

DAS (IM)POSSIBILIDADES DE SE ALFABETIZAR E INVESTIGAR EM CONDIÇÕES DE ISOLAMENTO SOCIAL¹

(IM)POSSIBILITIES OF LITERACY AND INVESTIGATION IN
CONDITIONS OF SOCIAL ISOLATION

Daniele Pampanini Dias

Universidade Estadual de Campinas
dany.pampanini@gmail.com

Ana Luiza Bustamante Smolka

Universidade Estadual de Campinas
asmolka@unicamp.br

RESUMO

Problematizamos neste artigo as con(tra)dições de se alfabetizar no contexto de isolamento social, a partir do trabalho investigativo realizado em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, de uma escola pública municipal. Ancoradas na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, nos estudos de Vigotski sobre o *problema do meio* e das *novas formações* produzidas pela atividade de aprender a ler e a escrever, indagamos como as condições concretas vivenciadas afetam o desenvolvimento das pessoas em interação, especificamente as crianças em fase inicial de alfabetização. As análises apontam para as especificidades das relações de ensino no processo de alfabetização, bem como reiteram a importância fundamental da instituição escolar como potente *lócus* de (trans) formação humana.

Palavras-chave: alfabetização; situação social de desenvolvimento; escola pública; relações de ensino; perspectiva histórico-cultural

ABSTRACT

In this article, we problematize the contradictions of literacy in the context of social isolation, based on the investigative work carried out in a first grade class of a public elementary school. Anchored by the historical-cultural perspective of human development, in Vigotski's studies about the *problem of the environment* and the *new formations* produced by the activity of learning to read and write, we investigate how the concrete conditions experienced affect the development of people in interaction, specifically the children in early literacy. The analyzes indicate to the specificities of the teaching relationships in the literacy process, as well as reiterating the fundamental importance of the school institution as a potent *locus* of human (trans)formation.

Keywords: literacy; social situation of development; public school; teaching relationships; historical-cultural perspective

¹ Este artigo é uma versão ampliada da Comunicação Oral apresentada na 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste, no Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita, e cujo resumo expandido foi publicado nos *Anais da Reunião (2020)*.

Introdução

A vida de dezenas de milhões de crianças, jovens, famílias e professores, desde a educação infantil até a universidade, foi drasticamente afetada pelas restrições sociais e medidas sanitárias de combate ao novo coronavírus, que resultaram na suspensão das aulas presenciais em todas as escolas do Brasil, em março de 2020. Com a rapidez da disseminação do vírus em todo o mundo, de um dia para outro, como nunca antes em toda a história, aquele que era o lugar do encontro e partilha de conhecimentos, tornou-se vazio, silêncio, saudade. A ameaça e temor causados pela pandemia da COVID-19, que à época registrava as primeiras de milhares de mortes que seguiriam no país, transformou radicalmente a rotina de todos brasileiros.

Diante do quadro de emergência de saúde pública, em 01 de abril de 2020 o Governo Federal publicou a medida provisória nº 934, que estabeleceu, em seu artigo 1º, a dispensa da obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias de efetivo trabalho escolar na educação básica, desde que mantida a carga horária mínima anual de 800 horas (BRASIL, 2020a). Na sequência, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 5/2020, com orientações em nível nacional a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de realização de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2020b).

Em meio a um cenário atípico e incerto, estados e municípios da federação tiveram que se adaptar à nova realidade e encontrar estratégias para dar continuidade ao trabalho escolar, através do ensino remoto. Enquanto acompanhávamos com angústia o despreparo e desrespeito do chefe do Executivo com a nova doença que paralisava o mundo, sem perspectivas de controle da situação e possível retorno ao presencial, redes sociais, televisão, rádio, plataformas *on-line*, materiais impressos passaram a compor os modos de interação e aprendizagem durante o período, que em muitos casos perduraram até o final do ano letivo².

De lá para cá, os dilemas e desafios impostos à educação pela pandemia da COVID-19, especialmente das crianças em fase inicial de alfabetização, tornaram-se destaque da mídia e objeto de profundas discussões no âmbito político, social e científico. O documento do CNE, citado anteriormente, chama atenção para a complexidade dos anos iniciais do ensino fundamental e, dentre outras recomendações, indica a necessidade de guias práticos e roteiros de estudos às famílias dos estudantes, que atuariam como “mediadores familiares” nesse processo. Outra ressalva presente neste texto diz respeito às fragilidades e desigualdades em relação às condições de acesso ao meio digital pelos alunos, o que deveria levar as redes e sistemas de ensino a considerarem “propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (BRASIL, 2020b, p. 3).

