

O ENSINO NA PANDEMIA DA COVID-19: a realidade de universitários com deficiência visual numa universidade do nordeste brasileiro

Maria Quitéria da Silva¹
Neiza de Lourdes Frederico Fumes²

Resumo: Este artigo tem como objetivo explicitar a dimensão subjetiva do ensino remoto no tocante à in/exclusão dos universitários com deficiência visual numa universidade federal do nordeste brasileiro. Com fundamento teórico-metodológico na Psicologia Sócio-Histórica, mais especificamente a produção de Vigotski, que tem por base o Materialismo Histórico Dialético. Participaram da pesquisa 6 universitários com deficiência visual, de diversos cursos de graduação. Para produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, registrada em áudio e vídeo de maneira virtual. Para a análise dos dados, utilizamos o procedimento dos núcleos de significação. Nos resultados, os dados apontaram aspectos como: a exclusão digital que implica diversas situações, uma delas é a falta de acessibilidade nos ambientes virtuais. Foi também apontado a falta de acessibilidade nas atividades acadêmicas, sobretudo nas aulas, o que implica na prática docente, e a falta de apoio pedagógico por parte da instituição. Assim, foi possível considerar que o ensino remoto ampliou situações de exclusão dos universitários com deficiência visual, potencializadas pela meritocracia, o capacitismo e pelo aumento das desigualdades sociais decorrentes da crise econômica e sanitária que o país está enfrentando que reverberam no processo acadêmico desses estudantes. E por fim, o contexto e as situações excludentes vivenciadas por esses universitários no ensino remoto, gerou a precarização do trabalho decente, baixa qualidade do ensino-aprendizagem e retrocesso no processo de inclusão educacional. Assim, consideramos que o devir será um caminho de muitos desafios, incertezas, enfrentamentos e resistências.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Estudantes Universitários. Deficiência Visual. Exclusão Educacional.

TEACHING IN THE COVID-19 PANDEMIC: the reality of university students with visual impairment at a university in northeastern Brazil

Abstract: This article aims to explain the subjective dimension of remote teaching regarding the in/exclusion of university students with visual impairments in a federal university in northeastern Brazil. With theoretical-methodological foundation in Socio-Historical Psychology, more specifically Vygotsky's production, which is based on Dialectical Historical Materialism. Six university students with visual impairments from different undergraduate courses participated in the research. For data production, we used the semi-structured interview, recorded in audio and video in a virtual way. For data analysis, we used the procedure of meaning cores. In the results, the data pointed out aspects such as: the digital exclusion that implies several situations, one of them is the lack of accessibility in virtual environments. It was also pointed out the lack of accessibility in academic activities, especially in classes, environments. It was also pointed out the lack of accessibility in academic activities, especially in classes, which implies in teaching practice, and the lack of pedagogical support from the institution.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Possui Graduação em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas. Membro do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Alagoas. E-mail de contato: quiteria.dasilva.1978@gmail.com.

² Doutora em Ciência do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Alagoas. E-mail de contato: neizaf@yahoo.com.

Thus, it was possible to consider that remote teaching expanded situations of exclusion of university students with visual impairments, potentiated by meritocracy, ableism and by the increase in social inequalities resulting from the economic and health crisis that the country is facing that reverberate in the academic process of these students. And finally, the context and exclusionary situations experienced by these university students in remote teaching generated the precariousness of decent work, low quality of teaching and learning and setback in the process of educational inclusion. Thus, we consider that the future will be a path of many challenges, uncertainties, confrontations and resistances.

Keywords: Remote Teaching. University Students. Visual Impairment. Educational Exclusion.

LA ENSEÑANZA EN LA PANDEMIA DE COVID-19: la realidad de los estudiantes universitarios con discapacidad visual en una universidad del noreste de Brasil

Resumen: Este artículo tiene como objetivo explicar la dimensión subjetiva de la enseñanza remota en relación con la in/exclusión de estudiantes universitarios con discapacidad visual en una universidad federal en el noreste de Brasil. Con fundamento teórico-metodológico en la Psicología Socio-Histórica, más específicamente en la producción de Vygotsky, que tiene como base el Materialismo Histórico Dialéctico. Participaron de la investigación seis estudiantes universitarios con discapacidad visual de diferentes cursos de pregrado. Para la producción de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, grabada en audio y video de forma virtual. Para el análisis de los datos se utilizó el procedimiento de núcleos de significación. En los resultados, los datos señalaron aspectos como: la exclusión digital que implica varias situaciones, una de ellas es la falta de accesibilidad en los entornos virtuales. También se señaló la falta de accesibilidad en las actividades académicas, especialmente en las clases, lo que implica en la práctica docente, y la falta de apoyo pedagógico por parte de la institución. Así, fue posible considerar que la enseñanza remota, amplió las situaciones de exclusión de los universitarios con discapacidad visual, potenciadas por la meritocracia, el capacitismo y por el aumento de las desigualdades sociales derivadas de la crisis económica y sanitaria que atraviesa el país que repercuten en el proceso académico de estos estudiantes. Finalmente, el contexto y las situaciones de exclusión vivenciados por estos universitarios en la enseñanza remota, generaron la precariedad del trabajo docente, baja calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y retroceso en el proceso de inclusión educativa. Así, consideramos que el futuro será un camino de muchos desafíos, incertidumbres, confrontaciones y resistencias.

