre professores e estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino básico.

A inclusão social é uma prioridade ética e engloba o direito como base para a participação plena de todas as pessoas na sociedade (Kefallinou et al., 2020). Quando se pensa nos contextos escolares, a inclusão social adquire diferentes possibilidades, dentre elas a garantia de aprendizagem, participação social e desenvolvimento biopsicossocial de estudantes com deficiência, denominada de Educação Inclusiva (EI). Muitos estudos evidenciam a EI como benéfica, apesar das dificuldades enfrentadas para a sua consolidação (Oliva et al., 2022). Será ampliado, neste artigo, o termo EI para incluir, além daqueles estudantes com deficiência, estudantes com transtornos do desenvolvimento e/ou transtornos de aprendizagem e estudantes com altas habilidades/superdotação. Dessa forma, utilizar-se-á o termo estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) para se referir a esses estudantes.

Para mais, Baptista (2019), ao analisar a história recente (2008-2018) da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, evidenciou que o campo da inclusão tem uma grande preponderância teórica e política. No entanto, são produzidas poucas pesquisas que realmente desenvolvem intervenções, aplicam e adicionam evidências sobre práticas pedagógicas e outros processos educativos em prol da EI (Bannink Mbazzi et al., 2020; Freitas, 2023). As pesquisas geralmente indicam que os professores acreditam que precisam de novas habilidades e conhecimentos para trabalhar com diversos estudantes com deficiências, levando a recomendações de que é necessário treinamento adicional em EI na capacitação inicial de professores e no desenvolvimento profissional contínuo (Afiah, 2021; Faria & Camargo, 2018; Pereira et al., 2023; Santos et al., 2023).

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos instituiu a garantia de educação para todos, sendo reafirmada na Declaração de Jomtien em 1990. Depois, ocorreu a I Conferência Mundial sobre necessidades educacionais específicas em Salamanca (Espanha), no ano de 1994, a fim de fomentar a Educação para Todos, bem como impulsionar a entrada da pessoa com deficiência e outras necessidades específicas na escola (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 1994). Para mais, a expansão do direito à pessoa com NEE para ter acesso aos diversos níveis de ensino foi estabelecido na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (Unesco, 1998).

Por outro lado, a EI se consolidou gradativamente com o intuito de equidade, inclusão e aprendizagem no decorrer da vida da população com deficiência (Jannuzzi, 2017; Madruga & Henn, 2021). Uma escola inclusiva tem como mola propulsora o exercício da democracia, o direito ao acesso, à permanência e à promoção a todos os níveis de ensino por meio de adaptação física e pedagógica, disponibilidade de recursos humanos e materiais com foco no desenvolvimento para a participação com equidade de condições e, assim, garantir uma educação verdadeiramente inclusiva para todos os estudantes (Madruga & Henn, 2021).

Silva e Elias (2022) evidenciam a existência de benefícios e avanços na EI, mas apontam que, na prática, ainda existem percalços, pois se pode constatar aumento de matrículas no ensino fundamental de NEE, mas com evasão significativa no ensino médio. Para os autores, tal evasão pode estar atrelada às barreiras estruturais e atitudinais dentro do contexto escolar inclusivo, as quais dificultam que tanto estudantes quanto agentes educativos executem o processo de inclusão.

Para a efetivação da EI, Santos et al. (2023) propõem a necessidade de reconhecer a diversidade, bem como suas potencialidades, além disso, o processo pedagógico deve se adequar às especificidades de cada estudante. Dessa forma, considera-se que as barreiras são fatores de

risco para o desenvolvimento de estudantes com NEE e que a escola é um importante contexto de desenvolvimento para crianças, adolescentes e adultos que não concluíram a sua escolarização no tempo previsto.

Podemos aspirar desenvolvimento como as mudanças biopsicossociais que ocorrem nas pessoas ao longo de suas vidas como resultado das interações com o ambiente social e simbólico, os acontecimentos de vida e a maturação biológica (Xavier & Nunes, 2011). Para Bronfenbrenner (2011), as interações sociais são ricas oportunidades de desenvolvimento, sendo os microsistemas familiares e escolares os mais relevantes para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Consideramos que as interações sociais que ocorrem na escola, podem tanto favorecer quanto dificultar o desenvolvimento dos estudantes com NEE, os processos de inclusão social e de efetivação da EI (Degenne, 2009).

Para o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, a interação pode ser entendida como fenômeno recíproco entre o sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu contexto imediato, que podem gerar ou não desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). Elas também podem produzir processos proximais que são interações estáveis que ocorrem por longos períodos de tempo e são forças motrizes do desenvolvimento. Assim, Bronfenbrenner (2011, p. 46) afirma que: “para os mais jovens, a participação nos processos de interação ao longo do tempo gera a capacidade, a motivação, o conhecimento e a habilidade para exercer essas atividades com outras pessoas e consigo mesmo”.

Além de Bronfenbrenner, outros teóricos têm apontado a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano. Dentre eles, Vygotsky (1984) defende que o desenvolvimento humano é um processo contínuo de vivências que vai constituindo a subjetividade humana a partir de relações sociais que são estabelecidas em contextos diversos de interação. Para o autor, a interação pessoa-ambiente sempre será mediada por signos e símbolos que são construídos culturalmente, e essa interação transforma o comportamento e modifica o desenvol-

vimento. Além disso, ressalta que, no percurso da interação, a influência mútua pessoa-contexto vai evidenciando a subjetividade humana como construção social.

De forma semelhante ao modelo Bioecológico, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem por meio das interações sociais (Vygotsky, 1984). A partir dessas interações a pessoa internaliza a cultura, constrói a subjetividade e vivencia as mudanças biopsicológicas ao longo da vida (Vygotsky, 1984). Para o autor, é a linguagem que vai desencadear os processos de interações diretas entre as pessoas, sendo assim, essencial para a construção do pensamento. Vygotsky (1984) afirma ainda que as relações pessoa-ambiente transformam gradativamente as características da pessoa, pois tudo que está na pessoa existe antes no social. Por fim, a pessoa nasce com funções elementares e a partir de suas interações com o meio cultural essas funções convertem-se em funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1984). Vygotsky (1984) evidencia que a pessoa é protagonista do seu desenvolvimento, ou seja, ser ativo que também modifica o seu contexto. Nessa perspectiva, Vygotsky destaca a EI como oportunidade de interação e troca de experiências entre pessoas com NEE e pessoas sem NEE (Vygotsky, 2011).

Já, sobre as interações na escola, Freire (2005) aponta que a interação professor-estudante ocorre mediante diálogo que vai constituindo os sujeitos que dela fazem parte. Entretanto, segundo Freire, para a prática educativa ser dialógica, é necessário que os professores acreditem no diálogo como parte da existência humana. Assim, é a partir do diálogo, que professores e estudantes se transformam. Freire enfatiza a reciprocidade e horizontalidade das interações entre professor e estudante, pelas quais ambos são transformados por esse processo, tais aspectos, também são encontrados na perspectiva teórica histórico-cultural inaugurada por Vygotsky (Costa & Tuleski, 2018).

Já no modelo Bioecológico que apresenta uma compreensão sistêmica para o desenvolvi-

mento humano, Bronfenbrenner (2011) além de ressaltar a importância das influências das interações diretas, pessoa-pessoa, que ocorrem no contexto imediato (microssistema), denominadas de processos proximais, também considera aquelas que ocorrem indiretamente em contexto mais distantes da pessoa, os meso, exo e macrosistemas, bem como o tempo das interações e o tempo histórico como relevantes para a compreensão do desenvolvimento humano.

Assim, o Modelo Bioecológico vai considerar necessária para a compreensão do desenvolvimento humano a análise de quatro elementos: Processo (P), Pessoa (P), Contexto (C) e Tempo (T), formando o conhecido modelo PPCT. De forma que, para a Bioecologia, cada indivíduo tem seu desenvolvimento configurado pelo tempo, pelo contexto, pelas características da pessoa e dos processos de interação que geram oportunidades de desenvolvimento (Oliveira & Barrios, 2024).

