

## Percepção docente sobre restrição da pandemia na educação infantil

**Luanna Wilkinson Lopes Melo<sup>i</sup>** 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

**Ana Vitória de Souza Cavalcante<sup>ii</sup>** 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

**Karla Vivian Juvenal de Paulo<sup>iii</sup>** 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

### 1

#### Resumo

O presente trabalho analisa as restrições na aprendizagem de crianças da Educação Infantil causadas pela pandemia de COVID-19, sob a percepção de professoras de uma escola pública de Fortaleza-CE. O estudo fundamenta-se nas contribuições de Vigotski, Piaget e Wallon, que ressaltam a importância da interação social no processo de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras da rede pública, todas com menos de 30 anos e atuantes na mesma instituição. Os resultados evidenciam que o período de isolamento ocasionou prejuízos significativos, principalmente na socialização e no desenvolvimento das crianças, afetando diretamente a aprendizagem. Conclui-se que é fundamental repensar metodologias e formas de avaliação, priorizando a afetividade e o contexto social, para que o processo educativo se torne mais humano, ético e eficaz diante das mudanças impostas pela pandemia.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Interação social. Pandemia.

#### Teachers' perceptions of pandemic restrictions in early childhood education

#### Abstract

This study analyzes the restrictions on learning for children in early childhood education caused by the COVID-19 pandemic, based on the perceptions of teachers at a public school in Fortaleza, Ceará. The study is based on the contributions of Vigotski, Piaget, and Wallon, who emphasize the importance of social interaction in the learning process. This is a qualitative field study conducted through semi-structured interviews with three public school teachers, all under 30 years of age and working at the same institution. The results show that the period of isolation caused significant damage, especially to children's socialization and development, directly affecting learning. It is concluded that it is essential to rethink methodologies and forms of assessment, prioritizing affectivity and social context, so that the educational process becomes more humane, ethical, and effective in the face of the changes imposed by the pandemic.

**Keywords:** Learning. Social interaction. Pandemic.

## 1 Introdução

Nossa sociedade passou por um momento atípico de tudo o que já havíamos experienciado antes, com a chegada da pandemia da COVID-19 no ano de 2020. Neste contexto, nós tivemos que nos adaptar a essa nova realidade, seja no eixo profissional, como também no eixo educacional. Para esse novo contexto mundial vivenciado, foi necessário haver adaptação como o isolamento social, a fim de diminuir a proliferação do vírus explicitado na recomendação nº 036/2020 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2020). Uma das diversas áreas atingidas foi a educação, visto que houve a necessidade de estudantes se confinarem em suas residências.

Com essas restrições nos espaços presenciais das instituições escolares, foram necessários novos meios e ferramentas pedagógicas para que as crianças continuassem tendo acesso à educação. Com o início da flexibilização das medidas de distanciamento, as instituições de ensino retomaram suas atividades. Dessa forma, configurou-se uma nova realidade no perfil dos educandos, justificada pela grande parte das crianças da Educação Infantil em um contexto de Ensino à Distância (EAD), através do que ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE) para atender à demanda urgente.

Esse movimento do Ensino Remoto Emergencial se deu através de tecnologias digitais de comunicação, vinculados a plataformas online que atribuíram às famílias maior participação no aprendizado das crianças. Nesse processo, as crianças, ao contrário do que vivenciavam em suas rotinas presenciais nas suas respectivas instituições, mantinham comunicação à distância via plataformas digitais de ensino com os professores, que mediavam esse processo de aprendizagem, dentro das suas possibilidades, e os colegas. Contudo, a ausência da figura mediadora do professor de maneira efetiva, somada à redução ou até mesmo à perda do contato entre pares da mesma faixa etária, ocasionou prejuízos significativos ao desenvolvimento motor, cognitivo e às relações interpessoais das crianças. Isso se torna ainda mais evidente ao considerar que a Educação Infantil é a etapa em que se estruturam aspectos fundamentais, como a formação da personalidade, o desenvolvimento cognitivo e a construção de vínculos — tanto na relação criança-adulto quanto criança-criança.

Dessa forma, este trabalho objetiva compreender e identificar as restrições trazidas pela pandemia da COVID-19 na Educação Infantil, colaborando para um olhar aguçado com relação às práticas pedagógicas adotadas pelos professores bem como às dificuldades enfrentadas pelas crianças nesse período. Além disso, busca refletir sobre a realidade atual do ensino. Para o desenvolvimento deste tema, começaremos discutindo acerca do contexto social marxista relacionado à questão, bem como a contextualização da pandemia ocorrida entre os anos de 2020 e 2021. Em seguida, refletiremos acerca das restrições vivenciadas pelas crianças durante o período pós-pandêmico, como as dificuldades de interação, o desenvolvimento de um ser coletivo, além das dificuldades motoras decorrentes da falta de estímulos ocasionada pelo distanciamento social.

Por fim, socializaremos a análise dos dados coletados, na qual foi possível identificar as restrições vivenciadas pelas crianças, a partir da fundamentação teórica baseada na contribuição de autores como Vigotski, Piaget e Wallon, especialmente no que se refere ao desenvolvimento psicomotor das crianças.

## 2. A pandemia de COVID-19 e os processos de aprendizagem

No dia 05 de maio de 2023, foi declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional ao novo coronavírus. Com o fim da pandemia e a formalização da volta às aulas das instituições de ensino público, não podemos desconsiderar as realidades presentes na sociedade brasileira - vulnerabilidade social e desigualdade histórica. Essas, com o cenário pandêmico, foram agravadas afetando diretamente na esfera educacional.

Nesse sentido, é possível observar as dificuldades que a pandemia amplificou no sistema educacional brasileiro. No parecer nº 5 do Ministério da Educação (Brasil, 2020), é mencionado as ações pedagógicas que as escolas, em todos os níveis, devem proporcionar aos estudantes durante o isolamento causado pela pandemia. Referente à Educação Infantil, o parecer reconhece que para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças é necessário propostas de intervenção educativas que visem a interação social com seus pares. Dessa forma,

a implementação de uma prática pedagógica a distância, considerando toda a complexidade dessa ação, exige evidenciar os obstáculos enfrentados pelas instituições de ensino - em especial pelo corpo docente - para garantir às crianças da educação infantil, foco desta pesquisa, o acesso a uma educação de qualidade.

Para os professores, o grande objetivo era atingir as expectativas do ciclo de aprendizagem do ensino presencial e, assim, alcançar um desenvolvimento satisfatório das crianças. Vigotski (2007) destaca em sua teoria sócio-histórica, a importância dos processos de aprendizagem no desenvolvimento da criança. O termo “aprendizagem” ou “aprendizado” é considerado como o processo no qual o indivíduo adquire tanto conhecimentos quanto capacidades e princípios, a partir do contato com as pessoas e o meio em que o cerca, em uma constante relação de troca entre aquele que aprende com aquele que ensina (Oliveira, 1993, p. 57).

Nessa mesma perspectiva interacionista, o conhecimento, para Piaget (1971), não está construído previamente no sujeito. A aprendizagem, na teoria do autor, caracteriza-se como um processo complexo, planejado integralmente de forma ativa e singular e não construído passivamente ou de maneira mecanizada (Nunes; Silveira, 2015, p. 34). Resumidamente, aprender, para esses teóricos, implica em uma ação participativa e contínua do sujeito no meio, tendo como principal característica a inter-relação entre o indivíduo e os outros que o cercam. Ou seja, a aprendizagem é construída de maneira conjunta com o ambiente e seus sujeitos.

Segundo a teoria de Wallon (2007), a aprendizagem está estritamente relacionada à afetividade. Para esse teórico, as relações afetivas implicam na interação entre os pares, assim como na relação ensino-aprendizagem (Costa, 2017, p. 2). Dessa forma, constata-se que, na teoria walloniana, o aprendizado possibilita o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos indivíduos, com foco na interação entre os sujeitos. Sob essa perspectiva, pode-se observar como é danoso para a fase de desenvolvimento da criança, o déficit na aquisição do aprendizado durante o ensino remoto.

O papel do professor é o guia na construção do aprendizado e do desenvolvimento, pois é ação intencional do docente que pode estimular esse

processo e, dessa forma, desenvolver o aspecto psicológico, social, cognitivo e afetivo das crianças. De acordo com Vigotski (1998), o professor é um mediador e caracteriza-se como um importante personagem no decorrer do processo de aprendizagem, pois motiva a criança na construção de seu próprio desenvolvimento e de sua essência como sujeito sócio-histórico. A mediação é, portanto, um importante conceito da teoria vigotskiana, uma vez que é a partir dela que o vínculo professor-aluno torna-se ainda mais evidente no processo de ensino.

5

A partir disso, é possível observar como a carência de interação social, causada pelo isolamento da pandemia de COVID-19, acarretou muitos aspectos a aprendizagem das crianças, principalmente, no que concerne ao trabalho pedagógico dos professores e a construção do vínculo afetivo que o convívio presencial possibilita. É importante considerarmos que o processo de aprendizagem sofre influência do espaço/meio que os indivíduos estão inseridos. Logo, ao colocar em perspectiva a educação das crianças no contexto pandêmico e pós pandêmico, há a necessidade de pensar a conjuntura em que cada indivíduo está introduzido, assim como as dificuldades que, diretamente ou indiretamente, impactam o desempenho da aprendizagem delas.

