



A PANDEMIA DA COVID-19 E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS COM QUEIXA ESCOLAR?

Maria Carolina Ferreira Tosta [*]; Janaina Cassiano Silva [**]

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da pandemia da Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem pela ótica de crianças com queixa escolar. Foi realizada pesquisa qualitativa de caráter analítico. Participaram três crianças, com idade de 11 anos, cursando o 6º ano do ensino fundamental. Todas foram atendidas pelo projeto de extensão “Orientação à queixa escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural” da Universidade Federal de Catalão - UFCAT no período de 2020/2021, de modo remoto. Foi realizada entrevista semiestruturada, individual no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI). A análise foi feita com base nos núcleos de significação, tendo como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural. Foram elegidos três núcleos: 1) Percepções sobre as aulas e atividades remotas e as implicações destas no processo de ensino-aprendizagem; 2) A mediação realizada durante o ensino remoto; 3) Implicações do projeto de OQE no processo de escolarização em tempo pandêmico. As narrativas enfocam um processo de ensino-aprendizagem deficitário e ainda mais complexo, devido à transposição abrupta do ensino presencial para o remoto. Torna-se preponderante a ampliação das investigações sobre o tema, atentando-se às vivências das próprias crianças e compreendendo o processo de escolarização de maneira ampla, crítica e em sua totalidade com a realidade concreta.

Palavras-chave: Pandemia. Processo de ensino-aprendizagem. Queixas escolares. Teoria Histórico-Cultural.

THE COVID-19 PANDEMIC AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS: WHAT DO CHILDREN WITH SCHOOL COMPLAINTS SAY?

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the impact of the Covid-19 pandemic on the teaching-learning process from the perspective of children with school complaints. Qualitative research of analytical nature was carried out. Three children, aged 11 years and attending the 6th year of elementary school, participated. All were assisted by the extension project “Guidance to school complaints in the light of the Historical-Cultural Theory” of X in the period 2020/2021, remotely. A semi-structured interview



was conducted individually at the Center for Applied Studies in Psychology (CEAPSI). The analysis was carried out based on the nuclei of meaning, having the Historical-Cultural Theory as a theoretical reference. Three cores were chosen: 1) Perceptions about remote classes and activities and their implications in the teaching-learning process; 2) The mediation during remote teaching; 3) Implications of the OQE project in the schooling process during a pandemic. The narratives focus on a deficient and even more complex teaching-learning process, due to the abrupt transposition of face-to-face teaching to remote teaching. It is preponderant the expansion of investigations on the subject, paying attention to the children's experiences and understanding the schooling process in a broad, critical way and in its entirety with concrete reality.

Keywords: Pandemic. Teaching-learning process. School complaints. Historical-Cultural Theory.

LA PANDEMIA DEL COVID-19 Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: ¿QUÉ DICEN LOS NIÑOS CON QUEJAS ESCOLARES?

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el impacto de la pandemia de Covid-19 en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los niños con quejas escolares. Se realizó una investigación cualitativa de carácter analítico. Participaron tres niños, de 11 años, que cursaban el 6º año de la enseñanza básica. Todos fueron atendidos por el proyecto de extensión “Orientación a la queja escolar a la luz de la Teoría Histórico-Cultural” de X en el período 2020/2021, de forma remota. Se realizó una entrevista semiestructurada de forma individual en el Centro de Estudios Aplicados a la Psicología (CEAPSI). El análisis se realizó con base en los núcleos de significado, teniendo como referente teórico la Teoría Histórico-Cultural. Se eligieron tres ejes: 1) Percepciones sobre las clases y actividades remotas y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) La mediación realizada durante la enseñanza remota; 3) Implicaciones del proyecto OQE en el proceso de escolarización durante una pandemia. Las narrativas se centran en un proceso de enseñanza-aprendizaje discapacitado y aún más complejo debido a la abrupta transposición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota. Se vuelve preponderante la ampliación de investigaciones sobre el tema, atendiendo a las vivencias de los propios niños y comprendiendo el proceso de escolarización de forma amplia, crítica y en su totalidad con la realidad concreta.

Palabras clave: Pandemia. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Quejas escolares. Teoría Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO



O termo “queixa escolar” ganhou destaque no início da década de 1990, sendo utilizado em trabalhos que discutiam de maneira crítica o fenômeno do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. Frequentemente, professores, pais/responsáveis, profissionais da área da educação e da saúde, ao se depararem com crianças com dificuldades no processo de escolarização, passam a questionar o que elas têm para não conseguirem aprender (Machado, 1999). Com isso, se começa uma busca incansável por respostas individualistas do fenômeno, focalizando-se apenas no infante e investigando seus aspectos biológicos, comportamentais, cognitivos, dentre outros (Souza, 2020).

Justamente para se distanciar desta prática é que se propôs um novo olhar para o que aqui denominamos de queixas escolares. Este conceito “nos convida a avaliar (necessariamente) sua produção histórica, coletiva, o que implica em buscarmos o quanto é possível alterarmos essa produção, afetando os fenômenos nos quais ela vai se viabilizando, dominando” (Saraiva, 2020, p. 76). Portanto, as queixas escolares são produzidas em aprazado tempo sob determinadas condições, não sendo algo inerente naquele que “não aprende”. Como afirma Machado (1999, p. 146), “não existem causas individuais para os fenômenos da vida, pois eles não são individuais, não são de ninguém. São efeitos que se engendram em uma rede de relações (Deleuze, 1974)”.

Souza (2020) e Machado (1999), a partir de uma perspectiva crítica, materialista histórica, propuseram uma nova modalidade de atendimento para tais casos, o qual se denominou de “Orientação à queixa escolar” (OQE). Neste tipo de atendimento realizado por profissionais embasados pela Psicologia Histórico-Cultural (PHC), considera-se que o homem genérico é um ser social e, por isso, não nasce humano, e sim torna-se humanizado, devido às relações que estabelece com outros homens e da apropriação e internalização dos signos e instrumentos, ou seja, dos conhecimentos produzidos historicamente (Martins, 2011).