Palabras-clave: Enseñanza Remota. Estudiantes Universitarios. Discapacidad Visual. Exclusión Educativa.

Introdução

Na atualidade, com a diminuição dos casos da Covid-19 em decorrência da vacina, a Educação Superior está sendo ofertada com frequência no modelo de ensino híbrido. Esse tipo de ensino “pressupõe a combinação entre estudos no espaço físico das IES e fora dele, uma combinação dos modelos presencial e à distância, utilizando como ferramenta essencial e indispensável a esse processo a tecnologia” (OLIVEIRA, *et al*, 2021, p. 921).

Na realidade, o ensino remoto implantado nos primeiros meses da pandemia da Covid-19 promoveu o sucateamento da educação. Assim, não se faz coerente implantar modelos de ensino,

enquanto a universidade passa por esvaziamento de estudantes devido à falta de condições de permanência, tensionada pelo empobrecimento da população, a qual o aluno com deficiência faz parte. Paralelo a isso, a universidade passa por contingência de verbas, pela precarização do trabalho docente, sem um real suporte às PcD potencializando o retrocesso no processo inclusivo.

Para Frigotto (2021) todo esse dismantelamento educacional não se fez aleatoriamente. Com o aumento da pobreza, da violência, da destruição da natureza, da desigualdade social e tantas outras formas de dominação e exclusão tensionam para o surgimento de pandemias. Nesse contexto surge uma crise que contribui com a exploração quase sempre alienada da classe dominada pela classe dominante. É nessa conjuntura que o sistema capitalista opera. Nesse sentido, a precarização da educação se caracteriza como um mecanismo de exclusão daqueles que não fazem parte do interesse da classe dominante. No entanto, o processo é mascarado pela pandemia.

Contextualizando o processo na pandemia, no ano de 2020 com o alastramento da Covid-19 pelo planeta, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) produziu um relatório com a análise dos desafios da educação a serem enfrentados em consequência dessa doença, propondo orientações ao Ministério da Educação dos diferentes países. Orientações como: suprimir a transmissão do vírus e planejar cuidadosamente para a escola reaberturas; proteger o financiamento da educação e coordenada para impacto; construir sistemas de educação resilientes por equitação e sustentável desenvolvimento; e reimaginar a educação e acelerar mudança no ensino e aprendizado.

Vale ressaltar que a UNESCO foi a primeira organização mundial a divulgar uma resposta educacional no que tange à pandemia da Covid-19. Para a UNESCO (2020), a preocupação gerou em torno da suspensão das atividades escolares/acadêmicas decorrente da pandemia, pois isto, possivelmente causaria danos irreparáveis na educação, não somente em termos de analfabetismo, evasão escolar, etc., mas sobretudo em termos da educação ficar sem financiamento e com isso o acesso fica restrito à elite.

Com as aulas suspensas em todo território brasileiro e sem perspectiva de retorno às aulas presencial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020) que decidiu pela reorganização do calendário escolar/acadêmico e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Nesse contexto foi implantado o “novo formato de ensino remoto, uma forma de ensino que utiliza ferramentas de comunicação síncrona (em tempo real) com o objetivo de reproduzir o que é feito presencialmente” (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 46). Como também, são realizadas atividades assíncronas. “Por sua vez, a atividade assíncrona permite que cada indivíduo se organize como achar conveniente” (SCHNEIDER, *et al*, 2020, p. 1073), pois as atividades não são realizadas em tempo real.

Na Educação Básica e na Educação Superior o ensino remoto foi mediado pelas tecnologias digitais da informação e de comunicação (TDIC). Desse modo, diversos elementos imbricam nesse modelo de ensino que foi implantado abruptamente, desconsiderando a realidade dos universitários, inclusive as especificidades dos que tem deficiência que precisam de atendimento educacional especializado.

Anteriormente à pandemia os universitários com deficiência já vivenciavam o capacitismo e a invisibilidade no âmbito acadêmico, no entanto, com o ensino remoto essas formas de opressão foram agudizadas e explicitadas. Para Gesser, Block e Mello “o capacitismo tem contribuído com a patologização de várias populações, “infantilizando-as”, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência” (2020, p. 26).

O capacitismo gera a invisibilidade das PcD. Essa invisibilidade é por vezes camuflada em práticas pedagógicas excludentes, em barreiras atitudinais, nos silenciamentos e outras ações, ou falta delas, que ignoram tais pessoas. “Em nossa compreensão, a ausência de acessibilidade parece evidenciar a invisibilidade das pessoas com deficiência em nossa sociedade, marcando também a negação de suas necessidades específicas” (BUIATTI; NUNES, 2022, p. 330).

A universidade é um espaço onde as relações de poder e de dominação vem se perpetuando, é sustentada pela meritocracia, de modo que tais relações influenciam na efetivação das políticas educacionais, inclusive as que são da área da inclusão, tornando frágeis os serviços que atuam nesse sentido.

De forma geral, a universidade é um espaço social e político ainda muito oligárquico. Raramente se encontra uma PcD e/ou preta em cursos socialmente elitistas (medicina, engenharia civil, e outros). Retrato de uma sociedade desigual que tem como base econômica o capital, que precisa da desigualdade social para se manter na hegemonia (BOCK, 2016). Só

com uma transformação radical no sistema econômico e educacional que a inclusão da PcD se concretiza, do contrário a lógica do capital continua com o mecanismo de incluir para excluir (BUIATTI; NUNES, 2022).

