



A Importância da Interação nas Práticas Pedagógicas Inclusivas

Rosimar Malhão Pinheiro¹; Joelson Rodrigues Miguel²

Resumo: O ambiente escolar é formado por uma multiplicidade de personalidades que estão diariamente em processo de constituição e reafirmação de suas identidades, no seio escolar essas personalidades se cruzam, dialogam, ou seja, estão conhecendo outras óticas de enxergar a realidade. Por este motivo a interação das práticas pedagógicas torna-se fundamental, especialmente para inovar as práticas do professorado, pois mesmo inclusiva pode tornar-se cansativas para os alunos. Neste sentido, é importante dinamizar o espaço da sala de aula, trazendo novidades, repensando esse espaço como um território de produção do conhecimento de interação com outro.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Práticas inclusivas; Interação.

The Importance of Interaction in Inclusive Pedagogical Practices

Abstract: The school environment is formed by a multiplicity of personalities who are daily in the process of constituting and reaffirming their identities. For this reason, the interaction of pedagogical practices becomes essential, especially to innovate teaching practices, as even including can become tiring for students. In this sense, it is important to dynamize the classroom space, bringing news, rethinking this space as a territory for the production of knowledge of interaction with another.

Keywords: Pedagogical practices; Inclusive practices; Interaction.

Introdução

É importante entendermos que a educação inclusiva perpassa todos os níveis e que se faz necessário compreender o espaço escolar em sua totalidade. Destarte, no mundo contemporâneo é notória a multiplicidade de instrumentos que são criados para contribuir no processo de ensino e aprendizagem do alunado com necessidades educacionais especiais, esses instrumentos têm corroborado para que o aluno seja de fato incluído e que tenha direito de permanecer do ambiente escolar e não apenas acessar esse território.

¹ Mestrado em Ciências da Educação. Florida Cristian University-FCU.

² PhD em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Asunción –PY. Pós-Doutorado pela Universidade Autónoma de Asunción –PY. Pós-Doutorando pela Florida Christian University. Participa dos programas de Educação EAD, Education Without Borders Program. Orientador de Dissertações e Teses pela Florida Christian University. Autor correspondente: joelsonrmiguel@hotmail.com.

Giroto, Poker e Omote (2012 p.12,) orientam que “a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente”. Neste sentido, deve assegurar estratégias e recursos diferenciados para atender às novas demandas e especificidades educacionais dos alunos.

A interação das práticas pedagógicas inclusivas tem esse papel: dialogar entre si para ampliar a linha de pensamento e ação acerca do processo de ensino e aprendizagem garantindo meios para que o educando tenha desejo motivos de continuar nos estabelecimentos de ensino. Hoje a realidade escolar nos provoca a buscar cada vez mais meios de oportunizar ao alunado sentidos e significados de continuar querendo aprender, com a pessoa com deficiência esse compromisso maximiza, uma vez que a sociedade já introjetam nesses indivíduos a ideia de incapazes, de limitantes, de que o processo é difícil e poucos são aqueles que conseguem, são muitos estigmas e estereótipos que fortalecem o sentimento de abandono desses protagonistas.

Em vista disso, Leite (2018) acredita na inclusão de ferramentas advindas da tecnologia que corroboram para um processo de ensino e aprendizagem diversificado e dinâmico, além disso, acrescenta que:

Na educação é impossível separar as questões tecnológicas, das psicológicas e pedagógicas. Qualquer tecnologia deve estar subordinada a um projeto pedagógico, tendo em conta as funções da educação para o novo milênio, que sugere a preparação do estudante para o exercício da autonomia, para a aprendizagem colaborativa e interativa, permitindo a construção de um conhecimento significativo e válido socialmente (LEITE, 2018, p. 8).

A interatividade ou aprendizado em equipe produz socialmente o conhecimento através da interação, da troca de informações, e da cooperação mediada pelas novíssimas tecnologias.

Por este e outros motivos que o cenário escolar deve fazer com que esses indivíduos acreditem no seu potencial e desmistifiquem essas ideologias que tem caráter opressor.

O aluno deficiente e a necessidade do apoio coletivo

O aluno com uma deficiência específica bem como o professorado, podem auxiliar outros profissionais com as outras deficiências, por meio de estratégias e compartilhamento de experiência que contribui para o processo educativo. Embora cada deficiência tenha instrumentos específicos que colaboram no processo de ensino e aprendizagem do aluno, a

interação de práticas pedagógicas inclusivas, permitem o diálogo entre as práticas que fortalecem o desenvolvimento e aperfeiçoamento do público, além de colaborar para o desenvolvimento dos sujeitos aprendentes.