As interações sociais, portanto, são analisadas na Bioecologia a partir do elemento Processo, são consideradas núcleo propulsor de mudanças e, devido sua importância para o desenvolvimento, assumem a primeira posição no modelo PPCT (Rosa & Tudge, 2013). O Processo pode ser entendido como um conjunto de interações recíprocas e atividades da pessoa em seu contexto imediato que são estáveis ao longo do tempo, formando os processos proximais, podem variar em função do seu conteúdo, dos atributos pessoais dos envolvidos e dos resultados de desenvolvimento esperados (Bronfenbrenner, 2011).

Assim, para Bronfenbrenner (2011, p. 46), os processos proximais caracterizam-se por serem “. . . processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos, entre um organismo biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato”. Os processos proximais precisam ocorrer ao longo de períodos extensos de tempo, de forma regular e em que ambas as partes se mantêm ativas e se estimulam mutuamente para serem efetivos no processo proximal (Bronfenbrenner, 1979). São essas

características que encontramos nas interações professores-estudantes e, por isso, elas têm forte potencial de gerar mudanças significativas no desenvolvimento de estudantes com NEE.

O elemento Pessoa no PPCT configura-se pelas características biopsicológicas herdadas e adquiridas na interação pessoa-contexto (Koller, 2016). Nessa perspectiva, o professor precisa compreender o estudante com NEE a partir dos contextos diretos e indiretos em que eles estão inseridos. De forma que as características socioemocionais, motivacionais, cognitivas, físicas e sensoriais da pessoa em desenvolvimento, no caso o estudante com NEE, modificam a forma como o contexto, o professor, a vê e interage com ela a fim de produzir (ou não) processos proximais e fomentar (ou não) o desenvolvimento (Oliveira & Barrios, 2024).

Bronfenbrenner definiu contexto como ambiente direto (microssistema) e indiretos (meso, exo e macrosistema) que interagem de forma sistêmica (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O microssistema é onde ocorrem os processos proximais, ou seja, a interação face a face entre pessoas, signos e símbolos, no caso, a interação professor-estudante com NEE. Já, o mesossistema é a interação entre dois ou mais microssistemas, tal como, a relação família-escola. O exossistema são ambientes mais distantes o qual, a pessoa não está contida, mas as interações que ocorrem nele podem influenciar o ambiente imediato, como as políticas escolares sobre educação inclusiva. Por fim, o macrosistema é o contexto da cultura e do sistema social que servem de referência para a pessoa em desenvolvimento, destacamos aqui o preconceito e o capacitismo (Bronfenbrenner, 1979).

O último elemento incluído no modelo, o tempo ou cronossistema, também é descrito por níveis: micro, meso e macrotempo. O microtempo está relacionado ao tempo presente que envolve o tempo de uma interação. O mesotempo corresponde aos períodos que foram constituídos a partir das interações estabelecidas no microtempo (dias, semanas, meses e anos), ou seja, a continuidade e a descontinuidade das interações. Por fim, o macrotempo diz respeito aos

eventos mais amplos, como as etapas de vida, as gerações e o tempo histórico que afetam tanto direta quanto indiretamente o desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Os três teóricos aqui apresentados demonstram, com distintas concepções de sujeito e mundo, que as interações sociais são elementos essenciais ao desenvolvimento humano, pois são elas que garantem inicialmente a nossa sobrevivência, a inserção no meio cultural e impulsionam os processos de mudanças ao longo de toda a vida. Da mesma forma, a interação professor-estudante foi amplamente estudada.

Os estudos inicialmente focaram nos professores sem buscar a influência dos estudantes nessa relação, posteriormente, a influência mútua na interação professor-estudante se evidenciou a partir de resultados de desempenho, mas ainda pouco se estuda sobre a qualidade e a força da reciprocidade no estabelecimento dessas relações. Quando a influência do estudante sobre o professor é reconhecida, a reciprocidade alcança o seu lugar na relação, mas não significando que essa relação seja simétrica. Há assimetria no percurso interativo professor-estudante e, nesse percurso, o professor precisa estabelecer sensibilidade e flexibilidade perante o estudante, para que este se desenvolva nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais (Gil, 1993).

O estudante é apresentado como protagonista na construção do conhecimento, sendo o professor o mediador dessa interação e fomentador da construção do conhecimento de forma coletiva, apenas no século XIX (Garcez et al., 2012). Petermann e Jung (2017) consideram que a prerrogativa da construção do conhecimento ocorre somente a partir da construção da participação de todos os envolvidos em sala de aula, ou seja, o estudante necessita ser incentivado a participar de modos diferentes em diversos contextos de aprendizagem. Para os autores, a íntima ligação entre a participação ativa, a aprendizagem e a construção conjunta de conhecimento formam o movimento recíproco para o estudante aprender ativamente dentro do processo de interação professor-estudante e estudante-estudante.

Entretanto, Faria e Camargo (2018) ressaltam a necessidade de rever o modo como a escola inclusiva é conduzida, pois o contexto escolar é o espaço em que se constituem as interações professor-estudante, mas o desenvolvimento não só ocorre cognitivamente, uma vez que percepções, sentimentos e experiências são trocados. Para os autores, a escola precisa romper com a visão dicotômica tradicional para propiciar relações mais abertas, considerando a subjetividade de seus atores e sem dissociar afeto de cognição. Na interação professor-estudante na EI diversas emoções, afetos, sentimentos atribuídos ao professor em virtude da prática educativa com estudantes com NEE indicaram a falta de conhecimento dos professores em relação ao trabalho de inclusão e apresentaram sentimentos de descrença, frustração, preconceito, solidão, entre outros (Faria & Camargo, 2018).

G. D. F. Martins et al. (2020) verificaram o desconhecimento por parte dos professores sobre legislação, princípios da EI e intervenções, evidenciando que esses profissionais não sabiam lidar com as características da pessoa com NEE. Entretanto, para os autores, essas barreiras não podem ser impeditivas para a consolidação do processo de inclusão.

Rodriguez e Bellanca (2007) afirmam que é comum o professor ser apontado como mediador de experiências escolares. No entanto, a educação em contexto escolar inclusivo tem sido desafiadora pela existência de barreiras atitudinais e estruturais, levando a ação educativa a uma prática assistencialista, bem como ao isolamento de estudantes com NEE e a não a promoção do desenvolvimento (Albuquerque, 2008; Sodré et al., 2003). Assim, é preciso considerar os atributos pessoais e as necessidades dos estudantes com NEE, a fim de consolidar uma prática social na comunidade escolar que transforme comportamentos e crenças em face da pessoa com essas necessidades (Batista & Enumo, 2004; Ferreira, 2007).

Silveira et al. (2012) apontam, ainda, que, muitas vezes, a interação professor-estudante com NEE foi pouco significativa para a aprendizagem, uma vez que a exclusão instituída

reafirma a crença de professores de que o estudante desempenha papel de incapaz para aprender. Por outro lado, ainda segundo os autores, os professores afirmaram a falta de preparo profissional para trabalharem com a diversidade ancorados na crença da incapacidade e responsabilizando a família pelo processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os professores que participaram do estudo de Silveira et al. (2012) demonstram terem atitude, tanto excludente quanto capacitista, em relação aos estudantes com NEE. Pode-se entender como capacitismo um modo de pensar para nomear a discriminação de pessoas por motivo de deficiência (Dias, 2013; Mello, 2016).

Campbell (2009) ressalta que a percepção capacitista posiciona a deficiência como uma característica negativa que deve ser aprimorada, curada ou erradicada. Para o autor, o capacitismo pode ser apreendido como um conjunto de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (corpo padrão) típico da espécie humana, sendo referência essencial, e a deficiência seria um estado inferior dessa referência. Guessser et al. (2020) afirmam que o capacitismo produz vulnerabilidades e que diversos espaços são estruturados por normas capacitistas produzindo relações pautadas por estigmas. A deficiência baseada em normas capacitistas resulta em: responsabilização das pessoas com deficiência pela sua condição; construção de meios para à adequação do corpo às normas para tornar possível o conhecimento; hierarquização das pessoas com deficiência conforme deficiência; condição precária com base nas variações corpóreas (Guessser et al., 2020).

