



O resgate da memória pré-pandêmica à luz de Vygotsky
The rescue of pre-pandemic memory under Vygotsky's light
Le sauvetage de la mémoire pré-pandémique à la lumière de Vygotsky

Maria Diana Bruno dos Santos¹

Kaio Eduardo Silva Lima²

Evilania de Souza Soares³

Ruth Maria de Paula Gonçalves⁴

Luciana Martins Quixadá⁵

Resumo

Esse artigo tem como objetivo refletir, à luz da teoria de Vygotsky, sobre o resgate da memória pré-pandêmica, bem como das vivências de crianças da educação infantil em transição para o ensino fundamental durante e após a pandemia da COVID-19 como ferramenta importante no retorno presencial à escola. Trata-se de um relato de experiência baseado em um estudo reflexivo-teórico a partir das obras desse autor, mas também de outros, que permitissem refletir sobre o resgate da memória pré-pandêmica de crianças na escolarização durante e após essa pandemia. Viu-se que a teoria da Psicologia Histórico-cultural vygotskyana contribui para a compreensão dos desafios e impactos psicossociais enfrentados pelas crianças devido a essa crise sanitária global. O isolamento ocasionou uma ruptura no período transitório da educação infantil para o ensino fundamental, afetando de forma negativa a vivência das crianças. O retorno à escola foi marcado por sentimentos como medos, incertezas, dores, feridas e agruras, o que aponta a necessidade de estratégias para oferecer apoio e inclusão, como promoção da saúde mental, competências socioemocionais, a criação de espaços de aprendizado seguros, valorização da diversidade cultural. Uma vez que a psicologia histórico-cultural de Vygotsky considera que a condição humana sofre influências externas de natureza social, cultural e histórica, o estudo realizado revelou os impactos psicossociais

¹ Professora Pedagoga da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). Escola Municipal Raimundo Moreira Sena. E-mail: maria.bruno@aluno.uece.br

² Professor da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). E-mail: kaioes.lima@aluno.uece.br

³ Doutoranda em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: evilaniass@yahoo.com.br

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: ruthm.goncalves@uece.br

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: luciana.martins@uece.br



vividos pelas crianças, especialmente, no período transitório entre seus níveis de escolaridade durante e após essa pandemia. Reconhece-se, entretanto, a necessidade de novos estudos na busca por caminhos para superação das dificuldades apresentadas pelas crianças após esse período.

Palavras-chave: COVID-19; Criança; Educação infantil; Ensino fundamental e médio.

Abstract

The aim of this article is to reflect, in the light of Vygotsky's theory, on the memory and experiences of kindergarten children in transition to elementary school during the COVID-19 pandemic. This is a reflective-theoretical study based on the works of this author, but also others, which allowed us to reflect on the objective of the study. It emerged that the theory of Vygotsky's Cultural-Historical Psychology contributes to understanding the challenges and psychosocial impacts faced by children due to this global health crisis. The isolation caused a rupture in the transition period from nursery school to elementary school, negatively affecting the children's experience. The return to school was marked by feelings such as fear, uncertainty, pain, wounds and hardship, which points to the need for strategies to offer support and inclusion, such as promoting mental health, socio-emotional skills, creating safe learning spaces and valuing cultural diversity. Since Vygotsky's cultural-historical psychology considers that the human condition suffers external influences of a social, cultural and historical nature, the study carried out revealed the psychosocial impacts experienced by children, especially in the transitional period between their schooling levels during and after this pandemic. It is recognized, however, that there is a need for further studies in the search for ways to overcome the difficulties presented by children after the pandemic.

Keywords: COVID-19; Child; Childhood education, Education primary and secondary.

Résumé

Cet article vise à réfléchir, à la lumière de la théorie de Vygotsky, sur le sauvetage de la mémoire pré-pandémique, ainsi que sur les expériences des enfants de l'éducation de la petite enfance passant à l'école primaire pendant et après la pandémie de COVID-19 comme outil important lorsque retourner à l'école en personne. Il s'agit d'un rapport d'expérience basé sur une étude réflexive-théorique basée sur les travaux de cet auteur, mais aussi d'autres, qui nous a permis de réfléchir sur la récupération de la mémoire pré-pandémique des enfants à l'école pendant et après cette pandémie. Il a été constaté que la théorie de la psychologie historique et culturelle de Vygotsky contribue à la compréhension des défis et des impacts psychosociaux auxquels sont confrontés les enfants en raison de cette crise sanitaire mondiale. L'isolement a perturbé la période de transition entre l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire, affectant négativement les expériences des enfants. Le retour à l'école a été marqué par des sentiments tels que la peur, l'incertitude, la douleur, les blessures et les difficultés, ce qui souligne la nécessité de stratégies de soutien et d'inclusion, telles que la promotion de la santé mentale, des compétences socio-émotionnelles, la création d'espaces d'apprentissage sûrs, la valorisation des diversité culturelle. Puisque la psychologie



historico-culturelle de Vygotsky considère que la condition humaine subit des influences extérieures de nature sociale, culturelle et historique, l'étude réalisée a révélé les impacts psychosociaux vécus par les enfants, notamment dans la période de transition entre leurs niveaux scolaires pendant et après cette pandémie. Cependant, il est reconnu que de nouvelles études sont nécessaires pour rechercher des moyens de surmonter les difficultés présentées par les enfants après cette période.

Mots-clés: COVID-19 ; Enfant; Éducation de la petite enfance ; Enseignement primaire et secondaire.