Nesses termos, o ensino remoto envolve múltiplas determinações que estão para além da questão pedagógica, como as questões socioeconômicas, o isolamento social e a própria crise sanitária pela qual passa o país. Desse modo, a dimensão subjetiva do ensino remoto amplia as conexões que compõem a realidade. Nessa perspectiva, considera que o fenômeno social, isto é, o ensino remoto emergencial, se relaciona com as particularidades constituindo-se numa totalidade que se produz mutuamente (PASQUALINI, 2020).

Queremos dizer que é importante refletir criticamente acerca da conjuntura que foi implementado o modelo de ensino emergencial. Este, apontou e explicitou que o projeto neoliberal amparado pelo capitalismo de maneira camuflada, desmantela a educação ao mesmo passo que a privatiza. Garcia (2017) já alertava para esse interesse e implantação do projeto neoliberal, posto que a privatização para essa autora, não consiste em vendas das escolas e universidades para o setor privado, mas em reformas educacionais e práticas que produzam lucros para a classe dominante à custa da baixa qualidade na formação cultural e acadêmica dos universitários.

Diante do contexto, se faz necessário utilizar a contribuição da categoria dimensão subjetiva, visto que esta interpreta e analisa a realidade em que se vive. Nesse sentido, Bock e Aguiar afirmam que “a dimensão subjetiva da realidade educacional permite compreendê-la incluindo elementos que são subjetivos e que estão ali, aliados e em relação com aspectos objetivos e materiais” (2016, p. 57).

Essa categoria explica as contradições imbricadas nos diversos aspectos da realidade, seja num âmbito mais amplo ou institucional, mas que movimentam o fenômeno social. Para isto, outras categorias são necessárias nesse processo, a exemplo da totalidade, assim a categoria dimensão subjetiva da realidade não é monocausalista, nem linear, pois, o fenômeno não acontece isoladamente, é constituído por múltiplas determinações, e relações constituídas no social em que se dar as relações humanas (BOCK; AGUIAR, 2016).

Partindo da realidade pandêmica, os universitários com deficiência, mais especificamente os que tem DV, possivelmente vivenciaram e ainda vivenciam um tempo de

enfrentamento de desafios e barreiras. Uma vez que o ensino remoto implantado na universidade é um formato de ensino que não contempla quem não tem apropriação das TDIC, esta é uma realidade de diversos universitários com DV. Assim, frente aos diversos percalços e desdobramentos advindos desse novo modo de ensino, o objetivo desse artigo é explicitar a dimensão subjetiva do ensino remoto no tocante à in/exclusão dos universitários com deficiência visual numa universidade federal do nordeste brasileiro.

Metodologia

Este artigo tem como fundamento teórico-metodológico a Psicologia Sócio-Histórica (PSH), mais especificamente a produção de Vigotski que tem por base o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Nessa perspectiva a análise deve ser do processo e não do produto; deve pautar-se na explicação do fenômeno e não apenas na descrição; e nesse processo o pesquisador deve estar atento ao comportamento fossilizado que por vezes está na ação do sujeito de modo petrificado, uma vez que o mesmo não foi tensionado à mudança, assim é importante conhecer a origem e as determinações para aquela ação. (VIGOTSKY, 2007).

Participaram desta pesquisa 6 universitários com deficiência visual de uma universidade federal do nordeste brasileiro. Para a seleção foi utilizado um questionário *on-line* do *google forms*. Esse questionário foi enviado para os grupos de *whatsapp*. Dos 17 universitários com deficiência visual que responderam ao questionário, foram selecionados 6 universitários com deficiência visual para participar da pesquisa. O critério para seleção foi ter cursado o período letivo excepcional (PLE), e também foi considerada a diversidade de informações dos participantes, visando um grupo o mais diverso possível, com informações que tiveram conotação positiva e negativa. Os nomes utilizados para os participantes são fictícios conforme os preceitos éticos. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE 47081721.80000.5013.

Após a seleção dos participantes, foi utilizada a entrevista semiestruturada para a produção de dados. “Nesse tipo de entrevista, todas as perguntas são mais flexíveis ou a entrevista é uma mistura de questões cada vez menos estruturadas.” (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 90).

Para a realização da entrevista contactamos individualmente os 6 participantes

selecionados. A partir de então, explicamos todo procedimento e objetivo da pesquisa, conforme os termos éticos. Todos concordaram em participar da entrevista. Esta, foi realizada pela plataforma *google meet*.

Para a análise dos dados das entrevistas foi utilizado o procedimento dos Núcleos de Significação (NS) proposto por Aguiar e Ozella (2013). Segundo estes autores, “os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito” (p. 308).

Para isto, após feita a transcrição literal das entrevistas, seguindo Aguiar e Ozella (2006; 2013) sistematizamos o procedimento de análise da seguinte maneira:

Foram feitas leituras flutuantes das entrevistas. Nesse processo foram destacadas as frases que na fala dos sujeitos tiveram maior relevância, ou mais frequência, ou que tiverem maior carga emocional, recorrência, e/ou frases em tom de insinuação. Assim, foram formados os pré-indicadores.

Em seguida, foi feita a aglutinação desses pré-indicadores conforme a similaridade, ou contraposição, ou complementaridade. Formando agora os indicadores. Posteriormente, esses indicadores foram articulados formando os NS, que nomeamos tematicamente. Na composição da nomeação utilizamos falas dos participantes.

