

## A experiência do diálogo em uma classe especial na pandemia da covid-19

*The experience of dialogue in a special class in the pandemic of covid-19*

 Rita de Cassia de Almeida Rezende \*

Recebido em: 26 mar. 2022  
Aprovado em: 30 out. 2022

**Resumo:** A educação especial possui sua dinâmica própria devido às suas exigências e de adaptações de pequeno e/ou de grande porte para o atendimento aos estudantes. São desafios diários que se avolumaram diante da epidemia da COVID-19, que chegou ao Brasil em meados de fevereiro de 2020 e impôs a suspensão das aulas presenciais de modo geral e que estas fossem, posteriormente, retomadas pelos meios virtuais. Diante dos obstáculos já existentes na educação especial, a dificuldade de acesso à tecnologia, bem como as dificuldades inerentes a cada deficiência tornou as aulas virtuais quase impossíveis. Contudo, por meio de replanejamento, experiências positivas adquiridas nas aulas presenciais, pela pedagogia do diálogo e pela interação professor-aluno, uma professora com experiência de mais de 20 anos em classe especial conseguiu resultados positivos para o aprendizado de seus estudantes. Ela, em sua prática pedagógica, elege o diálogo como mola propulsora para o aprendizado e delinea como percurso pedagógico a pedagogia dialógica como possível caminho para alcançar estudantes com deficiência e contribuir com sua formação plena, levando em consideração seu meio ontológico para desenvolver o epistemológico. Este trabalho, por meio do estudo de caso, tem como objetivo explicar sobre a construção de uma prática pedagógica e mostrar que é possível, por meio do diálogo, desenvolver o aprendizado dos estudantes e contribuir com sua formação como pessoa. O trabalho pretende mostrar, também, que a interação do professor pode trazer vantagens para processo pedagógico sendo ele presencial ou virtual.

**Palavras-chave:** Diálogo. COVID-19. Inclusão. Pedagogia Dialógica.

**Abstract:** Special education has its own dynamics due to its pedagogical requirements and small and/or large adaptations to serve students. These are daily challenges that have increased due to the COVID-19 epidemic, which arrived in Brazil in mid-February 2020 and imposed the suspension of in-person classes in general and which were later resumed by virtual means. Given the existing obstacles in special education, the difficulty in accessing technology, as well as the difficulties inherent to each disability, made virtual classes almost impossible. However, through re-planning, positive experiences in face-to-face classes, the pedagogy of dialogue and teacher-student interaction, a teacher with more than 20 years of experience in special classes, achieved positive results for the learning of her students. She, in her pedagogical practice, elects dialogue as a driving force for learning and outlines dialogical pedagogy as a pedagogical path as a possible way to reach students with disabilities and contribute to their full education, taking into account their ontological means to develop the epistemological. This work, through the case study, aims to explain the construction of a pedagogical practice and show that it is possible, through dialogue, to develop students' learning and contribute to their education as a person. The work also intends to show that the teacher's interaction can bring advantages to the pedagogical process, whether face-to-face or virtual.

**Keywords:** Dialogue. COVID-19. Inclusion. Dialogical Pedagogy.

---

\* Rita de Cassia de Almeida Rezende é doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: ritinhademaria@gmail.com.

## Introdução

Os primeiros casos da COVID-19, que mais tarde a OMS – Organização Mundial da Saúde – declarou como pandemia, foram registrados na China, em Wuhan, na província de Hubei, no final de dezembro de 2019. Em fevereiro de 2020, foi registrado no Brasil o primeiro caso; diante do aumento vertiginoso do número de infectados no país, o Ministério da Saúde, de acordo com as recomendações da OMS, sugeriu a suspensão das aulas em todo território nacional em meados de março de 2020.

Repentinamente, as escolas se fecharam e todos da comunidade escolar precisaram se adequar para dar continuidade aos processos educativos, com vistas ao ensino e à aprendizagem, contudo, agora com o desafio da impossibilidade de estarem juntos dentro da escola. O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação tiveram que reorganizar a substituição das aulas presenciais por aulas no meio digital e atender ao calendário escolar tendo como base as leis do ensino remoto e das aulas à distância (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b).

Este processo tornou-se adverso para escolas particulares, que já conviviam com o uso de tecnologias digitais no cotidiano pedagógico e, especialmente, para as escolas públicas que ainda não tinham o recurso tecnológico tão presente em seu cotidiano, além da dificuldade dos meios para adquiri-los.

Reuniões, decisões, possíveis alternativas entre outros posicionamentos, e, finalmente, as aulas *on-line* foram determinadas como a forma de os estudantes continuarem a estudar. A utilização deste novo meio de ensino foi desafiante para muitos, incluindo para os milhares de professores que tiveram que se tornar, quase do dia para a noite, profissionais com domínio em tecnologia. Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) alertam que o fato de o professor ser um usuário de tecnologia não garante que ele seja capaz de utilizar todos os recursos possíveis para fazer a mudança midiática. Esta verdade é vivida pela maioria dos docentes.

