



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANDRELLY MARIA INACIO DE SOUZA BESSONY

**INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO E
ATÍPICO E SEUS EFEITOS NA APRENDIZAGEM: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

RECIFE

2025

ANDRELLY MARIA INACIO DE SOUZA BESSONY

**INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO E
ATÍPICO E SEUS EFEITOS NA APRENDIZAGEM: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciado(a) em Pedagogia, orientada pela Prof.^a Dr.^a Michelle Beltrão Soares Sales

RECIFE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Lorena Teles – CRB-4 1774

B557i Bessony, Andreelly Maria Inácio de Souza.
Interações entre crianças com desenvolvimento típico e atípico e seus efeitos na aprendizagem: percepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental / Andreelly Maria Inácio de Souza Bessony. – Recife, 2025.
41 f.

Orientador(a): Michelle Beltrão Soares Sales.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2026.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Inclusão escolar. 2. Aprendizagem. 3. Ensino fundamental. 4. Professores - Formação I. Sales, Michelle Beltrão Soares, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDRELLY MARIA INACIO DE SOUZA BESSONY

**INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO E
ATÍPICO E SEUS EFEITOS NA APRENDIZAGEM: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Data da Defesa: 11 de dezembro de 2025

Horário: 08 horas

Local: Sala 10 - UFRPE

Banca Examinadora:

Michelle Beltrão Soares Sales

Prof. Orientador(a)

Maria Jaqueline Paes de Carvalho

Prof.^a Examinador(a) Interno(a)

Ana Mirela Moreira Torres

Prof. Examinador(a) Externo(a)

Resultado: Aprovado/a

Reprovado/a

Agradecimentos

Antes de tudo, quero expressar a minha infinita e sincera gratidão a Deus por ter concebido respostas às minhas preces. Em cada momento da minha existência, Ele me guia com um amor pulsante em direção a concretização dos meus sonhos. Essa fé me deu forças para trilhar essa jornada complexa, mas cheia de superações e aprendizados.

Expresso também os meus eternos agradecimentos aos meus pais e ao meu irmão que sempre acreditaram em mim. A minha mãe, Djanice, agradeço por todas as vezes que conversou comigo, transmitindo sempre cuidado e força. Graças a você, a sua insistência e aos seus conselhos, escolhi ser pedagoga. Ao meu pai Antônio Fernando por todas as vezes que me acompanhou até a parada de ônibus, por todos os abraços e por sua paciência. Ao meu irmão Antônio Fernando (Nando), por também sempre estar ao meu lado, por sua compreensão, sua atenção, seu cuidado, me passando confiança e amor. Vocês são minha família, partes de mim, minha fortaleza. Sem vocês, eu não seria quem sou hoje. Mesmo que eu escrevesse todo o meu amor por vocês, ainda não seria o suficiente para agradecer tudo o que vocês fazem por mim.

Aos meus amigos queridos e amigas Matheus, Gabriel, Tyago e Paulo, Arturo, Joana, Alana, Júlia Laís, Camila e Fernanda que são presentes da UFRPE e que tanto prezo e sinto imenso afeto, obrigada por sempre estarem ao meu lado, por cuidarem de mim, por serem essas pessoas incríveis e verdadeiras que iluminam os meus dias. Cada momento com vocês é cheio de sentimentos bons e levo isso sempre comigo com muito carinho. Sou profundamente grata por cada conversa, por cada riso, cada abraço e por todo apoio sincero que me oferecem.

Agradeço às professoras e professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. Agradeço também a Gabrielly (Gaby) e a Shirley por todos os diálogos, apoio e transmissão de felicidade e empatia.

Em memória, agradeço a professora Fabiana Cristina por todos os ensinamentos e por ser um dos meus exemplos de educadora. A você, obrigada por ter sido quem foi e por ter deixado sua paixão pela educação plantada e florescida em mim.

Agradeço também especialmente minha apreciada orientadora Michelle Soares. Ela com toda sua paciência e dedicação, me ajudou a escrever em monografia, meu desejo em expressar minhas inquietações sobre o olhar docente, dando visibilidade para a importância das relações entre todas as crianças. Michelle, obrigada por acreditar em

mim, no meu potencial, por sua escuta, confiança, tranquilidade e empatia, por ter aceitado fazer parte dessa trajetória, por também ter sido meu apoio. Palavras ainda me faltam para expressar minha imensa gratidão a você.

Por último, também agradeço a mim. Mesmo cheia de receios e inseguranças, mesmo duvidando muitas vezes que podia superar as adversidades, mesmo diante de tantas incertezas, continuei me reencontrando e me redescobrimo. Confiei em mim mesma, buscando me amar e seguindo sempre em frente. Esse trabalho tem um pedaço de mim e a Pedagogia é uma das minhas certezas, parte da minha motivação, minha personalidade, minha existência.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as percepções de professoras dos anos iniciais sobre como as interações entre crianças típicas e atípicas influenciam os processos de aprendizagem e os seguintes objetivos específicos: Identificar as estratégias utilizadas por professoras para favorecer interações inclusivas em sala de aula; Compreender os desafios e potencialidades percebidos pelas professoras diante da convivência entre crianças típicas e atípicas; Investigar os efeitos das relações entre crianças típicas e atípicas nos processos de aprendizagem. A escolha do tema nasceu da vivência da autora em uma escola da rede pública, onde observou interações espontâneas e significativas entre crianças com e sem deficiência. A partir dessa experiência, buscou-se compreender como tais relações eram percebidas pelas docentes e de que maneira influenciavam o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. O estudo esteve ancorado em referenciais teóricos como Freire, Vygotsky, Piaget, Libâneo e Miranda, bem como em documentos legais estruturantes, tais como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, com caráter descritivo, utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Participaram da pesquisa três professoras dos anos iniciais de uma escola municipal do Recife. A análise dos dados foi realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977) e Franco (2005). Os resultados permitiram identificar que as interações entre crianças típicas e atípicas exerceram influência significativa nos processos de aprendizagem, favorecendo avanços cognitivos, socio emocionais e relacionais, ainda que permeados por ambiguidades e práticas assistencialistas. Os resultados evidenciaram que a mediação entre pares, quando intencionalmente organizada, ampliou oportunidades de participação, colaboração e construção coletiva do conhecimento. Também revelaram limitações na compreensão docente sobre inclusão e na intencionalidade pedagógica das interações. Esses achados reforçam a necessidade de aprofundar práticas pedagógicas que reconheçam a diferença como elemento constitutivo da aprendizagem e consolidem, no cotidiano escolar, uma educação mais democrática, equitativa e comprometida com o direito à diversidade.

Palavras-chave: *Inclusão escolar. Interações infantis. Anos iniciais. Aprendizagem. Concepções docente.*

ABSTRACT

This research aimed to analyze the perceptions of early childhood teachers regarding how interactions between typical and atypical children influence learning processes, with the following specific objectives: to identify the strategies used by teachers to promote inclusive interactions in the classroom; to understand the challenges and potential perceived by teachers in the coexistence of typical and atypical children; and to investigate the effects of relationships between typical and atypical children on learning processes. The choice of the theme stemmed from the author's experience in a public school, where she observed spontaneous and meaningful interactions between children with and without disabilities. Based on this experience, the research sought to understand how these relationships were perceived by the teachers and how they influenced the academic, social, and emotional development of the students. This study was anchored in theoretical frameworks such as Freire, Vygotsky, Piaget, Libâneo, and Miranda, as well as in structuring legal documents, such as the Brazilian Inclusion Law (LBI), the National Common Curricular Base (BNCC), and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. The methodological approach adopted was qualitative, with a descriptive character, using semi-structured interviews as a data collection instrument. Three teachers from the early years of a municipal school in Recife participated in the research. Data analysis was performed based on the Content Analysis technique, according to Bardin (1977) and Franco (2005). The results allowed us to identify that interactions between typical and atypical children exerted a significant influence on learning processes, favoring cognitive, socio-emotional, and relational advances, even if permeated by ambiguities and welfare practices. The results showed that peer mediation, when intentionally organized, expanded opportunities for participation, collaboration, and collective construction of knowledge. They also revealed limitations in teachers' understanding of inclusion and in the pedagogical intentionality of interactions. These findings reinforce the need to deepen pedagogical practices that recognize difference as a constitutive element of learning and consolidate, in daily school life, a more democratic, equitable education committed to the right to diversity.

Key-words: *School inclusion. Children's interactions. Early years. Learning. Teaching practice.*

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LBI: Lei Brasileira de Inclusão

PNEE: Política Nacional de Educação Especial

SciELO: Biblioteca eletrônica Científica Online

SIB UFRPE: Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA COMPREENDER AS INTERAÇÕES INCLUSIVAS NA ESCOLA	14
1. Educação Inclusiva e o direito à diferença	14
2. Interações entre crianças com desenvolvimento típico e atípico	15
3. A prática do professor como mediador da inclusão	17
4. As contribuições da psicologia e das teorias do desenvolvimento para a inclusão	18
CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	21
1. Tipo de pesquisa e abordagem metodológica	21
2. Campo de pesquisa e participantes	21
3. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	21
4. Técnica de Análise dos Dados	22
5. Aspectos Éticos	22
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	23
1. Concepções sobre crianças com desenvolvimento típicos e atípicos	24
2. Interações entre crianças com desenvolvimento típico e atípico no cotidiano escolar	26
3. Efeitos das relações nos processos de aprendizagem	30
CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS	37
APÊNDICE	39
ANEXOS	40

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no campo da educação inclusiva, compreendida como um princípio legal e pedagógico que assegura o direito de todas as crianças à escolarização, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Esse entendimento é sustentado por diferentes documentos normativos, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os quais reafirmam o compromisso com a construção de uma escola democrática, acessível e inclusiva.

Embora o debate sobre a inclusão escolar tenha avançado significativamente nas últimas décadas, observa-se que o papel das interações entre estudantes com e sem deficiência nos processos de aprendizagem ainda recebe pouca atenção, tanto na prática pedagógica quanto na produção acadêmica. Historicamente, até meados do século XX, predominou um modelo de educação segregada, fundamentado em concepções excludentes de normalidade. A partir da Declaração de Salamanca (1994), a inclusão passou a ser reconhecida como um direito, e as relações entre os estudantes ganharam centralidade como elemento fundamental para a aprendizagem e para a construção de uma convivência respeitosa.

Nesse contexto, a problemática desta investigação relaciona-se à escassez de estudos e de reflexões no ambiente escolar acerca das interações entre crianças típicas e atípicas, compreendidas aqui como um componente didático e formativo do processo educativo. Conforme aponta Libâneo (2013), a educação é um fenômeno social condicionado pelas relações e pelos contextos em que se desenvolve, sendo a convivência entre sujeitos diferentes um fator decisivo para a aprendizagem.

A presente pesquisa tem origem em uma observação empírica realizada em uma escola municipal do Recife, na qual se evidenciavam interações espontâneas e significativas entre crianças típicas e atípicas. Essa vivência suscitou reflexões sobre os efeitos dessas relações no desenvolvimento escolar e despertou questionamentos como: por que esse tipo de interação é pouco problematizado no contexto educacional? Quais são os impactos dessas convivências nos processos de aprendizagem? Tais inquietações constituem a base da motivação da autora, enquanto pedagoga em formação, interessada em compreender o papel do professor como mediador dessas experiências no cotidiano escolar.

Para fundamentar a pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases Periódico CAPES, SciELO e SIB/UFRPE, com o objetivo de identificar produções acadêmicas recentes nos últimos 10 anos, utilizando como buscadores: *interações entre crianças típicas e atípicas e inclusão escolar*. Inicialmente, procedeu-se à busca pelos descritores definidos, seguida da leitura dos títulos e dos resumos das produções encontradas, com o objetivo de identificar estudos alinhados à temática da pesquisa. A partir dessa etapa, foram selecionadas as produções consideradas pertinentes ao escopo do estudo.

O levantamento bibliográfico realizado nas bases citadas resultou na identificação de cinco produções acadêmicas diretamente relacionadas à temática da pesquisa. Desse total, três estudos foram encontrados na base Periódico CAPES, um artigo na base SciELO e uma obra no repositório SIB/UFRPE. Esse resultado evidencia que, embora existam produções relevantes sobre inclusão escolar, o número de estudos que tratam especificamente das interações entre crianças típicas e atípicas ainda é reduzido, reforçando a pertinência e a originalidade desta investigação.

Na base Periódico CAPES, destacaram-se os seguintes estudos:

- “Interacionismo simbólico, formação do self e educação: uma aproximação ao pensamento de G. H. Mead” (CASAGRANDE, 2016), que discute a constituição da identidade a partir das relações sociais, oferecendo subsídios para compreender como as interações no espaço escolar contribuem para o desenvolvimento do self infantil;
- “Um olhar na psicologia da educação e da aprendizagem” (TEIXEIRA, 2023), que aborda a importância da aprendizagem em grupo e da mediação pedagógica no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas;
- “A importância da psicologia educacional como instrumento de inclusão” (SILVA, 2022), que enfatiza o papel da psicologia como apoio na construção de ambientes escolares inclusivos, ressaltando a atuação docente diante da diversidade.

Na base SciELO, destaca-se o artigo “Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar” (CAMARGO; FARIA, 2021), que analisa as emoções e percepções de professores frente aos desafios da inclusão. O estudo aponta que o acolhimento e a mediação emocional influenciam diretamente a qualidade das relações em sala de aula e o sucesso das práticas inclusivas.

No repositório SIB/UFRPE, foi localizado o livro “Pessoa com deficiência: inclusão e acessibilidade” (VIGLIAR, 2020), que oferece uma abordagem ampla sobre os direitos das pessoas com deficiência e as barreiras enfrentadas no cotidiano escolar, reforçando a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Esse levantamento inicial evidenciou que, embora existam estudos relevantes sobre inclusão, subjetividade docente e aprendizagem em diferentes contextos, ainda permanecem lacunas no que se refere ao tratamento específico das interações entre crianças típicas e atípicas, especialmente quando consideradas a partir do olhar das professoras dos anos iniciais. É nesse espaço de ausência e de necessidade de aprofundamento que se insere a presente investigação, da qual emerge o seguinte problema de pesquisa: Como docentes dos anos iniciais percebem as interações entre crianças típicas e atípicas nos processos de aprendizagem? Como objetivos, elencamos:

Objetivo geral:

- Analisar as percepções de professoras dos anos iniciais sobre como as interações entre crianças típicas e atípicas influenciam os processos de aprendizagem.

Objetivos específicos:

1. Identificar as percepções de professoras sobre o que caracterizava uma criança típica e uma criança atípica no contexto escolar;
2. Compreender os desafios e potencialidades percebidos pelas professoras diante da convivência entre crianças típicas e atípicas;
3. Investigar as relações entre crianças típicas e atípicas nos processos de aprendizagem.

A forma como o ambiente escolar é estruturado, assim como a mediação pedagógica, pode potencializar ou limitar os benefícios da convivência entre crianças com e sem deficiência. Essas interações impactam diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, exigindo do professor uma escuta atenta e práticas intencionalmente inclusivas.

Estudos como o de Teixeira (2023) apontam que a aprendizagem em grupo favorece o desenvolvimento de habilidades socio emocionais, a troca de perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. Nessa direção, Vygotsky (1986) destaca que os instrumentos culturais e as interações sociais desempenham papel central na

formação das funções mentais superiores. Para o autor, as relações sociais não são apenas meios de socialização, mas verdadeiros motores do desenvolvimento intelectual.

De maneira complementar, Piaget (1972) afirma que a educação deve estar em consonância com as estruturas cognitivas da criança e que a interação social é elemento fundamental nesse processo. O papel do educador, nesse sentido, não é apenas o de transmissor de conteúdos, mas o de mediador do conhecimento, promovendo desafios e experiências que estimulem o pensamento crítico e adaptativo.

Considerando esses pressupostos teóricos, esta pesquisa pretende oferecer uma contribuição reflexiva sobre o papel das interações infantis na aprendizagem e sobre o lugar do professor como articulador dessas relações. Busca-se, assim, colaborar com o fortalecimento das práticas educativas inclusivas e com a ampliação do debate em torno das estratégias pedagógicas voltadas à convivência entre a diversidade na escola.

A pesquisa está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica; o segundo, os procedimentos metodológicos; e o terceiro, a análise dos dados obtidos no campo empírico.

CAPÍTULO I – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA COMPREENDER AS INTERAÇÕES INCLUSIVAS NA ESCOLA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os principais aportes teóricos que sustentam esta pesquisa, a partir de categorias centrais para a compreensão das interações entre crianças típicas e atípicas nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo se insere no campo da educação inclusiva, com ênfase na análise das percepções docentes acerca das experiências vivenciadas por estudantes com e sem deficiência no cotidiano escolar.

Diante da relevância do tema, o capítulo está estruturado em torno de quatro eixos teóricos que se articulam para fundamentar a análise proposta: (1) os princípios da educação inclusiva e seus marcos legais e políticos; (2) os processos de aprendizagem mediados pela interação social; (3) o papel do professor como mediador das práticas inclusivas; e (4) a importância do reconhecimento da diversidade nos ambientes escolares.

Ao longo do capítulo, serão discutidas contribuições de autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, José Carlos Libâneo, Therezinha Miranda e outros estudiosos da área, com vistas a compreender como as relações interpessoais influenciam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O diálogo entre essas perspectivas possibilita refletir sobre práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e comprometidas com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A fundamentação teórica, portanto, não apenas sustenta os objetivos da pesquisa, como também oferece subsídios para analisar os dados empíricos à luz de referenciais críticos e atualizados.

1. Educação Inclusiva e o direito à diferença

A educação inclusiva configura-se como um princípio ético, político e pedagógico que orienta a construção de uma escola comprometida com a equidade e o respeito às singularidades de cada estudante. Mais do que uma diretriz legal, trata-se de uma concepção de ensino que reconhece e valoriza a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo.

Esse direito é assegurado por importantes documentos normativos, como a Lei

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015), que estabelece garantias de acesso, permanência, participação e aprendizagem em todos os níveis de ensino; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2007), que propõe a reorganização das práticas pedagógicas e da cultura escolar; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que explicita a responsabilidade das escolas em promover uma educação que respeite as diferenças e estimule o convívio plural.

De acordo com Miranda (2016), a inclusão não deve ser compreendida como simples presença física de crianças com deficiência no espaço escolar. Para a autora, a inclusão demanda ações pedagógicas intencionais, planejamentos diferenciados e estratégias capazes de atender às necessidades específicas de cada estudante. Ela aponta que incluir é, sobretudo, assumir um compromisso com a justiça social, com a ética do cuidado e com o direito à aprendizagem em sua plenitude.

Nesse sentido, o direito à diferença não significa privilégio ou concessão, mas o reconhecimento de que a equidade exige respostas pedagógicas diversificadas, que considerem o contexto, os saberes e as potencialidades de cada criança. Trata-se de superar práticas homogêneas e excludentes em favor de uma educação que acolhe, escuta e transforma.

A convivência entre crianças típicas e atípicas, nesse cenário, ganha centralidade, pois representa uma possibilidade concreta de construção de vínculos, trocas de saberes e desenvolvimento de competências socio emocionais. Ao promover ambientes inclusivos, a escola contribui para a formação de sujeitos mais empáticos, solidários e críticos diante das desigualdades sociais.

Portanto, compreender a educação inclusiva como direito à diferença é reconhecer que a diversidade não é um obstáculo ao ensino, mas uma condição para que ele se realize de forma mais rica, justa e significativa.

2. Interações entre desenvolvimento típico e atípico

No campo da educação inclusiva, as interações entre crianças típicas e atípicas constituem um dos pilares centrais para a construção de ambientes escolares verdadeiramente democráticos e formativos. Mais do que permitir o acesso físico ao espaço escolar, a inclusão se realiza no cotidiano das relações sociais, nas trocas simbólicas, afetivas e cognitivas que se estabelecem entre os sujeitos. Nesse sentido, compreender a importância dessas interações é fundamental para repensar práticas

pedagógicas e fortalecer o papel da escola como espaço de convivência com a diversidade.

As interações entre os estudantes são fonte significativas de aprendizagem. Vygotsky (1934), ao desenvolver a teoria sociocultural do desenvolvimento, afirma que o aprendizado ocorre por meio das relações sociais, sendo a interação com o outro elemento mediador da construção de conhecimento. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta pelo autor, ilustra como crianças podem avançar em suas aprendizagens ao serem desafiadas em ambientes colaborativos, em que colegas e adultos mais experientes oferecem suporte e estímulo.

Esse processo se intensifica em contextos de diversidade, nos quais as diferenças cognitivas, sensoriais e sociais são compreendidas como potencialidades educativas. Crianças com desenvolvimento atípico, ao conviverem com pares típicos, ampliam suas possibilidades de desenvolvimento e de inserção social. Por sua vez, crianças típicas também se beneficiam desse convívio, desenvolvendo valores como empatia, solidariedade, respeito e senso de coletividade.

Libâneo (2001) ressalta que a aprendizagem é um fenômeno interativo, dependente das relações estabelecidas no ambiente escolar. A escuta ativa, o acolhimento das diferenças e a valorização das múltiplas formas de expressão são elementos indispensáveis para a criação de vínculos pedagógicos capazes de favorecer a participação de todos.

Entretanto, é preciso reconhecer que tais interações não ocorrem espontaneamente ou de forma automática. Elas requerem mediação docente qualificada, planejamentos sensíveis às especificidades dos sujeitos e ambientes estruturados para a cooperação. Como alerta Miranda (2016), a inclusão é um compromisso ético que exige da escola e dos professores a superação de práticas excludentes e a promoção de experiências que deem sentido à convivência com a diferença.

Nesse contexto, as interações inclusivas tornam-se também um recurso pedagógico, pois contribuem para a formação integral dos estudantes. Elas favorecem o desenvolvimento de competências sócio emocionais, promovem a aprendizagem por

meio do exemplo e da ajuda mútua e fortalecem uma cultura escolar pautada pela equidade e pelo respeito.

A relevância de se investigar como professoras percebem e atuam frente a essas interações está justamente na possibilidade de compreender os desafios e as potencialidades do convívio entre crianças típicas e atípicas. É no cotidiano da sala de aula que se materializam os princípios da inclusão, ou suas contradições, e que se desenham caminhos para práticas pedagógicas mais humanizadas e efetivas.

3. A atuação do professor como mediador da inclusão

A presença de crianças com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem no cotidiano escolar exige do professor uma atuação intencional, flexível e sensível às singularidades de cada estudante. No contexto da educação inclusiva, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador das relações e da aprendizagem, articulando saberes, promovendo interações significativas e garantindo condições reais de participação para todos.

Paulo Freire (1970) destaca que a educação é, antes de tudo, um ato de diálogo e escuta. Para o autor, o professor deve reconhecer e valorizar o conhecimento que os alunos trazem consigo, criando um ambiente de trocas em que todos possam se expressar e construir o saber de forma coletiva. Essa escuta ativa e respeitosa torna-se ainda mais relevante quando se trata de crianças com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, cujas experiências e formas de comunicação muitas vezes desafiam os modelos tradicionais de ensino.

Nesse sentido, o papel do educador é o de promover práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Vygotsky (1934) nos lembra que é por meio da mediação — seja ela feita por outro aluno, por um adulto ou por um recurso didático — que se dá o salto daquilo que a criança já sabe para o que ela é capaz de aprender com ajuda. O professor, portanto, precisa identificar essas zonas de desenvolvimento proximal e criar estratégias que favoreçam a aprendizagem colaborativa.

Libâneo (2001) também reforça a ideia de que o ensino é uma prática social interativa, em que o professor deve criar condições para que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento. Isso exige planejamento, intencionalidade e domínio de estratégias diversificadas que considerem os diferentes níveis de

desenvolvimento da turma, respeitando o tempo e o modo de aprender de cada criança.

A prática inclusiva, portanto, não pode se sustentar apenas em boas intenções ou no afeto espontâneo, mas requer formação docente contínua, domínio teórico, capacidade reflexiva e disposição para construir ambientes mais justos e acessíveis. Como observa Miranda (2016), incluir não é apenas permitir a entrada da criança com deficiência na sala de aula, mas garantir que ela permaneça, aprenda, se relacione e se desenvolva.

O uso de metodologias ativas, o trabalho com projetos interdisciplinares, a organização de grupos colaborativos e o uso de recursos didáticos adaptados são algumas das estratégias que podem ser mobilizadas pelos professores para favorecer o convívio e a aprendizagem de todos. Mais do que aplicar técnicas, o professor inclusivo precisa estar aberto ao novo, disposto a revisar suas práticas e atento aos sinais que os alunos dão sobre o que precisam para aprender.

Por fim, a mediação docente é também uma postura ética e política. O professor é agente de transformação, e sua ação cotidiana pode contribuir para desconstruir preconceitos, promover o respeito às diferenças e construir uma cultura escolar inclusiva. Seu olhar atento, seu gesto de acolhida e sua disposição para ensinar a todos são elementos que qualificam sua prática e reafirmam o direito à educação como um direito de todos.

4. As contribuições da psicologia e das teorias do desenvolvimento para a inclusão

A compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano é essencial para uma prática docente inclusiva. A psicologia, em diálogo com a pedagogia, oferece subsídios fundamentais para que o professor compreenda as necessidades específicas dos estudantes, respeite seus ritmos e promova experiências de ensino que favoreçam o pleno desenvolvimento de cada um.

Entre as contribuições centrais nesse campo, destaca-se a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1990), que propõe que as crianças constroem ativamente seu conhecimento por meio da interação com o meio. Piaget identificou estágios sequenciais do desenvolvimento — sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal — e ressaltou que cada fase apresenta formas específicas de pensar e compreender o mundo. Apesar de reconhecer que a

aprendizagem está relacionada a determinadas condições do desenvolvimento, a compreensão das fases propostas por Piaget contribui para que o professor planeje atividades adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, respeitando suas possibilidades cognitivas e seus ritmos de aprendizagem. Essa perspectiva oferece importantes subsídios para a organização do trabalho pedagógico, sobretudo no que se refere à adequação das propostas didáticas às características dos sujeitos.

Nesse sentido, as contribuições de Lev Vygotsky (1934) ampliam essa compreensão ao enfatizar o papel das interações sociais e do contexto sociocultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro e é mediada pela linguagem e pelos instrumentos culturais. Dentre seus conceitos centrais, destaca-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a distância entre aquilo que a criança é capaz de realizar de forma autônoma e o que pode alcançar com a mediação de um adulto ou de pares mais experientes. Tal conceito é fundamental para esta pesquisa, uma vez que o estudo das interações entre crianças com desenvolvimento típico e atípico permite compreender como essas relações podem favorecer aprendizagens, potencializando o desenvolvimento a partir da colaboração e da mediação no contexto escolar.

No contexto da inclusão, essa perspectiva favorece o trabalho colaborativo e o reconhecimento do potencial de cada criança, inclusive das que apresentam deficiências ou dificuldades. As ideias de Vygotsky contribuem, portanto, para que o professor adote uma postura de mediador e incentivador das interações em sala de aula. A presença de crianças com diferentes habilidades pode se tornar um recurso potente de aprendizagem para todos, desde que haja intencionalidade pedagógica e uma escuta atenta por parte do docente.

Também é pertinente mencionar a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, que, embora não esteja plenamente consolidada como um paradigma consensual no campo acadêmico, tem sido amplamente discutida e utilizada no âmbito educacional por ampliar a compreensão sobre os diferentes modos de aprender. Em sua obra *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas* (Gardner, 1994), o autor defende que a inteligência não pode ser compreendida de forma única ou restrita ao desempenho lógico-linguístico e matemático, mas se manifesta em múltiplas dimensões, como a inteligência interpessoal, musical e corporal-cinestésica. Ainda que a teoria receba críticas quanto à sua validação empírica, essa perspectiva contribui para o debate educacional ao reforçar a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a

diversidade de habilidades dos estudantes, ampliando as possibilidades de avaliação e intervenção pedagógica em contextos inclusivos.

Outro aspecto importante apontado pela psicologia é o papel das emoções e dos vínculos afetivos no processo de aprendizagem. Dantas, Oliveira e Taille (1992), em seus estudos sobre Wallon, ao falarem sobre os vínculos afetivos, destacam o seguinte:

Afetividade, nessa perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela também é uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade, diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, a afetividade e inteligência estão sinceramente misturadas, com o predomínio da primeira. (DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta; TAILLE, Yves. 1992, p. 90).

A construção de um ambiente emocionalmente seguro, em que a criança se sinta acolhida e reconhecida, é condição básica para que a aprendizagem aconteça. Professores atentos às dimensões emocionais dos estudantes são capazes de identificar sinais de sofrimento, exclusão ou desmotivação, podendo intervir de maneira mais eficaz e sensível.

Assim, as teorias do desenvolvimento e os aportes da psicologia educacional não apenas fundamentam a prática docente, mas também fornecem caminhos para torná-la mais inclusiva, empática e responsiva à diversidade. Compreender o aluno como sujeito ativo, dotado de potencialidades e singularidades, é um passo essencial na construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Diante das reflexões apresentadas, fica evidente que a educação inclusiva demanda mais do que a presença física dos estudantes em sala de aula: ela exige compromisso ético, conhecimento teórico e práticas pedagógicas intencionais, capazes de valorizar a diversidade e promover interações significativas entre crianças típicas e atípicas. Os conceitos desenvolvidos neste capítulo, o direito à diferença, a importância das interações inclusivas, o papel mediador do professor e os fundamentos da psicologia do desenvolvimento, oferecem o suporte necessário para a compreensão da proposta desta pesquisa.

No próximo capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos para a construção do estudo, incluindo a abordagem adotada, o contexto da investigação, os instrumentos utilizados e os critérios de análise dos dados.

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA:

1. Tipo de Pesquisa e Abordagem Metodológica

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva, com o objetivo de analisar as percepções de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das interações entre crianças típicas e atípicas em salas de aula inclusivas. A abordagem qualitativa permite compreender as experiências dos sujeitos da pesquisa em sua complexidade e contexto, valorizando os significados atribuídos por eles à prática pedagógica.

2. Campo da Pesquisa e Participantes

O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino público da cidade de Recife, devido ao seu histórico de inclusão de crianças com deficiência em salas de aula regulares. A escolha da escola se deu em razão de sua experiência consolidada com práticas inclusivas, possibilitando uma investigação mais aprofundada sobre o tema.

Como critério de inclusão, os professores tinham pelo menos três anos de experiência em sala de aula e já ter trabalhado com estudantes com deficiência. Acredita-se que esse tempo de atuação favorece a construção de um olhar mais sensível e crítico acerca da inclusão escolar. Participaram da pesquisa três docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental dessa instituição: Ângela, que possui 21 anos de experiência em sala de aula; Judite, com mais de 20 anos e Carmem com exatos 20 anos.

3. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A em anexo), que permitiram a condução de conversas mais abertas e aprofundadas, de acordo com a necessidade e a fluidez do diálogo. As entrevistas seguiram um roteiro base com perguntas norteadoras, mas foram adaptadas também durante sua aplicação, respeitando os eixos temáticos definidos nos objetivos da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes e posteriormente transcritas para fins de análise.

4. Técnica de Análise dos Dados

Os dados obtidos foram analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (1977), com apoio nas interpretações de Franco (2005). Esta técnica permite a interpretação sistemática e objetiva dos conteúdos produzidos nas entrevistas, favorecendo a categorização de temas recorrentes e a extração de significados presentes nas falas.

Segundo Bardin (1977, p. 6), a Análise de Conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados”. A técnica será desenvolvida em três etapas principais, conforme detalhado por Franco (2005):

1. Pré-análise: organização do material coletado, leitura flutuante das entrevistas e elaboração de um plano de análise.
2. Exploração do material: realização do recorte (seleção de unidades de registro), codificação (atribuição de códigos a trechos relevantes) e categorização (agrupamento em categorias temáticas).
3. Tratamento e interpretação dos resultados: articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico, com análise crítica dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

5. Aspectos Éticos

A pesquisa respeitou os princípios éticos previstos na Resolução CNS nº 510/2016, que trata das normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que assegurou o sigilo das informações e o uso de nomes fictícios, garantindo o anonimato. Todos os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, com respeito à dignidade, privacidade e liberdade dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, acredita-se que os procedimentos metodológicos adotados contribuíram para uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, favorecendo uma análise significativa das percepções docentes sobre a inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. As entrevistas buscaram compreender as percepções dessas educadoras sobre as relações entre crianças típicas e atípicas, bem como os efeitos dessas interações nos processos de aprendizagem.

Para organizar a apresentação e discussão dos resultados, foram elaboradas três categorias analíticas, construídas a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Essas categorias emergiram da recorrência de conteúdos nas falas das participantes, revelando compreensões diversas sobre os conceitos de criança típica e atípica, experiências com práticas inclusivas no cotidiano da sala de aula e reflexões sobre os impactos das interações no desenvolvimento da aprendizagem.

As análises apresentadas buscaram, portanto, não apenas descrever, mas compreender criticamente as experiências docentes, articulando os dados empíricos com o referencial teórico discutido no Capítulo I, especialmente os aportes de autores como Lev Vygotsky e Maria Teresa Mantoan, entre outros estudiosos da inclusão escolar e dos processos de aprendizagem.

A seguir, cada categoria é discutida com base nos excertos mais significativos das entrevistas, permitindo uma leitura mais profunda das vivências docentes. As categorias foram organizadas da seguinte forma:

Concepções sobre crianças típicas e atípicas – relacionada ao primeiro objetivo específico, que buscou identificar as percepções das professoras sobre o que caracterizava uma criança típica e uma criança atípica no contexto escolar.

Desafios e potencialidades percebidos entre crianças típicas e atípicas – vinculada ao segundo objetivo específico, que visou compreender como ocorriam as interações entre crianças com e sem deficiência, transtornos ou outras condições diferenciadas, a partir da vivência das docentes.

Efeitos das relações no processo de aprendizagem – relacionada ao terceiro objetivo específico, que procurou analisar de que maneira as relações entre crianças típicas e atípicas influenciavam o desenvolvimento da aprendizagem, tanto individual quanto coletivamente.

Cada uma dessas categorias foi analisada de forma a evidenciar como as professoras concebiam a inclusão escolar e como tais concepções se refletiam em suas práticas pedagógicas.

1. Concepções sobre crianças típicas e atípicas

Este primeiro eixo de análise teve como objetivo compreender as percepções das professoras acerca das categorias "crianças típicas" e "crianças atípicas", investigando de que forma essas concepções se manifestaram em suas falas e práticas pedagógicas. A análise dos dados evidenciou que tais compreensões estão fortemente atravessadas por vivências pessoais, trajetórias institucionais e, sobretudo, por discursos que oscilam entre avanços teórico-legais no campo da inclusão e permanências de concepções estigmatizantes.

A professora Ângela, por exemplo, aponta que a efetivação da inclusão está condicionada a múltiplos fatores, como a responsividade dos estudantes e o suporte institucional disponível. Em sua fala, observa-se um esforço de aproximação às práticas inclusivas, mas que ainda carrega receios quanto à eficácia dessas ações:

A gente sempre está buscando incluir, mas tem alunos que vão melhor. Tem alunos que, que não.” (Ângela – Tópico 2, Pergunta 1)

Tal afirmação evidencia uma tensão recorrente entre o ideal de uma escola inclusiva e os desafios concretos enfrentados cotidianamente pelas professoras. Ainda segundo Ângela, o contato com estudantes diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) foi pontual, sendo as estratégias utilizadas mais relacionadas ao manejo comportamental do que à mediação pedagógica propriamente dita:

“Tem uns que tomam medicação porque a demora da concentração [...] e geralmente eu trago eles para sentar na frente, porque justamente eles perdem logo a concentração.” (Ângela – Tópico 4, pergunta espontânea)

Nesse contexto, é possível perceber a presença de uma intencionalidade pedagógica incipiente, mas ainda limitada por uma lógica que tende a responsabilizar o estudante por suas dificuldades. Essa visão é problematizada por Vygotsky (1993), ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos interativos mediados socialmente. O autor enfatiza que o espaço de aprendizagem mais potente é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que o sujeito já realiza sozinho e o que é capaz de realizar com o apoio de um mediador: “É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora.” (Oliveira, 1993, p. 61)

Para além de Ângela, as professoras Judite e Carmem demonstraram maior familiaridade com a diversidade presente em sala de aula, relatando experiências com

estudantes com deficiência intelectual, transtornos do espectro autista (TEA), TDAH e outras condições:

“Atualmente eu trabalho com hidrocefalia, que nesse caso é doença mesmo. Mas ela tem deficiência intelectual também. [...] Atualmente na minha turma eu tenho dois em pesquisa de autismo leve, nível um, e tenho TDAH também.” (Judite – Tópico 1, Pergunta 2)

“Eu já tive alunos não laudados, com níveis moderados a graves [...] são alunos que não oralizam, que estão agressivos, que não se concentram, que não ficam na sala, que é preciso fazer uma atividade muito específica pra ele.” (Carmem – Tópico 1, Pergunta 2)

Essas experiências indicam um movimento de reconhecimento das diferenças como elemento estruturante da prática pedagógica, o que aproxima suas falas da perspectiva defendida por Mantoan (2003), para quem a inclusão não pode ser compreendida como um processo de assimilação ou adaptação pontual, mas como um esforço de transformação da escola. A autora defende que:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (Mantoan, 2003, p. 32)

Ao mesmo tempo em que há reconhecimento da diversidade, nota-se que as falas docentes também reproduzem representações sociais historicamente cristalizadas sobre as crianças atípicas, ora vistas como sujeitos de direitos e capazes de aprender, ora como um “desvio” do padrão esperado. Essa ambivalência revela a força das concepções naturalizadas sobre o desenvolvimento infantil, que muitas vezes desconsideram as mediações socioculturais e a singularidade dos processos de aprendizagem. Como aponta Oliveira (1993), os sentidos atribuídos à infância e à aprendizagem são construídos nas relações sociais e internalizados culturalmente pelos sujeitos.

Freire (1970) também contribui para essa análise ao destacar como os discursos hegemônicos acabam sendo reproduzidos pelos próprios oprimidos neste caso, pelas professoras, o que reforça práticas excludentes, ainda que não intencionais. Ao responsabilizar os estudantes por seu baixo rendimento ou por sua “não adaptação”, mantém-se a lógica de culpabilização individual, esvaziando o papel coletivo e institucional na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Portanto, esta categoria evidencia que as concepções das docentes ainda estão em processo de transformação: há indicativos de mudança, mas também marcas profundas de discursos medicalizantes e de uma compreensão limitada da inclusão. O desafio, portanto, é avançar para práticas pedagógicas fundamentadas em concepções críticas, que considerem a singularidade de cada criança e o papel ativo da escola na promoção de contextos de aprendizagem emancipatórios. Como defende Mantoan (2003), a convivência entre crianças típicas e atípicas pode fomentar a construção de uma cultura escolar baseada na solidariedade, na cooperação e no respeito às diferenças, elementos fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva de fato.

Dessa forma, as concepções docentes acerca das crianças típicas e atípicas revelam tanto avanços quanto permanências em relação à inclusão. A seguir, aprofundamos a análise sobre como essas percepções se refletem nas interações cotidianas entre os próprios estudantes no contexto escolar.

2. Desafios e potencialidades percebidos nas interações entre crianças típicas e atípicas no cotidiano escolar

A partir do segundo objetivo específico da pesquisa, compreender os desafios e potencialidades percebidos pelas professoras diante da convivência entre crianças típicas atípicas, emergiram relatos que revelam tanto desafios quanto avanços nesses processos de convivência. As falas das docentes entrevistadas evidenciam que tais interações não são lineares, mas atravessadas por sensibilidades, resistências, apoios espontâneos e ambiguidades que permeiam o cotidiano escolar.

A professora Ângela relatou a existência de diferentes posturas entre os alunos típicos diante da presença de colegas com deficiência. Segundo ela, algumas crianças demonstram um olhar sensível e se aproximam espontaneamente para incluir os colegas atípicos nas atividades e brincadeiras. Outras, porém, tendem a permanecer em grupos mais fechados, evidenciando certa resistência ou dificuldade de aproximação: *“geralmente eles, os típicos, os alunos típicos, geralmente têm aqueles melhores amigos, aqueles grupinhos”*.

Além disso, situações de exclusão não intencional são recorrentes, como nos casos em que os alunos esquecem de incluir um colega: *“Ah, tia, mas ele nunca quer, ah, tia, mas não sei o quê”*. Apesar disso, Ângela reconhece que eventos escolares, especialmente apresentações artísticas e culturais, favorecem maior integração entre as

crianças, mostrando que a escola, ao promover experiências coletivas, amplia vínculos sociais e contribui para o desenvolvimento, aspecto alinhado à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, para quem a interação social constitui base para a aprendizagem.

A professora Judite também descreve vivências que demonstram a potência das interações e do apoio entre pares. Ela narra a experiência de um estudante com autismo que inicialmente se recusava a escorregar no parquinho da escola. Porém, com o estímulo dos colegas e da professora, o aluno superou gradualmente seu medo até realizar a atividade com confiança: “A escola ficou ‘Vamos, vamos, vamos!’ e ele desceu”, relata emocionada. Esse episódio evidencia como a mediação pedagógica sensível e o incentivo dos pares fortalecem dimensões socioemocionais essenciais para o desenvolvimento infantil.

A professora Carmem, por sua vez, destaca aspectos positivos que emergem do convívio cotidiano, especialmente durante o recreio e o lanche. Ela observa que vínculos afetivos e espontâneos favorecem atitudes de solidariedade entre os alunos. Crianças que terminam suas tarefas antes, por exemplo, frequentemente se voluntariam para ajudar colegas com dificuldades, demonstrando empatia e proatividade. Em sua fala, ressalta que tais vínculos surgem naturalmente, sem imposição:

“Eles conseguem se relacionar no sentido de dizer ó, ele vai lá no quadro e diz assim ‘isso aqui eu não entendi, eu não tô entendendo isso aqui que a senhora fez’. Tem como a senhora dizer para mim? Aí ele traz o papel e eu dou as orientações pra ele e ele volta, aí os que terminam mais rápido, eles se oferecem: ‘Oh tia, eu posso ajudar tal pessoa assim?’ Porque assim, eles têm uns vínculos assim com algumas crianças preferenciais e isso é normal, é natural você se identificar com uma, com outra, então elas percebem que têm essas identificações e vão ajudar e flui super bem. Eles gostam.”

Essa convivência, articulada às perspectivas teóricas de Freire, Libâneo e Mantoan, evidencia que a escola é um espaço privilegiado para a construção de relações pautadas no diálogo, na escuta e na valorização da diversidade. Como destaca Mantoan:

O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos (2003, p. 47).

Os relatos mostram que a convivência entre crianças típicas e atípicas ultrapassa a mera proximidade física e se constitui como prática formativa, capaz de transformar percepções e promover valores de empatia, solidariedade e cooperação.

Para Oliveira (1997), a aprendizagem é potencializada pela interação humana no âmbito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e Morin (2011) reforça que a educação deve considerar a complexidade das relações humanas como elemento estruturante dos processos formativos: *“Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino.”* (Morin, 2001, p. 16).

No entanto, algumas falas das docentes também evidenciam ambiguidades relacionadas às conexões entre as crianças, indicando riscos de relações assimétricas, especialmente quando os alunos típicos passam a ser percebidos como “ajudantes” dos colegas. Ângela observa esse fenômeno ao afirmar: *“E aí essa questão da educação das crianças, a gente percebe também que já tem uns que já têm um olhar mais sensível para os colegas que têm alguma deficiência, que buscam, que chamam para brincar.”* Embora essa atitude pareça positiva, pode reforçar dinâmicas de dependência e limitar o protagonismo das crianças atípicas. De forma semelhante, o relato de Carmem: *“Oh tia, eu posso ajudar tal pessoa?”*, ainda que reforce vínculos afetivos, reproduz, em certas situações, uma lógica assistencialista.

Esse cenário revela a necessidade de avançar para práticas que promovam inclusão equitativa e não apenas ações de cuidado paternalista. Essa preocupação aparece também em Mantoan (2003), ao afirmar que *“Nas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento”* (p. 34), indicando que práticas que limitam a autonomia não favorecem a inclusão efetiva.

Assim, atitudes de solidariedade e empatia não devem ser interpretadas como substitutos de práticas pedagógicas intencionais, mas sim como expressões de convivência que, quando potencializadas de maneira apropriada, contribuem para a formação de uma cultura escolar inclusiva. Como lembra Freire (1996), *“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”* (p. 31). Dessa forma, considerar que as crianças que ajudam também vivenciam suas próprias dificuldades é fundamental, pois, como defende Oliveira (1997), todo processo educativo é intersubjetivo: ainda que estejam oferecendo auxílio, as crianças também aprendem e se desenvolvem nas trocas com seus pares.

Nesse sentido, as interações entre crianças típicas e atípicas contribuem diretamente para a expansão da ZDP, ao possibilitar o compartilhamento de estratégias, a resolução conjunta de problemas e o fortalecimento de habilidades

socio afetivas. Oliveira (2003) reforça essa compreensão ao afirmar que *“Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções [...] ou der assistência durante o processo.”* (p. 59).

Um exemplo concreto desse movimento aparece novamente na fala de Ângela quando relata a evolução de um aluno que inicialmente resistia a participar de uma apresentação:

Acredito sim que contribui porque justamente eles vão se inserindo naquele grupo ali da sala [...] No início ele não quer cantar e os colegas, as meninas geralmente vem, ‘você fica aqui do meu lado, eu te ajudo’, e eles vão cantando até o ponto da gente ir ali para o clube e ele subir no palco e fazer a apresentação. Então para mim é um avanço.

Esse episódio demonstra que a mediação dos pares possibilita avanços significativos tanto para as crianças atípicas quanto para as típicas, que também se desenvolvem ao assumir papéis de incentivo e colaboração. Entretanto, a falta de relatos mais explícitos sobre benefícios para as crianças típicas evidencia uma lacuna importante: muitas dessas interações, embora existam, permanecem invisíveis no planejamento pedagógico, limitando seu potencial transformador.

Como enfatiza Mantoan (2003), *“O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno”* (p. 38). Portanto, analisar cuidadosamente como essas interações são percebidas e potencializadas pelas docentes torna-se essencial para compreender como o convívio inclusivo contribui, ou deixa de contribuir, para a aprendizagem, a autonomia, a socialização e o desenvolvimento integral dos estudantes.

À luz dessas perspectivas, fica evidente que as relações entre crianças típicas e atípicas constituem um espaço fértil para a aprendizagem colaborativa e para o fortalecimento de vínculos. Porém, a presença de práticas ainda carregadas de assistencialismo e a invisibilidade de certos processos de aprendizagem indicam que a escola precisa ampliar sua intencionalidade pedagógica no sentido de consolidar uma inclusão verdadeiramente equitativa, dialógica e transformadora.

A análise desta categoria permite afirmar que, embora persistam desafios nas interações entre crianças típicas e atípicas, os relatos das professoras indicam que o cotidiano escolar constitui um espaço privilegiado para a construção de vínculos afetivos, acolhimento e superação de barreiras relacionais. As experiências compartilhadas demonstram que a convivência, quando intencionalmente mediada, favorece práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e promovem inclusão real.

O papel do professor, nesse processo, revela-se essencial ao organizar ambientes e situações que potencializam a aproximação entre as crianças, fortalecendo a cooperação, a sensibilidade e o respeito mútuo. Futuramente, análises que incluam as percepções das próprias crianças poderão aprofundar ainda mais a compreensão dessas dinâmicas, ampliando a leitura para além da perspectiva docente.

Sob a ótica da didática de Libâneo (2013), as interações entre pares observadas nesta categoria podem ser compreendidas como expressões da aprendizagem colaborativa, uma vez que se estruturam na troca de experiências, na cooperação e na mediação constante entre as crianças. A intencionalidade formativa do educador torna-se decisiva ao organizar situações de ensino que estimulem a participação ativa, a construção coletiva do conhecimento e a corresponsabilidade nas atividades. Dessa forma, a mediação entre pares assume centralidade, pois favorece aprendizagens mútuas e contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Assim, ao compreender como essas relações se constituem no cotidiano escolar e de que maneira revelam práticas de inclusão, solidariedade e mediação, torna-se possível avançar para a análise de seus desdobramentos pedagógicos. Na próxima categoria, serão examinados os efeitos concretos dessas interações no processo de aprendizagem, considerando como experiências de convivência, apoio e colaboração influenciam o desenvolvimento das crianças, ampliam sua autonomia e contribuem para a construção de habilidades fundamentais para a vida escolar.

3. Efeitos das relações no processo de aprendizagem

Esta categoria decorre do terceiro objetivo específico da pesquisa: investigar os efeitos das relações entre crianças típicas e atípicas nos processos de aprendizagem. As falas das professoras revelam percepções diversas sobre como essas interações influenciam não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o fortalecimento emocional, o sentimento de pertencimento e a autoconfiança das crianças. Elementos afetivos, estratégias pedagógicas de agrupamento e a participação familiar foram mencionados pelas docentes como fatores que interferem diretamente nesse processo.

A professora Ângela destaca que, à medida que as interações se intensificam e se tornam mais frequentes, as crianças desenvolvem maior confiança e percepção

de capacidade, revelando avanços significativos tanto para alunos típicos quanto para alunos com deficiência: *“Eu percebo sim, que eles ficam mais, mas com o tempo, como se eles fossem mais confiantes. Eu sou também. Eu também estou fazendo, eu também consigo. Exatamente. Acontece realmente isso.”* (Ângela — Tópico 4, pergunta 1). Esse depoimento exemplifica como a aprendizagem ocorre por meio de um entrelaçamento cognitivo e emocional, reforçando a perspectiva de Oliveira (1997), segundo a qual a cooperação e a mediação entre os pares possibilitam a internalização de significados compartilhados e promovem protagonismo individual e coletivo.

Sob esse enfoque, os vínculos afetivos, a comunicação pedagógica e as interações cotidianas configuram-se como dimensões que enriquecem tanto o aprendizado acadêmico quanto o desenvolvimento socioemocional, contribuindo para uma inclusão escolar que transcende aspectos meramente físicos ou curriculares. Esse entendimento dialoga com Glat, ao afirmar que esse tipo de suporte *“favorece o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, tendo ou não uma deficiência”* (Glat & Pletsch, 2012, p. 24; Glat, 2018, p. 12).

Esse processo também reforça a construção de um sentimento de pertencimento entre as crianças, constituído pela convivência diária e pelas trocas realizadas na sala de aula e em outros espaços da escola. Tal percepção converge com Skliar (2003), que discute a importância do reconhecimento da diferença na constituição da identidade, lembrando que *“esses outros também podem ser eu, sermos nós”* (p. 41). Assim, o contato com a diversidade torna-se um fator que amplia as formas de compreender a si e ao outro, com impacto direto sobre a autoestima, a motivação e o engajamento nas atividades escolares.

A professora Judite descreve estratégias pedagógicas que intencionalizam esse tipo de interação, utilizando o reagrupamento de alunos com ritmos e níveis de desenvolvimento distintos como forma de estimular tanto a cooperação quanto o avanço cognitivo. Ela explica:

Ah, sim. Inclusive eu trabalho assim: Tem um dia na semana que eu trabalho com o reagrupamento de grupos que estão no mesmo nível. Mas tem outro grupo na semana que eu boto que já está mais avançado com o que ainda está iniciando. Tá entendendo? E aí, nessa troca a gente percebe que há um desenvolvimento melhor, tanto na interação como também na aprendizagem. (Judite — Tópico 4, pergunta 1)

Essa prática está alinhada às reflexões de Glat (2007) sobre a necessidade de a inclusão escolar promover oportunidades de aprendizagem para todos, considerando diferentes ritmos e formas de aprender. Ao organizar agrupamentos heterogêneos, a

professora cria condições para que a mediação entre pares aconteça de maneira espontânea e produtiva, favorecendo avanços para todos os envolvidos.

Dessa forma, quando mediadas com intencionalidade e respeito, as interações entre crianças típicas e atípicas fortalecem a autoestima e o sentimento de pertencimento das crianças com deficiência. Participar das atividades coletivas, receber apoio dos colegas e ter suas contribuições valorizadas repercute em sua autoconfiança e na percepção de que possuem papel ativo no grupo. Essa visão está diretamente relacionada à concepção de escola inclusiva defendida por Mantoan, para quem:

Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas [...] São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (Mantoan, 2003, p. 35).

Sob a perspectiva de Oliveira (1997; 2003), o potencial dessas interações está diretamente relacionado à zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A autora explica que “*as funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real [...] são resultado de processos já consolidados*” (1997, p. 59), sendo a ZDP justamente o espaço em que as crianças necessitam de apoio para avançar além do que conseguem sozinhas. Portanto, ao interagir com colegas mais experientes, os alunos, típicos e atípicos, são desafiados a ir além de seu desenvolvimento atual, construindo competências cognitivas e metacognitivas, como planejar, monitorar e avaliar o próprio aprendizado. Assim, a convivência inclusiva não se limita à socialização, mas constitui um ambiente genuinamente fértil para aprendizagens significativas, no qual cada criança se beneficia da experiência do outro.

A professora Carmem, por sua vez, destaca o papel da família no engajamento escolar das crianças:

Eu acho que essa questão da aprendizagem, ela começa a partir da valorização da família. Quando a gente tem uma família que valoriza isso, valoriza o professor, valoriza o trabalho da escola [...] a criança já vem com esse campo aberto pra sala de aula e pra a escola. (Carmem — Tópico 4, pergunta 1).

Embora reconheça elementos importantes da literatura e das narrativas na mediação das interações, “*As interações delas, com certeza. E a questão da literatura. Eu uso muito também a questão das histórias, a contação de história.*” (Carmem), sua

fala evidencia uma tendência a deslocar a responsabilidade pela aprendizagem para as famílias. Essa perspectiva, como alerta Skliar (2003), pode reforçar desigualdades e mascarar o papel da escola na promoção de práticas inclusivas efetivas. Como afirma o autor: *“Preferimos mudar a educação – e mudá-la sempre – antes de nos preocuparmos com a pergunta.”* (p. 39), denunciando uma ilusão de mudança que se afasta de uma reflexão mais profunda sobre as relações estabelecidas na escola.

De modo geral, as falas das docentes reconhecem, ainda que timidamente, os efeitos positivos das interações entre crianças típicas e atípicas na aprendizagem. Mesmo sem explorar profundamente a dimensão subjetiva dessas relações, revelam um movimento gradual em direção a concepções mais inclusivas, ainda marcado por contradições, práticas assistencialistas e limitações conceituais. Observa-se, portanto, uma compreensão ambígua da inclusão escolar: ao mesmo tempo que as professoras reconhecem o potencial das interações para promover avanços cognitivos e socioemocionais, também evidenciam práticas pouco intencionais ou sustentadas em concepções tradicionais que limitam o alcance de uma inclusão plena.

Assim, embora o convívio escolar represente uma oportunidade importante para o desenvolvimento mútuo e para a construção de aprendizagens compartilhadas, ainda persistem barreiras estruturais, conceituais e pedagógicas que dificultam a consolidação de práticas verdadeiramente equitativas e transformadoras. Cabe à escola, em diálogo com a formação docente e com as condições institucionais, potencializar essas interações para que seus efeitos ampliem, de fato, o processo de aprendizagem e não se restrinjam a iniciativas pontuais.

As análises dos dados mostram que as percepções das professoras sobre os efeitos das interações entre crianças típicas e atípicas revelam uma compreensão ainda ambígua da inclusão no contexto da aprendizagem. Por um lado, as docentes reconhecem que as relações interpessoais favorecem avanços cognitivos, socioemocionais e afetivos, destacando experiências em que a mediação entre pares contribui simultaneamente para o desenvolvimento das crianças típicas e atípicas. Por outro lado, permanecem limitações estruturais e conceituais que reduzem o alcance inclusivo dessas práticas, como a permanência de lógicas assistencialistas, a tendência a responsabilizar o aluno ou sua família pelo sucesso escolar e a pouca intencionalidade na organização pedagógica das interações.

Assim, embora o convívio diário ofereça oportunidades reais para aprendizagens compartilhadas e desenvolvimento recíproco, ainda existem barreiras que dificultam que esses efeitos se realizem plenamente no cotidiano escolar.

CONCLUSÃO

Considerando os aspectos analisados, verificou-se que as relações entre crianças típicas e atípicas foram percebidas pelas professoras dos anos iniciais como experiências positivas e transformadoras. Embora houvesse esse reconhecimento, a relevância dessas interações para os processos de aprendizagem ainda foi pouco problematizada no cotidiano escolar, emergindo ambiguidades quanto à intencionalidade pedagógica com que elas eram exploradas. As falas das docentes revelaram, simultaneamente, abertura para práticas inclusivas e a permanência de barreiras que dificultavam seu aprofundamento, sugerindo que tais percepções estavam em processo de emergência e consolidação.

Defendeu-se, portanto, uma educação que valorize a inclusão e reconheça a importância dessas interações na formação das crianças, rompendo com concepções superficiais ou assistencialistas. Esta monografia justificou-se pela inquietação da pesquisadora diante da pouca visibilidade atribuída às mediações espontâneas entre as crianças e da escassez de estudos que abordem essa dimensão. Tal lacuna motivou o questionamento sobre a ausência desse debate no campo educacional, especialmente porque essas interações influenciam diretamente a aprendizagem e contribuem para práticas efetivamente inclusivas.

Nesse sentido, o estudo buscou investigar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as percepções docentes sobre as interações entre crianças típicas e atípicas, articulando os referenciais teóricos às estratégias pedagógicas relatadas pelas professoras. O objetivo geral, analisar como essas interações influenciavam os processos de aprendizagem, orientou os três objetivos específicos: identificar as percepções das professoras sobre o que caracterizava uma criança típica e uma criança atípica no contexto escolar; compreender desafios e potencialidades percebidos na convivência entre as crianças; e investigar os efeitos das relações entre crianças típicas e atípicas nos processos de aprendizagem.

Os resultados, obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas e analisados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), evidenciaram que as professoras perceberam as interações entre crianças típicas e atípicas como vivências promotoras de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. As mediações pedagógicas intencionais mostraram-se essenciais para que essas relações se configurassem como práticas formativas. Contudo, identificaram-se concepções docentes ainda marcadas por visões

assistencialistas, que atribuíram à criança atípica um papel de dependência e à criança típica uma função de cuidadora, reduzindo o potencial emancipador dessas interações.

Verificou-se também que, quando as educadoras planejavam atividades cooperativas e promoviam a participação coletiva, as interações entre os alunos funcionavam como potentes mediadoras da aprendizagem. Nesse ponto, a escola reafirmou-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento da empatia, do sentimento de pertencimento e da construção de uma cultura de respeito às diferenças, contribuindo para trajetórias formativas mais democráticas.

Conclui-se que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos foram alcançados. A análise permitiu ampliar a compreensão sobre como as interações entre crianças típicas e atípicas constituem um eixo estruturante da aprendizagem e da inclusão escolar, indicando a necessidade de fortalecer debates que impeçam práticas excludentes ou paternalistas. Ressalta-se, ainda, a relevância da pesquisa diante da escassez de estudos sobre o tema, conforme apontado pelo estado do conhecimento realizado.

Assim, evidencia-se que o tema demanda maior visibilidade acadêmica e prática. Pesquisas futuras poderão aprofundar a compreensão dessas interações, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade não como obstáculo, mas como fundamento para aprendizagens significativas, garantindo às crianças o lugar de protagonistas no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. Ed. 3. Imp. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, : Diário Oficial, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- CAMARGO, Denise; FARIA, Paula. **As emoções do professor frente a inclusão escolar**. Curitiba: UFPR, 2018.
- CASAGRANDE, Cledes. **Interacionismo simbólico, formação do self e educação: Uma aproximação ao pensamento de G. H. Mead**. Revista Educação e Filosofia, São Paulo, v. 30. p.375-403, 2016.
- DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta; TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 27ª Edição. São Paulo: Summus Editora, 1992.
- DESLANDES, Suely. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.
- FRANCO, Maria. **Análise do Conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLAT, Rosana. **Descobrendo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24. p.9-20, 2018.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- LIBÂNEO, Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

LIBÂNEO, Carlos. **Didática**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, Therezinha. **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. 1. ed. Bahia: EDUFBA, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Marta. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança e a psicologia do desenvolvimento**. Tradução de Maria de Lourdes P. Costa. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1990.

SILVA, Kássil. **A importância da Psicologia Educacional como instrumento de inclusão**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v.8, n.9, p. 258-262, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i9.6724

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Florianópolis: Ponto de Vista. n.5, p. 37-49, 2003.

TEIXEIRA, Antônio. **Um olhar na psicologia na educação e na aprendizagem**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v.9, n.6, p.2868-2886, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i6.10470

VIGLIAR, José. **Pessoa com deficiência: inclusão e acessibilidade**. São paulo: Almedina, 2020.

APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA ÀS PROFESSORAS

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Apresentação inicial:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de conclusão de curso em Pedagogia que tem como objetivo compreender as percepções de professoras sobre as interações entre crianças típicas e atípicas em sala de aula e como essas relações influenciam os processos de aprendizagem. A participação é voluntária, e as informações serão mantidas em sigilo.

1. Perfil profissional

- 1) Há quanto tempo você atua como professora dos anos iniciais?
- 2) Você já trabalhou com turmas que incluíam crianças com deficiência? Se sim, com que tipo de deficiência?

2. Sobre a convivência entre crianças típicas e atípicas

- 3) Como você percebe a convivência entre crianças com e sem deficiência em sala de aula?
- 4) Você observa que há interações frequentes entre as crianças? Como elas se relacionam no cotidiano escolar?
- 5) Já presenciou situações de acolhimento ou exclusão? Poderia compartilhar um exemplo?

3. Sobre estratégias e mediação docente

- 6) Quais estratégias você utiliza para promover a participação e a interação entre todas as crianças?
- 7) Como você planeja suas atividades para contemplar essa diversidade?
- 8) Você recebe apoio de outros profissionais (como AEE, psicopedagogos, gestores) nesse processo?

4. Sobre os efeitos das interações na aprendizagem

- 9) Na sua percepção, como as interações entre crianças típicas e atípicas influenciam a aprendizagem?
- 10) Você acredita que essas relações contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais? Por quê?

5. Encerramento

- 11) Na sua opinião, o que ainda falta para lidarmos de maneira efetiva com a diversidade na sala de aula?
- 12) Gostaria de acrescentar algo sobre sua experiência com inclusão e interações escolares?

ANEXOS: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada _____, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, _____ e será realizada por _____, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de _____, com utilização de recurso de _____, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ___ de _____ de 2019.

Assinatura do/a participante
Assinatura do/a pesquisador/a

Impressão do dedo polegar caso o/a participante não saiba assinar.