O autor Valentim (2011) problematiza que:

O que ocorre muito é a escola se dizer inclusiva, acolher os alunos com deficiência (sua matrícula!), talvez até por força de lei, porém, suas práticas em relação a esse aluno se concentrarem num nível superficial de atitudes, de mudança, de trabalho e de acolhimento. O retrato a que temos assistido, continuamente, é o de alunos ditos “incluídos” nas classes comuns, apenas fisicamente, mas excluídos de seu contexto de atividades, de trabalho pedagógico, de aprendizagem, ficando, dessa forma, muito aquém dos objetivos da escola e se transformando num problema para ela (VALENTIM, 2011, p. 18).

Nesta perspectiva, no processo de constituição do conhecimento dos educandos faz-se necessário a produção de conhecimentos por meio de instrumentos dialogais e que se centrem nos verdadeiros protagonistas do ambiente escolar, os alunos. Destarte, são várias as estratégias que os educadores podem estar utilizando dentro da sala de aula, o que faz deste profissional, um ser de muitas responsabilidades no âmbito da sala de aula. São exigidos cada vez mais a se reinventar durante a produção do conhecimento e, o planejamento escolar é um dos elementos que ajuda a contribuir nesse processo.

Muitos autores nos últimos anos tem se debruçado a estudar sobre a importância das ferramentas que colaborem para o processo educativo dos educandos com necessidades educacionais especiais, visto que não é apenas o ambiente escolar acolher e possibilitar o acesso e mais do que isso a permanência desses alunos, mas oportunizar meios para que todos os alunos possam se sentir participantes desse espaço. Nesse sentido, é preciso romper com visões egocêntricas, totalitária, e determinista, a educação é processual, fazendo com que a mesma seja garantida de sobre a ótica emancipatória, libertária e agregadora e não excludente, pois é dessa forma que muitas escolas infelizmente atuam (SILVA, 2018).

Verifica-se que a educação inclusiva vai muito além da garantia do direito de todos os educandos frequentarem as salas de ensino. Contempla, também, a adequação do espaço escolar, como também dos recursos pedagógicos inclusivos e conseqüentemente da formação profissional de professores crítico-reflexivo, que observe no aluno seu fazer social, suas experiências, saberes, aspectos esses que são negligenciados quando o compromisso com os educandos e com a educação não é levado a sério e/ou quando os métodos de ensino são desatualizados e não corresponde como ser e fazer desses protagonistas

Nesta perspectiva, Sanches e Oliveira (2011) trazem para a discussão que:

Por fim, considera-se que, com as proposições da Educação Inclusiva, a partir da década de 1990, deve-se buscar a defesa desse movimento, como parte de um processo maior que é o da inclusão social, e atuar no sentido de garantir a universalização do acesso e da qualidade dos contextos sócio-educacionais (SANCHES; OLIVEIRA, 2011, p. 417).

Através das práticas pedagógicas inclusivas e sua interação com outras práticas, perpassa pelo empoderamento de conhecimentos teórico-metodológico que permitem compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto escolar. Através dessa perspectiva entendemos que sejam feitas mudanças atitudinais tanto por parte de professores quanto por gestores e outros profissionais que operam nos estabelecimentos de ensino bem como a articulação com as mais distintas instâncias envolvidas na concretização da educação inclusiva. Logo, notamos o quanto a educação inclusiva é essencial no desenvolvimento dos indivíduos sem estereótipos e julgamentos.

Autores como Sekkel e Matos (2014) defendem que:

O sentimento de pertencimento é algo que deve perdurar após a saída da instituição; por isso, o modo como se dá o desligamento da instituição deve ser alvo de discussão em situações de formação inicial e continuada de professores, buscando-se entender a importância do vínculo de pertencimento, o qual não diz respeito somente às crianças, mas também aos profissionais. Outro ponto diz respeito à importância de a criança ter contato com a deficiência, sem as barreiras dos estereótipos. A relação acontece, e somente depois a criança irá ressignificá-la, tomando como base não os rótulos, mas a experiência vivida (SEKKEL; MATOS, 2014, p. 95).