Neste contexto, consideramos que a pandemia mundial da COVID-19 foi/é um atravessamento histórico e social que interferiu na vida de todos de um modo geral. O caos instalado pelo medo do contágio e pelas medidas de contenção da propagação do vírus —



distanciamento social, paralisação de atividades presenciais, dentre outras — impactou diretamente as esferas econômicas, sanitárias e também educacionais. Consideramos, segundo Santos (2020), que o contexto pandêmico de forma não igualitário inflamou ainda mais as crises e dificuldades que anteriormente já se presentificavam nessas instâncias.

Mais especificadamente sobre a educação brasileira, alguns estudos já publicados (Senhoras, 2020; UNICEF, 2021) apontam que, se anteriormente ao contexto pandêmico a educação no Brasil não era igualitária e inclusiva, na atualidade se tornou mais do que nunca exclusiva. Segundo dados da UNESCO (2020), 1,57 bilhões de estudantes em 191 países tiveram suas vidas acadêmicas afetadas por conta da pandemia causada pelo novo coronavírus.

Assim, é necessário também pensarmos nas crianças que antes da pandemia sofriam com dificuldades no processo de escolarização. Elas muitas vezes são rotuladas e/ou estigmatizadas por um sistema educacional que culpabiliza e medicaliza seus alunos(as), se eximindo de suas responsabilidades na promoção dos fracassos e queixas escolares (Souza, 2020). Posto isto, a presente proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de compreender que o contexto da pandemia da COVID-19 traz impactos para as crianças, uma vez que estas tiveram as atividades presenciais suspensas, realizando seus exercícios escolares de modo remoto.

Desse modo, nosso objetivo geral foi analisar o impacto da pandemia da COVID-19 no processo de ensino-aprendizagem pela ótica de crianças com queixa escolar atendidas pelo projeto de extensão “Orientação à Queixa Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural” da Universidade Federal de Catalão - UFCAT no ano de 2020 à luz da Teoria Histórico-Cultural. Como aponta Souza (2020), além de ser fundamental atender as queixas escolares de maneira ampla, contextualizando-a e tendo uma escuta atenta à rede envolvida, ouvir e buscar apreender o que as próprias crianças têm a relatar sobre si mesmos e seu processo de escolarização se faz essencial.



METODOLOGIA

O presente estudo¹ está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI - Centro de Estudos Aplicados em Psicologia” da UFCAT, que visa problematizar a demanda da queixa escolar, com o intuito de realizar projetos de pesquisa e extensão que tenham como foco a criança encaminhada ao CEAPSI com queixa escolar decorrente dos processos de ensino/aprendizagem nas escolas. Destacamos que esta pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética, com parecer número 2.206.870. Todos os cuidados éticos foram devidamente considerados. Os(a) participantes(e) conjuntamente com suas responsáveis assinaram os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido e foram identificados(a) por meio de nomes fictícios.

Foi realizada pesquisa qualitativa de caráter analítico fundamentada nos pressupostos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural.

A seleção dos(as) participantes da pesquisa ocorreu com base nos seguintes critérios de inclusão: crianças que já participavam do projeto de OQE antes da pandemia de Covid-19 e que deram continuidade ao atendimento no contexto remoto; crianças que conjuntamente com seus familiares consentiram a participação na pesquisa. Assim, sete crianças estariam elegíveis para participar do estudo; porém foram excluídas quatro que não atendiam a estes critérios. Uma devido à falta de consentimento para participação no estudo e, as outras três por não participarem dos atendimentos *online*, devido à falta de acesso aos recursos tecnológicos. Optamos por não realizar triagens no período remoto, por acreditarmos que inserir novas crianças em um período de tantas incertezas – e de modo *online* – seria excludente e inviável considerando nosso referencial teórico metodológico.

¹ Este trabalho é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida na Universidade Federal de Catalão – UFCAT e financiada pela própria universidade. Foi apresentado e aprovado no IV Seminário de Iniciação à Pesquisa Científica, Tecnológica e em Inovação, promovido pela UFCAT em novembro de 2022.



Participaram do estudo três crianças, dois meninos — Tiago e Vitor —, irmãos gêmeos oriundos de uma escola pública do município de Catalão e uma menina — Brenda —, aluna da rede particular da mesma cidade. Coincidentemente, todas as crianças no período da pesquisa estavam com 11 anos completos e frequentavam o 6º ano do ensino fundamental. Outrossim, conforme os critérios de participação, todos(a) foram atendidos(a) pelo projeto de extensão “Orientação à queixa escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural” desenvolvido pelo curso de Psicologia da UFCAT, no período de 2020/2021, de modo remoto.

Tivemos como instrumentos para a coleta e análise dos dados entrevistas semiestruturadas que foram audiogravadas e transcritas na íntegra. O roteiro de entrevistas foi composto por dez questões divididas didaticamente em dois blocos. Todo o processo de obtenção de dados foi realizado nas dependências do CEAPSI no período noturno e seguindo os protocolos necessários para a não propagação do coronavírus — distanciamento mínimo necessário, uso de máscaras e álcool em gel.

As entrevistas foram realizadas no mês de março de 2022, de modo individual e tiveram duração média de 20 a 30 minutos cada. Os dados foram analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural, por meio do método de unidade de análise proposto pelos núcleos de significação. O processo de análise investigou minuciosamente as transcrições das entrevistas, procurando captar e articular as similaridades, complementaridades e contradições presentes nos discursos e posicionamentos dos(a) entrevistados(a), entendendo cada colocação “como ponto de partida, ainda aparente, mas considerando a essencialidade das categorias, totalidade e historicidade no processo analítico” (Aguar; Aranha; Soares, 2021, p. 3).