Por fim, considerando a complexidade de fatores que afetam a interação professor-estudante com NEE, pergunta-se: (a) Quais as características e especificidades das interações professor-estudante com NEE? (b) Quais variáveis influenciam essas interações? (c) É possível fomentar quantitativa e qualitativamente essas interações? Assim, neste artigo tivemos por objetivo analisar a literatura científica sobre as características das interações professor-estudante com

NEE. Especificamente, identificar as principais variáveis que influenciam essa interação apontadas na literatura e intervenções que evidenciaram mudanças positivas nessa interação e suas consequências para o processo educacional e inclusivo na escola. A seguir são apresentados o método utilizado para a revisão da literatura, os resultados discutidos, e algumas considerações finais.

Método

Utilizou-se, como base para a revisão, a lista de checagem expandida denominada Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (Prisma). O Prisma é uma recomendação para tornar transparente o processo de realização e de relato de revisões sistemáticas de literatura. O Prisma apresenta uma lista de 27 itens que os pesquisadores devem estar atentos ao realizarem e relatarem uma revisão de literatura e é usualmente utilizado nas ciências da saúde (Page et al., 2022). A escolha se justificou por evidenciar a elegibilidade (cenário, ano de publicação e idioma), a confiabilidade e a validade (revisão por pares) dos dados extraídos mediante revisão sistemática.

Os termos de busca foram demarcados conforme descritores em Ciências da Saúde (DeCS) a fim de estabelecer estratégias de busca dos artigos e envolveram o operador booleano (and) para lograr dados (Treinta et al., 2014). Assim, os termos utilizados na busca em português foram: interação, professor, aluno, estudante, necessidades educacionais especiais, deficiência e inclusão, bem como os seguintes termos em inglês: *interaction, teacher, student, school, disability, special educational needs, effects, inclusion*. A Tabela 1 ilustra a combinação de descritores e o número de artigos encontrados na busca inicial. Foram aplicados os filtros: qualquer campo; período entre 2019 e 2023, periódicos revisados por pares; artigos em português, espanhol, francês e inglês. O uso do critério dos últimos cinco anos a partir da data em que as buscas foram feitas (novembro e dezembro de 2023) teve por objetivo acessar

somente a literatura recente na área. O critério de artigos revisados por pares possibilitou garantir maior confiabilidade e a validade das pesquisas analisadas (Page et al., 2022). Por fim, o

critério da língua teve caráter de conveniência devido à limitação das pesquisadoras de uma compreensão aprofundada de artigos em outras línguas.

Tabela 1

Combinação de Descritores e Número de Artigos Encontrados e Selecionados após Aplicação dos Critérios de Inclusão e Exclusão

| Combinação de descritores | Número |
|--|---------------|
| Interação AND professor AND aluno AND escola AND deficiência | 52 |
| Necessidades educacionais especiais AND professor-aluno AND interação | 3 |
| Necessidades educacionais especiais AND professor-aluno AND interação AND inclusão escolar | 3 |
| Interação AND inclusão AND deficiência AND professor AND estudante | 60 |
| Interação AND professores AND aluno AND deficiência AND inclusão AND educação básica | 10 |
| “Interação” AND “professor-aluno” AND “inclusão” AND “escola” | 0 |
| “Interação” AND “professor-aluno” AND “inclusão” AND “deficiência” | 1 |
| “Interação” AND “professor-aluno” AND “inclusão” AND “deficiência” AND “efeitos” | 0 |
| Interação” AND “professor-aluno” AND “deficiência” AND “efeitos” | 1 |
| “Interação” AND “professor-aluno” AND “inclusão” AND “efeitos” | 1 |
| “Interação” AND “professor-aluno” AND “necessidades educacionais especiais” | 0 |
| “Interação” AND “professor-aluno” AND “educação básica” AND “efeitos” | 0 |
| “Interação” AND “professor-aluno” AND “educação básica” AND “inclusão” | 0 |
| “Interação” AND “professor-aluno” AND “educação básica” AND “inclusão” AND “efeitos” | 2 |
| “Interação” AND “professor” AND “aluno” AND “inclusão” | 97 |
| Interaction AND teacher AND student AND school AND disability | 259 |
| “Teacher-student interaction” AND “special educational needs” AND “effects” | 9 |
| interaction” AND “teacher” AND “student” AND “inclusion” | 583 |
| Total | 1.081 |

A combinação de descritores em português que mais retornou artigos foi “Interação” AND “professor” AND “aluno” AND “inclusão”, essa combinação retornou aproximadamente 42% dos artigos inicialmente identificados com descritores em português. Já em inglês, a combinação de descritores “interaction” AND “teacher” AND “student” AND “inclusion” retornou mais da metade dos artigos (68,5%), obtidos com descritores em inglês.

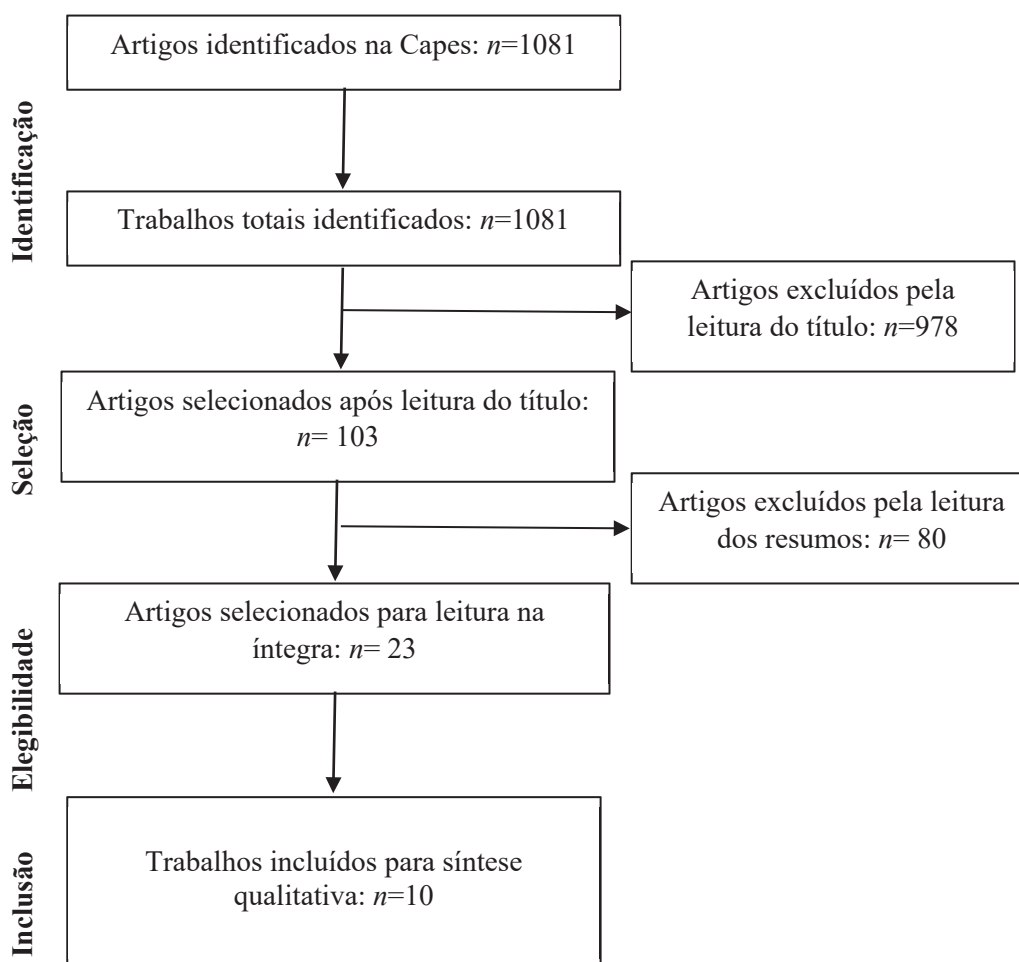
Inicialmente foram identificados 1.081 artigos. Todos os títulos desses artigos foram lidos e 978 foram descartados por: (a) Repetidos ($n = 125$); (b) Não trataram de interação entre professores e estudantes com necessidades educacionais específicas ($n = 765$); (c) Serem teóricos ou revisões de literatura ($n=78$) e (d)

Artigos em outros idiomas que não português, espanhol, francês e inglês ($n = 10$).