Ensinar não é uma tarefa fácil, mas também, não impossível. O trabalho educativo comprometido com outro e com suas especificidades tem papel fundante para fazê-lo ser e estar na sociedade desses educandos. O trabalho em educação inclusiva tem sido visto como um desafio, perante o pouco conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas para estimulação desse público em meio às necessidades educativas expressas e à falta de recursos aos docentes e educandos, sendo constatada uma cavidade entre as crenças, atitudes e práticas pedagógicas. Assim, aspira-se a necessidade de investir na produção de práticas inclusivas mais adaptadas ao contexto escolar e aos educandos.

Conforme sinaliza Mattos e Nuernberg (2011):

Nesse âmbito, cumpre destacar que a inclusão de estudantes com deficiências no ensino regular promove um ambiente rico pela diversidade social e facilitador do desenvolvimento de todas as crianças. Nas relações concretas no contexto escolar, valores como respeito e cooperação podem ser experienciados pelas crianças quando a inclusão se efetiva. Ambientes bem planejados, que procuram se adequar às necessidades de todos os educandos compreendem a escola como meio sociocultural fundamental à constituição dos sujeitos. Se a interação social entre as crianças é indispensável para promover o desenvolvimento, cabe à escola viabilizar as

possibilidades de experiências socializadoras, permitindo às crianças desenvolverem processos psicológicos superiores (MATTOS; NUERNBERG, 2011, p. 130).

As práticas pedagógicas inclusivas possibilitam a garantia de que os alunos tenham de fato o direito de poder acessar os conhecimentos produzidos nos muros da escola sem que esteja prejudicado com a falta de recursos que permitam o processo de produção do conhecimento. O diálogo entre os profissionais da educação é fundamental para que as experiências sejam compartilhadas entre eles e assim possam em conjunto encontrar meios para superar juntos os obstáculos presentes no campo escolar, é endossado nessa perspectiva que sinalizamos a importância de ter a interação entre as práticas pedagógicas inclusivas.

Sobre essa perspectiva a educação inclusiva compreende uma ação política e responsável com o outro em sua mais complexa situação, além disso, por meio dessa oportunização de acesso e garantia de direitos da pessoa com deficiência podemos entender que o espaço escolar tem muito que melhorar, no sentido de propiciar um ambiente dotado de experiências e indivíduos conscientes que respeitem o outro em sua complexidade, em seus processos emancipatórios em sua postura crítico-reflexiva, como também no estímulo de seu protagonismo social e na sua forma de atuar no âmbito escolar (MARTINS, *et al.*, 2018).

Nesse ínterim, é importante pensarmos o ambiente escolar e as práticas pedagógicas inclusivas com um olhar crítico e compromissado, e principalmente com intencionalidade, caso contrário poderá contribuir com a cultura que incentiva a manifestação de postura assistencialista que enclaustra o educando com deficiência e não motiva o crescimento. Em vista disso, o trabalho colaborativo com todos os partícipes no espaço escolar é indispensável para estimular o protagonismo dos alunos e conseqüentemente com os próprios professores, por que estes mediadores são responsáveis pela atuação dos educandos seja no ambiente escolar, como também na sociedade.

Na concepção de Santos (2003):

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 81).

O professor que em sua sala de aula tem um aluno(a) com algum tipo de deficiência pode compartilhar com outros professores suas experiências e o que tem sido utilizado para

desenvolver com o aluno o processo de ensino e aprendizagem, mesmo com realidades distintas é possível ressignificar os conhecimentos e produzir novos saberes através de práticas pedagógicas de colegas de trabalho, esse diálogo é fundamental para construção do sujeito aprendente. A formação continuada dos professores também é um dos pontos cruciais para o desenvolvimento de espaço inclusivo, assim como da produção de um ensino e aprendizagem colaborativa, inclusivo, libertário, emancipador em que o foco é o aluno e não nos conteúdos.

No que se refere à formação continuada, Gomes, Carvalho e Maciel (2019) afirmam que:

[...] quando se observa o contexto histórico educacional brasileiro não é difícil constatar que, durante longos anos, a temática formação continuada de professores tem sido um dos temas que sempre tem chamado a atenção dos pesquisadores. Porém, nem sempre se tem alcançado êxito na sua concretude. Certo que para se obter êxitos, cada um a compreende de forma singular, e, na sua subjetividade, deve ser vista e considerada como um todo, visando sempre trazer à tona as situações corriqueiras, que conseqüentemente se faz presente no contexto educacional, vindo de certa forma interferir na qualidade do fazer docente e repercutindo no processo ensino aprendizagem, se tornando assim um dos principais dilemas da educação (GOMES; CARVALHO; MACIEL, 2019, p. 5).

