

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2023v9n1a8pt>

2020 NAS TELAS: ESCOLA ONLINE PARA CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Juliana Tonin, Anderson dos Santos Machado, Patrícia Ruas Dias

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2684>

Submetido em: 2021-07-23

Postado em: 2021-07-26 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

**2020 NAS TELAS:
ESCOLA ONLINE PARA CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO**

**2020 ON SCREENS:
ONLINE SCHOOL FOR CHILDREN IN THE LITERACY PHASE**

**2020 EN LAS PANTALLAS:
ESCUELA EN LÍNEA PARA NIÑOS EN FASE DE ALFABETIZACIÓN**

Juliana Tonin¹
Anderson dos Santos Machado²
Patrícia Ruas Dias³

RESUMO

Este artigo pretende compartilhar pesquisa sobre a adaptação da escola às telas no cenário pandêmico de 2020 para promover reflexões sobre educação online para crianças em fase de alfabetização. Através de pesquisa-ação realizada pelo LabGim (Laboratório de Pesquisas da Comunicação nas Infâncias), acompanhou-se a experiência de uma escola privada de Porto Alegre, com crianças em fase de alfabetização, no período de 26 de março a 15 de maio de 2020, sobre a qual pretende-se apresentar as análises deste cenário. Com ênfase na identificação de duas problematizações (I e II) acerca da mediação por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na reestruturação das estratégias de continuidade das aulas, foram realizadas coletas e análises de dados em três diferentes dimensões comunicacionais (emissor, mensagem e receptor), todas elas servindo de base para a ação exercida diretamente com a equipe pedagógica da escola⁴. Como resultado principal, identificamos três temporadas distintas na adaptação da escola e das crianças naquele período (Primeira Temporada PT, Temporada de Transição TT e Segunda Temporada ST), evidenciando as condições essenciais da educação online para crianças desta faixa etária e deste ano escolar pela possibilidade de configuração de estratégias comunicacionais de mediação online promotoras de experiências de estar junto virtual.

Palavras-chave: comunicação, educação online, crianças, alfabetização, pandemia.

ABSTRACT

This article intends to share research about the adaptation of school to screens at the pandemic scenario of 2020 to promote reflections on online education for children in the literacy phase.

¹ Pós-doutora em Sociologia da Infância e Coordenadora do Laboratório de Pesquisas da Comunicação nas Infâncias (LabGim). Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Escola de Comunicação, Artes e Design, Famescos, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordenadora e Responsável pela pesquisa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3690-2578>. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. <juliana.tonin@pucrs.br>; <labgim@pucrs.br>

² Doutor em Comunicação (PUCRS). Mestre em Saúde Coletiva (UFRGS). Membro do Laboratório de Pesquisas da Comunicação nas Infâncias (LabGim). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8402-7846>. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. <anderson.machado@edu.pucrs.br>

³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUCRS. Membro do Laboratório de Pesquisas da Comunicação nas Infâncias (LabGim). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9098-1022>. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. <patricia.dias@edu.pucrs.br>

⁴ A etapa de coleta de dados utilizou diferentes tipos de documentos e fontes, e ocorreu para além do período específico da pesquisa-ação, com diferentes ênfases, que serão apresentados em outras produções. Todos os dados estão protegidos por não identificação e nomes fictícios serão utilizados sempre que necessário. Dados oriundos das trocas feitas diretamente com a equipe pedagógica não serão explicitados, apenas as reverberações das ações nas três dimensões determinadas.

Through an action-research carried out by LabGim (Laboratório de Pesquisas da Comunicação nas Infâncias), the experience of a private school in Porto Alegre was followed, with children undergoing literacy, from March 26th to May 15th, 2020, and it is intended to present the analysis of this scenario. Emphasizing the identification of two problematizations (I and II) about the mediation by digital information and communication technologies (TDICs) in the restructuring of classroom continuity strategies, data were collected and analyzed into three different communication dimensions (issuer, message and receiver), all of which serve as a basis for the action carried out directly with the school's pedagogical team. As a main result, we identified three distinct seasons in the adaptation of the school and children in that period (First Season PT, Transition Season TT and Second Season ST), highlighting the essential conditions of online education for children of this age group and of this school phase by the possibility of configuration of communicational online mediation strategies promoting experiences of being together virtual.

Keywords: Communication; Online education; Children; Literacy; Pandemic.

RESUMEN

Este artículo pretende compartir investigaciones sobre la adaptación de la escuela a las pantallas en el escenario pandémico de 2020 para promover reflexiones sobre la educación en línea para niños en fase de alfabetización. A través de la investigación-acción realizada por LabGim (Laboratório de Pesquisas da Comunicação nas Infâncias), se siguió la experiencia de una escuela privada en Porto Alegre, con niños en alfabetización, del 26 de marzo al 15 de mayo de 2020, y se pretende presentar los análisis de este escenario. Con énfasis en la identificación de dos problematizaciones (I y II) acerca de la mediación de las tecnologías de información y comunicación digitales (TDIC) en la reestructuración de las estrategias de continuidad del aula, se recopilaron y analizaron datos en tres dimensiones comunicativas diferentes (emisor, mensaje y receptor), todo lo cual sirve de base para la acción que se realiza directamente con el equipo pedagógico de la escuela. Como resultado principal, identificamos tres temporadas distintas en la adaptación de la escuela y de los niños en ese período (Primera Temporada PT, Temporada de Transición TT y Segunda Temporada ST), destacando las condiciones esenciales de la educación en línea para los niños de este grupo de edad y de etapa escolar por la posibilidad de configuración de estrategias de mediación comunicacional en línea promoviendo experiencias de estar juntos virtual.

Palabras clave: Comunicación; Educación en línea; Niños; Alfabetización; Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 arrebatou o mundo com a presença do vírus SARS-CoV-2, ou novo coronavírus, detectado em Wuhan, China, no final de 2019, causador de infecção respiratória aguda chamada de COVID-19. A Organização Mundial de Saúde (OMS), após avaliação da transmissão comunitária do vírus em todos os continentes, caracterizou-a como pandemia e recomendou, para contê-la, três ações básicas: isolamento e tratamento de casos identificados, testes massivos e distanciamento social. Imediatos deveriam ser esses manejos para evitar a morte de pessoas pela falta de atendimento emergencial oriunda de potenciais colapsos dos sistemas de saúde, numa primeira tentativa de equilibrar o coeficiente de leitos em Unidades de Tratamento Intensivo (UTI), respiradores, medicamentos e equipes especializadas, com a velocidade de crescimento do número de casos graves. Tudo isso enquanto se buscava conhecer características do vírus, de sua transmissibilidade e da manifestação da doença para garantir proposições de tratamentos adequados aos casos confirmados e, principalmente, para proteger ao máximo a população com produção e aplicação de vacinas para imunização em massa. Em meio a novas cepas do vírus, ondas de contágios e situações de colapso do sistema

de saúde durante esses picos, a vacinação iniciou-se no ano de 2021, o jamais esperado segundo ano de pandemia.

Assim, o distanciamento social, adotado em outras epidemias, adentrava ao cotidiano. Estar longe do outro fisicamente e ficar em casa, substituiu o vai e vem diário nas cidades por medidas como saídas estratégicas para reabastecimento do básico, cercados de protocolos de higiene. Conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em março de 2020, 165 países fecharam escolas interrompendo as aulas presenciais de 1,5 bilhão de estudantes, alterando a rotina de 63 milhões de professores de educação básica. Diferentes condições para suspender ou dar seguimento às atividades escolares sem a presencialidade fizeram com que as desigualdades ficassem ainda mais acentuadas no Brasil.

Com as declarações de calamidade pública dos governos federal e estadual, foi possível ampla adoção de normas excepcionais em diferentes instituições e redes escolares. Em Porto Alegre, quando se passavam apenas sete dias do decreto estadual no Rio Grande do Sul que determinava o fechamento das escolas a partir do dia 19 de março de 2020, o enfrentamento da crise pelas escolas foi diverso, pois houve suspensão temporária das atividades nas redes públicas municipal e estadual e rápida resposta para retomada das atividades, sem contar com a presencialidade, na rede privada. De forma central, havia inseguranças frente à necessidade de manutenção econômica destas instituições, garantida pelo pagamento de mensalidades pelas famílias.

Retomar as atividades via telas foi a urgência sentida por muitos e pelas escolas que puderam ofertar essa modalidade, tudo em uma atmosfera embebida de ansiedades, medos, pânico — lembremos das corridas por papel higiênico e álcool em gel — e falta de conhecimento das ferramentas disponíveis para buscar “transpor” uma escola inteira para as telas, pois, essencialmente, o ensino para crianças é presencial, sendo previsto por lei⁵ o ensino a distância nesta etapa apenas como complemento à aprendizagem ou em situações emergenciais.

Peraya (2002) auxilia a cristalizar o retrato daquele momento quando pontua que o uso de tecnologias como principal ferramenta de ensino “não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível” (p. 49). De fato, não se pensava nas possibilidades de transformação da escola e das aulas a partir do ensino remoto e, sim, em habitar um campo possível que permitia tão somente sua continuidade. Mas a ideia de continuidade possível é complexa, pois, conforme Lévy (1999), as tecnologias alteram de forma impactante a comunicação e a aprendizagem e, complementando com Axt (2000), a articulação entre tecnologia e sociedade não tem um modelo a ser seguido porque depende das possibilidades dos setores envolvidos, assim como é importante considerar os entornos próprios de cada um. Significava, então, uma continuidade possível, sim, mas também transformada pelo e transformadora do cenário até então conhecido da relação escola-criança-família, sem manuais, nem garantias.

Diante deste panorama, os pilares da pesquisa-ação realizada pelo LabGim eram compreender as necessidades das pessoas envolvidas, crianças (e suas famílias) e professores (escola) e, por intermédio de parceria acordada entre LabGim com um colégio privado de Porto Alegre - chamado aqui de Alfazema -, vigente no período de 26 de março a 15 de maio de 2020, atuar com o objetivo geral de analisar a adaptação da educação online para fortalecer recursos para uma experiência potencialmente favorável para a criança desta faixa etária (6-7 anos em processo de alfabetização), considerada o sujeito bastante fragilizado nessa circunstância. A questão norteadora da pesquisa era: de que formas podemos analisar,

⁵ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 02 jun. 2021.

compreender e potencializar a educação online para crianças em fase de alfabetização durante a pandemia? Explicitamos a seguir a estratégia metodológica adotada na pesquisa.