Após a leitura de títulos com as suas devidas exclusões, foi realizada a leitura dos resumos ($n = 103$). Os artigos descartados após a leitura do resumo foram aqueles que não tratavam de interação entre professores e estudantes com NEE ($n = 60$); qualidade da revista ($n = 1$); repetidos ($n = 9$); teóricos ou revisões de literatura ($n = 8$); e outros idiomas ($n = 2$). Para a leitura completa, foram eleitos 23 artigos, destes, 13 foram excluídos da análise por não tratarem de interação entre professores e estudantes com necessidades educacionais específicas na EI. A Figura 1 ilustra o fluxograma do número de artigos encontrados e selecionados após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.

Figura 1

Fluxograma do Número de Artigos Encontrados e Selecionados Após Aplicação dos Critérios de Inclusão e Exclusão



Resultados e Discussão

A Tabela 2 detalha os 10 artigos incluídos para análise em ordem alfabética. Apesar de tratarem da interação professor-estudantes com NEE, apenas metade dos artigos apresentou amostra que incluíam professores e estudantes, quatro apresentavam amostras exclusivamente com estudantes e um, apenas com o professor.

Para Bronfenbrenner (2011), o estudo das interações considerando apenas uma das pessoas presentes tende a desconsiderar a multideterminação, a reciprocidade e a complexidade do fenômeno. Essas pesquisas utilizaram questionários como método de coleta de dados, de forma que o método de acesso às interações foi indireto e retrospectivo (Pasquali, 2010) o que pode impactar na veracidade das informações obtidas.

Tabela 2

Características Gerais dos Artigos Eleitos para Análise (n = 10)

| Método Qualitativo | | | |
|----------------------------|------------|---|--|
| Autor | Ano | Participantes | Instrumentos |
| Afiah | 2021 | 4 professores e 6 estudantes surdos | Observação, entrevistas e documentação |
| Heller & Kern | 2021 | 1 adolescente com TEA | Vídeo-etnográfico, câmera e convenções de notação de GAT. |
| B. A. Martins & Chacon | 2022 | 16 professores e 22 estudantes | <i>Software movie maker</i> , câmeras, protocolo de observação |
| Método Quantitativo | | | |
| Autor | Ano | Participantes | Instrumentos |
| André et al. | 2019 | 1 criança com TEA, o professor e o auxiliar | <i>Software gridware</i> e câmera para filmagem |
| Kobs et al. | 2022 | 2.254 professores e 284 professores em formação | Vinhetas de textos e questionário |
| Koenen et al. | 2021 | 6 professores | Questionário |
| Bulotsky Shearer et al. | 2020 | 304 crianças | Questionário |
| Granger et al. | 2021 | 10 professores e 15 estudantes | Sistema de triagem (SSBD) e protocolo de observação |
| Pereira et al. | 2023 | 4 estudantes surdos | Tabela de observação |
| Spörer et al. | 2021 | 247 estudantes | Questionário |

Dos 10 artigos selecionados para a amostra, cinco foram desenvolvidos em países europeus (André et al., 2019; Heller & Kern, 2021; Kobs et al., 2022; Koenen et al., 2021; Spörer et al., 2021); dois nos Estados Unidos da América (Bulotsky Shearer et al., 2020; Granger et al., 2021); dois no Brasil (G. D. F. Martins et al., 2020; Pereira et al., 2023) e um estudo na Indonésia (Afiah, 2021).

Em relação à produção nacional, pode-se observar apenas dois artigos produzidos entre 2022 e 2023, diferente das produções internacionais que publicaram entre 2019 e 2021 com um pico de produções em 2021 e acentuada queda em 2022. É possível reconhecer a necessidade de publicar mais sobre o tema não somente no Brasil, mas em âmbito internacional visto que, o número de pesquisas sobre EI ainda são insuficientes (Bannink Mbazzi et al., 2020; Freitas, 2023; Tabela 2).

Quanto ao tamanho amostral, observou-se uma variação entre 1 e 2.254 participantes. Entre os estudos nacionais, as amostras variam entre 4 e 38 participantes, e nos internacionais entre 1 e 2.254, o que demonstra um menor número de participantes nas amostras brasileiras. Do universo de estudos encontrados, um foi realizado com a participação de professores (Kobs et al., 2022). Em seis estudos, a amostra era caracterizada por estudantes da educação básica (Bulotsky Shearer et al., 2020; Heller & Kern, 2021; Pereira et al., 2023; Spörer et al., 2021), e apenas um estudo envolvia professores, estudantes e outros agentes educativos (André et al., 2019). A variabilidade das amostras e contextos das pesquisas analisadas pode caracterizar maior diversidade da pesquisa na área que, em conjunto, possibilita uma compreensão mais completa e sistêmica do fenômeno. Por outro lado, a variação no tipo de amostragem evidencia a necessidade de replicar estudos tanto em contexto nacional quanto internacional para buscar evidências que demonstrem maior aproximação com a realidade (Fontelles et al., 2010; Miot, 2011).

Após a análise das pesquisas relatadas, os artigos foram agrupados a partir do seu potencial em responder as questões de pesquisa propos-

tas nesta revisão da literatura: (a) descrição das interações, cinco artigos (Afiah, 2021; André et al., 2019; Heller & Kern, 2021; B. A. Martins & Chacon, 2022; Pereira et al., 2023) evidenciaram a ocorrência das interações, os tipos de interação mais frequentes, as características dos envolvidos em episódios de interação; (b) interação e outras variáveis, três artigos (Granger et al., 2021; Kobs et al., 2022; Spörer et al., 2021) investigaram as relações entre interação e fatores como justiça, competência, esgotamento e adversidades; (c) intervenção nas interações, dois artigos (Bulotsky Shearer et al., 2020; Koenen et al., 2021) investigaram emoções de professores e competências linguísticas e de alfabetização.

Como Ocorrem as Descrições das Interações entre Professores e Estudantes com NEE?

Dentre os artigos analisados, foram identificados cinco que, a partir de diferentes métodos, caracterizaram as relações entre professores e estudantes com NEE. Dois artigos retrataram as interações com estudantes surdos, dois com estudantes autistas e um artigo descreveu situações em que não houve interação que favorecesse a inclusão de estudantes com NEE de forma geral.

O estudo de Afiah (2021) investigou a eficácia do padrão de comunicação entre professores e crianças com NEE a fim de descobrir como os professores se comunicam com as crianças com NEE identificando o padrão de interação estabelecido e os resultados dessas interações. Em relação aos estudantes surdos, a pesquisa de Afiah (2021) evidenciou que o padrão de interação entre os estudantes surdos e o professor foi permeada por reciprocidade devido ao uso de diversos símbolos, tais como a linguagem falada, a linguagem corporal, a linguagem de sinais e os símbolos ilustrados, viabilizando acesso ao currículo e maior interação entre pares, promovendo, assim, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social desses estudantes. Por outro lado, Pereira et al. (2023) investigaram o processo de inclusão de

estudantes surdos em escolas públicas e suas interações com outros estudantes, intérpretes e professores. Nesse estudo, ficou evidenciado que as interações do estudante surdo em sala de aula ocorreram mais frequentemente com o intérprete, seguida de pares ouvintes e surdos e, por último, com os professores.