Esse texto discorre, fundamentalmente, sobre as experiências de uma professora de Ensino Fundamental, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE, ao vivenciar o retorno dos alunos ao processo de escolarização no período de enfrentamento à pandemia da COVID-19 à luz da Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky. Isso porque esse psicólogo soviético fez contribuições significativas e atemporais para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, oferecendo bases importantes para as reflexões aqui apresentadas sobre os impactos psicossociais do distanciamento físico causado pela pandemia da COVID-19. “O que mais impressiona, dentre vários aspectos, na leitura de suas obras é a sua contemporaneidade. Seus escritos, elaborados há aproximadamente noventa anos, ainda hoje têm impacto, da ousadia, da fidelidade à investigação acerca de pontos obscuros e polêmicos no campo científico” (Rego, 1995, p. 12). Segundo Oliveira (1993, p. 14):

Quando vemos, hoje, a crescente penetração das ideias de Vygotsky nas áreas da psicologia e da educação e, principalmente, quando tomamos contato com o conteúdo de seus pensamentos, podemos imaginá-lo bastante próximo de nós, no tempo e no espaço. Esse teórico soviético, entretanto, nasceu ainda no século passado, tendo vivido apenas até a década de 30 de nosso século, numa situação social, política e científica completamente diferente da nossa.



Esse teórico desenvolveu reflexões que podem ser aplicadas para o direcionamento dos desafios e impactos psicossociais que as crianças enfrentam após essa crise sanitária global, logo, esse estudo busca, através psicologia vygotskyana, elencar os impactos da pandemia da COVID-19, relacionando-os ao desenvolvimento da criança em idade escolar e considerando alguns aspectos principais:

- A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), possibilita identificar o nível de desenvolvimento socioemocional e mental do escolar, em seguida, fornecer o apoio adequado para que a criança possa avançar para níveis mais elevados. Isso pode ser aplicado ao ajudar o escolar a desenvolver habilidades de controle emocional ou a lidar com desafios (Rodrigues et al., 2023);

- A teoria sociointeracionista elaborada por Lev Vygotsky aponta que a aprendizagem é promovida pela interação social. Para ele, grande parte da aprendizagem das crianças ocorre através da interação social entre seus pares, com a mediação do professor, proporcionando o desenvolvimento (Cazeiro & Lomônaco, 2016).

- desenvolvimento das crianças, as instruções verbais desenvolvidas pelo diálogo colaborativo entre as crianças e o mediador enfatiza a importância de interação socioemocional na aprendizagem, a promoção de discussão e a colaboração entre os escolares para compartilhar suas vivências, proporcionando o desenvolvimento de estratégias para lidar com o enfrentamento ao medo, sofrimento, perda e da dor (Cazeiro & Lomônaco, 2016);

- No âmbito escolar pós-pandemia as crianças necessitam da mediação docente, um olhar cuidadoso. O conceito de mediação é a colaboração do suporte para além do pedagógico ao escolar (Vygotsky, 2010). Isso pode ser aplicado ao desenvolvimento emocional e mental, fornecendo orientação subsídios para os alunos entenderem e gerenciarem suas emoções nas suas vivências social e cultural (Cazeiro & Lomônaco, 2016);

- De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, o desenvolvimento da criança está elencado nas interações sociais, tendo como referência o sociocultural (Feitosa & Santos, 2020). No cenário de dores, perdas e



incertezas resultados da pandemia da covid-19 abordar os campos social e cultural na escola requer considerar as normas e valores que podem impactar a maneira como as emoções são percebidas e expressas.

As implicações de sua teoria eram tantas e tão variadas, e o tempo tão curto, que toda sua energia se concentrou em abrir novas linhas de investigação ao invés de perseguir uma linha em particular até esgotá-la. Essa tarefa coube aos colaboradores e sucessores de Vygotsky, que adotaram suas concepções das mais variadas maneiras, incorporando-as em novas linhas de pesquisa (Cole & Scribner, 2007, p. 32)

O autor em questão enfatizou a importância do contexto sociocultural no desenvolvimento da criança escolar. Ele argumentava que o ambiente social, cultural, família, sala de aula, espaços de brincar da criança podem secundar sua aprendizagem e desenvolvimento, e que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (Selau, 2020).

Alinhado a Vygotsky, seu colaborador Leontiev (2010) traz reflexões sobre as forças motivadoras no desenvolvimento psicológico das crianças. O autor explora como o caráter psicológico da personalidade infantil é determinado em diferentes estágios do desenvolvimento considerando as circunstâncias concretas da vida da criança e seu lugar nas relações humanas no núcleo parental ou no âmbito escolar.

Logo, é importante compreender os estágios pelos quais as crianças passam durante o desenvolvimento infantil, a pré-escola é ressaltada como um período em que a criança começa a explorar o mundo ao seu redor de maneira mais ampla (Vygotsky, 2010). A ausência das vivências na pré-escola pelo acometimento do distanciamento físico ratifica a contribuição da teoria sociointeracionista para o desenvolvimento infantil.

Sendo assim a interação das crianças com adultos ou com seus pares como mediadores através de atividades, jogos e rodas de conversa faz com que ela comece a assimilar o mundo percebendo objetos como elementos que reproduzem ações humanas, embora ao retornar ao âmbito escolar a criança faça isso com conhecimento advindo do contexto cultural. Ao interagir entre pares, as crianças compartilham suas



vivências, conhecimentos, experiências, brincadeiras, aprendem e ensinam juntas, uma combinação harmoniosa e enriquecedora do que são e do que sabem ao que poderão ser e saber, o resultado dessa tessitura é a amplitude de saberes coletivos orquestrado pelo olhar cuidadoso e atuante do docente enroupado de mediador.