Isso se justifica, pois, segundo Vigotski (1988), o desenvolvimento no aspecto cognitivo está sempre associado ao ambiente em que o sujeito se insere. Dessa forma, o contexto social, cultural e histórico influenciam no aspecto desenvolvimental das crianças no meio escolar. Portanto, não há como pensar no processo de aprendizagem pós realidade pandêmica sem reconhecer que a situação anterior reproduziu e amplificou os problemas de aprendizagem já existentes no sistema educacional brasileiro, e sua persistência é reafirmada com a identificação de dificuldades no desempenho educacional pós-pandemia.

Outro conceito que embasa essa pesquisa é referente à teoria vigotskiana: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Moreira (2015, p. 116) define tal conceito como “as funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação. É uma medida do potencial de aprendizagem; representa a região na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre”. O corpo docente, portanto, possui um importante papel na ZDP, pois, utilizando o contexto escolar, consegue estimular a

criança em seu processo de maturação de funções que ainda estão em processo de desenvolvimento.

No âmbito escolar, o professor, atuando como esse mediador, necessita identificar as dificuldades que comprometem o processo de aprendizagem de seus educandos, e oferecer direcionamento para elevar seu desempenho e, assim, conseguir conquistar novos conhecimentos. Desse modo, com a nova realidade que acomete as instituições públicas de ensino, o sistema educacional necessita observar as dificuldades que estão afetando a qualidade da aprendizagem dos indivíduos, para que, assim, possam superar obstáculos no processo de ensino e fornecer um melhor desempenho formal das crianças.

A interação entre os pares e a mediação do professor são essenciais no processo de aprendizagem, pois, como afirma Vigotski (1929, p. 24): “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. O aspecto mediador e a interação social, que estão de maneira intrínseca no processo de desenvolvimento teorizado por Vigotski, servem de base para pensarmos a relação professor-criança e a aprendizagem, considerando as dificuldades no contexto pós pandêmico. Isso se justifica na interação social que foi extremamente afetada, contribuindo para o aumento dos problemas de aprendizado - já existentes, mas que se fortaleceram.

Portanto, é necessário fornecer soluções metodológicas para lidar com os agravantes que afetam a aprendizagem das crianças nesse retorno às escolas, uma vez que os impactos causados pelo contexto pandêmico não afetaram somente a questão cognitiva, mas também social e afetiva. De acordo com Wallon (2007), o ser integral é a soma entre afetividade, cognição e movimento no campo interacional. Esses três aspectos são responsáveis por todas as outras aquisições que acontecerão no futuro. Sua teoria psicogenética destaca a compreensão de que a criança se desenvolve holisticamente, ou seja, de forma plena, quando oportunizadas situações favoráveis para esse desenvolvimento.

A afetividade é um dos conceitos mais enfatizados na teoria walloniana e que se relaciona com os processos de aprendizagem. Segundo Wallon (2007), a afetividade exerce extrema importância no desenvolvimento e na aprendizagem humana e esse pensamento se fundamenta na afirmação de que os indivíduos,



desde a sua origem, são envolvidos pela afetividade (Costa, 2017, p. 6). Sob essa perspectiva, evidencia-se como a teoria psicogenética contribui para a prática pedagógica, ao buscar trabalhar o indivíduo em sua totalidade.

O uso da afetividade no processo de ensino-aprendizagem constitui um fator essencial para a construção de um espaço escolar acolhedor no contexto pós-pandêmico. Isso porque não apenas o aspecto cognitivo foi impactado, mas também o psicoemocional das crianças. Torna-se, portanto, necessário promover um ambiente que favoreça afetos positivos e proporcione conforto ao educando no espaço em que está inserido. Nesse sentido, o afeto deve ser considerado um elemento central na prática docente, especialmente nas salas de referência.

Sendo assim, torna-se fundamental buscar soluções para minimizar os impactos da pandemia na aprendizagem em instituições de Educação Infantil. Embora todas as esferas educacionais necessitem de tempo para compreender plenamente as problemáticas decorrentes desse período, as instituições de ensino devem atentar para essa realidade, que afeta diretamente a qualidade do ensino em creches e pré-escolas, promovendo estratégias de apoio aos docentes e fomentando ações que contribuam para a superação desses desafios.

### 3. Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho é abordagem do tipo qualitativa, que segundo Godoy (1995) é um tipo de pesquisa que busca entender um fenômeno de forma integral, assim, o pesquisador deve compreender o fenômeno analisado para que desse modo ele consiga considerar os aspectos mais relevantes, levando em consideração os sujeitos envolvidos. Segundo Gil (2008), o estudo de caso se caracteriza pelo aprofundamento em determinado objeto, sendo a investigação de um “fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade” (Yim, 2005, p. 32 *apud* Gil, 2008, p.58).

A pesquisa ocorreu de forma presencial em uma escola da rede pública de Fortaleza no período da manhã. Foram necessários dois dias para a realização das entrevistas com as professoras das turmas de infantil e primeiro ano. Iremos manter

os nomes das professoras e da instituição no anonimato, respeitando o sigilo da pesquisa.

Utilizamos como ferramentas a entrevista semi-estruturada e gravações de áudio para registrar a conversa com as professoras de uma escola municipal de Fortaleza-CE, buscando compreender como a pandemia da COVID-19 impactou nas relações sociais das crianças e em como as professoras estão lidando com esta nova realidade.

8

Respeitando as questões éticas da pesquisa, foram fornecidos os Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para as participantes que concordaram em participar de forma voluntária na pesquisa. Todos os participantes foram informados acerca da finalidade do artigo e em como as entrevistas seriam realizadas e utilizadas. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi lido e apresentado às professoras que concordaram em participar da pesquisa.

As três entrevistadas eram professoras do sexo feminino e trabalham nessa mesma escola, possuindo pouco de experiência em sala, pois começaram a ministrar aulas durante a pandemia. Uma delas é professora de educação física e as outras duas são professoras polivalentes. Todas possuem menos de trinta anos de idade e ministram aulas em turmas da educação infantil, distribuídas nos turnos manhã e tarde.

As entrevistas foram gravadas em formato de áudio mp3. Para isso, foi utilizado o celular de uma das entrevistadoras. Tivemos o cuidado de deixá-las cientes do objetivo da pesquisa e de não invadir seu espaço pessoal, dando a elas liberdade para se expressarem durante as entrevistas. Ao final da entrevista, agradecemos a participação voluntária e sua disponibilidade.

Após a conclusão das entrevistas, transcrevemos seguindo a ordem contida nos áudios. As entrevistas foram analisadas e trechos de falas foram extraídos das entrevistas, para identificar quais eram as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças por causa da pandemia da COVID-19 sob a percepção de professores da educação infantil. O percurso da análise se deu seguindo o decorrer de cada entrevista. Tivemos o cuidado de buscar pistas que nos dessem maiores detalhes e informações acerca dessas dificuldades, para compreendermos



como eram as vivências de cada entrevistada com seus alunos no período pandêmico.

Ainda respeitando o aspecto ético da pesquisa, as entrevistadas foram identificadas com nomes fictícios, a fim de preservar as suas identidades. Os nomes foram escolhidos com base em cores. Portanto, para a apresentação dos trechos vindos da fala de cada professora entrevistada utilizamos nomes fictícios para a preservação da identidade dos entrevistados, nos referimos a elas como Celeste, Fúcsia e Bem-querer. Os dados foram organizados e divididos em dois tópicos: dificuldades na socialização da criança e contexto social e dificuldades na aprendizagem das crianças.

#### 4. Resultados e Discussões

Conforme evidenciado nas entrevistas realizadas com as professoras, o contexto pandêmico ocasionou restrições na aprendizagem das crianças, comuns nas salas de referência dessas docentes. De forma unânime, as professoras relataram essas limitações em conjunto com outros aspectos, sendo justamente esses pontos que serão abordados a seguir.

Com relação aos dados construídos durante a pesquisa, dentre as restrições citadas, foi possível evidenciar dois aspectos principais acerca dessas restrições de aprendizagem na pandemia, sendo o contexto histórico da pandemia a causa principal.

A pandemia, de uma forma geral, acabou com a humanidade. De uma forma geral em termos de aprendizagem, em termos de perdas. A gente teve perdas, só perdas. A pandemia só veio pra fazer a gente perder muita coisa né? Em termos de aprendizagem, as crianças ficaram muito tempo paradas (Professora Celeste).

O primeiro aspecto é a restrição da socialização da criança que, por sua vez, abrange a dificuldade de interagir e a mudança de rotina ao voltar para o ensino presencial no contexto pós-pandemia. Com isso, a aprendizagem também é comprometida, uma vez que o ato de aprender necessita da interação, conforme

Vigotski (1998) constatou em seus estudos ao afirmar que não se pode entender o desenvolvimento cognitivo sem considerar os aspectos sociais do aprendizado.

Em consonância a isso, o isolamento social interrompeu os espaços interativos no qual ocorre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - conceito desenvolvido por Vigotski (1988). Essa Zona compreende, de maneira simbólica, o que a criança mediada por um par mais experiente - professor ou colega - consegue realizar com auxílio aquilo que, sozinha, ainda não é capaz de fazer. A interação entre pares possibilita que a criança se desenvolva de maneira holística, favorecendo a realização de atividades que, com a mediação de um outro mais experiente, passam do plano potencial ao real.

Assim, na ZDP, a criança executa, com auxílio, aquilo que ainda não domina sozinha, até alcançar autonomia e independência na tarefa. Entretanto, a ausência de mediação nas funções consolidadas pelas crianças torna-se um limitador, uma vez que não há estímulo necessário para avançar no seu desenvolvimento, evidenciando, dessa forma, restrições em sua aprendizagem. Assim, a fala da professora Celeste ilustra uma ruptura concreta na construção social do conhecimento e evidencia a importância da retomada de práticas pedagógicas mediadas que reconstruam esse ambiente de desenvolvimento compartilhado.

Em relação a esse aspecto, as professoras demonstram clareza ao afirmar que a socialização das crianças foi comprometida, uma vez que muitas delas não tiveram contato presencial com seus pares, situação advinda do contexto sócio-histórico. De acordo com as suas percepções, as crianças apresentam dificuldades significativas de interação e empatia entre si, conforme destaca a professora Fúcsia:

Socialização é uma dificuldade que eles têm. [As crianças] não sabem a questão da socialização. Eu acho que principalmente a Educação Infantil. Quem perdeu a Educação Infantil, que é esse momento de socializar, de brincar, são crianças que estão assim extremamente intolerantes umas com as outras (Professora Fúcsia).

Em concordância com a fala da professora Fúcsia, Vigotski (1998) destaca que a criança necessita interagir para se desenvolver e, assim, alcançar uma aprendizagem efetiva, superando restrições. Além disso, o autor defende que o

processo de aprendizagem infantil está intrinsecamente relacionado ao contexto histórico, social e cultural em que a criança está inserida. Nesse sentido, a professora ressalta a ausência da participação efetiva dos responsáveis no desenvolvimento da criança, justificando que, em muitos casos, os pais enfrentam dificuldades com a falta de escolarização, o que resulta em diferentes histórias e contextos sociais como afirma: “porque, às vezes, eu tenho pais que não sabem ler. Às vezes, eu tenho várias histórias, né? Vários contextos”.

Nesse sentido, além da socialização ser um fator que influencia diretamente na relação das crianças com outros sujeitos, questões voltadas para o desenvolvimento de funções como linguagem, autocontrole e desenvolvimento do pensamento simbólico são evidenciados durante o período pandêmico, uma vez que são fatores que impactam diretamente no desenvolvimento da socialização das crianças que, segundo Vigotski (2007), são elementos advindos do contato entre os sujeitos. Dessa forma, a socialização não configura-se somente como fator comportamental, mas representa sobretudo, uma restrição cognitiva profunda, cuja superação depende da organização do ambiente da sala de referência, reavaliando as práticas pedagógicas e a reconstrução dos vínculos afetivos entre crianças e professores.

A professora Fúcsia diz ainda que há crianças que levam a mochila vazia para a escola. Tal situação revela a vulnerabilidade social em que as crianças vivem. Assim, o apoio às crianças, esperado pelos responsáveis, não ocorre, promovendo, dessa forma, ainda mais restrições na aprendizagem dessas crianças, uma vez que a disponibilização de recursos suficientes para a promoção da aprendizagem apresenta-se insuficiente.

O mesmo ocorre com a professora Celeste que compartilha a sua dificuldade ao apontar a falta de apoio familiar. Essa ausência não se deve apenas à negligência dos pais, mas, também, às diferentes realidades e contextos que impõem limitação e impedem os responsáveis de oferecerem o suporte necessário.

É claro que cada casa é uma casa, cada família é uma família, um contexto, não dá pra você generalizar, né? Não dá pra você dizer assim: “a mãe tem tempo”. Talvez, aquela mãe não tenha tempo. Talvez aquele pai não tenha tempo (Professora Celeste).

Essa fala reforça a compreensão de que o processo de aprendizagem é indissociável das questões socioeconômicas e das relações de trabalho, o que remete à dimensão marxista citada na introdução deste artigo. Seguindo a perspectiva apresentada pela professora Fúcsia, ao relatar os diferentes contextos vivenciados pelas famílias, compreende-se que essas limitações sempre estiveram presentes. Muitos pais já eram analfabetos antes mesmo da pandemia; contudo, o cenário pandêmico tornou tais desigualdades ainda mais evidentes, uma vez que os responsáveis tiveram de assumir o papel de mediadores no processo de desenvolvimento das crianças. A estrutura social, ao limitar o tempo e o acesso das famílias à escola, repercute na desigualdade de oportunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a ZDP é também um espaço social: ela se constrói ou se fragiliza de acordo com as condições concretas de vida dos sujeitos.

Ademais, não se pode desconsiderar o contexto de falta de acesso e apoio dos pais às crianças no âmbito escolar com os agravantes sociais que o capitalismo impõe. Isso fica evidente com o trecho do livro *Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim, Weber* (Quintaneiro; Barbosa; Oliveira, 2017, p. 80): “Se alguém é lançado por um desastre econômico a uma situação inferior pode não ter tempo para aprender a conter suas necessidades, refazendo sua educação moral”.

Quando as professoras falam sobre os diferentes contextos é possível compreender que elas esperam receber um apoio familiar, mas as dificuldades sociais não propiciam esse contato mais direto, o que pode se tornar um limitador no desenvolvimento das crianças. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 3º, VIII), o ensino será ministrado com base em princípios, sendo um deles a gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (Brasil, 1996). Ou seja, o processo de construção e alinhamento do Plano Político Pedagógico (PPP) se dá com a aplicação da gestão democrática nas escolas, decidido por todas as pessoas que desempenham papel na instituição escolar e fora dela também. Segundo as professoras, a Lei não é colocada em prática, uma vez que tal prerrogativa não é reverberada.

Mas até onde essa lei na prática é levada? Porque na teoria tudo é muito bonito, concordam? Teoria ela é feita pra você se deslumbrar com ela. A lei é feita pra isso. Mas cadê? Na prática, como é que fica? Você tem esse suporte? Dão esse suporte pros filhos? Para esses pais? (Professora Celeste).

Nesse ponto, a fala da professora Celeste faz inferência de que o discurso normativo não está em concordância com o que é vivenciado no contexto das escolas públicas. Dessa forma, compreendemos que a consolidação da gestão democrática e de uma rede efetiva de apoio às famílias poderia fortalecer o trabalho docente e tornar as práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Por conseguinte, a restrição da socialização das crianças durante o período pandêmico e pós-pandêmico comprometeu significativamente o aspecto emocional, haja vista que a sociedade se estrutura a partir das relações sociais, fundamentais também para o processo de aprendizagem. As limitações impostas pelo contexto histórico contribuíram para a dificuldade das crianças em compartilhar experiências com seus pares, como evidencia a fala da professora Bem-querer:

Às vezes, tem alguém que não quer [fazer a atividade], tem alguém que quer fazer, mas quer não quer esperar sua vez. Então, essa é a parte que está sendo mais difícil: aprender a lidar com as emoções, com o psicológico das crianças (Professora Bem-querer).

Dessa forma, esse aspecto fica ainda mais evidente através das pesquisas e constatações de Wallon que, por sua vez, defende que a afetividade é primordial para que o indivíduo aprenda. Isto fica explícito no trecho:

[...] a teoria walloniana traz grandes contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador, além de situar a escola como um meio fundamental no desenvolvimento desses sujeitos. A noção de domínios funcionais 'entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa (Wallon, 1995, p. 117 apud Ferreira, 2010, p. 25).

Ao relacionar a fala das professoras à teoria walloniana, percebe-se que as dificuldades emocionais delas não dizem respeito apenas à uma questão isolada ou

momentânea, mas de um rompimento nos aspectos que envolvem a afetividade, a cognição e o movimento. A afetividade, ao sofrer abalos, compromete as demais funções e a sua reestruturação demanda tempo para reconstruir e reorganizar um ambiente escolar que promova o acolhimento e a escuta necessários para que as crianças possam ressignificar suas experiências e restabelecer vínculos afetivos e sociais. Para isso, o professor deve ter uma postura sensível e intencional capaz de auxiliar a criança no desenvolvimento no seu desenvolvimento integral - afetivo, cognitivo e motor.

A LDB de 1996, art. 206 afirma que educar é um dever do Estado e da família. Contudo, tal prerrogativa não tem se reverberado na prática quando observamos o cenário apresentado através das falas das professoras, que relatam não receber o apoio necessário para garantir o bom funcionamento e a qualidade de suas aulas. Diante disso, torna-se pertinente refletir sobre as razões que levam à baixa participação familiar no processo educativo. Nesse sentido, destaca-se a fala da professora Celeste, que afirma: “[...] ou você (responsável) ganha o pão de cada dia ou, ao mesmo tempo, você auxilia ali o filho, né? Os dois, às vezes, não dá pra casar” (Professora Celeste).

Com base nos dados coletados, infere-se que tal situação decorre da dicotomia existente entre garantir a subsistência - o “comprar o pão” - ou acompanhar os estudos do filho. Essa realidade pode ser compreendida, em grande medida, pela insuficiência do apoio prestado pelo Estado, tanto à escola quanto à família. Além disso, observa-se que as restrições observadas no desenvolvimento infantil vão para além do contexto pedagógico, uma vez que também configuram-se como reflexos de determinantes sociais e econômicos. Nesse sentido, a teoria sociocultural de Vigotski (1988) contribui para a compreensão de que o aprendizado é sempre atravessado por questões sociais e históricas e que, portanto, os sujeitos são socio-históricos, sendo assim, condicionados, além do contexto histórico, pelas relações sociais estabelecidas. Logo, as desigualdades estruturais interferem diretamente na qualidade das interações sociais que constituem a base para o desenvolvimento humano.



## 5. Restrições no processo de aprendizagem

O segundo aspecto é relacionado às restrições no processo de aprendizagem, como a dificuldade de coordenação. Os estudos de Wallon orientam acerca da importância da motricidade:

Wallon tem na motricidade um eixo fundamental de compreensão do desenvolvimento humano. Para o autor, "motor" é sinônimo de "psicomotor" e há um significado psicológico do movimento humano. A motricidade humana se inicia junto ao meio social, antes de se dirigir ao meio físico, o contato com o meio físico nunca é direto, é sempre intermediado pelo social, tanto em sua dimensão interpessoal quanto cultural (Dantas, 1993, p. 38 apud Viotto Filho; Ponce; Almeida, 2009, p. 48).

A dificuldade com a coordenação motora foi um dos déficits apontados por todas as professoras em relação a alguns alunos - sobretudo aqueles que não receberam apoio familiar durante o período da pandemia.

Eles mal sabem pegar no lápis. Pintar é uma tortura para eles, e eles não querem. (Professora Fúcsia).

A parte também de reconhecimento, de pegar no lápis. A gente percebeu que está bem difícil a questão motora (Professora Bem-querer).

A Base Nacional Comum Curricular (2018) para a Educação Infantil ressalta a importância de vivências que se articulem com os campos de experiências e os eixos estruturantes da educação infantil - interações e brincadeiras. As interações que as crianças estabelecem durante as brincadeiras, carrega consigo grande potencial de aprendizagem, potencializando o desenvolvimento cognitivo, emocional, corporal e social. Durante as interações e brincadeiras, as funções cognitivas se desenvolvem e interagem entre si possibilitando o desenvolvimento de habilidades que, no decorrer de etapas da educação básica, são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e aspectos superiores.

Os campos de experiências explicitados no documento, possibilitam que as crianças possam vivenciar situações que ajudem futuramente em outras situações que, com o conhecimento anterior, elas relacionam e, com a mediação dos pares,

restabelecem esse novo aspecto. Correr, pular, saltar, jogar, colocar e retirar, manusear de diferentes formas e com diferentes objetos ampliam o repertório que se encontra em desenvolvimento. Dessa forma, com a pandemia, as crianças sofreram mais restrições em relação às possibilidades de experiências, seja pela falta de recursos materiais, ou pela falta de espaços favoráveis.

As falas das professoras relacionadas à um aspecto de extrema importância para o processo de aquisição da escrita, sugere que, durante o período de isolamento social, atividades e brincadeiras que possibilitem a exploração da habilidade que antecede ao “pegar no lápis”, não foram vivenciadas pelas crianças e, conseqüentemente, quando estão frente a uma nova situação, não conseguem realizá-la. Com isso, evidencia-se que o trabalho pedagógico pós-período pandêmico resulta em recuperar e possibilitar experiências que articulem as potencialidades e a realidade do desenvolvimento das crianças.

Além disso, é possível inferir que as professoras desenvolveram uma visão mais ampla e aprofundada acerca das restrições vivenciadas pelas crianças no retorno às aulas presenciais após a pandemia da COVID-19. Entre as principais causas apontadas, destacam-se a falta de acesso à internet e falta de apoio familiar. *“Não tenho apoio familiar. Eu tenho aquele problema que o aluno não tem acesso à internet. Então, assim, a gente tem um buraco social enorme”*, afirma a professora Fúcsia. Tal relato evidencia que a ausência de suporte pela família, já mencionado anteriormente, também se configura como um dos fatores que colaboram para tais restrições. Outro aspecto recorrente na fala das professoras foi a falta de recursos financeiros, sobretudo no ambiente familiar. *“O contexto social deles é muito ruim e isso atrapalha muito. [...] Você vê um aluno que chega na escola, gente, só com a mochila. Não tem nada dentro”* (Professora Fúcsia).

Com o objetivo de contornar essas questões, as professoras recorreram à diferentes estratégias de apoio à aprendizagem. A utilização da tabela de rotina, por exemplo, foi adotada por todas elas. Como mencionado anteriormente, as crianças estavam com dificuldade de socialização, colaborando negativamente na concentração durante as atividades - inclusive, nos momentos de brincadeiras. Com uma rotina bem estruturada e de fácil acesso, elas passaram a compreender que “há

*tempo para tudo*”, como destaca a professora Fúcsia. O retorno positivo observado a partir da introdução dessa prática motivou as professoras a mantê-la, considerando seus efeitos no desenvolvimento e na socialização das crianças.