Os dois estudos apresentados anteriormente descrevem dois contextos e realidades diferentes, o primeiro foi desenvolvido em uma escola religiosa na Indonésia e o segundo em uma escola pública no Brasil o que pode explicar a divergência nos resultados. Mas, também, ao considerarmos a importância da linguagem para a interação social e seu papel no desenvolvimento humano, conforme descrito por Vygotsky (1984) e ratificado por Bronfenbrenner (2011), podemos inferir que formas diretas de comunicação entre professor e estudante surdo irá fortalecer o processo de aprendizagem e a EI. Na pesquisa de Afiah (2021), não havia intérprete e o professor tinha formação para ensinar estudantes surdos, já no estudo de Pereira et al. (2023) a presença do intérprete pareceu diminuir a interação do professor com o estudante. Na Bioecologia as interações diretas entre pessoa-pessoa, no caso estudante-professor, são a principal força motriz do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2011). Essa importância é evidenciada na comparação entre esses dois estudos. Afiah descreve um contexto onde há muita interação direta entre o professor e o estudante surdo, enfatizamos aqui o esforço do professor em buscar diferentes meios para interagir com o estudante surdo e a reciprocidade da relação, o que resultou em avanços no desenvolvimento psicossocial do estudante. Já no estudo de Pereira et al., a presença do intérprete contribuiu para diminuir as interações diretas professor-estudante surdo, apesar dos autores terem estudado o impacto das interações de estudantes surdos na EI, podemos considerar que a não efetivação da EI impacta negativamente o desenvolvimento desses estudantes, por não garantir a participação do estudante surdo em condições equitativas com os demais alunos na escola, conforme salientado por Madruga e Henn (2021).

Já nos estudos com estudantes autistas, o principal foco foi nas competências sociais dos estudantes, tanto como o professor pode estimulá-las quanto como elas podem se desenvolver no contexto escolar. No estudo de André et al. (2019), a variabilidade das configurações das interações entre a participação dos professores e o engajamento de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA) foi verificada mediante brincadeiras livres e direcionadas por professores em dois momentos. No primeiro momento, o professor titular estava mais passivo durante as brincadeiras livres e, assim, a criança participava menos das atividades. No segundo momento, o professor titular recebeu o professor especializado para auxiliá-lo. Os resultados mostraram que as configurações de interação diferiram entre as duas atividades e mudaram com a presença do professor especializado. Durante as atividades direcionadas pelo professor especializado, a inserção da criança na brincadeira foi o que prevaleceu e evoluiu para a adaptação, ou seja, à medida que a criança brincava cada vez mais ao lado dos seus pares, menos ela ficava ao lado dos professores, e esse engajamento ocorreu por mediação do professor especializado durante o processo de integração dessa criança na brincadeira (André et al., 2019).

De forma diferente de Pereira et al. (2023), na pesquisa relatada por André et al. (2019), o professor especializado foi um importante apoio para o professor titular na integração do estudante autista. Tal fato pode evidenciar a importância da interação entre o professor e o apoio (professor especializado e intérprete) recebido para efetivação da EI, demonstrando coerência com o apontado pela literatura na área ((Bannink Mbazzi et al., 2020; Freitas, 2023). Se essa interação for efetiva, irá impulsionar o desenvolvimento dos estudantes e também dos professores como demonstrado pelo o estudo de André et al. (2019), se for conflituosa ou pouco frequente, não será efetiva e poderá tornar-se fator de risco ao desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). A interação entre professor-intérprete não foi examinada no estudo de Pereira et al. (2023), de forma que não é possível saber se esse seria

um dos fatores que impactaram no menor nível de interação entre o professor e o estudante com NEE.

Já a pesquisa de Heller e Kern (2021) buscou saber como as competências interacionais de crianças autistas são coconstruídas por diferentes coparticipantes. Assim, foram acompanhadas as interações com diferentes parceiros em diferentes atividades de um menino (Andy) diagnosticado com Síndrome de Asperger em ambientes educacionais inclusivos. A análise comparativa da participação de Andy em uma atividade em grupo com seus pares e na discussão em sala de aula evidenciou que as atribuições de competências e as exhibições reais de competências demonstraram variações (Heller & Kern, 2021). Embora a confiança dos colegas na competência de Andy lhe tenha permitido satisfazer as suas expectativas comunicativas, tanto o comportamento do professor quanto o do assistente de ensino demonstraram confiança limitada na competência de Andy para fazer contribuições significativas, resultando em autodegradação e desengajamento corporal.

Assim, André et al. (2019) e Heller e Kern (2021) descrevem situações pedagógicas em que atitudes de professores impactaram na efetivação da EI. Nos dois estudos, as atitudes dos professores titulares foram protagonistas do processo pedagógico e influenciaram as oportunidades de participação nas atividades dos estudantes com NEE. Para Petermann e Jung (2017), a prerrogativa da construção do conhecimento perpassa pela participação ativa de todos os envolvidos no processo pedagógico. No entanto, emoções, afetos e sentimentos podem afetar essa participação de forma que receber apoios para lidar com os sentimentos pode produzir efeitos vantajosos no desenvolvimento de estudantes com NEE e no processo de EI (Faria & Camargo, 2018).

Além disso, os resultados encontrados por André et al. (2019) e Heller e Kern (2021) demonstram a importância do papel do professor em promover o desenvolvimento social do estudante com autismo. Consideramos, em consonância com Petermann e Jung (2017), que a aprendizagem necessita da participação direta

de todos os envolvidos na sala de aula para ser efetivada. Assim, as interações que ocorrem no mesossistema, tais como do professor com apoio especializado, do professor com outros estudantes e entre os estudantes; no exossistema, principalmente professor e políticas educativas, e no macrosistema, representadas pelas atitudes dos professores frente às capacidades do estudante com NEE descritas por Heller e Kern (2021) poderão impactar positiva ou negativamente no desenvolvimento de estudantes com NEE (Bronfenbrenner & Morris, 2006) e reforçam o aspecto sistêmico da EI conforme preconizado pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Por último, no estudo de B. A. Martins e Chacon (2022), buscou-se investigar situações de sala de aula em seis escolas públicas no interior do Brasil, em que a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação não ocorreu. Nessa perspectiva, algumas situações foram evidenciadas como não inclusivas, foram elas: falta de atenção individualizada das professoras aos estudantes com NEE, ausência de flexibilização curricular, oferta de atividades desvinculadas do trabalho desenvolvido pelos demais estudantes e falta de respostas pedagógicas correspondentes ao nível de desenvolvimento desses estudantes. Assim, pode-se entender que o processo de interação professores-estudantes com NEE não foi imbuído de reciprocidade, regularidade e continuidade para os estudantes com NEE, ressaltando a ausência dos professores como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, colocando em risco o desenvolvimento desses estudantes, bem como a efetivação da EI. Mais uma vez, é possível identificar nos resultados encontrados por B. A. Martins e Chacon (2022), a necessidade de fomentar as interações em contexto escolar nos diferentes níveis de interação, direcionando o conteúdo, a reciprocidade, a frequência e a continuidade das interações a fim de garantir a efetivação do processo inclusivo e o desenvolvimento equitativo de todos os participantes da escola.

Nas pesquisas descritas aqui, as interações foram analisadas principalmente em relação à

Contrib

Amb
ao encad
textual, à
manuscri

Conflito

Os a
à publica

quantidade de sua ocorrência, porém a qualidade das interações, que para Bronfenbrenner (2011) incluem reciprocidade, afetividade, regularidade e continuidade, também é elemento crucial para a compreensão das interações de professores e estudantes com NEE. Assim, para a compreensão das interações na EI, devemos considerar as características e qualidades das interações e não apenas sua frequência de ocorrência, visto que não são quaisquer interações que formam processos proximais, motrizes do desenvolvimento. Interações também podem ser prejudiciais ou constituírem barreiras para o desenvolvimento (Degenne, 2009).