Aos poucos, as aulas começaram a ser ministradas *on-line* por meio de vídeos, aulas gravadas em plataformas digitais e atividades impressas para estudantes sem acesso à internet, pois como está na nossa Constituição, no artigo 205 (CF, 1988), a educação é um direito e este deve ser garantido a todos os nossos estudantes tanto pelo Estado como pela família.

Foram inúmeros os percalços para conseguir dar continuidade ao ano de 2020, sobretudo para o ensino especial. Os obstáculos foram ainda maiores, uma vez que os estudantes desta modalidade de ensino têm dificuldades de atenção, de interação, de visão, de audição entre outras adversidades, se levamos em consideração a sua deficiência, e além destes problemas, muitos estudantes não têm destreza para utilizar os meios tecnológicos.

Os professores do ensino especial foram impulsionados a chegar até estes estudantes, mesmo com as dificuldades de interação e de comunicação efetiva, além do fator financeiro, pois muitos estudantes não têm condições de ter computadores. Além destes empecilhos citados, há ainda o fato de alguns pais não possuírem estudo suficiente para ajudar seus filhos com as plataformas digitais, com a tecnologia e com as tarefas.

Retomando às necessidades dos estudantes com deficiência como um todo, o termo inclusão, neste trabalho, é visto sob a ótica de diferentes especificidades ao longo da formação da sociedade, a inclusão do ser humano se torna ainda mais penosa, visto que fatores étnicos e financeiros, bem como, necessidades específicas contribuíram para que houvesse uma exclusão ainda maior.

A Declaração de Salamanca (1998) enumera os pressupostos da educação inclusiva, reforça a necessidade de proporcionar uma educação nivelada de aprendizagem para toda criança, levando em consideração que todos têm suas especificidades e habilidades diversas. Este tópico ressalta ainda que os sistemas educacionais devem levar todas estas especificidades em consideração nos programas pedagógicos.

Ensinar os estudantes com deficiência por meio do ensino remoto foi o desafio apresentado aos professores de classes especiais, bem como auxiliá-los com adaptações pedagógicas para que o aprendizado pudesse acontecer. Assim, para o enfretamento desta situação e com o objetivo de dar condições favoráveis para o aprendizado, surgem o diálogo e a interação como possíveis caminhos para a consolidação desta meta. Esta trajetória será apresentada neste estudo de caso intitulado a “Experiência do diálogo em uma classe especial na pandemia da COVID 19”.

## O diálogo

Síveres (2016, p. 69) define que “o diálogo como diálogo seria a expressão da própria condição humana que busca a plena realização no encontro com o outro”. Como foi apresentado na citação, o ser humano é um ser dialógico, esta condição faz parte da sua essência, é algo natural, é uma exigência existencial (FREIRE, 1980).

Dialogando com o que foi apresentado por Durkheim (2013) a respeito do lado social do humano, e de o homem ser dialógico (FREIRE, 1980; SÍVERES, 2016), pode-se construir a premissa de que o homem está para o diálogo, como o diálogo está para o homem. Sendo que se entende como diálogo natural, a relação efetiva entre os homens, o voltar-se para o outro com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal de ambas as partes que estão neste processo dialógico.

Referindo-se também à definição de diálogo, Buber

(2003) o define como o voltar-se para o outro, por meio da reciprocidade e da disposição interior das pessoas. Este autor ainda afirma que o diálogo é a palavra direcionada para o outro, para que ocorra o encontro entre as pessoas, o EU-TU. Depois de construído o conceito de diálogo, há de se refletir sobre as condições para que ele ocorra realmente e que exerça seu papel dentro da sociedade e, em questão primordial, na escola.

Buber (2003) apresenta a abertura e a reciprocidade como sendo perspectivas determinantes para que o diálogo ocorra. Desenvolvendo a definição destas duas condições, temos, primeiramente, a abertura, que é ficar disponível para o outro, abrir-se para a empatia, ter a disposição em compartilhar as experiências mútuas, para que o outro passe a ser presença em mim e vice-versa. Após a abertura vem a reciprocidade, que proporciona a troca de medos, de sonhos, de alegrias, de dores e que permite ser incluído na vida do outro e incluir o outro em nossas vidas.

O diálogo, como afirma Freire (1992), é a base da vida do ser humano e da educação e, na escola, o discurso do professor é o meio para comunicar-se com os estudantes e este discurso deve ter intencionalidade e valores, bem como deve ser polissêmico para alcançar o indivíduo que veio de contextos diferentes. Freire (1992) apresenta que a educação é comunicação, é o diálogo entre sujeitos que se respeitam. Dentro da sala de aula, o diálogo desenvolve o lado crítico tanto do professor quanto do estudante para que haja a práxis educativa.