2 A PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO

Conforme nos apresenta Van Trier (1980), a pesquisa-ação possui a especificidade de o pesquisador, ao assumir essa proposta, intervir diretamente no campo pesquisado, buscando atingir duplo objetivo: produzir mudança social a partir de uma ação prática definida *a priori*, e produzir novas informações científicas sobre o campo pesquisado. O que auxilia na definição dos contornos da pesquisa-ação seria o entendimento do “sistema de feedback entre ação social e sistematização da informação” (VAN TRIER, 1980, p. 180, tradução nossa), a partir do qual se deve enfatizar o eixo da ação, mobilizando o “uso prático” dos conhecimentos adquiridos.

Van Trier relata que, para Lewin, a pesquisa-ação, desde seus primórdios na Segunda Guerra Mundial, obedeceria a três princípios: 1) a pesquisa deveria ser feita em colaboração com os indivíduos; 2) a pesquisa não deveria ser feita em laboratório, mas em ‘meio natural’; 3) antes e depois de cada fase deveriam ser avaliadas as atitudes de todos os indivíduos. Esses conceitos foram atualizados na década de 1970, quando Moser ofereceu um segundo modelo à pesquisa-ação, considerando, da mesma forma que Lewin, três pontos essenciais: 1) a pesquisa-ação se apresenta como um testemunho para uma mudança de paradigma nas Ciências Sociais; 2) este novo paradigma se configura como uma ciência emancipatória para “melhorar a vida das pessoas desfavorecidas”; 3) o papel que os cidadãos desempenham na pesquisa é decisivo, pois eles devem definir os objetivos a serem atingidos, e não os pesquisadores.

Assim, reiterando a intenção do laboratório, o propósito foi o de compreender as dinâmicas e condições de ensino online para crianças em fase de alfabetização e de, a partir dessa compreensão, atuar nos cenários possíveis - configurado nesta pesquisa como o cenário do contexto pedagógico -, a fim de favorecer recursos para uma promissora experiência de mediação online para as crianças dessa faixa etária e ano escolar. Destacamos que atuar com pesquisa-ação na comunicação voltada às crianças, nos mais diversos enfoques favorecidos pela Comunicação como campo do saber, associado às contribuições da Sociologia da Infância, configura-se como pedra angular dos estudos do LabGim, idealizado para promover ação social por intermédio da pesquisa científica. Seu objetivo é de mobilizar saberes coordenados com propostas efetivas de impacto social para a geração de soluções transdisciplinares que intentem melhorar a comunicação (em duas diferentes formas) nas infâncias.

Como estratégias de pesquisa para a escola definida como integrante do campo de estudo, adotamos diferentes etapas, todas elas acontecendo de forma simultânea, com núcleos de trabalho específicos para cada uma⁶. Inicialmente, partimos de dois parâmetros norteadores, oriundos das observações que emergiram do cenário, chamados de problematização I (o contexto da criança em fase de alfabetização) e problematização II (o contexto de entendimento, definição de estratégias e implementação de mediação de ensino pelas TDICs). Em seguida, estabelecemos coletas de dados e análises dos elementos comunicacionais definidos para a pesquisa específica nesta escola (emissor, mensagem e

⁶ Equipe: Dra Juliana Tonin, Dr Anderson dos Santos Machado, Doutorandas Patrícia Ruas Dias, e Amanda de Andrade Campo, Mestra Jerônima Daltro Milton, Iniciação Científica, atualmente Graduada em Publicidade e Propaganda, Clarissa Braga Menna Barreto.

receptor)⁷, pois identificamos a presença de diferentes núcleos, com formas diferenciadas de interações. Desenvolvemos, assim, três rotinas de coleta e análise de dados:

a) contexto do emissor: mensagens enviadas pela escola para as famílias, via seus meios utilizados. Tornavam-se evidentes as formas pelas quais a escola estava, por um lado, entendendo, desenhando e assumindo suas ações e, por outro, comunicando e mobilizando essas escolhas para crianças e suas famílias;

b) contexto da mensagem: acompanhamento diário das estratégias utilizadas para a mediação das práticas pedagógicas por TDICs com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental diretamente na observação dos ambientes virtuais de uma das turmas do 1º ano;

c) contexto da recepção: dados diários da experiência das crianças a partir de áudios, enviados via *Whatsapp*, pautados por roteiros-guia para famílias voluntárias. Aqui se via a relação direta entre determinadas estratégias e seus desdobramentos nas crianças e famílias.

Desses resultados, dinamizaram-se (re)conhecimentos acerca das práticas pedagógicas mediadas por TDICs nas experiências das crianças. Visualizamos as características, forças e fragilidades desse processo de mediação como um todo e, para além de identificar essas dualidades, a pesquisa-ação mobilizou-nos para a etapa subsequente e simultânea de trocas com a equipe pedagógica, no sentido de maximizar estratégias percebidas como favoráveis e de minimizar/transformar estratégias identificadas como desfavoráveis para a experiência da criança. Os dados e análises passaram a ser compartilhados em documentos e dialogados em reuniões semanais com a Alfazema. Após esses momentos de trocas, as estratégias eram discutidas e implementadas integral e exclusivamente pela equipe da Alfazema responsável pelas turmas de 1º ano. Como desfecho do processo integral da pesquisa-ação, identificam-se perspectivas para se pensar a promoção de educação online para crianças, contributivas para os campos da comunicação e educação, sistematizadas a partir de três horizontes visualizados na pesquisa como seus principais resultados: Primeira Temporada (PT - 24/03 a 03/04/20); Temporada de Transição (TT - 06 a 17/04/20); Segunda Temporada (ST - 20 a 30/04/20). Apresentamos as problematizações e temporadas a seguir.

3 PROBLEMATIZAÇÃO I: CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO

A experiência permite ao sujeito, segundo Benjamin (1984; 1994), compreender o mundo pela interação e observação, e isso é gerador de conhecimento. Pelas experiências, passamos a conhecer o mundo ainda crianças, pois, naturalmente nos lançamos em nossas primeiras descobertas e garantimos, por elas, um tipo de conhecimento. Para Larrosa (2002), a experiência nasce do resultado das percepções que tocam o corpo sensível, dos efeitos de tudo aquilo que atravessa ao sujeito, sobre o qual lhe inscrevem marcas, vestígios.

Para Cruz (1997), quando aborda a experiência de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (EF), cada criança tem uma forma singular de experienciar e construir a relação com a escola. Os primeiros sentimentos do início de um ano letivo certamente serão modificados no decorrer dos anos a partir da interação com a instituição e com as vivências que acontecem fora dela, mas esse momento específico é permeado, sobretudo, por mobilizações emocionais, seja pela expectativa de novos aprendizados (especialmente escrever e ler); de brincar e fazer novos amigos; bem como a própria transição para o espaço escolar propriamente dito (para além da experiência da educação infantil).

O ingresso no 1º ano do EF, conforme Rapoport *et al.* (2008), seria um dos primeiros “ritos sociais” a que as crianças vivenciam, tal valorização se dá pela formalização do acesso

⁷ Sabemos que essas divisões são promovidas artificialmente para dar viabilidade às nossas práticas de coleta e observação, sabemos que a comunicação possui características e dinâmicas complexas que as ultrapassam.

ao mundo da leitura e da escrita, que é uma espécie de “afirmação de status de personalidade” (p. 269), sendo vivido com uma mescla de empolgação e pressão social, euforia e medo. Os autores supracitados salientam que o passaporte para quem tem o sentimento de estar crescendo vem carimbado, também, com o receio de deixar a professora com quem mantinha laços afetivos, incertezas sobre novas formas de interagir com os amigos, expectativas em relação aos aprendizados e, com objetivo de tornar promissor o ingresso no EF, propõem:

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 [...] as perguntas infantis, suas curiosidades além de serem escutadas, precisam ser respondidas ou, melhor, precisam receber um acolhimento por parte da professora que irá proporcionar situações que auxiliam a criança a construir respostas ou novas questões para suas indagações (RAPOPORT *et al.*, 2008, p. 272, grifo nosso).

A compreensão desses autores sobre a experiência da criança em fase de alfabetização se diferencia daquela indicada no Parecer nº. 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual dispõe sobre reorganização do calendário escolar e cálculo das atividades pedagógicas não presenciais. Embora tenha sido publicado em 28 de abril de 2020, quando passaram 33 dias de nossas coletas, análises e ações e, principalmente, das experiências de mediação online pelas escolas privadas, e trate, em seu conteúdo, da continuidade da escola na pandemia, o documento permite ilustrar outro entendimento existente sobre a criança nesta etapa escolar. Ele ecoa em nossa pesquisa e parece potencialmente nevrálgico para se estabelecer condições de ensino, online ou não, em que se prevaleça o direito à educação a todas as pessoas, preservando as singularidades de cada idade da vida e seus contextos.

Em linhas gerais, percebemos que o documento estabelece uma distinção significativa entre crianças da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF) - anos iniciais, fase de alfabetização. Mesmo que se leia uma diferenciação adicional de abordagem pedagógica para a etapa da Educação Infantil (idades de 0-3, e de 4-5), há uma generalização sobre suas características, que, segundo o parecer, deveriam ser levadas em conta para uma proposta de mediação online:

(...) 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. Neste sentido, as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente (BRASIL, 2020, p. 09, grifo nosso).

