intexto
E-ISSN 1807-8583
UFRGS PPGCOM

Artigo

Pandemia e a escola remota para crianças em fase de alfabetização no Brasil: cenários de contrastes

Juliana Tonin
ComCrianças, Porto Alegre, RS, Brasil
ORCID https://orcid.org/0000-0003-3690-2578

Anderson dos Santos Machado
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Porto Alegre, RS, Brasil
ORCID https://orcid.org/0000-0002-8402-7846

Patrícia Ruas Dias
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Porto Alegre, RS, Brasil
ORCID https://orcid.org/0000-0001-9098-1022

Resumo

O objetivo do artigo é compreender estratégias de mediações comunicacionais adotadas por diferentes escolas na condução das atividades de ensino para crianças ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental 1 em 2020, o primeiro ano da pandemia da covid-19, em Porto Alegre, Brasil. Por meio de abordagem metodológica qualitativa, realizou-se entrevistas individuais em profundidade com equipes pedagógicas de três escolas (estadual, municipal e privada), e com três famílias de crianças, vinculadas às respectivas instituições. O estudo comparativo inspirou-se na pesquisa-ação realizada de março a novembro de 2020 pelo Laboratório de Pesquisas da Comunicação nas Infâncias, criado no projeto *Comunicação e Infância* (2016-2021) na Escola de Comunicação, Artes e Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em parceria com Centro Marista de Promoção dos Direitos das Crianças e do Adolescente e a Fundação Irmão José Otão em Porto Alegre-RS, Brasil, que serviu como base para identificar e compreender as experiências vividas pelos sujeitos nos diferentes contextos a partir do foco no início do processo de alfabetização. Diversos impactos podem ser identificados nos três cenários pesquisados, sobretudo relacionados a fatores socioeconômicos. O que a pesquisa revela, por sua vez, é a possibilidade de associar índices de abandono e evasão escolar também a diferentes disponibilidades, tipos e usos/apropriações de recursos tecnológicos para a continuidade das aulas no modo remoto em cada comunidade escolar.

Palavras-chave

comunicação; pandemia; educação online; crianças; alfabetização

1 Introdução

O distanciamento social afetou o acesso à escola. Em março de 2020, 165 países interromperam as aulas presenciais de 1,5 bilhão de estudantes, alterando a rotina de 63 milhões de professores de educação básica (UNESCO, 2020). No Brasil, cerca de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem acesso à educação, 41% destes tinham entre seis e dez anos, conforme o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (UNICEF, 2021). Os estudantes sem aula somaram 3,7 milhões, acentuando as desigualdades na educação brasileira.

Retomar as atividades foi a urgência sentida por muitos e pelas escolas, em um clima de ansiedades e falta de conhecimento das tecnologias disponíveis para possível "transposição" de uma escola para as telas, pois o ensino para crianças acontece na presencialidade, como previsto em lei.

Observando esses desafios e somando-os a potenciais dificuldades em relação à etapa do 1º ano do Ensino Fundamental 1 (EF1), atuamos com pesquisa-ação em uma escola da rede de ensino privada de Porto Alegre, estudo que inspirou a aproximação comparativa com outros perfis de escolas (Tonin; Machado; Dias, [2021]).

Sabemos que a oferta de escola não presencial de março a novembro de 2020 refletiu uma realidade de exacerbação das diferenças, uma vez que, das 16.827 crianças em idade de alfabetização da cidade de Porto Alegre, 5.672 tiveram acesso à escola privada, o que confere mais garantias de recursos disponíveis para o ensino (INEP, 2019). Assim, o interesse é identificar estratégias de mediação comunicacional utilizadas por três escolas e compreender a participação da comunicação nas experiências vividas em ambientes educativos de diferentes perfis socioeconômicos.

Para este fim, contextualizamos a alfabetização para crianças ingressantes no 1º ano do EF1; as mediações comunicacionais para cenários escolares e apresentamos as análises das entrevistas individuais em profundidade.

2 Contexto da alfabetização para crianças do 1º ano do EF1

Cada criança possui uma maneira de experienciar e constituir relações com a escola no 1º ano do EF1 (Cruz, 1997). O início do ano letivo suscita sentimentos que são modificados de acordo com as vivências e interações, sendo que podem se caracterizar por expectativas de novos aprendizados, conhecer pessoas, brincar e a própria transição de espaço escolar.

Para Rapoport *et al*. (2008, p. 269), esse é um dos primeiros "ritos sociais". A valorização acontece pela formalização do acesso ao universo da escrita e da leitura, sendo um tipo de "afirmação de status de personalidade", misturada com animação e receio, felicidade e expectativas sociais. Além disso, há o sentimento de estar crescendo, angústia por estar deixando para trás pessoas com quem eram mantidos laços afetivos, ansiedade para lidar com os novos amigos e a meta de fazer aquele ano ser promissor.

O Parecer CNE/CP n. 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2020), que discorre sobre a organização do calendário escolar, é um documento que repercute entendimentos significativos sobre as infâncias nessa fase de transição, pois marca uma diferença entre as crianças da Educação Infantil (EI) (zero-cinco anos) e as do Ensino Fundamental 1 em fase de alfabetização (seis-sete anos):

> [...] sabe-se que quanto mais novas são as crianças, mais importante é o trabalho de **intervenção educativa** e **interação social** para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens. [...] as soluções propostas [...] devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente (Brasil, 2020, p. 9, grifo nosso).

É evidenciada, na mesma proporção, a necessidade de intervenção educativa e de interação social para as crianças da EI. A partir disso, é possível perceber um descolamento, como se a intervenção educativa fosse uma espécie de ação que não é embasada, em si, em interação, por isso seu planejamento e promoção para as crianças de zero a cinco anos.

Quando atentamos para o que tange às crianças em fase de alfabetização (seis-sete anos), encontramos as seguintes afirmações: "Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização [...]" (Brasil, 2020, p. 11). O trecho reforça as compreensões sobre crianças da EI e do EF1, marcando uma cisão entre o ser criança e o ser estudante. Podemos compreender que, pelo Parecer CNE/CP n. 5/2020 (Brasil, 2020), a vivência da criança em fase de alfabetização é

compreendida como intervenção educativa. Identificamos, assim, um desnivelamento entre a EI, focada no ensino como meio para experiências a partir do brincar, e o EF1, que percebe a criança como executora de tarefas em nome do aprendizado. Essa fenda se torna controversa diante da transição vivenciada pela criança entre essas etapas, e certamente repercute na escolha de mediações pedagógicas e tecnológicas.