Para que haja o diálogo, em consonância com Freire (1960), é necessário que exista amor, fé, confiança, humildade, esperança e criticidade; e esse só se tornará eficaz, se houver práxis e inter-relação. Sendo assim, o diálogo pode ser visto como a união do falar e do agir e deve estar recoberto com sentimentos que inspirem envolvimento, inspiração, convicção. O diálogo é a relação do falar e do agir com base na relação afetiva com o outro.

Portanto, o diálogo se posiciona como patente caminho para que a interação entre professor e estudante seja eficaz, recíproca e transformadora. Na presença da interação não há lugar para o autoritarismo, mas sim para a autoridade, pois esta é dada ao professor pela tradição do grupo social, mas ela deve vir, principalmente, da competência e do carisma do educador (DUBET, 1991). Diante disto, o diálogo, conforme apresenta Freire (1960), transformará o espaço da sala de aula, pois nele haverá a autoridade do professor para dar liberdade e autonomia ao estudante, fechando o lado negativo do autoritarismo.

Assim sendo, o diálogo é um processo relacional que influencia as relações pessoais, epistêmicas e ontológicas. O ser humano é um indivíduo de convivência que conversa consigo, com o outro, com a cultura e com a natureza. E por esse motivo, na escola, o diálogo deve

ter intencionalidade pois, por meio dele, há a possibilidade de realização pessoal e de transformação social, conforme a pedagogia freireana nos apresenta.

O diálogo, que nutre a comunicação, é a mola propulsora do processo educativo do ser humano. E, por meio deste processo dialógico, há o cenário oportuno para surgir o que Freire (1960) chamou de “vocação ontológica para a humanização”. Esta vocação prima pela liberdade, pelo diálogo, pela humanização, pela superação dos limites e por ver reascender o potencial de cada um. Para criar assim, por meio da educação, a possibilidade de criar o inédito viável, que para Freire, nos livros *Pedagogia do oprimido* (1960) e *Pedagogia da esperança* (1992), apresenta esse inédito como sendo os obstáculos e as barreiras vencidas por meio da educação, mesmo que para alguns estudantes este inédito seja inviável, para outros, com o diálogo e a interação positiva, torna-se, sim, viável.

## Interação

Do ponto de vista etimológico e de acordo com o Dicionário Houaiss (2001) “interação” advém do prefixo “inter”, que significa interior, entre ou relação de reciprocidade; e pela palavra “ação” que tem como significado atividade, energia, movimento e capacidade de agir. Deste modo, unindo os dois significados, pode-se concluir que interação é a relação recíproca que possibilita agir. Levando esse conceito para a área da educação, que é o foco desse estudo, interação pode ser definida como uma relação de ação social entre indivíduos com uma intencionalidade de ação.

Ao analisar o conceito de interação, entre tantos outros que há, o que melhor se enquadra, no que é pertinente à área de educação, é a relação de influência recíproca em que o comportamento dos envolvidos se torna estímulo um para o outro. A interação pedagógica é baseada em dois atores fundamentais para a ação educativa: o professor e o estudante. Esta interação apresenta estes atores como complementares e estruturantes entre si; um condiciona a existência do outro e as ações de ambos se orientam mutuamente.

Ao professor cabe o direcionamento de seu agir para a formação da autonomia do estudante e, assim, percebe-se que a interação entre professor-aluno apresenta relevância no contexto escolar, pois ela pode construir um clima adequado para que ocorra a aprendizagem significativa e transformadora.

O processo interacional entre professor-aluno é construído, principalmente, na escola, pois, como ressalta Wallon (1968), a escola é um importante recurso de desenvolvimento, uma vez que ela, desde os primeiros anos da vida escolar, passa a ser o centro das relações que guiam o desenvolvimento cognitivo, interacional e afetivo do estudante. Desta forma, o indivíduo se

constitui a partir do meio em que vive, e a escola é um desses meios (WALLON, 1968). No estudo de Oliveira e Alves (2005), a escola é vista como um espaço físico e um espaço de relações humanas e, por esta razão, ela deve ser capaz de permear as relações que ali se constroem.

A escola, como nos apresenta Vygotsky (2007), deve aliar o contexto em que o estudante vive e o conteúdo científico. Pois para a abordagem vygotskiana, a escola deve ser muito mais que transmissora de conhecimentos, ela deve dar condições para que algo novo seja acrescentado ao desenvolvimento do indivíduo, o que confirma, mais uma vez, a importância do espaço “escola”.

Vygotsky coloca a afetividade como uma das primícias para o aprendizado, a interpretação que damos ao mundo é intrinsecamente ligada ao modo como o sentimos e à forma como interagimos com o contexto. Assim, na escola, cabe ao professor, auxiliar os estudantes nesse processo por meio de uma prática pedagógica eficaz, pois é essa prática que vai proporcionar a eles uma postura de protagonista ou de mero espectador dentro de sala de aula (HAHN; FERRANO, 2018).