Assim, quando as crianças estão juntas num momento de ludicidade, mesmo que a brincadeira das crianças apresente situações impossíveis na realidade, ainda assim é relevante para ela, pois satisfaz suas necessidades, observando os adultos, na escola, o docente (Vygotsky, 2010). Ela sabe que depende das pessoas que estão à sua volta diariamente, daí a relevância da escola física, presencial, para o desenvolvimento infantil.

Jogos e brincadeiras são, pois, ferramentas essenciais para o desenvolvimento infantil, com ênfase na importância das brincadeiras simbólicas fundamentadas no interacionismo simbólico. No retorno ao ambiente escolar, observou-se que as crianças retomaram essas práticas, expressando a necessidade de vivências coletivas que haviam sido interrompidas pela pandemia de COVID-19 e pelo consequente distanciamento físico, obrigando-as a brincar sozinhas, em seus lares, contemplando o mundo pelo quadrado da janela da sala de estar (Vygotsky, 2007).

A abordagem vygotskiana do presente estudo pauta-se no conceito de memória enquanto função psicológica superior desenvolvido por Vygotsky (2001). Busca-se também considerar nesse estudo reflexões sobre o resgate da memória pré-pandêmica de crianças que nutriam a expectativa de retomar suas vivências da sala do Infantil - IV deixadas em 2020 como ferramenta de apoio no seu retorno ao ambiente escolar em 2022, com todos os desafios que essa retomada impôs (Pinheiro & Meira, 2010).

Muitos estudos produzidos discorrem acerca dos efeitos imediatos da pandemia, como adoecimento mental, perdas na aprendizagem e desigualdade digital (Silva et al., 2022; Subasinghe & Pathirana, 2022; McArthur et al., 2021; UNICEF, 2021; Feitosa & Santos, 2020). Observa-se, contudo, uma lacuna de pesquisas voltadas à compreensão da experiência das crianças e como elas comparam o retorno à escola com suas memórias anteriores. Essa perspectiva é significativamente



importante, pois essas memórias podem influenciar no modo como as crianças percebem e se adaptam ao novo ambiente no cenário pós-pandemia.

A experiência, ora relatada, mostrou que o resgate da memória pré-pandêmica permitiu identificar as mudanças e desafios enfrentados, bem como as estratégias para superá-los. Esse estudo pode, assim, colaborar para uma compreensão necessária para construção de práticas pedagógicas resilientes e inclusivas. Desse modo, tem-se que o objetivo principal desse estudo foi resgatar a memória pré-pandêmica das vivências das crianças na educação infantil durante sua transição para o ensino fundamental na forma remota, como consequência do distanciamento físico imposto pela pandemia.

Método

Trata-se de um relato de experiência baseado em um estudo reflexivo-teórico a partir da obra de Vygotsky, mas também de outros autores, que permitiram refletir sobre o resgate da memória pré-pandêmica de crianças na escolarização durante e após a pandemia da COVID-19. Por não envolver coleta de dados com participantes externos, dispensou-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Contudo, os aspectos éticos e boas práticas em pesquisa foram respeitados com a devida citação dos autores utilizados.

Resultados e discussão

O período de distanciamento social da escolarização trouxe impactos psicossociais nas crianças. Durante as rodas de conversa, em momentos de escuta ativa no chão da escola, as crianças fizeram questionamentos atribuídos aos poucos dias em que frequentaram a Educação Infantil em 2020, início da pandemia da COVID-19. Para as crianças que se mantiveram em casa, privadas do encantamento da Educação Infantil presencial, uma nova vivência se apresentava: a escola em casa. Com isso, a rotina escolar aconteceria no seio familiar através de dispositivos eletrônicos como aparelho celular, que era compartilhado por todas as crianças de casa, e, às vezes, tablet ou computador.



Como relatado em estudos, as crianças não gostaram do distanciamento social e das demais mudanças na rotina vindas com ele, evidenciando, assim, uma percepção do que estava acontecendo no mundo durante o período pandêmico, mesmo que limitada. Esse cenário exigiu que, além da imposição de medidas para conter a propagação do vírus, fossem explicados os motivos de tais intervenções de modo a evitar impactos maiores no cotidiano dessas crianças (Dutra; Carvalho; Saraiva, 2020).

Com o fim do distanciamento social e do ensino remoto, as crianças acreditavam que iriam retornar à escola de onde pararam, que encontrariam o cenário que havia ficado para trás, no início de março de 2020, mas isso não aconteceu. Houve sim uma ruptura no tempo e no espaço causada pela pandemia que ceifou as vivências da criança no período transitório (entre Educação Infantil e Ensino Fundamental), uma vez ausentes do âmbito escolar de forma presencial.

No contexto pós-pandêmico, a teoria de Vygotsky inclinada a socialização sugere a importância de fornecer apoio e recursos educacionais adicionais para ajudar as crianças a se recuperarem das lacunas educacionais causadas pelo ensino à distância durante o distanciamento físico decorrente da pandemia (Stakonski & Silva, 2023). Assim, o autor em questão faz um alerta atemporal para os impactos do distanciamento físico prolongado do ambiente escolar. Ele acreditava que a educação é um processo social e que a interação com os pares fomenta o desenvolvimento cognitivo da criança. Ele também ressalta a inserção responsável e cuidadosa da criança no cotidiano da família e da sociedade (Vygotsky, 2010).