Observamos que o extrato supracitado evidencia a percepção da criança pequena (0-5 anos) como sujeito que necessita de **intervenção educativa** e de **interação social**, na mesma proporção. Considera necessário reconhecer que o processo de ensino vai além do nível cognitivo, porque atua em níveis afetivos e de sociabilidade, e tudo isso é acionado por meio do brincar. Além disso, indica que potencializar esses diferentes níveis serve como orientação para a ação pedagógica e representa o “ganho” da criança. Já se percebe, aqui, que existe um descolamento entre uma noção de intervenção educativa e outra de interação social. Como se a primeira representasse um tipo de ação que não pressupõe, em si, uma dimensão de interação e que, por isso, precisa ser planejada e promovida para crianças pequenas (0-5 anos). Entendemos que essa diferenciação dialoga com determinados paradigmas educacionais (de conservadores até inovadores), e a proposta do artigo não é a de trazê-los à baila, mas de destacar que essa distinção aparece como elemento de fundo na problematização

da pesquisa realizada. Podemos avançar nesse entendimento quando passamos às disposições do Parecer sobre as crianças em fase de alfabetização (6-7 anos), foco de nossa investigação:

Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar **atividades on-line** uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em **fase de alfabetização formal**, sendo necessária supervisão de adulto para realização de **atividades** (...). Aqui, as **atividades devem ser mais estruturadas**, para que se atinja a **aquisição das habilidades básicas** do ciclo de **alfabetização**. Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com **roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças**. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituem a atividade profissional do professor. **As atividades** não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (BRASIL, 2020, p. 11, grifo nosso).

O texto aponta mudanças de perspectiva em relação ao entendimento da criança da EI e do EF, marcadas, principalmente, por uma espécie de distanciamento entre a ideia de um ser criança e de um ser estudante. Para esta etapa, no documento, não se fazem mais presentes as argumentações acerca de uma **intervenção educativa** aliada à uma **interação social**, mas se apresentam orientações para condução da alfabetização formal da criança-estudante, que possui necessidades de aprendizado de habilidades básicas de alfabetização, deixando de considerar, também em primeiro plano, a necessidade de interação social (níveis afetivos e de sociabilidade), por meio do brincar. Neste momento, segundo se compreende, haveria necessidade de aquisição de **habilidades** por meio da realização de **atividades**. A orientação para continuidade das **atividades** (termo que se repete no texto) parece caracterizar o que se poderia entender sobre a proposta para a experiência da criança nesta etapa, e opera substancialmente pela argumentação do que falta a elas, a alfabetização, gerando necessidade da presença de mediadores para conduzi-la e instrumentalizá-la.

Se o descolamento entre **intervenção educativa** e **interação social** (afetos e sociabilidade) já se oferecia como ponto de tensão, agora se acentua a mobilização de cisões, pois se percebe que, conforme o Parecer, a experiência da criança em fase de alfabetização poderia ser entendida como momento de exclusividade de uma **intervenção educativa**. O que se vê, com isso, é uma ideia de abismo entre as etapas, a primeira delas (EI) focada na **experiência da criança em primeiro plano** e pensando o **ensino como meio** para sua experiência; e a segunda (EF) centrada no **ensino como primeiro plano**, pensando a **criança como executora**. Essa ruptura pode ser especialmente controversa quando atentamos para o limiar da transição vivida pela criança que está deixando a EI e entrando no EF, contexto da pesquisa aqui compartilhada.

Aproximamos as considerações de Cruz (1997) e Rapoport *et al.* (2008) da visão regente do Parecer para tensioná-las, no sentido de fazer ver que convivem, nas considerações sobre esse estágio da experiência da criança que passa da EI para EF: 1) pressupostos que o destacam como demarcatório, fundamentados pelo ponto de vista da formalização do ensino propriamente dito e, por isso, justificando intervenção educativa para dinamizar aquisição de determinadas habilidades básicas para alfabetização; 2) visões que identificam os elementos da mudança da etapa EI para EF, mas que, como se diz no senso comum, não “jogam a criança fora com a água do banho”, ou seja, versam sobre dimensões essenciais que poderiam ser inadvertidamente descartadas, indicado a necessidade de intervenção educativa mobilizadora de aprendizados, afetos e de socialização. Sem intenção de dirimir as diferenças, mas conciliando o essencial dessas proposições, ilustrativas de formas adjacentes de pensar a criança nesta fase (de aprendizagem e de interação), buscou-se atuar promovendo seus equilíbrios.

4 PROBLEMATIZAÇÃO II: O CONTEXTO DA ESCOLA ONLINE NA PANDEMIA

Valente e Moran (2011) identificam três possibilidades para a prática do ensino mediado pelas TDICs: *broadcast*; escola virtual; estar junto virtual. Cada uma delas apresenta características e potencialidades 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 de ensino. Em um extremo, estaria a *broadcast*, que usa os meios tecnológicos para enviar, unidirecionalmente, informação ao estudante, não favorecendo interação estudante-professor. No outro extremo, estaria o estar junto virtual, um suporte ao processo de construção de conhecimento por intermédio das facilidades de comunicação que prevê um alto grau de interação entre professor e estudante, que estão em espaços físicos diferentes, porém, interagindo num mesmo ambiente comunicacional pela internet. Uma abordagem intermediária seria a escola virtual, o uso de tecnologias para criar a versão virtual da escola tradicional, com alguma interação estudante e professor (VALENTE; MORAN, 2011).

Santos (2009), por sua vez, propõe duas noções para se pensar o potencial pedagógico aliado ao comunicacional, e propõe uma diferenciação entre educação online e de EAD (ensino a distância). Segundo escreve, EAD seria uma “modalidade educacional historicamente mediada pelas mídias de massa (impressos, audiovisuais em geral), que não liberam o pólo da emissão”. Assim, pela natureza da mídia de massa, originalmente não possibilitaria a interatividade e se configura a partir das noções de “autoaprendizagem” e “autoestudo”, ou seja, o estudante interage com o material, e esta seria a mediação, não envolvendo, segundo a autora, processo de cocriação da mensagem. Seria, como descreve, um modelo no qual “a qualidade dos processos é centrada no desenho didático ou instrucional (...) a interação social, quando acontece, é de um para um, ou seja, professor/aluno – aluno/professor” (2009, p. 5668). Para ela, uma ênfase na auto-aprendizagem camuflaria o baixo investimento em aprendizagem-colaborativa. Naquele, os conteúdos e materiais didáticos são produzidos e distribuídos em massa para “outros” consumirem. Supõe-se, então, que esse seria o entendimento do EAD no contexto da mídia de massa, pré-internet, mas a autora desvela:

Mesmo com a emergência da cibercultura, das tecnologias digitais, da pedagogia construtivista, das teorias críticas (que denunciam processos de colonização) e pós-críticas do currículo (que denunciam processos de colonização e anunciam a participação das diferenças de gênero, étnicas, sexuais e culturais na construção do currículo), a grande maioria dos desenhos curriculares ainda se baseia na lógica da reprodutibilidade técnica, própria da mídia de massa e do currículo tradicional (SANTOS, 2009, p. 5668).

A autora percebe que a internet e os ambientes online não foram, por si, mobilizadores de uma nova forma de promover o ensino online, pois, conforme pesquisa realizada em oito cursos, constatou que muitos programas EAD mudaram seus meios, mas mantiveram suas lógicas comunicacionais anteriores. Como evidências, identificou que, ao invés de os ambientes virtuais potencializarem um processo de ensino-aprendizagem mais interativo, devido a interfaces de comunicação síncronas e assíncronas, estava enraizado um paradigma educacional EAD centrado na “pedagogia da transmissão, na lógica da mídia de massa, na auto-aprendizagem e nos modelos de tutoria reativa. Enfim, **online era só a tecnologia**. A metodologia e a atuação docente ainda se baseavam nas clássicas lógicas de EAD de massa” (SANTOS, 2009, p. 5660, grifo nosso).

Na tentativa de apresentar um lugar diferenciado para as práticas pedagógicas em ambientes virtuais, a autora explora, por outro lado, a perspectiva da educação online, que seria “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5663). Segundo ela, haveria diferenças substanciais entre EAD e Educação online:

O que muda então com a educação *online*? Além da auto-aprendizagem, as interfaces dos AVAs permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa. O cursista aprende com o material didático e na dialógica com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e outros cursistas, através de processos de comunicação síncronos e assíncronos (SANTOS, 2009, p. 5665).

Os AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) agregariam o que a autora classifica como **interfaces de conteúdo** e **interfaces de comunicação**. As primeiras se dariam pelo uso de dispositivos que promovem a produção, disponibilização e compartilhamento de diversos tipos de conteúdos digitalizados, texto, som, imagem, independentes ou mixados entre si. As interfaces de comunicação seriam mobilizadoras da troca de mensagens entre a comunidade envolvida, podendo ser síncronas – comunicação em tempo real – e assíncronas, em diferentes tempos. A autora faz importante ressalva para que se compreenda que: “nas interfaces síncronas e assíncronas o conteúdo e comunicação são elementos imbricados, não podemos conceber os conteúdos apenas como informações para estudo ou material didático construído previamente ou ao longo do processo de ensino-aprendizagem” (SANTOS, 2009, p. 5664).

Explorar os estudos de Valente e Moran (2011) e de Santos (2009) possibilita reflexões preliminares sobre a perspectiva da educação online. O que se destaca é a identificação de diferentes concepções e usos das tecnologias digitais nas práticas educacionais. Por um lado, as escolhas das estratégias para experiência de ensino online podem aproximar de maneira desfavorável um aspecto presente tanto nos paradigmas conservadores da educação como da comunicação, o de centramento numa lógica da **transmissão de conteúdo/informação**. Vimos que a cibercultura, embora potencialize novos entendimentos e práticas, não as determina, pois pode haver um descompasso entre desenvolvimento e oferta de recursos tecnológicos e mudança de mentalidades em relação à educação e comunicação.

Quando voltamos ao Parecer nº. 5/2020 do CNE, agora pelo viés da mediação pelas TDICs, para identificar as perspectivas do ensino não presencial, percebemos a coexistência de diferentes contextos e de noções amplas sobre ensino online que podem ser pensadas em comparação aos dos estudos supracitados. Mesmo reforçando que esse documento é uma elaboração de orientações para situação emergencial da pandemia, e esta acaba sendo a tônica de tudo que é sugerido, ele auxilia a demonstrar os níveis de conhecimento e de condições atuais de entendimento e viabilização de uma educação online para crianças pequenas no Brasil.