Em suma, as questões relacionadas às restrições da aprendizagem das crianças, de acordo com as professoras entrevistadas, não se dão apenas por uma única problemática, porém, de acordo com o que podemos constatar, isso envolve diferentes dificuldades sociais e históricas. O contexto social, destacado de forma veemente pelas professoras como elemento fundamental no processo de desenvolvimento infantil, evidencia as dificuldades de ordem social enfrentadas por elas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Tal realidade pode ser justificada, em parte, pela insuficiência de apoio governamental tanto às famílias quanto à escola. Exemplo disso é que nessa instituição, as professoras precisavam lidar com crianças com necessidades especiais sem receberem o suporte que, de acordo com a legislação, deveria ser garantido. *“É uma pessoa do AEE que fica para a escola inteira. Para a escola inteira. Aí, na minha sala, eu tenho dois alunos com autismo de tarde. Então, quando tá em crise, ela tá lá com outro aluno que tem síndrome de Down. E aí, como é que fica?”* (Professora Fúcsia).

Portanto, as dificuldades com relação às restrições que as crianças têm em sua aprendizagem decorre de causas mais profundas. Nesse contexto, as professoras buscam, ao máximo, contornar essas situações, adotando soluções positivas e pautadas na visão ampla que possuem sobre o desenvolvimento infantil. Contudo, mesmo com essas estratégias, as professoras enfrentam limitações estruturais e sociais que dificultam a plena efetivação do processo educativo.

## 6. Considerações finais

A partir dos dados coletados nas entrevistas com as professoras, constatou-se a existência de diversas restrições na aprendizagem das crianças no contexto pós-pandêmico da COVID-19. As professoras apontaram que essas dificuldades se manifestam, principalmente, nos aspectos motores, de comunicação e de interação.

Além disso, as restrições que mais impactaram o trabalho docente foram aquelas relacionadas à negligência institucional no setor administrativo e à ausência de recursos.

Diante desse cenário, torna-se essencial repensar os métodos de ensino, priorizando abordagens que considerem a afetividade e o contexto social das crianças. Ao refletirem sobre as mudanças ocorridas que restringiram a aprendizagem e ao incorporarem essas reflexões em suas práticas pedagógicas, docentes e instituições contribuem para uma Educação mais humana e ética, tornando o propósito do aprendizado mais eficaz.

Desta forma, esta pesquisa abre espaços para novos questionamentos acerca das restrições no período pós-pandêmico, como, por exemplo: Quais são as consequências emocionais e cognitivas das crianças que retornaram ao ensino presencial? As crianças estão recebendo a assistência adequada diante das mudanças ocasionadas pela pandemia? Entretanto, mesmo diante desses questionamentos, é necessário refletir acerca do aspecto principal a ser ressaltado: as restrições precisam ser reconhecidas e não negligenciadas pela sociedade.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 06 jan. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 06 jan. 2026.

BRASIL. **Parecer CNE/CP5/2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/covid-19>. Acesso em: 06 jan. 2026.

COSTA, Gisele Ferreira da Costa. **O afeto que educa: afetividade na aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: [ufjf.br/pedagogia/tccs](http://ufjf.br/pedagogia/tccs). Acesso em: 01 jun. 2023.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/?format=html&lang=pt#>.

Acesso em: 06 jan. 2026.

GIL, Antonio Carlos. Pesquisa exploratória. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008. p. 27.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 06 jan. 2026.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ed. E. P. U., 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima Nunes; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. 3. ed. Ceará: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2015.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Coleção: Plural, n.º 10. 1971. Tradução: Maria Luísa Lima, 1986.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim, Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 27-55. Dez. 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 29 set. 2025.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

<sup>i</sup> **Luanna Wilkinson Lopes Melo**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4487-3483>.

Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Programa de Iniciação à Docência. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará; Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PID).

Contribuição de autoria: escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4389711598692745>

E-mail: [luannawilkinson72@gmail.com](mailto:luannawilkinson72@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Ana Vitória de Souza Cavalcante**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5353-4888>

Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação.

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.

Contribuição de autoria: escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7541439052265098>

E-mail: [Anavitoriadesouzacavalcante@gmail.com](mailto:Anavitoriadesouzacavalcante@gmail.com)

<sup>iii</sup> **Karla Vivian Juvenal de Paulo**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5388-0174>

Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação.

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará e estudiosa da Abordagem Pikler desde 2023.

Contribuição de autoria: escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1617664360852832>

E-mail: [karlajuvenal123@gmail.com](mailto:karlajuvenal123@gmail.com)

**Editora responsável:** Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto

Recebido em 07 de janeiro de 2026.

Aceito em 07 de janeiro de 2026.

Publicado em 08 de janeiro de 2026.

### Como citar este artigo (ABNT):

MELO, Luanna Wilkinson Lopes; CAVALCANTE, Ana Vitória de Souza; PAULO, Karla Vivian Juvenal de. Percepção docente sobre restrição da pandemia na educação infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 6, n. 1, 2025.