Quando apontamos que o foco é no aluno entendemos que é através da satisfação, do acolhimento, do respeito e da humanização desses sujeitos que podemos construir um espaço verdadeiramente dinâmico que promova a garantia de uma educação inclusiva. Importa saber que a produção do conhecimento deve ser compartilhada e sociabilizada entre todos os indivíduos, a educação não é privilégio de poucos, mas garantia de todos. Nesse cenário é importante considerar os saberes e experiências trazidas para o contexto escolar, visto que as experiências são constituintes do fazer diário de cada indivíduo, ou seja, é algo intrínseco desses agentes da transformação e da participação social.

O aluno com deficiência educacional especial precisa ser entendido com um agente de luta, de resistência, do fazer vivido, como já preceitua Paulo Freire em vários estudos que o ser social é compreendido de saberes que são produzidos no seu dia a dia, muitos destes saberes são essenciais para se complementar com aqueles produzidos nos muros da sala de aula, por isso que o profissional docente deve educar o olhar sobre o aluno, independentemente da deficiência, raça, classe social, orientação sexual e outros (CAMPOS; DUARTE, 2011).

Em vista disso, podemos compreender que a educação inclusiva tem muitas lacunas ainda a serem preenchidas, uma vez que infelizmente ainda é possível encontrar práticas assistencialistas como também negligência sobre o aluno e sobre o seu processo de desenvolvimento social. Mesmo numa escola que venha respeitando todas as exigências postas

nos documentos legais quanto à pessoa com deficiência é fundamental ressignificar suas práticas e modos de ser e agir no âmbito escolar, ser inerte quanto ao processo de construção do saber e da mediação dos alunos é negar e castrar o direito desses protagonistas de produzir conhecimentos e de contribuir para a sua participação social.

De acordo com Monteiro, Fontoura e Canen (2014):

[...] o espaço escolar como contexto específico de desenvolvimento profissional é imprescindível nas ressignificações das compreensões coletivas sobre os processos e percursos formativos de todos os envolvidos nesse processo, marcados por possibilidades, desafios, confrontos e complexidades. Estas compreensões fortalecem o trabalho docente e contribuem na reconstrução das práticas educativas, ao mesmo tempo em que revelam reflexões sobre como estamos formando os professores para lidar com os desafios atuais da educação. Acima de tudo, as narrativas contribuem para o conhecimento da pluralidade que constitui os sujeitos em formação, resgatando a diversidade de vozes e possibilitando sua inserção no modelo de formação sensibilizado a esta dimensão multicultural presente (MONTEIRO; FONTOURA, CANEN, 2014, p. 641).

O processo de ensino e aprendizagem dos alunos necessidades educacionais especiais precisam ser repensadas, no sentido de encontrar mecanismos que podem colaborar para esse saber, uma vez que o objetivo não é beneficiar ou privilegiar os alunos, mas apresentar condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra e que estes alunos não sejam prejudicados por práticas pedagógicas que pensam na homogeneidade, na normatização dos alunos e não em sua heterogeneidade, além disso, com uma linguagem verticalizada não se produz conhecimento, mas limita-os.

Esse diálogo reflete o posicionamento de Imbert (2003) ao tratar que:

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia (IMBERT, 2003, p. 15).

O pensamento de padronização no contexto escolar vem sendo articulado por uma ótica de igualdade e de garantia de direitos dos protagonistas estudantis, mas o que se entende por este conceito é uma política de exclusão e de segregação daqueles que não se adequa ao que é tido como “normal”, ou ao que é considerado padrão, por esta razão que é fundamental desmistificar alguns conceitos e trazer para discussão uma postura e diálogo com respeito à diversidade, as diferenças, e a todos em suas particularidades.

Para Franco (2015) quanto a esse princípio:

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres (FRANCO, 2015, p. 607).

Portanto, segundo o autor, o professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática.

Considerações finais

O que deve motivar o processo de construção do saber é a forma como o professorado enxerga o aluno em sua totalidade, ou seja, respeitando o seu agir e ser social, numa perspectiva de entender como e de que forma podemos compreender o aluno e encontrar formas para garantir uma educação de fato inclusiva e não apenas pensem no acesso. Embora o acesso seja fundamental, mas a permanência torna-se elemento fundante nesse processo, é importante levar em consideração o que está sendo feito para oportunizar um espaço de inclusão e diversificado para o público alunado, pensando no seu desenvolvimento, atendendo todos de forma humana e não tecnicista ou bancária.