Os dados gerados nas entrevistas constituíram três NS. Para este artigo utilizamos apenas um NS: O que dizer do ensino remoto?: “É horrível! Nada substitui uma aula presencial”. Que teremos sua discussão na seção a seguir.

Resultados e discussão

Este núcleo apresenta as condições materiais existentes no ensino remoto, em que as atividades acadêmicas realizadas foram virtuais e mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Nesse âmbito, o movimento heurístico apoiado pelas categorias da PSH e do MHD que emergiram durante esse processo explicitou a realidade educacional vivenciada pelos universitários com DV nesse modelo de ensino implantado durante a pandemia da Covid-19. “São as categorias que permitem ir além do imediato, da aparência dos objetos, para compreendermos sua gênese e seu movimento” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 48).

A subjetivação das condições objetivas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa compreende a dimensão subjetiva do processo educacional constituído nesse modelo de ensino remoto. Nessa incursão, nos indicadores: **“Desafios do ensino remoto: entre as diferentes dificuldades e a falta de acessibilidade”** e **“Inclusão/exclusão no ensino remoto: o uso das TDIC”** que compõem esse NS, observamos que diversos aspectos e implicações podem interferir no processo de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com DV nesse ensino remoto.

Para iniciar o movimento de análise trazemos o indicador: **“Desafios do ensino remoto: entre as diferentes dificuldades e a falta de acessibilidade”**, que apresenta as significações sobre o ensino remoto:

Há uma diferença gritante entre ensino à distância e ensino remoto, ensino à distância há um planejamento, há tutores, há todo um subsídio para dar aos alunos. No ensino remoto eu não sinto isso, eu não sinto planejamento. [...] Os professores já disseram que não tem tempo para dar tal assunto, algumas disciplinas não tem monitores, alguém que possa tirar as dúvidas ao decorrer da semana. Se a gente, sei lá, perdeu a aula por falta de internet algum problema assim. (Edson)

É horrível! Nada substitui o presencial. [...] As ferramentas não é o ideal, [...] eu mesmo me dedico mais para poder talvez compensar essa falta né, que o ensino remoto traz. (Júlio)

Para mim o ensino remoto está sendo mais proveitoso do que o presencial. [...] Para muitos colegas que eu conheço ficou bem mais dificultoso prosseguir. [...] Eu estou assim, enfrentando por força de vontade, mas com muitas dificuldades. (Isabel)

Nem todos [professores] estavam preparados né. Do jeito que eu não sei usar a tecnologia, tem muitos professores que tem dificuldade em utilizar a tecnologia nesse ensino remoto. (Laura)

As significações trazidas pela maioria dos sujeitos nesse primeiro momento de discussão, acerca do ensino remoto apontam para aspectos negativos. Destacamos aqui a fala de Júlio: *“É horrível! Nada substitui o presencial”*. É importante considerar que este universitário não tem dificuldade com o uso das TDIC, que teve apoio do curso, mas ainda assim, sua significação acerca do ensino remoto não é positiva. Para o estudante, nesse modelo de ensino não existe debate, as discussões são pobres, isso porque os instrumentos utilizados não favorecem esse movimento. Saviani e Galvão (2021) defendem que a interação entre os sujeitos é fundamental para o processo de aprendizagem, e isto somente pode acontecer no ensino presencial.

Na fala de Edson se desvela que o ensino remoto é confuso e não tem estrutura educacional para o processo de ensino aprendizagem, isto incorre em falta de acessibilidade, de apoio pedagógico e na prática pedagógica. *“No ensino remoto [...] eu não sinto planejamento, [...] os professores já disseram que não tem tempo pra dar tal assunto, algumas disciplinas não tem monitores, alguém que possa tirar as dúvidas”* (Edson). Neste pré- indicador Edson traduz o ensino remoto. Suas significações acerca desse modelo de ensino nos leva a refletir sobre a precarização em que se encontra a educação, sobretudo a superior. Os professores sobrecarregados com inúmeras demandas, sem condições de desenvolver seu trabalho com o mínimo de qualidade. Visto isto, é notório que o ensino remoto configura-se num retrocesso, e já sinaliza futuros profissionais com grandes lacunas no conhecimento básico necessário para sua atuação. Diante desse parâmetro é inviável avançar na educação sem que considere uma proposição que repare, ainda que minimamente, o que foi perdido com o ensino remoto.

Para tanto, é importante trazer para a discussão que no período pandêmico o aumento da pobreza foi evidenciado com o desemprego e com a crise econômica que afetou grande parte da população que já vivia apenas com o básico e por vezes o mínimo, e no tempo pandêmico passa dificuldades econômicas para sua subsistência. Essa questão foi discutida por Saviani e Galvão (2020) que ponderam, que antes de querer propor quaisquer ensino, o que deveria se fazer é suprir as necessidades básicas dos alunos, que muitos não tem comida em casa para comer, assim, não terão motivação para estudar.

Também observamos que nesses termos, os pré-indicadores supracitados apontam aspectos materiais que se fazem presentes no ensino remoto, além da prática pedagógica que não inclui os estudantes com deficiência, as dificuldades no uso das tecnologias.