Foi possível a construção de um total de oitenta e dois pré-indicadores agrupados em treze indicadores que levaram à formulação de três principais núcleos de significação, os quais foram articulados entre si de maneira a obter uma análise internúcleos, sendo eles: 1) Percepções sobre as aulas e atividades remotas e as implicações destas no processo de ensino-aprendizagem; 2) A mediação realizada durante o ensino remoto; 3) Implicações do projeto de OQE no processo de escolarização em tempo pandêmico.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscamos, portanto, analisar por meio do discurso dos(a) entrevistados(a) captar as significações — significados e sentidos — em relação ao processo de ensino-aprendizagem para crianças com histórico de queixas escolares dentro de um contexto de pandemia mundial. Conforme já anunciado, tivemos três núcleos de significação, apresentados a seguir.

1) **Percepções sobre as aulas e atividades remotas e as implicações destas no processo de ensino-aprendizagem**

Nos discursos dos(a) participantes(e) observamos como a pandemia da COVID-19 afetou suas vidas acadêmicas. Contudo, não de maneira individual e deslocado do cenário sócio-histórico, e sim em consonância com as condições materiais, instrumentais, econômicas, sanitárias, educacionais. Tais determinantes socioculturais podem ser notáveis nas seguintes colocações dos(a) entrevistados(a), principalmente em relação às aulas *online*:

Porque lá na escola ... a professora ficava falando várias coisas e agora em casa a tia nem fala, só manda a tarefa no grupo. Ou ela vai no Google Meet e fala. (Vitor)

Presencial tem como você falar com a professora pessoalmente. Na tela o som sai muito ruim, tem hora que sua internet estava boa daria para responder e outras vezes não. (Tiago)

Era aula online. E para mim era bem difícil. As vezes a internet caía, ficava sem luz [...] é complicado né, então é uma coisa complicada. Outras não tinham telefones para conectar a aula e então tinha que pegar emprestado dos pais, entendeu? Então, foi muito difícil para todo mundo. (Brenda)

Os(a) participantes(e) pontuam alguns instrumentos (celulares, *Google Meet*) que foram utilizados no ensino remoto como mediadores dos estudantes com a escola, o contexto social e com o conhecimento historicamente acumulado. Contudo, essas ferramentas para terem um bom funcionamento nas aulas dependiam da qualidade de *internet* disponível.



Todavia, o não acesso e/ou acesso restrito e as condições imprevisíveis destes acabaram por também serem elencados como fatores desvantajosos do ensino remoto, prejudicando a transmissão dos conhecimentos escolares. Como afirma Araújo *et al* (2022, p. 3):

O acesso à internet é de extrema importância para o funcionamento do ensino remoto-domiciliar, pois viabiliza o acesso às informações, proporcionando o conhecimento e o desenvolvimento do senso crítico, expandindo, assim, a possibilidade do exercício da cidadania das crianças e jovens.

No entanto, no âmbito brasileiro algumas pesquisas (Senhoras, 2020; Araújo *et al.*, 2022) corroboram o relato dos(a) participantes(e) de que as infraestruturas de *internet* eram insuficientes e atrapalhavam o acompanhamento das atividades remotas.

Foi também retratado pelas crianças entrevistadas a problemática de disporem até mesmo dos próprios meios tecnológicos — celulares principalmente — para assim participarem das aulas. De acordo com a pesquisa realizada por Araújo *et al.* (2022), diversas famílias brasileiras possuem quantidades limitadas de aparelhos telefônicos com acesso à *internet*. Fato este que nos faz supor que muitas crianças ficaram excluídas do meio digital e, por conseguinte, da modalidade de aulas *online*, interferindo diretamente no seu processo de escolarização e reforçando a condição de vulnerabilidade social, já que “No Brasil, a inclusão digital está distante de se tornar uma realidade” (Araújo *et al.*, 2022, p. 3), principalmente ao se realizar uma análise interseccional na qual se considera as desigualdades de gênero, raça e classe social.

Em vista disto, percebe-se que as desigualdades materiais interferem e inviabilizam a própria humanização do homem genérico. Nas palavras de Martins (2011, p. 212):

Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos.



Logo, o tipo, a qualidade, enfim, o *modus operandi* da realidade concreta presentificada em cada sociedade, em específico nas relações mediadas que se engendram em determinada comunidade, não se desvincula do plano macro social. Ele impacta diretamente no processo de mediação e de internalização, de modo que interfere na subjetivação por parte dos(as) estudantes da realidade objetiva e dos conhecimentos produzidos por esta.

Ao ter o contexto educacional abruptamente modificado e seus modos de ensino transmutados para um tipo de educação remota, as próprias crianças apontaram como as professoras, eles como estudantes e seus familiares/responsáveis tiveram que se (re)inventar e (re)descobrir novas didáticas e maneiras de darem continuidade ao processo escolar apesar dos percalços encontrados:

Porque antes de nós irmos para a aula *online*, já havíamos entregado as tarefas. Minha mãe foi lá na escola e pegou as tarefas, um monte, desse tamanho assim [demonstra com as mãos]. Ela levou para casa e fizemos lá. (Vitor)

A professora falava no grupo baixa esse aplicativo e o baixamos. A tia mandava o *link* todos os dias e entrávamos na sala. Ela falava quais os cadernos eram para pegar no grupo e pegávamos. Quando dava cinco horas terminávamos e era somente isto. (Tiago)

Assim, no comecinho da pandemia fazíamos vídeos. Na aula *online* ficava a professora na tela explicando no quadro. Depois havia os que iam de forma presencial e os que permaneciam *online*. Quem quisesse ir presencial podia ir, mas era assim podia ir somente sete na sala, presencialmente. (Brenda)

Esclarece-se, assim, alguns modos encontrados pelas escolas de darem continuidade às suas atividades educativas, maneiras que foram sofrendo alterações com a avanço da pandemia e, conseqüentemente, perante a indeterminação de quanto tempo mais duraria as paralizações das aulas presenciais. Vale pontuar que o ensino remoto proposto pelas escolas nesse período foi formulado e implementado em caráter de excepcionalidade (Lunardi *et al.*, 2021), não podendo ser comparado à modalidade de ensino a distância (EAD) que tem suas regulamentações e características próprias a serem seguidas pelas instituições.