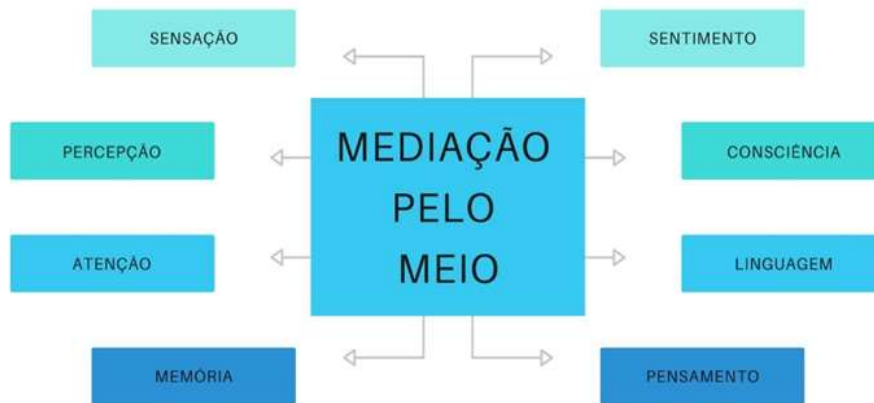
Se a criança permanece fora da escola por mais de um ano e é tratada em casa como antes, como um criança, e não é inserida adequadamente na vida de trabalho cotidiano da família, essa crise pode tornar-se muito aguda. A criança, carente de obrigações sociais, acaba por encontrá-las por conta própria, talvez de formas bastante anormais (Vygotsky et al., 2010, p. 67).

Nessa perspectiva, a criança precisa de estímulos com mediação e desafios adequados à sua idade para desenvolver suas funções psicológicas, são elas que caracterizam o comportamento cultural e consciente da criança, para o autor a mediação através do meio cultural transforma as funções básicas que são inatas em

funções psicológicas superiores (FPS) que são adquiridas, tipicamente humana (Vygotsky, 2001).

Figura 3

Funções psicológicas. Fortaleza, CE, Brasil, 2024.



Nota. Adaptado de Vygotsky (2001).

As funções inferiores são de natureza biológica e, mesmo estando, intrinsecamente, relacionadas às funções superiores, que são de natureza cultural, voltadas para o comportamento humano, são geneticamente diferentes e necessitam ser compreendidas na sua forma específica, sem perder de vista que ambas se condicionam reciprocamente, sendo impossível a compreensão de uma função em detrimento da outra (Paes, 2020).

A ação humana, portanto, é compreendida a partir de um meio sociocultural dado e histórico, o qual é determinante para o desenvolvimento das funções psíquicas no meio cultural. No entanto, esse desenvolvimento precisa de um corpo individual, enquanto o meio é relevante para essa ação (Vygotsky, 2003). O autor apreende dessa teoria que o meio é um fator sem o qual seria impossível o desenvolvimento das vivências individuais através do processo de mediação:

Entretanto, o comportamento do ser humano se desenvolve no complexo contexto do ambiente social. O ser humano só entra em contato com a natureza através desse ambiente e, por isso, esse meio é o fator mais importante que determina e organiza o comportamento humano (Vygotsky, 2003, p. 40).



A escola é um ambiente que proporciona essa interação com o meio, através da mediação com os professores, os colegas e os conteúdos. Distante do âmbito escolar, a criança buscou utilizar alternativas para preencher a ausência das obrigações e deveres sociais que a escola oferta diariamente respeitando o desenvolvimento infantil e individual de cada criança em sala de aula (Vygotsky, 2010).

Com retorno à escola, após o distanciamento físico pelo acometimento da pandemia, cheio de medos, incertezas, dores, feridas, agruras, veio o momento em que os alunos adentraram a escola para a retomada das vivências pedagógicas presenciais tão aguardadas. Fazendo uma abordagem no contexto pós-pandemia, isso remete à necessidade de proporcionar ambientes que oferecem apoio e inclusão para lidar com os impactos psicossociais da pandemia como: promoção da saúde mental, competências socioemocionais, a criação de espaços de aprendizado seguro, valorização da diversidade cultural.

Dificuldades no retorno à escola devido ao distanciamento social

O distanciamento social implicou em consequências no bem-estar psicológico de crianças que podem ter afetado o retorno à escola, como dificuldades de concentração, estresse, irritabilidade e ansiedade. Esses fatores influenciaram o processo de aprendizagem devido à privação de se socializar; de vivências lúdicas; do contato face a face com grupos de pares; da cooperação; do convívio com a diversidade; de compartilhar decisões; enfrentamento de adversidades; gerenciamento de conflitos e frustrações; controle de impulsos (Gomes *et al.*, 2022).

Outra contribuição valiosa de Vygotsky, foi a relação inerente entre pensamento e linguagem como ferramenta para a comunicação (Lourenço & Wirzbicki, 2021). No período pandêmico em que o dispositivo digital se tornou predominante, a importância da comunicação eficaz e do desenvolvimento das habilidades linguísticas tornaram-se evidentes. A comunicação se resumia à imagem que as mídias sociais



apresentavam, afastando quem estava por perto e aproximando quem estava distante.

