

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DA NATUREZA  
NÚCLEO DE COMPUTAÇÃO ELETRÔNICA/INSTITUTO TÉRCIO PACITTI DE  
APLICAÇÕES E PESQUISAS COMPUTACIONAIS  
INSTITUTO DE QUÍMICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E DAS  
TÉCNICAS E EPISTEMOLOGIA

ANA BELLA COSTA DE OLIVEIRA

EXPLORANDO A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: o que aprender com  
a pandemia?

RIO DE JANEIRO

2025

ANA BELLA COSTA DE OLIVEIRA

EXPLORANDO A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: o que aprender com  
a pandemia?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestra.

Linha de Pesquisa: Ciência, Tecnologia e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. André Elias Morelli  
Ribeiro

Coorientador: Profa. Dra. Maria Letícia  
Galluzzi Nunes

RIO DE JANEIRO

2025

## CIP - Catalogação na Publicação

C837e Costa de Oliveira, Ana Bella  
EXPLORANDO A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE  
CRIANÇAS: o que aprender com a pandemia? / Ana  
Bella Costa de Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2025.  
80 f.

Orientador: André Elias Morelli Ribeiro.  
Coorientadora: Maria Letícia Galluzzi Nunes.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Ciências  
Matemáticas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação  
em História das Ciências e das Técnicas e  
Epistemologia, 2025.

1. Afetividade. 2. Pandemia de Covid-19. 3.  
Educação de crianças. I. Morelli Ribeiro, André  
Elias, orient. II. Galluzzi Nunes, Maria Letícia,  
coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

## DEDICATÓRIA

À memória da minha bisavó Rosa e avó “Nina”, que, mesmo com os pés atados, ensinaram sua descendência a alçar voo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia (PPGHCTE – UFRJ) pela oportunidade de dissertar sobre o tema "Afetividade na Educação de Crianças no Contexto da Pandemia".

Agradeço também à CAPES e ao CNPq, mantenedores deste Programa de Pós-Graduação.

Um agradecimento especial ao meu orientador, André Morelli por acreditar em mim e me abrir portas durante esta jornada. A orientação e apoio disponibilizados me proporcionaram crescimento acadêmico e pessoal, pelos quais sempre serei grata. Sua dedicação e competência são motivos de admiração e exemplo para mim.

Agradeço também a minha coorientadora, Leticia Galluzi, cuja gentileza e sensibilidade foram essenciais ao longo deste percurso. Seu exemplo de competência acadêmica e integridade humana foi uma inspiração constante e um grande privilégio nesta caminhada.

À minha família, em especial, à minha mãe Ana Diéle, ao meu pai Francisco, e às minhas irmãs Ana Clara e Ana Sofia. Também agradeço minhas amigas Caroline, Ana Maria, Fernanda e Ananda, que me incentivam a perseguir meus sonhos e frequentemente acreditam neles mais do que eu mesma.

Agradeço ainda às pessoas que tornaram minha vida no Rio de Janeiro possível/suportável: Verimar, Lilian, Vinícius, Júnior, Cláudia, Araci, Livia, Lukas, Júlia, Vitor, Letícia, e ao meu companheiro Pedro, que compartilhou de perto meus medos e inseguranças diante dos desafios da vida acadêmica e da adaptação numa nova cidade. Sou grata por acolherem esta nortista deslocada e darem a ela uma família.

Por fim, agradeço aos meus alunos, professores e colegas de profissão, que me apresentaram a uma educação afetiva e transformaram minhas perspectivas.

Não há aprendizagem sem afeto. Aliás,  
sem afeto não há nada.

**Autor desconhecido**

## RESUMO

Esta dissertação analisa a importância do vínculo, do afeto e da presença na prática pedagógica, com ênfase no contexto da pandemia de Covid-19, que evidenciou e intensificou os desafios das relações afetivas escolares. Com base em autores como Henri Wallon, Vygotsky e Jean Piaget, parte-se da concepção de que a mediação afetiva é essencial ao processo de ensino-aprendizagem. O objetivo da pesquisa é analisar os efeitos dos modos de educação adotados durante a pandemia na aprendizagem das crianças, especialmente em situações de distanciamento físico, como no ensino remoto emergencial. A metodologia é qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica sobre teorias e representações do afeto, análise da presença da afetividade nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira, seleção e interpretação de relatos docentes extraídos de blogs, entrevistas e matérias jornalísticas, além de um relato pessoal da autora. Os resultados indicam que a mediação exclusivamente digital trouxe prejuízos significativos à educação, expondo a centralidade da presença, não apenas física, mas afetiva, na construção de vínculos e no favorecimento da aprendizagem. A pesquisa conclui que a educação, por sua natureza humana e relacional, depende do cotidiano, do encontro e da escuta. O vínculo pedagógico, sustentado por atitudes como o cuidado, a atenção e a consistência afetiva, revela-se como um dos pilares fundamentais para uma educação verdadeiramente humanizadora.

**Palavras-chave:** afetividade; pandemia de Covid-19; educação de crianças.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the importance of bonding, affection, and presence in pedagogical practice, with emphasis on the context of the Covid-19 pandemic, which highlighted and intensified the challenges of affective relationships in schools. Based on authors such as Henri Wallon, Vygotsky, and Jean Piaget, it is grounded in the understanding that affective mediation is essential to the teaching-learning process. The study aims to analyze the effects of the educational models adopted during the pandemic on children's learning, especially under conditions of physical distancing, as seen in emergency remote teaching. This is a qualitative research, supported by bibliographic review of theories and representations of affection, analysis of the role of affectivity in official educational guidelines in Brazil, interpretation of teachers' narratives extracted from blogs, interviews, and journalistic sources, and a personal account by the author. The findings indicate that education mediated exclusively by digital technologies resulted in significant setbacks, revealing the central role of presence, both physical and affective, in fostering learning and building relationships. The research concludes that education, by its human and relational nature, depends on everyday interactions, encounters, and attentive listening. Pedagogical bonding, sustained by care, consistency, and emotional attunement, stands out as a key foundation for truly humanizing education.

**Keywords:** affectivity; Covid-19 pandemic; children's education.

**LISTA DE FIGURAS**

Imagem 1: Moradores da capital do Amapá, em Macapá, realizaram protestos durante apagão.....	29
Imagem 2: Parentes de pacientes hospitalizados se reúnem para comprar oxigênio e encher botijões em empresa privada em Manaus.....	30
Imagem 3: Vala comum aberta em cemitério de Manaus durante a crise do coronavírus.....	30
Imagem 4: Fluxograma de decisões sobre a educação durante a pandemia.....	34
Imagem 5: Número de dias que as escolas permaneceram de portas fechadas, por país.....	45
Imagem 6: Evolução do número de matrículas na educação infantil 2019-2023.....	46
Imagem 7: Taxa de aprovação dos estudantes da educação básica.....	48
Imagem 7: Alunos compartilhando o valor posicional dos algarismos para formar o número 96.....	67
Imagem 8: Crianças caracterizadas para festa junina online.....	68
Imagem 9: Crianças compartilhando suas criações para páscoa.....	68

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma I- Fluxograma de decisões sobre a educação durante a pandemia.....	34
Diagrama I - diagrama de refinamento de busca.....	53
Quadro I - Relatos literais de professores disponíveis online .....	54

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Covid. – *Corona Virus Disease* (Doença do vírus Corona)
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PNE – Plano Nacional de Educação
- EAD – Educação à Distância
- CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
- MEC – Ministério da Educação
- UNICEF – *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
- Cenpec. – Cenário da Exclusão Escolar no Brasil
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Inesc – Instituto de Estudos Socioeconômicos
- CNE – Conselho Nacional da Educação
- Cetic – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
- NCPI – Núcleo Ciência pela Infância
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E A AFETIVIDADE.....</b>	<b>19</b>
2.1 ESCOLA E AFETO: ASPECTOS LEGAIS.....	21
2.2 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E AFETO.....	25
<b>3 UM BREVE PANORAMA SOBRE A PANDEMIA DE SARS COV-2.....</b>	<b>28</b>
3.1 A PANDEMIA ATINGE A EDUCAÇÃO.....	32
3.1.1 Quando a escola foi para casa: o desafio de educar à distância.....	35
3.1.2 Pós-pandemia: impactos, retrocessos e resistências.....	43
<b>4 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: COM A PALAVRA, O PROFESSOR.....</b>	<b>51</b>
4.1 Como a afetividade é entendida pelos professores.....	57
4.2 A afetividade e o desenvolvimento cognitivo das Crianças.....	59
4.3 A afetividade e o desenvolvimento Motor.....	62
4.4 A Afetividade e a relação professor-aluno.....	63
<b>5 RELATO PESSOAL: A PROFESSORA POR TRÁS DA PESQUISADORA.....</b>	<b>64</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>76</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2020, o cenário pandêmico ocasionado pelo Covid-19 trouxe mudanças significativas na forma como o ensino é conduzido, impactando diretamente as relações entre os diferentes atores da educação e suas formas de interação. A alta contagiosidade do vírus trouxe a necessidade do distanciamento físico como medida de prevenção. Isso forçou uma adaptação rápida e muitas vezes difícil por parte de educadores, alunos e famílias ao ambiente virtual, uma realidade com a qual a maioria ainda não estava familiarizada (Cenpec, 2021).

Nesse contexto de distanciamento, a afetividade emergiu como um tema relevante, especialmente na educação de crianças, evidenciando-se como um fator essencial para manter os vínculos e promover a aprendizagem em um momento de forte instabilidade emocional e social.

As mudanças geradas pelo isolamento foram tão impactantes e profundas que frequentemente a história e os acontecimentos recentes passaram a ser separadas em duas eras, uma denominada “pré-pandemia” e outra, a “pós-pandemia”, que, segundo o Núcleo de Ciência pela Infância (2020) carregou consigo diferentes reflexos da experiência pandêmica e alterou permanentemente as infâncias.

Compreender os impactos dessas mudanças é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades emocionais e educacionais das crianças, já que a pandemia foi um período de intensa experiência sobre uma educação mediada por tecnologias digitais e, como uma de suas muitas consequências, as limitações no desempenho de recursos afetivos.

O objetivo geral desta dissertação é: analisar os efeitos dos modos de educação durante a pandemia nas relações afetivas na educação de crianças. Para alcançar esse objetivo, perseguimos objetivos específicos que permitirão uma investigação abrangente e detalhada:

- Construir um referencial teórico e metodológico sobre a integração de tecnologia na educação infantil, considerando a afetividade como elemento central.
- Investigar as mudanças na disposição de afetividade nos modelos de ensino presencial e virtual, proporcionando uma compreensão mais profunda das nuances emocionais envolvidas;
- Além disso, foi crucial avaliar o impacto da afetividade no desenvolvimento das crianças, pois isso permite entender como as emoções e as relações afetivas influenciam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento global dos alunos.

Já como problema central que esta pesquisa buscou responder, identifica-se: como a experiência do ensino virtual ocasionada pela pandemia impactou a afetividade e as relações afetivas presentes na educação de crianças durante sua vigência? Esta questão é importante, pois a transição abrupta para o ensino online criou novos desafios para a manutenção de vínculos emocionais entre professores e alunos. Explorar essa questão nos permitirá identificar os pontos fortes e as deficiências do ensino virtual em termos de afetividade, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas.

A Educação é um campo de constantes mudanças, que se molda aos contextos sociais e às teorias ao longo do tempo. No mundo contemporâneo, o destaque vai para o acelerado desenvolvimento de tecnologias, que traz transformações, novos desafios e oportunidades para a prática pedagógica. Teixeira (1963) já dizia:

É o mestre da escola elementar e da escola secundária que está em crise e se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes. E por quê? Porque estamos entrando em uma fase nova da civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade consequente da sociedade moderna (Teixeira, 1963, p. 10).

Essas transformações, já observadas por Teixeira, não afetam apenas os conteúdos e as ferramentas utilizadas na educação, mas também a forma como as relações se constroem no ambiente escolar. Este conjunto de mudanças têm impactos diretos e indiretos em todos os aspectos do universo educacional: desde a gestão escolar, passando pelos métodos de ensino, até os elementos mais subjetivos da experiência educativa, como a afetividade. Sob esta perspectiva, o pensamento de Henri Wallon (1876–1962) ganha relevância, ao reconhecer a afetividade como um elemento essencial para o desenvolvimento infantil. Seus estudos permitiram reavaliar práticas pedagógicas e propiciar modelos mais sensíveis às dimensões humanas da aprendizagem.

Ao tratar das ideias de Wallon, Almeida e Mahoney (2007, p.17 e 18) afirmam que o psiquiatra e educador francês entende o ser humano como um ente indissociável da afetividade. Partindo dos recursos acessíveis à sua época, sua teoria expressa que, para um desenvolvimento humano efetivo, não se pode desagregar a cognição da afetividade. Em outras palavras, Wallon entende que a Educação deve lidar com o aluno em sua totalidade, como alguém que sente, vive e atua como protagonista no processo, além de ser "preenchido" com conteúdos.

A educação brasileira, que já foi palco de métodos punitivos como o uso de palmatórias, acompanhou os avanços internacionais ao ressignificar as salas de aula como

espaços acolhedores e respeitosos. Isto tem origem antiga, já presente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1930), e o entendimento de uma visão integral para uma educação voltada para o aluno estava no centro das discussões.

No entanto, mesmo com o avanço nesta área, ainda é possível identificar resquícios de metodologias tradicionalistas que submetem crianças a longos períodos imobilizadas em cadeiras, tolhidas de falar ou se movimentar. Esses métodos tradicionais muitas vezes desconsideram a importância do movimento, da interação e das emoções no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, observa-se uma crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano infantil, inclusive no ambiente escolar, o que também influencia diretamente as práticas pedagógicas.

Um levantamento conduzido pela Common Sense Media em 2013 revelou um crescimento gradual no acesso de crianças às tecnologias digitais: mais de dois terços das crianças com até 8 anos já haviam tido algum tipo de contato com essas ferramentas. Em comparação, em 2011 esse número correspondia a cerca de um terço. O aumento foi ainda mais expressivo entre crianças menores de 2 anos, cujo índice de exposição quase quadruplicou em apenas dois anos. Esses dados indicam que, cada vez mais cedo, as crianças estão sendo introduzidas ao uso de dispositivos com telas (Common Sense Media, 2013).

Mais do que um dado isolado, esse fenômeno também reflete transformações no próprio ambiente escolar, que passou a incorporar tecnologias digitais com maior intensidade, inclusive com competências tecnológicas propostas pela BNCC (2017). O comportamento orientado pelo uso de ferramentas interativas digitais foi ainda mais incentivado com a experiência da pandemia e as demandas educacionais do tipo remota.

Durante o período de isolamento social imposto pela pandemia de Covid.-19, as aulas presenciais foram, inicialmente, totalmente suspensas e, com a demora na resolução da questão, foram abruptamente substituídas por aulas online. No entanto, esse movimento, por vezes, deixa em segundo plano aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, como a emoção, o movimento e a cognição, que não encontram formas adequadas e bem desenvolvidas de expressão por meio destes sistemas digitais. Persistem, inclusive, práticas herdadas do contexto pandêmico, marcadas pelo distanciamento afetivo. Diante desse cenário, ainda se observa um processo de reconstrução das relações na escola, atravessado por memórias e resquícios do chamado "novo normal" (Peres, 2021), mas que enfrenta dificuldades em se reinventar plenamente. O lugar das telas e o papel do professor, assim como o envolvimento dos pais e da comunidade, seguem em processo de ressignificação.

Essa transição trouxe uma grande transformação nos modos de aprendizagem e de interação com seus professores e colegas, além das outras relações que atravessam o cotidiano escolar, fundamentada na interação direta que ficou interdita.

É crucial utilizar a experiência pandêmica para entender como essa mudança afetou a relação emocional entre professores e alunos durante as aulas virtuais e para refletir os caminhos que a Educação pretende seguir ao considerar a tecnologia em suas práticas. Saber como as emoções foram vivenciadas nesse período, quais estratégias foram usadas para manter uma conexão afetiva e, por fim, como essa situação impactou a educação das crianças é fundamental. Compreender esses aspectos é essencial para identificar e enfrentar os desafios que possam ter surgido e mitigar os possíveis impactos negativos que ainda podem estar presentes.

O isolamento social, a ausência de contato físico e a dependência das tecnologias digitais para execução de aula, alteraram drasticamente a dinâmica das salas de aula. Os relatos obtidos durante esta pesquisa revelam que os professores tiveram que adaptar suas metodologias para um formato online, muitas vezes sem treinamento adequado, enquanto os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, crianças tão jovens, (objetos desta pesquisa) enfrentavam dificuldades em manter a concentração e a motivação. Os mesmos relatos nos fazem perceber que as interações espontâneas e o apoio emocional são fundamentais para o processo educativo, e tornaram-se mais difíceis de serem mantidos à distância pelas limitações do modelo online.

Além das dificuldades, é importante destacar que a pandemia também trouxe oportunidades para a educação. A familiaridade crescente com as tecnologias digitais pode ser vista como um avanço significativo. Professores e alunos desenvolveram novas competências tecnológicas que podem ser úteis mesmo após o retorno ao ensino presencial. No entanto, é essencial equilibrar o uso da tecnologia com práticas pedagógicas que valorizem a afetividade e a interação humana.

A pesquisa se divide em seções que abordam as teorias da definição de afeto, explanação sobre a presença da afetividade nos documentos oficiais norteadores da Educação brasileira, recorte e análise de falas de professores e um relato pessoal da autora. Por fim, apresenta a conclusão dos resultados encontrados.

Como metodologia para esta pesquisa, adotou-se o paradigma qualitativo, que se caracteriza pela busca de compreensões mais profundas acerca dos fenômenos sociais, valendo-se de coleta de dados que implicam movimentos interpretativos e descritivos. Em outras palavras, desde a concepção do projeto, passando pela forma de coleta de dados, sua

organização, interpretação e conclusão voltam-se para a observação de fenômenos profundos e multifacetados, que exigem certas posições políticas, éticas e técnicas da pesquisadora. Segundo Resende (2009):

A pesquisa de natureza qualitativa (PQ) lida com descrições e interpretações da realidade social a partir de dados interpretativos; é uma forma de pesquisa potencialmente crítica: por meio da PQ as ciências sociais críticas identificam estruturas de poder naturalizadas em um contexto sócio-histórico definido. Por isso, a PQ é indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social. (Resende, 2009, p. 57).

Dessa forma, a abordagem qualitativa é indicada para o estudo de representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes e crenças, sendo adequada para a presente pesquisa, que trata do tema da afetividade no contexto da escolarização de crianças. Entende-se a afetividade como uma concepção cultural, que determina a sua importância e as suas formas de manifestação. Portanto, analisar e refletir sobre afetividade na educação de crianças demanda uma abordagem que a observe de forma mais ampla, que permita a reflexão em suas diferentes formas e atravessamentos. Gray (2004) reforça que, na pesquisa qualitativa, o significado é construído e não descoberto. Dada a natureza do tema e o enfoque em observações e representações afetivas, conclui-se que a metodologia qualitativa é a mais apropriada para atender aos objetivos da investigação.

Para este trabalho, foram utilizados três métodos principais: revisão bibliográfica, revisão documental e relato de experiência, valendo-se como método de interpretação a análise de conteúdo. Realizada de forma criteriosa, a revisão bibliográfica teve como objetivo identificar lacunas na literatura e explorar aspectos originais relacionados ao tema "Afetividade na escolarização de crianças". Segundo Amaral (2007), "a revisão bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico, influenciando todas as etapas da pesquisa, à medida que fornece o embasamento teórico sobre o qual o trabalho se desenvolverá" (p. 1).

A revisão consistiu no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de referencial teórico relevante. Incluiu também a coleta de discursos de professores por meio de análise documental. Para isso, foi utilizada a plataforma Google Acadêmico, que se mostrou ágil e precisa na busca de artigos científicos por meio de palavras-chave relacionadas ao tema de estudo, como "educação e afetividade", "ensino remoto" e "professores de crianças durante a pandemia". Também foram consultados documentos oficiais e livros indicados por especialistas da área, com atenção especial à relevância e confiabilidade das fontes. Já a coleta de relatos dos professores foi realizada em plataformas de compartilhamento de experiências

pedagógicas, por meio de pesquisas direcionadas em fóruns especializados, além de recortes de falas extraídos de notícias, blogs de educadores e palavras-chave no Google.