Wallon (1968) e Vygotsky (2007) afirmam que o meio social e cultural deve ser levado em consideração na relação pedagógica. Estes autores reforçam que, na escola, por meio da interação entre professor e estudante, o cognitivo deve ser desenvolvido, mas também, o motor e o afetivo devem estar em foco no desenvolvimento e no aprendizado. Reiterando a importância desta relação, há as palavras de Síveres e de Balluz (2016), em que eles apresentam a escola como importante *locus* interacional humano que ultrapassa a formação cognitiva; pois no ambiente escolar há a possibilidade de aproximar as pessoas, restaurar vínculos e valores.

Sendo assim, é possível afirmar que tanto para Vygotsky como para Wallon, a relação afeto-intelecto (SANTOS; MARQUES, 2019) está presente no contexto de sala de aula, uma vez que esta relação se consolida no processo de aprendizagem influenciada pela afetividade vivenciada.

Piletti (2013) ressalta que é na sala de aula que o professor tem o poder de exercer influência sobre esse estudante, destacando aqui, que a recíproca também ocorre. Por isso, a percepção de que o professor gera a respeito do estudante e vice-versa, pode, sim, influenciar a relação entre esses indivíduos, como também pode interferir na relação com os outros que fazem parte deste campo escolar de convivência.

Apesar do domínio pedagógico estar, na maioria das vezes, encabeçando a interação social entre professor-aluno, Ribeiro (2010) aponta, em seus estudos, que, apesar do domínio afetivo ficar à margem do processo educativo, é ele que melhor permeia o processo de interação entre os envolvidos no processo pedagógico e esta afetividade contribui também com a dialogicidade.

Wallon (1968) declara que o professor, no processo interacional, é quem pode possibilitar o aprendizado, pois todo o sujeito tem natural tendência ao aprendizado, e a pessoa tem, em suas mãos, a escolha dos focos de sua atenção para que haja o aprendizado. O professor tem grande influência sobre a formação do estudante, por isso, ele precisa apresentar saberes de diferentes áreas, para que possa diminuir a distância entre a realidade e o sonho do estudante. O professor não deve ser educador-bancário, antidialógico e conteudista, mas, sim, deve ser o educador-educando que prima pelo diálogo e pela problematização do conteúdo pelo desvelamento e pela reciprocidade (FREIRE, 1960).

Sendo assim, o professor deve ensinar conhecimentos, da mesma maneira que deve ensinar valores que contribuirão para que o estudante seja capaz de exercer a alteridade e a criticidade dentro da escola e da sociedade. Aliar cognição e afetividade no processo pedagógico também é defendida no trabalho de Müller (2002), o autor afirma que o professor deve se preocupar com o cognitivo, mas também com o conteúdo emocional e afetivo que ajudará na aprendizagem e na formação como um todo.

Outro ponto de relevância para esse processo interacional é o que Wallon (1968) aborda a respeito da formação do indivíduo. De acordo com o autor, é necessário conhecer os comportamentos, as dificuldades e as relações estabelecidas entre o indivíduo e o seu meio. Com isso, essa relação indivíduo-contexto precisa ser levada também em consideração no processo pedagógico da sala de aula. Essa posição também é compartilhada nos estudos de Oliveira e Alves (2005), que reforçam a importância de levar o contexto do estudante em consideração no planejamento pedagógico.

Toda essa explanação se remete à pedagogia da autonomia de Freire (1980), nela, a interação deve ser benéfica, harmoniosa e afetiva entre professor e estudante, em que tanto o professor como o estudante são agentes nesse processo, e para que isto ocorra recorre-se ao diálogo, à compreensão e à afetividade. A visão freiriana concebe a educação como forma de humanização do mundo por meio da cultura e da vida dos sujeitos agentes nesse processo e os estudantes devem ser vistos como autônomos e como protagonistas no processo educacional e dialógico.

### O percurso da pedagogia dialógica na prática de uma professora

A pesquisa qualitativa foi feita por meio do estudo de caso com a coleta de dados baseada em entrevista, observações de áudios, vídeos, atividades e relatos de experiências vivenciadas em aula presencial e virtual (STAKE, 2016). A análise exploratória foi embasada

no caso específico de uma professora de escola pública situada em comunidade vulnerável de Ceilândia, a 9ª Região Administrativa do Distrito Federal, que terá seu nome omitido, e ao referir-se a ela, teremos como codinome Angélica. A Unidade de Ensino é Centro Educacional e abarca as modalidades de classes especial, educação de jovens e adultos interventiva I e II, 8º e 9º anos do ensino fundamental e todas as séries do ensino médio. A professora Angélica trabalha com a classe especial, tem 15 estudantes com diferentes transtornos e deficiências.