Nessa ambiência, em consonância com esta perspectiva de acolhimento e respeito ao alunado, de promover um espaço de diálogo e de provocação para uma releitura desse espaço e da prática pedagógica inclusiva, que venha transcender o que está posto nos documentos e seja efetivado no cotidiano, nas relações com o outro, no planejamento escolar, nos currículos, nos conteúdos, ou seja, pensar numa educação que esteja compromissada em atender o público alunado humanamente, ético e democrático. Destarte, a postura do professorado e as práticas pedagógicas precisam dialogar com outras metodologias e com outras práticas, essa relação com outras metodologias agrega no repertório do educador e na construção de um processo de ensino e aprendizagem contextualizado.

O universo escolar assim como as ações fora do muro das escolas pode promover o discurso assistencialista como também a cultura segregadora, por isto que se faz necessário à promoção de um ambiente dotado de experiências e de interação entre professores e alunos, como também de professores/professores, visto que essa troca de experiências com outros profissionais da educação inclusiva é fundamental, conhecer novas estratégias, métodos corrobora para redesenhar o espaço escolar por meio de práticas que estejam concernentes a realidade de cada aprendiz. Com a finalidade de produzir um campo de diálogo e de aprendizagem rico e diversificado.

Os autores Guilherme e Freitas (2017), corroboram esta realidade quando consideram que o ato de ensinar e aprender estão intrinsecamente interligados: a vontade de ensinar e a vontade de aprender, bem como uma inteligência criativa e crítica à outra. Neste sentido, a função de ensinar é uma questão que merece ser aprofundada para que o professor possa recuperar o direito de ensinar e a escola, mais do que um lugar de aprender, seja reconhecida como um lugar de ensinar, que se diferencia de outros espaços.

Note-se que a inclusão de práticas pedagógicas inclusivas ainda é um desafio para muitos professores, pois além de relacionar essas metodologias com os conteúdos abordados é necessário que o educador entenda como usá-las, não apenas ter práticas inclusivas no âmbito escolar, mas principalmente entender e em que momento usar essa ou aquela estratégia, esses elementos precisam estar claros para os educadores e também para a gestão escolar. O processo de ensino e aprendizagem faz-se com o trabalho colaborativo entre os professores e gestores, como também com a comunidade familiar, essa última entidade é basilar para o processo de produção do conhecimento.

Referências

CAMPOS, Juliane Ap de Paula Perez; DUARTE, Márcia. **O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial.** Revista Educação Especial, v. 24, n. 40, p. 271-283, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** Educação e Pesquisa, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. as tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas,** p. 11, 2012.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; FREITAS, Ana Lucia Souza. **Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem.** INTER-AÇÃO (UFG. ONLINE), 2017.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica.** Brasília, DF: Plano, 2003.

KÜLLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fátima. **Uma metodologia de desenvolvimento de competências.** Boletim Técnico do Senac, v. 38, n. 1, p. 6-15, 2012.

LEITE, Silvana. **A importância das novas tecnologias no processo ensino e aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ensino Rio Negro/PA, 2018.

MARTINS, Elcimar Simão, *et al.* Política pública de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: estudo de caso no município de Aracoiaba-CE. **Revista Triângulo**, v. 10, n. 2, p. 142-162, 2018.

MATTOS, Laura Kemp; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil.** Revista Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; FONTOURA, Helena Amaral; CANEN, Ana. Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 53/2, p. 637-654, 2014.

SANCHES, Antonio Carlos Gonsales; OLIVEIRA, Márcia Aparecida Ferreira de. **Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 27, n. 4, p. 411-418, 2011.

SEKKEL, Marie Claire; MATOS, Larissa Prado. **Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, n. 1, p. 87-96, 2014.

SILVA, Camilla Isabely Gomes. **A educação do futuro: o direito.** LEOPOLDIANUM, v. 44, n. 123, p. 19, 2018.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília/SP, 2011.



Como citar este artigo (Formato ABNT):

PINHEIRO, Rosimar Malhão; MIGUEL, Joelson Rodrigues. A Importância da Interação nas Práticas Pedagógicas Inclusivas. **Id on Line Rev.Mult.Psic.**, Outubro/2020, vol.14, n.52, p. 95-104. ISSN: 1981-1179.

Recebido: 16/08/2020;

Aceito: 19/08/2020.