Em síntese, os estudos de André et al. (2019), Heller e Kern (2021) e B. A. Martins e Chacon (2022) sobre interações de estudante com NEE em contextos escolares inclusivos revelaram um padrão de interação desfavorável e não inclusiva, em razão do professor ter sido evidenciado como passivo, menos presente e sem confiança nas potencialidades do estudante, desconstruindo, assim, o que Faria e Camargo (2018) colocam enquanto interação professor-estudante, pois a interação deve assegurar ao estudante o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Por outro lado, Afiah (2021) apontou a interação como promotora de desenvolvimento a partir do uso dos diversos tipos de linguagem, ocasionando uma comunicação eficaz entre professor e estudante com NEE, corroborando Bronfenbrenner (2011) que afirma a interação entre pessoas, signos e símbolos como geradora de desenvolvimento desde que permeada de reciprocidade, continuidade e significado para os envolvidos.

Quais Variáveis Impactam as Interações Professor-Estudante com NEE?

Três artigos com perspectivas metodológicas diversas configuraram interações entre professores e estudantes com NEE a partir das relações entre interação e fatores como justiça, competência, esgotamento e adversidade. O estudo de Kobs et al. (2022) buscou evidenciar o que é justo para professores no processo de inte-

ração professor-estudante com NEE ao descobrir que os professores com atitudes mais positivas em relação à inclusão apontaram o princípio da necessidade como motivador de interação entre professor e estudante com NEE e consideraram a interação sendo menos justa para tais estudantes quando comparada aos demais.

Na pesquisa de Granger et al. (2021), os autores afirmam que estudantes do Ensino Fundamental com e em risco de transtornos emocionais e comportamentais (EBD) tendem a desenvolver padrões de interações negativos com seus professores. Os autores verificaram que altos níveis de relações conflituosas em sala de aula aumentaram a probabilidade de interação negativa entre professor e estudante. As evidências sugeriram que as relações conflituosas em sala de aula estavam relacionadas à baixa qualidade de gestão e, ainda, que os professores podiam precisar de apoio adicional para se envolverem em interações de alta qualidade com estudantes com e em risco de EBD, especialmente em salas de aula onde enfrentavam altos níveis de conflitos.

O estudo de Spörer et al. (2021) investigou a interação entre professor e estudante com e sem NEE mediante coensino no ensino primário. Coensino é uma forma de ensino ministrada por dois professores (um professor titular e um professor auxiliar) a fim de adaptar o ensino às exigências de uma turma heterogênea. Nesse formato de ensino, o estudante com NEE recebe do professor auxiliar apoio para iniciar, manter e concluir tarefas de aprendizagem. O estudo evidenciou que o coensino reduz o tempo de interação do estudante NEE com seus pares, fazendo-os se sentirem menos aceitos socialmente, e aumenta o tempo de interação com os professores, afetando todo o processo de interação em sala de aula.

Os autores Granger et al. (2021), Kobs et al. (2022) e Spörer et al. (2021) identificaram desvantagens quanto ao tempo de interação do estudante com NEE dentro dos processos de interação professor-estudante e estudante-estudante. O núcleo fomentador desses prejuízos se constituiu a partir de barreiras atitudinais em

razão das características que são inerentes ao estudante com NEE, adversidades em sala de aula e a presença do professor auxiliar. Nessa perspectiva, ressalta-se o que pensam Santos et al. (2023) sobre a diversidade no contexto escolar em que o ensino precisa se adequar às especificidades de cada estudante e que tais barreiras são fatores de risco para o desenvolvimento da pessoa com NEE. Para mais, quando se pensa no tempo de interação, Bronfenbrenner (2011) enfatiza a importância da continuidade das interações para o desenvolvimento cognitivo e afetivo e que os resultados desse desenvolvimento podem influenciar todas as interações seguintes. Também foi evidenciado por essas pesquisas que a presença do professor auxiliar não favoreceu o processo de inclusão do estudante com NEE, assim, ressaltamos a importância das pesquisas que analisam a presença de professores auxiliares, intérpretes e monitores incluírem nas análises a qualidade da interação entre os professores titulares e os seus apoios.

Os resultados dos estudos descritos acima enfatizam que é necessário ampliar a análise das interações no contexto de EI para compreensão dos fatores que afetam o desenvolvimento de estudantes com NEE, incluindo a análise dos contextos indiretos, meso (professores e coensino e relações conflituosas), exo (a formação e os apoios recebidos pelos professores) e macrosistemas (atitudes e percepção de justiça) – (Bronfenbrenner, 2011). Tais análises podem trazer uma compreensão mais qualitativa para a complexa rede de fatores que impactam nas interações professor-estudante com NEE, favorecendo a proposição de intervenções mais eficazes para o fortalecimento da EI incluindo diferentes contextos.

Intervenções nas Interações podem Contribuir para a Inclusão?

Em consonância com Bannink Mbazzi et al. (2020) e Freitas (2023), identificamos poucas pesquisas de caráter interventivo. Apenas dois dos artigos analisados descreveram intervenções na relação professor-estudante com NEE e os seus efeitos na interação para a efetivação da EI.

Na pesquisa de Koenen et al. (2021), os efeitos de uma intervenção, *Leerkracht Leerling Interactive Coaching* (LLInC), foram avaliados na relação professor-estudante com NEE em um programa de treinamento em educação especial. O LLIInC é um método de reflexão para professores e os auxiliam a lidar com as dificuldades de relacionamento por meio da tomada de consciência dos sentimentos e crenças implícitos que fazem parte das suas representações mentais em face das relações professor-estudante com NEE.

Os autores investigaram os efeitos do LLIInC em uma amostra de professores-estudantes voluntários evidenciando que a intervenção afetou todas as relações professor-estudante com NEE, seja melhorando a qualidade do relacionamento, prevenindo ou interrompendo declínios na qualidade do relacionamento, ou induzindo efeitos positivos e negativos. Entende-se como estudantes voluntários aqueles que estão em processo de formação para se tornarem professores. Para todos os professores, exceto para um estudante voluntário, foram encontrados efeitos positivos nos sentimentos de alegria e nas percepções de proximidade. Os efeitos preventivos foram observados com mais frequência para emoções e percepções baseadas em competências e relacionamentos (compromisso, proximidade) do que para emoções básicas (alegria, raiva, preocupação). Assim, a pesquisa desvelou que o relacionamento com os estudantes com NEE é um fator desencadeador de emoções positivas ou negativas em professores e que os estudantes voluntários são mais propensos a sentir emoções negativas nas interações professor-estudante com NEE, podendo até ter dificuldades em estabelecer relações estreitas em contextos de educação especial, e que as emoções negativas podem reduzir a sensibilidade dos professores às necessidades específicas dos estudantes com NEE e pôr em perigo o bem-estar tanto do estudante quanto do professor.

No estudo de Koenen et al. (2021), a relação entre professores e estudantes com NEE evidenciou impacto negativo para estudantes e professores. Esse achado nos remete a pensar

como a formação de professores se constitui para tornar esses professores habilitados para o atendimento de demandas de estudantes com NEE. Koenen et al (2021) evidencia risco ao bem-estar tanto de estudantes quanto de professores. Diante do exposto, a formação de professores, bem como as políticas públicas inclusivas parecem não alcançar a realidade construída a partir de percepções e atitudes de cada professor frente às demandas dos estudantes com NEE. Como dirimir esses entraves na educação inclusiva? De forma coerente com a Bioecologia, com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1998) e autores como Madruga e Henn (2021) e Santos et al. (2023), consideramos a importância de que todos os participantes da escola estejam envolvidos nas intervenções a fim de propiciar mudanças culturais frente às necessidades educacionais especiais.

No estudo de Bulotsky Shearer et al. (2020), foi utilizada a abordagem de avaliação ecológica e de desenvolvimento contextual. Nessa pesquisa, foi investigado o papel moderador da qualidade da interação professor-estudante com NEE na associação entre comportamentos desafiadores pré-escolares e habilidades de linguagem e alfabetização. Foram examinadas associações para uma amostra de crianças de baixa renda com diversidade cultural e linguística, evidenciando que níveis mais elevados de apoio instrucional e organização da sala de aula estavam diretamente associados a maiores competências linguísticas e de alfabetização em geral; e que o apoio emocional atenuava as associações negativas com os resultados da alfabetização para as crianças que apresentavam comportamentos desafiadores. O comportamento desafiador em situações de aprendizagem estruturada foi negativamente associado às habilidades linguísticas. O comportamento desafiador nas interações entre professores e colegas não foi significativamente associado a essas habilidades.