No ensino remoto emergencial a exclusão digital é um dos apontamentos nas muitas críticas, além da ideia de meritocracia que é construída sobre o sujeito. Observamos isso nas falas de Isabel e Júlio, respectivamente: *“[...] eu estou assim, enfrentando por força de vontade”*. *“[...] eu mesmo me dedico mais para poder talvez compensar essa falta né”*. Nesse contexto, entende-se o sujeito como o único responsável pela sua participação e/ou aprendizagem, o que pode desencadear na desigualdade social (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020).

A meritocracia se caracteriza num mecanismo do neoliberalismo, em que culpabiliza o próprio sujeito como o responsável pelo seu fracasso acadêmico, que desconsidera os fatores

socioeconômicos que levam o sujeito a fracassar. Ponderamos que na realidade a educação é utilizada como ferramenta pelo capital, assim a meritocracia faz parte do contexto educacional manobrado pelo sistema econômico citado (SOARES; BACZINSKI, 2018).

Destarte, é incoerente falar em meritocracia onde as desigualdades sociais são gritantes. E que na educação, durante o período pandêmico foi mais acentuada, além de contribuir com o fracasso daqueles que são considerados incapazes, como é o caso das PcD. Pontuamos também que o fracasso é um mecanismo de exclusão induzido pelo capital quando o sujeito não atende o padrão instituído pela classe hegemônica que domina a economia do país. Assim, o sistema dominante para manter sua superioridade está sempre com manobras de opressão e exclusão dos sujeitos que fazem parte da “classe inferior”.

Mesmo a participante Isabel se contrapondo aos demais, quando fala que o ensino remoto emergencial para ela “*está sendo mais proveitoso que o presencial*”, Kosik (1976, p. 15) pondera que “o fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é”.

Nesse caminho, Isabel se contradiz no momento em que continua a falar do ensino remoto: “*Eu estou assim, enfrentando por força de vontade, mas com muitas dificuldades*”. E no decorrer do processo analítico, suas declarações levam a compreender o ensino remoto como uma maneira de ocultar a exclusão dos sujeitos com DV. A universitária enaltece o ensino remoto, suas significações visam uma atenuação na exclusão vivenciada nesse modelo de ensino, porém as dificuldades que a mesma enfrenta são desveladas conforme as contradições existentes aparecem no processo de análise.

Para além da vida acadêmica, Isabel também tem a sua vida pessoal que inclui ser esposa, mulher e mãe. Cada uma desses aspectos se entrelaçam no outro, são interseccionados pelos sistemas opressores que tensionam a exclusão da PcD, sobretudo da mulher com deficiência (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). Esse também é um dos motivos que determina sua preferência pelo ensino remoto. Isso incorre no entendimento que a estrutura patriarcal movimenta e domina socialmente, contribuindo para exclusão e a subalternidade da mulher.

Em relação às mulheres com deficiência, a exemplo de Isabel:

Estão em dupla desvantagem devido a uma complexa combinação de discriminação baseada em gênero e deficiência. Consequentemente,

enfrentam uma situação peculiar de dupla vulnerabilidade, que se torna ainda mais complexa a partir da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 639-640).

Essa análise corrobora que o movimento de apreensão da dimensão subjetiva da realidade não se dá de maneira isolada, dado que o fenômeno social é produzido por uma complexidade de eventos constituídos por mediações e determinações sociais que compõe a totalidade sem desconsiderar cada situação e cada sujeito (GONÇALVES, 2020). Posto isso, continuamos com a análise ainda do mesmo indicador: “Desafios do ensino remoto: entre as diferentes dificuldades, a falta de acessibilidade e sobrecarga emocional”.

Os pré-indicadores a seguir levantam à discussão de vários aspectos presentes no ensino remoto, que influenciam na aprendizagem dos universitários com DV:

Eu cheguei a desistir. Passei duas semanas sem assistir aula porque eu estava me sentindo muito atrás, não conseguindo estar no mesmo é... acompanhando mesmo os colegas de classe, [...] porque eu não conseguia ter acesso aos materiais. (Ana)

Eu mesmo não tive nenhuma dificuldade, inclusive eu apresentei trabalho de forma online e tive mais êxito. Eu posso dizer que foi muito gratificante porque eu tive professores que me mandavam o texto com antecedência. (Isabel)

Com essas ferramentas, elas podem influenciar no ensino e aprendizagem. É horrível, eu digo que é horrível. Você aprende, mas não como aprenderia presencialmente. (Júlio)

Os professores se empenharam ao máximo né, eu achei o ensino assim [...], não foi ruim não. Não é a mesma coisa de presencial. [...] Meu processo de aprendizagem presencialmente seria melhor. (Irene)

Eu estou participando e ao mesmo tempo eu digo que eu não estou aprendendo nada porque eu não sei usar a tecnologia. (Laura)

Como já anunciado, os pré-indicadores anteriores problematizam uma questão muito importante e fundante no processo educacional: o ensino e a aprendizagem. Ponderamos que,

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões

tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Mesmo entendendo que não há uma única forma de ensinar e nem de aprender, mas estas, “ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona – que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico” (SAVIANI; GALVÃO 2021, p. 41). Nesse âmbito, uma complexidade de elementos medeia esse processo.