Angélica é professora há mais de 23 anos da SEDF (Secretaria de Educação do Distrito Federal) e trabalha com classe especial desde 1999<sup>1</sup>. No cotidiano de sala de aula, ela tinha preocupações que embasavam o seu planejamento pedagógico: como ter a atenção dos estudantes?; como não os deixar se sentirem isolados?; como não os deixar regredirem? Estes questionamentos acompanhavam a professora e estas indagações foram base para sua metodologia pedagógica no atendimento de seus estudantes. Para sanar estes problemas, a professora iniciou seu trabalho dando ênfase à necessidade individual de cada estudante, utilizando algo que fizesse sentido à realidade deles e o meio em que eles vivem (OLIVEIRA; ALVES, 2005).

Esta postura de Angélica, remete-nos à pedagogia de Paulo Freire (1960) e nos mostra, mais uma vez, a necessidade de se reavaliar os paradigmas da educação e dos métodos pedagógicos para atender às necessidades dos estudantes, ressaltando ainda que esta postura poderia ser seguida por todos os professores na hora de seu planejamento, independentemente se seus estudantes precisam de adaptações ou não.

Diante de sua experiência pedagógica, a professora Angélica compreendeu que a pedagogia da inclusão percorre vários caminhos educacionais e um dos pontos mais recorrentes, ao analisar a inclusão, é a necessidade notória de reformular e reestruturar o processo educacional para que todos os estudantes tenham acesso a todas as oportunidades de aprendizagem. Ao longo do tempo em classe especial, Angélica percebeu que recebia estudantes com 14 anos ou mais e que ainda não haviam desenvolvido conhecimentos básicos como diferenciação de cores, identificação de quantidades, distinção de datas e, até mesmo, o desenvolvimento da coordenação motora fina.

Sendo assim, a professora mudou sua metodologia, começou a conhecer mais o seu estudante por meio de conversas distraídas, bate-papos sobre assuntos diversos e a escuta das preferências que seus estudantes apresentavam. Além destas conversas, o diálogo também abordou questões pessoais, familiares, atitudinais e emocionais. Com os resultados positivos alcançados por esta prática, a professora elegeu o diálogo como base de suas aulas e de sua metodologia.

Aos poucos, o diálogo foi tomando conta de suas aulas, as trocas de experiências, conversas sobre os gostos diversos, como estavam se sentindo; tudo isto foi tornando as aulas acolhedoras e os estudantes se tornaram mais confiantes por serem respeitados e vistos como únicos e, ao mesmo tempo, como parte daquele convívio.

A definição do diálogo, sendo a expressão da própria condição de ser humano que busca o encontro com o outro para sua plena realização (SÍVERES, 2016) foi colocada em prática dentro desta sala de aula. Pois, para haver o diálogo, é necessário que haja o encontro para gerar a reciprocidade, o compartilhar, a troca de experiência e a empatia. Sendo assim, o diálogo será transformador para todos os envolvidos no processo relacional, uma vez que todos inseridos neste contexto poderão ser mais humanos, mais compromissados e mais disponíveis a contribuir com o desenvolvimento do outro e, consequentemente, com o desenvolvimento próprio.

Todo este processo dialógico promovido pela professora Angélica dialoga com a visão de Buber (2003), pois é possível depreender que existe o EU-TU na relação professor-aluno, visto que ela estabeleceu a reciprocidade com seus estudantes, ela se abriu ao diálogo e fez o diálogo. Ela tornou seu estudante visível (SANTOS, 2007) e respeitou seu lado ontológico para, posteriormente, desenvolver o lado epistemológico. Indo ao encontro das ideias que apresenta Santos (2007), em sua teoria da ecologia dos saberes; que diz ser necessário existir o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento humanístico, pois só assim o ser humano torna-se visível. Diante destas reflexões, a professora optou por valorizar o conhecimento humano dos seus estudantes para, assim, contribuir com o conhecimento cognitivo. Tudo isto com a intencionalidade de melhorar o aprendizado de seus estudantes.

## A prática do diálogo

Em março de 2020, as escolas se fecham em decorrência da epidemia do COVID-19. E os órgãos competentes decretam o ensino remoto como continuidade do ano letivo. Diante desta realidade imposta pela pandemia, a professora que trabalha em uma comunidade vulnerável da Ceilândia, sabia que seria um desafio dar continuidade às suas aulas, pois seus estudantes, em sua maioria, não tinham acesso às ferramentas tecnológicas necessárias para o ensino remoto<sup>2</sup>. Além disto, ela sabia que seus estudantes precisariam de muito mais que ferramentas tecnológicas para que seu crescimento pedagógico acontecesse.

Diante desta nova realidade pandêmica, a professora Angélica se volta para sua experiência de interação e

para a relação afetiva já construída com seus estudantes (WALLON, 1968; RIBEIRO, 2010). Deste modo, ela replaneja suas aulas na tentativa de manter seu diálogo, sua interação e o compromisso com a educação.

Para ministrar as aulas, a ferramenta tecnológica mais usada pela professora foi o telefone celular, por meio do aplicativo *WhatsApp*, pois os estudantes, em geral, não tinham computadores. Ela usou mensagens de áudio, vídeos, telefonemas síncronos e os materiais impressos, garantidos para todos os estudantes que não têm acesso à internet.

Os diálogos, agora de forma virtual, foram feitos com os estudantes e com os pais. Angélica mantém sua prática pedagógica dialógica e segue a rotina de dar explicações sobre as atividades individualmente, e os estudantes mandarem áudios com suas conclusões e/ou dúvidas. Nos vídeos feitos na hora de realizar as atividades impressas, a professora faz toda a parte pedagógica para o desenvolvimento cognitivo do estudante, e os prepara para suas próximas atividades dando o *feedback* necessário a cada estudante.

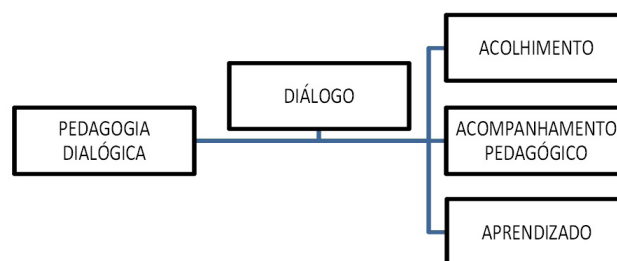
Este diálogo consolidado entre professora, estudantes e responsáveis extrapola a formação cognitiva, já que tanto pais como estudantes fizeram chamadas de áudio e de vídeo para contar algo que aconteceu ou para saber sobre como a professora está ou pedir conselhos, falar de assuntos diversos, receber estímulos. Rotina que era comum na sala de aula presencial e que foi levada para o diálogo virtual, pois a relação dialógica já estava construída e consolidada.

A interação da professora é constante e ela faz questão de que o diálogo seja eficaz para ambas as partes. O incentivo, nos diálogos virtuais, esteve presente também. Outro ponto interessante é quando o estudante não tem “zap”, a professora estabelece, primeiramente, o diálogo com os pais, e por meio da mediação deles, ela alcança o estudante para realização das práticas pedagógicas. A professora ressalta que a família é fundamental na formação do estudante e que no caso dos estudantes com deficiência, a participação da família é ainda mais imprescindível.

A rotina para os estudantes com deficiência é muito importante e por isso a professora manteve o horário vespertino para assegurar o diálogo com eles, pois este era o horário das aulas presenciais. A sequência da aula começa com questionamentos sobre como cada estudante está, se algo o está preocupando e a conversa estabelece o EU-TU (BUBER, 2003); posteriormente, a professora Angélica direciona a conversa para as atividades pedagógicas.

Para realizar as atividades, a professora pede para que o estudante faça a tarefa, ora impressa, ora uma atividade de relato ou de contagem de números; depois de finalizada a atividade, é solicitada a foto dela,

Figura 1.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

ou pede-se a gravação de áudio do estudante lendo a tarefa e, por fim, a professora faz a sua mediação enquanto educadora, tirando as dúvidas, ressaltando o trabalho realizado e incentivando-os para as próximas atividades. A Figura 1 explicita como a professora coloca em prática a pedagogia dialógica.

A explicitação apresentada na Figura 1 mostra como a pedagogia dialógica, baseada na inclusão, nos pressupostos ontológicos e no EU-TU (BUBER, 2003), objetiva a formação plena do estudante. O diálogo entra como uma ponte que permeia a interação do estudante e da professora, para que aliando afetividade (ACOLHIMENTO) e a mediação discente (ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO) prevaleça a teoria afeto-intelecto, e, assim, realize-se o APRENDIZADO efetivo e que este estudante se torne protagonista de sua formação também.

## Conclusão

Apesar de haver inúmeras pesquisas sobre o processo de educação inclusiva, ainda há muito a se fazer quanto à inclusão de estudantes com necessidades específicas. Para que ocorra efetiva qualidade dos processos de ensino-aprendizagem da educação inclusiva, torna-se necessário cumprir-se a reorganização pedagógica, investir na capacitação dos professores, e primar pela aplicação das leis existentes e que legislam a respeito deste assunto.

A tecnologia é necessária na sociedade atual e, como em todos os setores, ela chegou à educação e, por causa da pandemia, abruptamente, invadiu as salas de aula. Agora ela já se inseriu na prática pedagógica de forma irreversível, mas para que ela seja eficaz no processo educativo, são necessárias mudanças e investimentos na parte estrutural e material para possibilitar o acesso às inovações tecnológicas para as escolas, para os professores e para os estudantes.

Diante dos desafios enfrentados pela educação de modo geral, no Brasil, com a pandemia da COVID-19 percebe-se a necessidade de melhorias necessárias tanto na parte estrutural como na parte material da nossa educação, além do compromisso dos órgãos competentes, e da valorização a respeito da formação dos

professores. Quanto ao professor, surgem dois caminhos para melhorar a sua formação e capacitá-lo para o que a educação do século XXI dele exige: o primeiro ponto é a valorização do profissional com boas condições de trabalho, boa remuneração e benefícios que possam contribuir com o seu bem-estar; segundo, é a formação continuada, que é uma das exigências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, de 2017, e que deve ser incentivada por parte dos órgãos competentes, da mesma forma que é necessária a conscientização do professor em saber que precisa se atualizar para melhor desempenhar sua função.

Assim o ponto que se destaca nesta situação desafiadora, é o papel do professor, pois sua prática é basilar para que ocorra o aprendizado, seja ele presencial ou virtual. Ao priorizar o diálogo para chegar aos seus estudantes, a professora constrói a interação necessária para que a formação cognitiva do docente seja desenvolvida e que esta reflita na formação plena de seu estudante. Estudante este que muitas vezes já esteve excluído do direito à educação, por não ter acesso à formação que levasse em consideração suas potencialidades. Sendo assim, infere-se que a postura da professora Angélica, dentro de sala, apresenta uma sequência de pontos que reflete uma pedagogia diferencial para os seus estudantes.

O diálogo e todas as suas nuances construídas com os estudantes proporcionaram à professora a possibilidade de adentrar em situações socioemocionais. Esta postura desenvolveu a segurança para que os estudantes sentissem pertencentes ao meio educacional e pudessem desenvolver a autonomia frente aos desafios pessoais. Desse modo, a pedagogia dialógica se apresenta, também, como possibilidade de inclusão que prima pela empatia e pela interação mútua.

A pedagogia dialógica, além de inclusão, pode proporcionar a interação positiva para o desenvolvimento dos estudantes. Outro ponto positivo desta pedagogia dialógica é o desenvolvimento da resiliência dos estudantes, sendo esta postura para pessoas com deficiência, em especial, necessária diante dos obstáculos enfrentados ao longo da vida.

Dentro da sociedade, de modo geral, o diálogo é a base para a comunicação, e a necessidade de que exista a relação de diálogo entre estudante e professor é incontestável para que haja uma boa interação. Sendo assim, o professor tem condições de influenciar,

positivamente, por meio do diálogo polissêmico e ontológico, pois sua aproximação com os estudantes lhe permite conhecer e interagir com o processo pedagógico. Dentro da sala de aula, o diálogo permite desenvolver o lado crítico tanto do professor quanto do estudante para que haja a práxis educativa.

O pressuposto relevante presente nesta análise é o princípio da dialogicidade como sendo alicerce para que todas as mudanças positivas possam ocorrer e que haja eficácia no processo de formação do ser humano. É interessante ressaltar que o diálogo, mesmo virtual, foi primordial para o desenvolvimento dos estudantes e contribuiu com seu desenvolvimento como um todo, além de dar a eles a garantia à educação e à possibilidade de viver a inclusão na prática.

Estas inferências salientam que a pedagogia do diálogo seja o caminho mais apropriado para melhor atender às mudanças tão necessárias que precisam acontecer na educação inclusiva e na educação como um todo, seja ela presencial ou virtual, pois o diálogo perpassando o fazer pedagógico, pode transformar a educação como um todo.

Após usar o diálogo como procedimento pedagógico, a professora Angélica relata os resultados significativos de aprendizado de seus estudantes e o crescimento autônomo por meio do processo pedagógico que cada um construiu. Diante destes relatos e das vivências desafiadoras que a educação, como um todo viveu, está vivendo e ainda viverá diante da pandemia da COVID-19, atrevemo-nos a dizer que as implicações desta pandemia vão ser contabilizadas por muitos anos à frente ainda, e que o diálogo e a interação são caminhos para que estes impactos possam ser diminuídos ao longo dos anos em que trabalharemos para resgatar o que foi perdido durante este período ímpar para a educação do Brasil e do mundo.

Concordamos com os autores destacados neste trabalho que o amadurecimento e expectativa de plenitude emerge do diálogo com o outro. E este não seria o objetivo da trajetória humana: desenvolver-se para se tornar pleno? Sendo assim, depois de todo esse período complexo, vivenciado com a pandemia da COVID-19, o diálogo e a interação poderão propiciar, ao meio educacional, o amadurecimento necessário para contribuir, ainda mais, com a formação de cidadãos e ao desenvolvimento de valores para acolher a todos, indistintamente, e com o devido respeito às suas individualidades. ■

## Notas

<sup>1</sup> As classes especiais para o atendimento aos estudantes com deficiência intelectual destinam-se, extraordinária e transitoriamente, aos que estiverem na faixa etária dos 8 (oito) aos 14 (quatorze) anos e para estudantes acima de 14 anos, com a orientação curricular de Educação de Jovens e Adultos e adequações necessárias. Atendendo aos princípios de uma educação efetivamente inclusiva, a abertura de classes especiais para essa área de atendimento específica, somente será permitida em Diretorias Regionais de Ensino que não

possuam Centro de Ensino Especial. Ressalta-se, entretanto, que, mesmo nesses casos, a classe especial deve ser sugerida somente em situações em que a proposta da inclusão não se adéqua às necessidades imediatas do estudante. Entretanto, as classes especiais existentes poderão ser mantidas, mas tem-se o objetivo de alcançar a redução gradativa do número dessas classes direcionadas às pessoas com deficiência intelectual/mental e, para tanto, a Diretoria Regional de Ensino deverá reagrupar os estudantes das classes especiais existentes, considerando as possibilidades educacionais desses, bem como sua faixa etária, não devendo a diferença entre eles ultrapassar o limite de quatro anos.

<sup>2</sup> Pesquisa feita pelo Sinpro-DF junto a gestores de escolas indicou que há 120.842 alunos sem equipamento eletrônico adequado para assistir as aulas. O número representa 26,27% dos 460 mil estudantes da rede pública de ensino do DF (CRUZ, 2020).

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC** - Base Nacional Comum Curricular - 2017. Disponível em: [http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_em:110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_em:110518_versaofinal_site.pdf). Acesso 3 abril 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 8 mar. 2021.
- Brasil, Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Educação Especial**. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/#:~:text=Secretaria%20de%20Estado%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,=-SEEDF&text=Legenda%3A%20CRE%20%20E2%80%93%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Regional%20de,CEE%20%20E2%80%93%20Centro%20de%20Ensino%20Especial>. Acesso 3 abril 2020.
- BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **COVID-19**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 13 de abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Nota de Esclarecimento. **O Conselho Nacional de Educação (CNE)**, considerando as implicações da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 18 de março de 2020b. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/documentos/CNE%20%20Nota%20de%20Esclarecimento%20\(1\).pdf](https://abmes.org.br/arquivos/documentos/CNE%20%20Nota%20de%20Esclarecimento%20(1).pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução, Introdução e Notas de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro Editora. 6. ed. 2003.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss** da língua portuguesa. [S.l.]: Objetiva, 2001.
- DUBET, F. **Schools and exclusion**. École des Hautes Études en Sciences Sociales – Cadis. Université Victor Segalen, ano 1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000096&pid=S0100-1574200300020000200010&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000096&pid=S0100-1574200300020000200010&lng=en). Acesso em: 15 mar. 2021.
- CONEDU, VI Congresso Nacional de Educação. SANTOS, Ananda C. de C. MARQUES, Eliana de S. Alencar. **A relação afeto-intelecto na produção da prática pedagógica transformadora**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58758>. Acesso em: 20/08/2020.
- CRUZ, Carolina. Internet gratuita para alunos da rede pública do DF não saiu do papel: 'Só não fico perdida porque tem material impresso', diz mãe. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/08/30/internet-gratuita-para-alunos-da-rede-publica-do-df-nao-saiu-do-papel-so-nao-fico-perdida-porque-tem-material-impresso-diz-mae.ghtml>. Acesso em: 01 de abril de 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1960.
- HAHN, Tamiris de O. e FERRANO, José Luís. Aproximações entre as teorias de Wallon e Vygotsky no campo da educação: um olhar sobre a afetividade. **PERSPECTIVA** – Revista do Centro de Ciências e Educação. Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1321-1337, out/dez. 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732018000401321&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000401321&lng=pt&nrm=iso). Acesso: 15 abril 2020.
- MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M.M.; CASARTELLI, A. de. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e180201.pdf>. Acesso em 14 de abr. 2020.
- MÜLLER, L. de S. A interação professor-estudante no processo educativo. **INTEGRAÇÃO ensino-pesquisa-extensão**. Novembro/2002. Ano VIII, no. 31.



- OLIVEIRA, C. B. E. de; ALVES, P. B. Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, v.15, n. 31, 2005.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. UNESCO do Brasil, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 01.04.2021.
- PILETTI, N. **Aprendizagem** – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2013.
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de psicologia**, Campinas n. 27, ano: 3, julho/setembro. 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Novos estud.* – CEBRAP n. 79 São Paulo nov. 2007. 7
- SÍVERES, L; BALLUZ, E. H. A. S. Diálogos: desafios e possibilidades para (re)pensar a prática docente. In: SÍVERES, L. (Org.). **Diálogo** – um princípio pedagógico. Brasília: Liber Livro, 2016.
- STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.