A partir dessa revisão, foi possível construir uma visão abrangente sobre o estado atual das discussões teóricas acerca da afetividade na educação infantil, além de identificar lacunas e oportunidades de aprofundamento. Os relatos coletados durante a coleta de documentos foram organizados em um quadro contendo recortes literais dos discursos de professores. Esses relatos abordaram temas como “métodos de aprendizagem”, “saúde emocional”, “metodologias pedagógicas” e “manifestações afetivas observadas durante o processo de ensino remoto”.

Com base nessa organização, foram desenvolvidas estratégias interpretativas para compreender os significados atribuídos pelos docentes aos desafios e oportunidades apresentados pela pandemia no contexto escolar. Dentre essas estratégias, destaca-se a análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (1977):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977, p. 42).

Na etapa de “Análise dos conteúdos”, os discursos selecionados foram minuciosamente examinados, com o objetivo de inferir informações, identificar intenções e compreender as percepções expressas pelos professores. O processo também buscou detectar padrões, tendências e relações entre as variáveis em estudo, aprofundando a compreensão das complexas interações entre tecnologia e afetividade na educação infantil. Para isso, a pesquisa incluiu a análise interpretativa de relatos como método complementar.

Por fim, além das metodologias mencionadas, foi realizada uma análise do meu próprio relato de experiência como educadora durante o período da pandemia, refletindo sobre vivências práticas e observações pessoais no contexto do ensino infantil. Esse método permitiu integrar à pesquisa uma perspectiva ao mesmo tempo subjetiva, baseada principalmente em uma perspectiva anedótica, e prática, ultrapassando assim os dados genéricos ainda disponíveis sobre o período pandêmico e contribuindo de modo singular para o aprofundamento da discussão sobre os impactos da afetividade na escolarização de crianças a partir de um caso específico.

## 2 ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E A AFETIVIDADE

Esta seção apresenta o referencial teórico da pesquisa acerca dos conceitos de afetividade, oferecendo um panorama das definições e dos estudos pioneiros que inspiram e influenciam as discussões atuais. Diversos teóricos têm se debruçado sobre a relação entre afeto e aprendizagem, destacando como a construção de laços emocionais entre educadores e educandos pode influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. No entanto, grande parte dessas pesquisas e teorias se baseia nos estudos fundamentais de pioneiros como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget. A seguir faremos uma breve apresentação dos principais pontos de cada teoria.

Em sua teoria, Wallon defendeu que as emoções são fundamentais para o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida. O psicólogo francês desenvolveu uma abordagem psicogenética e enfatizou a importância das emoções no desenvolvimento humano, vendo-a como uma necessidade biológica, intrínseca à humanidade. Sobre a afetividade, ele diz:

[...] ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturados, com predomínio da primeira (Wallon, 1986, p. 120).

Para Wallon, as emoções são o próprio ponto de partida do desenvolvimento infantil, precedendo até mesmo as habilidades cognitivas/racionais. Ele via as emoções como uma necessidade biológica, uma forma de comunicação primária que facilita a interação da criança com o mundo.

Ele acreditava que a afetividade é tão importante quanto o desenvolvimento intelectual, pois influencia diretamente o comportamento e as decisões da criança. Argumentava que o ambiente emocional da sala de aula desempenha um papel crucial no aprendizado. Se o aluno sente que está em um ambiente acolhedor e seguro, ele se sente mais disposto a participar e aprender (Wallon, 1986). Dessa forma, a afetividade cria as bases para a relação entre o professor e o aluno, possibilitando uma troca mais profunda de conhecimentos.

Enquanto Wallon focava nas emoções como ponto de partida do desenvolvimento, o psicólogo russo Lev Vygotsky abordava a afetividade em um contexto mais social. Em sua obra “Pensamento e Linguagem” (Vygotsky, 1998), Vygotsky afirmou que o desenvolvimento cognitivo da criança depende das interações sociais e do ambiente cultural ao qual ela pertence. Ele introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o

espaço entre o que a criança já sabe e o que ela pode aprender com a ajuda de outros, como um professor ou um colega mais experiente. Tal interação necessita intrinsecamente de uma relação estabelecida na confiança e bem-estar.

Embora Vygotsky seja mais conhecido por suas teorias sobre a aprendizagem social, ele reconheceu que o afeto e as emoções desempenham um papel fundamental nesse processo. Para ele, a criança não aprende apenas em um vácuo cognitivo; o aprendizado acontece melhor quando há uma conexão emocional entre o educador e o aluno e entre o aluno e outros alunos (Vygotsky, 1998). Essa relação de confiança e motivação cria o ambiente necessário para que a criança se sinta encorajada a explorar novas ideias e desafios. Vygotsky também destacou que o afeto e a cognição estão intimamente ligados: sem uma base afetiva, é mais difícil para a criança se engajar plenamente no aprendizado.

Por último a ser descrito nesta seção, Jean Piaget, que embora seja mais conhecido por suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, também reconheceu o papel das emoções na aprendizagem.

Em “A Construção do Real na Criança” (Piaget, 1975), ele argumenta que a afetividade atua como uma força motivadora que energiza as ações cognitivas da criança. Para Piaget, a aprendizagem não é puramente um processo racional: as emoções influenciam a forma como a criança se relaciona com os desafios e como se envolve com o conhecimento.

Piaget propôs que o equilíbrio entre emoção e cognição é fundamental para o desenvolvimento saudável. Ele afirmava que a afetividade é o que impulsiona a criança a explorar e testar seus limites, enquanto a cognição é o que organiza e estrutura essas experiências. Embora ele tenha dado mais ênfase ao desenvolvimento intelectual, sua teoria mostra que a afetividade não pode ser ignorada no processo educacional.

As contribuições de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget oferecem uma compreensão significativa do papel da afetividade no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Wallon destacou as emoções como o ponto de partida para o desenvolvimento humano, enfatizando que a afetividade é intrínseca e anterior às funções cognitivas. Vygotsky, situou a afetividade no contexto social, argumentando que o vínculo emocional entre educadores e alunos é fundamental para facilitar a aprendizagem, especialmente dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal. Já Piaget ressaltou a importância do equilíbrio entre afeto e cognição, reconhecendo que a afetividade impulsiona a curiosidade e a exploração, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo.

Alinhado ao pensamento teórico de Wallon, Vygotsky e Piaget, Edgar Morin (2000) fala que:

o desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e da percepção é inseparável do mundo da afetividade, da paixão, da curiosidade, tornando-se estas verdadeiras alavancas para as pesquisas filosóficas e científicas. O cientista objetivo, sério e calculista é também um ser de sonhos, fantasias, impulsos e desejos. (Morin, 2000, p.59)

A ideia de que o cientista, ou qualquer indivíduo em busca do conhecimento, não é apenas um ser lógico e racional, mas também um ser de sonhos, fantasias, impulsos e desejos, nos lembra da complexidade humana. Isso implica que a cognição humana não pode ser entendida apenas como um processo frio e mecanicista, mas como algo movido por emoções e afetos que influenciam, moldam e direcionam a busca por conhecimentos e objetivos.

A afetividade no processo educacional no contexto da vida infantil se faz ainda mais relevante quando refletimos a afetividade como “alavancas” (Morin, 2000, p. 59). A busca por conhecimento não se dá apenas por meios lógicos ou racionais e se até mesmo um cientista experiente, com toda sua racionalidade, é impulsionado por sonhos e fantasias, quanto mais uma criança, que ainda está em processo de formação e amadurecimento.

As abordagens, apesar de diferentes, convergem na ideia de que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem são profundamente influenciados pelas emoções. Dessa forma, ao considerar o papel da afetividade na escolarização de crianças, fica claro que o sucesso educacional não depende apenas de estratégias pedagógicas eficazes, mas também da construção de um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor, onde as crianças possam se desenvolver plenamente.

Alinhado ao pensamento destes autores, nesta pesquisa dialoga-se com a *práxis* pedagógica acerca da afetividade. No que tange a isso, é possível estabelecer formas de produzir conhecimento por meio do afeto. Os estudos das teorias dos autores aqui citados embasam as análises dos discursos de professores coletados para a pesquisa (Quadro 1, capítulo 4).

## **2.1 ESCOLA E AFETO: ASPECTOS LEGAIS**

A concepção de infância por muito tempo se limitou a enxergar as crianças como adultos em miniaturas, reduzidas àquilo que viriam a ser (Ariès, 1986). Porém, na definição de Kramer (2007):

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de

ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (Kramer, 2007, p. 15)

Os paradigmas com relação ao significado da criança também se refletem na Educação e leis do país. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) são alguns exemplos de iniciativas governamentais para a formulação de leis, diretrizes e regras que protegem integralmente esses cidadãos em seus primeiros anos de vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), vigente desde 2019, documentou a preocupação com o desenvolvimento global do aluno. O desenvolvimento global é o mesmo que considerar um desenvolvimento que trabalhe o máximo de âmbitos possíveis dos alunos. Passando pelo saber acadêmico, social, cultural, emocional e quais mais facetas a complexa raça humana tiver ou criar. Nesta perspectiva, o documento deixa claro a necessidade de espaços físicos em trechos como:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BNCC, 2017, p. 38)

Na citação escolhida, destacamos o uso das palavras e expressões “experiência”, “sensoriais”, “vivenciadas na instituição escolar”, “na escola”, “explorar texturas”. Tais expressões demonstram uma percepção de que as possibilidades educativas se baseiam em experiências que exigem contato físico e convivência cotidiana, demandando tanto pessoalidade quanto corporeidade.

Essa compreensão da aprendizagem baseada na experiência também está presente em outros trechos da BNCC, como nos objetivos 8 e 9 da parte que trata das competências gerais. Neles, são citadas preocupações com a saúde física, emocional, empatia, cooperação e respeito (BNCC, 2017 p. 12) ou seja, a educação como espaço de diversas aprendizagens.

Para o cumprimento das proposições da BNCC, a sinestesia da sala de aula se faz fundamental. As salas de aula contém elementos de combinação de olhares, cheiros, trocas afetivas (positivas e negativas) que proporcionam intimidade e conexão. Se tratando de crianças, a aprendizagem é tecida em conjunto com o cuidado e acolhimento. Na confiança e convívio diário com pessoas de diferentes origens, que nunca fizeram parte de sua realidade.

Na convivência, os atores se afetam mutuamente. A teoria de Wallon diz que a afetividade é uma dimensão indissociável do ser humano, juntamente com a cognição e motricidade (Galvão, 2003, p. 71). A afetividade, nesta perspectiva, está relacionada com a experiência emocional e expressão dos sentimentos. Ou seja, afetividade seria o carinho, acolhimento, valorização de emoções e educação para formas de expressá-las.

A Educação Infantil possui duas etapas: a creche - para crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola- para crianças de 4 e 5 anos completos. Apesar de a escolarização de crianças ser obrigatória somente a partir dos 4 anos completos (LDB - Lei 9.394/96), a meta 1 no Plano Nacional de Educação (PNE) (que não foi possível ser atendida em 2024, último ano de vigência deste), é:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014, n.p.)

Nesta faixa etária é impossível desconsiderar a relação: cuidar e educar, na rotina dos profissionais. Apesar disso, é necessário lembrar que este fato não diminui a seriedade do segmento. Muito pelo contrário, a Educação infantil é a base do processo educativo (Brasil, 2017), é decisiva no vínculo, nos avanços e dificuldades que tal indivíduo enfrentará durante o resto de sua jornada escolar, obrigatória por 14 anos de sua vida. Sobre o elo do “cuidar e educar”, Craidy; Kaercher (2001) dizem:

[...] A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social. (Craidy; Kaercher, 2001, p. 70).

A autonomia destas crianças ainda é muito baixa para realizar atividades de diversas naturezas e muito menos para autorregular suas emoções. A afetividade, neste caso relacionada ao acolhimento, carinho no cuidar, empatia com a fase, é mais que uma opção, é parte do trabalho pedagógico. É parte do cotidiano da sala de aula de crianças e das necessidades educacionais que elas têm.

A transição da Educação Infantil para o ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, representa uma mudança significativa na experiência escolar da criança, e essa ruptura é marcada por diferenças que vão além da simples troca de segmento.

De acordo com a Lei nº 8.069/1990, o ECA, “criança” é definida como toda pessoa com até 12 anos, enquanto o Ministério da Saúde considera a primeira infância como o período dos primeiros seis anos de vida. Essa definição se alinha à faixa etária do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que abrange crianças de 6 a 10 anos. Com a Lei 11.274/2006, a matrícula nesse nível de ensino tornou-se obrigatória aos seis anos, ressaltando a importância da educação nesse momento crucial de desenvolvimento.

O objetivo do Ensino Fundamental Brasileiro é a formação básica do cidadão. Para isso, segundo o artigo 32º da LDB, é necessário:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 1996, n.p.)

No entanto, a diferença entre a expectativa de desenvolvimento e a realidade educacional é evidente. A BNCC enfatiza a importância do cuidado, da brincadeira e da vivência na educação infantil, mas, ao adentrar o Ensino Fundamental, muitos desses aspectos são, infelizmente, subvalorizados. A expectativa revelada desde a arquitetura das escolas de ensino fundamental até as muitas avaliações acadêmicas (simulados, caderno de questões, testes de qualidade nacionais) é de que a criança de 6 anos se torne um “estudante” responsável, confrontada com um ambiente que prioriza avaliações e exigências acadêmicas em detrimento do brincar. Esse ambiente, repleto de crianças maiores, carece de espaços e oportunidades para atividades lúdicas, que ainda são essenciais para o aprendizado e o desenvolvimento integral.

Então, mesmo que essas crianças ainda sejam consideradas na fase da infância, a mudança de segmento muitas vezes implica uma perda significativa de aspectos fundamentais de sua vivência em ambiente, em interação. É fundamental refletir sobre como essa transição pode ser feita de maneira mais sutil, preservando a essência da infância enquanto se introduz a rigidez do ambiente escolar em sua grande maioria: tradicional. O desafio é garantir que, mesmo dentro das exigências do ensino fundamental, as crianças possam continuar a se

desenvolver de forma global, mantendo espaços para brincar e explorar, essenciais para o seu crescimento.

Ainda em 1996, muitos anos antes da pandemia, a LDB já previa a legalidade da Educação à Distância (EaD) para todos os segmentos: “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Ainda que a Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais tenham toda essa diferenciação, o Art. 80 prevê, mas não regulamenta, a organização da EaD nestas etapas de ensino.

Além disso, o art. 3º da LDB, inciso I traz como objetivo a promoção da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A falta de regulamentação específica para o uso de tecnologias e da EaD na educação de crianças pode intensificar ainda mais as diferenças sociais e culturais entre os alunos. Crianças com menos recursos, cujas famílias enfrentam barreiras de acesso à internet ou à tecnologia de qualidade, podem encontrar dificuldades adicionais para participar plenamente das atividades escolares online, prejudicando não apenas o aprendizado, mas também o acesso e permanência na escola.

Dessa forma, a afetividade presencial e próxima na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental é mais do que uma questão emocional: trata-se de um caminho que garante a legalidade do que se entende por infância e educação na infância do Brasil. O desafio de incorporar práticas de ensino que respeitem a natureza da infância, incluindo a atenção ao cuidar e ao brincar, é fundamental para a formação de cidadãos completos e integrados socialmente. Este compromisso com o desenvolvimento afetivo e social deve ser mantido, mesmo diante de novas modalidades e tecnologias de ensino, garantindo que cada criança, independentemente de sua origem, tenha acesso às mesmas oportunidades de crescimento e formação integral.

## **2.2 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E AFETO**

“O brinquedo da criança é um organismo vivo,  
a manifestação à inteireza da inteligência com o corpo,  
da sensibilidade, da cidadania.”

Lydia Hortélio, Crianças e Jovens no Século XXI, pág. 24, São Paulo, 2013

O educador Eugenio Cunha afirma que “Os mecanismos da inteligência não são dicotomizados da emoção, ao contrário, são ratificados por ela, gerando atenção, conhecimento e memória: três coisas indissociáveis do saber.” (Cunha, 2017, p. 63). E conforme Salla, 2011:

Para Wallon a afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento (Salla, 2011, p.1).

Sendo assim, a emoção e o afeto contribuem para o desenvolvimento da capacidade de atenção, na construção do conhecimento e da memória e portanto não há possibilidade de serem afastadas do processo educativo.

Cunha (2017) convida a pensar se o modelo de educação que funciona verdadeiramente é aquele que começa pela necessidade de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina. O afeto de acordo com ele, é no sentido de afetar-se, em seu sentido originário etimológico da palavra, de ir ao encontro de e deixar-se ser afetado pelo outro, não tornando o sentido da palavra enquanto carinho somente, mas a questão da potência do desejo ao ser atravessado pelo que o outro diz e faz. Logo, “a prática pedagógica para afetar o aprendente deve ser acompanhada por uma atitude vicária do professor.” (Cunha, 2017, p. 63).

Nesta seção, serão apresentados estudos contemporâneos, brasileiros, com metodologia presencial, que tenham como foco a importância do afeto no contexto educacional. Estudos que buscam evidenciar como estratégias pedagógicas que consideram as dimensões afetivas podem promover não apenas um aprendizado mais eficaz, mas também um desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas necessidades emocionais e cognitivas. Assim, o objetivo é analisar a relevância do afeto para uma educação mais humana e transformadora.

O estudo "Afetividade nas práticas pedagógicas" (Leite, 2012), foi desenvolvido no contexto do projeto “Grupo do Afeto”, que se baseava nos referenciais teóricos de Vygotsky e Henri Wallon. A pesquisa envolveu a gravação e análise de práticas pedagógicas que buscavam favorecer tanto as relações interpessoais quanto o vínculo com os conteúdos escolares. Os resultados apontaram que a afetividade está presente nas decisões docentes e que influencia diretamente como os alunos se relacionam com o conteúdo. Assim, o professor deve considerar os impactos emocionais positivos e negativos de suas ações para promover uma aprendizagem significativa.

No trabalho “Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula”, Negro (2001) realizou uma pesquisa de campo acompanhando por seis meses uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. A autora observou o cotidiano da sala de aula, transcrevendo diálogos e descrevendo situações que evidenciavam o papel da afetividade na aquisição da leitura. Os resultados demonstraram que a relação afetiva entre professora e alunos foi essencial para manter o interesse e o prazer no aprendizado. A mediação afetiva, expressa por meio de acolhimento, elogios e proximidade, foi considerada um fator determinante para o sucesso da alfabetização.

A pesquisa de Tassoni (2000), intitulada “Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno”, teve como objetivo identificar aspectos afetivos nas interações escolares e sua influência na aprendizagem. O estudo, realizado como pesquisa de mestrado da autora, acompanhou uma turma de crianças de seis anos por meio de observações, gravações e entrevistas com professores e alunos. Os achados indicaram que a proximidade física entre docente e discentes promovia uma sensação de segurança e cumplicidade. Além disso, o contato físico, as expressões verbais e não verbais foram identificados como instrumentos que favorecem o desenvolvimento da autonomia, autoestima, interesse e bem-estar emocional dos alunos.

No estudo Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos, Loos-Sant’ana; Gasparim (2013) investigaram o papel da afetividade nas relações entre alunos e professoras de uma escola pública. A metodologia incluiu o uso de desenhos com relatos, filmagens, jogos, emocionômetro e autoscopia acompanhada de entrevistas.

A pesquisa destacou a importância das relações afetivas entre criança e professor no processo de construção da personalidade dos alunos. Mais do que influenciar a aprendizagem, os vínculos afetivos foram compreendidos como fundamentais na formação do “eu” das crianças, ressaltando o papel do professor como uma figura de referência no desenvolvimento pessoal e escolar.

Por fim, no estudo “A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental”, Brust (2009) aplicou questionários voltados a temas culturais, sociais e econômicos com o intuito de compreender a percepção das crianças sobre o papel da afetividade em sala de aula. As respostas evidenciaram que os alunos valorizam atitudes como paciência e disposição para o diálogo por parte dos professores. Além disso, quando questionados sobre como expressavam carinho por seus

docentes, mencionaram o bom comportamento e o respeito, indicando que se sentem motivados a colaborar com o processo de ensino quando se sentem acolhidos.

O afeto, conforme os resultados destas pesquisas, não é compreendido apenas como uma manifestação emocional isolada ou espontânea, mas como uma postura intencional e estrutural, que se revela nas atitudes pedagógicas, na escuta, no acolhimento, na proximidade física e emocional, na linguagem verbal e não verbal, e na forma como o professor reconhece e interage com seus alunos. Somado a isso, as pesquisas também demonstram que o afeto promove o engajamento, o bem-estar emocional, a motivação para aprender e o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, fica claro com as pesquisas, que proporcionar a afetividade na sala de aula não pode mais ser uma questão de opinião, precisa ser parte do trabalho de um professor.

### **3 UM BREVE PANORAMA SOBRE A PANDEMIA DE SARS COV-2**

A pandemia de SARS COV-2 possui uma história complexa e ainda em debate por parte de profissionais da saúde, da educação e da própria história. Compreender como a pandemia se desenrolou ainda é um desafio, principalmente se for considerar as múltiplas implicações em diferentes áreas ao nível global. A seguir, se apresenta um resumo da história deste período, considerando os interesses da presente pesquisa. Para iniciar, destaca-se um trecho de um documento da Organização Mundial da Saúde, braço da ONU para questões de saúde, que diz:

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. (OMS, 2019, n.p.)

Devido à novidade do microorganismo e o desconhecimento de seus efeitos e modo de transmissão, a doença se espalhou rapidamente na China e, em seguida, pelo mundo. As dificuldades das autoridades sanitárias chinesas em lidar com o problema em seu início foram cruciais para que a epidemia se transformasse numa pandemia. Povos e populações ao redor do planeta assistiam por meio da mídia, também globalizada, a chegada do vírus em cada país, bem como o desenrolar do problema em suas múltiplas dimensões.

Em fevereiro de 2020, o Brasil registrou seu primeiro caso de Covid-19 (BRASIL, 2020, p.7.). Consequentemente, diversas medidas foram adotadas pelo Ministério da Saúde (MS) visando conter ou mitigar a disseminação da doença, fundamentadas na experiência

internacional ainda limitada sobre o tema. Dentre tais medidas, destacou-se o isolamento social, implementado de forma individualizada por cada Estado, em consonância com os índices de incidência de casos e as necessidades específicas do sistema de saúde local.

Estima-se que o Brasil enfrentou cerca de um ano e meio de consideráveis restrições em decorrência da pandemia, conforme dados do Ministério da Saúde levantados nesta pesquisa. Entre as medidas implementadas, destacam-se o fechamento de escolas, comércios e locais de lazer, a exigência do uso de máscaras em público e a restrição da circulação em áreas comuns. Adicionalmente, o controle do número de indivíduos em eventos e espaços públicos e a recomendação de distanciamento físico permaneceram cruciais para a contenção da transmissão viral, com algumas localidades adotando *lockdowns* temporários em momentos de alta ocupação hospitalar. Essas ações, ainda que apresentassem variações temporais e regionais, evidenciaram a severidade da pandemia e os esforços contínuos para atenuar seus efeitos na saúde da população.

Apesar de todas essas medidas, a pandemia expôs um sistema de saúde fragilizado e uma liderança governamental frequentemente indiferente à tragédia das inúmeras mortes. Em meio à crise sanitária, problemas de infraestrutura adequada emergiram de forma drástica. No Amapá, por exemplo, a população enfrentou 22 dias sem energia elétrica em plena pandemia, dificultando ainda mais o combate ao vírus e o acesso a recursos básicos.

**Imagem 1:** Moradores da capital do Amapá, em Macapá, realizaram protestos durante apagão



**Fonte:** Maksuel Martins/Estadão, 2022

Em Manaus, a situação chegou a um ponto crítico, com hospitais lotados e falta de oxigênio, a ponto de se tornarem incertos os locais para sepultamento das vítimas.

**Imagem 2:** Parentes de pacientes hospitalizados se reúnem para comprar oxigênio e encher botijões em empresa privada em Manaus



**Fonte:** Reuters/Bruno Kelly, 2020

**Imagem 3:** Vala comum aberta em cemitério de Manaus durante a crise do coronavírus



**Fonte:** Sandro Pereira/Fotoarena/Agência O Globo

A criação de diversas vacinas em tempo recorde representou a principal estratégia para controlar a propagação do vírus e diminuir a mortalidade associada. A vacinação ao nível global começou em 8 de dezembro de 2020. Contudo, no Brasil, a campanha de imunização só iniciou em 17 de janeiro de 2021 (Fiocruz, 2022), um período de 45 dias que se mostrou crítico para inúmeras vidas.

As dificuldades contratuais na aquisição de doses, juntamente com as controvérsias sobre a eficácia das vacinas, não apenas atrasaram o início da imunização, mas também impactaram negativamente o número de vacinados no país. Isso resultou em consequências severas, muitas vezes letais, para a população.

Em Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da pandemia, o diretor do Instituto Butantan, Dimas Covas, afirmou que: “[...] fez a primeira oferta de vacinas contra a Covid-19 ao Ministério da Saúde em 30 julho de 2020, mas ficou sem resposta. Eram 60 milhões de doses, que seriam entregues no último trimestre daquele ano.” (Agência Senado, 2021, n.p.)

Em junho de 2024, o “Painel Coronavírus”, site do governo responsável pela publicidade da transparência dos dados acerca da pandemia Covid-19 no Brasil, apresentava 38.836.111 casos e 712.552 óbitos, o que demonstra a verdadeira tragédia humana que ocorreu neste período.

Para além da seriedade da doença, todos ainda precisaram lidar com a dificuldade emocional do próprio isolamento e estresse ocasionado pelo pânico instaurado que traz prejuízos em diversas esferas da sociedade. Segundo resumo científico feito e divulgado pela OMS, houve um aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão, com alguns agentes indicando correlação entre o adoecimento por Covid e comorbidades psiquiátricas, como perda de memória de curto prazo, lentidão na memória de execução, além de depressão e ansiedade (OMS, 2022).

Estes dados são pequenos recortes do complexo cenário brasileiro no período. A pandemia revisitou a fragilidade da vida humana e evidenciou nossas limitações, mas também nos lembrou o que deveria nos tornar uma espécie racional: a responsabilidade de cuidar uns dos outros e o compromisso ético com a saúde e a dignidade de todos. Muito mais do que uma crise na saúde, a pandemia se manifestou como um desafio político, educacional e, acima de tudo, humano.

### 3.1 A PANDEMIA ATINGE A EDUCAÇÃO

A escola configura-se como um ambiente de intensa socialização, sendo a interação contínua entre alunos, professores, funcionários e familiares, crucial para o processo educativo, visto que a escola é, fundamentalmente, um espaço de relações (Gadotti, 2007, p. 10). Diante das incertezas sobre a forma de transmissão do vírus, e considerando que as crianças fazem parte da parcela que deve ter a saúde como prioridade por serem mais vulneráveis à infecção causada pela doença, tornou-se fundamental adotar medidas preventivas rigorosas para proteção das crianças em ambiente escolar. Manter as aulas em formato presencial apresentava riscos consideráveis, não apenas para a saúde dos estudantes, mas também para toda a comunidade escolar e, por extensão, para as famílias e a sociedade em geral, pois as crianças infectadas poderiam carregar o vírus para o interior de suas unidades familiares.

Assim, a necessidade de interromper as aulas presenciais e migrar para o ensino à distância foi uma decisão baseada em diretrizes de saúde pública, visando minimizar a propagação do vírus e proteger a vida de todos os envolvidos.

O Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 343 (Brasil, 2020), resolveu autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizassem tecnologias digitais, na chamada “educação mediada por tecnologia”. O documento atribuiu como responsabilidade das instituições: “A definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações.” (Brasil, 2020, Art. 1º, § 2º, n.p. ).

A implementação do sistema de ensino à distância ocorreu de forma rápida, sem a possibilidade de uma consulta ampla ou de alcançar um consenso, devido à urgência em manter o calendário acadêmico. Essa falta de uniformidade e de um processo democrático nas decisões reflete a necessidade imediata de adaptação às circunstâncias impostas pela pandemia. Assim, as instituições de ensino enfrentaram o desafio de se ajustarem rapidamente às novas diretrizes, enquanto buscavam garantir, ao menos documentadamente, a continuidade do processo educacional.

Entende-se que tecnologias digitais na educação foram empregadas, de forma emergencial, com propósito de minimizar os danos educacionais oriundos da necessária política de isolamento social implantada. Um estudo chamado “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação”, realizado em

abril de 2021 pelo UNICEF em parceria com o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil (Cenpec) revela que:

Com escolas fechadas em razão da pandemia, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar não tiveram acesso a aulas (remotas ou presenciais). A eles se somam outros 3,7 milhões que estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. No total, 5,1 milhões tiveram seu direito à educação negado. A exclusão escolar atingiu crianças de faixas etárias em que o acesso à escola não era mais um desafio. Dos 5,1 milhões de meninas e meninos sem acesso à educação em novembro de 2020, 41% tinham de 6 a 10 anos; 27,8% tinham de 11 a 14 anos; e 31,2% tinham de 15 a 17 anos. (Cenpec 2021, p. 2)

Os dados da Cenpec revelam um aumento de 171% na evasão escolar em comparação com 2019, período anterior à pandemia (Cenpec, 2021, p. 2). Essa elevação pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a despreparação de professores, gestores, pais e alunos, bem como a infraestrutura inadequada das escolas para o modelo de ensino implementado. Adicionalmente, o novo modelo não atendeu integralmente às necessidades educacionais das crianças. Diante da emergência sanitária, as escolas brasileiras se esforçaram para assegurar o mínimo de aprendizado, considerando a Educação como um direito fundamental. As estratégias adotadas para enfrentar essa situação variavam de acordo com o estágio da pandemia e as condições específicas de cada instituição de ensino.

Segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Na rede pública, a média de atividades suspensas presencialmente foi de 287,5 dias, e, na rede privada, de 247,7 dias. No geral, 99,3% das escolas da educação básica suspenderam as atividades presenciais e 90,1% não retornaram no ano letivo de 2020. (IBGE, p.31)

A ausência de interações lúdicas com os pares, a falta do contato físico e do apoio pedagógico individualizado em ambiente escolar configuram um período de significativa carência para o desenvolvimento integral das crianças. Esta privação abrange dimensões cruciais da vivência escolar, impactando tanto o progresso cognitivo quanto o bem-estar emocional dos alunos.

Ao considerar a perspectiva de Gadotti (2007), que concebe a escola como um espaço fundamental para a construção do conhecimento e para a socialização, a magnitude dessa ausência se torna ainda mais evidente. A experiência escolar transcende a mera transmissão de conteúdo, oferecendo um contexto rico em estímulos sociais, emocionais e cognitivos que são essenciais para um desenvolvimento pleno. A falta desses elementos essenciais pode gerar lacunas significativas no aprendizado e no desenvolvimento socioemocional das crianças, com potenciais consequências a longo prazo:

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. (Gadotti, 2007, p. 11)

A visão de Gadotti (2007) oferece uma reflexão profunda sobre o papel da escola não apenas como um espaço físico de aprendizagem, mas como um ambiente formativo que envolve a construção de relações sociais e políticas entre os indivíduos. Ao abordar a escola como um local de convivência e troca, onde o encontro, a discussão e o confronto com o outro são essenciais, o autor nos provoca a pensar na dinâmica social que ela promove.

A imagem abaixo apresenta uma seleção de datas e decisões relacionadas à pandemia no contexto educacional. Combinada aos dados apresentados até o momento, ela permite uma compreensão mais ampla de como se desenhou o cenário educacional e de toda a transição necessária durante o período pandêmico. Trata-se de uma sequência de eventos que ilustra como o setor educacional precisou lidar com um cenário sem precedentes, tomando decisões rápidas e frequentemente limitadas pelas circunstâncias. Essa trajetória evidencia a resiliência das comunidades escolares, mas também reforça a importância de políticas públicas que sejam capazes de mitigar os impactos de crises futuras e promover maior equidade no acesso à educação.

**Fluxograma 1:** Fluxograma de decisões sobre a educação durante a pandemia.



**Fonte:** Autora, 2024<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Compilação da autora com base em decisões publicadas pelo MEC, em conformidade com o Ministério da Saúde.

As datas nos fazem ter uma visão geral das decisões, mas vale ressaltar que não há dado exato sobre a uniformização do cumprimento por parte das escolas brasileiras. A variação dos casos de Covid-19 nas regiões e as condições financeiras de seguir as exigências, como condições de distanciamento, de cumprimento de medidas sanitárias (uso de máscara, disposição de álcool em gel, testagem periódica de funcionários) e até mesmo de segurança sanitária no deslocamento até a unidade escolar.

Portanto, o cenário oportunizou o teste da funcionalidade da educação mediada por tecnologias digitais, bem como grandes investimentos por parte de corporações e governos no desenvolvimento de ferramentas digitais, trazendo um interesse geral no assunto. Por outro lado, também escancarou as consequências da Educação brasileira ser tratada como padronizada se há anos as pesquisas do IBGE demonstram uma disparidade pouco democrática em recursos e profunda desigualdade que marca a sociedade brasileira (IBGE, 2022). O acesso à tecnologia e, no período pandêmico, a própria educação, foi marcada por essas diferenças socioeconômica, cujos efeitos duradouros ainda estão por ser conhecidos e se complementam às consequências de um país desigual.

A experiência demonstrou que as possíveis contribuições desse modelo de ensino alcançaram apenas uma parcela da população escolar infantil. Muitas crianças enfrentaram desafios significativos em seu desenvolvimento acadêmico e social, com consequências a serem avaliadas ao longo dos próximos anos. Essa experiência levantou questões importantes sobre as limitações e os impactos da falta de interação presencial no processo educacional infantil, que serão abordadas em detalhes na seção 3.2.2 desta pesquisa.

### **3.1.1 Quando a escola foi para casa: o desafio de educar à distância**

Antes mesmo da pandemia, já havia no Brasil uma compreensão sobre os princípios e ferramentas da educação mediada por tecnologias, graças à experiência acumulada com a Educação a Distância (EAD), especialmente no ensino superior. Esses conhecimentos e recursos técnicos serviram de base para a construção rápida de soluções emergenciais quando, diante da necessidade de distanciamento físico imposto pela COVID-19, as escolas adotaram o ensino remoto como alternativa temporária. A intenção era garantir a continuidade do processo educativo, mesmo à distância. O Ministério da Educação (MEC) entende por EAD:

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de

jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (MEC, 2018, n.p.)

Portanto, a separação física ou temporal entre docentes e discentes e a mediação da educação por meio de tecnologias de informação e comunicação não era uma ideia completamente nova. Sob esta perspectiva, diversas diretrizes e alternativas foram apresentadas pelo MEC, principalmente para o Ensino Fundamental. Por seu turno, a Educação Infantil não recebeu a mesma atenção, ficando insuficientemente contemplada com guiamientos e diretrizes.

Conforme as orientações do MEC (2018) para o ensino remoto, era necessário um formato educacional envolvendo tecnologias de informação e comunicação para realizar a mediação necessária do processo educacional. Estas plataformas puderam ser escolhidas livremente pelas instituições, considerando suas características e necessidades específicas, visando permitir a regulação da interação educacional e o emular do contato por meio da videoconferência. Na mesma diretriz, ficou autorizado o chamado ensino híbrido, que combina ensino presencial com ensino remoto, o que permitiu melhor adaptabilidade e flexibilidade para os atores educacionais.

O parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) focou na Educação Infantil, estabelecendo diretrizes para o funcionamento da escolarização durante o período, além de propor a reorganização do calendário escolar e oferecer sugestões às instituições. O parecer reconheceu a relevância da interação, do brincar e da socialização para as crianças, mas considerou inviável a retenção nesse segmento e não apresentou sugestões diretas sobre a condução da escolarização, apenas afirmando que:

No contexto específico da educação infantil também é importante ressaltar o que estabelece o inciso I do artigo 31 da LDB, onde a avaliação é realizada para fins de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Ou seja, especialmente nesta etapa, a promoção da criança deve ocorrer independentemente do atingimento ou não de objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola. Nessa fase de escolarização a criança tem assegurado o seu direito de progressão, sem retenção. (CNE, 2020, p.10)

Desta forma, independentemente da educação oferecida à criança, do esforço familiar em seguir as orientações da escola ou do acesso ou não à continuidade da escolarização, a criança deve ser promovida para o próximo ano escolar mesmo no cenário pandêmico. Por um lado, essa decisão contribui para diminuir o risco de distorção idade-série, respeitando o ritmo próprio do desenvolvimento infantil e assegurando o direito à progressão contínua. Por outro lado, ao garantir a promoção automática, corre-se o risco de ignorar as reais necessidades de desenvolvimento de cada criança.

A ausência de diretrizes claras e abrangentes durante o período pandêmico na educação infantil não apenas evidenciou, mas também intensificou a intrincada natureza desse segmento educacional, impactando de maneira multifacetada o desenvolvimento global dos alunos. As lacunas identificadas, tanto no documento em análise quanto no panorama educacional geral, no que concerne a orientações específicas para a educação infantil durante pandemia e para a delicada questão de possíveis retenções, produziram reverberações negativas que se materializaram em desafios educacionais significativos nos anos escolares subsequentes.

Os dados provenientes das avaliações educacionais do Ideb (2023) corroboram essa afirmação, expondo quedas expressivas em diversos indicadores de qualidade do ensino, o que demonstra o efeito cascata da falta de direcionamento adequado no período crítico da pandemia sobre o desempenho e a trajetória educacional das crianças na educação infantil.

Já para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, as sugestões do parecer CNE/CP nº 5/2020 foram:

Aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos; Sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos; Lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem; Orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular; guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias; Sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos; Utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir; Elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros); Distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; Realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica; Oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário; Estudos dirigidos com supervisão dos pais; Exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola; Organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias; E guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes. (CNE, 2020, p.11)

O parecer do CNE (2020) para o Ensino Fundamental reflete uma gama de estratégias propostas para mitigar os impactos da pandemia na educação, especialmente em um contexto de ensino remoto emergencial. Essas ações buscavam responder de forma flexível e

adaptativa às necessidades diversas das escolas, professores, estudantes e famílias, considerando as desigualdades de acesso a tecnologias e recursos educacionais.

O texto enfatiza a importância de combinar diferentes abordagens, incluindo o uso de plataformas digitais, materiais impressos, programas televisivos e atividades mediadas pelos pais. Essa pluralidade de estratégias visava alcançar mais estudantes, inclusive aqueles em situações de vulnerabilidade social, que não tinham acesso a dispositivos tecnológicos ou à internet.

Uma das possíveis interpretações é que havia a preocupação em dar continuidade ao calendário da forma que fosse possível. Apesar de válida a preocupação, ela entra em contradição com todo o apresentado até aqui nas leis e diretrizes que reconhecem a educação das crianças como uma tarefa global e que convergem com a fala de Harmbach, 2023: “Não existe o ensinar na educação infantil. Existe o viver, existe o fazer, o experienciar, o concretizar as coisas. É isso que existe na educação infantil.”. Portanto, limitar-se ao cumprimento de um calendário não significa efetivamente alcançar as necessidades educativas das crianças ou contribuir para o seu pleno desenvolvimento como sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Outro ponto relevante é o papel ativo atribuído às famílias, especialmente aos pais ou responsáveis, que passaram a atuar como mediadores da execução das atividades e solução de dúvidas durante as aulas ou tarefas enviadas. O documento sugere não apenas o apoio às atividades propostas pela escola, mas também a organização de rotinas diárias e a realização de práticas educativas, como leituras e supervisão de tarefas.

Essa perspectiva reflete a tentativa de aproximar as famílias do ambiente escolar, mas também gerou desafios significativos, considerando que nem todas tinham condições materiais, tempo ou formação para desempenhar tal papel. Principalmente quando se considera a realidade do Brasil onde, segundo os dados do censo demográfico de 2022 mostram que, dos 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam (IBGE, 2022), ou seja, famílias que podem ter pouco ou nenhum preparo para suprir as demandas educacionais em casa.

A proposta de atividades síncronas e assíncronas, ajustadas à disponibilidade tecnológica, demonstra uma preocupação com a flexibilidade do ensino remoto. No entanto, essa recomendação exigiu dos professores uma adaptação pedagógica acelerada, bem como o domínio de ferramentas tecnológicas, nem sempre disponíveis ou dominadas por eles. Além disso, o uso de programas de TV aberta com conteúdo educativo aparece como uma estratégia

acessível, mas que, sem a mediação adequada, poderia limitar o engajamento e a eficácia da aprendizagem.

Em síntese, o parecer revela um trabalho conjunto para superar os obstáculos educacionais da pandemia, ressaltando a parceria entre sistemas de ensino, unidades escolares, docentes e famílias. Contudo, explicita a dificuldade de aplicar tais estratégias em um país com desigualdades históricas, reafirmando a urgência de políticas públicas consistentes para assegurar a igualdade e a excelência no acesso à educação, inclusive em momentos de crise.

É necessário considerar também as ferramentas disponíveis para a educação mediada por tecnologia. As aplicações de videoconferência disponíveis no momento (Google Meet, Zoom, etc.), eram voltadas para o ambiente corporativo, visando reuniões empresariais e entre funcionários, e não para o uso escolar. Somado a este fato, foi necessário considerar as especificidades da Educação Infantil, pois crianças utilizam da tecnologia de forma singular. Ademais, poucos eram os docentes acostumados a usarem tais tecnologias de videoconferência, pois não participavam do cotidiano da maioria das pessoas.

Além da falta de ferramentas adequadas e da própria comunidade ter limitações para utilizar as ferramentas, a mudança drástica do ensino presencial físico para um ensino presencial em tela (remoto), escancarou o acesso desigual às ferramentas tecnológicas no Brasil. Uma pesquisa realizada pelo Data Senado Federal (2021) relata que:

Para a maioria dos pais, a falta de equipamentos adequados em casa, como computadores e celulares, foi um dos principais problemas enfrentados durante a suspensão das aulas presenciais. Muitos relataram dificuldade de prover internet e aparelho celular ou computador para todos os filhos, especialmente quando havia mais de uma criança ou adolescente precisando assistir aulas em streamings ao vivo. (Data Senado, 2021, p. 7)

A mesma pesquisa diz que “Segundo os pais e responsáveis, houve escolas, principalmente as públicas, sem a infraestrutura e sistemas adequados e muitos relatam falta de organização por parte das instituições de ensino.” (Data Senado, 2021, p. 9). Esta “falta de organização”, na verdade, advém do despreparo da escola para lidar com uma situação tão urgente e atípica atrelada à toda desigualdade social presente no país e que se refletiu em muitas outras áreas do serviço público, das empresas privadas, dentro das famílias, ou seja, modificou profundamente todas as áreas do funcionamento social.

Se anteriormente o uso de celulares e tablets não eram ferramentas principais na escola, passaram a ser essenciais para o ensino e foram utilizados para criação de diversos recursos lúdicos pedagógicos. Fazer essa migração do corpo para a tela pensando a educação

infantil culminou na dificuldade de compreender e muitas não sabiam processar o que estava acontecendo devido a faixa etária e o período conturbado e doloroso que fora a pandemia de Covid-19.

Segundo o Núcleo Ciência pela Infância (NCPI) a criança,

(...) ainda não tem os recursos cognitivos necessários para compreender algo tão abstrato como o coronavírus. Ainda nos estágios iniciais do desenvolvimento da afetividade e da inteligência, elas se guiam pelas experiências, pelo que podem ver, ouvir, tocar, cheirar, imaginar, imitar, dizer, brincar. Muito mais do que atentar para os conceitos que explicam a situação excepcional, elas se guiam pela observação de seus pais ou familiares. Como eles interagem entre si e com elas? Estão próximos e carinhosos? Estão juntos, mas “distantes”, ansiosos, sem tempo para ficar com elas? (NCPI, 2021, p. 14)

Também, afirma que:

Sem compreender direito a situação, reagindo principalmente às mudanças que percebem no comportamento dos familiares e em sua rotina de vida, é natural que as crianças pequenas passem a dormir mal, não comer, chorar, morder, demonstrar apatia ou distanciamento: são formas de elas lidarem com a situação adversa. Porém, são formas ineficientes, que prejudicam seus processos de aprendizagem, desenvolvimento e convivência. As situações de incerteza e de perdas causadas pela COVID-19 podem provocar na criança sentimentos de raiva, medo da doença e ansiedade pela perda do vínculo com pessoas, seja por distanciamento, adoecimento ou morte. (NCPI, 2021, p. 14)

O NCPI reforça como o bem-estar da criança está profundamente entrelaçado ao ambiente familiar e afetivo, o que inclui tanto a rotina quanto a qualidade das interações com seus cuidadores. Quando esse ambiente se torna instável, marcado por estresse, ansiedade ou ausência de acolhimento, as crianças podem reagir com comportamentos que são, ao mesmo tempo, manifestações de sofrimento e tentativas de lidar com aquilo que não conseguem nomear. Esses efeitos não se limitam ao campo emocional, mas impactam diretamente seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando principalmente a forma abrupta na qual a educação remota foi imposta.

A mudança para o ensino à distância durante a pandemia de Covid-19 evidenciou uma ruptura inevitável no processo educacional tradicional, que decisões políticas ou estratégias emergenciais seriam capazes de conter. A mudança, ao mesmo tempo que possibilitou a continuidade de um calendário escolar, também afastou ainda mais as práticas educativas do que preconizam até mesmo as metas estabelecidas no país no PNE (2014) por uma educação universalizada.

Assim, a experiência da pandemia mudou para sempre a Educação em seus aspectos comportamentais, emocionais, ferramentais e sociais. A lista de aplicações de gestão de componentes curriculares e de comunicação tornou-se um mercado extenso. Alguns exemplos

são as ferramentas de gamificação, como *Kahoot!*, *Quizizz* e *Socrative*; ferramentas de solução integrada para videochamadas, chat, envio de tarefas e colaboração em documentos como Google Workspace e Microsoft Teams for Education, passaram a ser utilizadas com mais frequência para tornar as avaliações mais interativas e engajadoras. Além do Whatsapp, Telegram, integrados ao uso para comunicação da comunidade escolar e continuaram a ser usados mesmo após o fim do ensino remoto. Esta lista continua curta dada a multiplicação de sistemas de gestão de vários tipos de dados, comunicação, interação e informação, criados durante e após a pandemia.

O WhatsApp, por exemplo, na circular E/SUBAIR n.º 006/2024, foi oficializado como “recurso de interação entre Unidades Escolares e Família/Responsáveis” (Rio de Janeiro, 2024.). A incorporação do WhatsApp e outras ferramentas de comunicação instantânea na interação entre famílias e escolas, embora simplifique a comunicação, também intensifica a necessidade de respostas em momentos inoportunos, sobrecarregando os professores. Ademais, a facilidade de disseminar informações pode suscitar questionamentos que, sem tais ferramentas, não teriam tanta visibilidade, elevando ainda mais o estresse relacionado à gestão do tempo e da comunicação.

Muitas escolas também mantiveram salas de aula equipadas com computadores, TVs e projetores multimídia no processo de ensino-aprendizagem mesmo após a pandemia. Plataformas *gamificadas*, como *Kahoot*, e ferramentas digitais como computadores e lousas digitais, por exemplo, continuam sendo usadas para promover o engajamento dos alunos e revisar conteúdos de forma interativa, mesmo nas aulas presenciais. A capacitação de professores para o uso de tecnologias digitais tornou-se contínua durante e pós-pandemia. Professores continuam a receber treinamentos para integrar ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas, mantendo dentro dos padrões do “novo normal” (Martins; Santos, 2021).

Ou seja, a pandemia de Covid.-19 abriu portas para a integração de tecnologias digitais no processo educacional, acelerando sua adoção em larga escala. Ademais, o impacto é duradouro, visto que, mesmo com o retorno das aulas presenciais, ferramentas como ambientes virtuais de aprendizagem, grupos de mensagens e salas equipadas com tecnologia continuaram a ser utilizadas nos ambientes de ensino. Além disso, o modelo de educação híbrida e a formação continuada de professores reforçaram a importância que tem sido dada à tecnologia na flexibilização e personalização do aprendizado proporcionada por ferramentas digitais *online* voltadas para esse fim. Embora a educação mediada por tecnologias digitais

em caráter emergencial na pandemia tenha sido implementada como medida temporária, hoje vivemos uma nova fase no uso dessas ferramentas na educação básica.

A crescente onipresença das tecnologias na sociedade moderna transformou-as em extensões quase inseparáveis dos alunos, chegando ao ponto de ser promulgada uma legislação federal para regular seu uso em ambientes escolares. A Lei nº 15.100/2025, sancionada pelo Presidente da República, é uma resposta direta a essa realidade. O Artigo 2º dessa lei estabelece uma proibição clara e abrangente: "Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica."

Essa medida drástica foi implementada "com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes" (Brasil, 2025). A justificativa subjacente é a crescente preocupação com a dependência digital e seu impacto negativo na capacidade de concentração dos jovens. Acredita-se que a constante disponibilidade e uso de dispositivos eletrônicos portáteis contribuem para distrações, dificuldades de aprendizado e até mesmo problemas de saúde mental. Ao restringir o uso desses dispositivos, a lei visa criar um ambiente escolar mais focado e propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

A lei abrange todas as etapas da educação básica, desde o ensino fundamental até o ensino médio, refletindo uma preocupação em proteger todas as faixas etárias de estudantes. A proibição se estende não apenas às aulas, mas também aos momentos de recreio e intervalos, reconhecendo que a influência dos dispositivos eletrônicos não se limita ao tempo formal de instrução.

A implementação dessa lei levanta questões importantes sobre a integração da tecnologia na educação. Embora as tecnologias ofereçam recursos valiosos para o aprendizado, é fundamental encontrar um equilíbrio que proteja os alunos dos possíveis efeitos negativos de seu uso excessivo. A Lei nº 15.100/2025 representa uma tentativa de abordar essa questão, priorizando a saúde e o bem-estar dos estudantes em face da crescente influência digital.

Essa medida, embora drástica, levanta questões complexas sobre a relação da sociedade com a tecnologia, que se apresenta de maneira controversa. Por um lado, temos políticas públicas que se preocupam com os efeitos do consumo de eletrônicos e buscam minimizar os danos e, por outro lado, políticas que buscam integrar as tecnologias ao ambiente educacional. Como exemplo temos o programa "Escola Conectada", lançado em 2023, que visa direcionar e garantir a conectividade para fins pedagógicos em todas as escolas públicas de educação básica do País e o apoio à aquisição e melhoria dos dispositivos e

equipamentos presentes nas escolas (Brasil, 2023). Ele também apoia a aquisição e a melhoria dos dispositivos e equipamentos nas escolas, na esperança de que essas ferramentas favoreçam um aprendizado mais dinâmico, acessível e adaptado às necessidades de cada aluno.

Um ponto crucial a ser considerado é a capacitação dos professores. Durante a pandemia, enfrentou-se um desafio urgente, uma situação singular sem precedentes em mais de um século, inserida em um cenário político, econômico, científico e social radicalmente distinto. A natureza incomum da educação infantil remota destoava da prevalência do ensino superior à distância na formação de professores, opção majoritária devido aos custos reduzidos. As falhas na formação tornaram-se tão graves e óbvias que o governo impôs restrições rigorosas ao ensino remoto, evidenciando um reconhecimento implícito das limitações de sua efetividade.

Essa dualidade entre o conectar a escola à internet e os problemas acarretados pela formação baseada ou intermediada nas ferramentas online coloca em xeque a própria forma como as tecnologias estão sendo incorporadas na educação. Por um lado, elas oferecem um imenso potencial de inovação, personalização e flexibilidade no ensino, com ferramentas capazes de adaptar-se ao ritmo e às necessidades de cada estudante. Por outro, a aceleração do uso das tecnologias pode levar a um uso descontrolado e nocivo, especialmente se não houver um acompanhamento constante sobre como e por que as ferramentas estão sendo utilizadas.

A verdadeira questão, portanto, não está apenas em promover o acesso às tecnologias digitais, mas em garantir que seu uso seja equilibrado, bem orientado e, acima de tudo, voltado para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos. A grande questão é o caminho para realmente chegar neste ponto e se a escola sozinha é capaz de resolver mais esta demanda social.

### **3.1.2 Pós-pandemia: impactos, retrocessos e resistências**

Com a alteração repentina de um modelo presencial, baseado na presença de estudantes e professores na escola física, para um modelo remoto, baseado numa presença em tela, ficou em evidência o impacto da tecnologia na aprendizagem e nas formas de ensinar em relação à distância. Conforme visto, o uso de tecnologias voltadas para a comunicação instantânea e para o diálogo em ambiente corporativo adaptado para a educação transformou as formas como se estabelecem relações humanas. Ademais, as tecnologias de gestão de sala

de aula, também trabalhadas anteriormente, modificaram como certas relações entre docentes e discentes ocorrem.

Além das questões oriundas do uso de tecnologias para proporcionar a educação remota, outro problema precisa ser considerado nessa complexa equação. Em um país com tantas diferenças sócio-econômicas, a situação da educação transformada pelas demandas sanitárias da pandemia revisitou a abundância de estudantes sem acesso a aparatos como celulares, computadores ou internet de qualidade para seguir estudando. Isso acarretou em evasão escolar (Unicef, 2020).

Segundo dados da Unicef (2020) cerca de 11% dos estudantes, mesmo matriculados nas escolas, não receberam atividades escolares durante o período remoto. De acordo com o NCPI, o período de distanciamento físico influenciou o surgimento de várias dificuldades funcionais e de comportamento entre as crianças. (NCPI, 2020). O NCPI (2020) apontou que o cérebro das crianças de 0 a 6 anos reagiu ao contexto de pesquisa e isolamento da mesma forma que reagiria a um desastre natural ou a um conflito de guerra.

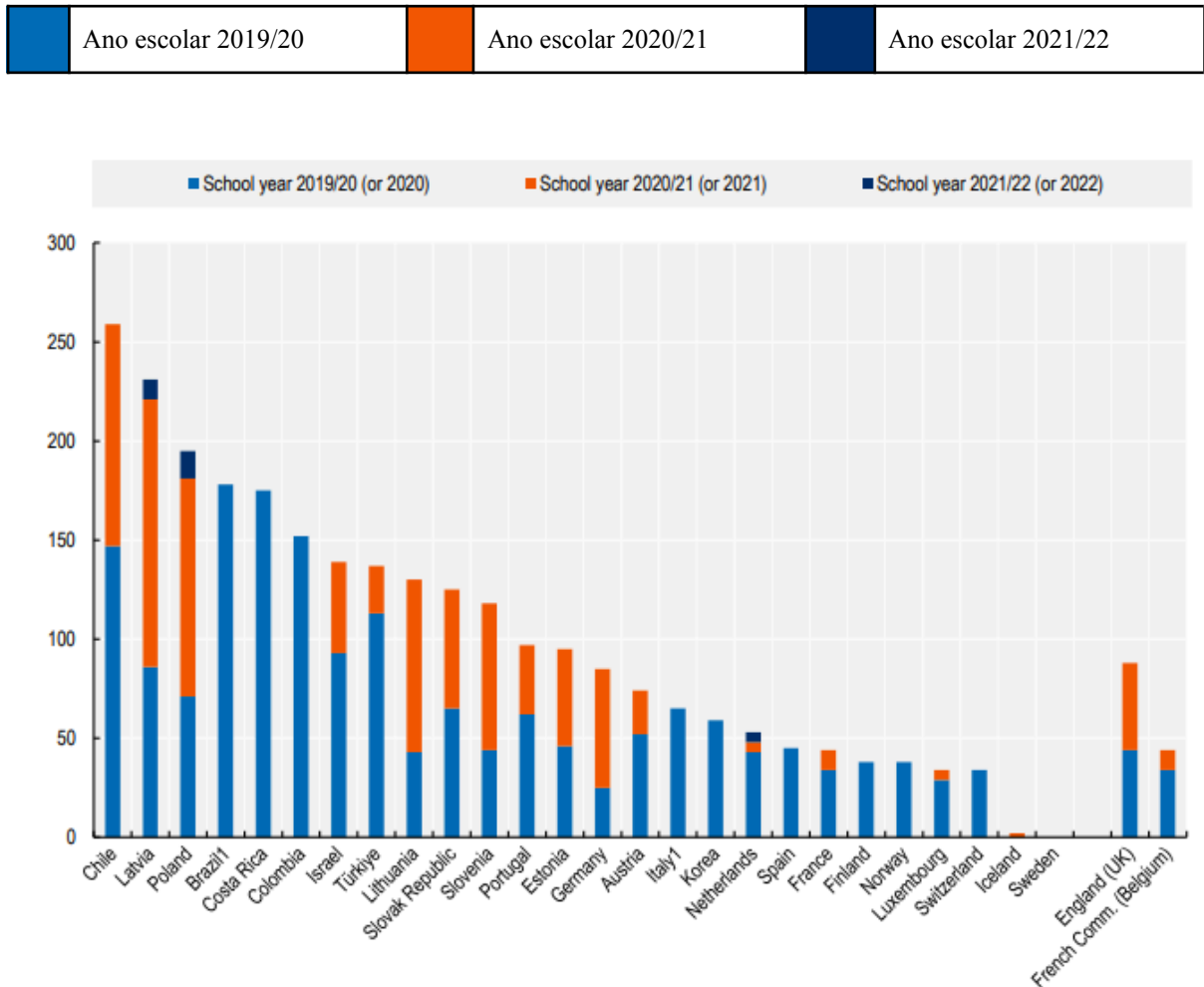
Conforme um estudo conduzido por pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPOpE/UFRJ), os alunos da pré-escola tiveram um efeito médio de 4 meses de perda para diversas linguagens em 2020. Ainda segundo o estudo, houve perdas na capacidade de identificar números de dois dígitos, fazer contas simples, identificar 18 letras em um caderno ilustrado, fazer distinção entre texto e imagem em um livro, entre outros pontos importantes. (LAPOpE/UFRJ, 2020).

À luz do cenário amplo e complexo apresentado até aqui - o fechamento das escolas, a transição para o ensino remoto, a escassez de recursos tecnológicos e o agravamento das desigualdades sociais- é possível justificar essas perdas com base nos desafios impostos pela pandemia. Esses fatores, combinados com a situação de estresse e instabilidade vivenciada pelas famílias, especialmente nas comunidades mais vulneráveis, dificultaram o acesso à educação e à continuidade do desenvolvimento escolar dessas crianças. Portanto, as perdas observadas podem ser compreendidas dentro desse contexto, que exacerbou as dificuldades já enfrentadas no cotidiano educacional e social.

Já no período pós-pandemia, em 2022, foi publicado o *Education at a Glance 2022*, um estudo internacional que permite comparar os sistemas educacionais dos 49 países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) é o responsável pela produção e pelo tratamento dos dados brasileiros. No documento há informações que mostram como a pandemia impactou a educação dos países em diversos quesitos.

Um dos aspectos visitados pelo relatório foi a quantidade de dias de funcionamento das escolas e os períodos em que as instituições escolares permaneceram fechadas durante a pandemia. É o que mostra o gráfico a seguir, que compara os dias sem aula que cada país participante teve necessidade de manter:

**Imagem 4:** Número de dias que as escolas permaneceram de portas fechadas, por país



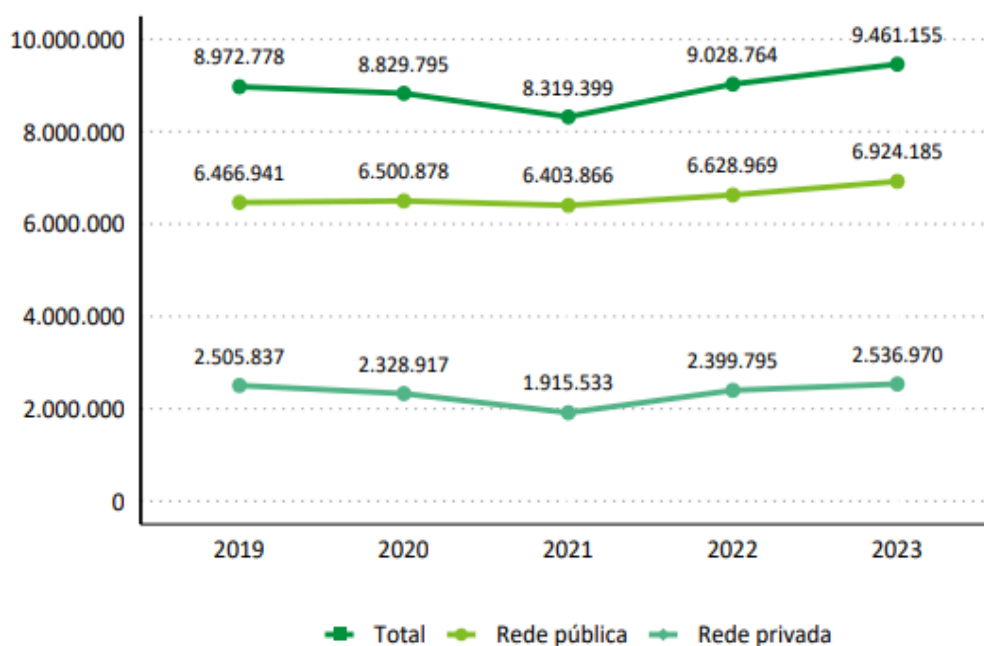
Fonte: OCDE/UNESCO/UNICEF/WB/UIS, 2022

Com o gráfico, é possível perceber a discrepância dos dados sobre o Brasil em comparação aos outros países apresentados. No total, foram 178 dias de escolas fechadas, em 2020, contra 48 dias de média dos países da OCDE. Mesmo com a autorização do retorno em todo ano letivo de 2021, não foram todos os Estados ou escolas que conseguiram retornar, seja por não conseguirem cumprir as exigências sanitárias mínimas como espaço para o

distanciamento, fornecimento de máscaras e álcool em gel, testagem de funcionários, seja pelos casos de Covid-19 ainda estarem em grande escala na região.

Além do número de dias de aulas suspensas, em 2021, primeiro ano de matrícula que já se inicia ainda durante a pandemia, foi possível notar uma queda brusca de procura para a educação infantil, como mostrará o gráfico a seguir:

**Imagem 5:** Evolução do número de matrículas na educação infantil 2019-2023



**Fonte:** Inep (2023)

O gráfico elaborado pelo Inep apresenta como se deu a evolução do número de matrículas na educação infantil entre 2019 e 2023, evidenciando os impactos da pandemia de Covid-19 e o processo de recuperação no período pós-pandemia. Em 2019, o total de matrículas era de 8.972.778, seguido por uma redução em 2020, com 8.829.795 matrículas. A queda foi ainda mais acentuada em 2021, quando o número chegou a 8.319.399. Contudo, a partir de 2022, houve uma recuperação gradual, atingindo 9.028.764 matrículas, e consolidando-se em 2023, com um total de 9.461.155 matrículas.

Ao analisar a rede pública, observa-se que ela manteve a maior parte das matrículas ao longo de todo o período. Em 2019, havia 6.466.941 matrículas, mas esse número reduziu para 6.403.866 em 2021. Nos anos seguintes, verificou-se uma recuperação, com 6.628.969 matrículas em 2022 e 6.924.185 em 2023. Esse aumento pode ser atribuído a políticas

públicas voltadas à recuperação de assiduidade nas escolas, como o programa “Busca Ativa”, desenvolvido pela UNICEF.

Na rede privada, o impacto da pandemia foi ainda mais significativo. Em 2019, havia 2.505.837 matrículas, número que caiu drasticamente para 1.915.533 em 2021, uma queda de 23,56%. Contudo, a recuperação foi expressiva nos anos seguintes, alcançando 2.399.795 matrículas em 2022, um aumento de 25,28% em relação ao ano anterior, e 2.536.970 em 2023, um aumento de 32,44% e superando os níveis pré-pandemia.

Quanto ao motivo da queda e superação pós-pandemia, uma reportagem feita pela editoria de estatísticas sociais do IBGE afirma:

Entre 2022 e 2023, no grupo das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos de idade, houve alterações nos principais motivos apresentados para não frequentar instituição de ensino. Cresceu o percentual de crianças de 0 a 5 anos de idade que não frequentava escola por opção dos pais ou responsáveis. Esse era o motivo mais frequente, passando a representar 60,7% para as crianças de 0 a 3 anos, e 47,4% para as crianças de 4 a 5 anos em 2023. No ano anterior, os índices nessas faixas etárias eram 57,1% e 39,8%, respectivamente. Assim, os demais motivos tiveram queda nos seus percentuais, incluindo o daqueles que não iam à escola devido a falhas na oferta de educação básica, tais como: falta de vagas; falta de escolas; escola não aceita a criança em função da idade, distância excessiva ou insegurança da escola; e condições financeiras insuficientes dos pais ou responsáveis para manter a criança na escola, como falta de dinheiro para pagar mensalidade, transporte, material escolar etc. (IBGE, 2024. n.p)

De maneira geral, o gráfico 2 mostra o impacto negativo da pandemia na educação infantil, com redução significativa das matrículas em 2020 e 2021, tanto na rede pública quanto na privada. A recuperação observada em 2022 e 2023 reflete a resiliência do setor educacional, apoiada por políticas de estímulo ao retorno às escolas e pela retomada das condições de trabalho presencial dos responsáveis. O crescimento contínuo após 2021 evidencia a valorização e necessidade crescente da educação infantil pelas famílias no período pós-pandêmico.

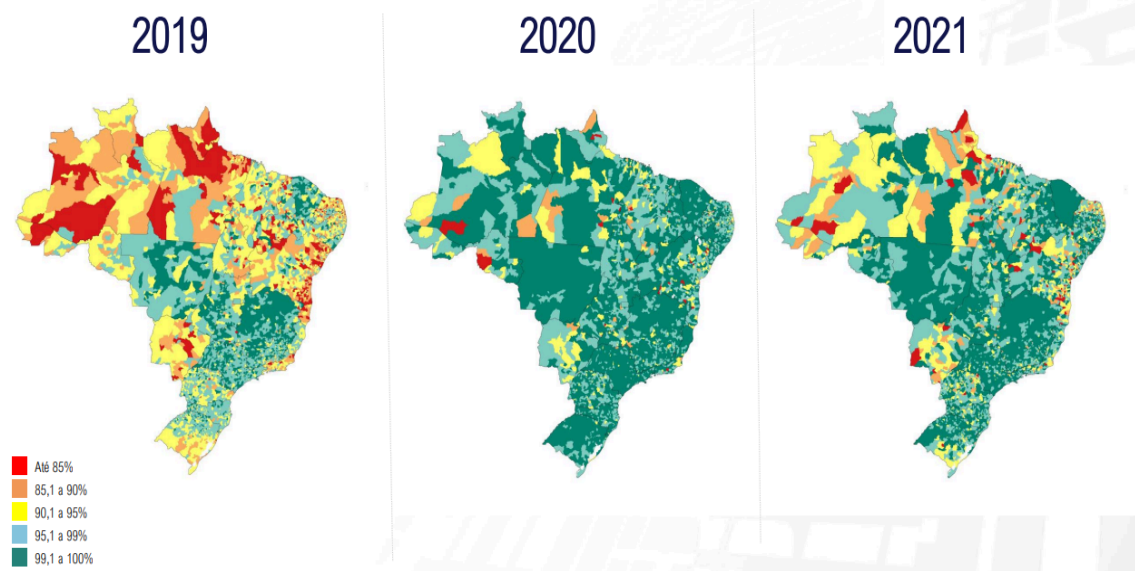
O impacto da pandemia sobre a escolarização não foi gerado apenas pelas matrículas, mas também pela taxa de aprovação dos estudantes. Dados comparativos obtidos por meio do Censo escolar demonstram também queda na aprovação dos estudantes no Brasil (gráfico 3). A repetência contribui para a distorção idade série e pode fragilizar o vínculo com a escola, alimentando sentimentos de inadequação e desmotivação que favorecem o abandono ou a desistência (Machado, 2005). Assim, a pandemia atuou como amplificadora de um problema estrutural da educação brasileira, revelando e intensificando desigualdades já existentes no sistema de ensino.

**Imagem 6:** Taxa de aprovação dos estudantes da educação básica

O efeito da pandemia na trajetória dos estudantes na educação básica

5

Mapa 1. Taxa de aprovação total<sup>1</sup> por município – Anos iniciais do ensino fundamental – Brasil 2019-2021.



Fonte: Inep, 2021

O gráfico evidencia que as regiões Norte e Nordeste foram as mais afetadas, registrando as menores taxas de aprovação. Esses dados estão diretamente relacionados a desigualdades estruturais históricas, que se agravaram no contexto do ensino remoto emergencial. O Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc, 2023) afirma que a dificuldade ao acesso à internet e à disponibilidade de equipamentos adequados para o acompanhamento das aulas remotas durante a pandemia foram fatores que contribuíram negativamente para a evolução da escolarização na região.

Diante deste contexto, a transição abrupta de um modelo de ensino presencial, fundamentado na interação física entre estudantes e docentes no ambiente escolar, para um formato remoto, caracterizado pela interação virtual, evidenciou um impacto significativo nas estatísticas educacionais brasileiras.

Adicionalmente, observou-se uma alteração no comportamento das famílias em relação à educação infantil e nos métodos de ensino-aprendizagem. As perdas não foram somente acadêmicas. A educação não é uma atividade isolada ou autossuficiente, mas sim uma prática diretamente vinculada aos objetivos e valores da sociedade em que está inserida:

A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática (Luckesi, 1994, p. 30)

Assim, permite-se asseverar que os eventos que impactam a sociedade influenciam diretamente a instituição escolar. Conseqüentemente, o período pandêmico também gerou desafios de ordem emocional e comportamental, os quais se manifestaram em indivíduos com idades entre três e dezoito anos durante a pandemia de COVID-19:

Um estudo preliminar realizado na província chinesa de Shaanxi, por exemplo, avaliou na segunda semana de fevereiro de 2020, os efeitos imediatos da pandemia da COVID-19 no desenvolvimento psicológico de 320 crianças e adolescentes de ambos os sexos de 3 a 18 anos de idade. Os resultados mostraram que os problemas emocionais e comportamentais mais prevalentes foram distração, irritabilidade, medo de fazer perguntas sobre a epidemia e querer “ficar agarrados” aos familiares. Além disso, foram verificados casos de insônia, pesadelos, falta de apetite, desconforto físico e agitação. As crianças na faixa etária mais jovem (3 a 6 anos) manifestaram mais o sintoma de querer ficar “grudadas” nos pais e temer que membros da família fossem contaminados. As crianças mais velhas, por sua vez, manifestaram mais desatenção e dúvidas. (NCPI, 2021, p. 15)

Esses dados indicam que os efeitos da pandemia sobre crianças e adolescentes ultrapassaram o campo da saúde física e da aprendizagem, atingindo diretamente o equilíbrio emocional. A ausência da escola como espaço estruturante do cotidiano, com rotinas, interações e vínculos, agravou esse quadro, demonstrando como o contexto social interfere nas dimensões afetiva e comportamental do desenvolvimento infantil.

Outra pesquisa, dessa vez realizada no Brasil pela Universidade Federal de Minas Gerais, afirma que os fatores ambientais de estresse psicossocial vivido durante a pandemia são os responsáveis por problemas de comportamento e desenvolvimento (UFMG, 2022). Entre os principais fatores destacados na pesquisa, foram identificados o aumento do abuso de álcool e drogas, a insegurança alimentar, que comprometeu tanto a saúde física quanto mental das crianças, e o crescimento dos índices de depressão materna em comparação a dados coletados antes da pandemia (UFMG, 2022). Esses elementos não apenas dificultaram a manutenção de uma rotina familiar saudável, mas também intensificaram o clima de instabilidade emocional, absorvido diretamente pelas crianças.

Atrelada a mudança comportamental das famílias, ainda precisamos lidar com o crescimento exponencial do uso de tecnologias digitais:

A geração Z, como também a Y, ou do Milênio (“the Millenials”, nascidos entre 1980 e 1990), é a primeira geração a ter, por única experiência da vida, a cultura computacional. A Y não esteve muito longe disso: aos dez anos de idade, uma criança, mesmo em país subdesenvolvido, já tinha contato pelo menos com o computador de bolso que é o celular. A do Milênio, porém, nasceu já com o tablet nas mãos: crianças, pouco mais do que bebês (na perspectiva da geração dos baby boomers, nascidos entre o final da II Guerra e meados dos anos 80) com dois anos e algo, mesmo sem saber ler e escrever são capazes de navegar pelos sites num tablet e encontrar o que buscam (e ver o que não buscam) (Coelho, 2019, p.72)

Independente dos riscos já alertados pela Sociedade Brasileira de Pediatria sobre o excesso de telas, durante a pandemia seu uso foi incentivado, gerando um comportamento ainda mais intensificado dos seus usos pelas crianças (UFMG, 2022). O neurocientista Michel Desmurget, diretor de pesquisa do Instituto Nacional de Saúde e Pesquisa Médica da França, aconselha evitar as telas até os 6 anos de idade. Ele afirma:

Nenhuma outra fase da existência concentra tamanha densidade de transformações. Em seis anos, além de um monte de convenções sociais e de abstração feita de atividades “facultativas” como a dança, o tênis ou o violino, o pequeno ser humano aprende a sentar-se, ficar em pé, andar, correr, controlar suas excreções, comer sozinho, comandar e coordenar suas mãos (para desenhar, dar laço nos calçados ou manipular objetos), a falar, a pensar, a dominar as bases da numeração e do código escrito, a disciplinar suas deflagrações de emoções e pulsões, etc. Neste contexto, cada minuto conta. (Desmurget, 2021, p.47)

O alerta de Desmurget (2021) ressalta a importância de preservar os primeiros anos de vida das crianças como um período de intenso desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Em seu estudo, ele destaca que as telas, apesar de seu apelo como ferramenta educacional e de entretenimento, podem prejudicar significativamente esse processo ao desviar a atenção de atividades essenciais para a aquisição de habilidades, como a coordenação motora, a socialização e o controle emocional.

Mesmo assim, a pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic, 2023) sobre o uso de tecnologias digitais no período de 2015 a 2024 por crianças de 0 a 8 anos observou um aumento expressivo no uso da internet por crianças de todas as faixas etárias. Entre os bebês de 0 a 2 anos, a proporção de usuários saltou de 9% para 44%; na faixa de 3 a 5 anos, passou de 26% para 71%; e entre as crianças de 6 a 8 anos, o índice foi de 41% para 82%. A pandemia de Covid-19, iniciada em 2020, aparece como um marco importante na aceleração desse processo, sobretudo no que diz respeito à posse de celulares.

Ainda segundo a pesquisa, enquanto os números se mantiveram relativamente estáveis entre 2015 e 2019, foi a partir de 2021 que se registraram os aumentos mais significativos: na faixa de 3 a 5 anos, a posse de celular próprio subiu de 12% para 19%; entre as crianças de 6 a 8 anos, de 22% para 33%. Considerando a série histórica completa, entre 2015 e 2024, o percentual de crianças com celular próprio passou de 3% para 5% na faixa de 0 a 2 anos; de 6% para 20% na de 3 a 5 anos; e de 18% para 36% na de 6 a 8 anos (Cetic, 2023, p. 14). Esses dados revelam não apenas a intensificação do contato com as telas, mas também o modo como os dispositivos digitais se tornaram elementos cada vez mais presentes, e naturalizados, no cotidiano das infâncias brasileiras.

Em face disso, torna-se evidente que os desafios comportamentais manifestados no âmbito familiar e intensificados pelo uso desmedido de dispositivos eletrônicos reverberam de maneira direta e notória no contexto escolar. Tais fatores, cuja influência se mostrou independente do modelo educacional adotado durante o período pandêmico, impõem à educação a necessidade premente de adaptação e inovação.

A exposição à internet e eletrônicos profundamente superior à de gerações anteriores constroem um alerta sobre mais consequências a serem percebidas ao longo dos anos. Urge, portanto, que se desenvolvam e implementem estratégias pedagógicas eficazes, capazes de acolher e integrar esses estudantes, promovendo práticas que contemplem tanto a dimensão acadêmica, essencial para o desenvolvimento cognitivo, quanto a socioemocional, fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos no período pós-pandemia.

A complexidade da situação exige uma abordagem multifacetada, que reconheça a interconexão entre os diversos fatores envolvidos e que busque soluções abrangentes e sustentáveis, capazes de responder às necessidades específicas de cada estudante e de cada comunidade escolar.

#### **4 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: COM A PALAVRA, O PROFESSOR**

Através de uma abordagem metodológica que enfatiza a coleta e análise de dados qualitativos, entremeada com dados de natureza quantitativa obtida por diferentes fontes, este estudo valoriza as memórias e sentimentos vivenciados por professores durante o período crítico da pandemia de Covid-19. Ao colocar em primeiro plano as narrativas e emoções dos educadores, esta pesquisa busca reconhecer a sua voz e experiência como elementos cruciais para uma compreensão profunda do cenário educacional, com um olhar particular para a relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e para os desafios inéditos impostos pela presença ou ausência física dos alunos. A investigação considera, portanto, que as vivências dos professores são fontes primárias e valiosas para entender as nuances do contexto educativo em tempos de crise sanitária, realçando a importância de se considerar o impacto emocional e relacional na educação. Sob a perspectiva teórica de Souza (2007, p 4):

[...] relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades,

potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas.[...] (Souza 2007, p 4)

O trecho mencionado sublinha a intrínseca relação entre a memória e o esquecimento, especialmente no contexto das narrativas que construímos sobre nossa trajetória e eventos pretéritos. Não obstante as lacunas e omissões inerentes à memória, sua relevância permanece inquestionável, visto que ela nos permite revisitar experiências passadas, apreender o significado de nossas vivências e edificar uma identidade sólida.

A análise dos discursos dos professores acerca da fatalidade da pandemia revela que a memória transcende a mera função de arquivo passivo de eventos passados. Ela se manifesta como um processo dinâmico e multifacetado, em constante evolução. Nesse sentido, a memória não se limita a armazenar dados brutos, mas se configura como uma força viva que resgata momentos específicos do vivido, reconstruindo-os e atribuindo-lhes novos significados em cada ato de evocação.

Essa constante ressignificação da memória possibilita aos professores a oportunidade de realizar reflexões profundas sobre as experiências vividas durante o período pandêmico. Tais reflexões, por sua vez, exercem influência direta na maneira como eles moldam seus caminhos futuros, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. O ato de recontar as memórias desses educadores se torna, portanto, um exercício de suma importância, pois permite reavivar as vivências únicas de cada um e dar voz às experiências subjetivas daqueles que não apenas ouviram falar sobre a pandemia, mas a sentiram em sua totalidade.

Ao narrar suas memórias, os professores compartilham não somente os fatos objetivos, mas também as emoções, os medos, as angústias e as esperanças que permearam aquele período. Essa partilha permite que a comunidade escolar e a sociedade em geral compreendam a dimensão humana e o impacto multifacetado da pandemia na vida dos educadores. Afinal, eles estiveram na linha de frente, adaptando-se rapidamente às novas tecnologias, reinventando suas metodologias de ensino e oferecendo suporte emocional aos alunos e às suas famílias.

Assim, a memória dos professores se torna um valioso testemunho histórico, capaz de trazer elementos únicos frutos das experiências singulares e os modos de ressignificação e reinterpretação do presente que permanece invisível a uma série de outras pistas históricas, como os documentos, os debates públicos, a opinião informada dos especialistas e mesmo a cobertura jornalística.

Neste sentido, fazendo emergir o que, por outras formas, permanece sob a superfície, torna-se um instrumento poderoso de transformação social, carregando aspectos da vivência

pandêmica ao mesmo tempo únicas em singularidade e múltiplas pelos atravessamentos de sentidos. Ao revisitar suas experiências, eles podem identificar os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas e os aprendizados obtidos, contribuindo para a construção de um futuro mais resiliente e equitativo na educação.

Sob a perspectiva de dar espaço para as memórias dos professores e valorizar seus discursos, foi elaborado um quadro, a ser apresentado abaixo (Quadro 1), destaca relatos de educadores que vivenciaram diariamente a realidade da sala de aula antes e durante a pandemia, reconhecendo e prestigiando suas prática. Para selecionar os recortes, foi seguido o seguinte caminho para refinamento:

**Diagrama 1:** Diagrama de refinamento de busca



**Fonte:** a pesquisa.

O gráfico representa o processo de afunilamento que orientou a busca pelos discursos docentes. A cada etapa da seleção, foram considerados os objetivos da pesquisa e a coerência entre os temas de interesse e os termos utilizados nos mecanismos de busca, chegando ao estrato final de análise. Esse processo visou assegurar que os registros escolhidos estivessem alinhados com a proposta de objetivos desta pesquisa.

Assim que o perfil da busca foi selecionado, utilizamos a plataforma Google por possuir um mecanismo de busca de conteúdos online ágil, gratuita e amplamente consagrada como o um excelente indexador do mundo, que se define como: “[...] um mecanismo de

pesquisa totalmente automatizado que usa softwares conhecidos como rastreadores da *Web*, que exploram a *Web* regularmente para encontrar páginas a serem adicionadas ao nosso índice” (*Google Search Central*, 2025). O site indexa trilhões de páginas, de modo que os usuários podem pesquisar as informações que quiserem, através do uso de palavras-chave. O modo de funcionamento do *Google* facilitou a busca dentro do perfil que precisávamos quando utilizadas palavras-chave como: 'blog professor pandemia relato', 'blog professor criança pandemia relato', 'entrevista com professores sobre o afeto nas aulas durante a pandemia' e 'matérias sobre educação de crianças e pandemia'.

Ao ler cada arquivo sugerido pela busca online, encontramos sites com descrições de falas de professores entrevistados por blogs ou jornalista sobre suas vivências docentes no período pandêmico. Estas falas foram recortadas apresentadas também no Quadro 1. Neste quadro, estas falas aparecem em sequência, transcritas conforme sua fonte original, com o nome apresentado (seja pseudônimo ou real) e, em cada caso, enumeradas por algarismos arábicos, que serão utilizados logo em seguida, nas análises. A referência de cada fala selecionada está no quadro.

Após esta etapa de coleta e organização, foi realizada a análise dos discursos, que foram categorizados conforme seu posicionamento ou compreensão da dimensão afetiva em sua própria vivência. Este procedimento de categorização fica mais evidente após o quadro, a seguir:

**Quadro 1:** Relatos literais de professores disponíveis online

RELATOS DE PROFESSORES
<p>Nosso trabalho com as crianças é marcado não por nossa fala ou pelos conteúdos que apresentamos em formato de aula. Mas justamente pelos não-ditos que dizem o mais importante: nos fazemos presentes na organização dos espaços, na seleção dos materiais, nas observações silenciosas das brincadeiras, nos pequenos e sutis gestos. Nosso corpo presente e inteiro tem uma importância gigante. É com ele que nos agachamos, sentamos, mostramos as coisas para as quais queremos chamar atenção, damos as mãos para uma brincadeira. <b>Lilith Neiman (1)</b>            Link: <a href="https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/6006/como-e-ser-professora-de-educacao-infantil-na-pandemia?srsIid=AfmBOoqOGcCto6vwyDwCZBB0qebeyvCh9KJqzUtMJowB4k4CbFk-WTM">https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/6006/como-e-ser-professora-de-educacao-infantil-na-pandemia?srsIid=AfmBOoqOGcCto6vwyDwCZBB0qebeyvCh9KJqzUtMJowB4k4CbFk-WTM</a></p>
<p>Procuramos fazê-los (os responsáveis) entender também que as crianças iam para a escola para aprender, que a escola não era um local apenas de cuidados com higiene e alimentação e que as atividades realizadas em sala, são importantes para o desenvolvimento e aprendizado da criança. Somos responsáveis por proporcionar a eles o aprendizado e o conhecimento através dos estímulos. A infância é uma fase de</p>

descobertas, em que as crianças se reconhecem e aprendem com as próprias brincadeiras. Nessa fase, a criança irá interagir com o outro e terá noções de respeito, algo que ela irá levar para toda a vida. O professor é muito importante nessa interação e na formação enquanto indivíduo e futuro cidadão. Eu me sinto responsável pela formação dessas crianças. Procuo ajudá-las nesse processo, como proporcionar experiências prazerosas que contribuam com o seu crescimento. Não é só chegar à escola, ficar lá e ir embora. A criança vai à escola para aprender. **Caroline (2)**

Link: <https://www.fadc.org.br/noticias/professor-amor-a-profissao-em-meio-a-pandemia>

A pandemia retirou o chão de todos nós, das famílias, das crianças, das escolas. No entanto, o tempo de afastamento permitiu que todos pudéssemos revisitar valores e traçar novos rumos. O retorno às aulas, com protocolos seguros, tem sido comemorado pelas crianças, pelas famílias e pela própria escola. O sentido se refaz, o motivo se reafirma: escolas são espaços de infâncias. A infância bem vivida é aquela constituída no encontro de crianças, nas brincadeiras compartilhadas, nos valores adquiridos ao dividir um brinquedo, ao construir em grupo uma cabana, ao competir em um jogo de bola, ao cuidar do amigo que cai, ao ser escolhido no corre-cotia. Fora do encontro é difícil pensar em infância feliz. Mais do que nunca, a educação infantil se reafirma como presença, como interação e corporeidade de crianças que se encontram consigo mesmas, com seus pares, com a natureza, e com os objetos da sua cultura, mediados por adultos presentes, em ambientes intencionalmente organizados para lhes oferecer o que de mais valioso a humanidade constituiu: as relações de afeto.

A distância imposta pela pandemia criou a necessidade de a escola pensar formas artificiais de conseguir alguma proximidade afetiva, sustentando vínculos fundamentais para o desenvolvimento saudável dos pequenos. As alternativas pensadas amenizaram o impacto da ausência: atividades levadas em casa, alimentos preparados na escola indo para as suas mesas, canais de comunicação por tela, criados para contação de histórias, para proposição de brincadeiras, para atividades envolvendo o pensar sobre escrita, etc. Mas, a cada alternativa criada, mais fortalecia a convicção de que nada substitui a presença nessa escola. **Marilene Negrini (3)**

Link: <https://escolauniepre.com.br/blog/creche-particular-superando-os-desafios-em-temp-os-de-pandemia/>

As crianças têm uma necessidade inata em pegar, sentir, ver e observar. Com o momento que estamos vivendo, todas essas interações se tornam mais difíceis de serem realizadas com os protocolos de segurança. Sem contar o fato de que os alunos com até cinco anos não usam máscara, conforme orientação da Organização Mundial da Saúde. **Jéssica Santana (4)**

Link: <https://portal.unit.br/blog/noticias/como-a-pandemia-fez-impactos-na-educacao-infantil/>

Por serem crianças e estarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental, elas não têm a maturidade e responsabilidade para saber estudar e acompanhar tudo de casa. As crianças precisam de muita atenção, de muito cuidado, de muito acolhimento, de contato, tanto com colegas, tanto com professores. Pois é também na interação com o outro que elas aprendem. E fazer tudo isso de forma online é um desafio enorme e muito difícil. Observa-se que esses alunos, os que estavam em fase de alfabetização não foram alfabetizados, em sua maioria, as crianças não tiveram o contato, o acolhimento, a interação com o outro, entre diversos outros fatores. Isso fez com que os alunos ficassem mais tempo com aparelhos eletrônicos e jogos, presos dentro de casa, comendo mais, sem

praticar nenhuma atividade física, deixando-os mais ansiosos, gerando até problemas de saúde física e mental devido a tudo isso. **Erica Lacerda (5)**

Link: <https://blog.descobrindocrianças.com.br/2021/06/29/a-educacao-e-a-pandemia/>

Tive vontade de não soltar mais, de continuar abraçando. Consegui me lembrar do cheiro de cada um, do cabelo, da mãozinha. Não acredito em uma pedagogia sem afeto. Não é possível fazer uma criança querer descobrir o mundo ou descobrir suas potencialidades se ela não for envolvida pelo coração. **Maura Silva (6)** (Professora criadora do “kit abraço”: vestimenta plástica que permitia que ela visitasse e abraçasse seus alunos sem risco de contaminação)

Link: <https://brasil.un.org/pt-br/94157-professora-cria-kit-abra%C3%A7o-para-visitar-alunos-da-rede-municipal-do-rio-durante-pandemia>

Eu acredito que foi um processo difícil, já é difícil por toda a situação que estávamos vivendo. E no nosso caso, por se tratar de crianças pequenas, é muito pior. Porque a gente prega no nosso cotidiano que as crianças têm que ficar menos tempo nas telas, mais tempo em contato. Mas como fazer uma coisa virtual sem que as crianças ficassem presas na tela? Eu acho que esse foi o maior desafio. [...] Então, eu acho que a gente tinha muito esse cuidado de pensar em como as famílias iriam fazer isso com as crianças, porque a gente não queria que as crianças ficassem muito tempo nas telas, mas a gente também não queria uma coisa mecânica que a criança reproduzisse. **Ana Carla (7)**

Link: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/7a4d0464-ac82-41d6-959b-69db8bb5bd52>

É uma situação tensa, pois o meu trabalho diário envolve rodas de conversa, momentos de contar histórias e cantar músicas, atividades de artes, ciências, jogos e brincadeiras presencialmente. **Márcia Sebastião (8)**

Link: <https://desafiosdaeducacao.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>

Teve propostas que a gente planejou a partir do áudio das crianças, que estavam com saudade da comida da creche [...] do parque da creche, então, a gente fez um momento que conversamos com as merendeiras e elas foram para a instituição e a gente levou a comida da creche para as crianças. **Priscila (9)**

Link: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/7a4d0464-ac82-41d6-959b-69db8bb5bd52>

Mas o difícil mesmo foi entrar na escola. Silêncio, nenhuma gargalhada, nenhuma correria, ninguém brincando no pátio, nenhum professor e professora atuando em sala, nenhuma bronca, nenhuma “arte” de criança, ninguém chamando “PROFESSORA”, engasguei ao falar com a coordenadora. Foi nesse momento que percebi como estava abalada emocionalmente, como tudo isso, e, logicamente, o mais difícil o luto de tantos, o medo e as incertezas, mexeram comigo...Lembrei dos meus alunos, de cada rosto, do jeito de cada um, das nossas conversas, das coisas engraçadas que as crianças dizem e fazem, do carinho e amor que sempre trazem, da alegria deles e da capacidade que têm de acreditar que amanhã vai estar tudo bem. **Mara Mansani (10)**

Link: [https://novaescola.org.br/conteudo/19173/escola-vazia-relato-de-uma-professora-de-alfabetizacao-durante-a-quarentena?gad\\_source=1&gclid=Cj0KCCQjwjY64BhCaARIsAIfc7YaSYGF0DhyBD3ewCllKUcLaZB28hir0ovWicJFhSzlbvg-9hwBnwSUaAubCEALw\\_wcB](https://novaescola.org.br/conteudo/19173/escola-vazia-relato-de-uma-professora-de-alfabetizacao-durante-a-quarentena?gad_source=1&gclid=Cj0KCCQjwjY64BhCaARIsAIfc7YaSYGF0DhyBD3ewCllKUcLaZB28hir0ovWicJFhSzlbvg-9hwBnwSUaAubCEALw_wcB)

Não podemos pensar que é uma perda, que vai ficar uma educação comprometida. As crianças precisam sempre de atenção e, agora, ainda mais, afinal, lhes foi tirado de repente a infância, a escola, a brincadeira, a liberdade. **Cinthya Carvalho (11)**

Link: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/05/21/professora-relata-preocupacao-com-as-criancas-em-meio-a-pandemia-foi-tirado-de-repente-a-infancia-a-escola-a-liberdade.ghtml>

Não está sendo fácil, imagino que para todos os envolvidos: escolas, pais, estudantes. Para o professor ficaram o excesso de atividades burocráticas e o vazio pedagógico, tendo de sorrir para a tela do computador e amargar noites mal dormidas. **Maria Angélica Tozarini (12)**

Link: <https://desafiosdaeducacao.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>

O professor pode estar dando aula super empolgado, mas não sabe como a interação está ocorrendo. No ensino remoto, um mundo está se passando na vida do estudante. Na situação remota, o professor não tem como perceber. **Juvenal Gomes (13)**

Link: [https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2021/05/17/internas\\_educacao,1267217/seu-filho-aprende-estudos-mostram-impacto-das-aulas-on-line-no-ensino.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2021/05/17/internas_educacao,1267217/seu-filho-aprende-estudos-mostram-impacto-das-aulas-on-line-no-ensino.shtml)

Migrar um conteúdo corporal, presencial, relacional, que promove a integração e a vivência como parte do processo de aprendizagem, transferindo o tempo e o espaço da sala de aula para uma tela de computador ou celular é limitador. **Raul Figueiredo (14)**

Link: <https://desafiosdaeducacao.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>

Aprendi a contar história para o vazio, repensar conteúdos neste contexto de distância. Me sinto exausta, tensa, preocupadíssima. Quando no futuro alguém me perguntar como foi passar por isso, me apropriarei de Chicó ao afirmar que ‘Não sei, só sei que foi assim’.

**Silvia Freitas (15)**

Link: <https://desafiosdaeducacao.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>

Fonte: Autora, 2023

#### 4.1 Como a afetividade é entendida pelos professores

A afetividade esteve presente na maioria das falas e relatos de professores durante sua vivência profissional na pandemia. Observando especificamente suas opiniões, percepções e pensamentos acerca da afetividade, é possível perceber em seus discursos que muito dela, em seu entendimento, se dá no acolhimento físico e no acolhimento de emoções. Alguns relatos dão sustentação a esta interpretação, como: “Nosso corpo presente e inteiro tem uma importância gigante. É com ele que nos agachamos, sentamos, mostramos as coisas para as quais queremos chamar atenção, damos as mãos para uma brincadeira” (1). Nesta declaração, a docente valoriza a linguagem não-verbal, os movimentos do corpo, como parte essencial da conexão tanto didática quanto afetiva para com os seus alunos.

Já o relato de Érica Lacerda destaca que, na relação entre professor e aluno, aspectos afetivos como acolhimento e atenção às suas necessidades não podem ser limitados a palavras

ou olhares, ambos captáveis pelos dispositivos de contato remoto disponibilizado pelas plataformas de comunicação instantânea, mas passam também pelo aspecto físico, que ultrapassa o docente: “As crianças precisam de muita atenção, de muito cuidado, de muito acolhimento, de contato, tanto com colegas, tanto com professores” (5). Na fala, a docente está atenta às questões afetivas e sociais que ultrapassam a transmissão de saberes e mostram a relevância das conexões coletivas proporcionadas pela convivência escolar.

Em outra citação, Maura Silva, que desenvolveu um aparato sanitário que proporcionasse um contato físico seguro para com suas crianças, declara: “Não acredito em uma pedagogia sem afeto. Não é possível fazer uma criança querer descobrir o mundo ou descobrir suas potencialidades se ela não for envolvida pelo coração” (6). Para a docente, e certamente tal percepção não está isolada, a afetividade é parte intrínseca do processo educativo e formativo que caracteriza a educação infantil e da qual, infelizmente, as crianças foram privadas durante a pandemia.

Ainda a professora Maura Silva (6) também reforça essa perspectiva do afeto com o contato físico ao narrar a criação do “kit abraço”, uma vestimenta plástica desenvolvida para permitir o contato seguro com seus alunos durante a pandemia. Para ela o afeto físico e a expressão de carinho é tão importante que ela criou uma forma de oferecer afeto aos seus alunos mesmo em meio a pandemia. Ela demonstra profundo envolvimento com seus alunos e afirma que “envolver as crianças pelo coração”, representado no envolvimento pelo abraço, oportuniza que elas descubram o mundo e suas potencialidades. Essa experiência realça a necessidade da presença física e do contato tátil na educação infantil, contribuindo para a formação de um ambiente de segurança emocional propício ao aprendizado.

Em outro relato, a docente Marilene vaticina: “Fora do encontro é difícil pensar em infância feliz” (3). Ela traz uma dimensão que, até então, parece ter sido em grande medida negligenciada pela literatura, um dos frutos da educação bancária combatida pelos autores progressistas e que, devido à amplidão ofuscante da formação enviesada pelos interesses do capitalismo, permanece invisível, qual seja, a felicidade. Para a docente, o encontro, a arte descrita pelo poeta, é fundante da alegria, que frequentemente povoa a noção de infância do adulto, mas que fica invisível no momento da execução dos trabalhos que os conecta e aproxima. Resta o questionamento do impacto da felicidade na geração que, em um momento crítico de seu desenvolvimento, ficou privada de tantos caminhos para a felicidade.

Lilith Neiman (1) destaca que a educação infantil não se resume às palavras ditas em sala de aula, mas também ao silêncio e às pequenas ações cotidianas, como o ato de se abaixar para falar com a criança, segurar suas mãos durante uma brincadeira ou demonstrar atenção

por meio do olhar. Esse posicionamento dialoga diretamente com a teoria Wallon (2007), que postula que a afetividade, a motricidade e a cognição são indissociáveis no processo de aprendizagem.

Mara Mansani (10), ao descrever a sensação de vazio ao entrar numa escola sem o som das crianças, ilustra bem a importância desse ambiente concreto e vivo, que as telas não conseguem substituir. Ela menciona o “vazio pedagógico” e o quanto a ausência das interações presenciais fez com que o aprendizado fosse mecanizado e limitado. Maria Angélica Tozarini (12) descreve o ensino online como uma experiência “amarga”, onde o excesso de atividades burocráticas e a falta de interação emocional direta geraram desgaste e frustração tanto para os professores quanto para os alunos.

Ao se apropriar da fala do personagem Chicó do filme "O auto da Compadecida" a professora Silvia Freitas (15) demonstra a impossibilidade de se compreender e explicar a educação no tempo da pandemia, resumindo que pensar a educação no contexto da distância trouxe sentimentos de exaustão e tensão.

Já no discurso do professor Juvenal (13) é destacada a impessoalidade da educação remota. A afetividade, na fala dele, se apresenta em saber e se interessar sobre o que se sente e se passa no mundo do estudante. O olhar atencioso sobre como o aluno está vivenciando a aula. A fala preocupada do professor ressalta o dito por Emilia Ferreiro: “por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos, que escutam, há uma criança que pensa.” (Ferreiro, 2001, p.1).

As falas analisadas na intenção de compreender como a afetividade é vista pelos professores reforçam que a ausência do contato físico e das interações presenciais durante a pandemia não apenas dificultou a transmissão de conteúdos, mas também comprometeu a construção de vínculos afetivos essenciais para a aprendizagem significativa. É possível compreender, com a interpretação dos professores, que as ações afetivas estabelecidas entre professor e aluno transcendem a simples transmissão de conhecimento, assumindo um papel estruturante na forma como as crianças aprendem e se desenvolvem emocionalmente. O afeto, portanto, além de físico e presencial, é visto como um complemento da aprendizagem, mas um elemento fundamental no processo de desenvolvimento.

#### **4.2. A afetividade e o desenvolvimento cognitivo das Crianças**

Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre principalmente através da interação social, na ZDP, onde a criança se desenvolve ao interagir com adultos e

colegas mais experientes. Essa troca é essencial para o aprendizado, e sua falta durante o ensino remoto se mostrou um grande desafio, como destacado pelas professoras como Caroline (2) e Jéssica Santana (4). Para Caroline (2), o papel do professor vai além da transmissão de conhecimento. Ele é essencial para guiar a criança nas interações, onde aprende noções de respeito e convivência que levará para a vida toda. Já a professora Jéssica (4) menciona como o distanciamento e as normas de segurança dificultaram atividades fundamentais, já que para ela as crianças necessitam de interação sensorial e tátil para se desenvolverem plenamente. Essas restrições prejudicaram o desenvolvimento social e emocional, afetando especialmente as crianças mais novas.

O desenvolvimento emocional das crianças é amplamente influenciado pelas relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar:

embora as escolas declarem que preparem seus alunos para a vida, a vida certamente não se limita apenas a raciocínios verbais e lógicos. As escolas devem favorecer o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que encorajem seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem; e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um (Gardiner, 1989, p. 12)

Nesta perspectiva, a escola transcende a mera transmissão de conteúdos padronizados, emergindo como um ambiente onde a singularidade de cada estudante é reconhecida e celebrada. A valorização dos saberes individuais implica um reconhecimento da diversidade de experiências e conhecimentos que os alunos trazem consigo para a sala de aula. Não se trata apenas de absorver informações acadêmicas, mas de construir um aprendizado significativo que se conecta com a realidade e os interesses de cada um.

A visão de Gardner (1989) ressalta a necessidade de um olhar integral para o aluno, considerando não apenas suas habilidades cognitivas, mas também suas dimensões emocionais, sociais e criativas. Para tanto, é imprescindível a proposição de uma variedade de atividades que desafiem e estimulem diferentes aspectos do desenvolvimento, possibilitando que cada aluno encontre seu próprio caminho de expressão e crescimento. O professor, nesse cenário, assume o papel de mediador e facilitador, criando um ambiente acolhedor e seguro, onde os alunos se sintam à vontade para expressar suas emoções, dúvidas e ideias. O suporte emocional se torna um componente essencial do processo de aprendizagem, pois o bem-estar emocional do aluno influencia diretamente sua capacidade de se engajar e aprender. Ao promover um clima de confiança e respeito mútuo, o professor contribui para que cada aluno se sinta valorizado e encorajado a desenvolver seu potencial máximo.

Na mesma vertente, Raul Figueiredo (14) descreve o ensino remoto como um processo “limitador”, que tenta transferir a riqueza do aprendizado relacional e corporal para uma tela, mas sem sucesso, o que impacta negativamente a experiência de aprendizado das crianças.

Mara Mansani (10), ao relatar sua experiência ao retornar a uma escola vazia, sem os sons das crianças, descreve um "vazio pedagógico". A expressão é rica em possibilidades de significados. O vazio, um conceito complexo que existe em várias ciências e que fundamenta a noção do zero, mostra a ausência, a falta, a incompletude, quando comparada à situação inversa, “cheia”, abundante. O que poderia ser o vazio pedagógico se não o vazio dos sentidos da própria escola e da formação ali oferecida, nas suas muitas dimensões éticas, políticas, educacionais, de desenvolvimento, de afetos, de acolhimento e, por último, mas não menos importante, da própria disposição em ser docente e engajar-se na educação tanto como profissão quanto como vocação, na fala de uma palavra melhor? Esse termo, expondo o esvaziamento da escola e o seu contraste com a escola cheia de pessoas, de questões, de afetos e de atravessamentos, sintetiza o impacto da pandemia sobre a dinâmica escolar, reforçando que a educação não ocorre apenas por meio de aulas e conteúdos formais, mas também pelo afeto e pelas interações cotidianas que estruturam a experiência de aprender.

O impacto da pandemia no desenvolvimento infantil revela um cenário preocupante, marcado por um profundo vazio pedagógico e um distanciamento multifacetado das crianças. As evidências, oriundas tanto de pesquisas empíricas robustas quanto dos relatos sensíveis dos docentes, convergem para um ponto crítico: os prejuízos da condição pandêmica reverberam de forma indelével no desenvolvimento integral das crianças. A lacuna educacional, agravada pelo isolamento físico e emocional, deixou marcas que exigem atenção urgente e estratégias de intervenção eficazes.

Em meio a este cenário desafiador, o vazio pedagógico, lamentavelmente, cedeu espaço ao uso excessivo de telas. O tempo prolongado diante de dispositivos eletrônicos, em grande parte dedicado a atividades passivas, configura um novo problema de saúde pública infantil. Estudos científicos rigorosos, como o de Desmurget (2021), alertam para o impacto deletério da superexposição às telas no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. As consequências se manifestam em problemas de comportamento, picos de ansiedade, distúrbios do sono e até mesmo em desafios para a saúde física. A complexa interação entre o desenvolvimento infantil e o uso excessivo de telas exige uma reflexão profunda e a busca por soluções que equilibrem a tecnologia e o bem-estar das crianças.

É sobre este cenário que pesquisadores contemporâneos e do futuro irão se debruçar para compreender a cascata de efeitos nocivos que a educação remota, mediada por tecnologia, trouxe para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como o impacto que este cenário trará também a longo prazo. O rompimento do espaço presencial escolar e seu papel nas múltiplas facetas do desenvolvimento e do aprendizado potencializou o uso de telas, consideradas prejudiciais por setores importantes dos pesquisadores, um potencial problema tanto de saúde pública como escolar que ainda precisa ser melhor compreendida, e que este trabalho contribui, tanto na coleta e organização de informações sobre o período quanto na discussão da vivência dos docentes e suas percepções do período.

### 4.3 A afetividade e o desenvolvimento Motor

O desenvolvimento global do aluno proposto na subseção anterior também engloba sua evolução motora. A professora Erica Lacerda (5), menciona como a falta de contato físico nas atividades levou as crianças a ficarem “presas dentro de casa, comendo mais, sem praticar atividade física, o que gerou problemas de saúde física e mental”. A ausência de experiências concretas e físicas é limitadora e prejudica o desenvolvimento intelectual e emocional.

A professora Jéssica Santana (4) enfatiza que, para ela, as crianças possuem uma necessidade inata de tocar, sentir e observar o mundo ao seu redor. O distanciamento imposto pelos protocolos sanitários dificultou esse processo, limitando o desenvolvimento motor das crianças e reduzindo as experiências sensoriais essenciais para o aprendizado.

A aprendizagem infantil também na aquisição de habilidades motoras Para a Educação Infantil (4 a 5 anos e 11 meses) a BNCC sugere um campo de experiência chamado: “Corpo, gesto e movimento” no campo são listados objetivos de aprendizagem como:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (BNCC, 2019, n.p)

Tais habilidades se encaixam no atual conceito de “psicomotricidade”, definida por Fonseca (2010) como:

Campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e o corpo, e, entre o psiquismo e a motricidade,

emergentes da personalidade total, singular e evolutiva que caracteriza o ser humano, nas suas múltiplas e complexas manifestações biopsicossociais, afetivo-emocionais e psicossociocognitivas. Neste parâmetro de enquadramento conceptual, a motricidade é entendida como o conjunto de expressões corporais, gestuais e motoras, não verbais e não simbólicas, de índole tónico-emocional, postural, somatognósica, ecognósica e práxica, que sustentam e suportam as manifestações do psiquismo. (Fonseca, 2019, p. 42)

A psicomotricidade, portanto, vai além da execução de movimentos: ela envolve o corpo como expressão integral do sujeito. Os discursos das professoras Ana Carla (7) e Márcia Sebastião (8) reforçam essa compreensão ao expressarem preocupação com o uso excessivo de telas e ao defenderem o valor das brincadeiras e dos jogos no processo de desenvolvimento infantil.

Além dos aspectos cognitivos e afetivos, o sedentarismo associado ao uso excessivo de dispositivos eletrônicos pode trazer consequências graves para a saúde. Como apontam Jovenesi et al. (2004), a inatividade física está relacionada ao desenvolvimento de diversas doenças, como obesidade, doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes tipo 2, osteoporose, câncer de cólon e depressão. Assim, reforça-se, por outro ângulo, o alerta sobre os prejuízos de um modelo educacional que, mesmo em situações emergenciais, priorize ou estimule excessivamente o uso de telas em detrimento da experiência corporal e relacional.

#### **4.4 A Afetividade e a relação professor-aluno**

O aprendizado pede dois personagens essenciais e mutuamente importantes. De um lado está o ensinante, e de outro, o aprendente, que estabelecem entre si um vínculo fundamentado na confiança de aprender, por parte de um, e de ensinar, da outra parte (Fernández, 1991). Sendo assim, o contato amistoso entre professores e alunos pode ser considerado um dos fatores determinantes para um ensino significativo.

Esta dinâmica relacional e os impactos afetivos que se originam dela emergem nos discursos dos docentes. Juvenal Gomes (13), por exemplo, observa que, no ensino remoto, é difícil perceber as reações das crianças, o que compromete a dinâmica de ensino. Trata-se de uma limitação dos dispositivos utilizados para a educação remota, que não transmite a comunicação em sua integralidade. Já Maria Angélica Tozarini (12) descreve essa experiência como "amarga", apontando que a ausência do contato direto prejudica a conexão emocional e a aprendizagem.

Além disso, quase todos os discursos dos professores apresentam, em maior ou menor grau, elementos sobre integração entre o professor e o aluno: “Aprendi a contar história para o vazio” (Silvia Freitas, 15), possivelmente se referindo à situação comum nos aplicativos de

videoconferência, utilizados frequentemente para emular o ambiente de sala de aula, onde apenas pequenas imagens, muitas vezes estáticas, apareciam para os professores enquanto desenvolviam seus trabalhos com seus alunos.

Por sua vez, Raul Figueiredo (14) diz que “Migrar um conteúdo corporal, presencial, relacional, que promove a integração e a vivência como parte do processo de aprendizagem, transferindo o tempo e o espaço da sala de aula para uma tela de computador ou celular é limitador”. A limitação é sobre a falta de corporeidade e o esvaziamento desta dimensão humana e da comunicação, ferramentas pedagógicas e de desenvolvimento das crianças, que permaneceu ausente.

Em outros relatos complementares, tem-se: “O professor pode estar dando aula super empolgado, mas não sabe como a interação está ocorrendo.” (Juvenal Gomes, 13); “nenhuma bronca, nenhuma ‘arte’ de criança, ninguém chamando ‘PROFESSORA”” (Mara Mansani, 10); “meu trabalho diário envolve rodas de conversa, momentos de contar histórias e cantar músicas” (Márcia Sebastião, 8). Os relatos evidenciam a dificuldade no desenvolvimento dos vínculos afetivos entre docentes e discentes devido ao esvaziamento corporal e as limitações de comunicação que eram inerentes às tecnologias de videoconferência.

Por fim, o diagnóstico é oferecido por Erica Lacerda (5), que afirma que “As crianças precisam de muita atenção, de muito cuidado, de muito acolhimento, de contato, tanto com colegas, tanto com professores”, o que ficou fragilizado na situação pandêmica, de esvaziamento das turmas e escolas, substituída pelo ingresso massivo nas tecnologias de comunicação remota, preparadas para a frieza e formalidade das relações corporativas..

As falas selecionadas revelam a profunda importância da integração entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. Essa interação, conforme explicitado nas declarações, é fundamental para o desenvolvimento dos alunos e está em consonância com os princípios de interação e mediação propostos por Vygotsky (1998). A presença constante e relevante dessa dinâmica relacional entre educador e estudante é exemplificada nos trechos destacados, evidenciando como o diálogo e a troca de conhecimentos se tornam elementos-chave na construção do aprendizado. Através dessa perspectiva, o papel do professor se estende para além da mera transmissão de conteúdo, assumindo a função de mediador do conhecimento, que estimula e orienta os alunos em seu percurso educativo.

## **5 RELATO PESSOAL: A PROFESSORA POR TRÁS DA PESQUISADORA.**

Nesta seção, destaco minha própria experiência como professora durante a pandemia. Entrei na Universidade Federal do Amapá em 2015, aos 17 anos. Desde então, me envolvi em

estágios, pesquisas e ações pedagógicas no Amapá e, por um período, em Minas Gerais. Na experiência da pandemia, havia apenas um ano em que eu havia me formado e me tornado efetivamente professora. Sendo a mais jovem da equipe pedagógica, possuía um nível de contato e letramento tecnológico superior ao das demais colegas, tornando a experiência pandêmica para mim mais simples nesse sentido.

A reflexão sobre a própria experiência se fundamenta a partir da perspectiva de Paulo Freire sobre o papel do professor como pesquisador. Para Freire, a função de pesquisa não é algo que se acrescenta à prática docente, mas algo que está intrinsecamente ligado a ela. Ele afirma:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Freire, 2014, p. 32)

Ao assumir minha forma pesquisadora sobre a experiência da docência para crianças durante a pandemia, percebi ainda mais o quanto a prática docente exige de nós não apenas como transmissores de conhecimento, mas também como profissionais em constante reflexão e adaptação. Professores investigam suas práticas, avaliam suas cobranças e imposições de sistemas com pensamento crítico.

Iniciei minhas reflexões repensando cada detalhe das salas de aula presenciais antes da pandemia. Percebi os incontáveis momentos em que foi necessário oferecer contato físico como representativo do contato humano e da necessidade de conexão. O toque, o olhar, o gesto, tudo fazia parte do dia a dia e da construção de vínculos. Este contato físico se materializou de muitas formas: um abraço acolhedor em momentos de medo ou frustração, o colo que oferecia segurança a uma criança assustada, a mão que se estendia para ajudar a levantar após um acidente.

Havia também o simples gesto de segurar na mão de um aluno durante uma atividade coletiva, criando uma sensação de pertencimento. Em momentos de desconforto, como durante um surto de raiva ou um conflito, a proximidade física se tornava uma ferramenta essencial para ajudar a regular emoções.

O simples ato de sentar ao lado de um aluno e colocar a mão em seu ombro, com calma e empatia, muitas vezes funcionava como um ponto de apoio emocional. E mesmo em situações mais leves, o sorriso compartilhado diante de uma situação engraçada ou a risada espontânea se espalhando pela sala reforçavam o vínculo entre todos.

Tudo isso demonstrava como, no ambiente escolar, cada gesto, seja de carinho ou de orientação, afeta a dinâmica do grupo, estabelecendo uma rede de relações onde todos, alunos e educadores, se influenciam mutuamente. Em cada toque, cada olhar, cada palavra, somos todos impactados, seja de forma positiva ou negativa, contribuindo para a construção de uma atmosfera emocionalmente rica e complexa.

Em comparação, a chegada da pandemia e a necessidade de distanciamento social, o esvaziamento dessas formas de contato tornou-se uma realidade inevitável. As salas de aula virtuais ou híbridas não permitiram o mesmo tipo de proximidade, nem a possibilidade de interações físicas espontâneas. A falta de toques, abraços, gestos de consolo e presença emocional tornou o ambiente de aprendizagem mais frio e distante, o que impactou diretamente a saúde emocional dos alunos e educadores. As reações físicas e comportamentais que, anteriormente, eram respondidas com carinho ou apoio imediato, agora precisavam ser mediadas por uma tela, o que muitas vezes fazia com que os alunos se sentissem desconectados ou solitários.

No entanto, assim como no contexto das salas de aula presenciais, a humanidade e a necessidade de conexão não desapareceram com o distanciamento. Mecanismos foram rapidamente desenvolvidos para lidar com essa nova realidade. O uso de videochamadas e chats online foi uma tentativa de estabelecer uma comunicação mais pessoal, ainda que mediada pela tecnologia. Além disso, estratégias emocionais como a escuta ativa, o uso de recursos visuais e atividades colaborativas foram adaptadas para tentar compensar a ausência do toque físico e da proximidade direta.

Ultrapassando os benefícios da afetividade na educação das crianças, também senti na pele a importância dela para a saúde dos professores. Um projeto realizado em Harvard sobre saúde mental nas escolas sinaliza a necessidade de atenção à saúde mental dos professores.

Muitas áreas de carreira são estressantes, mas a profissão docente se destaca porque fica bem na intersecção entre alta demanda e baixo apoio profissional....Ensinar, especialmente ensinar crianças pequenas, também é exigente de um modo físico, emocional e intelectual que muitas vezes não é reconhecido e não é apoiado de forma adequada. E os professores devem estar preparados para responder, muitas vezes por conta própria, a tantos cenários diferentes durante o dia, e a fadiga resultante pode levar ao esgotamento. (Harvard, 2019, n.p., tradução nossa)

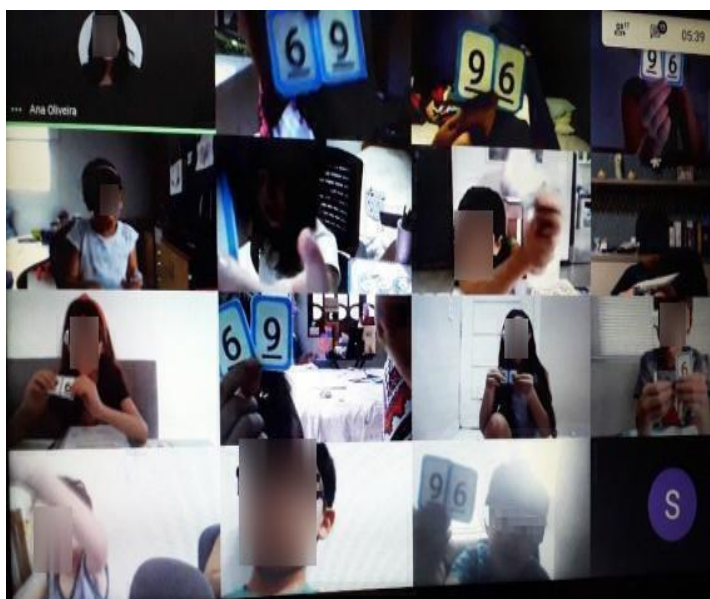
No contexto específico do Brasil, um estudo realizado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) apontou que um em cada três professores infantis sofre da Síndrome de Burnout (Gonçalves, 2023). A necessidade em apresentar tais dados se justifica pela demonstração de que as emoções dos professores também devem ser acolhidas.

Em parte é possível justificar pela observação das crescentes pressões das corridas tecnológicas e demandas acadêmicas intensas nas escolas, mesmo que estejamos falando de escolas para crianças. Nesse contexto, a humanidade do humano muitas vezes é relegada a segundo plano e a conexão humana é negligenciada. O tempo para promover apoio emocional e segurança, brincadeiras livres, fica sufocado pela demanda “produtividade”, “sucesso educacional”, “testes de aprendizado”, pressa em ter um sujeito que lê, conta, mas que não reflete e nem aprende a refletir sobre si, sobre o outro, sobre o mundo.

Da mesma forma que as crianças, os professores também enfrentam prejuízos na ausência de afetividade, como níveis elevados de estresse e exaustão emocional quando não conseguem estabelecer vínculos significativos com seus alunos. Portanto, durante a pandemia, também senti os prejuízos e frustrações se intensificarem pelo distanciamento, ainda que a escola em que trabalhei no período oferecesse suportes tecnológicos, pedagógicos e psicológicos.

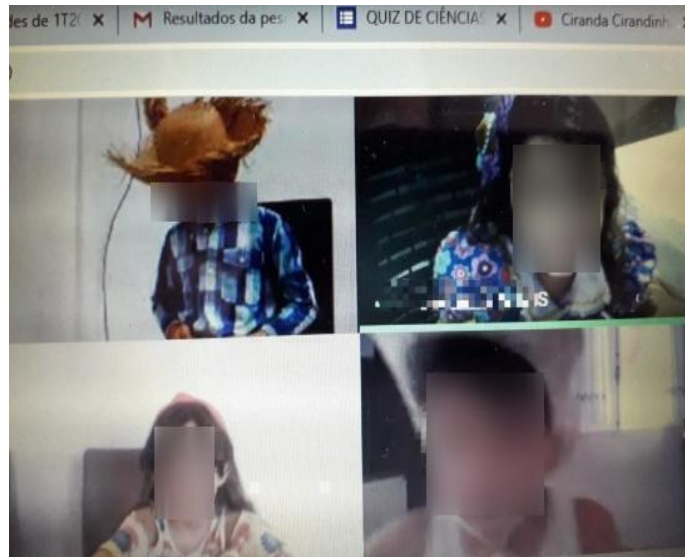
A escola em que fui docente no período é uma instituição privada no estado do Amapá, que dispunha de recursos tecnológicos e famílias com boa capacidade de acesso a dispositivos, periféricos e outros objetos necessários para o uso destas tecnologias. No cenário favorável econômica e socialmente, os discentes contavam com apoio técnico e tecnológico incomum aos seus pares das escolas públicas ou privadas com outros perfis, incluindo acesso a computadores com *webcam*, fones, internet rápida, entre outros equipamentos que favoreciam a extensão do ambiente de sala de aula física para uma ‘sala conectada’, conforme a escola passou a denominar. Abaixo, registros de tela da sala de aula virtual:

**Imagem 7:** Alunos compartilhando o valor posicional dos algarismos para formar o número 96.



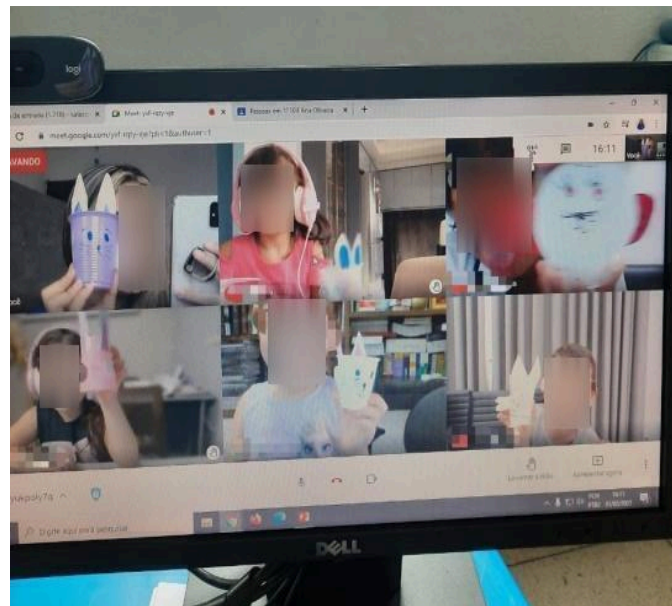
Fonte: autora, 2020.

**Imagem 8:** Crianças caracterizadas para festa junina online.



Fonte: autora, 2020.

**Imagem 9:** Crianças compartilhando suas criações para páscoa.



Fonte: autora, 2020.

Nos registros, podemos observar a exemplificação da sala de aula virtual e o esforço das famílias, escola, professores e alunos em manter a ludicidade, dinâmicas interativas e criatividade. As crianças caracterizadas na festa junina (imagem 3), por exemplo, foi uma oportunidade de trabalhar a expressão e motricidade, ritmo e coordenação motora. A imagem 4, com registro da produção artística e cultural já apresentou outro desafio de famílias que não conseguiram esperar o tempo das crianças ao cortar, colorir e criar a história para seus

coelhos, assim como na formação de números, na imagem 2, que contou com o desafio de apresentar direcionado à câmera considerando o espelhamento e o desejo de ver os números formados pelos colegas.

Em todo processo, o esvaziamento afetivo induzido pela tela tornou a aprendizagem menos significativa. O caráter online interrompeu o acompanhamento individualizado, em que é possível acompanhar os alunos com maior proximidade e particularidade. Mesmo com toda habilidade tecnológica das crianças e a diversão que elas puderam sentir ao usar o computador, jogos online na sala de aula, foi nítida a saudade do contato físico expressada pelos meus alunos com abraços apertados, conversas sobre infindas novidades e pela necessidade de interagir com as outras crianças. Eles queriam apenas brincar e conversar.

Wallon (2007) fala da importância da afetividade na cognição da criança, o acolhimento de suas emoções e o reconhecimento da mesma como um ser social. Vygotski (1998), em suas obras, também trata a importância da interação e mediação para o desenvolvimento infantil. Neste ponto, tanto a ausência dos espaços físicos de interação, a limitação para acessarmos nossos alunos individualmente, o preparo das famílias para lidar com as emoções que envolvem o aprendizado foram empecilhos no ano letivo.

Apesar das dificuldades, o cenário oferecido pela instituição e seu público foi de exceção no contexto regional. O estudo apresentado na subseção 2.2.2 ao tratar sobre os impactos da pandemia na educação, também trouxe a informação de que a exclusão afetou mais quem já vivia em situação vulnerável. Em relação às regiões Norte (28,4%) e Nordeste (18,3%) apresentaram os maiores percentuais de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos sem acesso à educação, seguidas por Sudeste (10,3%), Centro-Oeste (8,5%) e Sul (5,1%). A exclusão foi maior entre crianças e adolescentes pretos, pardos e indígenas, que correspondem a 69,3% do total de crianças e adolescentes sem acesso à Educação (Cenpec, 2021. p. 2). Sendo assim, na minha experiência, existiu também o prejuízo social, onde as diferenças regionais são acentuadas e na competitividade de qualificação profissional e desenvolvimento.

As orientações federais e estaduais foram generalistas e amplas. A total autonomia para cada escola decidir o que era apropriado ao seu contexto deu espaço para uma desigualdade tanto nos usos de tecnologias digitais, quanto nos aprendizados priorizados.

As orientações oficiais deixaram as instituições decidirem se aulas seriam ofertadas utilizando-se recursos como plataformas educacionais, redes sociais, WhatsApp, aulas gravadas, entre outras ferramentas tecnológicas; ou, na ausência da internet, apostilas e utilização do livro didático impresso. O governo do estado do Amapá resolveu, através da Portaria nº 033/2020:

Estabelecer o regime especial de atividades escolares não presenciais, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020 [...], no que tange ao cumprimento da carga horária mínima estabelecida de oitocentas horas, definido essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, no âmbito de todas as instituições ou redes de ensino públicas e privadas [...] (Brasil, 2020, p.4)

A resolução exigiu o cumprimento do calendário e carga horária de todas as fases escolares. Das crianças do Ensino Infantil até adultos no Superior estiveram sob a mesma perspectiva, que não considerou a singularidade da Educação de crianças. Como foi apresentado durante a pesquisa, também é uma convicção pessoal de que um docente de Educação Básica- Anos Iniciais não tem apenas a preocupação de demonstrar conceitos e conteúdos, mas de desenvolver no aluno habilidades de diferentes naturezas, incluindo de práticas sociais, higiene e movimento.

Na rotina presencial, cada momento vivido na escola é educativo. Além das aulas, as crianças aprendem ao cumprimentar colegas, lidar com diferenças, respeitar turnos de fala e compartilhar brinquedos e materiais. Os períodos de lazer, alimentação e higiene também fazem parte desse aprendizado, ajudando-as a desenvolver autonomia, hábitos saudáveis e responsabilidade. Ao se alimentarem juntas, por exemplo, aprendem sobre escolhas saudáveis; ao cuidarem da própria higiene sem a supervisão direta dos pais, fortalecem sua independência. Essas interações diárias ensinam empatia, cooperação e senso de comunidade. Habilidades que dificilmente podem ser plenamente desenvolvidas no ambiente virtual.

O sentimento era de que os poderes públicos competentes ignoravam ou tinham baixo conhecimento da complexidade do ensino de crianças e desejassem que apenas se seguisse o calendário. Como se esperassem que as crianças tivessem independência para manusear as ferramentas tecnológicas ou se comportassem como adultos, mantendo o silêncio, atenção, rotina e compromisso acadêmico. Não é viável impor às crianças exigências de compreensão total sobre a importância de frequentar aulas *online*, realizar tarefas ou que todo conhecimento faça naturalmente sentido para elas.

O processo de apropriação de conceitos e comportamentos se desenvolve gradativamente com muita mediação e interação para se aproximar de suas vivências. Ainda que os conteúdos sejam parte expressiva da educação das crianças, ela também envolve direitos de aprendizagem como conviver, brincar, se expressar, participar e explorar (BNCC, 2017) que ficaram em segundo plano durante o isolamento. Por outro lado, num momento de tantas incertezas como aquele, ninguém parecia saber o que fazer para dirimir estes prejuízos.

A BNCC (2017) organiza os conceitos de forma progressiva. Na matemática, por exemplo, o domínio de operações com número necessita de outros conhecimentos prévios

sobre símbolos e quantidades. Esse processo é complexo e interdependente, de modo que um conceito não consolidado afeta vários próximos que necessitam de uma base conceitual do assunto. Por isso, precisamos escolher os conteúdos e recuperar demais habilidades no retorno presencial. Priorizar habilidades e competências, porém, é admitir que o aluno não será desenvolvido integralmente como deveria e isso acarretou prejuízos.

Por mais que atualmente as novas gerações tenham significativo contato com as tecnologias digitais e que se possa pensar que há preferência em utilizá-las, o período provou que as crianças ainda sentem a necessidade do mundo fora das telas. A saudade que elas expressavam das brincadeiras, abraços, acolhimento permitiram compreender o quanto a afetividade é realmente fundamental para educação infantil. Ainda se pode perceber as consequências do período de isolamento e distanciamento, não só nas habilidades acadêmicas, mas na autonomia, no trato com a diversidade, na consciência do coletivo, já que estas crianças tiveram um período extenso de interrupção das relações extra-familiares. Ao fim do ano letivo, veio a certeza de que, em comparação com outras turmas já trabalhadas em outros momentos, os alunos não estavam no mesmo nível de desenvolvimento acadêmico e pessoal.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta dissertação abordou a importância da afetividade no contexto educacional, com foco especial nos desafios e impactos da pandemia de COVID-19 na educação infantil. O trabalho partiu do reconhecimento de que a escola é um espaço fundamental de construção de vínculos, mediações e presenças que ultrapassam os conteúdos formais.

Inicialmente, explorou-se a relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, citando teóricos como Wallon, Vygotsky e Piaget, e enfatizando que a emoção e o afeto são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento. Estudos contemporâneos brasileiros que investigam o papel da afetividade em práticas pedagógicas presenciais atuais também são apresentados, destacando como estratégias que consideram as dimensões afetivas promovem um aprendizado mais eficaz e um desenvolvimento integral das crianças.

Em seguida, discutiu-se o impacto da pandemia de COVID-19 na educação. A questão fulcral foi a necessidade de interromper as aulas presenciais e migrar para um modelo de ensino remoto, o que trouxe dificuldades enfrentadas por instituições de ensino, professores, alunos e famílias de acordo com seus recursos, conhecimentos e possibilidades. Ficou evidente que a pandemia tensionou os limites da educação escolar, evidenciando

desigualdades históricas e estruturais que se agravaram com o ensino mediado por tecnologias.

Destacou-se a ausência de diretrizes claras para a educação infantil durante o período pandêmico, o aumento da evasão escolar, a falta de acesso à tecnologia e as desigualdades socioeconômicas exacerbadas pela crise sanitária. A implementação emergencial do ensino remoto e suas consequências para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças também foram analisadas.

A dissertação também explorou as diferentes estratégias adotadas durante a pandemia para tentar manter o processo educativo. Estas incluem aulas gravadas, atividades online síncronas e assíncronas, aplicativos (que permaneceram sendo utilizados depois da pandemia), materiais impressos e o incentivo ao envolvimento dos pais como mediadores do aprendizado. Ainda que essas medidas tenham representado esforços relevantes para garantir algum nível de continuidade, elas se mostraram, em grande parte, insuficientes para atender às necessidades específicas da educação infantil.

Ficaram evidentes as limitações dessas estratégias, especialmente para essa etapa da escolarização, ressaltando a importância da interação física, do brincar e da socialização para o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa também apresenta dados sobre o número de dias de escolas fechadas, a queda nas matrículas na educação infantil e a taxa de aprovação dos estudantes durante a pandemia, dados de tipo epidemiológico que conferem respaldo estatístico às percepções cotidianas de quem vive a sala de aula.

Por fim, a pesquisa volta-se para os relatos de professores, incluindo relato da própria autora da dissertação, que vivenciaram a realidade da sala de aula antes e durante a pandemia, valorizando suas memórias e sentimentos. Esses relatos revelam como a afetividade é entendida pelos docentes, com ênfase no acolhimento físico e emocional, e como a ausência da presença corporal impactou o processo educativo. Os relatos dos professores destacam que o ensino remoto trouxe desafios intensos, prejudicando a criação de vínculos afetivos e a experiência de aprendizado integral. Ao serem analisados à luz das teorias de Wallon, Vygotsky e Piaget, esses relatos ajudam a compreender como a distância física e o uso massivo de telas afetaram o desenvolvimento das crianças em múltiplas dimensões: cognitivas, emocionais e sociais.

A educação de crianças é uma tarefa de extrema responsabilidade. Os aprendizados da infância preparam o ser humano para tarefas acadêmicas e sociais ao longo de toda a vida. A escola, portanto, não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas um território de afeto, corporeidade e convivência. Os depoimentos dos professores e as evidências científicas

analisadas reforçam que o ambiente escolar é mais do que um espaço de aprendizado formal. É um espaço essencial para o desenvolvimento afetivo, social e físico das crianças. A escola oferece interações humanas insubstituíveis, onde o afeto é transmitido pelos gestos, pelos olhares e pela presença corporal.

Professores como Cinthya Carvalho (11) refletem sobre o impacto da pandemia como uma perda súbita da infância para essas crianças, privadas do brincar e das interações espontâneas que são cruciais para seu desenvolvimento emocional e para a construção de sua identidade. Portanto, negligenciar a afetividade neste processo pode ocasionar sérios prejuízos de aprendizado, seja por desestimular a criança a estudar, seja por criar resistências ao exercício do pensar. A afetividade, nesse contexto, deixa de ser uma dimensão complementar para se afirmar como condição estruturante do desenvolvimento.

As ideias de Wallon sobre a importância da afetividade têm influenciado profundamente como enxergamos a sala de aula hoje. Ficou claro com as pesquisas que proporcionar afetividade na escola não pode mais ser tratado como uma escolha pessoal do professor, mas como parte integrante e necessária de sua prática. Para isso, é fundamental que a formação docente contemple, de maneira séria e sistemática, a questão da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata apenas de uma abordagem emocional, mas de um compromisso ético com o desenvolvimento humano integral.

Pesquisadores e formuladores de políticas públicas também podem e devem contribuir para valorizar e favorecer ações, espaços que considerem o desenvolvimento social, emocional e acadêmico na educação de crianças. O investimento em experiências escolares afetivamente ricas e pedagogicamente significativas é, ao mesmo tempo, um direito da criança e um dever do Estado. Formar crianças bem cuidadas e respeitadas em sua subjetividade contribui para uma sociedade mais instruída, empática e preparada para os desafios coletivos.

Em síntese, o ensino remoto durante a pandemia expôs as limitações da educação mediada por telas, especialmente para a educação infantil. Alinhados com as teorias discutidas, os relatos dos professores mostram que o desenvolvimento integral das crianças depende de uma presença física e afetiva que as telas não conseguem oferecer. A exposição excessiva a dispositivos eletrônicos, embora necessária durante o isolamento, trouxe prejuízos ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional, reforçando a importância de limites no uso dessas tecnologias e da valorização do contato humano como elemento estruturante do processo educativo. A escola, em sua materialidade e em suas relações, permanece como um espaço insubstituível de trocas afetivas e aprendizagem concreta e é preciso protegê-la de

reduções que a transformem em transmissora de conteúdos ou em extensão das lógicas tecnológicas que priorizam a eficiência em detrimento do vínculo.

A justificativa para o uso intensivo de tecnologias foi válida durante a pandemia, mas não se sustenta fora desse contexto. A escola não deve se tornar um espaço que reproduz de forma acrítica a lógica da aceleração tecnológica dominante. Muitas vezes, considerando os discursos dos professores e os estudos analisados nesta dissertação, o que se apresenta como inovador, revolucionário e moderno pode, na verdade, afastar-nos da essência das relações humanas e comprometer o desenvolvimento de funções básicas como a empatia, o diálogo, a escuta ativa e a convivência coletiva. A hiperconectividade e a supervalorização dos recursos digitais disputam o tempo que deveria ser dedicado à construção da consciência social, do senso de comunidade e da capacidade de cooperação, valores essenciais para a formação cidadã e para aquilo que nos constitui como humanos: a vida em comum.

Em suma, os dados apresentados nesta dissertação revelam que o desenvolvimento infantil foi inegavelmente impactado pelo isolamento imposto pela pandemia. As consequências são visíveis, especialmente nas dimensões afetivas, cuja evolução e repercussão ainda demandarão acompanhamento e análise a longo prazo. Além da apresentação de dados estatísticos, este trabalho buscou registrar, em primeira pessoa, as experiências e percepções dos profissionais da educação que vivenciaram intensamente esse período. Esses relatos evidenciam que os desafios enfrentados foram amplamente percebidos e sentidos por todos os envolvidos no processo educativo.

A experiência da pandemia, embora dolorosa e desafiadora, despertou a necessidade de valorizar e registrar as vivências educativas em tempos de crise. A escuta dos professores, promovida nesta pesquisa, representa um esforço de dar voz a quem esteve na linha de frente da Educação. Ao registrar o impacto emocional e relacional da pandemia, este trabalho busca contribuir para a construção de uma escola mais sensível, mais justa e mais preparada para acolher as infâncias em sua complexidade.

Diante do exposto, torna-se imprescindível o desenvolvimento de novas pesquisas de natureza empírica que se aprofundem na temática, considerando os dados e reflexões aqui apresentados. É fundamental investigar de maneira mais detalhada e situada como o isolamento pandêmico afetou o desenvolvimento afetivo das crianças, a fim de subsidiar estratégias pedagógicas e políticas públicas mais eficazes e sensíveis às especificidades da infância. Que esta dissertação possa servir como contribuição, para investigações futuras que se disponham a compreender, com escuta atenta e olhar comprometido, as marcas deixadas

pela pandemia na educação e na experiência das crianças com uma educação mediada por tecnologias digitais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, J. J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.

AGÊNCIA SENADO. **Brasil poderia ter sido primeiro do mundo a vacinar, afirma Dimas Covas à CPI**. Brasília: Senado Notícias, 2021.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB nº 11/2000. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte/>. Acesso em: 28/05/2024.

BRUST, Josiane Regina. **A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

CETIC. **Estatísticas TIC para crianças de 0 a 8 anos de idade**. São Paulo: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2025.

CHIOSSI & COSTA. **Aprender a Aprender online: Discutindo as TIC'S através da Plataforma Moodle**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018. Disponível <https://petrus.cp2.g12.br/items/30c894a4-4b8d-4021-853e-713ee2c64fc1/ful>. Acessado em: 05 de mai. 2024

COELHO, Willyans Garcia; TEDESCO, Patricia Cabral de Azevedo Restelli. **A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 70, p. 609 – 624, jul. 2017.

COMMON SENSE MEDIA. Children's Media Use in America. United States: Zero to Eight, 2013. Disponível em: <https://www.commonsensemedia.org/zero-to-eight-2013-infographic> Acessado em: 28 set. de 2024.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica.** Wak, 2023.

DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** Temas em psicologia, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças.** Vestígio Editora, 2021.

ENGEL, J.; BLACKWELL, R. D.; MINIARD, P. W. **Comportamento do consumidor.** 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** Cortez, São Paulo, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: uma visão pessoal.** Construção psicopedagógica, v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo.** São Paulo: Editora Articulação Universidade /Escola, 2005

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'água, 1995.

---

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **O Impacto da Pandemia da COVID-19 no Aprendizado e Bem-Estar das Crianças.** São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/impacto-covid-criancas/> Acessado em: 05 mai. 2025

GONÇALVES, Raphaela dos Santos. **A síndrome de burnout em professores: sua relação com a satisfação no trabalho, fatores sociodemográficos e organizacionais.** 2023. 78 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Saúde) - Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2023.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GRAY, D.E. **Fazendo pesquisas no mundo real.** London: Sage, 2004.

HAVARD. **5 Easy Steps to Helping Early Childhood Educators De-stress**. EUA: Ed.Magazine, 2019. Disponível em: <https://www.gse.harvard.edu/ideas/ed-magazine/19/01/5-easy-steps-helping-early-childhood-educators-de-stress>. Acesso em: 10 de junho de 2024

IBGE. **Panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em: 2 de junho de 2025.

INESC. **Abandono no ensino médio brasileiro entre 2019 a 2021**. Brasília: INESC, 2023. Disponível em: <https://inesc.org.br/abandono-no-ensino-medio-brasileiro-entre-2019-e-2021/#:~:text=Entre%20os%20anos%20de%202020,as%20que%20mais%20perderam%20alunos>. Acesso em: 05 mar. 2025.

JENOVESI, J.F. et al. **Evolução no nível de atividade física de escolares observados pelo período de 1 ano**. Brasília. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 12, n. 1, p. 19 - 24, jan./mar. 2004

JOHANSSON, Henry J. et al. **Processos de negócios: como criar sinergia entre a estratégia de mercado e a excelência operacional**. Tradução de: Business process reengineering. São Paulo: Pioneira, 1995.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. **Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos**. Educação em revista, v. 29, p. 199-230, 2013.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, D. C. **Escolaridade das crianças no Brasil: três ensaios sobre a defasagem idade série**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Economia, Departamento de Economia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RIO. Rio de Janeiro, RJ, 2005.

MEC. **O que é Educação a distância?** Brasil: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 10 mai.2024

NEGRO, Telma Cristina. **Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula**. 2001. Tese de Doutorado. [sn].

NCPI. **Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**. São Paulo. Núcleo Ciência pela Infância e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Repercussoes-da-pandemia-de-Covid-19-no-deseenvolvimento-infantil.pdf> Acessado em: 20 de mai. 2024.

OMS. **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo**. Organização Mundial de Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 05 mai. 2024

OMS. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Brasil: OMS, 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>. Acessado em: 14 de julho de 2024

PACHECO, John; CASTRO, Wedson. **Apagão no Amapá completa 1 ano e expõe fragilidades no acesso a energia elétrica no estado**. Amapá. G1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2021/11/03/apagao-no-amapa-completa-1-ano-e-expos-fragilidades-no-acesso-a-energia-eletrica-no-estado.ghtml>. Acessado em: 05 mai. 2024

PERES, Junior Aparecido Cardoso. O novo normal da educação. MIMESIS, v. 42, n. 2, 2021.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRADO, Geraldo. **A arena científica**. Ciência da Informação, Brasília, v. 24, n. 2, 1995. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/595>. Acesso em: 16 dez. 2023.

RESENDE, V. M., **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

SALLA, Fernanda. **O conceito de afetividade de Henri Wallon**. São Paulo: Nova Escola, 2024.

SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

SCARPATO, Sandy da Cruz. **Relações Afetivas na Educação Infantil em tempos de pandemia: Experiências da Rede Municipal de Imbituba/SC**. Santa Catarina: Repositório Universitário da Ânima (RUNA), 2022.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Mestres de amanhã**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.40, n.92, out./dez. 1963. p.10-19.

UNICEF. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia**. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasil: Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>. Acessado em: 20 mai. 2024

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998. p.191

VYGOTSKY, Levi. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Em H. Wallon, Psicologia e educação da infância (Rabaça, A., Trad.) (pp. 9-21). Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

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