No texto ficam evidentes orientações gerais para abordagens promotoras de mediação do ensino não presencial, por intermédio ou não das TDICs, decisão atrelada à análise financeira, de estrutura e institucional. A orientação de continuidade possível se pautava na dificuldade de recomposição de carga horária e necessidade de cuidado para evitar “prejuízos de ordem pedagógica”, tais como defasagem, “suspensão do tempo de aprendizado” e “perda do conhecimento e habilidades adquiridas”. Por estas razões, dispõe o documento, “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, grifo nosso).

Quando buscamos no documento as disposições sobre as estratégias sugeridas, dentre as indicadas, sejam elas mediadas ou não pelas TDICs, visualizamos três pilares: 1) de uma

perspectiva de EAD, com indicação de “videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros”; 2) de uma perspectiva de mídia de massa, “por meio de programas de televisão ou rádio”; 3) perspectiva analógica, por meio de “material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis”. Todas essas formas de mediação aventadas pautavam-se exclusivamente nos tipos de tecnologias a serem utilizadas ou não, sendo mencionados sujeitos, professores e famílias, nas seguintes condições: professor como condutor, “pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos”; família como participante por meio de sugerida “capacitação dos familiares”, com a “elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares” (BRASIL, 2020, p. 8-9).

Dentre as atividades pedagógicas não presenciais mediadas pelas TDICs, o parecer indica possibilidades de oferta de EAD e explica “(...) as normas do CNE, via de regra, definem a EAD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação” (ibid. p. 8). Além disso, contextualiza o conceito de educação a distância no Brasil, afirmando que agrega tanto o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação como normas específicas para seu credenciamento e autorização para oferta (BRASIL, 2020). O documento não menciona, mesmo apresentando esta consideração sobre normas para credenciamento de ensino a distância, o termo educação online. Percebemos que este entendimento de EAD aparenta estar mais voltado para sua caracterização pelo uso da tecnologia do que pelo reconhecimento de uma educação online, tomando como base as ideias dos estudos dos autores supracitados, por exemplo. Toda argumentação está baseada na viabilização de condições para situação emergencial - e apenas se for possível -, sem manifestar características e potencialidades da modalidade online.

Dessa forma, manifestam-se as orientações gerais para a mediação do ensino durante a pandemia e, explorando o tópico das estratégias específicas direcionadas para crianças do EF, identificamos que é apresentado um ponto de vista generalizante em relação à experiência da criança, pois não são citadas quaisquer diferenciações entre características de cada idade e ano escolar (do 1º ao 9º ano, crianças de 6 a 15 anos de idade). Pela ausência dessa distinção, também não se explicitam as singularidades de cada modalidade de mediação de atividades pedagógicas, alinhando-as com faixa etária e possíveis usos e repercussões. Vimos na problematização I que ocorre, brevemente, uma diferenciação para delimitar entendimentos das necessidades da criança da EI que acabam submergidos na figura do devir estudante da criança, com sua entrada no EF. Esse suposto desvio de olhar da criança em primeiro plano para o ensino em primeiro plano, pelo que lemos no documento, parece se manter até o final do EF, dificultando que as sugestões de ação se configurem como uma resultante do entrecruzamento entre: necessidades de aquisição de habilidades e conhecimentos; potenciais de cada tipo mediação não presencial com ou sem TDICs; especificidades de cada idade da vida e ano escolar. O que fica evidente é a urgência em se oferecer alguma continuidade da escola para as crianças, determinada exclusivamente pelas suas condições de oferta.

Das problematizações I e II, de forma geral, o desafio é buscar implementar um espaço escolar online que priorize a aquisição das habilidades esperadas, a interação, a consideração das peculiaridades da faixa etária e características dos ambientes de mediação oferecidos pelas TDICs. Pudemos compreender que esse foi um manejo complexo e nossas análises procuram demonstrar algumas visões desse processo.

5 PRIMEIRA TEMPORADA, TEMPORADA DE TRANSIÇÃO E SEGUNDA TEMPORADA

Muito embora tais elementos possam ser igualmente visualizados em outros cenários, percebemos uma série de aspectos que participaram direta e indiretamente das decisões sobre os modos de fazer da escola voltar a funcionar novamente por meio online, e que, por sua vez, explicitavam dificuldades e limitações para sua implementação, tais como questões de capacitações, recursos tecnológicos, tempo dos decretos, expectativa de retorno breve ao vivido antes da pandemia, escola, crianças e suas famílias em casa.

Inserida nesse cenário de complexidades, para a Alfazema, as estratégias de manutenção de atividades não presenciais ao longo das três temporadas pautaram-se na mediação pelas TDICs, através da utilização de AVA (plataforma *Moodle*); de ferramentas de conferências remotas (*Zoom*). Esses recursos foram oferecidos ao longo do período pesquisado e, de maneira geral, conseguimos identificar dois momentos bem distintos de mediação pelas TDICs: a PT, na qual o *Moodle* era utilizado com exclusividade, e a ST, na qual aconteciam encontros síncronos pelo *Zoom*. A TT ficou bem demarcada como intermediária entre as duas, pois as análises da PT levaram a necessidade de ressignificação e de adaptação gradativa para se chegar à ST.

Os materiais que constituem as análises das temporadas são oriundos das coletas ocorridas ao longo de seis semanas (de 23/03 a 30/04/20) nas dimensões do emissor, da mensagem e do receptor. Apesar de todos esses dados integrarem as análises, consideramos que a dimensão do emissor (comunicação institucional e pedagógica às famílias) apresenta testemunhos do que acontecia na dimensão da mensagem (ambiente virtual da ação pedagógica) e do receptor (interação das crianças com o ambiente virtual) em todas as temporadas. Por isso, consideramos estas duas dimensões como balizadoras e optamos por destacá-las como protagonistas na evidência dos resultados aqui neste artigo. A coleta aconteceu em 39 dias corridos, o que corresponde a 29 dias úteis. Tivemos na dimensão da mensagem 60 postagens no *Moodle* e 06 encontros síncronos no *Zoom*; na dimensão da recepção, 88 áudios de relatos das famílias voluntárias.

5.1 PT - 23/03 a 03/04/20 - 10 dia úteis

A PT foi marcada pelos primeiros passos das estratégias de mediação pelas TDICs que aconteceram essencialmente pelo uso da plataforma *Moodle*. Esse momento caracterizou-se pela postagem diária de conteúdos divididos por áreas temáticas, os quais eram produzidos conjuntamente pela equipe de professores e publicados para as diferentes turmas do 1º ano. Ilustrando essa cena pelos dados da dimensão da mensagem, quantitativamente foram produzidas 23 postagens na plataforma *Moodle* (4 dirigidas aos pais, no quadro de avisos da plataforma e 19 dirigidas às crianças e distribuídas em tópicos da plataforma, gerados diariamente no formato de cronograma). Para as crianças, houve em média 1,9 postagem por dia com solicitação de atividades que envolviam contato com letras, números, histórias, meio ambiente, inglês, expressão musical, teatral, corporal. Os conteúdos das postagens obedeceram aos seguintes formatos predominantes: 26 vídeos (14 videoaulas produzidas pelos professores; 7 animações; 5 produções audiovisuais externas); 08 materiais em PDF (4 orientações para atividades; 1 texto para leitura e 3 apresentações de resultados de atividades anteriores), além de 4 links externos para jogos. Foram solicitadas 9 atividades com entrega, via foto, em sala de entrega na plataforma, e 18 atividades sem entrega, que mobilizaram familiares, espaços e objetos domésticos.

Dentre todos os elementos que caracterizam a cena da PT na dimensão da mensagem (*Moodle*), destacamos os essenciais: atividades solicitadas; brincar como metodologia, endereçamento das postagens, linguagem empregada nas postagens, canais de comunicação envolvendo relação com a professora e com os colegas, os quais demonstramos abaixo. O

primeiro contato da escola com as crianças foi notadamente permeado pela incitação de execução de alguma atividade, exemplificada nesses dois enunciados:

Tema de casa: Procurar letras nos diferentes ambientes da sua casa. Fotografar 03 letras encontradas e enviar as fotografias para a professora (*MOODLE*, março de 2020).

Assistir ao vídeo 1. Jogar com alguém da família. Depois de brincar e treinar bastante com o traçado dos numerais é hora de fazê-los em uma folha branca ou colorida. Guardar a folhinha para compartilhar com os colegas quando voltarmos à escola (*MOODLE*, março de 2020).

A forma como as atividades eram demandadas envolvia a presença de denominações como: desafio; tema; tarefas; dinamizando o papel do estudante pela necessidade de realização e entrega dessas atividades. Dentre todas as solicitações das 19 postagens, havia diferentes tipos de solicitações: prática de alfabeto (6); de numerais (2); montar materiais (2); exercitar-se (2); atividade com música (2); ouvir histórias (1); desenhar (1); organizar rotinas (1); refletir sobre o contexto de pandemia (1); relembrar a escola (1). Destacamos que, dentre a totalidade, 8 postagens indicavam a brincadeira como metodologia para realização de atividades. Neste período, não foram identificadas indicações de um brincar que não estivesse associada à promoção de algum conteúdo. Ademais, observamos que 5 atividades solicitavam diretamente a necessidade de participação de algum membro da família para sua execução, conforme exemplo a seguir:

Para esquentar os motores, assistir ao vídeo. Tentar contar os números de 1 a 10 junto e depois chamar algum adulto para imitar a coreografia do vídeo com você! Que tal? (*MOODLE*, março de 2020).

Destacamos que, mesmo havendo direcionamento para a participação de familiares na realização das atividades, essa participação não ocorria apenas a partir das ações solicitadas. Revelou-se a efetiva necessidade de presença de mediação suplementar para a experiência da criança com a escola, feita por algum adulto familiar ou cuidador, devido ao fato de a criança ainda não saber ler, tampouco acessar os dispositivos e a plataforma. Hegemonicamente foram as mães que se apresentaram como as principais mediadoras. Nessa faixa etária, ano escolar e com esse tipo de uso de mediação por TDICs, se não houvesse um adulto para auxiliar a criança, de fato ela ficaria sem acesso à escola, pois a nova condição exigia conhecimentos de usos de plataformas que não foram adequados paulatinamente de acordo com as aquisições de habilidades das crianças, ou mesmo pensados junto com elas. Nesse sentido, identificamos que o endereçamento das mensagens era marcadamente elaborado para a criança, mas exigia a tradução de algum familiar:

Depois de brincar e treinar bastante com o traçado dos numerais é hora de fazê-los em uma folha branca ou colorida, utilizando lápis grafite ou canetinha. Você deve registrar os numerais do 0 ao 9 e enviar uma foto desta folha para a professora (*MOODLE*, março de 2020).

Esse aspecto, do ponto de vista comunicacional, revelava uma indistinção da presença e dos papéis de sujeitos comunicacionais interagentes com as mensagens recebidas. Os canais de interação disponibilizados na plataforma *Moodle* consistiam em: um fórum central - que apresentou apenas um registro de dúvida de uma família -; o espaço de comentários presentes em cada sala de entrega; e o chat. Não foram identificados canais em que a criança pudesse enviar mensagens enquanto não tivesse habilidades de leitura e escrita capacitantes para tal.

Essa ausência de espaço de interação condizente com o momento da criança indicava possibilidade de distanciamento da sua professora e, sobretudo, de seus pares.

Ao conectarmos essas observações ao que se manifestava nos relatos das famílias voluntárias (dimensão do receptor), os temas predominantes nos 36 áudios das famílias voluntárias foram as dificuldades da relação da criança e da família com a escola online e com a organização das rotinas; manifestação de sentimentos diversos; necessidade de interação síncrona entre a criança, professor e pares.

O desafio em realizar essas tarefas/atividades ligadas à escola foi comentado por todas as famílias participantes da pesquisa. Por diversas vezes, ouvimos nos áudios sobre o grande esforço empreendido para fazer com que a criança simplesmente realizasse a proposta, havendo diversos momentos de oscilação, e muitos deles, diretamente atrelados a determinados tipos e formatos que estavam sendo publicados. Somado a isso, identificamos vários estressores que compunham uma narrativa similar entre as famílias, pautadas pelas principais dificuldades que enfrentavam em suas rotinas naquele momento.

Fiquei muito tensa com esse recebimento de **conteúdos** e como eu iria fazer a gestão disso, sendo que tenho o meu trabalho, a minha casa, tenho meus [quantidade de crianças]⁸ e tenho que acompanhar as **atividades** de [quantidade] de crianças online e, ainda, transformar toda a minha rotina online. Isso me causou uma perturbação (BETA, março 2020).

[...] [a criança] começou as **atividades escolares** de uma forma bem tumultuada, né. Eu tentei começar com [criança] às seis da tarde [...] porque eu [...] fui lembrando, assim, que nós tínhamos feito uma combinação ontem (§) em **concluir as atividades da semana**, mas [a criança] ficou bem resistente (THETA, março de 2020).

E nesse meio tempo, entre um cliente e outro tem o **trabalho do colégio**. [...] tipo a casa tá um caos. E daí nesse meio tempo faço comida, faz um lanche, dá banho num, coloca outro pra dormir. Literalmente tô quase ficando louca, mas (§) eu tô tentando (ALPHA, abril de 2020).

Esses relatos de sobrecarga no espaço doméstico ressignificado e desse estreante papel de tutoria exercido pelas famílias com suas crianças, da conciliação dos demais afazeres, do trabalho e da necessidade de realizar as atividades solicitadas pela escola, expressaram-se, por vezes, em verdadeiros desabafos: “Quando eu olhei para o cenário das aulas, a quantidade de tarefas para serem feitas, imediatamente fechei a página e fiquei assustada. Não é isso que eu vejo no 1º ano” (BETA, março 2020).

As menções aos sentimentos vivenciados eram diversas, alternavam questões de nova rotina, estranhamento da perda do espaço escolar presencial, incompreensão do motivo de não poder sair de casa, medo de contrair ou transmitir o Coronavírus, saudade da professora e dos colegas, angústia ao ouvir e ver notícias a respeito da pandemia e dúvida em relação ao retorno à escola.

[...] daí quando eu levei [a criança] pra dormir, conversei com [a criança], perguntei se [a criança] tava sentindo falta da escola e [a criança] me disse, ‘**eu não tô sentindo falta, eu tô sentindo muita falta da minha escola**’. Então eu vi aí que esse contexto tá afetando [a criança] emocionalmente. (BETA, março de 2020)

[...] [a criança] não queria deixar a porta aberta (§) da sacada com **medo que o vírus entrasse**. [...] Quando a gente informou que (§) teriam atividades online durante a quarentena [a criança] ficou muito mais incomodada do que quando a gente

⁸ Optamos por usar códigos nas transcrições dos relatos para sinalização de (§) interferências nas falas, (-) momentos de silêncio, [a criança] para substituir o nome da criança ou pronomes pessoais que indicassem o gênero, [nome da professora] e [quantidade] para números que pudessem identificar quantitativo de pessoas.

informou que (§) não teria aula. E aí nesse con...nesse momento [a criança] diz assim que [a criança] não queria fazer as atividades online, que [a criança] queria fazer as atividades [da criança] na escola então que [a criança] deixaria pra fazer quando voltasse (THETA, março de 2020)

A gente tem um misto (§) de todas as (§) emoções, né, de alegria, de raiva, (§) de irritação, de desprezo, de compaixão (§), de amor, de felicidade, tudo ao mesmo tempo porque... são muitas crianças (§), né, e dentro do possível ahn...**a gente tá levando os dias** (ALPHA, março de 2020).

Do ponto de vista interacional escola-criança, identificamos, por um lado, uma desfamiliarização com os recursos dos formatos enviados e expectativa de interação síncrona. Tanto no relato da reação que uma das crianças teve com um vídeo no qual a professora utilizava linguagem que incitava o diálogo, como no relato da mãe sobre uma possível distinção entre atividade e interação, esse aspecto ficava evidente:

[...] quando **a professora enviou (§) um vídeo dela**, né, ahn **perguntando** como é que tava, enfim, (§) **como é que tava o sentimentos nesse período de isolamento** eu vi que aí [a criança] **interagiu um pouco mais**. [A criança] mandava beijo pra ela e conversava com ela e disse assim: ‘ah, ela não me manda beijo’ e eu disse: ‘**não, mas é que não é uma chamada de vídeo, é só um vídeo que ela fez**’ (THETA, março de 2020).

Mas a atividade em si, as duas atividades iniciais [a criança] achou divertidas, mas **se relacionar com a escola dessa forma [a criança] não gostou** (BETA, março de 2020).

Por outro lado, uma das famílias relatou ter recebido um telefonema de um profissional da escola, e mencionou que esse contato mobilizou sentimentos favoráveis na criança a partir de interação direta, com escuta sobre como ela estava se sentindo:

As **atividades online** [a criança]...**a gente começou** agora mais pra noite, mas aí a gente foi interrompido por uma ligação telefônica da coordenadora da escola que queria ver como é que [a criança] tava [...]. Quando [a criança] conversou agora com a coordenadora da escola [a criança] ficou mais animada, assim, mais curiosa pra saber das **tarefas**. Ela disse que seria **uma tarefa** que [...] ela lembrou dela, que achou que iria gostar, que é **de matemática**. Aí ela ficou um pouco **mais entusiasmada**, assim, **depois dessa ligação** (THETA, março de 2020).

Os dados da PT expressavam o que sinalizamos na problematização I e II, acerca de um devir estudante da criança e de uma possível limitação de compreensão de como poderia se desenhar o espaço escolar no ambiente online. As crianças, que até então tiveram alguns encontros presenciais com sua professora de turma, pois as aulas presenciais iniciaram em fevereiro daquele ano, passaram a receber postagens da escola com solicitação de atividades nas quais elas eram instruídas por diversos professores, alguns desconhecidos até então, e todas elas estavam mediadas por algum adulto da família, tanto pela questão de alfabetização quanto pelo acesso técnico aos recursos do AVA. Nesse sentido, percebemos que essa nova condição ocupada pelo familiar não se explicitava nas postagens, pois a linguagem era endereçada à criança e, com isso, como já analisamos em outra produção sobre o tema (TONIN et al., 2021), foi dinamizada uma condição em que os papéis se fusionaram a ponto de os familiares adotarem espontaneamente a expressão “a gente fez/não fez” ao invés de “a criança fez/não fez” determinada atividade. Isso sinalizava mudança na autonomia da relação da criança com sua escola, pois a família não participava hegemonicamente neste nível diário de interação pedagógica, agora num modelo professor → família → estudante .

Ainda que não tenhamos utilizado modelos específicos de mediação, seja como ponto de partida ou como ponto de chegada para a pesquisa-ação pretendida, para fins de elucidação, identificamos que a estratégia inicial de compartilhamento de conteúdo pedagógico exclusivamente pelo *Moodle*, para as crianças deste nível de ensino, desenhava-se essencialmente numa espécie de concepção de ambiente virtual como repositório. Lembrando Valente e Moran (2011), poderíamos indicar que faziam ver características de *broadcast*, ou ainda, retomando Santos (2009), de EAD de massa, seguindo uma lógica de transmissão de instrução com devolutiva de execução. Não havia espaço de interação e criação diretamente constituídos para e com as crianças, pois as estratégias de comunicação assíncronas por chats e fórum não se alinhavam com as condições de usos e apropriações por crianças em fase de alfabetização.

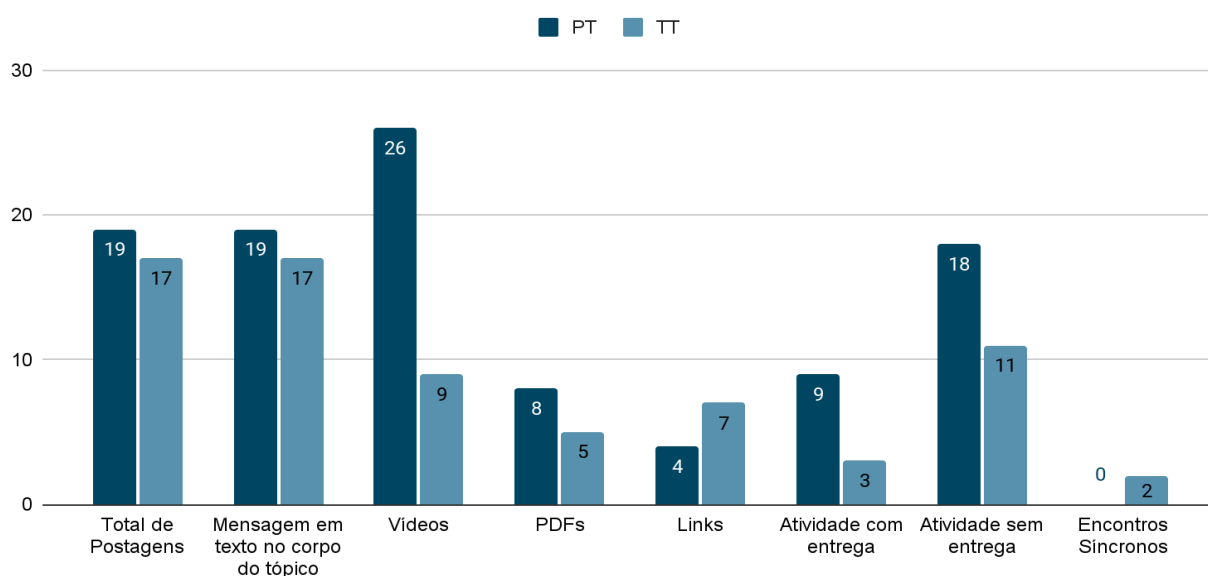
A experiência da criança, possível de ser percebida nos relatos, estava permeada pelo estranhamento da escola na tela, relutância em realizar atividades sistematizadas, e contato com uma escola mediada pela família e não pela professora e pares. Essas análises preliminares elencaram os pontos a serem mobilizados na pesquisa-ação e indicavam que, para as crianças desta faixa etária e ano escolar, a interação síncrona precisava, de alguma forma, ser oferecida e priorizada, tanto para favorecimento da autonomia da criança na realização de suas atividades, reduzindo a necessidade de mediação familiar, como para restituir as relações de vínculo através de encontros síncronos com seus professores e colegas.

Diante do exposto, o que se apresentava era a necessidade de se buscar garantir condições para que a experiência da criança do 1º ano do EF fosse mobilizada por, retomando Parecer do CNE quando trata das características das crianças da EI, intervenção pedagógica (espaço de aprendizagem), mas, paralelamente, interação social (afetos e socialização). Foi possível identificar a necessidade de implementação dessa dimensão que, em diálogo com a Alfazema, configurava-se como sua intenção, porém não havia, naquele momento, clareza sobre focos, possibilidades e recursos. Os dados da pesquisa-ação auxiliaram a ilustrar esse caminho como essencial para essas crianças e, assim, ficou evidente que o uso exclusivo do *Moodle* era desfavorável para a experiência da criança e que as ações precisavam criar uma nova dimensão que incluísse encontros síncronos. A mobilização para a implementação dessas mudanças gerou o período chamado de Temporada de Transição.

5.2 TT - 06 a 17/04/20 - 09 dias úteis

Esta temporada é marcada por: diminuição do volume de atividades solicitadas; mudança no endereçamento das mensagens; diminuição de usos de determinados termos na linguagem dos enunciados; e os primeiros encontros síncronos. Em comparação com a PT, temos:

Gráfico 1 - Comparativo PT e TT - Moodle



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No comparativo entre as duas temporadas sinalizado no Gráfico 1, percebemos uma redução nos volumes de materiais ofertados como vídeos (26 para 9 - todas videoaulas); PDFs (8 para 5); bem como na quantidade de atividades (com entrega, 9 para 3; e sem entrega 18 para 11). Além disso, foi identificada mudança na forma como as atividades eram solicitadas nos textos dos enunciados no corpo dos tópicos no *Moodle*. Nas 17 postagens de solicitações de praticar o alfabeto (4), numerais (2), exercitar-se (2); ouvir histórias (2); atividade com música (1); montar materiais (1); jogar (1), percebemos a diminuição do uso do termo desafio para levar a criança a ser estimulada a realizar alguma atividade, mas, por outro lado, um aumento de estímulos para o uso da brincadeira como metodologia (8 PT; 12 TT). Essa alteração foi expressiva do ponto de vista do volume, porém se mantinha o estímulo ao papel do estudante e a brincadeira esteve associada a algum tipo de fazer. Foram ofertados dois encontros síncronos, criando espaço para a participação das crianças com sua professora e seus pares, restabelecendo um espaço em que sincronizavam a configuração de turma com a presença de professor condutor.

O primeiro encontro síncrono com a turma foi denominado “Momento Especial”, utilizando a plataforma *Zoom*, de forma experimental, com duração de uma hora. Após esse encontro, iniciou-se um processo de alinhamento entre ações realizadas em encontro síncrono e as postagens no *Moodle*:

HOJE TIVEMOS NOSSO PRIMEIRO ENCONTRO ESPECIAL! QUE BACANA! BRINCAMOS DE PEGA-OBJETOS! [...] (*MOODLE*, abril de 2020).

Os textos escritos passaram a contar com recursos de endereçamento com alternâncias gráficas entre maiúsculas e minúsculas, o que favorecia a distinção dos papéis de cada um dos leitores, de modo a promover diferenciação de mensagens a serem lidas pelos pais (maiúsculas e minúsculas) ou pelas crianças (totalmente em letras maiúsculas), bem como orientação de quando a atividade requer ou não a presença/participação do adulto.

ESSA LISTA DE JOGOS É PARA VOCÊ BRINCAR, SE DIVERTIR E APRENDER. PARA QUE ISSO ACONTEÇA DA MELHOR FORMA POSSÍVEL, TEMOS DUAS DICAS [...] (*MOODLE*, abril de 2020).

Queridas famílias,
No encontro de hoje brincamos com ESTIMATIVAS [...] (*MOODLE*, abril de 2020).

Nos 22 áudios das famílias na TT, percebemos discursos acerca da relação das crianças e suas famílias com as atividades da escola, das interações com o início das aulas síncronas, do manejo das tecnologias para acessos à plataforma. Essencialmente, emergiram relatos de entusiasmo pela interação com os professores e colegas mobilizados aula síncrona:

Eu (§) gostei de falar com os meus amigos e com a profê [...], tava com saudade (*DELTA*, abril de 2020).

Oi, hoje o meu dia está sendo muito feliz e divertido. Eu adorei a aula de hoje (*GAMMA*, abril de 2020).

[A criança] gostou muito e ficou muito empolgada pra [...] aula de segunda-feira, que é a primeira aula, (-) vídeo aula, assim, né. E...acho que também [...], eu tenho esperança que seja uma virada [...] numa atividade com os colegas, né, e com a

professora, assim, mais (-) mais social (-) uma atividade mais social, de reencontro que [a criança] ficou muito feliz, muito empolgada [...] (THETA, abril de 2020).

Ao mesmo tempo que as crianças demonstraram gostar do contato com a escola, mantiveram-se os relatos acerca das repercussões do volume de atividades, que provocavam sentimentos diversos:

Nós passamos quatro horas fazendo atividades ontem e foi muito natural fazer, o tempo foi muito longo, mas a gente se envolveu [...] a gente conseguiu fazer e (§), foi... muitas coisas foram extremamente divertidas (BETA, abril de 2020).

Então, ontem, quando o meu marido falou sobre a tarefa da escola, [a criança] ficou bem incomodada, saiu gritando e não querendo fazer [...] (THETA, abril de 2020).

Mesmo que tenha sido oferecido encontro síncrono, e nele visualizamos um momento para ensinar as crianças a “mutar e desmutar” seu áudio, bem como solicitação para que elas criassem um recurso visual para mostrar a cada vez que alguém precisasse usar a palavra, os relatos indicavam um início de ensinamentos de uso das TDICs propriamente ditas passados dos adultos da família para as crianças. Assim, havia instruções parciais para manejo das tecnologias nos ambientes, mobilizados pela escola e pela família, estimulados por alguma necessidade mais imediata, sem a promoção de momentos “formativos” específicos para esses usos e apropriações para as crianças:

[A criança] quis ligar o computador, [a criança] quis acessar o site, [a criança] quis botar e ensinei [a criança] isso, **eu comecei a ensinar coisas** que eu não falava antes, né. Que era, o que que era um login, que era a senha ali no computador, (§) que era download, [a criança] me perguntou, aí eu falei (§) que era download, (§) que era upload, que que significava (BETA, abril de 2020).

Ajudei [a criança] com as ferramentas, né [...] que era a plataforma *Zoom*. [A criança] teve um pouquinho de dificuldade, assim, de entender a questão de ligar e desligar o microfone, mas procurei deixar [a criança] o mais livre [...], tanto pra [a criança] se familiarizar com isso, quanto também porque...pelo momento ser [da criança], né (THETA, abril de 2020).

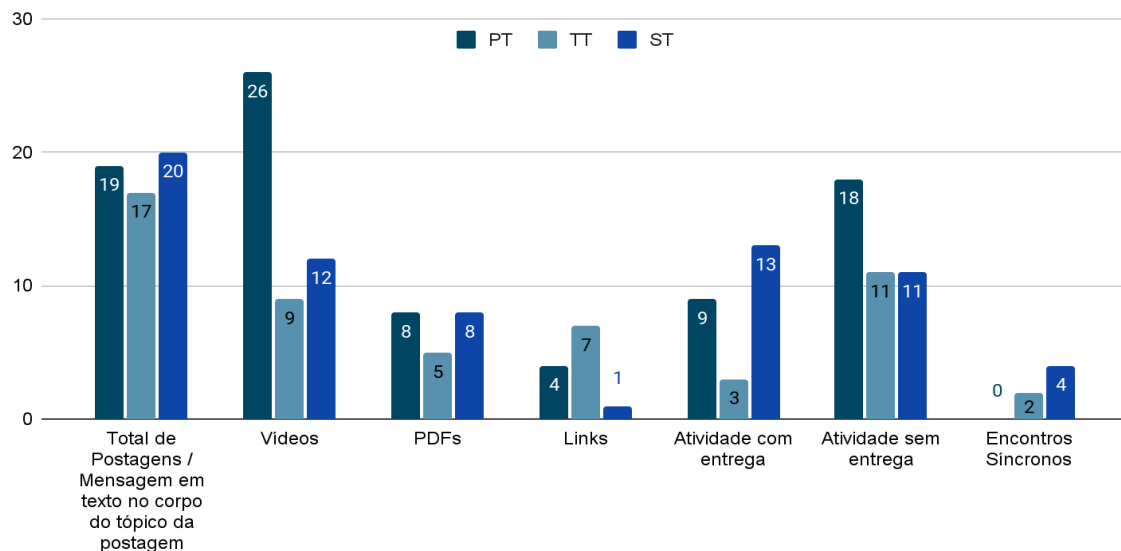
A TT foi marcada por ajustes e início da implementação dos encontros síncronos, que foram experienciados de forma potencialmente promissora pelas crianças, pois representaram o retorno do contato com as pessoas, professores, colegas e início de um processo de diminuição da necessidade da mediação de um familiar. Para exemplificarmos as características que predominaram nos primeiros encontros síncronos, podemos lembrar da perspectiva da escola virtual, mencionada por Valente e Moran (2011). Percebemos que nos dois encontros síncronos, por força do ineditismo da experiência em promover um encontro numeroso entre crianças de 6-7 anos pelas telas, as aulas estavam centradas no professor/professoras e eram substancialmente roteirizadas em torno de alguma atividade, com dificuldades para estabelecer tempos para falas de cada um, sejam elas sobre temas relacionados às atividades ou não.