As crianças em salas de aula caracterizadas por níveis mais elevados de apoio instrucional, incluindo interações cognitivamente estimulan-

tes que promoveram pensamento de ordem superior, habilidades de resolução de problemas e linguagem complexa e variada, exibiram habilidades de vocabulário mais elevadas no final do ensino pré-escolar.

Além disso, as salas de aula caracterizadas por rotinas previsíveis e organizadas estavam positivamente associadas às competências de reconhecimento de letras e palavras das crianças no final do ano. Descobriu-se, ainda, que um domínio da qualidade da interação professor-criança (apoio emocional) moderou associações entre comportamentos desafiadores e competências de alfabetização. Para as crianças que entram nas salas de aula e apresentam comportamentos desafiadores nos contextos dos professores (tais como cumprimentar o professor pela manhã, pedir ajuda a ele, seguir suas instruções), os riscos negativos para as suas competências de literacia foram atenuados por níveis mais elevados de apoio emocional. Assim, Bulotsky Shearer et al. (2020) evidenciaram que os professores que sabem gerir a sua sala de aula ancorados no apoio instrucional e afetivo aos estudantes com NEE propiciam, para esses estudantes, desenvolvimento, ratificando os pressupostos da EI.

Por fim, os autores Bulotsky Shearer et al. (2020) e Koenen et al. (2021) evidenciaram nas interações professores-estudantes com NEE uma garantia relativa de desenvolvimento. Nesses estudos, tanto as barreiras atitudinais quanto as estruturais configuraram a assimetria nos resultados de interações entre professores-estudantes com NEE, indicando que os apoios recebidos pelos professores na escola são importantes fatores para fomentar as interações entre professor e estudante com NEE e que as intervenções no ambiente escolar associadas aos apoios estruturais e emocionais a esses indivíduos favoreceram a efetivação do EI e o desenvolvimento no contexto escolar (Faria & Camargo, 2018; G. D. F. Martins et al., 2020).

Nesse prisma, podemos considerar a regularidade e a continuidade das interações como uma configuração significativa para professores

e estudantes com NEE. Para mais, conforme apontado pelos resultados de Bulotsky Shearer et al. (2020) e Koenen et al. (2021), as intervenções que visem fortalecer as interações professores e estudantes com NEE para a efetivação da EI devem ter caráter sistêmico e envolver diferentes elementos do contexto escolar. Muitas barreiras para a EI estão relacionadas a aspectos culturais, impondo às intervenções a tarefa de propiciar mudanças de atitudes em prol do fomento de atitudes mais inclusivas em todos os atores envolvidos no contexto escolar.

Considerações Finais

A literatura analisada possibilitou evidenciar que a interação professor-estudante com NEE é fundamental para o desenvolvimento do estudante, mas depende da disponibilidade afetiva e do preparo profissional do professor para conduzir o processo ensino-aprendizagem em face das necessidades educacionais individuais de cada estudante com NEE. Três questões principais nortearam essa revisão: (a) Quais as características e especificidades das interações professor-estudante com NEE? (b) Quais variáveis influenciam essas interações? (c) É possível fomentar quantitativa e qualitativamente essas interações? Em relação à primeira questão identificamos que as interações entre professores e estudantes com NEE ocorrem com pouca frequência e isso é desfavorável para o desenvolvimento e a inclusão desses estudantes no contexto escolar. Porém, os estudos analisados não estudaram a qualidade dessas relações apontando para a necessidade de empenho na produção de pesquisas que tenham como foco não apenas a quantidade de interações, mas também as características dessas interações, principalmente em termos de conteúdo, reciprocidade, afetividade, regularidade e continuidade.

Quanto às variáveis que influenciam as interações de professores com estudantes com NEE, a análise dos artigos incluídos nessa revisão apontou para as atitudes e crenças dos profes-

res frente à EI, aos apoios recebidos e ao nível de conflito em sala de aula. De forma que atitudes negativas e salas com muito conflito estão associadas à menor quantidade de interações. Receber apoio emocional, tanto para os professores como para os estudantes, favorece as interações entre eles. E, por fim, as pesquisas mostraram resultados díspares sobre a presença de professores assistentes e intérpretes nas salas de aula, de forma que essa também pode ser uma brecha na literatura científica que precisa ser melhor investigada.

Já as intervenções relatadas nos estudos de Bulotsky Shearer et al. (2020) e de Koenen et al. (2021) demonstraram que é possível favorecer a quantidade e a qualidade das interações professores e estudantes com NEE. Além disso, apresentaram evidências de que a melhoria dessas interações favorece a aprendizagem e a interação com pares dos estudantes com NEE.

Assim, consideramos que para abranger a interação, faz-se necessário delinear métodos qualitativos, quantitativos e mistos em busca de melhor configuração dos construtos que representam interações positivas para desenvolvimento e inclusão. Ademais, identifica-se a necessidade de estabelecer pesquisas a fim de produzir, tanto nacional quanto internacionalmente, estudos científicos sobre interação professor-estudante com NEE. Algumas ações no contexto de pesquisa poderiam ser iniciadas, tais como:

1. Gerir pesquisas qualitativas, quantitativas e mistas sobre interação professor-estudante na EI para melhor compreensão do fenômeno.
2. Elaborar escalas de atitude para aferir a interação professor-estudante com NEE.
3. Pesquisar a relação entre interação professor-estudante na EI e variáveis sociodemográficas (sexo, idade, cor, nível de escolaridade, nível socioeconômico, tipo de escolas – pública ou privada, entre outros).
4. Investigar interação professores-estudante e outros agentes educativos no processo de inclusão escolar.

Este estudo alcançou seu objetivo ao apresentar pesquisas empíricas sobre interação professor-estudante com NEE. Dessa forma, os resultados podem impulsionar políticas públicas, contribuir com a prática de diversos profissionais, bem como com a ciência, a fim de ampliar o conhecimento no campo do desenvolvimento humano em contexto educacional inclusivo. Além disso, este estudo evidenciou a necessidade de produções científicas sobre interação professor-estudante com NEE no Brasil e demais países do mundo a fim de propiciar uma práxis com maior aplicabilidade em diversos espaços da sociedade.

Vista essa realidade, poucos estudos foram encontrados para esta revisão de literatura, bem como artigos em outros idiomas que não português, espanhol, francês e inglês, o que pode ser considerada uma limitação do estudo. Portanto, deixa-se como sugestão que novos estudos empíricos relacionados ao tema sejam realizados, com o intuito de verificar a relação da interação professor-estudante com NEE.

Contribuição dos autores

Ambos os autores dedicaram-se ao levantamento bibliográfico, ao encadeamento do raciocínio desenvolvido durante a construção textual, às revisões da escrita, em suma, a todas as etapas do presente manuscrito.

Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflito de interesses relacionado à publicação deste manuscrito.