Martins e Moser (2012) acrescentam que mesmo que os meios digitais ampliem as possibilidades de aprendizagem, esta, só acontece se houver motivação e isso implica dizer que há diversos aspectos imbricados nesse movimento, não é algo que acontece isoladamente. Assim, não são apenas os materiais pedagógicos acessíveis que vão promover a inclusão. As circunstâncias em que o sujeito se encontra influenciam no processo de ensino aprendizagem. Desse modo não se deve esquecer que estamos vivenciando crises em vários aspectos da sociedade.

Um dos fatores que foi evidenciado é a acessibilidade nos materiais pedagógicos. Quando falamos de acessibilidade nos materiais pedagógicos depreende-se não apenas do formato acessível para o estudante, mas também o tempo que é disposto para o estudante ter acesso ao material para seu estudo. Conforme a participante Ana, esse foi um dos motivos que estava impedindo seu aproveitamento acadêmico, inclusive foi o que motivou até mesmo sua desistência temporária. Já na fala da participante Isabel, entende-se que ter acesso ao material das aulas com antecedência possibilitou a realização das atividades com êxito.

As condições objetivas expostas pelas estudantes Ana e Isabel tiveram relação com as práticas pedagógicas, visto que dispor de materiais pedagógicos acessíveis compõem o fazer pedagógico, e a falta desses materiais pode comprometer o processo de aprendizagem, foi o que aconteceu com Ana. Nesse âmbito, o diálogo entre docente e núcleo de acessibilidade é um dos possíveis nexos causais dessa problemática. Sobre isso, a Resolução nº. 34/2020-CONSUNI/UFAL, de 08 de setembro de 2020, que versa sobre a implementação do Período Letivo Emergencial (PLE) discorre:

§3º O/A docente deverá construir com o NAC-UFAL estratégias pedagógicas viáveis para realização das atividades de avaliação do/a discente com deficiência e/ou transtornos, e enviar ao NAC- UFAL o material a ser adaptado para a disciplina ao NAC, respeitando a legislação relacionada aos direitos autorais (PARÁGRAFO 3º, ART. 6º, CAP. 1)

Porém, constatamos que por vezes a interlocução não se efetivou por parte de docente, coordenação de curso e NAC, isso foi desvelado nas significações dos participantes que indicam problemas de acesso e adaptação de materiais pedagógicos.

Ponderamos que no processo de formação acadêmica dos universitários é importante considerar que as PcD estão entre as mais pobres da nossa sociedade, realidade esta, que dificulta ou impede o acesso aos bens e serviços necessários para o seu desenvolvimento. E para aumentar a desigualdade de oportunidades ou possibilidades de acesso, grande parte das ferramentas pedagógicas que dão acessibilidade para as pessoas com DV são de alto custo. Assim, os equipamentos digitais que permitem ampla funcionalidade se tornam inviáveis financeiramente para a maioria das pessoas com DV.

Um aspecto que deve ser destacado são as condições socioeconômicas para ter o acesso ao ensino remoto, que além das TDIC requer um ambiente favorável, o que pode ser muito complexo para grande parte da população. Saviani e Galvão refletem que, “é preciso prover as residências, em primeiro lugar, das condições de sobrevivência, com manutenção dos auxílios estudantis no caso dos estudantes universitários; com os governos assegurando programas de renda para manutenção das famílias” (2021, p. 44), que muitas vezes sequer tem o mínimo para se manter, ainda mais considerando a atual crise e o desemprego que se ampliou com a pandemia.

Nesse cenário, Saviani e Galvão (2021) compreendem que antes de mencionar quaisquer proposições, é preciso considerar que fomos afetados por uma crise sanitária mundial, que obviamente tem consequências em diversas áreas, inclusive na educação, que em decorrência da pandemia da Covid-19 em que o isolamento social foi uma das medidas para tentar conter a disseminação do vírus foi implantado o ensino remoto. Existe uma complexidade de situações atreladas ao ensino remoto que interfere na aprendizagem do universitário e que não deve ser desconsiderada.

Reiterando as circunstâncias depreendidas neste indicador, a dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com DV explicitou que o ensino remoto não só

agudizou as barreiras que já existiam no presencial, mas também amplificou as desigualdades sociais ainda mais no contexto educacional das PCD. Isso só constata que “não se trata apenas de uma crise sanitária, mas, sobretudo de uma crise conjuntural criada pelo modelo de acumulação do capital que envolve aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais” (SOUZA; *et al*, 2021, p. 4).

Continuamos com a análise agora a partir do indicador: “Inclusão/exclusão no ensino remoto: o uso das TDIC”, ainda que este esteja atravessando toda pesquisa. As TDIC nesse modelo de ensino tem um protagonismo implantado, difundido, alimentado e incentivado pelo sistema capitalista, visto que é lucrativa para os grandes empresários da área, ao mesmo passo que é excludente para o estudante que não tem meios de acesso a um equipamento tecnológico digital e/ou a internet para realizar seus estudos (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Em termos do uso das TDIC pelos estudantes com deficiência, Borges, Bandeira e Corrêa refletem que,

Apesar de existirem as chamadas Tecnologias Assistivas, as quais contribuem para ampliar as habilidades funcionais de seus usuários, grande parte das atividades a distância desenvolvidas nesses tempos de pandemia, sobretudo o ensino remoto, não atendem satisfatoriamente às necessidades desses sujeitos (2021, p. 56077).

Os autores continuam a refletir afirmando que nesse tempo de pandemia muitos desafios são impostos aos estudantes com deficiência, inclusive a falta de acessibilidades que muitas vezes se faz presente no ensino remoto, desconsiderando a especificidade do estudante.