A infância é alimentada por ludicidade, amigos, parques, jogo de bola na calçada, brincadeira de casinha e boneca na casa da amiga, o passeio ao shopping na tarde de sábado, o banho de mar num feriado ensolarado, a pizza com a família na pracinha do bairro, o encontro diário com os colegas na sala de aula, a mochila nova, o tênis com led colorida etc. A lista é extensa e sempre tem espaço para mais. No período do distanciamento físico todos os elementos que alimentam a infância foram substituídos pelo uso demasiado dos dispositivos eletrônicos. Muitas crianças se limitaram ao convívio familiar exclusivo, o ensino remoto foi o modelo de ensino praticado, as aulas em sua maioria eram assistidas na tela do celular.

A aprendizagem, na visão vygotskyana, se dá mediante as interações sociais, com o distanciamento físico as interações foram adiadas, os encontros aconteciam pelas mídias sociais, que não contemplava toda comunidade escolar, considerando-se ainda o fato dos lares em que não havia celular ou em outros casos um aparelho era compartilhado por todas as crianças escolares da casa.

Toda forma de interação social que a escola possibilitava presencialmente para a aquisição cognitiva foi tolhida e a integração entre os alunos e a sala de aula se resumia aos encontros no grupo de *WhatsApp*, o que, possivelmente, trouxe consequências para o desenvolvimento infantil (Feitosa & Santos, 2020).

O retorno ao tão esperado ambiente escolar foi possível com o fim do distanciamento físico e as crianças adentraram a escola em busca de sua memória pré-pandêmica (lembranças do início da pandemia na Educação Infantil), mas a escola não era a mesma, a professora(tia) não era a mesma e alguns dos colegas de sala não eram os mesmos. O professor mediador, entretanto, passa a atuar no novo contexto criando possibilidades para as vivências das crianças.

A sala de aula representa um espaço potencializador para criatividade, o docente mediador atua como organizador observando as especificidades de cada criança (Marques Filho & Possebon, 2022). Nesse espaço as vivências das crianças guardadas na memória pré-pandêmica estarão combinadas ao contexto pós-pandêmico. O docente está imbuído em um processo de criatividade permanente.



Vygotsky (2007) aponta o trabalho de “inventores”, com o retorno à escola após o distanciamento físico, o professor incorpora essa personalidade inventando, criando e oportunizando possibilidades em sala de aula para que essa criança que retorna de um período de distanciamento físico aglutinado a dúvidas, incertezas e dores, sintase acolhida (Marques Filho & Possebon, 2022).

O ambiente social e todo o comportamento infantil devem ser organizados de tal maneira que cada dia provoquem novas combinações, casos imprevistos do comportamento, para os quais não haja hábitos e respostas preparadas no depósito da experiência da criança, mas que lhes exijam em cada oportunidade novas combinações de pensamentos. Pensar, como podem ver, não significa outra coisa que não a participação de toda a nossa experiência anterior na solução da tarefa presente, e a peculiaridade desta forma de comportamento reside em apontar o elemento criativo, formando todas as combinações possíveis dos elementos existentes na experiência prévia (Vygotsky, 2001, p. 173).

A perspectiva vygotskyana nos ajuda a refletir sobre a aprendizagem das crianças após o distanciamento físico, considerando que sua aprendizagem é envolvida pela tríade apoio, orientação e cuidado. É o caso do apoio docente mediando cuidadosamente orientações pertinentes ao aprendizado, valorizando os saberes das crianças e aprimorando-os (Stakonski & Silva, 2023). Refletir sobre a aprendizagem após o distanciamento físico com cuidado e atenção é relevante, portanto, para pontuar os impactos decorrentes do período de ausência escolar e atenuar os danos cognitivos apresentados paulatinamente na rotina de sala de aula embora nem todas as crianças tenham comportamentos iguais, mas, todas vivenciaram dias de inquietação, medo e distanciamento físico.

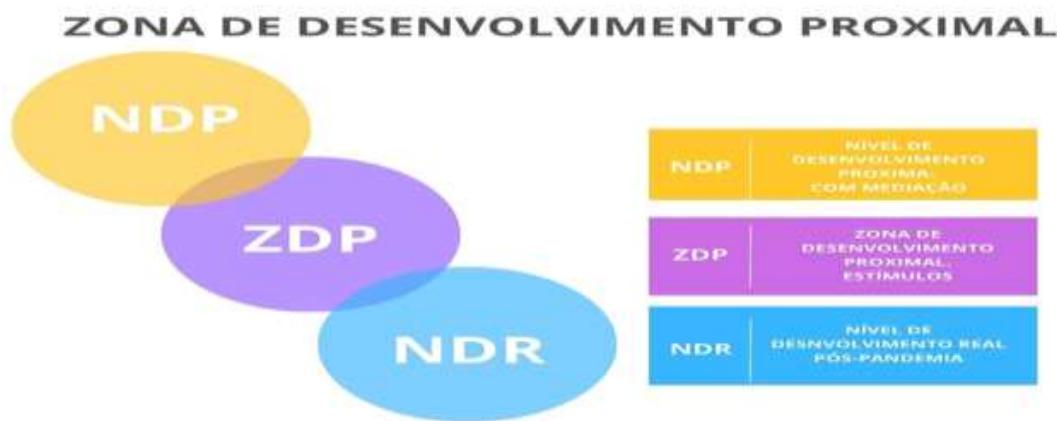
É no âmbito escolar que as crianças têm aquisição de conhecimento sistematizado, mais bem elaborado, desenvolvem relações sociais com seus pares sob orientação e mediação docente. Assim, as relações sociais favorecem os estágios de desenvolvimento infantil, as crianças juntas assimilam conceitos que perpassam o percurso educacional do indivíduo (Vygotsky, 2007; Rodrigues et al., 2023).

Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (Vygotsky, 2007, p. 108).

A citação nos remete ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 2007), a partir do qual podemos estabelecer um paralelo entre a distância do que as crianças trazem de conhecimento cultural após o distanciamento físico para a sala de aula, seu “nível de desenvolvimento real”, e onde podem chegar com a retomada as aulas presenciais e estímulos, se “nível de desenvolvimento potencial”, através da interação com seus pares e da mediação docente. Com a reinserção das crianças escolares à instituição de ensino, a socialização em sala de aula funcionou como um catalisador para que elas efetivassem seu potencial.

Figura 4

Zona de desenvolvimento proximal. Fortaleza, CE, Brasil, 2024.



Nota. Elaboração própria.

Esse conceito de zona proximal de desenvolvimento (ZDP) sugere que há uma distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de outros mais competentes (Vygotsky, 2007). A aprendizagem ocorre quando a criança é guiada por um mediador mais experiente, seja o docente ou o colega mais capaz. Vygotsky (2007) enfatiza a importância do ambiente social e das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, de acordo com sua teoria, as vivências e interações sociais moldam a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem.



Ademais esse autor baseou sua psicologia no materialismo histórico e dialético marxista enfatizando a relevância das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo. Em um contexto pré e pós-pandemia que atravessamos, a dialética da luta entre os contrários tornou-se ainda mais relevante.

A crise sanitária evidenciou e ampliou as desigualdades sociais e a vulnerabilidade social acentuando a discrepância entre classes. Essas contradições, no entanto, também permearam caminhos para novas mediações e aprendizado adaptados aos desafios enfrentados. Assim, Vygotsky (2007), utilizando princípios do materialismo histórico, destaca que essas crises e transformações sociais influenciam o desenvolvimento infantil onde a resolução dos conflitos sociais, culturais e históricos impulsiona a evolução cognitiva e emocional de crianças escolares.

O desenvolvimento infantil em sala de aula pode envolver a cultura de participação, em uma roda de escuta ativa as crianças podem externar seus desejos, medos, sonhos e alegrias. Ao possibilitar a realização do desejo da criança socializado na roda de conversa, ela terá a convicção que suas vivências são legítimas e podem ser ressignificadas a partir das trocas discursivas com os outros. O docente atento à fala da criança na roda de escuta ativa, deixa de ser aquele que domina e possui uma fala solitária, que ecoa em sala de aula, para desfrutar do momento em que aprende ouvindo as falas das crianças. O docente atento aguça a curiosidade da turma para que sintam a alegria inerente ao aprendizado (Marques Filho; Possebon, 2022).

Vygotsky, já delineava um modelo de educação que hoje denominamos como educação transformadora (Marques Filho; Possebon, 2022). Isto porque ele rompe a ideia de educação tradicional e destaca a relevância da atuação da criança em participar e isso implica engajar-se ativamente na construção do conhecimento, uma vez que, a aprendizagem, é um processo intrinsecamente social e colaborativo (Vygotsky, 2001).

Deve-se impulsionar a própria criança a andar e cair, sofrer a dor dos machucados e escolher a direção. E o que é verdade com relação a caminhar – que só se pode aprender com as próprias pernas e com as próprias quedas – também pode ser aplicado a todos os aspectos da educação (Vygotsky, 2001, p. 298).



A educação é vista pelo autor como uma ação viva e dinâmica fomentando a autonomia infantil, proporcionando à criança um percurso na aquisição de conhecimento imbuído em suas vivências individuais. A educação, portanto, transcende a mera transmissão de informações destacando a interação e a participação ativa das crianças onde os aprendentes não só adquirem conhecimento, mas, participam da elaboração dele no ambiente escolar em harmonia com o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Uma questão que chama atenção, que envolve a aquisição de conhecimento, remete ao período do distanciamento físico enquanto as crianças estavam em seus lares participando das aulas remotas. Trata-se do uso dos dispositivos eletrônicos que são dominados pelas crianças com certa desenvoltura durante as aulas on-line, embora as crianças tenham facilidade com o uso de telas.

A articulação crianças-telas-escola, tendo como foco a dinâmica da aula *on-line* na tela, mostrou no decorrer dos encontros que as crianças não contemplavam o que era apresentado no espaço físico do âmbito escolar, embora no início das aulas remotas houvesse participação, frequência e animação, apresentou-se o desinteresse das crianças pelas aulas *on-line*, baixa participação, possivelmente crianças e o núcleo parental não se dessem conta que ir à escola, encontrar amigos, brincar e estudar era relevante (Sancovschi et al., 2023).

O período do distanciamento físico pelo acometimento da pandemia da COVID-19 promoveu à criança múltiplos cenários para o que Vygotsky (1994) chamaria de experiências emocionais ou vivências - *perezhivanie*. Nessa linha, pensar, intencionalmente, o conceito de *perezhivanie* no contexto escolar implica compreender o processo de aprender e de desenvolver por meio de vivências com eventos dramáticos, quando novas possibilidades se tornem viáveis aos aprendizes e educadores (Liberali; Fuga, 2018)

O retorno ao espaço físico da sala de aula após 24 meses de aulas *on-line* e ensino remoto pontuou a *perezhivanie* concernente aos dias pandêmicos como ausência do luto, ausência da escolar, mais tempo em casa com a família, privação das brincadeiras em lugares públicos, baixos ou nenhum recurso tecnológico, infrequência e desinteresse nas aulas remotas, precariedade na alimentação, essas



mudanças na rotina mostrou que a *perezhivanie* na infância não foi homogênea, contudo, mesmo com suas especificidades, cada criança sofre influências que ocorrem no ambiente.

É a vivência do sujeito no meio social e cultural, portanto, que fomenta o desenvolvimento infantil (Vygotsky, 2010). Sendo assim, a escola, atuando para além do currículo, possibilita um espaço de cuidar concatenando vivência, aprendizado e o meio.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivenciei isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constituídos que possuem relação com dado acontecimento (Vygotsky, 2010, p. 686).

Em situações intensas para as crianças, como as ocorridas no período de distanciamento físico, suas vivências moldam sua capacidade de ser, sentir, agir e viver. Quando, porém, esse processo ocorre em um espaço educativo potencializador dos indivíduos como agentes de transformação, que imersos em suas vivências intensas, adotam novas perspectivas representadas pelo tempo, pelo espaço e pelos valores associados a elas, essa mudança desafia e questiona a identidade do ser humano, sua relação interpessoal e seu modo de convivência (Liberali; Fuga, 2018).

Enquanto agentes em transformação, aprendentes e docentes desenvolvem-se através de vivências que são refratadas no meio coletivo de maneira única por cada indivíduo. A vivência de eventos marcantes e significativos no âmbito escolar, como o ocorrido na pandemia, por exemplo, podem apontar para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam à criança possibilidades de transformação de si mesma e do meio em que está inserida.



Essa perspectiva remete à ideia de Bauman (2001), sobre questões relacionadas à liquidez das relações sociais e à fluidez das identidades na sociedade contemporânea que passam por transformações diariamente. É de cunho do autor a metáfora do líquido ou fluidez como o principal aspecto dessas mudanças, pois o líquido assume a forma do espaço em que estiver concentrado, sendo assim, o indivíduo é um “ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado” (Bauman, 2001, p. 37).

No período do distanciamento físico os escolares e os docentes passaram por mudanças subitâneas, a adaptação ao novo modelo de ensino, o uso da tela dos dispositivos eletrônicos como recurso para participar das aulas remotas, o ambiente familiar como uma extensão da sala de aula, o período de incertezas, medo, o retorno ao ambiente escolar diferenciado, os ajustes na sala de aula, professor desconhecido, o uso de máscara o encontro e reencontro com colegas sem contato físico e brincadeiras limitadas.

Em seu artigo intitulado “Educação no Cenário Líquido-Moderno”, Bauman (2009), uma década antes da pandemia da COVID-19, aponta a saturação de informações que refratam nas ações e pensamentos novos na rotina dos dias pandêmicos que conduziram o indivíduo ao mundo tecnológico regado de informações sem fronteiras.

Mas deixem-me repetir: a mudança atual não é como as mudanças passadas. Em nenhum momento decisivo da história humana os educadores enfrentam um desafio estritamente comparável ao que o divisor de águas contemporâneo apresenta. Simplesmente, nunca estivemos em tal situação antes. A arte de viver num mundo saturado de informação ainda precisa ser aprendida (Bauman, 2009, p.163).

A modernidade líquida pode direcionar uma reflexão sobre educação líquida, pois com a retomada das aulas presenciais o docente acolheu escolares que desprenderam um tempo generoso diante da tela absorvendo informações, o desafio docente é desenvolver estratégias que estimulem o pensamento crítico e a autonomia dos escolares, na modernidade líquida o professor não está no centro do aprendizado,



ele compõe o cenário como maestro orquestrando as interações e mediando o conhecimento.

Na regência do ensino remoto o docente se reinventou enquanto profissional, o uso repentino da tecnologia como único recurso para ministrar aulas foi um desafio diário e, como nem todos tinham celular em casa, atividades impressas eram entregues aos familiares, o retorno à escola trouxe outro desafio refazer a conexão da tríade docentes, aprendente e sala de aula física o que conduz à fonte de Paulo Freire (2007, p. 23) “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

Considerações finais

O retorno à escolarização presencial foi um enorme desafio para alunos e professores, que precisaram de (re)conhecer entre si em um cenário ainda restritivo. Resgatar as memórias pré-pandêmicas das crianças, atravessadas pelas vivências pandêmicas, foi uma ferramenta que proporcionou maior acolhimento aos alunos. O intuito foi de ajudá-los a retomar o processo de aprender em um ambiente físico com a presença dos colegas, dos professores e dos materiais de uma sala de aula, novamente, real e viva.

Uma vez que a Psicologia Histórico-Cultural considera que a condição e o comportamento humanos sofrem influências externas de natureza social, cultural e histórica, o estudo realizado sobre o resgate da memória pré-pandêmica de crianças escolares revelou alguns impactos psicossociais manifestos por elas, especialmente, no período transitório entre seus níveis de escolaridade durante e após a pandemia da COVID-19.

Ressalta-se, entretanto, que esse estudo é apenas um farol, entre muitos possíveis, acerca das repercussões desse período pandêmico no desenvolvimento integral das crianças e de como elas foram afetadas em seu processo de escolarização. Reconhece-se a necessidade de novos estudos na busca por



caminhos para superação das dificuldades resultantes das vivências das crianças durante essa pandemia.