Vitor e Tiago, irmãos e oriundos de escola pública, disseram que inicialmente deram continuidade a seus estudos através de cartilhas entregues a sua mãe pela escola.



Posteriormente, as atividades passaram a serem enviadas em um grupo de *WhatsApp* e sua mãe as xerocava por conta própria. Também realizavam cópias em seus cadernos e somente um tempo depois passaram a terem aulas *online* por meio de chamadas de vídeo pelo aplicativo *Google Meet*. Em contrapartida, notamos pelo relato de Brenda, aluna de uma instituição particular, que ela desde o início contou com recursos digitais, inicialmente realizando vídeos e os enviando a sua professora e posteriormente realizando aulas *online*.

As realidades expostas pelas crianças podem ser consideradas similares e contraditórias em certos pontos. Não obstante, ambas denotam um tipo de ensino emergencial que não foi previamente discutido e/ou organizado pelas autoridades e instituições educativas.

Contudo, como retratado por Senhoras (2020), o impacto da pandemia na rede pública de educação é assimétrico em relação às instituições privadas. Isso se deve porque o ensino público, antes mesmo da pandemia, já vinha sendo sucateado e deteriorado em favor da subordinação da educação pública, igualitária e de qualidade ao capital. De maneira que as instituições públicas demoraram para se rearticular e adquirir condições mínimas para fornecer aulas e materiais acessíveis tanto aos seus professores(as) quanto aos alunos(as), os quais detêm condições de vida demasiadamente heterogêneas.

Com relação ao ensino remoto, Brenda foi a participante que mais enfatizou o quanto o ensino remoto impactou seu processo de escolarização:

Sim, foi bem difícil. Na verdade, sinceramente eu não aprendi nada nesses dois anos que eu fiquei *online*, sabe? Então, eu não entendia, nada, nada, então foi bem difícil. Como agora, como eu estou não sei de quase nada. Então é bem difícil, porque esses dois anos que eu fiquei online não sabia. A professora explicava de um jeito que eu não entendia. (Brenda)

A narrativa de ter a sensação de que não houve aprendizagem foi preponderante na entrevista realizada com Brenda que, em diversas passagens, reforçou como não conseguia se concentrar, tirar suas dúvidas e compreender o processo das atividades. Complementarmente, Tiago também explicitou tais dificuldades com o ensino remoto: “Foi muito ruim, porque não



dava para ficar concentrado direito, por causa que é muito estranho ver a tia falando pelo celular, só. Aí eu gosto mais do presencial”.

Contrariamente, Vitor diversas vezes afirmou que preferia as atividades escolares remotas em detrimento do ensino presencial e que estava aprendendo igualmente, não tendo dificuldades para acompanhar as aulas e absorver os conteúdos. Ao ser questionado o porquê de tal preferência, suas respostas se limitavam a enfatizar pontos como: estudar em casa facilitava sua ida ao banheiro; havia menos tempo dedicado a assistir as aulas e realizar as tarefas escolares, de maneira que poderia brincar por mais tempo com seus amigos. Todavia, tal conduta não se restringe apenas a Vitor. Tiago e Brenda, apesar de pontuarem mais nitidamente seus descontentamentos com o ensino remoto, elencaram suas vantagens e afirmaram:

Porque lá... não é igual na escola. Lá se a tia mandava alguma tarefa era às seis horas da manhã. Ela mandava aí nós fazíamos e mandávamos para a professora. Nós terminávamos por volta das três horas [...]. Lá não podíamos correr, agora em casa, podíamos. [...]. Não podíamos ficar deitados no chão, já em casa podíamos ficar deitados no colchão fazendo. Podíamos ir no banheiro a hora que quiséssemos, tomar água na hora que quiséssemos. (Vitor)

Achei um pouquinho bom, porque caso fosse para pegar algo, para pegar água para beber eu falava para a professora: estou indo beber água e ela deixava. Quando era presencial ela falava que era para espera terminar todas as atividades. (Tiago)

É, assim, ficávamos no conforto da nossa casa, mas não deu para aprender quase nada. Entendeu? (Brenda)

Percebemos que os motivos relatados pelas crianças ao descreverem as vantagens do ensino remoto não consideram as questões pedagógicas. Tais posturas remontam ao que Leontiev (2017) denominou de motivos apenas compreensíveis, já que as ações dos(a) entrevistados(a) em relação ao processo de ensino-aprendizagem não estão voltadas para a realização da atividade guia da criança escolar, que é a atividade de estudo (Leontiev, 2017).

O exposto revela as contradições inerentes ao próprio processo educacional, pois pode-se afirmar que os(a) participantes(e) subjetivaram as concepções de escola e ensino-aprendizagem deslocados de seus significados sociais, indo de encontro com o que já



experienciaram empiricamente no ambiente escolar. Os apontamentos, portanto, realizados por eles retratam principalmente como o controle dos corpos infantis realizado pelas instituições escolares faz com que as crianças atribuam sentidos a este espaço como sendo um *locus* de desconforto, aprisionamento, permeado por regras impostas pelos adultos que intervêm até mesmo em suas funções fisiológicas.

Ao mesmo tempo que as crianças afirmaram que de certo modo aprendiam os conteúdos, também relataram como não os internalizavam de fato e listaram dificuldades principalmente nas atividades que descreveram como difíceis: “Vitor: É porque, quando ela mandava a atividade difícil, eu chamava a minha mãe, aí ela me ajudava. Pesquisadora: E por que que você achava essas atividades difíceis? Vitor: Ah, é de continha, aí eu não sei muito”.

Estudar, de acordo com Leontiev (2017), é uma ação que demanda várias operações para se efetivar. A criança, sem as devidas mediações e didáticas necessárias para intervir na qualidade de suas apreensões, pode até ser capaz de agir, abstrair e explicar o porquê se estuda e até mesmo os conteúdos escolares e suas funções. No entanto, estes últimos, ao não estarem relacionados com o motivo eficaz — resultante do processo de significação e sentido — da atividade, se tornam mera ação reprodutora (Leontiev, 2017).

Com isso, o processo de escolarização se torna demasiadamente penoso, já que as funções superiores necessárias não surgem de maneira natural na consciência infantil, e sim devem ser adquiridas pelo e no seu processo de desenvolvimento. Como afirma Martins (2011, p. 235), “a formação da atenção voluntária, da memória lógica, enfim, de todos os processos funcionais superiores, se realiza ‘de fora para dentro’”. É nítido, partindo das narrativas acima, que as transformações foram deveras abruptas e não consideraram o momento de preparação e direcionamento necessário para que os(as) docentes se capacitassem e elaborassem novas didáticas mediadoras, assim como para que as crianças se adaptassem e compreendessem esse novo modelo de ensino.

2) A mediação realizada durante o ensino remoto



Em relação ao processo de mediação, Martins (2011, p. 42) a define como uma “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”. Tal intervenção é realizada nos engendramentos das relações sociais, utilizando-se dos instrumentos e signos produzidos socialmente por meio do trabalho/atividade.

Diversos instrumentos foram expostos pelos(a) entrevistados(a) como mediadores destes com a escola e os conhecimentos durante o contexto pandêmico, como: livros, cadernos, pesquisas na *web*, *Google Meet*, etc. Entretanto, o processo de mediação não se restringe ao simples uso de tais ferramentas: ele é uma intervenção que deve ser diretiva, intencional e que vise fomentar saltos qualitativos no desenvolvimento infantil por meio da aprendizagem (Leontiev, 2017).

Mediar a relação dos alunos com os conhecimentos historicamente produzidos é a função precípua dos(as) educadores/professores(as), profissionais que dominam de forma sintética a realidade e os conhecimentos científicos/clássicos produzidos pela humanidade. Todavia, para que os professores cumpram tal objetivo é essencial que tenham condições materiais. Almeida e Dalben (2020) explicitam como no contexto da pandemia se tornou mais árduo e imprescindível a reestruturação e readaptação das práticas pedagógicas. Contudo, esse movimento essencial somente é passível de ocorrer minimamente de forma assertiva se houver colaboração da rede de ensino como um todo e investimento na prática docente, com o fornecimento de materiais e equipamentos necessários, formação continuada e reconhecimento/valorização do trabalho escolar/pedagógico.

Partindo dos relatos das crianças, notamos que suas professoras buscavam ativamente estar em contato com elas, seja através de vídeos e/ou áudios gravados, aulas *online*, mensagens via *WhatsApp*, dentre outros. Em relação às didáticas utilizadas por elas para a transmissão dos conteúdos, destacamos os seguintes comentários:



Tinha num aplicativo que eu não sei o nome. Ela fazia pelo computador, escrevia lá e aparecia para nós o que havia escrito. [...] Fazíamos no caderno e mandávamos. A tia falava que quando terminasse a aula era para mandar a foto no grupo, aí mandávamos. Ela corrigia e mandava no grupo quem fez ou não. (Tiago)

Não, é, primeiro eles mandavam o *link* e aprendíamos. Depois eles mandavam as tarefas, o para casa e as respostas que fizemos, entendeu? (Brenda)

Inferimos por meio dessas narrativas que o método de ensino predominante nas aulas *online* deles foram as aulas expositivas de caráter verbal. Libâneo (2006) afirma que esse tipo de método deve ser utilizado mesclado com outras metodologias de ensino, de forma a mobilizar os alunos a pensar ativamente sobre os conteúdos escolares. Contudo, pelas falas dos(a) participantes(e), compreendemos que o método em questão foi utilizado quase que exclusivamente.

A simples exemplificação das matérias escolares conjuntamente com a realização de cópias e execução de exercícios podem não ser suficientes para que as crianças internalizem efetivamente os conhecimentos, dependendo da maneira com que são conduzidos. Para que isso de fato ocorra, as didáticas utilizadas pelos professores(as) devem incidir nas zonas de desenvolvimento real e proximal de seus alunos(as), auxiliando a compreenderem o motivo realmente eficaz de se estudar cada conteúdo, fazendo com que dirijam suas ações para a apreensão dos processos que constituem esta atividade principal e, assim, lhe atribuam sentidos que estejam ancorados ao socialmente estabelecido (Leontiev, 2017).

Ao retratar a função de mediador durante o ensino remoto e como tais práticas afetaram o processo de escolarização, os(a) participantes(e) afirmaram que suas professoras procuravam auxiliá-los. Contraditoriamente, a partir das falas dos(a) entrevistados(a), notamos que os auxílios ofertados não eram suficientes:

Ela pegava e mandava um áudio, falando qual o conteúdo que era para fazer e fazíamos. [...] Ela... mandava a resposta para mim e eu e meu irmão copiávamos. (Vitor)



Ela assim (risos). Não corrigia, porque se já tirava foto e mandava ela já sabia quem havia feito. [...] Quando estava errado ela mandava a foto da tarefa correta e corrigíamos. (Brenda)

É notório como a atividade de estudo tornou-se uma mera repetição e cópia de conteúdo, não proporcionando apropriação do conteúdo, como expõe Brenda: “É, me atrapalhou, porque mandar a resposta, não vai saber aquela coisa, sabe, assim... como matemática, se você saber só a resposta, você não vai saber como fazer a continha, a conta, né”.