Ao aproximar as ideias de Cruz (1997) e de Rapoport *et al.* (2008) com as do Parecer CNE/CP n. 5/2020 (Brasil, 2020), elencamos duas considerações sobre a fase da crianças em transição da EI para o EF1: (1) é momento demarcatório, fundamentado pela formalização do ensino e, por isso, justifica-se intervenção educativa para aquisição de habilidades básicas para alfabetização; (2) pode levar ao descarte de dimensões essenciais para a criança, uma cisão entre o processo de aprendizagem (cognitivo e racional) e o processo de socialização (afetivo e relacional).

Orientados por essas percepções, buscamos identificar as estratégias de mediação comunicacional direcionadas para as crianças do 1º ano EF1 no ano de 2020, em diferentes realidades do sistema educacional público e privado da cidade de Porto Alegre, RS.

3 Mediações comunicacionais

Em 2020, o uso das ferramentas tecnológicas configurou-se como caminho possível para a continuidade, antes mesmo de evocar reflexões acerca de configurar, ou não, quaisquer inovações metodológicas. A ideia de prosseguir com as aulas, que até então eram presenciais, revela uma complexidade, pois, de acordo com Lévy (1999) as tecnologias são capazes de transformar a aprendizagem e a comunicação. Axt (2000) afirma que o vínculo entre as tecnologias e as sociedades se dá de acordo com as perspectivas das instituições envolvidas, além de ser importante considerar os contextos de cada indivíduo.

Valente e Moran (2011) identificam três possibilidades para a prática do ensino online promovido pelas tecnologias digitais: broadcast, escola virtual e estar junto virtual.

> Em um extremo está a *broadcast*, que usa os meios tecnológicos para enviar a informação ao aprendiz, não existindo nenhuma interação [...]. No outro extremo, está o suporte ao processo de construção de conhecimento por intermédio das facilidades de comunicação, denominado de 'estar junto virtual', que prevê um alto grau de interação [...], porém interagindo via internet. Uma abordagem intermediária é a implementação da "escola virtual", [...] o uso de tecnologias para criar a versão virtual da escola tradicional, com alguma interação [...] (Valente; Moran, 2011, p. 16).

As ferramentas de interação de um ambiente digital poderiam ser descritas como: uso de telefone, rádio, televisão, e-mail, chat, fóruns, redes sociais, chamadas de vídeo e ambientes digitais de aprendizagem. Cada um desses recursos apresenta características singulares que possibilitam diferentes níveis de interação e refletem na aproximação ou afastamento das pessoas envolvidas, da mesma forma que em uma sala de aula, no contexto presencial, o diálogo e a participação sofrem variação de acordo com as escolhas de metodologias, técnicas e instrumentos de ensino.

A partir da união da comunicação e da pedagogia, é possível estabelecer diferenças entre a educação online e a Educação a Distância (EAD), de acordo com Santos (2009). A EAD é um modelo educacional mediado por materiais impressos e audiovisuais, que necessitam de um núcleo para emiti-los. Essa característica da mídia de massa não permite a interação e nem a cocriação: o estudante se relaciona apenas com o mediador, o material oferecido. Essa auto-aprendizagem é capaz de ocultar a aprendizagem-colaborativa, afinal, "[...] os conteúdos e materiais didáticos são produzidos e distribuídos em massa para 'outros' consumirem" (Tonin; Machado; Dias, [2021], p. 8).

Em contrapartida, Santos (2009) afirma que é possível desenvolver ações de ensino-aprendizagem através de ferramentas tecnológicas que favoreçam a cocriação e interação, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Elas permitem que os estudantes aprendam através de materiais somados a trocas interativas com os professores, os tutores e até com os colegas. Os conteúdos são produzidos, viabilizados e difundidos em diferentes formatos digitais, e há trocas de mensagens entre os indivíduos envolvidos, de forma síncrona ou assíncrona.

Segundo Tonin, Machado e Dias ([2021], p. 9), as ideias de Valente e Moran (2011) e Santos (2009) conduzem a considerações a respeito da educação online, principalmente sobre as utilizações de tecnologias para práticas pedagógicas, porque, conforme as estratégias escolhidas, ele pode levar a uma simplificada **transmissão** de conteúdo/informação.

Recorremos ao Parecer CNE/CP n. 5/2020 (Brasil, 2020) para compreender as disposições sobre as estratégias comunicacionais sugeridas para as escolas naquele momento. Dentre as indicadas, sejam elas mediadas ou não pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), visualizamos três categorias:

Quadro 1 - Estratégias de mediação no Parecer CNE/CP n. 5/2020

Não presenciais com TDICs	- aulas gravadas; - TV aberta com programas educativos; - vídeos educativos; - atividades online síncronas regulares; - atividades online assíncronas regulares; - grupos de pais e professores em aplicativos de mensagens instantâneas.
Não presenciais sem TDICs	- elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros).
Não presenciais com famílias	- orientações aos pais para atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular e guia sobre a organização das rotinas diárias; - sugestões para pais realizarem leituras para seus filhos; - estudos dirigidos com supervisão dos pais; - guias de orientação.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil (2020).

As orientações de mediação apresentam ponto de vista generalizante em relação à experiência da criança do EF1, pois não são citadas diferenciações entre características de cada idade e ano escolar (do 1º ao 9º ano, de seis a 15 anos de idade). Também não se explicitam singularidades de cada modalidade de mediação de atividades pedagógicas, alinhando-as com faixa etária e possíveis usos e efeitos.

As escolhas foram feitas com bases pedagógicas, financeiras, estruturais e institucionais de cada contexto. O documento focava na dificuldade de acomodação de carga horária e cuidado para evitar "prejuízos de ordem pedagógica", tais como defasagem, "suspensão do tempo de aprendizado" e "perda do conhecimento e habilidades adquiridas", e afirma: "[...] a realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono [...]" (Brasil, 2020, p. 6-7).

O paradoxo é que orientações amplas e manejos definidos pelas condições de oferta de cada instituição, podem acabar, per se, produzindo os mesmos prejuízos que se quer evitar.

Generalizações e ausências de fundamentos em relação às modalidades de TDICs escritas no parecer permitem destacar alguns aspectos acerca da aproximação entre Comunicação e Educação. Identificamos que os entendimentos relativos às mediações tecnológicas direcionadas às práticas e processos pedagógicos com crianças em ambientes educativos são concebidos a partir de uma visão instrumental da comunicação. Essa

percepção já surgira nos resultados da pesquisa *Comunicação e Infância* (Tonin; Machado, [2023]) que identificou formas através das quais as infâncias foram pesquisadas no campo da Comunicação ao longo de seus 50 de pesquisa no Brasil (1970-2020) (Tonin; Machado, [2023]). Das teses e dissertações, que relacionam comunicação e educação, todas evidenciam a comunicação como ferramenta, como um meio através do qual crianças devem percorrer intencionalidades pedagógicas a priori. Há expressivo desconhecimento das potencialidades comunicacionais em virtude dessa redução. É uma visão que se traduz na inexistência de menção aos potenciais dos AVAs no documento, por exemplo.