Referências

- Bauman, Z. (2009). Education in the liquid-modern setting. *Power and Education*, 1(2), 157–166.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida* (P. Dentzien, Trad.). Zahar.
- Cazeiro, A. P. M., & Lomônaco, J. F. B. (2016). Vygotsky e sua interface com as teorias de conceitos: aproximações e distanciamentos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 367–375. <https://doi.org/10.1590/2177-1235/2016/39278>
- Cole, M., & Scribner, S. (2007). Introdução. In L. S. Vygotsky, *A formação social da mente* (pp. 13–21). Martins Fontes.
- Dutra, J. L. C., Carvalho, N. C. C., & Saraiva, T. A. R. (2020). Os efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental das crianças. *Pedagogia em Ação*, 13(1).
- Feitosa, R. C. A., & Santos, S. A. (2020). Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (COVID-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão vygotskyana. *Anais VII CONEDU - Edição Online*. Realize Editora. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69224>
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (35a ed.). Paz e Terra.
- Gomes, C. A., et al. (2022). Impactos psicológicos e no processo de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental I durante a pandemia do COVID-19. *Research, Society and Development*, 11(2), e34411216339. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i2.16339>
- Liberali, F. C., & Fuga, V. P. (2018). A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 363–373. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400001>
- Marques Filho, E. C., & Possebon, A. (2022). Contribuições do Pensamento de Vigotski para uma Educação Transformadora. *Educação & Realidade*, 47, e116925. <https://doi.org/10.1590/2175-623662470>
- McArthur, B. A., et al. (2021). Child and family factors associated with child mental health and well-being during COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(6), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01849-9>



- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. Scipione.
- Paes, P. C. D. (2020). Funções psicológicas e o enraizamento de cultura na individualidade. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 43489–43500. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-097>
- Pinheiro, M. A., & Meira, L. R. de. (2021). Psicologia discursiva e o sujeito do conhecimento: a singularidade como questão. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 603–611. <https://doi.org/10.4025/psicologia.v15i3.46099>
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (10a ed.). Vozes.
- Rodrigues, T., Zibetti, M., & Miranda, P. (2023). Educação Infantil e desenvolvimento: concepções de docentes de creches. *Horizontes*, 41, e023004. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1365>
- Rueffer, C. R. R., & Lapa, L. A. M. (2023). O conceito de aprendizagem na perspectiva de Piaget e Vygotsky: convergências e divergências entre os autores. *Fundamentos da Educação*. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16022023155433-CONEDU---fundamentos-da-educacao.pdf>
- Sancovschi, B., et al. (2023). Crianças e telas digitais durante a pandemia: Escola online. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, 26(1), 45–53. <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/127810>
- Santos, V. L. A. dos, et al. (2020). Understanding the dramatic therapeutic play session: a contribution to pediatric nursing. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(4), e20180812. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0812>
- Sarmiento, M. J. (2020) As crianças e a crise pandémica, *Jornal O Público*, 3 jun 2020.
- Silva, I. O., Luz, I. R., Carvalho, L. D., & Gouvêa, M. C. S. (2022). A escola na ausência da escola: Reflexões das crianças durante a pandemia. *Cadernos CEDES*, 42(118), 1-15. <https://doi.org/10.1590/CC253117>
- Silva de Lourenço, D., & Wirzbicki, S. M. (2021). A construção do pensamento e da linguagem. *Revista Educação em Questão*, 59(62). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n62ID27122>
- Selau, B. (2020). A abordagem de Vygotsky para a educação. *Psicologia em Estudo*, 25, e47581. <https://doi.org/10.4025/psicologia.v25i0.47581>
- Stakonski, N. C., & Silva, I. M. M. (2023). (Re)invenção da Educação e da Aprendizagem em Tempos de (Pós)pandemia: Vislumbrando Possibilidades a



Partir do Diálogo com Crianças e Professoras Brasileiras. *Revista Interações*, 19(64), 1–28. <https://doi.org/10.25755/int.30767>

Subasinghe, K., & Pathirana, A. M. S. D. (2022). The mental well-being of children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review of qualitative literature. *International Health Trends and Perspectives*, 3(3), 1-10. <https://doi.org/10.32920/ihtp.v2i3.1664>

UNICEF. (2021). *Só sabemos a "ponta do iceberg" sobre os impactos da pandemia na saúde mental de crianças e adolescentes*. News UN. [UNICEF: Só sabemos a "ponta do iceberg" sobre os impactos da pandemia na saúde mental de crianças e adolescentes | As Nações Unidas no Brasil](#)

Vygotsky, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (7a ed.)*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (M. P. Villalobos, Trad., 11a ed.)*. São Paulo: Ícone.

Vygotsky, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, 21(4), 681–701. (Texto original de 1934). <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

Recebido: 12.12.2024

Aprovado: 20.12.2024

Publicado: 01.01.2025

Autores

Maria Diana Bruno dos Santos

Mestra em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Pedagoga da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). Escola Municipal Raimundo Moreira Sena. E-mail: maria.bruno@aluno.uece.br

Kaio Eduardo Silva Lima



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)



Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Ceará. Professor da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). E-mail: kaioes.lima@aluno.uece.br

Evilania de Souza Soares

Doutoranda em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: evilaniass@yahoo.com.br

Ruth Maria de Paula Gonçalves

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: ruthm.goncalves@uece.br

Luciana Martins Quixadá

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: luciana.martins@uece.br