Consequentemente, a ST apresenta os dados da consolidação das mudanças, com ajustes no entendimento de recursos e possibilidades para configuração do momento síncrono, com implementação de retroalimentação entre os conteúdos da plataforma *Moodle* e vivências pelas videoconferências no *Zoom*, bem como relatos mais favoráveis em relação às experiências das crianças.

5.3 ST - 20 a 30/04/20 - 8 dias úteis

A Segunda Temporada (ST) marca a última fase de coleta no ambiente *Moodle*, caracterizada pela incorporação dos encontros síncronos na estratégia pedagógica da escola. Conforme gráfico comparativo das três temporadas, temos:

Gráfico 2 - Comparativo PT, TT e ST - Moodle



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Quantitativamente, na ST, o volume de postagens (20) e materiais ofertados - vídeos (12); PDFs (08); links (01) -, bem como de atividades com entrega (13) e sem entrega (11), estavam mais próximos do patamar da PT, mas com realização de 4 encontros síncronos. Isso mobilizou o entendimento de que as dificuldades de realização de atividades, mesmo que tenham sido relacionadas às mudanças de rotina e ao aspecto quantitativo, denotavam maior relutância devido a forma através da qual estavam sendo solicitadas, e ficou evidente que a ausência da interação com os pares e condução da professora em encontros síncronos foram essenciais para essa ressignificação.

Os textos do corpo do tópico das postagens reforçaram um alinhamento de rememoração e complementação entre as ações realizadas durante encontros síncronos e as orientações presentes no *Moodle*. Além disso, essas mensagens mantiveram a alternância de endereçamento das mensagens, diferenciando ou englobando crianças e suas famílias:

QUERIDAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS! NO NOSSO ENCONTRO DE HOJE BRINCAMOS COM AS VOGAIS E COMBINAMOS UMA TAREFA [...] (*MOODLE*, abril de 2020).

Queridas famílias, na nossa aula de hoje falamos sobre os Numerais [...] Para realizar essa tarefa, os estudantes precisarão do seu auxílio no preparo da folha [...] Contem conosco, estamos aqui (*MOODLE*, abril de 2020).

Das 20 ações demandadas relativas ao aprendizado, observamos que 9 estavam associadas à brincadeira como modo de execução da atividade. Momentos de interação pelo uso da palavra com pauta livre ou mesmo de um brincar mobilizado pelo encontro e não por

algum conteúdo, passou a integrar roteiro da aula síncrona, compartilhado com as crianças. Além disso, passaram a ser planejados momentos de lanche coletivo e de celebração de festividades nesses momentos. Ilustrando a composição da oferta de encontros síncronos, com ênfase na promoção de maior interação entre as crianças, temos, na semana 06 (27 a 30/04), a divisão de grupos.

Estimadas famílias,

Na próxima semana, iniciaremos nossas aulas síncronas com grupos divididos. Este formato será flexível. Teremos momentos com grupos divididos e com toda a turma, favorecendo a interação entre todos (*MOODLE*, abril de 2020).

Como argumentação para justificar essa divisão, foram explicitados os seguintes critérios: “aproximação por níveis de escrita; troca entre diferentes níveis de escrita; aproximação do pensamento matemático; interação entre pares” (*MOODLE*, abril de 2020). Para dinamizar diferentes canais de comunicação voltados às crianças, foi disponibilizado um fórum intitulado “Sala da Fala”, como um espaço de comunicação assíncrona, por meio de mensagens de textos e inserção de anexos (PDF, fotos, áudio, etc...):

QUERIDOS ESTUDANTE DA NOSSA TURMINHA!
SE VOCÊ DESEJAR FALAR COM A PROFESSORA, VOCÊ PODE MANDAR MENSAGENS AQUI [sala de bate-papo no site da escola] OU POSTAR NESTA SALA DE ENTREGA. PODE SER DESENHO, FOTO, ÁUDIO, RECADOS... O QUE QUISER! O IMPORTANTE É SABER QUE ESTOU AQUI PARA CONTINUARMOS JUNTOS! BEIJINHOS! (*MOODLE*, abril de 2020).

Na ST, o espaço criado pelos encontros síncronos (4), associado à oferta de um canal para as crianças, demonstrou estratégias de implementação de ações diversas para interação e viabilizou um acompanhamento daquelas que se configuraram como mais adequadas.

Na análise da dimensão de recepção na ST, composta por 20 áudios das famílias, sobressaíram-se indícios de adaptação, mas com manifestações ainda ambivalentes. Por mais que a experiência da criança com a escola, a partir da implementação de encontros síncronos, tenha sido, de maneira geral, satisfatória, seu início provocou nova adaptação, e identificamos que algumas crianças, pelo retorno da proximidade com a professora e com os colegas no ambiente virtual síncrono, faziam comparação imediata com o espaço físico da escola, materializando sua ausência e sua insubstituibilidade.

Hoje ela nos disse que **não gostava dessas aulas**, que preferia assistir aos vídeos que os professores produziam e enviavam pelo *Moodle* (*SIGMA*, abril 2020).

[...] [criança] tava meio assim com a escola, sabe? Falando da (§) sala que acha [...] muito melhor [...] é isso que é escola pra ela [...], é (§) o pátio dela, é a sala dela [...], aí eu deixei ela conversar sobre isso e perguntei (...) “[criança] tu tá muito frustrada porque tu não tem mais a tua escola?” aí [criança] me disse: “eu não sei o que que é frustrada” e eu disse: “frustrada é quando a gente tá muito triste porque a gente perdeu alguma coisa, né” [criança] disse: “eu tô, mas eu tô por...é...**a sala é muito melhor, as aulas que a gente tá tendo elas não são ruins**, mas na sala é muito melhor, mas eu sei que...”. [...] “é, mas essas aulas que tão acontecendo, que não são (§) lá na escola, elas tão contando como primeiro ano, né, mãe?” e eu disse: “tão contando, né, infelizmente elas tão contando, mas vai ter o tempo de voltar pra sala de aula e tu vai retomar o teu espaço porque a tua sala tá fechadinha, as tuas coisinhas tão lá, o teu nome tá lá na tua pasta, tá tudo te esperando voltar pra fazer tu fazer o teu primeiro ano” aí eu percebi que a gente...que a conversa tinha encerrado por ali e que a gente, pelo menos, poderia ter falado sobre sentimentos, enfim, e sobre essa **frustração** [...] (BETA, abril 2020).

Paralelamente a esses relatos de algumas resistências (verbalização acerca da perda do espaço físico escolar), surgiam manifestações de uma maior aceitação e adaptação ao contexto, nos quais crianças interagiam com os colegas e professores, mostrando crescente familiaridade para contatos via telas:

[...] Eu acho que (§) essas rotinas, assim, mais organizadas e [a criança] mais familiarizada agora, bom, com a questão de tá mais confinada e (§) como que é a rotina a partir daí, né, de que isso não vai se modificar tão breve que [a criança] já vem entendendo isso, [a criança] tem ficado bem tranquila, né [...] teve aula no quarto [da criança], mais ou menos, uma hora de aula e muito envolvida, muito empolgada, muito feliz. E, depois, no fim do dia [a criança] tinha algumas tarefas (§) além da aula tinha um tema de casa e [a criança] ficou muito feliz de fazer. Então **eu percebo uma mudança, né, no acolhimento** [da criança], das atividades da escola, das tarefas, né. [A criança] ficando mais empolgada, mais feliz, assim, mais motivada com (§) isso desde que as aulas (§) por videoconferência começaram. E [a criança] **começou a enxergar** os colegas e também enxergar a professora (THETA, abril de 2020).

De acordo com o relato, é possível perceber que a criança estruturou o seu espaço físico para ter contato com a escola, o quarto, em que não era necessária a intervenção de adultos para que o momento acontecesse. Ao mesmo passo em que o acolhimento por parte dos professores foi percebido, a autonomia da criança em relação às demandas escolares se manifestou. O contato da escola com os pais, que antes era diário e determinante para o acontecimento das aulas e tarefas, passou a ser reduzido.

Os momentos de socialização sugeridos pelos professores, tanto em datas comemorativas, como nos momentos de aulas síncronas, em que eram propostas dinâmicas entre as crianças e instantes para conversas e trocas pessoais, pareceu mobilizar manifestação de desejos de restauração de vínculos e espaços:

[...] hoje foi a comemoração do aniversário de uma colega e se reuniram (§) para um parabéns coletivo online, [a criança] disse que se continuarmos em casa iremos só no aniversário de um colega específico que é o último colega a fazer aniversário, ele faz aniversário só em dezembro (SIGMA, abril de 2020).