Desse modo, essa relação com as TDIC compreende uma manobra implantada pelo capitalismo em que o sujeito é dominado pelas mercadorias (objetos que satisfaz necessidade), aqui dizemos que pelos equipamentos tecnológicos digitais como *smartphones*, *iphone*, *tablet*, *notebook* e outros. “A teoria marxiana desvenda o caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criam” (MARX, 1996, p. 34). E que faz com que o sujeito produza o produto e não tenha acesso a ele, e muitas vezes é controlado por ele, como por exemplo, algum aplicativo.

No entanto, devido às circunstâncias do momento atual em que o distanciamento social foi adotado, o ensino por meio das tecnologias digitais foi uma opção de caráter emergencial.

Tal experiência em curso revela um processo estressante e cansativo aos gestores, professores e estudantes que enfrentam uma pandemia sob intensa atividade laboral, exigindo abruptamente mudanças em sua metodologia de ensino, em seu fazer pedagógico, além de sobrecarga de atribuições diversas, demandadas pelos dispositivos digitais adotados (BORGES; BANDEIRA; CORREIA, 2021, p. 2).

As autoras traduzem o que tem sido a realidade no modelo de ensino remoto mediado pelas TDIC, como observamos no indicador anterior e também neste, em que os participantes destacaram a falta de acessibilidade das plataformas, também o ensino por meio das ferramentas digitais podem não ser satisfatório, e ainda a falta de conhecimento do uso das TDIC por parte de alguns estudantes e professores o que torna o processo mais complexo:

Tem todas as barreiras tecnológicas e também todos os ambientes não são acessíveis aos leitores de tela. (Edson)

Um que é extremamente difícil é o SIGAA³. [...] para as aulas eu acho que é bem acessível. (Ana)

O google meet, o classroom, são bem acessíveis. Depois que você tem intimidade com NVDA⁴ né, elas se tornam bem acessíveis, elas se tornam bem inclusivas, quer dizer são. (Júlio)

Eles [os professores] me enviam pelo Whatsapp, eu não acesso nem AVA não, nenhuma outra plataforma, ele só me manda tudo pelo whatsapp, aí facilita. (Isabel)

Nós temos alguns aplicativos que nos ajudam, como o leitor, mas tem algumas coisas que [...] não se adequam ao aplicativo, aí de qualquer forma nós precisamos da ajuda de videntes. (Irene)

Os pré-indicadores apontam que nem todos os ambientes virtuais são acessíveis - alguns por falta de recursos de acessibilidade, outros pela falta de habilidade/conhecimento do sujeito no uso das TDIC. Com isso, lembramos que o sujeito é resultado das suas múltiplas determinações (AGUIAR; OZELLA, 2013), o que implica dizer que se o sujeito não tem conhecimento para utilizar as tecnologias é porque não lhe foi oportunizada essa mediação.

Nesse percurso, concordamos com Nunes, Amorim e Caldas (2020) quando dizem que

³ SIGAA – Sistema Integrado de Gestão e Atividades Acadêmicas. Ferramenta virtual de administração da vida acadêmica do(a) estudante.

⁴ O NVDA (NonVisual Desktop Access) é um "leitor de tela" gratuito que permite a pessoas cegas e com deficiência visual a leitura de textos na tela do computador por meio de uma voz computadorizada.

não se nega as potencialidades das tecnologias digitais, mas é importante que não se esqueça que a exclusão digital e as diferentes necessidades de suporte de parte das pessoas com deficiência é uma realidade que deve ser considerada, principalmente no ensino remoto. Assim, não se deve naturalizar o fenômeno social, este é originário da produção humana da materialidade social, e não de divindade ou algo sobrenatural.

Essas são algumas reflexões diante de diversas críticas que foram tecidas pelos estudantes com DV nessa realidade que ainda estão vivenciando. O modelo do ensino remoto desencadeou o desmantelamento da educação brasileira que já pode ser observada na atualidade com o retorno gradativo das aulas presenciais.

Considerações finais

Considerando os dados e as discussões tecidas, é possível afirmar que no contexto pandêmico o universitário com deficiência visual foi e está sendo cruelmente invisibilizado diante das várias barreiras que existiram, sobretudo na prática pedagógica e na falta de apoio pedagógico institucional que desconsiderou a singularidade e a diversidade dos estudantes com deficiência visual, assim, suas necessidades educacionais não foram consideradas nesse modelo de ensino.

Concluimos que diversos posicionamentos dos principais agentes no processo educacional inclusivo seguem o viés ideológico do poder hegemônico, sendo a meritocracia um dos mecanismos que se evidencia nesse modelo de ensino. E assim se configura mais uma forma de exclusão, dado que as condições materiais não são iguais para todos, o que gera desigualdade social. O ensino remoto se caracteriza como mais um meio e resultado do movimento realizado pela estrutura econômica que rege o país para continuar acumulando riqueza à custa da alienação da população pobre/trabalhadora.

Contudo podemos afirmar que o ensino remoto promoveu um retrocesso no processo inclusivo dos universitários com deficiência visual da universidade em que foi realizada esta pesquisa. Isto significa que alguns universitários com deficiência visual desistiram de continuar, outros permanecem sendo violentados com situações de opressão, e invisibilidade.