Referências

- Afiah, K. N. (2021). Analyses of symbolic interaction on effective communication of deaf student of Darul Ashom Islamic Boarding School Yogyakarta. *KOMUNIKA: Jurnal Dakwah Dan Komunikasi*, 15(2), 203–215. <https://doi.org/10.24090/komunika.v15i2.5141>
- Albuquerque, E. R. (2008). Decifra-me ou te devoro: Os alunos com necessidade educacionais especiais nas representações sociais de seus professores. In M. A. Almeida, E. G. Mendes, & M. C. P. I. Hayshi (Orgs.), *Temas em educação especial: Múltiplos olhares* (pp. 202–212). Junqueira & Marin.
- André, A., Louvet, B., Despois, J., & Velez, C. (2019). A preliminary exploration of the inclusion of a child with autism in a preschool with complex dynamic systems. *The Journal of Special Education*, 53(3), 166–176. <https://doi.org/10.1177/0022466919829851>
- Bannink Mbazzi, F., Nalugya, R., Kawesa, E., Nambejja, H., Nizeyimana, P., Ojok, P., Van Hove, G., & Seeley, J. (2020). ‘Ubuntu Bulamu’ – Development and testing of an indigenous intervention for disability inclusion in Uganda. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 403–416. <https://doi.org/10.16993/sjdr.697>
- Baptista, C. R. (2019). Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 45, e217423. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(1), 101–111. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100012>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, PA (2006). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Manual de psicologia infantil: Modelos teóricos do desenvolvimento humano* (6. ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons.
- Bulotsky Shearer, R. J., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J., & Qi, C. H. (2020). Teacher-child interaction quality buffers negative associations between challenging behaviors in preschool classroom contexts and language and literacy skills. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(3), 159–171. <https://doi.org/10.1177/0271121420947155>

- Campbell, F. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Springer.
- Costa, E. M. D., & Tuleski, S. C. (2018). Crítica ao método de pesquisa construcionista social a partir da psicologia vigotskiana. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 195-203. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018014981>
- Degenne, A. (2009). Tipos de interacciones, formas de confianza y relaciones. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 16(1), 63–91.
- Di Pietro, G. (2023). The impact of Covid-19 on student achievement: Evidence from a recent meta-analysis. *Educational Research Review*, 39, 100530. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100530>
- Dias, A. (2013, 19-21 de junho). Por uma genealogia do capacitismo: Da eugenia estatal a narrativa capacitista social. *Anais do Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência*, 1, 1–14.
- Faria, P. M. F. D., & Camargo, D. D. (2018). As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 217–228. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200005>
- Ferreira, M. E. C. (2007). O enigma da inclusão: Das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 543–560. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300011>
- Fontelles, M. J., Simões, M. G., Almeida, J. C. D., & Fontelles, R. G. S. (2010). Metodologia da pesquisa: Diretrizes para o cálculo do tamanho da amostra. *Revista Paraense de Medicina*, 24(2), 57–64.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (42. ed.). Paz e Terra.
- Freitas, M. C. D. (2023). Educação inclusiva: Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10084. <https://doi.org/10.1590/1980531410084>
- Garcez, P. M., Frank, I., & Kanitz, A. (2012). Interação social e etnografia: Sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Calidoscópio*, 10(2), 211–224. <https://doi.org/10.4013/cld.2012.102.08>
- Gil, M. S. C. (1993). Interação social na escola: Professor e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem. *Temas em Psicologia*, 1(3), 29–38.
- Granger, K. L., Broda, M. D., Chow, J. C., McCormick, N., & Sutherland, K. S. (2021). A preliminary investigation of teacher-reported classroom-level adversity and teacher–student interactions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(4), 238–251. <https://doi.org/10.1177/10634266211020260>
- Guessser, M., Böck, G. L. K., & Lopes, P. H. (2020). *Estudos da deficiência: Anticapacitismo e emancipação social*. CRV Editora.
- Heller, V., & Kern, F. (2021). The co-construction of competence: Trusting autistic children’s abilities in interactions with peers and teachers. *Linguistics and Education*, 65, 100975. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100975>
- Jannuzzi, G. D. M. (2017). *A educação do deficiente no Brasil*. Autores Associados.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Kobs, S., Ehlert, A., Lenkeit, J., Hartmann, A., Spörer, N., & Knigge, M. (2022). The influence of individual and situational factors on teachers’ justice ratings of classroom interactions. *Frontiers in Psychology*, 13, 789110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.789110>
- Koenen, A.-K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L. (2021). Teachers’ daily negative emotions in interactions with individual students in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 37–51. <https://doi.org/10.1177/1063426617739579>
- Koller, S. H. (Ed.). (2016). *Inserção ecológica: Um método de estudo do desenvolvimento humano*. Casapsi.
- Madrugá, B. A., & Henn, L. G. (2021). Human Rights Education in Brazil: From the emergence of the theme to the publication of national guidelines. *Research, Society and Development*, 10(1), e40810111851. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11851>

- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2022). Being present is being included? Analysis of situations in which school inclusion does not happen. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 1332–1348. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.17001>
- Martins, G. D. F., Abreu, G. V. S. D., & Rozek, M. (2020). Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: Revisão sistemática da literatura nacional. *Educação em Revista*, 36, e218615. <https://doi.org/10.1590/0102-4698218615>
- Mello, A. G. D. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: Do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 3265–3276. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>
- Miot, H. A. (2011). Tamanho da amostra em estudos clínicos e experimentais. *Jornal Vascular Brasileiro*, 10, 275–278. <https://doi.org/10.1590/S1677-54492011000400001>
- Oliva, R. S., Dohms, K. P., & de Souza Arieta, M. (2022). Educação Física: Um currículo potente e em constante movimento diante da educação inclusiva. *Caderno Marista de Educação*, 13(1), e40793. <https://doi.org/10.15448/2763-5929.2022.1.40793>
- Oliveira, M. C. R., & Barrios, A. (2024). Contribuições do modelo bioecológico para a compreensão das barreiras atitudinais no contexto da educação inclusiva. *Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE*, (26), 7.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lahu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2022). A declaração PRISMA 2020: Diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 46(12), 9. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica. Fundamentos e práticas*. Artmed.
- Pereira, M. N., Nascimento, L. C. R., & de Oliveira Martins, V. R. (2023). Interações do aluno surdo no processo de inclusão. *Revista Educação Especial*, 36(1), e51/1-20. <https://doi.org/10.5902/1984686X67808>
- Petermann, R., & Jung, N. M. (2017). Participação, protagonismo e aprendizagem na fala em interação de sala de aula em uma equipe de trabalho no ensino médio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17, 813–844. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711341>
- Rodriguez, E. R., & Bellanca, J. (2007). *What is it about me you can't teach? An instructional guide for the Urban Educator*. Corwin Press.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258.
- Santos, S. K. S. L., Mendes, N. F. O., & Kodama, Q. P. (2023). Práticas pedagógicas na Educação Inclusiva e na Educação de Surdos: Um estudo sobre o incentivo das potencialidades. *Revista Educação Especial*, 36(1), e35/1–28. <https://doi.org/10.5902/1984686X69929>
- Silva, E. F. E., & Elias, L. C. D. S. (2022). Inclusão de alunos com deficiência intelectual: Recursos e dificuldades da família e de professoras. *Educação em Revista*, 38, e26627. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2947>
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: Uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18, 695–708. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>
- Sodré, J., Pletsch, M. D., & Braum, P. A. (2003). Formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In F. P. Nunes Sobrinho (Org.), *Inclusão educacional - Pesquisa e interfaces*. Livre Expressão.
- Spörer, N., Henke, T., & Bosse, S. (2021). Is there a dark side of co-teaching? A study on the social participation of primary school students and their interactions with teachers and classmates. *Learning and Instruction*, 71, 101393. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101393>
- Treinta, F. T., Farias, J. R., Filho, Sant'Anna, A. P., & Rabelo, L. M. (2014). Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. *Production*,

24, 508–520. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132013005000078>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.*

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and action.*

Vygotsky, L. S. A. (1984). *A formação social da mente* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner,

& E. Souberman, Orgs.; J. Cipolla Neto, L. S. Menna Barreto & L. C. Apeche, Trans.). Livraria Martins Fontes.

Xavier, A. S., & Nunes, A. I. B. L. (2011). *Psicologia do desenvolvimento.* EDUECE.

Recebido: 16/05/2024

1ª revisão: 20/07/2004

2ª revisão: 1º/10/2024

Aceite final: 18/10/2024



O(s) autor(es), 20234 Acesso aberto. Este artigo está distribuído nos termos da Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite o uso, distribuição e reprodução sem restrições em qualquer meio, desde que você dê crédito apropriado ao(s) autor(es) original(ais) e à fonte, fornecer um link para a licença Creative Commons e indicar se as alterações foram feitas.