Acompanhando as 3 temporadas, constatamos mudança significativa em relação à estratégia comunicacional no processo educacional, pois passou a acolher a demanda por interação social pelos momentos síncronos, que abriram espaço para que se estabelecesse o (re) encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover encontros síncronos e redefinir as práticas de postagens na plataforma *Moodle* se configurou, de fato, como eixo norteador da pesquisa-ação. Percebemos que, num primeiro momento, a forma, o conteúdo das mensagens e as estratégias realizadas pela Escola, reverberados nos relatos da recepção pelas famílias, mostraram forte restrição das vias relacionais. E as crianças, em suas experiências, nos mostraram que escola é tecida por aprendizados ancorados nas relações, trocas, diálogos, afetos, vínculos. E um modelo no estilo de *broadcast* não dá conta desses laços e dinamiza reações adversas para realização de atividades.

De todos os pontos levantados nas interpretações de cada dimensão, é evidente a mobilização da Alfazema para promover aprimoramentos em tudo aquilo que se configurava possível e mais imediato. Notamos que nessas diferentes fases (PT, TT, ST), a implementação de aulas síncronas mudou a paisagem do ambiente *Moodle* em poucas semanas. Se antes era

utilizado de forma exclusiva, após os encontros síncronos configurou-se como suporte, mobilizando o centramento da ação pedagógica no ambiente virtual síncrono. Este, gradativamente explorou momentos de encontros com mais recursos de interação e divisões em pequenos grupos para promover a troca entre pares, e incluiu festividades de valorização da vida: aniversários e celebrações culturais tradicionais. A passagem de um momento de contato exclusivo com um ambiente virtual assíncrono para um ambiente síncrono, ao retomar interação com professores e pares, gerou necessidade de adaptação e comparações entre aulas online e aulas presenciais, com manifestação de sentimentos de perdas que foram se dissolvendo à medida em que os momentos síncronos buscavam integrar um roteiro de associação entre brincar e partilha livres e realização de atividades. Fez-se necessário promover um espaço de encontro que pudesse utilizar o potencial de recursos que as tecnologias oferecem para sincronidade, interação, participação, execução de atividades. A ênfase na integralidade do encontro online permitiu às crianças uma retomada gradual de sua relação autônoma com a escola, sem necessidade de mediação familiar intermitente, além de possibilitar entendimento e aceitação mais fluentes dos aspectos executórios das atividades.

Os meios para experiência da criança ingressante no 1º. ano do EF em 2020, que precisavam tentar equilibrar: 1) necessidades de promover os aprendizados em relação à alfabetização; 2) desbravamento do ambiente online e de suas potencialidades de interação; 3) consideração das peculiaridades da faixa etária e ano escolar; 4) limitações dinamizadas pela impossibilidade de acesso ao espaço físico da escola; 5) questões emocionais do próprio ingresso no primeiro ano; 6) experiências simbólicas, exploratórias; 7) escuta e acolhimento; 8) o brincar; 9) mediação das emoções exacerbadas pelo contexto da quarentena; puderam ser cada vez mais bem contemplados a partir do marco de transformação das estratégias de mediação online que ocorreu com a oferta das aulas síncronas.

Assim como vemos neste texto uma alternância de nomenclaturas, e mostramos alguns alinhamentos daquelas que consideramos essenciais, encontramos pluralidade de nomeações e divergências de entendimentos no campo empírico, em todas as dimensões analisadas, em relação à mediação pelas TDICs: escola online, escola remota, ensino remoto, modalidade online, atividades online, aulas pelas telas, aulas pelo computador, ensino online, aula presencial, ensino híbrido. Essa diversidade apresentou-se como sintomática do (des) conhecimento de recursos tecnológicos e de suas metodologias para a educação online para crianças nas proporções exigidas naquele momento. Nas famílias, a estratégia de uso exclusivo do *Moodle*, por exemplo, provocou o emprego de dois tipos de expressões hegemônicas para nomear a rotina com a escola online: tarefas da escola, atividades da escola, oscilando em referenciá-las como online ou não.

Isso é evidente porque, até a pandemia, práticas de atividades pedagógicas não presenciais estavam restritas, nos contextos da EI e EF, como complementares ou emergenciais, com usos e apropriações diferentes dos que estavam sendo postos em jogo a partir de 2020. A mediação pelas TDICs para crianças, como enfatizado na problematização II, não é compreendida e implementada como campo possível e potencial para crianças, mas apenas como recurso pontual de exceção, num país de extremas desigualdades sociais, econômicas e culturais. A educação online como forma de manutenção de atividades e de reconectar as crianças de forma conjunta, criativa, equilibrando o aprendizado, o simbólico, o emocional, na Alfazema, foi muito além do cuidado exclusivo para se evitar “prejuízos de ordem pedagógica”, “suspensão do tempo de aprendizado” e “perda do conhecimento e habilidades adquiridas”, como citado no Parecer do CNE. Fica evidente, de acordo com Valente e Moran (2011) e de Santos (2009), que o conhecimento acerca das potencialidades do online para a educação são bastante favoráveis para diferentes tipos de dinamização de experiências de ensino de qualidade, pois, como destaca Santos (2009, p. 5667, grifo nosso) **“a educação de qualidade independe da modalidade. É possível ter educação de**

qualidade presencial, a distância, online e em desenhos híbridos". Porém, esse conhecimento parece não se recomendar em muitas das práticas, principalmente porque a educação online ainda remete ao seu aspecto exclusivamente tecnológico e faz perdurar uma ideia já considerada ultrapassada de EAD (baseada na lógica da transmissão).

As considerações finais acerca das trocas entre o LabGim e a Alfazema reiteram que, apesar das facilidades e desafios vivenciados, é imprescindível reforçar que foi possível redimensionar a comunicação escolar para as crianças do 1º ano do EF em um período de 39 dias. De forma geral, a criação de diferentes níveis de interação para buscar retomar, o máximo possível, as singularidades nesta etapa escolar foi experienciada pela migração de um formato *broadcast* para uma modalidade mais próxima ao *estar junto virtual*, com a disponibilização de uma interface de comunicação síncrona e de adaptação da interface de conteúdos e de comunicação assíncrona *Moodle*. Por mais desafiador que pareça, e mesmo ainda limitador, há, nesses mesmos usos de tecnologias, a possibilidade de se construir um estar junto. O que a pesquisa-ação nos revelou foi a confirmação de que a faixa etária e ano escolar das crianças em fase de alfabetização é de transição entre ser criança e ser estudante, o que, por um lado, não pode ser vivido abruptamente, e, por outro, precisa ser tensionada, pois as crianças seguem sendo crianças e as diferenciações de ano escolar e idades da vida são essenciais para a compreensão dos tipos de abordagens e para identificação dos recursos tecnológicos que mais se adaptam a essas circunstâncias.

Esse estudo pretende contribuir com reflexões acerca do que é de fato insubstituível no espaço escolar no contexto presencial, incorporando ponderações acerca dos elementos essenciais para uma experiência de educação online para crianças que também traz potencialidades, e não apenas restrições e perdas. Se as condições de ensino são diversas e desiguais no país, é certo que temos de reconhecer, classificar e interpretar as experiências de mediação com as TDICs de forma contextualizada e plural. Faz parte desse percurso reconhecer as mentalidades que ainda vigoram tanto na perspectiva geral da educação como da comunicação, que precisam ser cada vez mais revistas e problematizadas, e isso pode auxiliar a compreender e visualizar as pistas para os caminhos de transformação, em tudo aquilo que, de fato, pode e deve vir a ser transformado.

REFERÊNCIAS

AXT, Margarete. *Tecnologia na Educação, Tecnologia para a Educação: um texto em construção*. **Revista Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 51-62, 2000. DOI: <<https://doi.org/10.22456/1982-1654.6392>>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6392>>. Acesso em: 30/05/2021.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas, v.1. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02/06/2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 05/2020, de 28 abr. 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. Brasília, DF, 2020.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10/06/2021.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Representação de Escola e Trajetória Escolar. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8 n.1, p. 91-111, 1997. DOI:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100006>>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100006>. Acesso em: 30/05/2021.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. DOI:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02/06/2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus. **Agência Brasil**, Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em: 03/06/2021.

PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAPOPORT, Andrea, et al. Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Educação**, v. 31, n. 3, 27 nov. 2008.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: **Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga, 10, 2009. Actas [...]. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671.

SCARTON, Suzy; KANNENBERG, Vanessa. Governo anuncia suspensão das aulas da rede estadual a partir da quinta-feira (19/3). **Governo do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 16 mar. 2020. [Seção] Executivo. Disponível em:

<<https://www.estado.rs.gov.br/governo-anuncia-suspensao-das-aulas-da-rede-estadual-a-partir-da-quinta-feira-19-3>>. Acesso em: 1º/06/2021.

TONIN, Juliana; MACHADO, Anderson dos Santos; CAMPO, Amanda; DIAS, Patrícia Ruas. Eu sou um herói de ganhar a vida que nem hoje: distanciamento social, escola mediada e a experiência da criança. OLIVEIRA, Rodrigo Cássio de; CHRISTINO, Daniel; JUNIOR, Eliseu Vieira Machado. (Org.). **Covid-19 e a comunicação**. 1ed. Goiânia: Cegraf UFG, 2021, p. 228-253. Disponível em: <<https://cegraf.ufg.br/p/33348-cegraf-ufg>>.

UNESCO rallies international organizations, civil society and private sector partners in a broad Coalition to ensure #LearningNeverStops. **UNESCO**, Paris. 26 mar. 2020. Disponível em:

<<https://en.unesco.org/news/unesco-rallies-international-organizations-civil-society-and-private-sector-partners-broad>>. Acesso em: 30/05/2021.

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

VAN TRIER, W. E. La recherche-action. **Déviance et société**, v. 4 - n. 2. p. 179-193, 1980. DOI: <<https://doi.org/10.3406/ds.1980.1758>> Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/ds_0378-7931_1980_num_4_2_1758>. Acesso em: 10/06/2021.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autora 1 – Administração do projeto, Mediação da pesquisa-ação, Escrita – Primeira versão, Revisão e Edição, Investigação, Metodologia, Supervisão.

Autor 2 – Curadoria dos dados (coleta e análise), Escrita – Primeira versão, Revisão e Edição, Investigação.

Autor 3 - Curadoria dos dados (coleta e análise), Escrita – Primeira versão, Revisão e Edição, Investigação.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.