Entendemos que a pandemia tensionou a implementação do ensino remoto e este provocou a precarização do trabalho docente, que conseqüentemente reverberou no processo

de ensino e aprendizagem. Assim a formação dos futuros profissionais possivelmente terá muitas lacunas.

Portanto, já tem mais de dois anos de pandemia, a população já está vacinada contra a Covid-19, e o ensino remoto vem sendo substituído pelo modelo híbrido. No entanto, nesse contexto, temos observado que as desigualdades têm se aprofundado cada vez mais, visto que, a educação ficou sucateada, a começar pelo ensino remoto que causou desistência de muitos estudantes, precarização da prática docente, fragilidade dos serviços de apoio à inclusão, e os cortes de verbas da universidade que potencializaram ainda mais o sucateamento da universidade e conseqüentemente o retrocesso no processo inclusivo da PcD na Educação Superior. Todos esses aspectos somados à opressão dos sistemas continuam atravessando a educação no contexto pandêmico que ainda estamos vivenciando.

Por fim, consideramos que diante de todo o contexto e situações excludentes vivenciadas por esses universitários no ensino remoto, em que múltiplas barreiras se ampliaram, geraram impacto na sua permanência na universidade, como também na qualidade do ensino-aprendizagem. Dito isto, consideramos que o devir será um caminho de muitos desafios e incertezas, enfrentamentos e resistências e sem perspectivas positivas diante do sucateamento em que se encontra a Educação Superior.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>> Acesso em: 04 jan 2021.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. São Paulo, v. 26, n. 2, mar. 2006. 26 (2) 222-245. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>> Acesso em: 04 jan 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia; *et al.* A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. (Orgs.). **A**

dimensão subjetiva do processo educacional. São Paulo: Cortez, 2016.

BORGES, Liliana; BANDEIRA, Daniela Perri; CORRÊA, Shirley Beatriz Castro Coury. Inclusão digital e o precário ensino remoto em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.6, p. 56075-56082 jun. 2021. Disponível em <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/30985/pdf>> Acesso em 02 abr 2022.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. De 28 de abril de 2020. Dispõe da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 mai 2022.

BUIATTI, Viviane Prado; NUNES, Liliane Guimarães Alvim. Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 11, n. 1, p. 325-345, jan./abr. 2022. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64911/33496> Acesso em: 23 mai 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das pandemias e a interpelação à concepção dominante de natureza humana, de conhecimento e de educação. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 17-38, Jul./Dez., 2021. Disponível em <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12683>> Acesso em: 03 mai 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. In: Rosalba Maria Cardoso Garcia (Organizadora). - Florianópolis: UFSC/CEF/NUP, 2017.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In: Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020.*

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Dimensão subjetiva da realidade: desafios na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos. *In: Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia.* Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Elisa Zaneratto Rosa (Orgs.) - São Paulo: Cortez Editora, 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, vol. 7 n.13, p. 8 - 28, jan. – jun. 2012. ISSN 1809-7286.

MARX, Karl. **O capital**. Volume I, livro primeiro o processo de produção do capital tomo 1, (Prefácios e Capítulos I a XII) Apresentação de Jacob Gorender Coordenação e revisão de Paul Singer Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1996.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012, p. 635-655. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/381/38124755003.pdf>> Acesso em: 04 mar 2020.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. **Pesquisa qualitativa: um guia para design e implementação** - Quarta edição. 2015.

NUNES, Tatiane; AMORIM, Alex; CALDAS, Leonardo. A pandemia de covid-19 e os desafios para uma educação inclusiva. Organização: MENDES, Amanda et al. In: **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia**. Rio de Janeiro; Goiás: IdeiaSUS/Fiocruz; 2020.

OLIVEIRA, Muriel Batista de; *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development** ISSN: 2525-8761918 Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p. 918-932 jan. 2021. Disponível em <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597/18090>> Acesso em: 13 jul 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. **Rev. Simbio-Logias**, V. 12, Nr. 17 - 2020. Disponível em <https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica_singular-particular-universal_e_sua_expressao_na_pedagogia.pdf> Acesso em: 05 mai 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana. Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Ano XXXI - No 67, p. 36-49 - janeiro de 2021. Disponível em <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf> Acesso em: 01 mai 2020.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; *et al.* O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC): Possibilidades para o Ensino (não) presencial durante a Pandemia COVID-19. **Revista Científica Educ@ção** v.4, n.8, p. 1171-1090 - outubro/2020. Disponível em <<https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/123/109>> Acesso em: 29 abr 2022.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra. Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36–50, jan./jun. 2018. Disponível em <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121/13052>> Acesso em: 25 abr 2022.

SOUZA, Adriana da Silva; *et al.* Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975/4231>> Acesso em 11 ago 2021. ISSN: 2675-9144

UNESCO. **Secretário-geral da ONU prevê catástrofe na educação**. Disponível em <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/pt/portal/secretario-geral-da-onu-prevecatastrofe-na-educacao>> Acesso em: 8 set 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, CONSUNI/UFAL. **Resolução nº. 34/2020 CONSUNI/UFAL, de 08 de setembro de 2020**. Disponível em <<https://ufal.br/ufal/periodo-letivo-excepcional/legislacao/resolucoes/rco-n-34-de-08-09-2020.pdf/view>> Acesso em: 23 abr 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; organizadores Michael Col ... [*et al*]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submissão em: 09/08/2022

Aceito em: 05/05/2023

Citações e referências conforme normas da:

