

Desafios de alfabetizadoras no pós-pandemia

Challenges for literacy teachers in the post-pandemic

Desafíos para las/os alfabetizadoras/es en la pospandemia

 RAIMUNDA ALVES MELO*

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, Brasil.

 ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – SP, Brasil.

RESUMO: Este estudo busca desvelar desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras no pós-pandemia, através de pesquisa de campo de abordagem qualitativa, com grupo focal constituído por três professoras da rede pública de Campinas/SP. Os resultados apontam que atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia não alcançaram todos/as os/as estudantes ou chegaram para sua maioria de forma pouco satisfatória, gerando dificuldades na alfabetização – razão pela qual são necessárias ações para a recomposição de aprendizagem, acolhimento emocional e saúde mental para estudantes e professores/as que necessitem. A garantia da alfabetização no pós-pandemia desafia a comunidade escolar, requerendo prioridade política, investimento público potente e ações permanentes que permitam a estudantes o direito à educação. Desigualdades precisam ser tomadas como critérios de análise da realidade e formulação de políticas e estratégias pedagógicas, possibilitando superar defasagens de aprendizagem e construir novas realidades educacionais para estudantes, principalmente os/as mais vulneráveis.

Palavras-chave: Pandemia de Covid-19. Pós-pandemia. Alfabetização e letramento. Educação Infantil. Educação Inclusiva.

* Doutora em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí. *E-mail:* raimundinhameo@yahoo.com.br.

** Doutora em Educação. Professora do Programa do Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. *E-mail:* <crisnatassoni@puc-campinas.edu.br>.

ABSTRACT: This study aims to uncover challenges faced by literacy teachers in the post-pandemic period through field research with a qualitative approach with a focus group made up of three teachers from the public school system in Campinas in the state of São Paulo. The results indicate that online pedagogical activities during the pandemic did not reach all students or reached the majority in an unsatisfactory way, creating difficulties in literacy, which is why actions are needed to restore learning, emotional support and mental health for students and teachers who need it. Ensuring literacy in the post-pandemic challenges the school community, requires political priority, powerful public investment and permanent actions that give students the right to education. Inequalities need to be taken as criteria for analyzing reality and formulating policies and pedagogical strategies, making it possible to overcome learning gaps and build new educational realities for students, especially the most vulnerable ones.

Keywords: Covid-19 Pandemic. Post-pandemic. Literacy. Child education. Inclusive education.

RESUMEN: Este estudio busca descubrir los desafíos que enfrentan las/os alfabetizadoras/es en el período pospandemia, a través de una investigación de campo con enfoque cualitativo, con un grupo focal compuesto por tres maestras del sistema escolar público de Campinas/SP. Los resultados indican que las actividades pedagógicas no presenciales durante la pandemia no llegaron a todos las/os estudiantes o llegaron a la mayoría de manera insatisfactoria, creando dificultades en la alfabetización, por lo que se necesitan acciones para restablecer el aprendizaje, el apoyo emocional y la salud mental para estudiantes y profesoras/es que lo necesiten. Garantizar la alfabetización en la pospandemia desafía a la comunidad escolar y requiere prioridad política, inversión pública poderosa y acciones permanentes que brinden a las/os estudiantes el derecho a la educación. Las desigualdades deben ser tomadas como criterio para analizar la realidad y formular políticas y estrategias pedagógicas que permitan superar las brechas de aprendizaje y construir nuevas realidades educativas para las/os estudiantes, especialmente las/os más vulnerables.

Palabras clave: Pandemia del Covid-19. Pospandemia. Alfabetización y literacia. Educación Infantil. Educación inclusiva.

Introdução

A garantia da alfabetização para todas as crianças brasileiras vem se apresentando como um desafio histórico e complexo, agravado consideravelmente no período pandêmico, tendo em vista as desigualdades econômicas, sociais e das relações étnico-raciais que caracterizam a realidade do nosso país, impactando negativamente a garantia de uma educação escolar com qualidade socialmente referenciada¹ para todas as crianças e adolescentes.

Embora a pandemia da Covid-19 tenha afetado a educação escolar em diversos países do mundo, no Brasil a situação é apontada como ainda mais grave, seja porque significativa parcela da população estudantil não teve acesso às ações de ensino remoto emergencial por escassez de internet e ou tecnologias digitais, seja porque foi um dos países em que as crianças passaram o maior número de dias afastadas das escolas. Ressalte-se, ainda, a omissão do governo federal na disponibilização e na condução de políticas educacionais que pudessem fazer frente à situação de calamidade educacional, deixando sobre as famílias e educadores/as a responsabilidade pelo desenvolvimento de iniciativas de manutenção de vínculos com os/as estudantes como forma de evitar o abandono escolar.

Muitos são os estudos que apontam a negação do direito à educação escolar durante a pandemia, entre eles, a pesquisa intitulada *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação*, produzida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec, segundo a qual mais de 5 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não tiveram o direito à educação garantido no Brasil em 2020. Deste total, mais de 40% das crianças de 6 a 10 anos estavam excluídas da educação, número dramático se comparado à quase universalização do acesso à escola para crianças nessa faixa etária no período anterior à pandemia (UNICEF, 2021).

A pesquisa aqui apresentada faz parte de um estudo mais amplo realizado por uma rede de pesquisadores/as de todas as regiões do país – a AlfaRede – que investiga a alfabetização, a leitura e a escrita desde o ensino remoto emergencial em 2020, acompanhando o processo de retomada das aulas presenciais e os encaminhamentos dados por cada localidade frente às lacunas nas aprendizagens, como consequência do longo período em que as escolas estiveram fechadas.

Os efeitos nefastos da pandemia, potencializados pelos impactos das desigualdades sociais e educacionais, pela ineficiência do sistema educacional brasileiro, que é subfinanciado, arcaico e mal gerido, acrescidos da ausência de um projeto de educação democrático e inclusivo, prejudicaram principalmente aqueles/as que mais precisam da educação escolar para mudar a sua condição social. É o que mostram dados de recente pesquisa publicada pelo Unicef (2023) sobre as múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil, segundo os quais houve uma piora na proporção de crianças de

7 anos de idade que não sabem ler e escrever – saltou de 20% para 40% entre 2019 e 2022, especialmente entre crianças negras e aquelas afetadas pela pandemia durante o período crucial de alfabetização.

Em Campinas, no estado de São Paulo, cenário desta investigação – cuja situação econômica é bem diferente quando comparada a outras realidades brasileiras, destacando-se como a décima primeira cidade mais rica do Brasil (AMORIM, 2022), o terceiro maior polo de pesquisa e desenvolvimento do país, contando com 45,7% das conexões de fibra ótica (MELLO & VITORINO, 2021) –, as providências adotadas não foram suficientes para evitar o impacto da pandemia na aprendizagem dos/das estudantes. Juliano Mello e Artur Vitorino (2021) destacam que a implementação de atividades escolares não presenciais ocorreu de forma desarticulada, sendo caracterizada pelo atendimento desigual às necessidades de acesso dos/das estudantes a equipamentos, materiais e internet, fazendo com que uma parcela significativa deles/as não tivesse acesso às referidas atividades. O impacto da pandemia pode ser evidenciado pela redução nos índices de aprendizagem desse município, como mostram os resultados da avaliação externa Prova Saeb, nos quais a nota padronizada em português e matemática, numa escala de 0 (zero) a 10, foi de 6,56 em 2019 e caiu para 6,06 em 2021, fazendo com que o Ideb tenha baixado de 6,5 para 6,0.

No retorno às atividades escolares presenciais, ocorrido principalmente no primeiro semestre de 2022, coube a educadores/as a responsabilidade pelo acolhimento emocional das crianças e esforços laborais para a diminuição dos impactos da pandemia na aprendizagem. Neste estudo, discutimos alguns dos principais desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras de Campinas, com destaque para as questões sobre comportamentos externalizados pelas crianças que não vivenciaram a Educação Infantil de forma presencial, assim como por aquelas com alguma deficiência ou que tiveram a saúde emocional afetada.

No âmbito deste trabalho, a alfabetização é defendida na perspectiva do letramento, segundo a qual as crianças devem aprender sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética – SEA de modo articulado aos usos sociais da leitura e da escrita. Trata-se de um estudo importante, pois o contexto pós-pandemia nos impulsiona a não perder de vista a defesa de um projeto de educação inclusivo, socialmente justo e democrático, assim como a necessidade de processos de alfabetização que se voltem não apenas para a aprendizagem do SEA, mas também para a capacidade de as crianças compreenderem o que leem, atribuindo significados, incorporando vivências e ampliando os seus conhecimentos.

Diante dessa realidade, buscamos desvelar desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras no contexto pós-pandemia. Para tanto, desenvolvemos pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, na qual os dados foram produzidos por meio de um grupo focal. Trazemos o recorte da participação de três professoras que trabalham na rede pública de educação de Campinas.

As consequências da pandemia para a educação de crianças

Ao longo da história da educação brasileira, tem-se evidenciado uma dura realidade, com muitas crianças concluindo o processo de escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas, o que resulta em repetência escolar e déficit de aprendizagem em relação ao ano escolar cursado. No contexto pandêmico, essa situação tornou-se ainda mais grave, fazendo com que a alfabetização fosse identificada como um dos principais desafios da política educacional na atualidade.

Como forma de responder a esse desafio, o governo federal aprovou em 2023 o Decreto n. 11.556/2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, cujo objetivo é implementar políticas, programas e ações para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental e promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, prioritariamente para as crianças que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização (BRASIL, 2023). Isso evidencia que a alfabetização e a superação das lacunas de aprendizagem são prioridades no pós-pandemia.

A definição de uma política educacional bem estruturada e sistêmica faz-se necessária, tendo em vista que, durante o ensino remoto emergencial, ocorreram fragmentações nos currículos escolares que acabaram por inviabilizar o processo de alfabetização, fosse pela inexistência de metodologias apropriadas para esse trabalho à distância, fosse pela própria vulnerabilidade à qual muitos/as estão sujeitos/as na sociedade contemporânea (PRZYLEPA, 2023). Mariclei Przylepa salienta que as consequências da pandemia nos processos de escolarização das crianças serão sentidas por muitos anos, haja vista o papel preponderante do/da educador/a na construção e mediação desse processo e do lócus escolar para sua vivência e experiencição.

Nessa mesma perspectiva, a educadora e linguista Magda Soares, durante entrevista concedida ao Canal Futura no dia 8 de novembro de 2020, afirmou que a pandemia veio acrescentar novos desafios à alfabetização, uma vez que as crianças foram afastadas das práticas alfabetizadoras presenciais na fase em que a interação entre elas e com as alfabetizadoras é crucial para a aprendizagem do SEA, cujo processo de compreensão depende da ação bem orientada das relações oralidade-escrita. Para essa pesquisadora, aprender a ler significa apropriar-se de um objeto linguístico — a língua escrita — complexo e abstrato, um sistema de representação convencional e, em grande parte, arbitrário, que demanda de quem aprende operações cognitivas de diferentes naturezas, dependentes, por sua vez, dos estágios de desenvolvimento das crianças (SOARES, 2020a).

As limitações impostas pelo ensino remoto emergencial ocasionaram processos educativos superficiais e, portanto, insuficientes para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, na pandemia houve defasagem no processo de letramento

das crianças, que começa muito cedo, antes mesmo das práticas de alfabetização, contribuindo para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de forma significativa, como destaca Carlota Boto (2022).

A compreensão das pesquisadoras supracitadas dialoga com os estudos de Lev Vygotsky (2001) sobre a aprendizagem, segundo os quais as funções psicológicas superiores (percepção, memória, ações reflexas e as associações) são construídas nos processos culturais e não em localizações anatômicas fixas no cérebro; assim, a aprendizagem ocorre na relação entre ser humano e meio, mediada por produtos culturais como o instrumento, o signo e pelo/a outro/a, principalmente os/as parceiros/as mais experientes. Nesse sentido, pode-se afirmar que a fragilidade das situações de ensino propostas através de atividades pedagógicas à distância dificultou a alfabetização das crianças. Em consonância com esse entendimento, pesquisa desenvolvida pela Associação Brasileira de Educação à Distância – ABED, em agosto e setembro de 2020, com a participação de 5.580 estudantes, mostrou que 82,6% deles/as destacaram que a falta do contato presencial com os/as professores/as e amigos/as estava afetando os estudos e a aprendizagem (OKUMURA, 2020).

Bernadete Gatti (2020) afirma que a pandemia obrigou as crianças a mudar seus hábitos relacionais e de movimento, como estudar de forma remota, alguns/umas em boas condições, com acesso à internet e suportes necessários como computadores, mas muitos/as outros/as sem infraestrutura tecnológica, afetando sua aprendizagem. A autora destaca que entre as crianças pequenas e aquelas em processo de alfabetização, a situação foi ainda mais grave, tendo em vista as necessidades e condições dessas faixas etárias e as dificuldades metodológicas para esses níveis educativos.

A respeito dessa questão, Cláudia Vóvio (2023) aponta três fatores que fizeram com que a alfabetização fosse (e continue sendo) impactada pela pandemia. O primeiro refere-se à ausência e/ou insuficiência da Educação Infantil, pois uma significativa parcela de crianças com idades entre 4 e 5 anos não estava frequentando os centros de educação infantil antes da pandemia, ou porque as que frequentavam, de forma remota, tiveram acesso a processos educativos parciais e precários; tanto um caso quanto o outro afetou suas possibilidades de alfabetização. O segundo fator foi a pouca interação social e com a cultura letrada durante a pandemia; tais interações constituem-se, de um lado, por um/uma sujeito/a mais experiente na cultura, como as professoras alfabetizadoras e colegas, e de outro, pelas práticas sociais com os textos escritos. Por fim, o terceiro fator diz respeito aos efeitos do isolamento social na saúde física e mental das crianças, aliados às situações precárias de emprego e renda, medo e dor da perda, que acabaram por afetar o desenvolvimento cognitivo, comportamental e por prejudicar os processos de alfabetização. Como consequência desse terceiro fator, Márcio Nobre *et al.* (2023) afirmam que o contexto pós-pandêmico se caracteriza por questões psicológicas que se refletem no aprendizado escolar, processo que se tornou ainda mais dependente do laço família-escola, comumente frágil.

Mariclei Przylepa destaca que os/as educandos/as voltaram para a escola assustados/as, ansiosos/as, com comportamentos depressivos e dificuldades de socialização, interação e convívio social, “o que os tornavam resistentes ao cumprimento de regras básicas ao convívio escolar” (PRZYLEPA, 2023, p. 4). Andréia Romanzini, Letícia Botton e Aline Vivian (2022) afirmam que isso ocorreu porque as crianças foram privadas da socialização com seus pares, e que esse processo é fundamental para favorecer aprendizados importantes para o desenvolvimento humano, “como experiências lúdicas, interações presenciais, cooperação, compartilhamento de decisões, convivência com as diferenças, aprendizagens relacionadas com o controle dos impulsos, lidar com as frustrações, entre outros” (ROMANZINI, BOTTOM & VIVIAN, 2022, p. 149).

Carlos Cury *et al.* (2020) destacam que entre os grupos excluídos mais afetados encontram-se os/as estudantes com deficiências, pois era como se eles/as não existissem, não precisassem ou não sofressem com o fechamento das escolas. Reiteram, ainda, que a pandemia representou “um retrocesso no tratamento a ser dado ao aluno com deficiência, pois remeteu o seu cotidiano a um paradigma ultrapassado de isolamento” (CURY *et al.*, 2020, p. 2). Corroborando essas percepções, a pesquisa intitulada *Inclusão escolar em tempos de pandemia*, desenvolvida em 2020 por meio de uma parceria entre a Fundação Carlos Chagas – FCC, a Universidade Federal do ABC – UFABC, a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e a Universidade de São Paulo – USP, apontou que mais de 40% dos/das respondentes indicaram a opção ‘não se aplica’ quando questionados/as sobre a acessibilidade às aulas remotas; mais de 20% das professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE e serviços especializados indicaram que não foram providenciados os recursos de acessibilidade para esse tipo de aulas; e que na classe comum, esse percentual aproximou-se de 30%.

Metodologia

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, pois possibilita a inserção do/da pesquisador/a no contexto da investigação, aproximando-o/a do problema a ser pesquisado, bem como dos/das interlocutores/as que vivenciam e compartilham uma dada realidade marcada por diversas experiências profissionais e pessoais e caracterizada pela sua natureza dinâmica, viva, interativa, contraditória (MINAYO, 2007).

Produzimos os dados por meio de um grupo focal, dispositivo que possibilita ao/à pesquisador/a “apreender percepções, opiniões e sentimentos frente a um tema determinado num ambiente de interação” (TRAD, 2009, p. 777). A mobilização das interlocutoras foi feita através de um *e-mail* enviado para doze professoras que atuam em redes públicas do estado de São Paulo. Contudo, após diversas tentativas de agendamento de um horário em que elas pudessem participar, apenas quatro comparecem ao encontro virtual,

realizado em setembro de 2023. Dessas, três pertencem à rede pública de Campinas e apenas uma à rede pública de Valinhos/SP, razão pela qual escolhemos a Rede Municipal de Educação da cidade de Campinas.

Os dados foram produzidos por meio de uma sessão de grupo focal com duração de uma hora e meia, realizada pela plataforma *Google Meet*, software de vídeo conferência que possibilita ao/à usuário/a compartilhar sua tela ou apenas uma aba para se comunicar com um grupo de pessoas.

Todos os procedimentos éticos foram observados: a voluntariedade na participação, a possibilidade de desistir a qualquer tempo, bem como a anonimização dos dados, para garantir a preservação da identidade das participantes. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que detalhava a pesquisa em relação aos procedimentos e aos direitos das participantes, incluindo o compartilhamento dos resultados.

Em relação ao perfil formativo e profissional, as três professoras são formadas em Pedagogia e possuem experiência com alfabetização de crianças. A Prof. 01 é especialista em Psicopedagogia e possui quatro anos de experiência docente em turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A Prof. 02 possui pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, treze anos de experiência na área de Educação, dos quais sete em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. A Prof. 03 possui Mestrado em Educação e cinco anos de experiência, sendo um ano como professora de Educação Infantil na rede particular e quatro anos como professora adjunta em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Campinas.

Tendo como pressupostos metodológicos as proposições de Laurence Bardin (2011), realizamos a Análise de Conteúdo em três fases. Na primeira, transcrevemos os depoimentos das professoras e organizamos os dados empíricos com o objetivo de torná-los mais operacionais. Essa organização incluiu o ordenamento, a separação dos registros e uma leitura flutuante de todo o material. Na segunda fase, realizamos a clarificação dos dados por meio de uma leitura crítica dos depoimentos das professoras, identificando os temas abordados, a partir dos quais construímos três eixos: (a) ausência da Educação Infantil na pandemia; (b) retorno presencial de estudantes com deficiência; (c) e impactos da falta de saúde emocional nos processos de alfabetização. Na terceira e última fase, fizemos o tratamento dos dados, extraindo inferência e interpretação; realizamos a condensação das informações e fundamentamos os resultados produzidos articulando-os com outros estudos.

Na sequência, apresentamos as narrativas das professoras alfabetizadoras sobre desafios enfrentados no retorno às atividades escolares presenciais, principalmente no que se refere aos comportamentos externalizados pelas crianças que não vivenciaram a Educação Infantil de forma presencial, assim como por aquelas com alguma deficiência e/ou que tiveram a saúde emocional afetada durante a pandemia.

Apresentação e discussão dos resultados

A finalidade deste item é apresentar um olhar analítico decorrente da leitura dos dados produzidos pelas interlocutoras do estudo, professoras de escolas públicas de Campinas, que fazendo uso de sua sabedoria pessoal e profissional e, ainda, exercitando seu lado colaborador, desvelaram desafios enfrentados no contexto pós-pandemia. As análises foram reforçadas e apoiadas teoricamente em Maria Carmen Barbosa (2009), Carlota Boto (2022), Mariclei Przylepa (2023), Andréia Romanzini, Letícia Botton, Aline Vivian (2022), Magda Soares (2020b), Cláudia Vóvio (2023), entre outros/as.

Os reflexos da falta da Educação Infantil nos processos de alfabetização

A pandemia evidenciou ainda mais a importância da Educação Infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pois além de essa etapa da educação básica possuir uma função social – que consiste em acolhê-las, educá-las e delas cuidar –, as experiências vivenciadas nas instituições educativas se constituem como oportunidades privilegiadas de convivência, socialização e ampliação de saberes. A respeito dessa questão, as professoras afirmaram:

“A falta da vivência das crianças na Educação Infantil ficou muito nítida para todas nós. Nesse 2º ano do Ensino Fundamental que eu estou agora, as crianças tiveram poucas experiências na Educação Infantil, no entanto, o fato de terem tido o 1º ano do Ensino Fundamental de forma presencial fez muita diferença, então assim, o que pegou mais durante esse tempo da pandemia foi a falta de rotina mesmo, então nós tivemos muita dificuldade no início, era bastante complicado chamar a atenção delas, tivemos que usar muita música, e isso eu ainda faço na minha prática hoje, mas assim, no início a gente passava o tempo todo tentando conquistá-las para o desenvolvimento da rotina da escola” (Profa. 01, 2023).

“Em relação ao ano passado (2022), eu percebi que as crianças chegaram para a gente e não sabiam o que era escola, não conheciam as regras, eu quase morri. Elas não tiveram experiências de pré-escola, e foi muito complicado trabalhar com o 1º ano do Ensino Fundamental no ano passado. Mas esse ano não, o fato de as crianças terem frequentado a Educação Infantil de forma presencial, fez com que elas já [trouxessem] uma bagagem e [apresentassem] uma maturidade. Por isso, eu tive que falar com a minha coordenadora pedagógica e eu tive que voltar na pré-escola, trabalhando músicas, dinâmicas, coisas que a gente não faz no 1º ano, mas que eu tive que regredir porque eles estavam muito imaturos. Nossa, eu estive pensando sobre isso, o quanto muda, a gente que está ali trabalhando como o mesmo ano percebe o quanto foi diferente” (Profa. 02, 2023).

“Esta semana eu entrei em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e eu achei uma coisa muito interessante. É possível perceber que as crianças que estão chegando agora, que passaram por, pelo menos, um ano da Educação Infantil, são totalmente diferentes das crianças que nós recebemos no ano passado, ou seja, em 2022. Quando nós estávamos saindo da pandemia, o trabalho com as crianças do 1º ano teve que se voltar para ensinar as crianças a brincarem umas com as outras, a se respeitarem, a lidar com os sentimentos, porque elas não sabiam” (Profa. 03, 2023).

As professoras reconhecem a importância da Educação Infantil e destacam que o fato de as crianças não terem tido acesso a essa etapa da educação básica de forma presencial gerou dificuldades no processo de socialização no retorno escolar, quando foram inseridas no Ensino Fundamental. Entre as principais dificuldades, as docentes citam: resistência em aceitar as regras da escola, rejeição à rotina escolar, falta de atenção, concentração, maturidade e até mesmo dificuldades de brincar com os/as colegas e lidar com os sentimentos. Em relação ao que destacaram, concordamos com Boto quando afirma que a pandemia prejudicou muito as crianças, pois além de deixarem de frequentar um ambiente educativo, elas “passaram a ter comportamentos regredidos, com maior dificuldade na interação com os colegas, e a apresentar menos habilidades do que se espera para a idade” (BOTO, 2022, p. 1).

Ao ingressarem na Educação Infantil, as crianças estabelecem relações com outras pessoas e participam de experiências diferenciadas, que abrem perspectivas para a aprendizagem de comportamentos e valores diferentes daqueles vivenciados na família e na comunidade à qual pertencem. Maria Carmen Barbosa pontua que essa etapa desempenha relevante papel nos processos de socialização das crianças, pelas vivências através das quais elas aprendem a “respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais” (BARBOSA, 2009, p. 12).

Dessa forma, as crianças que não vivenciaram a Educação Infantil por conta da pandemia chegaram ao Ensino Fundamental sem experiências sobre como se comportar na escola, sobre as regras que deveriam ser cumpridas e com limitações nos comportamentos e saberes que facilitam a aprendizagem na etapa seguinte. Acrescenta-se a isso o fato de terem passado por um longo período de isolamento, o que afetou o desenvolvimento motor, cognitivo e social, pela falta de estímulos e quebra de vínculos (LINHARES & ENUMO, 2020).

Em suas narrativas, as professoras expressam, implicitamente, concepções sobre as finalidades e caracterizações da Educação Infantil. Para a Profa. 02, deve-se trabalhar nessa etapa com músicas e dinâmicas através das quais as crianças adquiram ‘bagagem e maturidade’ para cursar o Ensino Fundamental, enfatizando que contemplar essas atividades no 1º ano significa uma regressão. A Profa. 03 afirma que, no 1º ano, teve que ensinar as crianças a brincar umas com as outras. Diante dessas constatações, indagamos: por que as professoras acreditam que as atividades como músicas, dinâmicas e brincadeiras são exclusividades da Educação Infantil, e que contemplá-las no Ensino Fundamental significaria uma regressão? Como as professoras percebem as crianças e as suas infâncias e de que forma essas percepções interferem na prática pedagógica? Como a construção de currículos integradores, desenvolvidos em sintonia com percursos de vida das crianças e a sua cultura, poderia promover a aprendizagem e o desenvolvimento em uma perspectiva global?

É através das interações, brincadeiras e atividades lúdicas que as crianças desenvolvem diferentes linguagens e incorporam os elementos do mundo em que vivem, inserindo-se na cultura. Por meio de suas ações lúdicas, elas estabelecem relações sociais promotoras de aprendizagens que interferem positivamente no seu desenvolvimento global; assim, é fundamental que músicas, dinâmicas e brincadeiras façam parte do currículo e da prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Segundo Barbosa (2009), as crianças não deixam de ser crianças quando ingressam no Ensino Fundamental, no qual muitas vezes, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas à condição de alunos/as, assumida em oposição às necessidades específicas da infância. A autora explicita que “concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância” (BARBOSA, 2009, p. 26). Dessa forma, é preciso avançar no desenvolvimento de currículos que tenham como foco as crianças e em práticas pedagógicas cujas situações de ensino e experiências educativas reconheçam a infância de forma potente, diversificada, qualificada, aprofundada e sistematizada.

É fato que a Educação Infantil contribui para que as crianças tenham melhor desempenho no Ensino Fundamental, no entanto, essa etapa possui uma finalidade própria, que é o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Esse esclarecimento é relevante, pois ao entenderem que a finalidade se restringe a preparar as crianças para a etapa seguinte, as professoras costumam secundarizar as brincadeiras e a participação em atividades de caráter lúdico.

Ausência de inclusão em um contexto de exclusões

No retorno ao ensino presencial, as professoras depararam-se com uma situação desafiadora, caracterizada por dificuldades diversas, entre elas, a inclusão de crianças especiais em um contexto caracterizado pela falta de condições de trabalho e atendimento, conforme revelam em suas narrativas:

“Na minha sala, eu tenho uma aluna que não conseguia ficar na sala de aula, ela se jogava no chão e não entrava na sala, ela tem síndrome de Down e paralisia, então ela chorava, ela não podia ver a sala de aula, ela só queria ficar fora da sala com a cuidadora, ela não podia nem me ver. Eu acho que para a Educação Especial foi muito difícil” (Profa. 01, 2023).

“Eu tenho três [alunos de] inclusões na minha sala, e então é complicado. Eles falam que a prefeitura não nega de colocar professor de apoio, mas a verdade é que não tem quem queira ficar, aí o que que a gente faz? Então, eu tento. Às vezes, os alunos não têm o atendimento que deveria ter e aí você não tem o que fazer, pois você tem uma sala inteira para cuidar, esse aluno não quer ficar na sala, só quer ficar o tempo inteiro lá fora com o cuidador. Então a gente sabe que tem responsabilidades sobre isso, mas sabe que não tem como fazer. As salas estão lotadas de crianças, eu, por exemplo, tenho 25, mas eu já tive 34 alunos no 1º ano, então, eu acho

que para a gente fazer um bom trabalho as salas deveriam ter, no máximo, 20 alunos. Ai eles poderiam cobrar, pois estariam dando condições para a gente trabalhar. Por que três inclusões, mais 25 alunos e eu nem estou reclamando, pois 25 é um número bom. Imagina uma sala com 34 crianças, a cansa que é conseguir que todos eles consigam aprender” (Profa. 02, 2023).

“Para mim, o mais difícil foi com as crianças que precisam de inclusão, pois, durante a pandemia, elas não tiveram acesso ao tratamento que elas precisavam, inclusive ao uso de medicamentos, então esse retorno delas foi muito mais difícil, pois elas não queriam ficar no ambiente da sala de aula e isso desestabilizava bastante a rotina. Eu, as outras crianças... e eu sentia muita falta de apoio nesse sentido. O objetivo com elas não era nem trabalhar a alfabetização, mas era realmente atender uma criança que havia parado no maternal e estavam em casa sem tratamento, sem medicamento nenhum e voltaram para a escola, e, nesse sentido, foi muito difícil não dispor de apoio nenhum e nem acompanhamento. Nesta nova escola que eu estou, a inclusão está ocorrendo sem o apoio de outros profissionais que deviam nos ajudar” (Profa. 03, 2023).

Todas as professoras destacaram que, no retorno presencial, o processo de socialização das crianças público-alvo da Educação Especial foi muito difícil, marcado pelo choro e pela recusa de permanecer na sala de aula. Embora ressaltem que contaram com o apoio de cuidadoras no processo de adaptação, chamam a atenção as denúncias que fazem sobre a falta de condições de atendimento a essas crianças. A Profa. 02 reclama da quantidade de alunos/as por turma e a Profa. 03 fala da falta de acompanhamento e apoio de outros/as profissionais. Em diálogo com seus depoimentos, destacamos dados da Plataforma Qedu² mostrando que o número de matrículas de estudantes especiais em Campinas subiu de 3.802 em 2020 para 4.189 em 2022. Apesar disso, apenas 40% das escolas do município possuem acessibilidade, e somente 20% contam com sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Não há dúvidas de que a inclusão de estudantes com deficiências em salas regulares passa, necessariamente, por garantir condições de acessibilidade e suporte pedagógico, para que construam o conhecimento segundo suas capacidades; necessitam, portanto, do envolvimento de professores/as, gestores/as, familiares e outros/as profissionais, em um ir e vir de diálogos constantes, para que seja possível ultrapassar as dificuldades que se apresentam. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014) estabelece, na meta 04, a garantia de um Sistema Educacional Inclusivo que contemple um conjunto de ações a serem desenvolvidas para que os/as estudantes com deficiência possam exercer seu direito à educação, entre as quais: salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, acessibilidade aos prédios, oferta de educação bilíngue, tecnologia assistiva, apoio ao atendimento escolar integral e, também, o estímulo à participação das famílias.

Nesse contexto, ressaltamos a importância da efetivação de uma política educacional inclusiva, intersetorial e ampla, elaborada a partir de diagnósticos que evidenciem desafios e possibilidades, envolvendo a participação de diferentes membros da comunidade escolar e local, com condições necessárias para o rompimento das barreiras que

dificultam o direito de aprender de cada estudante. Assim, no pós-pandemia, não podemos perder de vista a defesa de um projeto de educação inclusivo, socialmente justo e democrático, o que certamente implica na garantia do direito à educação de pessoas com deficiência, incluindo todas as condições necessárias para que possam aprender e se desenvolver educacionalmente.

Problemas de saúde emocional

A saúde mental de crianças e adolescentes no pós-pandemia precisa ser observada com atenção por conta da maior vulnerabilidade emocional dessa população, como mostra estudo desenvolvido por Romanzini, Botton e Vivian (2022, p. 149), segundo o qual a saúde mental infantil foi afetada de diversas formas durante a pandemia. A respeito dessa questão, as professoras afirmaram:

“A gente teve um caso de uma menina com depressão, e acho que a gente sempre vai precisar de um psicólogo na escola, porque quando a gente precisa fazer a solicitação desse serviço tem que encaminhar não sei para onde, é um processo demorado demais. Hoje eu recebi um e-mail voltando um processo porque eu esqueci um negocinho, e pediram para eu enviar tudo novamente. É muito demorado, esses alunos estão precisando de ajuda agora, se tivesse alguém para orientar, para direcionar o atendimento, ia ser muito diferente, e ajudaria demais, não só depois da pandemia. Outra coisa: esse serviço é importante inclusive para nós professores, pois ninguém cuida de quem cuida, e nós cuidadores precisamos ser cuidados. Tem professoras que pegaram as salas e ficaram desesperadas, a gente ouviu cada história que a gente ficou muito abalada, professoras que perderam o marido, acho que isso abalou todo mundo” (Profa. 01, 2023).

“Na minha escola, houve bastante problema, principalmente entre os adolescentes, houve muitos problemas psicológicos e que seria muito bom a presença de um especialista na escola. As crianças voltaram com muita falta de concentração, um tempo muito curtinho de concentração” (Profa. 02, 2023).

“Eles voltaram com falta concentração e capacidade de lidar, de conviver uns com os outros, eles se batem, desrespeitam os professores. Isso é bem complicado. No ciclo 2, as crianças sofrem muito, pois elas brigam muito umas com as outras, e a agente está buscando palestras para ver se eles aprendem a respeitar, a conviver uns com os outros” (Profa. 03, 2023).

As interlocutoras afirmam que um dos desafios do pós-pandemia foi a presença de estudantes abalados/as emocionalmente pelas perdas, dores e privações. Sobre esse contexto, Boto (2022) destaca que, no processo de acolhimento, é indispensável lembrar que existem órfãos/ãs da pandemia, assim como crianças que perderam familiares, amigos/as e conhecidos/as, razão pela qual é fundamental que a escola trabalhe essa realidade e que esses/as estudantes sejam assistidos/as em suas necessidades emocionais.

A Profa. 03 relata que as crianças tinham pouca concentração e dificuldades de convivência, externando comportamentos agressivos umas com as outras e com os/as professores/as. Situação semelhante foi descrita pela pesquisadora Przylepa, reportando-se

a uma escola pública municipal do estado de Mato Grosso do Sul, em 2022: nesse período pós-pandêmico, os/as estudantes tinham “dificuldade de prestar atenção nas aulas ministradas, demonstravam-se irritados, estressados, desaminados e cansados” (PRZYLEPA, 2023, p. 7).

A Profa. 02 chama a atenção para o fato de que os serviços de saúde emocional também precisam contemplar os/as professores/as, tendo em vista que muitos/as profissionais se encontram com a saúde mental agravada, seja pelas razões já destacadas, seja pelas diversas demandas vivenciadas no contexto da sala de aula. Przylepa (2023) afirma que o retorno às atividades escolares presenciais foi marcado por muitos desafios para os/as professores/as, pois além de terem de identificar os níveis de alfabetização em que as crianças se encontravam, por meio de avaliações diagnósticas, ministrar os conteúdos curriculares com intuito de recompor as aprendizagens, também tiveram de lidar com as dificuldades e os problemas socioemocionais das crianças.

As professoras 01 e 02 sugerem a presença de profissionais, como psicólogos/as, no ambiente escolar, tendo em vista a falta de apoio e suporte para o encaminhamento aos serviços de saúde daqueles/as que necessitarem. É válido destacar que, no dia 11 de dezembro de 2019, foi aprovada a Lei n. 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica, por meio de equipes multiprofissionais (BRASIL, 2019). Segundo a legislação supracitada, os sistemas de ensino teriam um ano, a partir da data de publicação dessa Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Maria Beatriz Linhares e Sônia Regina Enumo (2020) afirmam que, diante do caos provocado pela pandemia, é necessário que crianças e educadores/as sejam assistidos/as por equipes de saúde mental, para que possam compreender os fenômenos ocorridos e entender os próprios sentimentos. Ressaltam que é igualmente necessário avaliar os impactos na saúde física e mental, com uma análise criteriosa do funcionamento dos serviços de suporte educacional, saúde, assistência social e apoio ao exercício da cidadania.

A presença desses/as profissionais e de outros/as, como assistentes sociais, pode potencializar a ação educativa e de proteção das escolas, em um contexto marcado por desigualdades e vulnerabilidades, como destaca a Profa. 02:

“Eu não sei dizer se esse é um problema causado apenas pela pandemia, mas na sala de aula é possível a gente perceber a presença de muitos problemas, como, por exemplo, mães que estão presas, menino que nunca viu o pai e quer conhecer o pai, a avó quem cria, são muitos problemas sociais e pessoais que estão na sala de aula e a gente tem que lidar com todos eles e eu não sei. A pandemia agravou esses casos, mas é nítido que a sala de aula está acumulando muitos problemas e a gente tem que dá conta do conteúdo, de lidar com tudo isso, então é um pacote bem grande, a gente precisa de muito apoio, é preciso muita saúde mental para a gente está ali equilibrado” (Profa. 02, 2023).

A pandemia evidenciou a situação da educação pública brasileira, que é ainda mais complexa do que parece ser e envolve problemas sociais amplos, reflexo das desigualdades sociais. As escolas enfrentam enormes dificuldades para garantir a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, razão pela qual se faz necessário que os governos e as instituições trabalhem com foco em políticas intersetoriais, multiprofissionais e inclusivas, cabendo à sociedade reivindicar e lutar por elas. Isso inclui desenvolver ações sociais que visem à superação das problemáticas que interferem nas condições reais de vida e na reconstrução de uma escola justa e inclusiva.

Considerações finais

Os resultados deste estudo apontam que as atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas durante a pandemia da Covid-19 não alcançaram todos/as os/as estudantes ou não chegaram de forma satisfatória para a maioria deles/as, gerando dificuldades na alfabetização, razão pela qual é preciso promover ações voltadas para a recomposição de aprendizagem, acolhimento emocional e saúde mental para estudantes e professores/as que necessitem.

Conclui-se que a garantia da alfabetização no contexto pós-pandemia desafia a comunidade escolar, principalmente os/as professores/as, requerendo prioridade política, investimento público potente e ações permanentes que permitam que os/as estudantes tenham o direito à educação efetivado. Nesse contexto, as desigualdades precisam ser tomadas como critérios de análise da realidade e de formulação de políticas e estratégias pedagógicas, para que se superarem as defasagens de aprendizagem e se construam novas realidades educacionais para os/as estudantes, principalmente os/as mais vulneráveis.

Assim, é necessário pensar em condições para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos/das estudantes na escola, o que inclui superar as problemáticas que interferem nas condições de vida e de aprendizagem. Essas decisões precisam ser colocadas em prática de forma urgente, para que a educação escolar não continue ampliando as desigualdades cognitivas e de desenvolvimento pleno dos/das estudantes.

Recebido em: 21/11/2023; Aprovado em 12/03/2024.

Notas

- 1 Assenta-se em uma concepção político-pedagógica emancipatória e inclusiva, na qual a educação é vista como prática social e um ato político, tendo por eixo o conjunto de suas dimensões extra (fatores socioeconômicos

e socioculturais; financiamento público adequado; compromisso dos/das gestores/as centrais com a boa formação dos/das docentes e funcionários/as da educação) e intraescolares (organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; projetos escolares; formas de interlocação da escola com as famílias; ambiente saudável; política de inclusão efetiva; respeito às diferenças e diálogo como premissa básica).

- 2 Dados disponíveis em: <<https://qedu.org.br/municipio/3509502-campinas/censo-escolar/infraestrutura>>. Acesso em: 14 de out. de 2023.

Referências

AMORIM, Daniela. Dez municípios detinham mais de 25% do PIB em 2020, afirma IBGE. *CNN Brasil*. 16/12/2022. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/dez-municipios-detinham-mais-de-25-do-pib-em-2020-afirma-ibge/>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. *Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009 (relatório técnico). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOTO, Carlota. Processo de alfabetização enfrenta desafios após pandemia. *Jornal da USP*, São Paulo, 17 de outubro de 2022. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/projeto-de-homeschooling-no-brasil-coloca-um-muro-entre-a-familia-e-o-mundo-social/>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 110, p. 3, 13 jun. 2023. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: 14 out. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil *et al.* *O Aluno com Deficiência e a Pandemia*. Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <<https://freemind.com.br/newblog/wp-content/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-I.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2023.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>>. Acesso em: 14 out. 2023.

LINHARES, Maria Beatriz Martins & ENUMO, Soônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v.

- 37, e200089, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&>. Acesso em: 14 out. 2023.
- MELLO, Juliano Pereira de & VITORINO, Artur Renda. Desafios para uma análise comparada complexa: problematizando dados educacionais no contexto da pandemia Covid 19 em Campinas (SP) – Brasil. *Educación XXX* (58), marzo 2021, pp. 59-82. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pe/pdf/educ/v30n58/2304-4322-educ-30-58-59.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- NOBRE, Márcio Rimet *et al.* Que escola pós-pandemia? *SciELO Preprints*, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5338>>. Acesso em: 14 out. 2023.
- OKUMURA, Renata. Na pandemia, 67% dos alunos têm dificuldade de organização. *Terra*, 30/10/2020. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/na-pandemia-67-dos-alunos-tem-dificuldade-de-organizacao,ba3b906910fe78c15ec20517f1882ef1tj66nl60.html>>. Acesso em: 24 set. 2023.
- PRZYLEPA, Mariclei. A educação no Brasil pós-pandemia: o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da prática. *Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq*, (4), p.xiii-xxi. Disponível em: <<https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1125>>. Acesso em: 24 set. 2023.
- ROMANZINI, Andréia Vedana.; BOTTON, Letícia Thomasi Jahnke & VIVIAN, Aline Groff. Repercussões da pandemia da Covid-19 em crianças do ensino fundamental. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 46, n. esp. 5, p. 148 - 163, dez, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/kmWd9D7RhQGbzDLZzGMwWHD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 set. 2023.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2020b.
- SOARES, M. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? *Canal Cultura*. 08/09/2020a. Entrevista concedida a Emy Lobo. Disponível em: <<https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>> Acesso em: 09 ago. 2023.
- TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 19 [3], pp. 777-796, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/#>> Acesso em: 14 out. 2023.
- UNICEF Brasil. *As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil*. Fevereiro, 2023. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/as-multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil>>. Acesso em: 09 ago. 2023.
- VÓVIO, Claudia Lemos. Desafios da alfabetização no pós-pandemia. *CENPEC*, 27/02/2023. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/tematicas/propostas-alfabetizacao-pos-pandemia>>. Acesso em: 14 out. 2023.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.