A concepção de escola por TDICS que emerge do documento é a de transmissora de conteúdos, as tecnologias são as pontes sua para efetivação. Quando aproximamos essa visão daquela da criança em fase de alfabetização, a que deve receber conteúdos de forma estruturada e adquirir determinadas competências, desvinculada, de modo geral, do brincar e da interação como partes do processo de aprendizagem, deparamo-nos com manejos tecnicistas e mecanicistas em relação ao humano e à comunicação.

O espaço físico escolar foi suprimido pelo fechamento das escolas, impondo a adaptação de práticas pedagógicas baseadas no contato presencial. As necessidades das crianças dessa faixa etária e fase escolar, contudo, permaneceram ativas. Conforme escreve Rapoport *et al*. (2008, p. 272), o espaço escolar parte da criação de um ambiente que valorize a participação da criança: "[...] as atividades do primeiro ano devem ser ricas em recursos simbólicos e exploratórios a fim de aguçar a curiosidade infantil para a busca em aventurar-se pelo mundo do conhecimento científico [...]".

Através desse estudo comparativo pretende-se compreender algumas experiências de conciliação desses elementos e tensões.

4 Metodologia e análise de resultados

De acordo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INEP, 2019), no Rio Grande do Sul em 2020, existiam 5.791 escolas de EF1 (3.001 municipais, 1.981 estaduais, 1 federal e 584 privadas). Naquele ano, o estado contabilizou 708.920 matrículas nos anos iniciais (55,2% em escolas municipais, 30% em estaduais, 14,8% em privadas e 0% na escola federal).

Metade das escolas públicas possui sistema de esgoto (54%), e 84% água tratada. Todas as escolas privadas possuem essas duas estruturas. O acesso à Internet para ensino e

aprendizagem é de 100% na federal, 85,8% nas privadas, 78,6% nas estaduais, 66% nas municipais (INEP, 2019). A partir desse contexto, apresentamos as escolas pesquisadas, [1]:

a) escola privada (EP) - 1.100 crianças e adolescentes, de quatro meses a 17 anos de idade. Dessas, 84 formavam quatro turmas de 1º ano do EF1 em 2020, algumas vagas para bolsistas. A escola possui quadras esportivas, pátios e ampla área verde e pátio exclusivo para o 1º ano do EF1. As famílias são de classe C (rendimento familiar per capita entre R$ 2.005,00 e R$ 8.640,00), nível superior completo, levam as crianças para o ambiente escolar com veículo próprio. Participaram da entrevista: a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional das séries iniciais, nomeadas de EP1 e EP2, respectivamente; e a mãe da família A (FA - pai, mãe, criança e irmão), de nível de escolaridade ensino superior completo;

b) escola estadual (EE) - 380 crianças e adolescentes, entre seis e 15 anos de idade. Dessas, 25 formaram uma turma de 1º ano do EF1 em 2020. A estrutura física é formada por dois prédios de madeira, pátio com uma pracinha e brinquedos, dois balanços e escorregador, sendo a única disponível às crianças do bairro. As famílias são de classe E (rendimento per capita entre R$ 0 e R$ 1.254,00), cujas atividades são a de pescadores e catadores de lixo. As crianças chegam até a escola de ônibus (sem familiares acompanhantes), a pé ou de bicicleta. A região sofre influência da cheia dos rios, o que impede a passagem de transporte escolar e promove o abandono de casas. Soma-se a isso a violência provocada pelo tráfico de drogas. Participaram da entrevista: uma professora alfabetizadora, que atuou como coordenadora pedagógica na época, nomeada de EP3; e a mãe da família B (FB - pai, mãe, criança e quatro irmãos), com Ensino Fundamental completo;

c) escola municipal (EM) - 1.300 crianças a partir dos seis anos, adolescentes e adultos, Educação de Jovens e Adultos (EJA). No 1º ano, em 2020, eram cinco turmas, com uma média de 20 alunos em cada. A estrutura física contempla as salas de aula, quadra poliesportiva, pátio com bancos e praça com brinquedos. Está situada em uma região cercada por morros, com menor densidade populacional, onde há muitos sítios e invasões habitacionais. As famílias são de classe D (rendimento per capita entre R$ 1.255,00 e R$ 2.004,00), e a maioria das crianças vai à escola a pé. Desde 2018, com a chegada do tráfico na área, muitas

[1] Em acordo com o artigo1 da Resolução CNS nº 510/2016, esse estudo não pesquisou vulneráveis, não exigiu identificação de participantes e não acarretou risco a eles, o que viabilizou sua realização sem a necessidade de aprovação do comitê de ética.

famílias são ameaçadas e cercadas por cenas de assassinatos. Participaram da entrevista: a coordenadora pedagógica das séries iniciais, nomeada de EP4; e a mãe da família C (FC - mãe, padrasto e criança), de Ensino Médio completo.

A abordagem da técnica de entrevista qualitativa Entrevista Individual em Profundidade (EIP) com as escolas públicas (estadual e municipal) e privada foi realizada com roteiro-guia de quatro pontos chave para a pesquisa: (1) notícia da chegada da pandemia; (2) condições no início do distanciamento social; (3) ações adotadas; (4) percepções dos resultados para o processo de alfabetização. Foram mobilizadas pela pesquisa-ação realizadas pelo Laboratório de Pesquisas da Comunicação as Infâncias [2]entre março a novembro de 2020, e efetivadas em 2022, após retorno presencial. Salienta-se que tanto na pesquisa-ação como nas entrevistas às três escolas, embora o convite tenha sido realizado para famílias, apenas as mães participaram. Em relação às crianças, perceberam-se diferentes tipos de atravessamentos dos adultos, elementos que levaram a explorar o papel materno e as estratégias de escuta direta das crianças em outras produções.

4.1 Cenário da escola particular (EP)

A EP trabalhou inicialmente com previsão de duas semanas de aulas remotas, a partir de 19 de março de 2020. Quando esse período venceu, começaram a surgir novos prazos, o que exigiu constantes adaptações – EP1[3]: "[...] foi um pavor, mas a gente nunca imaginou o tamanho disso, a gente trabalhava achando que daqui a duas semanas ia se resolver e nunca chegava a hora de retornar [...]". A direção da escola recorreu à orientação de três médicos para repassar informações sanitárias às famílias e diminuir as incertezas – EP2[4]: "Nós, adultos, todos estávamos assustados, não era só as famílias. Nós tínhamos que lidar com o medo e agir como profissionais [...] quando chegávamos para lidar com as crianças, era complicado, porque não era só orientar [...].".

Foram promovidos seminários para mobilizar a equipe na adaptação das aulas às ferramentas tecnológicas e retomar imediatamente o trabalho pelo sistema remoto, primeiramente no *Moodle*, e após algumas semanas também pelo *Zoom*. Para isso, os

[2] Laboratório de Pesquisas da Comunicação nas Infâncias (LabGim) - foi criado em 2019, no projeto *Comunicação e Infância* (2016-2021), coordenado pela pesquisadora Juliana Tonin, na Escola de Comunicação, Artes e Design (Famecos) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em parceria com Centro Marista de Promoção dos Direitos das Crianças e do Adolescente e a Fundação Irmão José Otão em Porto Alegre-RS. Em 2021, o LabGim passou a integrar a Rede de Pesquisas em Comunicação, Infâncias e Adolescências (Recria). Esse grupo, fundado em 2021, reúne pesquisadores do Brasil e de Portugal que se dedicam aos estudos em comunicação sobre as relações das crianças e dos adolescentes com a mídia (Centro Marista de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, c2020).

[3] Entrevista de pesquisa concedida no dia 25 de abril de 2022, Porto Alegre, RS.

[4] Entrevista de pesquisa concedida no dia 25 de abril de 2022, Porto Alegre, RS.

professores precisaram usar seus próprios equipamentos e internet. Alguns se sentiam desconfortáveis em frente às câmeras, optando por gravar somente áudio – EP1: "Pensa naquelas pessoas que nunca gravaram vídeo na vida, que tinham pânico, tiveram que gravar. [...]. Muitos professores aprenderam a editar seus próprios vídeos [...]".

Uma rotina que, segundo os profissionais da EP, ficou intensa, pois as professoras ficavam "quase que "imersas" nas telas, sem regulação da carga horária despendida. Inicialmente, muitas famílias não conseguiam postar as tarefas solicitadas no repositório utilizado pela escola, seja pela adaptação da rotina doméstica, pela falta de equipamentos e de familiaridade com o ambiente digital do *Moodle*, ou mesmo pelo volume de atividades solicitadas. As crianças necessitavam da mediação de um adulto para se relacionar com os conteúdos da escola, em virtude de não saberem utilizar tais ferramentas, ler e escrever para administrar, sozinhas, conteúdos em ambientes digitais. A escola fez empréstimo de computadores e tablets para alguns estudantes bolsistas. Os adultos contemplados receberam cursos de capacitação para o uso do equipamento.

Em virtude da prorrogação sistemática dos decretos e das dificuldades de manejo das aulas pelo *Moodle*, a escola passou a utilizar o *Zoom*, e foi disponibilizado um monitor por turma para auxiliar cada educador no uso dessa ferramenta.

A duração das aulas não foi transposta para o online, tal como acontecia no presencial, durante todo o período pandêmico. As crianças de 1º ano participavam de encontros de no máximo duas horas por dia, com as turmas completas, e as atividades envolviam a totalidade das crianças da turma, e também pequenos grupos pelo uso do recurso de salas simultâneas. Foi incorporada às aulas o momento do lanche, a brincadeira, partilhas e celebração de festividades, como aniversários, São João.

A rotina de encontros síncronos permitiu que a escola minimizasse a solicitação de entrega de tarefas pelo *Moodle*, em virtude da dificuldade manifestada pelas famílias em atender os prazos. Mas o repositório seguiu como recurso de apoio para que os professores publicassem resumos das aulas síncronas e solicitassem os temas. Aos poucos, as crianças passaram a compreender e a utilizar o recurso assíncrono, pois seu uso e função era orientado nos momentos de contato síncrono com a professora. As professoras disponibilizaram seus números de WhatsApp aos familiares, de forma excepcional, estabelecendo relação direta com as famílias e crianças, além de promover atendimentos pontuais para crianças.

Na primeira tentativa de retorno presencial das aulas, em outubro de 2020, as turmas realizaram atividades apenas ao ar livre, mantendo o distanciamento, e revezando grupos de alunos pelos dias da semana. O momento do lanche, representado como abertura para a socialização, tornou-se ponto alto das atividades.

EP1 e EP2 (2022) avaliaram o esforço de alfabetização como algo que acabou sendo possível no fim do ano:

> Foi um momento que deixou marcas, tanto pedagógicas, no sentido da forma de ensinar [...] eles aprenderam, se tornaram alfabéticos, leem, escrevem, mas hoje a gente vê crianças no 3º ano com essa demanda de brincar, eram crianças que estavam brincando na pracinha e, de repente, caíram na frente da tela do computador. Voltaram para a sala de aula, mas eles queriam brincar com o baldinho. Faltou areia, como eu digo, o contato com o parquinho.

Em 2021, as professoras alfabetizadoras foram mantidas com as mesmas crianças no 2º ano – EP1: "Normalmente, encontrariam outra professora, mas mantemos a turma para não perder o vínculo. A gente precisava tanto delas pelo número de crianças ainda no processo de consolidação ou aquisição alfabética. Para as famílias, ajudou muito, porque não teve um recomeço.".

Apesar de todos os desafios, sentem-se motivadas a trabalhar em conjunto com as crianças e as famílias. A necessidade dessa parceria entre escola e comunidade foi percebida pela família entrevistada – FA[5]: "Foram vários erros e alguns acertos [...] A gente precisou de alguns encontros, tinha canal aberto com a professora por WhatsApp para ela nos orientar como auxiliar no processo de ensino. [...] A gente não sabia como proceder [...]".

A FA mencionou que teve transtornos ocorridos pela falta de equipamentos necessários para a aula, pois possuía um único notebook para as atividades escolares dos dois filhos: "Cada criança tem o seu quarto, mas a gente só tinha *wi-fi* dentro de casa e um notebook para os dois usarem ao mesmo tempo. Por sorte, eles estudam em turnos inversos, mas o mais velho tinha que fazer atividade de tarde, só que a menina estava com o computador [...]".

A FA notou as adaptações feitas pela escola para buscar atender as necessidades das crianças à medida que a aula online passou a ser recorrente, como adequação da carga horária, divisão de turmas, aulas de reforço. Essa mãe percebeu, no entanto, que às vezes a

[5] Entrevista de pesquisa concedida no dia 25 de abril de 2022, Porto Alegre, RS.

sua criança demonstrava frustração por não saber fazer as tarefas como era solicitado nos enunciados, desistindo delas, fechando a câmera do notebook, saindo da aula.

Em 2022, no 3º ano, essa mãe recebeu *feedbacks* dos professores, informando que sua filha teria déficits de aprendizagem na escrita, mas compreende que eles ainda podem ser corrigidos sem prejuízos. Todavia, percebe ser necessário oferecer aulas de reforço. Além disso, a criança desenvolveu mecanismos de defesa para esconder dificuldades de aprendizagem, como evitar fazer perguntas e tirar dúvidas, o que a mãe julga ser prejudicial para o desenvolvimento da personalidade – FA: "Ela terminou o ano com rendimento muito menor do que se ela tivesse cursado um ano convencional, de aulas presenciais.".

Percebemos que no cenário da EP houve uma imediata retomada das aulas de forma não presencial, com uso de duas plataformas de interação, *Moodle* e *Zoom,* e a rede social WhatsApp. Os recursos de mediação comunicacionais precisaram se somar aos esforços de cada educador, disponibilizando mais tempo e canais de atendimento do que o habitual, além de recursos próprios de equipamentos e internet.

As condições tecnológicas de todos os sujeitos envolvidos, o alinhamento entre o potencial de cada ferramenta e as necessidades das crianças, bem como as condições das famílias, garantiram um resultado considerado, pela escola, como de sucesso, pois havia grande tensão e imprevisibilidade para saber se "a magia" da alfabetização iria acontecer naquelas turmas. Para a família entrevistada, mesmo que haja concordância em relação ao *status* bem-sucedido do processo, há a preocupação em ultrapassar as limitações de aprendizagem, em relação ao que a escola considera como "um modelo de normalidade".

De forma geral, então, na EP as aulas foram mantidas, as crianças atingiram objetivos essenciais estabelecidos para esse nível escolar e não houve manifestação de evasão. Os recursos para mediação comunicacional envolveram os usos simultâneos do ambiente *Moodle*, da plataforma *Zoom*, ambos fornecidos pela escola, e WhatsApp, com diferentes tipos de investimentos de tempo e de recursos próprios por parte de cada educador.

4.2 Cenário da escola estadual (EE)

Os professores da EE organizaram tarefas às pressas para os alunos que estavam presentes no último dia presencial, declara a professora e coordenadora pedagógica. A partir disso, a escola passou a disponibilizar atividades impressas para os alunos, semanalmente. O plano era que familiares buscassem novas tarefas na escola e deixassem as anteriores para "correção". Poucos aderiram.

Segundo EP3[6], não foi oferecida orientação pedagógica sobre as medidas a serem adotadas. A solução de oferecer materiais impressos, por força dos decretos, logo teve de buscar caminhos que envolviam uso de internet, equipamentos e disponibilização de tempo diferente do estabelecido na rotina escolar usual.

Alguns profissionais se mostraram relutantes em trocar seus turnos, usar sua internet, mas foram, de acordo com EP3, "forçados" a produzir. Os *tablets* oferecidos pela Secretaria Estadual chegaram quando as aulas haviam retornado ao presencial.

> A gente só recebeu cobranças, muitas cobranças. Tem de aprender, tem que fazer, tem que render. Alguns professores não queriam dar seus números de telefones para criar os grupos de *WhatsApp*. Tinha muita cobrança da mantenedora. Era muita cobrança por documentos, relatórios. [...] Mas uma coisa é tu estar lá sentado na tua sala [governo], outra coisa é estar aqui e ver como as coisas funcionam. [...] O governo ia dar internet, ia dar computador, tudo ia, ia, ia. Enquanto isso tu era cobrado para dar aula (EP3, 2022).

Quando viram que o período pandêmico ia ser longo, os professores optaram pelas ferramentas digitais, com recursos pessoais. Mas não havia regularidade nos encontros com os alunos, pois alguns professores davam aula todos os dias, outros, uma vez por semana.

Após os primeiros meses, o governo do Estado disponibilizou acesso ao *Google Classroom*, mas sem oferecer internet e nem capacitação aos professores e as famílias. A ferramenta pareceu muito complexa para aquelas famílias, tanto quanto outras plataformas *Zoom* e *Meeting*, visto que apenas 1% dos alunos conseguiram conectá-las por dificuldades técnicas, conforme estimativa da EP3. O acesso primordial era pelo celular, quase nenhuma família tinha computadores ou notebooks.

A opção foi criar uma página da escola no Facebook, tendo em vista que as famílias têm acesso a redes sociais, e lançar avisos ou algum conteúdo por ali, o que também não gerou grande adesão.

O WhatsApp mostrou-se mais eficiente como ponto de contato com as crianças. Muitas, por morarem próximas umas das outras, reuniam-se para assistirem juntas a aula, no mesmo celular, por videochamadas no turno da noite, ou com escala de turno, diárias ou semanais, conforme a professora. Ainda assim, o envolvimento foi baixo. EP3 relatou que menos de dez alunos acompanhavam as aulas online, muitas vezes havia apenas dois ou três alunos conectados. E o desafio era manter a atenção – EP3: "Como eram poucos alunos na

[6] Entrevista de pesquisa concedida no dia 11 de maio de 2022, Porto Alegre, RS.

aula online, eu consegui nas minhas aulas manter o interesse desse pequeno grupo. Aí eu fazia brincadeiras como caça ao tesouro em casa: 'Vamos procurar objetos com a letra A' [...]".

A aproximação com as famílias foi complicada, pela dificuldade de algumas mães para compreender as tarefas solicitadas aos filhos – EP3: "Eu tive uma mãe que, duas vezes, deu um estresse no grupo de mães do WhatsApp e ela mandava mensagem desaforada: 'Vocês não sabem que eu sou analfabeta?! Eu vou sair desse grupo, que eu não sei nada do que estão falando, tem que mandar áudio.".

Além de o ponto de contato exclusivo ser pela mãe, e muitas delas serem analfabetas, havia dificuldade de contatar familiares devido a constante troca de número de celulares.

> Muito difícil os grupos de WhatsApp, porque trocam muito o celular, trocam o número. Vêm aqui, te dão o número e quinze dias depois, o número não é mais o mesmo. É uma cultura daqui [...]. Não sei se eles aproveitam enquanto tem bônus (da operadora), se eles estão fugindo de alguém. Se tu pegar o cadastro de algum aluno do primeiro ano, das 25 mães, você não consegue contato com dez (EP3, 2022).

Muitos alunos só retornaram à escola no sistema presencial em 2022, direto no 3º ano, sem estarem antes em uma sala de aula. Muitos nem retornaram. Os que voltaram – EP3: "Hoje, meu terceiro ano não tem nenhum aluno alfabetizado, que são os alunos do primeiro ano lá da pandemia. É de chorar.".

A impotência diante do quadro, que se agravou na pandemia, sem apoio das instâncias superiores à escola, aliado ao desgaste mental, fez com que a EP3 abandonasse a sala de aula com crianças e se dedicasse apenas à função pedagógica e ao ensino de adultos.

Ao entrevistar a família, considerada pela EP3 como uma das mais dedicadas no processo de apoio aos filhos durante esse período, notamos que a alfabetização é vista como oportunidade de futuro. Fugir do histórico familiar de falta de acesso à educação e conquistar um trabalho mais digno, que possa tirá-los da condição de pobreza, é o que move a dedicação.

Para a FB, a notícia da chegada da pandemia interrompeu a empolgação da sua criança, que comprou materiais novos para ingressar na escola – FB[7]: "Ela imaginava que ao entrar no 1º ano do EF1 ia deixar de ser criança e virar gente grande.".

A criança mantinha expectativas de liberdade, de ir à escola sozinha, e a interrupção das atividades preocupou a criança – FB: "Ela dizia: "mãe, eu não vou mais para a escola. Eu vou ficar burra!".

[7] Entrevista de pesquisa concedida no dia 11 de maio de 2022, Porto Alegre, RS.

A mãe comenta que precisou conversar com ela sobre os riscos que a covid-19 oferecia e sobre a necessidade de ficar em casa naquele momento. Mas, complementarmente ao que dizia, pensava – FB: "Ela não vai rodar e vai passar sem saber as coisas [...]".

Com a demissão do pai, principal fonte de renda da família, eles receberam ajuda, por doações de comidas e roupas. A escola doou um rancho para cada aluno, mas os lanches diários fizeram falta para a família. Além das condições básicas de sobrevivência, a família contava apenas com um celular – FB: "Eu tenho um celular para três crianças. Se as aulas caíssem no mesmo horário, alguém não ia conseguir acessar [...]".

De acordo com FB, ela "não tinha paciência" para auxiliar os filhos. Relata que, durante as aulas online, as professoras passavam as atividades e quem tinha que explicar a matéria era ela mesma. Em decorrência desse papel de tutoria, FB se sentia insegura porque não sabia se estava ensinando corretamente – FB: "Ela passava: forme palavras com B. Mas a gente tinha que explicar porque ela passava, mas não explicava [...]".

Para que a criança assistisse à aula, a mãe relata que a colocava de castigo e brigava, mas ela ficava "emburrada" e não prestava atenção no que a professora falava. Segundo FB, a criança foi afetada pelo distanciamento da escola, pois estar longe atrasou na aprendizagem, porque ainda não consegue realizar as tarefas de casa enviadas pela escola. São solicitadas formações de frases, mas ela não tem conhecimento do alfabeto completo.

Agora, mesmo no 3º ano, ela copia as tarefas do irmão que está no 1ª ano do EF1 para tentar aprender. FB considera que a filha tem mais dificuldade em identificar as letras do que seu irmão mais novo, e que não está preparada para cursar o 3º ano do EF1.

Percebemos que no cenário da EE as aulas foram representadas por atividades impressas nas primeiras semanas, e as alternativas governamentais se configuraram em promessas que não se concretizaram simultaneamente às pressões para a continuidade.

O *Google Classroom* mostrou-se incompatível com as condições de acesso e uso das famílias e de muitos professores. Pela rede social Facebook, a escola tomou iniciativa de encaminhar atividades e se mostrar presente. Foram os educadores que disponibilizaram seus próprios recursos, especialmente via uso de WhatsApp, para ministrar aulas online, com periodicidade definida individualmente por cada um, e com poucos alunos participando.

Esse retrato dinamizou o "desaparecimento" de mais de 50% das crianças, pois grande parte ainda não retornou. As restrições tecnológicas para mediação comunicacional, sentida pela escola e pelas famílias, pareceram contribuir para afetar, estruturalmente, o processo de alfabetização daquelas crianças.

Famílias de analfabetos foram convocadas a auxiliarem na alfabetização de seus filhos, e isso pareceu ser estopim para gerar mais conflitos entre famílias e escola, ao invés de parceria. Além desse fator, a relação foi complexa também em função de carências econômicas, cognitivas e de práticas de violências mobilizadas pelo tráfico de drogas.

Os objetivos da alfabetização, que já eram difíceis de serem atingidos em função do contexto da escola, ficaram agravados na pandemia, relata EP3 (2022). As crianças, sem reprovação, ou mesmo ausentes nas aulas, passaram de ano sem "saber escrever o nome". Há disparidade de níveis de competência de aprendizados em relação ao ano escolar frequentado, pois a maior parte delas não atingiu níveis mínimos de alfabetização.

4.3 Cenário da escola municipal (EM)

A notícia do confinamento, a reação imediata dos professores da EM foi distribuir alguns livros didáticos para as crianças que estavam no último dia presencial. Os professores, assustados com o panorama, aguardavam instruções.

Ficaram duas semanas sem se comunicar, acreditando que o retorno seria em breve. Após esse período, optaram por reativar a página do Facebook da escola, que era usada para divulgação de eventos, como meio de manter o vínculo. Nesta rede, começaram a ser implementadas ações por turmas e foram publicados vídeos curtos, gravados pelos professores, para estabelecer alguma aproximação com as crianças, além de instruções sobre os cuidados de enfrentamento ao covid-19.

> Conhecendo nossa comunidade, sabemos da importância da presença do professor. É uma comunidade que não tem condições de fazer o tema de casa, por exemplo, quem dirá fazer algumas coisas pelo Facebook ou pela plataforma. A gente sabia que ia chegar a só um terço do nosso público. De toda forma, o nosso principal objetivo era mesmo estabelecer o vínculo. (EP4[8] 2022).

A equipe diretiva se reunia para estabelecer novas estratégias, mas sofria resistência dos professores, que não viam nas aulas síncronas uma boa alternativa para o público da escola, sem acesso às tecnologias. Segundo EP4, menos de 20% das famílias tinham acesso a um computador em casa e 10% não tinham celular. Com isso, alguns professores alegaram que não poderiam privilegiar poucas crianças – EP4: "Ou dava aula para todos, ou não dava aula para ninguém, defendiam alguns professores.".

[8] Entrevista de pesquisa concedida no dia 18 de maio de 2022, Porto Alegre, RS.

A partir do segundo semestre daquele ano, a ação mais sistemática da escola foi a de doação de rancho semanal com alimentos não perecíveis para auxiliar as famílias, pois muitos ficaram desempregados e sem moradia regular – EP4: "Simplesmente foi avassalador, muita falta de recurso [...]".

Dentro do rancho, a EM passou a enviar tarefas escolares em folhas impressas, mas houve pouco retorno. O número de WhatsApp de educadores foi disponibilizado para dúvidas, usado pontualmente apenas por algumas famílias.

A prefeitura ofereceu plataforma comercial para realização das aulas online e famílias ganharam pacotes de dados. Não surtiu efeito esperado, pois os poucos aparelhos disponíveis na região não eram compatíveis com o aplicativo. Os professores também não tinham computadores adequados para utilizá-lo. Ao final de 2020, a prefeitura enviou computadores para alguns professores, com quase um ano de pandemia.

As turmas do 1° ano do EF1 de 2020 só conheceram a escola propriamente dita em 2021, período até o qual a EP4 esteve na coordenação. Voltaram apenas 32 crianças para quatro turmas, representando um índice de abandono, ou evasão escolar, de 68%.

Até o ponto em que acompanhou essas crianças, EP4 percebeu que, apesar das dificuldades enfrentadas pela falta de acompanhamento no 1° ano, foram compensadas no 2º ano, pois foram trabalhadas habilidades necessárias para a alfabetização. Ela percebeu, dentre as crianças que tiveram mais apoio da família, em especial dos irmãos mais velhos, um avanço foi mais consistente. EP4 identificou, no entanto, muita ansiedade nas crianças, isolamento e dificuldade de interação com os colegas, além de maior medo de errar. Durante os períodos de novos fechamentos, ocorridos em 2021, a prefeitura ofereceu acesso ao *Moodle* e ao *Meet* para realização de chamadas de vídeo, com adesão de poucos alunos.

Para a FC[9] entrevistada, uma das mais dotadas de recursos financeiros no cenário, a notícia da pandemia foi recebida com muito pavor, por conta dos riscos aos negócios do comércio familiar.

> Ficamos muito assustados. Meu sogro tem um comércio, ficamos com medo que pudesse fechar, por isso tomamos medidas drásticas. Não saíamos mais de casa pra nada, até aparecer a vacina. Meu filho ficou três meses sem visitar o pai [mora com outra família] porque ele trabalha e poderia passar o vírus [...] (FC, 2022).

[9] Entrevista de pesquisa concedida no dia 24 de maio de 2022, Porto Alegre, RS.

A criança passava em casa, sozinha, vendo TV e brincando com seu próprio celular. A única criança com quem convivia era uma prima, que mora no mesmo terreno. Durante a pandemia, FC pegava materiais impressos pela escola e devolvia na semana seguinte. Uma apostila chegou a ser fornecida, porém não foi utilizada. O notebook da família, por não ter webcam, não pode ser usado para as videochamadas, então a aula online teve que ser por celular. O menino, que saiu da educação infantil sabendo as letras e os números, teve muita dificuldade para se concentrar. Ficava bastante perturbado pela presença das outras crianças, que falavam ao mesmo tempo, não conseguia acompanhar as atividades e dependia constantemente do auxílio da mãe – FC: "Ele não conseguia assistir a aula direito, ficava muito nervoso. Se sentia pressionado por ver todo mundo terminando as atividades antes dele [...]".

Agora no 3º ano, aos poucos, a criança começa a demonstrar algum conhecimento de letras – FC: "Ele já consegue ler melhor. Quando a gente vai no centro, ele já consegue identificar os nomes das linhas dos ônibus, está começando a aprender os sons das sílabas para formar as palavras [...]".

A alfabetização é considerada como fundamental por essa mãe para o futuro profissional do filho – FC: "Ele quer ser [profissão] como o padrasto dele. Então, eu digo pra ele o quanto é importante ele saber fazer contas, saber a escrever, como é o som das letras. Se ele quiser jogar também, vai ter que aprender a ler [...]".

Percebemos que a FC não parece estabelecer distinção entre os anos 2020, 2021 e 2022 em relação ao uso das mediações comunicacionais. Elas são feitas apenas no sentido do ano escolar cursado pela criança. O período de coleta e devolução de materiais impressos mistura-se ao de aulas online, e o processo culmina no retorno, em 2022, quando a criança está no 3º ano. A conversa é pautada essencialmente por elementos que enfatizam o aprendizado em detrimento da facilidade ou não de acessos à escola.

No cenário da EM as aulas foram suspensas nos primeiros 15 dias do confinamento. A ativação da página da escola do Facebook para manutenção do vínculo e preocupação com a subsistência da comunidade mobilizou de forma prioritária as ações da escola, levando-a a fornecer doação de rancho semanal às famílias a partir do segundo semestre de 2020. As atividades enviadas para as crianças junto aos suprimentos geraram pouco engajamento. Os professores demonstraram interesse em evitar discriminação tecnológica, que poderia ser gerada pelo favorecimento de aulas para apenas algumas crianças. Com isso, o primeiro ano de pandemia foi marcado pela subsistência alimentar e manutenção do vínculo, essencialmente, e o segundo ano figurou o início do processo de alfabetização propriamente

dito. Mesmo com novos fechamentos, dificuldades de acesso aos recursos disponibilizados pela prefeitura e um número expressivo de abandono escolar, 68%, EP4 sinaliza que o manejo estava consciente de ter de partir do ponto inicial em relação à alfabetização, independente do ano escolar. Os recursos tecnológicos fornecidos pela prefeitura foram incompatíveis com as condições de manejo da maior parte daquela população, e o Facebook e WhatsApp ofereceram caminhos e marcaram, acima de tudo, a vontade da escola de se mostrar próxima das famílias.

5 Considerações finais

De forma transversal, percebemos que a retomada das atividades de ensino mediadas ou não pelas TDICs, revelou um tronco comum em todos os contextos:

a) necessidades de capacitações geradoras de conhecimento técnico de recursos e usos das plataformas aos profissionais e famílias;
b) falta de equipamentos e internet adequadas à demanda em diferentes níveis por parte das escolas, educadores e famílias;
c) adoção de soluções híbridas, adaptadas conforme a experimentação com as famílias e as crianças em cada contexto;
d) os educadores utilizaram equipamentos próprios, em alguma medida, disponibilizaram mais horas de trabalho e assumiram custos operacionais (como internet, por exemplo), que não se aplicavam no contexto presencial;
e) as previsões de retorno ao presencial, que se pautavam em decretos de 15 dias, engendravam sentido de provisoriedade e dificultavam planejamentos de médio e longo prazos, bem como o favorecimento de rotinas estáveis;
f) a escola em casa afetava a concepção de estratégias, pois a oferta de dinâmicas ancoradas na presencialidade do espaço físico da escola mostrava-se aparentemente inviável pelas telas, mobilizando sentimentos de impotências e perdas;
g) escola em casa, para famílias com crianças em fase de alfabetização, gerava a necessidade de adaptar as rotinas domésticas com os trabalhos dos pais, mães ou cuidadores; de viabilizar o uso de um dispositivo tecnológico para a criança acessar a escola; e de presença ativa de um adulto para mediar leitura, tradução, explicação e acompanhamento da proposta escolar.

O que se diferencia em cada cenário, é o quanto a ausência de manejo de recursos, sejam eles de subsistência, num primeiro plano, e de condições tecnológicas num segundo, determina a experiência da criança, seu aprendizado e sua socialização, e acarreta em resultados extremos em relação ao sucesso do processo de alfabetização. A EP conseguiu alfabetizar suas crianças, mas as EE e a EM, não. Além da recuperação do processo de aprendizagem, que envolve assumir crianças em anos escolares mais avançados, sem que tenham adquirido requisitos mínimos nos anteriores, o índice de abandono e evasão escolar é significativo, 50% na EE e 68% na EM.

A violência, a pobreza e a dificuldade em manter relação colaborativa com as famílias, na EE é ponto de tensão, pois há limitação de contribuição que um familiar analfabeto pode oferecer a uma criança em fase de alfabetização, no que tange o nível de mediação exigido naquele momento. Na EM, por sua vez, mesmo apresentando condições similares às da EE, acontecem proximidades com os familiares, mas que se pautam em função da garantia da cesta básica semanal doada pela escola, em detrimento de algum tipo de exigência pedagógica, que poderia se dar pela consulta do retorno do material escolar enviado junto, por exemplo.

A EP nos faz ver, por sua vez, que as mediações comunicacionais podem servir como alternativa ao espaço escolar presencial, desde que seja conduzido um manejo de frequência diária, equiparação de condições tecnológicas, fortalecimento dos vínculos em equilíbrio com intencionalidade educativa. A parceria entre escola e família se mostrou essencial para a construção de alternativas eficientes. Nas outras escolas, as condições de uso refletiam, por vezes, a necessidade de possuir, basicamente, celular e plano de dados. Recursos que poderiam ter sido vislumbrados como alternativa para as crianças, no sentido de garantir acesso a aulas online, por parte do governo municipal e estadual.

Essas são cenas que conseguimos cristalizar desses cenários visitados. Os contrastes são intensos, o que não se trata de uma novidade no Brasil. Identificar que um apoio adequado (manifestado em diversos tipos de recursos possíveis) gera impacto que pode determinar o sucesso ou o fracasso escolar, tanto na perspectiva dos educadores como nas crianças, pode levar a reflexões, tomadas de decisões e mobilização de ações pontuais e específicas de acordo com cada uma das muitas realidades vividas no país.

Para atuar frente às desigualdades, faz-se necessário incorporar um olhar atento para as singularidades e, acima de tudo, para a diversidade, potencializando a visão integral para o humano em sua comunicação e educação.

Referências

AXT, Margareth. Tecnologia na educação, tecnologia para a educação: um texto em construção. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 51-62, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-1654.6392. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2020, de 28 abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 218, p. 58, 16 nov. 2020.

CENTRO MARISTA DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. LabGim passa a integrar a Recria. **Direitosdascrinaças**, Porto Alegre, c2020. Notícias.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Representação de escola e trajetória escolar. **Psicologia USP**, v. 8, p. 91-111, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100006. Acesso em: 16 ago. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. Brasil, abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **UNESCO rallies international organizations, civil society and private sector partners in a broad Coalition to ensure #LearningNeverStops**. Paris, 26 Mar. 2020.

RAPOPORT, Andrea *et al.* Adaptação de crianças ao primeiro ano do ensino fundamental. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 268-273, 2008.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10, 2009, Braga**.** **Anais** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671.

TONIN, Juliana; MACHADO, Anderson dos Santos; DIAS, Patrícia Ruas. 2020 nas telas: escola online para crianças em fase de alfabetização. **SciELO Preprints**, São Paulo, [submetido em: 26 jul. 2021]. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2684. Acesso em: 31 ago. 2023. Manuscrito preprint submetido a periódico científico em 26 jul. 2021.

TONIN, Juliana; MACHADO, Anderson dos Santos. Infância na pesquisa em comunicação no Brasil: teses e dissertações de 1970 a 2020. **SciELO Preprints**, São Paulo, [submetido em: 21 maio 2023]. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6127. Acesso em: 31 ago. 2023. Manuscrito preprint submetido a periódico científico em 21 maio 2023.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

Pandemic and the remote school for children in the literacy phase in Brazil: contrasting scenarios

Abstract

The objective of the article is to understand the communicational mediation strategies adopted by different schools in conducting teaching activities for children entering the 1st Year of Elementary School in 2020, the first year of the COVID-19 pandemic, in Porto Alegre, Brazil. Through a qualitative methodological approach, individual in-depth interviews were carried out with pedagogical teams from three schools (one from the state network, one from the municipal network, and one from the private network), and with three families linked to the respective institutions. The comparative study is inspired by the action research carried out from March to November 2020 by Laboratório de Pesquisas da Comunicação nas Infâncias, created in the project "*Comunicação e Infância* (2016-2021)" at the "Escola de Comunicação, Artes e Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul" in partnership with the "Centro Marista de Promoção dos Direitos das Crianças e do Adolescente e a Fundação Irmão José Otão" in "Porto Alegre-RS, Brasil, which served as a basis for identifying and understanding the experiences lived by the subjects in different contexts from the focus on the beginning of the literacy process. Various impacts can be identified in these scenarios, especially related to socioeconomic factors. In general, it is possible to associate the school dropout and dropout rate triggered at that time with different availability and types of technological resources for the continuity of classes in remote mode in each school community.

Keywords

communication; pandemic; online education; children; literacy

Autoria para correspondência

Juliana Tonin
tonin.ju@gmail.com

Como citar

TONIN, Juliana; MACHADO, Anderson dos Santos; DIAS, Patrícia Ruas. Pandemia e a escola remota para crianças em fase de alfabetização no Brasil: cenários de contrastes. **Intexto**, Porto Alegre, n. 55, e-131719, 2023. https://doi.org/10.19132/1807-8583.55.131719

Recebido: 12/04/2023
Aceito: 23/07/2023

Derechos de autor 2023 Juliana Tonin, Anderson dos Santos Machado, Patrícia Ruas Dias. Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. Los derechos de autor de los artículos publicados en esta Revista pertenecen a los autores, y los derechos de la primera publicación están garantizados para la revista. Por estar publicados en una revista de acceso libre, los artículos son de uso gratuito, con la atribución apropiada, en las actividades educativas y no comerciales.