

**Alfabetização no contexto da
pandemia de Covid-19: Estratégias e
percepção da aprendizagem por
gestores, docentes e famílias¹**

RESUMO:

No cenário de pandemia em que economia, saúde e educação foram atingidas, pais, professores e alunos tiveram que se adaptar às novas formas de ensino. Diante do isolamento social, escolas foram fechadas e atividades presenciais suspensas. Crianças sem aulas e atendimento, ficaram privadas de interações e de contextos ricos em linguagem. Esta pesquisa levantou representações e contextos destes atores sobre o acesso (ou não) à escola, com foco especialmente na alfabetização. A adoção de plataformas e de atividades remotas foi uma das saídas para minimizar prejuízos, mas o modelo encontrou obstáculos: dificuldade de acesso às ferramentas digitais, falta de conhecimento, limitação de tempo, novos aprendizados relativos ao uso de tecnologias, dentre outros. Esta pesquisa mostrou como as instituições e sujeitos se organizaram, suas perspectivas sobre o ensino remoto e o processo de alfabetização das crianças. Longe de alcançar o nível ideal, foi apontado que ainda há muito a ser feito.

Palavras-chave: Alfabetização.
Educação Remota. Aprendizagem.

**Literacy in the contexts of the Covid-
19 pandemic: Strategies and learning
perception by managers, teachers and
families**

ABSTRACT:

In the pandemic scenario in which economy, health and education were affected, parents, teachers and students had to adapt to new ways of teaching. Facing social isolation, schools were closed and classroom activities suspended. Children without classes and care were deprived of language-rich interactions and contexts. This research surveyed these actors' representations and contexts about access (or not) to school, focusing especially on literacy. The adaption of remote platforms and activities was one of the ways to minimize losses, but the model has encountered obstacles: difficulty in accessing digital tools, lack of knowledge, time limitations, new learning related to the use of technologies, among others. This research showed how the institutions and subjects organized themselves, their perspectives on remote teaching and the children's literacy process. Far from reaching the ideal level, it was pointed out that there is still much to be done.

Keywords: Literacy. Remote Education.
Learning.

Márcia Onísia da Silva²

¹ Este artigo deriva de uma pesquisa realizada com o título: Alfabetização nos cenários políticos e sociais: a formação de professores, a família e a criança no processo, registrada sob protocolo 4.228.962.

² Universidade Federal de Viçosa. E-mail: monisia@ufv.br.

INTRODUÇÃO

No ano de 2019, o mundo foi surpreendido por uma pandemia que gerou pânico, alterou as rotinas pessoais e impôs amplas restrições às atividades sociais que, anteriormente, eram corriqueiras: comércio e escolas foram fechados, isolamento social, medidas de saúde pública, como uso de máscaras e higienização constante de mãos e superfícies passaram a compor o cotidiano das pessoas. Esta situação iniciada em 2019, se instalou no Brasil em 2020. O estudo aqui apresentado surgiu da constatação de que, diante deste cenário imposto à educação pela pandemia de Covid-19, assim como a outros setores ligados à economia, muitas ações foram implantadas para que estas atividades pudessem ter garantias mínimas de funcionamento.

No entanto, as soluções, muitas delas paliativas, vieram a passos de tartaruga, projetando uma visão política que, há muito, tem atravancado o desenvolvimento do país. Educação, negligenciada desde sempre, foi uma das áreas mais prejudicadas, tendo em vista inúmeros fatores: falta de plano emergencial diante de catástrofes, investimento nas estruturas físicas das escolas e aquisição de equipamentos, formação dos professores, planos de carreira dignos e mais atraentes, ampliação das discussões junto à comunidade, visão como serviço não essencial, dentre outras.

O contexto da pandemia de Covid-19, trouxe uma série de desafios nas diversas áreas, mas à educação, impôs a marginalidade não no campo da discussão, mas no campo da ação. Para as crianças, adolescentes e jovens não restou nada, além de ficar em casa e esperar. E quando a solução veio, foi na forma de aulas via plataformas digitais ou, em alguns casos, entrega de kits escolares. Com as aulas remotas, os obstáculos surgiram: falta de equipamentos, local apropriado em casa, rede com boa conexão, adulto para acompanhar.

Para crianças, adolescentes e jovens, incorporação de palavras (velhas) que agora se tornaram novas e repetitivas: *home office*, *lockdown*, quarentena, isolamento social, *lives*, *webinars*, plataformas de ensino. Isolamento social que nos custou caro: afastamento de familiares e amigos, comprometimento da socialização, sentimento de medo e angústia, perdas econômicas, de emprego e queda da renda. Incertezas do mundo

adulto, agora introduzidas no mundo infantil. Saudade, ansiedade, desejo reprimido de ir ao parque, para a rua, jogar bola com os amigos, brincar, correr. Tudo de uma vez só.

Desnudou-se a verdadeira situação do brasileiro pelo menos, a da grande maioria. Uma rede complexa de deficiências, de ausência do Estado, de falta de serviços públicos de qualidade, de acesso aos produtos básicos como alimentos e produtos de higiene, a falta de tudo ficou exposta! Os gestores tentando criar estratégias e conter os problemas de um lado, se depararam com seus efeitos colaterais, de outro. O dilema entre salvar a economia e salvar vidas não encontrava resposta. E assim, a educação, cujos cuidados sempre foram insuficientes, encontrou ainda mais fortes, os obstáculos e os questionamentos que sempre se colocaram à sua frente, desafiando e incomodando: como educar para a igualdade, se não temos igualdade de condições para acesso e permanência? Como educar, em tempos de educação remota, usando a única ferramenta que nos cabe, mas não sabemos utilizar? Como chegar nas famílias mais pobres, que agora se preocupam com a despensa vazia? E a exclusão digital? Alfabetização e letramento: o que dizer das crianças que estavam no meio do caminho?

Foi neste cenário caótico e incerto que esta pesquisa foi realizada, buscando a reflexão sobre a alfabetização e os possíveis desdobramentos de uma educação à distância, mediada pelas telas e no confinamento do lar levantando, na perspectiva de diferentes atores como gestores, professores e pais, os desafios e as possibilidades encontradas. Adotou-se a perspectiva sociológica, para discussão teórica. Foram aplicados questionários on-line com várias questões sobre a temática. Os resultados sugeriram que, para além das estratégias adotadas pelas escolas, outros obstáculos seriam enfrentados e que a aprendizagem, na perspectiva dos entrevistados sofreu consequências negativas.

A QUESTÃO SOCIOLÓGICA E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Muito recente ainda (apesar de durar mais de um ano), a pandemia da Covid-19 trouxe grandes desafios e impôs à gestores, professores e famílias novos modelos de vida, de educação, exigências de novos aprendizados, num contexto ainda muito obscuro para

todos. Efeitos da educação remota ainda estão em estudo e engatinham na direção das respostas.

Pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), apontou as desigualdades e a exclusão que se desnudou em 2020: mais de 5 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 10 anos, perderam o acesso à escola no Brasil. Somam-se a estes mais 3,7 milhões matriculados, mas sem acesso remoto ou presencial. Os impactos são ainda obscuros, mas já se vislumbra que os ciclos de alfabetização incompletos poderão acarretar reprovações e abandono escolar.

Quanto ao ensino remoto Nunes, et ali. (2021), mostram como a política atual impacta na educação, buscando ao mesmo tempo, compreender a situação dos professores e alunos em relação a este formato. Apresentam estes autores que:

Os dados mais expressivos indicam que 49,7% dos professores consideram que a aprendizagem dos estudantes diminuiu e 53,8% consideraram um aumento do nível de ansiedade e depressão. Um dos aspectos a ser ressaltado é que essa nova realidade exige que professores e alunos tenham acesso a recursos tecnológicos que viabilizem o processo ensino-aprendizagem de forma não presencial. No entanto, estudo feito por Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 731) revela que 2, de cada 3 alunos, não têm acesso a tais recursos e que “a parcela de professores que não os possuem é de 17,4%, ao passo que atinge 66,2% entre os estudantes”. (NUNES, 2021, p. 1001)

São dados assustadores, uma vez que as mudanças eram necessárias, mas não foram prioridade nas políticas de enfrentamento à COVID-19. O abismo profundo de acesso e permanência do aluno, aliado às condições socioeconômicas dos professores afetou a todos da pior maneira possível. Não basta o acesso, mas a permanência com qualidade e desenvolvimento compatível com as características da faixa etária, vivências e experiências desafiadoras e ricas que permitam a participação, a autonomia e a progressão escolar.

Quanto às representações dos professores, Nunes *et al.* (2021) mostraram que, na perspectiva destes, a família teve papel fundamental, mas que os problemas eram os mesmos que outras pesquisas já demonstravam: “as dificuldades das famílias incluem falta de acesso à internet, dificuldades com o uso do aplicativo WhatsApp, falta de equipamentos apropriados para o estudo, desinteresse pelo ensino não presencial e a falta de tempo para auxiliar nas atividades”. Quanto ao aspecto da aprendizagem, as

professoras afirmaram que acreditavam que as crianças aprendem menos no modelo de ensino remoto, em comparação ao presencial.

Sob o aspecto do papel da escola, suscitamos uma afirmação de Bourdieu (1964/2015) de que o sistema escolar, ao contrário de ser “libertador”, torna-se um dos mais eficazes meios de conservação social, pois na cortina de seu discurso, legitima as desigualdades sociais, ao sancionar a herança cultural e o que ele denomina de “dom social”. Para este sociólogo:

a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e do êxito escolar da criança. [...]. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 1964/2015, p. 46)

Para ele, as desigualdades sociais podem ser referenciais para atribuição ao sujeito e sua classe social, de sua condição de fracasso ou sucesso. Em seus estudos, a noção de capital cultural ajuda na análise do papel da instituição escolar, que confere àquele que o possui, reconhecimento de saberes e competências, validando as diferenças relativas ao acesso dos benefícios econômicos, sociais e culturais, o que promove a manutenção de poder por uma classe sobre a outra, legitimando a desigualdade (Bourdieu, 1964/2015).

Bourdieu e Passeron (2014), consideram a avaliação como instrumentos de manutenção da desigualdade uma vez que, no processo avaliativo, os medidores são iguais para todos, mas as oportunidades e as condições sociais e culturais dos alunos não são consideradas. A escola é produtora de ilusões como de independência e de neutralidade, mas na prática ela é reprodutora de uma cultura dominante e reforça essa dominação como poder simbólico.

Neste sentido, Goulart e Finco (2011) defendem a importância do olhar sociológico para a criança protagonista de seu próprio fazer, mostrando que um dos estudiosos na área foi Florestan Fernandes, que identificou como as crianças produzem a cultura. Completam Almeida e Martins que:

Encarregada de formar os cidadãos necessários à nova ordem política, a escola torna-se progressivamente encarregada também de garantir que o destino social dos indivíduos deixe de ser definido pelo nascimento. Estabelecida

como um espaço à parte, controlando a definição de quem pode ser aluno tanto quanto a definição de quem pode ser professor, a escola se quer autônoma das famílias. Atribui-se, então, à máquina escolar de classificação a distribuição de diplomas e certificados que, pensados como resultado de um processo em que as crianças e jovens são avaliados em igualdade. (ALMEIDA; MARTINS, 2008, p. 9-10)

Nesta perspectiva, e na vivência da pandemia de COVID-19, tomamos ainda a reflexão de Finco: a formação docente exige novos olhares, novas pedagogias que recebam e promovam com “bons olhos, a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, a singularidade, as perspectivas múltiplas e as especificidades espaciais e temporais” (Finco, 2010, p.175). Adentrando na temática do estudo, faz-se necessário apresentar a perspectiva teórica que embasa nossa análise sobre a alfabetização.

O QUE É ALFABETIZAR: PARA ALÉM DE LER E ESCREVER!

Fazemos coro com Soares (2018) na adoção da discussão sobre *alfabetização*, tratando-a como parte de um processo complexo que depende de inúmeros fatores, como a cultura em que a criança se insere, o ambiente de falas, leituras, escritas e diferentes textos e a interação com textos das mais variadas fontes e formas que se possam apresentar.

Para Smolka (2012) a história da educação e a perspectiva desta para o desenvolvimento social, trouxe implicações para a alfabetização. A ideia de educação compensatória, implantada nas décadas de 60 e 70 confundiram termos como “diferença” e “deficiência”, criando mitos sobre o fracasso escolar. Neste contexto, político e econômico, veio a necessidade de reconsiderar a educação compensatória, uma vez que os índices de evasão e repetência não haviam entrado em queda. Entre culpar a criança por sua incapacidade ou o professor por sua má formação, os cursos de formação foram reformulados.

Daí surgiram os manuais, as cartilhas, os livros didáticos, que viraram métodos...as atividades ofertadas às crianças sob rígidas e austeras condições, não sofriram alterações e a escrita é tomada como habilidade motora. Diante deste cenário, Galvador (2005), questiona essa formação e coloca algumas situações que eram recorrentes, como

ao observar as dificuldades da criança, os professores intervinham, na tentativa de corrigir, ao contrário do que se devia fazer: acompanhar e questionar a própria criança, tornando-a ativa e reflexiva sobre seu próprio conhecimento.

Sinclair (2003) problematiza ainda que a escrita demorou a se constituir como preocupação para os psicólogos. Nos últimos 50 anos é que os desenhos começaram a ser estudados e os passos principais de evolução para a arte pictórica são bem conhecidos. Estes estudos levaram à conclusão de que, das garatujas, as crianças passam para as formas mais definidas até chegarem à diferenciação que levam à descoberta da escrita. Aos três anos de idade, estudos de Hildreth realizados em 1936, mostraram que a criança já começa a escrever, na direção horizontal e de cima para baixo, demonstrando conhecimento, mesmo que o objeto não lhe tenha sido ensinado diretamente. Aos quatro anos, a criança internaliza a escrita horizontal, com maior regularidade nos traços verticais. Esses resultados corroboram com os encontrados por Emília Ferreiro e Teberosky em 1979.

Seber (2006) mostra como as crianças vão da indiferenciação à diferenciação do grafismo do desenho e da escrita. Para ela, os estudos sobre a língua escrita apontam para a existência de um processo evolutivo, e da necessidade de a criança ter autonomia agindo sobre este objeto, aprendendo a ler e escrever, a criança tem a oportunidade de dominar conceitualmente esse sistema representativo da linguagem. A autora chama atenção para o fato de que o mundo é cheio de escritos, como placas de trânsito, cartazes, jornais, rótulos de produtos, televisão. A criança pode participar, dependendo das suas condições sociais, de experiências de observar o adulto escrevendo.

Ferreiro (2011) diz ainda que a escrita, após regulamentações da educação, passou de seu status de objeto social a objeto exclusivamente escolar, colocando-se à margem da aprendizagem quando seu uso deixa de ser valorizado no campo externo à educação. Ela aponta que a alfabetização de melhor qualidade depende de práticas inovadoras e que a compreensão do termo faz diferença para a efetivação destas. Ou seja, a alfabetização deve ser compreendida como:

a compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita; compreensão das funções sociais da escrita, que determinam diferenças na organização da língua escrita e, portanto, geram diferentes expectativas a respeito do que se pode encontrar por escrito nos

múltiplos objetos sociais que são portadores de texto (livros diversos, jornais, cartas, embalagens de produtos comestíveis ou de medicamentos, cartazes de rua etc. (FERREIRO, 2011, p. 23-24)

Ela ressalta que a leitura compreensiva de textos, a produção de textos e a atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita são fatores fundamentais para a alfabetização. Essas definições, estando claras ao educador, facilitarão as práticas que favoreçam de fato, o processo de alfabetização.

Atualmente, reflexões e inúmeros estudos são empreendidos na busca de esclarecer esse processo e buscar alternativas para que a alfabetização se torne algo lúdico, prazeroso. Neste sentido Brandão (2011), apresenta possibilidades como a vivência da leitura e da escrita por meio de práticas educativas como as que as crianças vivenciam no contexto extraescolar, a promoção da leitura pela própria criança, jogos de escrita, jogos de discriminação perceptual e coordenação visomotora. Organizar atividades desta natureza exige planejamento.

E para planejar, o professor necessita conhecer as fases pelas quais a criança percorre até chegar à escrita. Mesmo quando a “alfabetização” sendo entendida por alguns como campo exclusivo do ensino fundamental, seu processo construtivo se dá desde o nascimento da criança. Ao entrar no universo letrado, a criança já está inserida em um rico espaço propício à construção das habilidades de leitura e escrita, respeitadas as especificidades de cada faixa etária. Os estudos de Emília Ferreiro demarcaram a linha do tempo na compreensão de como a criança constrói seu conhecimento acerca da escrita, mostrando que, desde muito pequenas, já

possuem hipóteses sobre o assunto. Ao definir a escrita como objeto de conhecimento” Ferreiro (2013) mostra que, para crianças entre três e cinco anos, ela não é um instrumento, mas um dado do meio social que precisa ser transformado em um dado observável. Ferreiro ainda afirma:

muito antes do ensino fundamental, as crianças construíram conceituações a respeito da escrita que correspondem à vários registros. Por um lado, trabalharam cognitivamente sobre as propriedades formais do sistema (as regras de composição dos elementos, assim como a relação entre sequências bem construídas e unidades da língua oral). Por outro, trabalharam cognitivamente sobre o modo de existência da escrita na sociedade [...]. Temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas

colocam questões legítimas – algumas delas de grande relevância epistemológica – ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar. (FERREIRO, 2013, p. 33)

Albuquerque e Leite (2011) nesta mesma direção, afirmam que as práticas em que se ensinam as letras do alfabeto para crianças da educação infantil ainda são muito comuns. Muito antiga, ela se relaciona à perspectiva empirista associacionista de ensino aprendizagem pressupondo que o professor, ao apresentar uma letra para a criança e suas diferentes formas de grafia, por meio do processo de memorização e treino, está ensinando-a a ler e escrever. Baseadas nesta reflexão, a adoção de um método que atenda ao princípio de se ter, na escrita, um objeto cultural a ser apropriado, percebe-se a necessidade de trazer para a instituição de educação infantil e para as crianças das séries iniciais do ensino Fundamental, aquilo que mais dá prazer à criança: brincar! Se brincando é possível se apropriar do mundo e de todas as informações que este contém, brincando elas podem aprender e apreender esse objeto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de campo simbólico e subjetivo, pesquisas em ciências sociais têm adotado as representações dos indivíduos como método de estudo. Para atingir as ideias das pessoas sobre determinados assuntos, a teoria das representações sociais pode ser utilizada como caminho para a análise do que as pessoas pensam. Para Arruda (2002) a partir dos anos 60 começou a crescer o interesse por fenômenos do campo simbólico, trazendo consigo o problema da análise desses fenômenos. As representações sociais tornam-se meio para análise do pensamento humano e, conforme Polli (2011), as representações sociais podem ser definidas como um conjunto de fenômenos ou um conceito que faz referência a uma teoria buscando explicá-los, se configura como um campo de estudos psicossociológicos.

Os estudos que se baseiam na teoria, buscam a compreensão da representação social dos seres humanos acerca de fatos ou fenômenos e possibilitam sua análise. Para Arruda (2002), seu objeto de estudo é a relação do indivíduo com a sociedade, com interesse na cognição, refletindo sobre como os indivíduos, grupos, sujeitos sociais

constroem seu conhecimento a partir de sua inserção social e cultural. Por outro lado, permite também analisar como a sociedade apresenta-se e constrói esse conhecimento com os indivíduos.

Conforme Wagner (1988) pode-se definir as representações sociais como: um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social. (...) a representação social é vista como um processo público de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento compartilhado no discurso cotidiano dos grupos sociais. (...) ou em outras palavras: representação social é definida como a elaboração de um objeto social pela comunidade (p. 3- 4).

Para atender aos objetivos propostos, este estudo fundamentando-se na teoria das representações sociais, tendo uma abordagem hipotético-dedutiva, pois partiu da ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, através de um processo contínuo influenciado pela sociedade em que o sujeito está inserido. Foi realizado a partir da coleta de dados por meio da entrevista clínica em formulários on-line. As entrevistas foram gravadas no formulário e a, partir das respostas, foram elaboradas as categorias de análise. A população que constituiu o estudo foi composta por pais de crianças que estavam matriculadas em escolas públicas e privadas, desde a educação infantil até o 3º ano do ensino fundamental, professores alfabetizadores e gestores escolares. A amostra do estudo constituiu-se por todos os respondentes, tendo em vista o número mínimo de 10 indivíduos. Para a seleção da amostra, utilizamos a técnica da amostragem aleatória, que segundo Marconi e Lakatos (1999) é um tipo de amostragem não-probabilística.

Este estudo observou os princípios da resolução 196/96 que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos promulgada pelo Conselho Nacional de Saúde, sendo elaborado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido para respaldar sua realização e está registrado sob protocolo 4.228.962.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Participaram do estudo um total de 7 pais, 2 gestores da educação e 11 docentes. As perguntas foram divididas em gerais para todos os grupos e específicas para cada categoria. Os resultados serão apresentados por categoria de respondentes, na seguinte ordem: gestores, docentes, pais. As categorias foram distribuídas da seguinte forma, conforme quadro 1:

Quadro 1: Categorias gerais e específicas por grupo.

Público	Categorias gerais	Categorias específicas
Gestores	<ul style="list-style-type: none"> - Adoção de plataformas - Mudanças de rotina - Atividades desenvolvidas no ensino remoto - Avaliação/percepção do aprendizado - Sentimentos quanto ao novo formato de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo e nível de atuação - Utilização de tecnologias digitais na rotina escolar - Avaliação das crianças.
Professores		<ul style="list-style-type: none"> - Escola pública ou privada
Pais		<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de exposição das crianças às telas - Capacidade de acompanhar o filho nas aulas remotas - Sentimentos frente à situação escolar - Percepção do aprendizado - Conceito de alfabetização

Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

Quanto às gestoras, duas mulheres responderam, são atuantes em escolas públicas, sendo uma no nível da educação Infantil e uma no nível Fundamental. Conforme a gestora de Educação Infantil, à época da pesquisa, a escola não havia adotado plataforma para atender as crianças e a equipe estava em discussão sobre as alternativas que iriam adotar. A gestora do Ensino Fundamental, afirmou que foi adotada uma plataforma de ensino para atendimento das crianças, ressaltando teve que trocar provedor de internet para que seu trabalho fosse viabilizado.

Questionadas sobre o que orientar aos professores, a gestora de educação Infantil, mediante três possibilidades dadas: Já tinha ideia do que orientar; teve que reinventar novas formas de fazer; aprendeu novas metodologias de ensino deu a seguinte resposta:

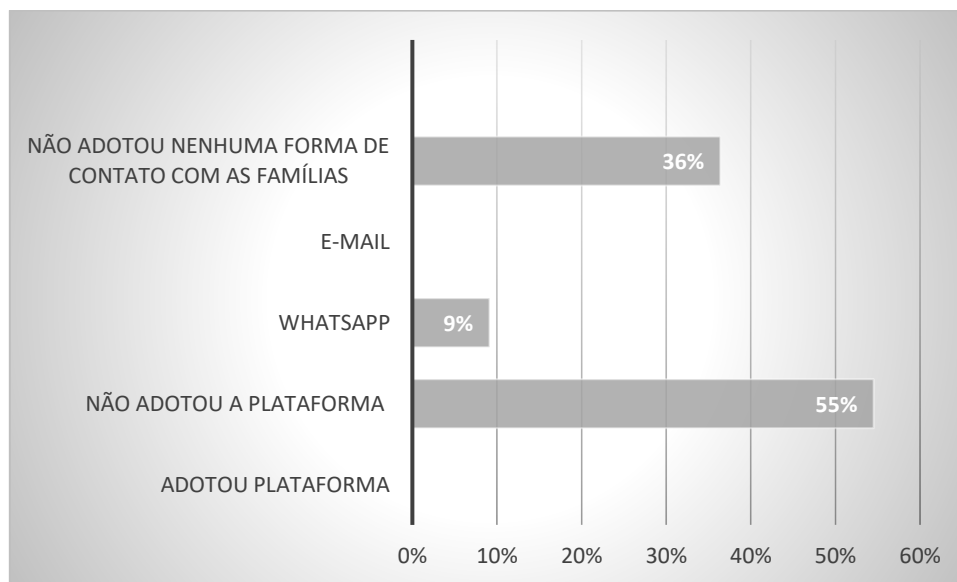
As 3 opções respondem às ações que realizamos. Com base na nossa história e concepção teórico-filosófica tínhamos ideias do que construir coletivamente para que o atendimento às crianças e família pudesse ser operacionalizado no contexto de distanciamento social. Tivemos também que reinventar novas formas de fazer por ser a situação atual algo inédito para todas e todos. Aprendemos novas metodologias de ensino, sobretudo as que envolvem tecnologias digitais ... (Gestora da Educação Infantil).

Importante ressaltar que essas dificuldades em manipular as tecnologias aparecem nas falas dos três grupos entrevistados. Apesar de termos um contexto de uso de tecnologias no dia a dia, na educação, não era uma realidade. Quanto à avaliação das crianças, ambas disseram que não se sentiam, naquele momento, capazes de avaliar. A gestora do Ensino Fundamental relatou três pontos que a incomodavam neste modelo de ensino: Queda da conexão de internet; problemas nos equipamentos; falta do contato físico. Todas estas questões foram encontradas também em estudos semelhantes, como os publicados no Dossiê: “Pandemia (Covid-19) e cenário político sombrio: efeitos colaterais na educação brasileira”.

Em relação aos professores, apresentamos os dados mais relevantes de suas respostas. Do grupo respondente, 81,8% possuíam formação superior; 45,5% atuavam no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, 36,4% na Educação Infantil e 18,2% no Segundo Ano do Ensino Fundamental. Professores alfabetizadores, representaram 66,6% dos respondentes.

Quanto à adoção de plataformas pelas escolas, pode-se ver no gráfico 1:

Gráfico 1: Formas de acesso às crianças/famílias pelas escolas.



Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

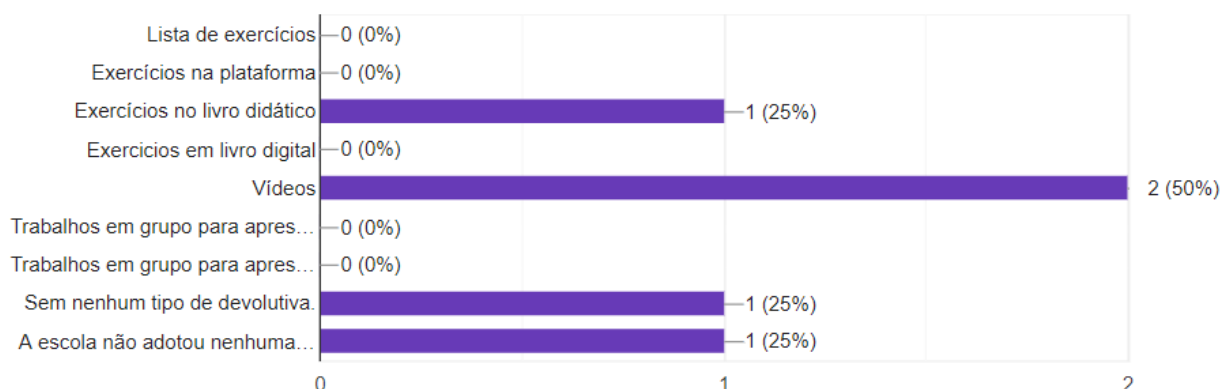
Nota-se que 54,5% não havia adotado plataformas digitais como ferramentas de acesso às crianças. Essa demora no atendimento pode ter efeitos mais negativos na

alfabetização das crianças, pois foi uma forma posterior, que constatamos ser um meio para minimizar os impactos do fechamento das escolas. O aplicativo WhatsApp foi um meio adotado por 9,1% das instituições.

Um dado relevante foi sobre as avaliações das crianças. Apesar de metade das escolas não terem adotado plataformas, outras mídias como WhatsApp e e-mail estavam sendo utilizadas. No entanto, 80% das docentes não se sentiam capazes de avaliar as crianças e 20% das docentes acreditavam que as crianças aprendiam menos em relação ao ensino presencial. Este dado é relevante, pois mostra uma deficiência na utilização dos meios digitais e carência na formação e treinamento docente para utilização de ferramentas alternativas, tanto para ensino quanto para a avaliação. Os cursos de formação docente, em geral, utilizam estratégias de avaliação da criança, como diários de classe, anotações de bordo, escalas ou registros, que não foram adaptados para este formato de educação remota.

Quanto às questões afetivas, as docentes relataram frustração, quando não conseguiam acessar as crianças; incômodo com a falta de acesso das crianças às ferramentas digitais, portanto, ausência nas atividades e a falta do contato físico. Relataram ainda, como pode ser visto no gráfico 2, os tipos de atividades que estavam executando, chamando atenção para um aspecto: não havia devolutiva, por parte das crianças.

Gráfico 2: Principais atividades propostas às crianças.

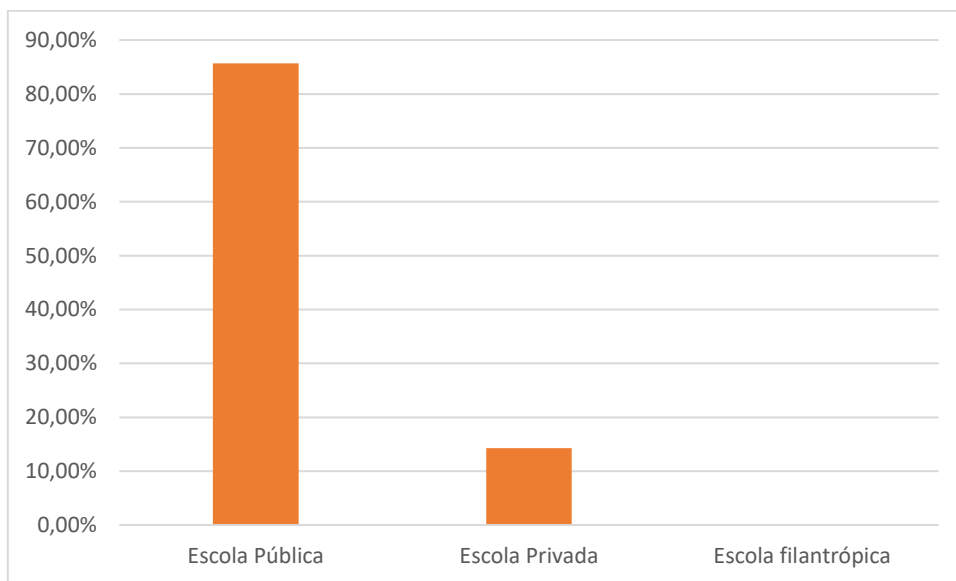


Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

O livro didático e o envio de vídeos foram as principais atividades realizadas, desnudando as dificuldades que professores enfrentaram para adaptarem-se a este modelo de ensino. Finalmente, para algumas das docentes, havia necessidade de que as crianças repetissem o ano escolar, pois, na perspectiva delas, aquele período (parte do primeiro semestre de 2020, segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021) estava perdido.

Já em relação às famílias, categoria na qual tivemos maior variação de gênero, se comparado às gestoras e docentes, a frustração e descrença no modelo de ensino remoto foram ressaltadas. Foram 57,1% dos respondentes mulheres e 42,9% homens, no entanto, não houve diferenças significativas relacionadas ao gênero. A maior diferença constatada se deu em relação ao fato de a escola ser pública ou privada, como pode ser visto no gráfico 3.

Gráfico 3: Percentual de escolas públicas e privadas, conforme os pais.

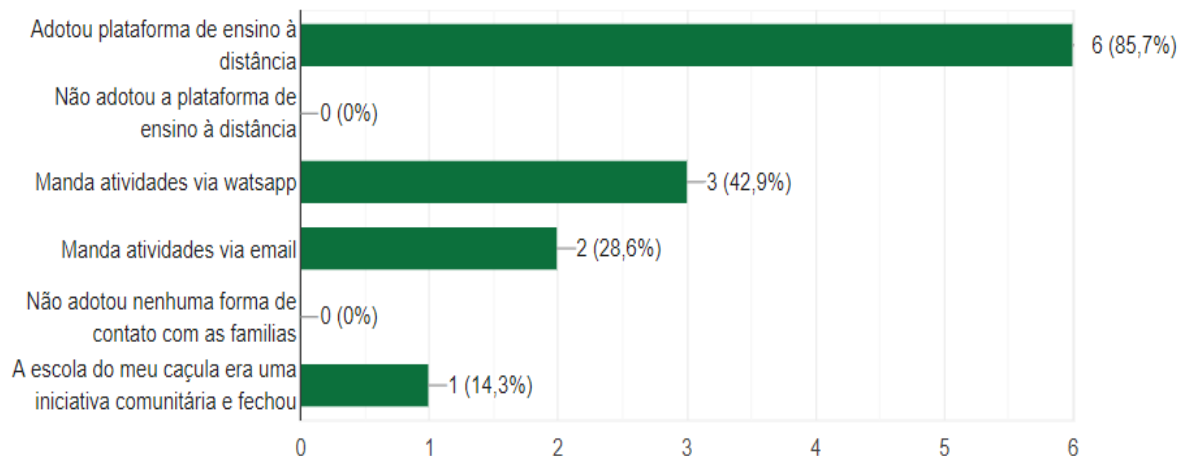


Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

Na escola pública, houve demora na adoção das plataformas e no envio de atividades para casa, o que deixou as crianças ainda mais marginalizadas em relação às atividades escolares. Constata-se que as dificuldades de acesso foram maiores para este grupo. Esta desigualdade, que já existia antes da pandemia, foi agravada com a mesma.

Com relação à adoção de formas de ensino remoto, o gráfico 4, mostra quais as ferramentas foram adotadas pelas escolas.

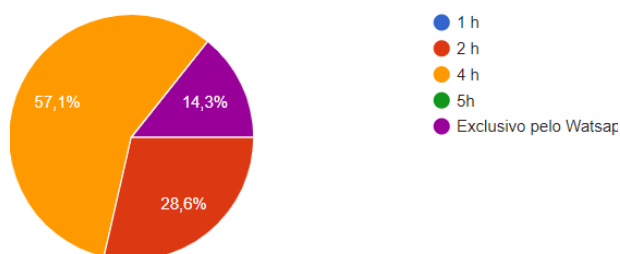
Gráfico 4: Tipos de ferramentas adotadas pelas escolas.



Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

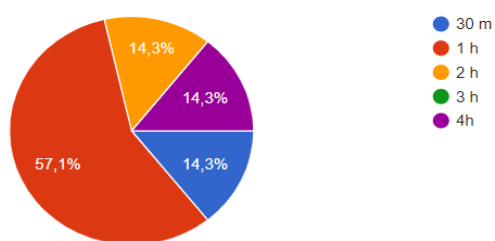
Chama atenção, que as escolas particulares rapidamente adotaram plataformas, as quais foram aceitas, com certa desconfiança por parte das famílias, conforme relatos ao longo da entrevista. Mas um ponto relevante, observado foi o tempo de exposição às telas, vistos nos gráficos 5 e 6. À frente do computador, a exposição para aulas era de uma média de 4h e fora das telas o tempo dedicado aos estudos era bem menor.

Gráfico 5: Tempo dedicação aos estudos à frente do computador.



Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

Gráfico 6: Tempo de dedicação aos estudos fora das telas.

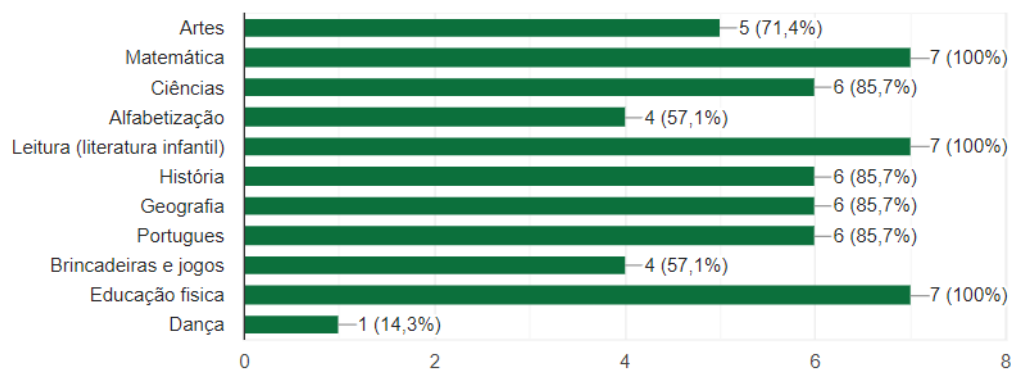


Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

Enquanto o gráfico 5, aponta que 57,1% dos familiares responderam que o tempo à frente das telas era de, aproximadamente 4 h, verificou-se que o mesmo percentual (gráfico 6) se dedica aos estudos fora dela, por apenas 1 hora. Dado preocupante esse, uma vez que, na faixa etária definida para este estudo, entre 5 e 8 anos de idade, há recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) atualizada em 2020, de que o limite de exposição às telas para crianças entre 2 a 5 anos fique em, no máximo, uma hora e, para as de 6 a 10 anos, máximo de 2 horas. Importante ressaltar que o brincar é atividade prioritária para a criança, sendo recomendada, inclusive como meio de aprendizagem de riqueza ímpar.

Ao que parece, neste período de pandemia, o brincar ficou reduzido a algumas poucas oportunidades, a maioria delas, possibilitada pelas famílias. As escolas, de fato, não conseguiram trazer o brincar prazeroso para atividades on-line, como pode ser visto adiante, no gráfico 7 no que se refere ao tipo de atividades propostas pelas escolas, estando a maioria delas, ligadas às disciplinas curriculares.

Gráfico 7: Atividades ou conteúdo das aulas remotas



Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

O que chama a atenção no estudo é a incoerência entre aquilo que se buscava conhecer e aquilo que foi oferecido pelas escolas. As atividades relacionadas à alfabetização ficaram empatadas, com as de menor frequência - os jogos e as brincadeiras - estando acima apenas das de dança. Constatação de outros estudos corroboram com a ideia de que as atividades de movimento e de caráter lúdico foram as menos contempladas durante a pandemia. Por outro lado, Matemática, Literatura e Educação Física foram as

mais ofertadas às crianças. Apesar da Educação Física ser uma atividade em que é possível imprimir mais ludicidade na sua realização, não foi nesta perspectiva que foi ofertada. Quanto ao sentimento dos pais em relação às aulas pela internet, as falas traduziam muito bem a vivência do momento, como mostram extratos abaixo.

Me sinto frustrado. Preferia aulas presenciais. Não tenho formação para auxiliar. (Pai 1)

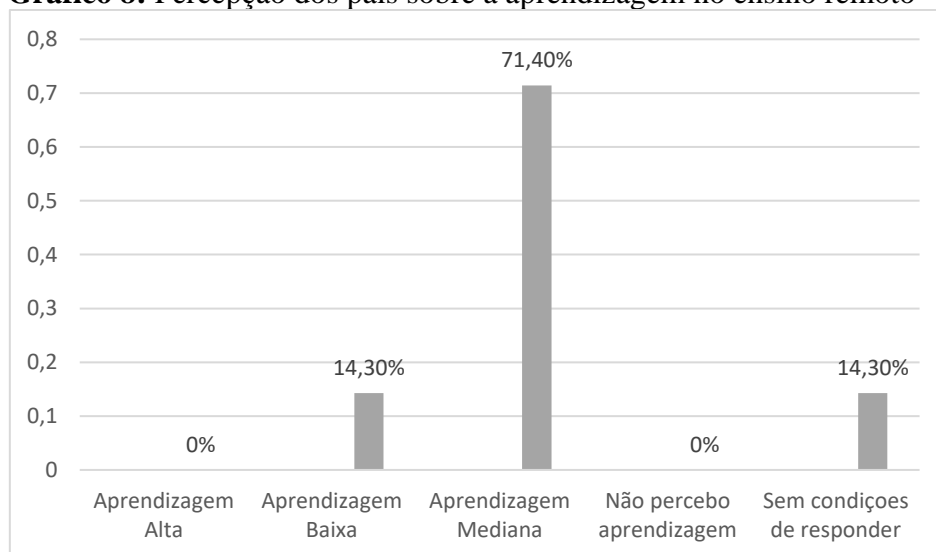
Não consigo me dedicar corretamente a esta atividade no meu cotidiano e muitas vezes não acredito que sejam necessárias. (Mãe1)

Acredito que algum conteúdo de cada matéria está havendo a aprendizagem, mas se fosse presencial e com as vivências o impacto na aprendizagem seria maior. (Mãe 2)

As perspectivas familiares em relação às aulas on-line, demonstram a falta de confiança na efetividade desta modalidade. Vale ressaltar que, no momento, alguns setores e membros da sociedade civil discutem o *homeschooling*, modalidade já adotada por algumas famílias, mas as aqui entrevistadas deram mais valor ao ensino escolar presencial.

Em relação à avaliação da aprendizagem, contrapondo as respostas das professoras, os pais não demonstraram confiança no ensino remoto. No gráfico 8, a crença na defasagem de aprendizagem fica evidente.

Gráfico 8: Percepção dos pais sobre a aprendizagem no ensino remoto



Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

Como o gráfico mostra, a aprendizagem das crianças, na perspectiva dos pais, é mediana, para 71,4% deles. Essa perspectiva corrobora com a maioria das posições até agora postas pelos pais. A crença geral é de que a aprendizagem é melhor favorecida quando da oferta de atividades na escola, presencialmente, o que colamos à outras respostas obtidas anteriormente. Tuboiti (2021) levanta que esta nova situação trouxe grandes prejuízos ao ensino.

À escola coube a responsabilidade de reinventar o ensino, e os familiares se viram diante da necessidade de transformar o lar, acrescentando espaços para o trabalho dos familiares e os estudos dos filhos. Isso exigiu a necessidade de oportunizar o acesso tecnológico para todos, a mediação dos familiares na relação estudantes (filhos) e docentes. Essa reorganização envolveu desgastes relativos ao repensar os tempos, as atenções, desembolsar dinheiro para ter uma estrutura mínima em casa, tendo consciência de que uma grande parte das escolas e famílias não conseguiu realizar todas essas adequações, resultando na sua exclusão deste universo de ensino - aprendizagem. (TUBOITI, 2021, p. 1155).

Desigualdades de acesso e exclusão foram duas variáveis apontadas em vários estudos até o momento. Mesmo que neste estudo, não apareça nas falas dos entrevistados, de uma forma indireta acabam por suscitar o problema, quando apontam não possuir equipamentos suficientes para toda a família, ou não ter formação e tempo para auxiliar. E isto, considerando a maior parte do público entrevistado, que compõe um grupo de condições socioeconômicas mais favorecidas mostra que, apesar de condições sociais melhores, as dificuldades afetaram também as crianças desta classe.

Para refletir sobre a alfabetização, na perspectiva das famílias, considerou-se importante levantar quais seus conceitos sobre ela. As falas dos pais refletem o que desejavam que as crianças desenvolvessem em relação à leitura e escrita. A pergunta direcionada a eles foi “O que significa, para você, a criança estar alfabetizada?”

“Estar tendo compreensão sobre as letras para a construção e apreensão do significado das frases, para uma organização da escrita e da leitura. Com a alfabetização numérica, seria o entendimento dos números, das dezenas e centenas, para a composição, organização e desenvolvimento das atividades e problemas aritméticos simples.”

“É a criança saber ler e interpretar o que está pedindo.”

“Decodificar e compreender o que lê.”

“Ter noções de cidadania, ética, literatura – acesso a vocabulário, regras básicas...”

“Saber escrever, ler e interpretação da leitura.”

“Conseguir compreender o sentido de um conjunto de palavras que ela lê ou escreve.”

“É uma expectativa interessante de autonomia. Não obstante, não nos sentimos preparados para alfabetizar”

Observa-se que ler, escrever e interpretar/compreender são palavras que os pais atrelam ao termo alfabetizar, fundindo com o conceito difundido na década de 80, o letramento. Mas a ideia já superada de codificação, também aparece nas falas. Esta definição pode acarretar o que acreditam ser as atividades propícias à alfabetização. A frequência do termo ler (71,42%), escrever (42,85%) e interpretar (71,42%) demonstra que, apesar dos novos estudos e adoção de práticas diferenciadas no processo de alfabetização das crianças, o conceito ainda aparece atrelado à habilidade de leitura, mais até do que a própria escrita. Ferreiro (2011) legitima esta perspectiva de pais de que um dos objetivos da alfabetização é o de levar as crianças a compreender as funções da língua escrita na sociedade. No entanto, a atividade não pode se restringir ao domínio do código.

Embora sejam habilidades necessárias, a visão de alfabetização como aprendizagem de um código, superada conforme Soares (2020), na década de 80, como resultados das pesquisas das áreas da Fonética e Fonologia, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Cognitiva, ainda vigoram. Oportuna a fala de Micotti (2019) para o contexto atual:

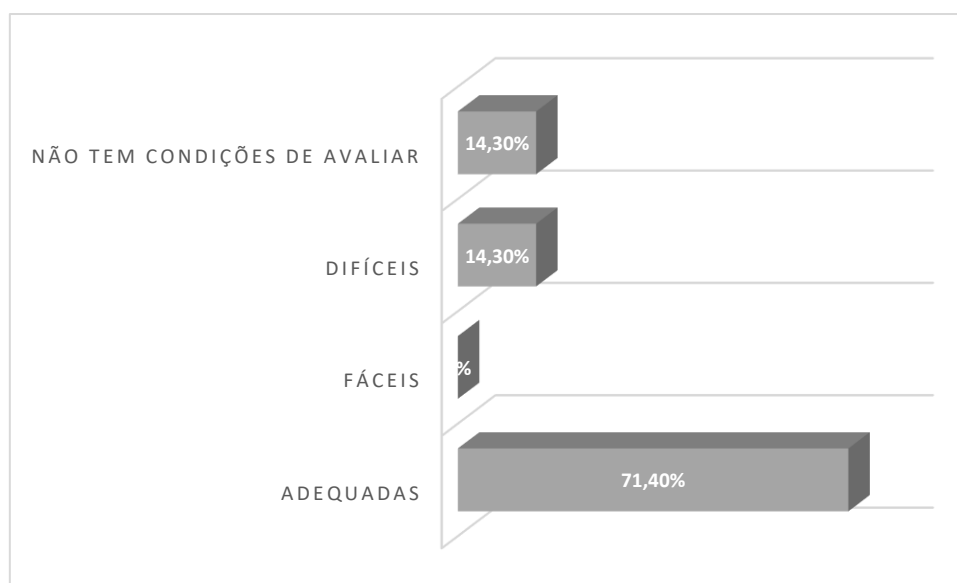
Ensinar a ler e escrever não é tarefa fácil, especialmente, quando a problemática da alfabetização intensifica-se. Entre nós, o ensino tem sido criticado; seus resultados são vistos como fracos em vários aspectos, sobretudo com referência ao aprendizado da leitura e da escrita. Múltiplos fatores contribuem para isso, entre eles, os tratamentos dados à educação escolar e ao trabalho do professor que não correspondem à sua importância social, além de outros problemas que afetam a sociedade e, por consequência, as escolas. (MICOTTI, 2019, p. 7)

No cenário da Covid-19, a educação sofreu um duro golpe, especialmente para as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, fases primordiais para a

alfabetização. Com o fechamento e estruturação das formas de atendimento às crianças, o tempo perdido foi longo e as estratégias, além de não muito bem aceitas pelas famílias, nem sempre se mostraram eficazes: plataformas, envio de tarefas, atividades nos livros didáticos, vídeos e mais vídeos...todas, mesmo que conciliadas, foram insuficientes para que o processo fosse minimamente, garantido. A elas, somam-se as dificuldades das famílias com internet, número insuficiente de computadores ou substituição destes pelos celulares, local apropriado, tempo de dedicação de um adulto para apoiar a criança.

Quanto às perspectivas familiares sobre a adequação das atividades para a alfabetização das crianças, pode-se ver no gráfico 9 que, contrariamente às dificuldades e ao fato de não se sentirem capazes de auxiliar, 71,4% consideraram que elas estavam adequadas ao nível em que a criança se encontrava.

Gráfico 9: Percepção dos pais sobre a adequação das atividades para a faixa etária dos filhos.

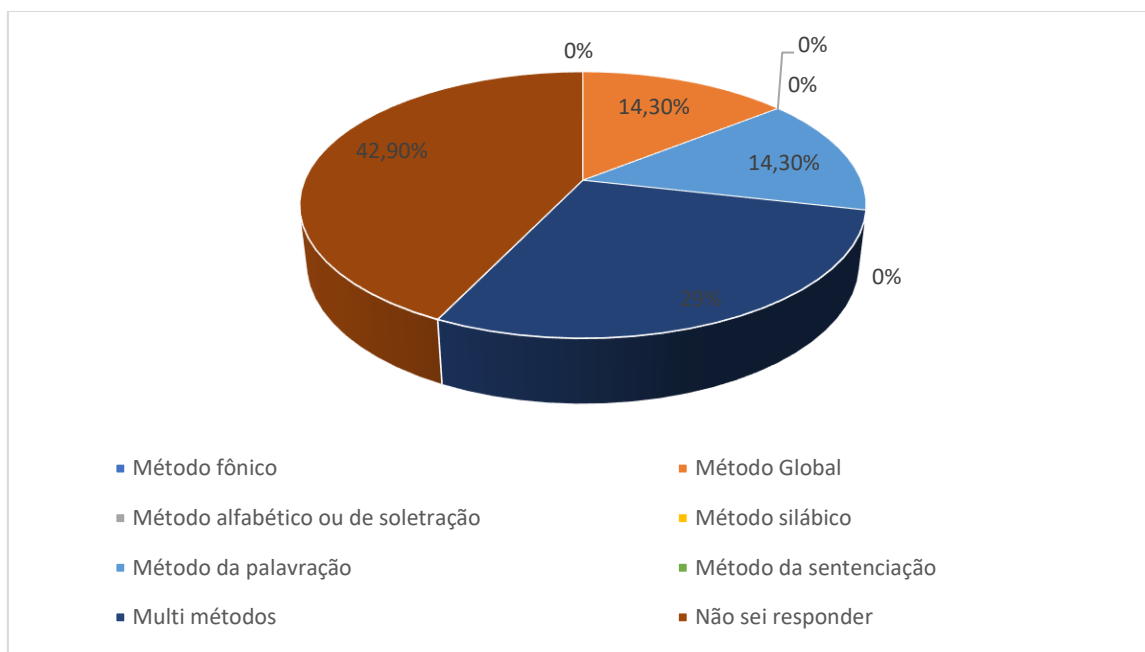


Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

Interessante ressaltar que, mesmo considerando o nível das atividades adequadas, conforme respostas em outros momentos, a aprendizagem para os pais, ficou prejudicada. Nas considerações deles, o problema está no modelo de ensino – o remoto.

Nesta categoria – alfabetização – também procurou-se saber o que os pais compreendiam sobre os métodos. O gráfico 10 mostra a percepção dos pais sobre os métodos de alfabetização.

Gráfico 10: Percepção dos pais sobre os métodos de alfabetização.



Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

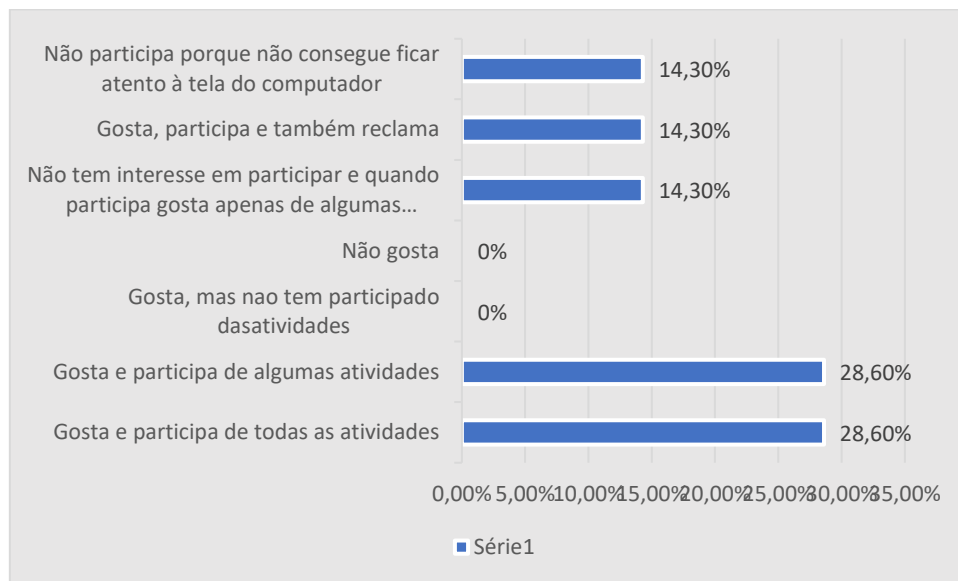
Por mais que tenham ideia tradicional do que é alfabetizar, a maioria (42,9%) desconhece os métodos. Para 28,6% a escola adota muitos métodos ao mesmo tempo e para 14,3% a escola adota o método da Palavrção ou método Global. Neste ponto, ressaltamos as ideias de Soares (2018) em que a autora defende que a alfabetização não é questão de método, mas de estratégias adotadas ao longo do processo, considerando vários fatores como o próprio ambiente, as interações sociais com mediadores textuais e ação da criança sobre o objeto escrito. Tão importante quanto as estratégias de alfabetização adotadas pelas escolas, é o ambiente alfabetizador, proporcionado às crianças, em que elas acessam a escrita em diferentes contextos sociais, no âmbito familiar e nos vários espaços em que a escrita se coloca como um sistema de comunicação.

Uma questão importante para o estudo foi verificar o tipo de equipamento usado pelas crianças e investimentos das famílias para que elas pudessem participar das aulas.

De acordo com as respostas, 71,4% utilizava o computador dos pais e o mesmo percentual teve que contratar serviços de internet melhores para atender as demandas de uso familiar.

Ainda outras categorias que foram levantadas chamaram atenção no estudo: recepção das atividades pelas crianças; comportamento durante as mesmas e atitudes das crianças no caso de perda da conexão, vistas nos gráficos 11, 12 e 13 a seguir.

Gráfico 11: Percepção dos pais sobre a recepção das atividades pelas crianças.



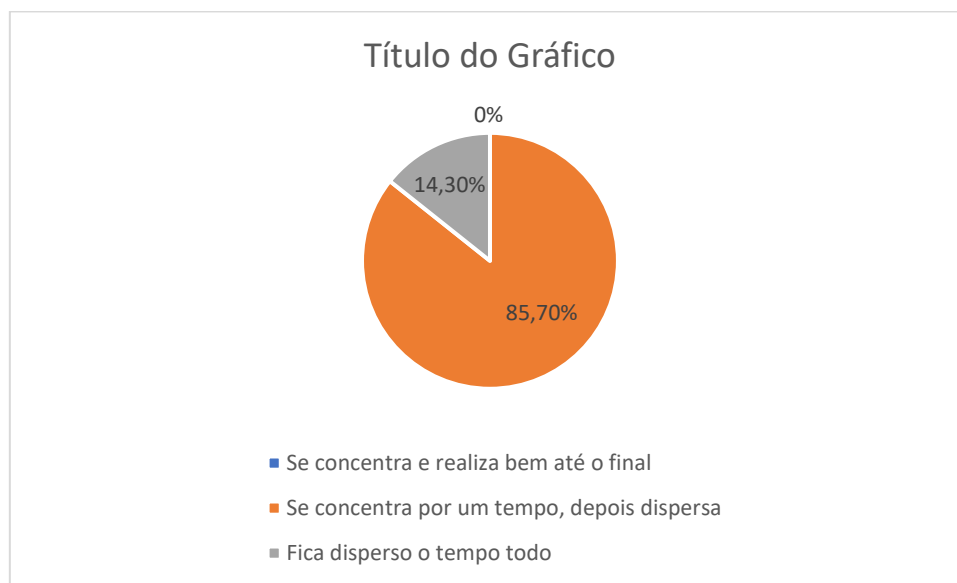
Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

Os pais (57,2%) perceberam que as crianças gostavam e participavam de todas ou de algumas atividades. Como a adoção de plataformas estava no início, este dado pode significar o interesse das crianças pelas atividades considerando que, no início do isolamento, as escolas se fecharam, não adotaram formas de contato com as crianças e elas ficaram ociosas. Ao se depararem com a possibilidade de ter contato social novamente, mesmo que por intermédio das mídias, as crianças inicialmente se envolveram com a proposta. O que foi visto ao longo do tempo foi que esse interesse foi diminuindo.

Um dado interessante foi que o mesmo percentual de crianças (14,3%) circulou entre três modalidades diferentes de comportamento: gostava, mas reclamava do ensino remoto; não participava por não conseguir ficar na frente da tela ou não tinha interesse nas atividades. Somados, estes comportamentos ficaram em 42,9%. Assim, considera-se

que os comportamentos “participar” e “não participar”, atingiram quase o mesmo percentual. Uma explicação possível é o tempo de exposição às telas, em que a criança permanecia mais como ouvinte, não tendo atividades que exigissem um comportamento ativo por parte delas, o que pode gerar o desinteresse. E isso se reflete no comportamento seguinte analisado: a concentração das crianças.

Gráfico 12: Comportamento das crianças durante as atividades remotas.

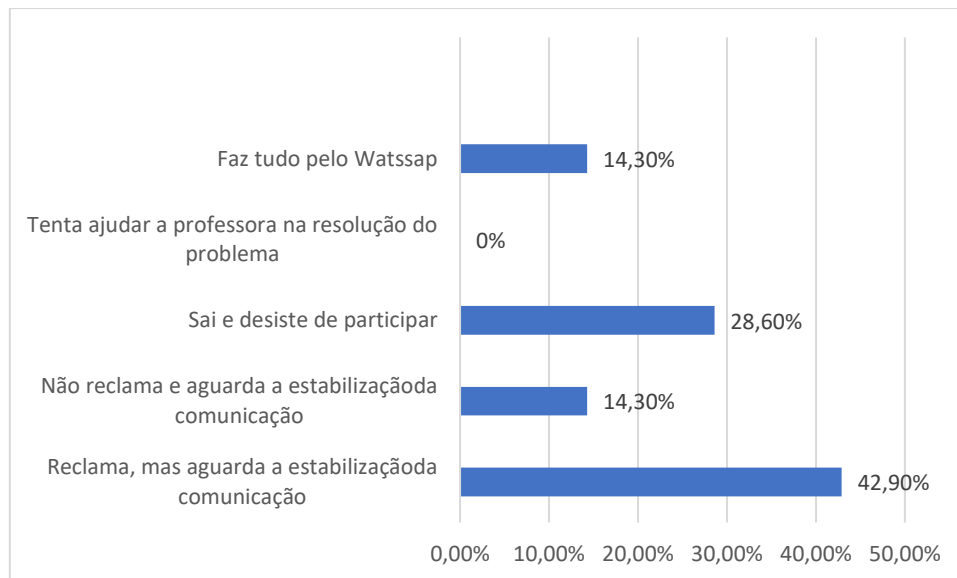


Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

Segundo os pais (85,7%) esse tempo de permanência era limitado. Comportamento também que pode ser explicado tanto pela passividade diante das atividades oferecidas e da necessidade das crianças, desta faixa etária, de se movimentarem e resolverem desafios, além de o ambiente da casa possuir outros atrativos que dispersam a atenção infantil. Quando se trabalha com crianças, o que se percebe é a necessidade de atividades desafiadoras, aliadas às possibilidades de interação e de trocas/intercâmbios com o outro, o que não foi possibilitado em todas as suas dimensões no ensino remoto. Essa limitação pode ser também fator responsável pela dispersão das crianças depois de um tempo.

Ainda, questionados sobre o que a criança fazia frente à perda de conexão, o gráfico 12, ilustra:

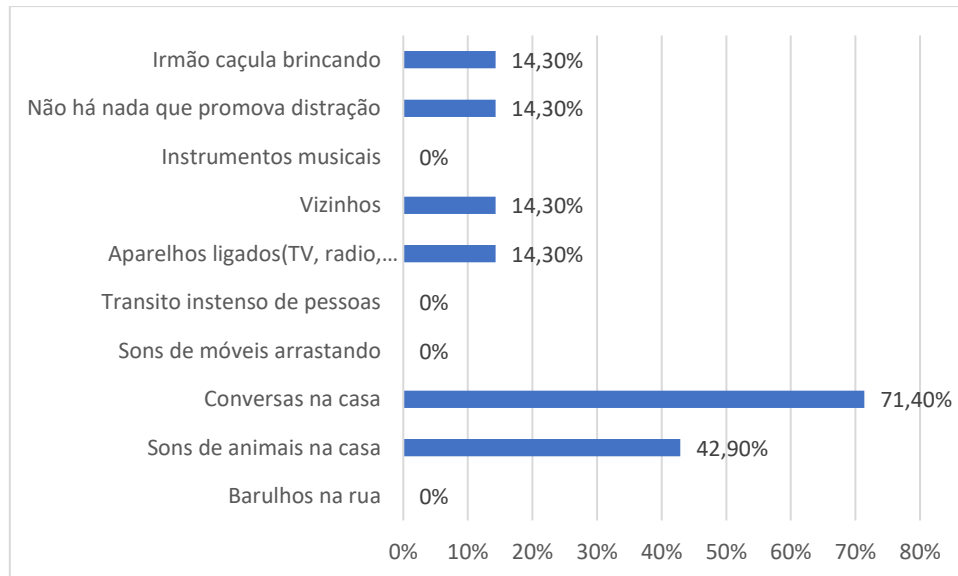
Gráfico 12: Comportamento da criança frente à perda de conexão com a internet.



Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

Como foi colocado, as estratégias de acesso escolar das crianças às atividades foram principalmente via plataformas digitais, incluindo o aplicativo WhatsApp. Dentre as alternativas apontadas pelos pais, no caso de perda da conexão de internet, as crianças reclamavam (42,9%), mas aguardavam restabelecimento da rede. Mas o percentual de crianças que saía e desistia da aula foi de 28,6%. Isso pode acarretar a perda das aulas, de atividades e se configurar para o problema da aprendizagem, tão relevado nas falas dos entrevistados. Dos entrevistados, (57,1%) respondeu que não permitia atividades paralelas às aulas para evitar perda de interesse ou de concentração nas atividades; 28,6% permitiam o lanche. Esta informação é importante pois estabelece a relação entre dois pontos: o interesse e a concentração nas atividades. A concentração nas atividades, também ponto relevante, foi afetada por vários fatores, como mostra o gráfico 13. Quanto a estes fatores, os pais tiveram opção de marcar mais de uma alternativa e de criar outras, não previstas no formulário.

Gráfico 13: Fatores de distração durante as aulas.



Fonte: dados da pesquisa, 2020/2021

Como a casa passou a ser o local de estudos das crianças, as conversas familiares foram consideradas o maior fator (71,4%) que interferiam na atividade da criança. De fato, a escola é portadora de “um ambiente controlado” que pode favorecer melhor o aprendizado das crianças. No lar, as interferências são maiores e em parte, difíceis de controlar, o que foi também encontrado no estudo de Tuboiti (2021). Os animais domésticos também apareceram, de forma significativa como elementos de distração (42,9%). Ainda apareceram neste grupo, os aparelhos de tv e outros eletrodomésticos, vizinhos e irmãos brincando na casa.

A rotina familiar foi alterada para 66,7% das famílias mudando parcialmente e 33,3% mudando completamente. Três atividades foram apontadas pelos pais como as que sofreram maior alteração, nesta ordem: lazer (71,4%), lanche da tarde (57,1%) e descanso (42,9%). Estudo de Tuboiti, et al (2021) também encontrou dados que corroboram os aqui levantados. As adaptações das famílias e docentes a este novo modelo afetou a todos em muitos aspectos. A casa passou a ser a escola e escola veio da casa dos professores. Foi uma troca que, de certo ponto vista, foi positiva para o “ver” o outro com um novo olhar. As crianças (100%) passaram a ter, no quarto, o seu ambiente de estudos. O limite entre espaço de lazer/ descanso e espaço de responsabilidade (estudos) foi extinto, aumentando ainda o tempo de permanência das crianças em um espaço limitado, o quarto. Como foi

visto, as crianças passaram em média, 4h na frente do computador e apenas 1h fora dele para atividades de estudos.

Finalmente, a responsabilidade de acompanhar as atividades dos filhos, coube à mãe em 57,1% das famílias, ao pai 28,6%, não houve acompanhamento em 14,1%, foi acompanhado por professor particular em 14,1%, e acompanhamento esporádico também em 14,1%. Muitas das vezes, as dificuldades das crianças eram em ter esse acompanhamento na resolução de problemas, principalmente voltados para as tecnologias, como acesso ou queda, encontrar o link correto.

Os estudos que vêm sendo realizados sobre o ensino remoto estão demonstrando que a pandemia de COVID-19 trouxe desafios no campo da educação, mas também apontam pontos positivos como repensar a vida cotidiana, valorização das coisas simples, lidar com novos contextos, dentre outros. O campo afetivo foi desnudado diante dos relatos de insatisfação, incompreensão do porquê de certas atividades, frustração com os resultados. Mas a escola emergiu como lugar de socialização e de aprendizagem. As falas de duas famílias são um retrato desta constatação:

Acredito que as aulas de agora em diante irão ter metodologias mais híbridas e dependerá da escola, do próprio professor tornarem essas metodologias apropriadas para que se consiga uma relação mais coesa entre o ensino-aprendizagem. Porque não podemos pensar somente nos conteúdos que os alunos estão perdendo, mas perdendo também a convivência com o outro, o aprender com o outro e as próprias experiências em uma aula experimental.

Depois de 6 meses de aulas remotas, a escola propôs encontros individuais com a minha filha. Desde então são as aulas que ela mais gosta, participa ativamente e fica feliz, apesar de serem também as mais longas. Penso que esse vínculo e a oportunidade de conviver com a professora são mais importantes que o conteúdo escolar.

Tuboiti (2021) coloca que sendo o aprender um fenômeno social, a partir da interação com nossos pares e/ou docentes, a falta do contato e/ou do ensino presencial exigiu novas configurações. Afinal, o isolamento social, longe do contexto escolar, e especificamente, sem caminhos pensados para ressignificar a lógica escolar presencial, a sensação foi de frustração, direcionando para alguns arranjos, o que este estudo também apontou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as estratégias escolares de atendimento às crianças, durante a pandemia de COVID-19, que afetou o mundo entre final de 2019 estendendo-se aos anos posteriores, analisando a perspectiva de gestores, professoras e pais. Constatou-se que as estratégias que foram adotadas visaram minimizar os impactos do distanciamento, variando de entrega de kits escolares a adoção de plataformas e mídias de comunicação em rede. Estas, a priori, não convenceram gestores, professoras e pais de sua eficácia, mas foram percebidas e, aos poucos, aceitas como alternativas para o momento.

Na perspectiva dos grupos entrevistados, o atendimento presencial, na escola, é a melhor maneira de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O aspecto afetivo foi levantado pelos três grupos entrevistados. Relatos de sentimentos como medo, insegurança, ansiedade e desconfiança na eficiência do ensino remoto, apareceram para os três grupos. A alfabetização pareceu ficar prejudicada para todos eles, uma vez que, apesar de uma visão tradicional dominar parte dos discursos quanto ao que se considera alfabetizar, muitos consideraram que o modelo remoto não auxiliou, de fato o processo.

O cenário, novo para todos e malconduzido, politicamente falando, gerou exclusão social e desnudou as desigualdades sociais, que foram se ampliando, pouco a pouco, diante da pandemia e a cada nova determinação ou mudança no status econômico que o país vivenciou. Em condições adversas e que afetaram mais diretamente as crianças das classes mais baixas e em menor grau, as de classes mais elevadas, a alfabetização, ainda que possibilitada às crianças da segunda categoria, não atingiu, de fato, seu melhor patamar. Problemas como acesso a equipamentos, espaço adequado de estudos, falta de conhecimento dos pais, internet com instabilidade, falta de materiais e metodologias adaptadas ao modelo remoto foram fatores suscitados ao longo das entrevistas.

No entanto, há que se considerar que houve um esforço coletivo para superação das dificuldades. E, apesar dos obstáculos frente a este cenário, precisamos pensar na defesa maior em relação à igualdade de acesso e permanência, especialmente no campo da educação: dar à criança lugar prioritário como sujeito de direitos, considerando sua

participação ativa, com garantia do brincar como meio para atingir seu pleno desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. C.; Leite, T. M. R. Explorando as letras na educação infantil. In: **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117. 2 novembro/ 2002.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1964/2015.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. R.J: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, A. C. P. ROSA, E. C. S. (orgs). **Ler e escrever na educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2011.
- Ferreiro, E. **O Ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013.
- GALVADON, L. L. **Alfabetização e construtivismo: a teoria, o resgate**. São Paulo: Edcon, 2005.
- GOULART, A. L; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2019.
- NUNES, K. de C. S., & REZENDE, V. M. (2021). Apresentação - Perspectivas críticas sobre o direito à educação na Pandemia: reflexões para além da crise sanitária e os desmandos da Política Educacional Brasileira. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, 10(3), 980-987. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-63449>
- POLLI, G. M.; KUHNEN, A. Possibilidades de uso da teoria das representações sociais para os estudos pessoa-ambiente. **Estudos de Psicologia**, janeiro-abril/2011, 57-64.
- SEBER, M.G. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipioni, 2006.
- SINCLAIR, H. O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas. In: Ferreiro, E. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Art Med, 2003.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf. Acesso em 05/02/2020.

TUBOITI, N. C. da S., LAURENDON, C. E. M., FREITAS, L. G. de, & NUMA-BOCAGE, L. (2021). Vivências em tempos de pandemia dos principais atores do sistema escolar brasileiro: docentes, discentes e familiares. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, 10(3), 1143-1157. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62367>

UNICEF. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação**. 29 abril 2021. Brasília (DF): escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 19 out. 2021.

WAGNER, W. (1998). Sócio-gênese e características das representações sociais. In A. S.

P. MOREIRA, & D. C. Oliveira (Orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social**. (pp. 3-25). Goiânia: AB.