Vale ressaltar que não é nosso intento culpabilizar os(as) docentes e/ou “o ensino remoto” por todos os entraves no processo de escolarização. O que problematizamos é o processo histórico e a falta de políticas educacionais que estejam de fato envolvidas com questões relacionadas ao ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Também precisamos refletir acerca da formação continuada de professores, pois os modelos de programa de formação impactam diretamente no tipo de aprendizagem promovido pelo futuro professor.

No contexto pandêmico, a relação da tríade escola-criança-família ficou mais evidente, especialmente, o papel das mulheres responsáveis pelas crianças, já que, historicamente, por conta da divisão sexual do trabalho e das desigualdades de gênero, elas são as maiores responsáveis pelos cuidados em geral e educacionais (Santos, 2020), papel este que se fez imprescindível, porém também exaustivo e angustiante (Araújo *et al.*, 2022):

Não, era nossa mãe que nos ajudava ou fazíamos sozinhos. [...] Ajudar, ajudava, mas minha mãe gostava que eu, ela e meu irmão fizéssemos. Nós três juntos. (Vitor)

Sim, a minha avó me ajudou muito. [...] Me ajudava com as perguntas que eu não sabia. Ela me ensinava coisas que eu não sabia. Meu avô e meu tio, a família inteira quase me ajudava. Nesse período quando meu tio não sabia, nós perguntávamos para o meu avô. Então foi bem assim. (Brenda)

Durante o período de ensino remoto “as novas demandas educacionais direcionadas às mães e seus filhos envolvem agora: a assistência, a orientação e a explicação do conteúdo escolar com o auxílio dos professores de forma remota” (Araújo *et al.*, 2022, p. 2).



Destacamos que as mães não se capacitaram para exercer tal função, contudo, o fato de estarem ao lado das crianças na tentativa de auxiliá-las foi de grande valia, como percebemos nos trechos acima. Logo, enfatizamos mais uma vez a importância de se estabelecer o contato entre famílias e escola.

3) Implicações do projeto de OQE no processo de escolarização em tempo pandêmico

Os atendimentos no contexto da pandemia da COVID-19 permaneceram no formato de grupos e tinham duração em média de 50 minutos, sendo realizados principalmente pela plataforma *Google Meet*, uma vez por semana. Os(as) extensionistas preparavam previamente as atividades a serem desenvolvidas em cada sessão, contudo, se surgissem outras demandas no momento dos atendimentos estas eram acolhidas e discutidas.

Voltando-se para a práxis promovida no projeto de extensão durante o período pandêmico, os(a) participantes(e) da pesquisa argumentaram principalmente sobre as atividades lúdicas realizadas como jogos e brincadeiras. A promoção de atendimentos diferenciados, didáticos e lúdicos, com a realização de jogos, dinâmicas interativas, explorando os aplicativos digitais, fizeram com que as crianças se envolvessem com as atividades propostas e com o grupo. De acordo com Souza e Moura (2021, p. 5), o ato lúdico se tornou extremamente potente nesse contexto de incertezas e distanciamentos, “pois partindo do planejamento do docente, estratégia como uso dos jogos pedagógicos e, agora os jogos digitais, bem como das brincadeiras têm ajudado a tornar as aulas remotas mais dinâmicas, atraente e participativa entre os pares no processo pedagógico”.

Para os atendimentos remotos, desenvolvemos jogos virtuais que tinham como intuito apreender os sentidos denotados pelas crianças ao processo de escolarização e as implicações da pandemia da COVID-19. Alguns destes jogos foram: “Jogo do divertimento”, baseado no filme *Divertidamente* (Pixar, 2015); jogo de associação de palavras e; jogo da forca. A partir deles diversas questões foram trazidas pelas crianças, como o medo de errar, ser motivo de chacota pelos colegas por não saber ler, escrever e/ou realizar operações matemáticas.



Também refletiram sobre a pandemia da COVID-19 principalmente referindo-se a raiva que sentiam com relação ao desrespeito às normas de segurança, como o isolamento social, assim como o receio pelas mortes provocadas pelo vírus. Inclusive o pai de Vitor e Tiago faleceu por complicações da COVID-19, o que motivou também trabalharmos as temáticas da morte e do luto. Publicamos um capítulo de livro no qual relatamos os atendimentos realizados no grupo de Orientação à Queixa escolar durante a pandemia da COVID-19 (Nunes; Tosta; Silva, 2023).

Em consonância, segundo os(a) entrevistados(a), os exercícios, assuntos e brincadeiras ofertados no projeto eram muito de acordo com suas demandas, auxiliando-os a lidar com a pandemia, as dificuldades de escolarização e ajudando naquilo que estavam com maiores dificuldades, como, por exemplo, leitura e matemática:

Nós jogávamos. Tinha um joguinho de matemática. [...] Ela foi me ensinando e eu fiquei só com um pouquinho de dúvida até hoje. (Vitor)

Elas mandavam ler. As palavras que eu não conseguia ler elas iam apontando e falavam para mim. (Tiago)

É, me ajudou a ficar calma, sabe. Porque quando eu estava no 3º ano não sabia ler, assim, sabia mais ou menos, né. Eu ficava muito nervosa, não conseguia. Eu queria ser a menina perfeita, dez, dez, dez, em prova e não queria errar nem um pouco, não queria errar uma palavra, queria ler perfeitamente. Então, as meninas tiraram um pouco dessa vergonha que eu tinha de errar, sabe? (Brenda)

Vale pontuar que a prática no projeto de OQE é voltada ao atendimento psicológico, porém, considerando os seres humanos em sua totalidade, acreditamos que incidir nos processos psíquicos também favorece os aspectos pedagógicos e vice-versa, compreendendo assim os fenômenos sempre de maneira dialética. Partindo dessa perspectiva, se faz extremamente importante pontuar que cognição e afeto são instâncias que se auto influenciam, não havendo sobreposição de uma sobre a outra (Gomes; Mello, 2010).

Devido a tal premissa é que nos atendimentos buscamos compreender como os diversos atravessamentos históricos e sociais impactaram na produção das queixas escolares:



Elas falavam que, é ... não podia brigar na sala de aula, não podia é ... bater nas pessoas, não podia desrespeitar a mãe. Falava várias coisas. (Vitor)

Me ensinou a ter paciência, é paciência... a ter paciência. (Tiago)

Sim, elas são muito legais e... me ajudavam muito, por causa do *bullying* que eu sofria e ofensas que ainda sofro na escola, mas eu nem ligo. Porque se você ficar o tempo todo se comparando com as pessoas, você não vai ser você mesma. Então se alguém falar mal de você, finge que você não escutou e fazer piadinhas com você, você fica... (silêncio). As meninas me ajudaram muito, muito mesmo e elas são muito legais. (Brenda)

Muitas crianças que apresentam queixas escolares são estigmatizadas por causa de suas dificuldades e internalizam rótulos de “aluno(a) problema”, que não aprende, burro, etc. Isso contribui para o distanciamento destas crianças do espaço escolar, de seus pares, enfim do processo de ensino-aprendizagem (Souza, 2020). Desta forma, trabalhar a autoestima destas crianças torna-se essencial, a fim de que as mesmas se enxerguem como capazes de se desenvolverem plenamente por meio da aprendizagem.

Com o intuito de romper com os estigmas internalizados pelas crianças atendidas pelo projeto e potencializar a atividade de estudo, utilizamos principalmente da arte envolvendo-os nas contações/confecções de histórias e na representação por desenhos. Por meio destas dinâmicas demonstramos às crianças que elas sabiam muito, apesar de não dominarem completamente a escrita e leitura. Nesse sentido, procuramos nos atentar as zonas de desenvolvimento real e iminente de cada participante, pois consideramos que o processo de aprendizagem não se dá de modo linear, é preciso estar atento ao que a criança sabe fazer sozinha e como o faz, assim como quais mediações necessitam para melhor se desenvolver (Vigotsky, 2009).

Notamos que a partir das mediações engendradas pelas(as) extensionistas as crianças se envolviam nas atividades, o que geralmente não ocorre no contexto escolar. Inclusive, como produto destes atendimentos foi construído um *ebook* a partir de uma história narrada e ilustrada pelos próprios participantes, intitulada *A história de Pato Lucas, Goku e Coração*



*João Fredo*² (Nunes; Tosta; Silva, 2023). O que demonstra que o modo de conduzir e intervir nas atividades pedagógicas a serem realizadas modifica a relação das crianças com os conteúdos escolares.

Logo, o profissional que trabalha com as queixas escolares deve ser detentor de uma escuta atenta, que vise compreender as várias nuances e realidades que circundam o processo escolar de cada criança. Um manejo acolhedor, não estigmatizador e/ou simplista e pragmático favorece o estabelecimento do vínculo terapêutico, o que também auxilia no processo de superação das queixas escolares.

Com base nos relatos, é notável que os atendimentos em OQE ofertados pelo projeto, mesmo que de maneira remota, tiveram efeitos positivos e conseguiram fazer com que as crianças se percebessem como sujeitos ativos, capazes de aprender. No entanto, por meio de algumas falas das crianças, acreditamos que em relação às dificuldades pedagógicas (escrita, matemática) seria importante uma parceria entre as áreas da Psicologia e Pedagogia.

Além disso, outro fator importante é que, durante as entrevistas realizadas no âmbito do CEAPSI — local onde, antes da pandemia, as crianças eram atendidas —, constatamos como o aspecto físico, estar em contato direto com o lugar e com os objetos que o compõem, trouxe lembranças das práticas ali desenvolvidas. Vitor, por exemplo, quando perguntado sobre as atividades do projeto, remeteu-se inicialmente ao que era desenvolvido dentro do consultório antes da pandemia. Assim, mesmo o projeto tendo se adaptado à modalidade remota e conseguido realizar uma práxis bem elaborada e desenvolvida a partir das tecnologias disponíveis, não substitui a importância de estar envoltos diretamente com outros humanos, já que é assim que nós nos desenvolvemos e humanizamos (Vigotski, 2000).

Igualmente em certos momentos, quando as crianças retratavam sobre o ensino presencial, enfatizaram como o contato direto e o apoio dado pelas professoras em circunstâncias face a face se tornavam ação promotora de melhor compreensão e

² A narrativa da história e a capa do ebook foram publicadas em um capítulo de livro e podem ser acessadas por meio do seguinte link: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/01/EBOOK_Pesquisas-Educacionais-e-a-organizacao-do-trabalho-pedagogico.pdf.



entendimento dos conteúdos: “Sim, para aprender é melhor, entendeu? Porque, assim, é você tem uma dúvida, aí você pode ir na mesa da professora, a professora pode ir na sua mesa. Aí a professora explica sua pergunta e você faz” (Brenda). “Presencial tem como a tia, tipo assim, é escrever no quadro, dava pra ver certinho, porque não dava... aí tinha que copiar tudo, que a tia passava”. (Tiago).

Contrariamente, o espaço escolar, dependendo da maneira como se constitui e delinea, pode também ser um local de não favorecimento de plena aprendizagem: “Ah, não sei, porque lá onde eu estudo ... tem muita gente, eles começam a falar, o ventilador faz barulho”. (Vitor)

Da mesma forma que o ambiente de casa pode ser conturbado e não favorecer a concentração e atenção dos alunos nas atividades pedagógicas, o simples fato de estar presente em sala de aula não necessariamente fomenta a aprendizagem e o desenvolvimento, a depender das configurações didáticas, pedagógicas, relacionais, instrumentais, ambientais que ali se estabelecem. Fato este que reforça a importância de apreender as dificuldades escolares a partir de aspectos multifacetados e socialmente determinados.

Foi notório no decorrer dos atendimentos que se antes da pandemia da COVID-19 promover um processo de ensino-aprendizagem contextual, diferenciado, compreendendo as queixas escolares como produtos e que necessitam de mediações humanas/instrumentais significativas para serem superadas era algo complexo, isso se agravou. Com o contexto da pandemia da COVID-19 e do ensino remoto notamos que o processo de escolarização das crianças não teve por parte do sistema educacional um olhar singular. Ou seja, as dificuldades neste processo foram atribuídas às(os) docentes, estudantes, famílias e, não consideradas em âmbito histórico, social, econômico, das políticas públicas, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo foi possível investigar as significações dadas pelas crianças com histórico de queixas escolares à continuidade de seu processo de



ensino-aprendizagem perante a vivência do contexto de pandemia mundial. Identificamos que o ensino *online* gerou implicações negativas no processo de escolarização, principalmente considerando que a transposição para o ensino remoto não levou em conta a necessária reorganização das práticas pedagógico-educativas, conciliada com a formação dos(as) professores(as) para manejo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, assim, (re)estruturarem e (re)inventarem suas didáticas se beneficiando dos aplicativos digitais, que poderiam ter sido melhor explorados como ferramentas facilitadoras do processo de mediação das crianças com os conteúdos escolares.

Também destacamos que as desigualdades sociais, historicamente fomentadas pelo sistema capitalista, inibiram as crianças de acessar de maneira igualitária e de qualidade as aulas e conteúdos escolares. Contudo, os esforços dos atores diretamente envolvidos com o processo de escolarização das crianças — professoras, mães, dentre outras — foram essenciais para não paralisar por completo as atividades educacionais. Em relação às práticas do próprio projeto, este de fato se (re)organizou para acolher as demandas das crianças de maneira remota e ocorreu o estabelecimento do vínculo terapêutico, especialmente por haver a exploração do campo lúdico.

Notamos ainda que as mediações realizadas no período *online* foram deficitárias, porém refletem como a educação no Brasil ainda é precarizada e vista deslocada de sua função primordial: humanizar com criticidade todos os seres humanos, para que estes se emancipem e percebam as alteridades da sociedade em que vivem (Freire, 1967). Assim como também a atividade de estudo perde seu sentido social quando experienciada de maneira imediatista sem motivação objetiva (Leontiev, 2017).

De fato, muitas dificuldades no processo de escolarização que culminam em queixas escolares, as quais chegam aos atendimentos psicológicos sob a forma de discursos culpabilizadores das crianças, comprovam o desconhecimento por parte dos educadores, pais/responsáveis e também de muitos profissionais da área da saúde sobre o desenvolvimento humano, permeado por avanços e retrocessos e dependente das relações socioculturais e da



interposição de terceiros para ser alavancado. Ressaltamos ser necessário considerar sempre os atravessamentos histórico-culturais para não realizar meras transposições simplistas — como ocorreu no contexto pandêmico —, o que mais dificulta do que facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as limitações do estudo, evidenciamos a escassez de pesquisas referentes à temática. Nesse sentido, é importante a ampliação das investigações sobre o tema da maneira que a pesquisa propõe — atentando-se às vivências das próprias crianças —, compreendendo o processo de escolarização de maneira ampla, crítica e em sua totalidade com a realidade materializada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.51, p.1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 7 jul. 2023.

ALMEIDA, L. C; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.41, p.1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.239688>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.239688>. Acesso em: 7 jul. 2023.

ARAUJO, D. C. G.; OLIVEIRA, L. N. de; BERETTA, R. C. de S; BITTAR, C. M. L. Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar? **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.31, n.1, p.1-12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902022200877>. Acesso em: 7 jul. 2023.

DIVERTIDAMENTE. Direção: Pete Docter. Produção de The Walt Disney Company. Estados Unidos: **Pixar Animation Studios**, 2015. 1 DVD (104 min).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, C. A. V; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, p. 677-694, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p677>. Acesso em: 7 jul. 2023.



LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16.ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUNARDI, N. M. S. S.; NASCIMENTO, A.; SOUSA, J. B. de; SILVA, N. R. M. da; PEREIRA, T. G. N; FERNANDES, J. da S. G. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.46, n.2, p.1-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236106662> . Acesso em: 7 jul. 2023.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. *In*: TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M. P. R. de; ROCHA, M. L. da. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

NUNES; A. C. de A; TOSTA, M. C. F; SILVA, J. C. Orientação à queixa escolar e a atuação na pandemia: relato de experiência. *In*: PESSOA, C. T; SILVA; F. D. A. [Orgs.] **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Profissionalização Docente e Didática v. 13. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SARAIVA, L. F. de O. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. *In*: SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v.2, n.5, p.128-136, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3828085>. Acesso em: 7 jul. 2023.

SOUZA, F. V. P. de; MOURA, A. S. B. O lúdico como instrumento metodológico no ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.2, n.4, p.1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6397> . Acesso em: 7 jul. 2023.



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.66162

Maria Carolina Ferreira Tosta, Janaina Cassiano Silva
**A pandemia da COVID-19 e o processo de
ensino-aprendizagem: o que dizem as crianças com
queixa escolar?**

SOUZA, B. de P. Apresentando a orientação à queixa escolar. *In*: SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020.

UNESCO. **Em apoio à Declaração Conjunta sobre REA**: lançamento de orientações sobre práticas educacionais abertas durante a pandemia da COVID-19. [S.l.], 19 maio 2020.

Disponível em:

https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/Guidance-on-Open-Educational-Practices-during-School-Closures-English-Version-V1_0.pdf. Acesso em: 7 jul. 2023.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação. Brasil, abr. 2021. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.71, p.21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 7 jul. 2023.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Graduada em Psicologia e mestranda em Educação – Universidade Federal de Catalão.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0827-3110>

E-mail: carolpdr98@gmail.com.

[**] Doutora em Educação – Docente na Universidade Federal de Catalão.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1145-5820>.

E-mail: janacassiano@ufcat.edu.br.

Submetido em: 10 de julho de 2023.

Aprovado em: Março de 2024.

Publicado em: Maio de 2024.