Numa retomada e revisita às principais notícias que circularam no período, vemos que este último aspecto foi amplamente divulgado pela imprensa brasileira (PALHARES, 2020; PALHARES e BERGAMO, 2020; MELLO, 2021). A desigualdade socioeconômica do país se recolocou no

2 Como mostra a pesquisa Impactos Primários e Secundários da Covid-19 em Crianças e Adolescentes, feita pela Unicef e divulgada pela Folha de S. Paulo no dia 11 de dezembro de 2020, 97% dos lares brasileiros tinham crianças que há 9 meses não frequentavam a escola. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/12/so-3-dos-alunos-de-4-a-17-anos-do-pais-voltaram-a-ter-aulas-presenciais-neste-ano.shtml>

centro do debate em torno das condições de acesso às atividades remotas e usos das tecnologias digitais pelos estudantes. Vimos, portanto, a pandemia escancarar velhos problemas sociais e econômicos do Brasil, evidenciando o que há tempos eram dados alarmantes. Como aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2018, 25,3% das pessoas no Brasil, com 10 anos ou mais, não possuem acesso à internet, sendo que 45,5% dos domicílios usam somente o telefone móvel celular como forma de acessar (CURY, 2020; IBGE, 2020). Há, ainda, dados com relação aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, que apresenta aproximadamente 2,32 milhões sem condições de acesso à internet (IPEA, 2020).

Apesar de recente e ainda não superada, a longa crise sanitária que temos atravessado e os seus efeitos no âmbito educacional tem sido objeto de análises e trabalhos acadêmicos, nos quais se ressaltam as mudanças e árduas barreiras que discentes e docentes vêm enfrentando no período, nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação (SOUSA e DAINEZ, 2020; CURY, 2020; NOZU e KASSAR, 2020; FERREIRA e BARBOSA, 2020; FIOR e MARTINS, 2020; dentre muito outros). Com relação à alfabetização, podemos citar o estudo em andamento do coletivo “Alfabetização em rede”. Segundo dados estatísticos apresentados pelos pesquisadores envolvidos, para a maioria dos professores das redes públicas e privadas do país o ensino remoto, apesar de permitir que o vínculo das crianças com a escola fosse mantido, teve como principal desafio fazer com que os estudantes efetivamente participassem das atividades e respondessem às demandas propostas (EM REDE, 2020).

Destas colocações e investigações em curso, podemos depreender as inúmeras, e inescapáveis, consequências do fechamento das escolas às crianças em processo de aquisição da linguagem escrita. O campo da alfabetização no Brasil, enquanto pesquisa e prática pedagógica, que há décadas mobiliza calorosos debates entre suas diferentes concepções teórico-metodológicas, e na atual gestão do Governo Federal enfrenta grandes retrocessos com a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), agora se vê diante de um novo e dramático capítulo frente à realidade pandêmica extremamente delicada e sem precedentes na história.

Tendo em vista essa situação caótica e complexa deflagrada pelo surgimento de um vírus desconhecido, a proposta deste artigo é problematizar como as condições concretas que foram e ainda estão sendo vivenciadas afetam o desenvolvimento das pessoas em interação, sobretudo as relações de ensino e, especificamente, as crianças em fase inicial de alfabetização. Para tanto, a discussão ancora-se nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2012a; 2012b), na compreensão de que a ambiência do indivíduo, tanto no nível de relações humanas mais restritas e pessoais, como na esfera política, social e cultural mais ampla, é constitutiva da sua atividade mental.

Temos como objetivo analisar as (im)possibilidades de se alfabetizar no contexto de isolamento social, a partir de considerações sobre as experiências vivenciadas com uma turma de 1º ano do ensino fundamental durante 2020, em uma escola pública municipal localizada próxima ao centro de uma cidade do interior do estado de São Paulo, que recebe alunos de ônibus escolar vindos de bairros periféricos. Entendemos que orientar o olhar investigativo para a dimensão singular, para acontecimentos e (rel)ações de um grupo em específico, pode contribuir para a compreensão de aspectos que muitas vezes nos escapam diante da complexidade e das contradições do momento.

Desenvolvimento humano, linguagem escrita e relações de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural

Contrário e crítico às explicações reducionistas - dualistas, organicistas ou idealistas - das psicologias de sua época, Vygotski (2012a) enuncia o pressuposto da *natureza histórica e social do desenvolvimento humano*, isto é, a sociogênese das funções psicológicas superiores, aquelas específicas da espécie humana (linguagem, imaginação, percepção, atenção orientada, memória voluntária, pensamento generalizado etc.). Nessa abordagem teórica, a condição humana não é suficientemente dada pelo nascimento biológico, porque pressupõe um nascimento cultural que acontece por intermédio da mediação do outro (PINO, 2005). Ou seja, para a perspectiva histórico-cultural, é por meio das interações com seus pares e como participante de um processo histórico que o psiquismo do homem se constitui, o que implica na apropriação da cultura por cada indivíduo.

Ao formular a lei geral do desenvolvimento humano e definir que toda função psíquica são relações sociais internalizadas, Vigotski destaca a centralidade do signo, sobretudo da forma verbal de linguagem, na constituição desse funcionamento mental (VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKI, 2012a). Inspiradas pelo materialismo histórico e dialético, as teses vigotskianas explicitam que os processos de significação, a produção de signo e sentidos (Cf. PINO, 2005, 2000; SMOLKA, 2004, 2010a), distinguem o homem de outros animais, permitindo-o organizar-se socialmente, nomear e interpretar a realidade à sua volta, relacionar-se com ela, com os outros e consigo mesmo, bem como compreender e controlar suas próprias ações no mundo. Nesse sentido, para esta perspectiva teórica, tanto a mediação do outro, por meio da linguagem, como a mediação de outros instrumentos técnico-semióticos³, enquanto produção e produto humano, constituem aspectos centrais no processo de desenvolvimento cultural dos indivíduos.

Em suas investigações sobre a emergência de novas formas de atividade humana e funcionamento das funções psíquicas, encontramos importantes contribuições deste autor para os estudos contemporâneos a respeito do domínio da linguagem escrita, do seu desenvolvimento na criança e do papel das relações de ensino (VYGOTSKI, 2012a; SMOLKA, 2019). Datadas da primeira metade do século XX, as teorizações de Vigotski ainda são fecundas para pensarmos a dinâmica social e a função da escola na constituição e apropriação de práticas de leitura e escritura, especialmente se considerarmos as adversas condições de realização de ensino na pandemia.

As possibilidades de registrar, traçar, grafar, escrever, como uma atividade cultural típica do comportamento humano (LURIA, 1988), desenvolvida no curso da história da humanidade, em suas múltiplas funções, foram (trans)formando as relações e os modos de interação, produção e participação dos indivíduos na vida cotidiana; foram viabilizando novas formações, a elaboração de novos modos de pensar, lembrar, criar. No nível ontogenético, e como a leitura dos textos de Vigotski permite-nos conceber, o aprendizado da escrita compreende um momento importante no desenvolvimento cultural da criança, capaz de provocar mudanças significativas e qualitativamente novas ao promover um rearranjo completamente novo nos seus processos psíquicos complexos (VIGOTSKI, 1988; VYGOYSKI, 2012a).

3 “Os termos *técnica* e *semiótica* designam a totalidade dos meios inventados pelos homens para *agir* sobre o mundo e sobre eles mesmos e criar assim as próprias condições de existência, materiais e imateriais. [...] Por *instrumento técnico* entende-se todo artefato criado pelo homem como meio de agir sobre o mundo natural para transformá-lo. O uso de instrumentos técnicos na atividade humana vai acompanhado, em princípio, do uso simultâneo de *INSTRUMENTOS SIMBÓLICOS* (como ideias) que conferem ao produto dessa atividade uma *significação* [...]” (PINO, 2003, p. 287, grifos do autor).

Sob o prisma dos estudos vigotskianos, a linguagem, enquanto produção humana que afeta e se entretetece intrinsecamente ao funcionamento psíquico do indivíduo, em sua dimensão escrita configura-se como uma *nova formação*, característica da criança que está vivenciando a fase de alfabetização:

[...] todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem [...] da escrita [...] na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma *nova formação* que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1988, p. 116, grifo nosso).

Crítico contundente dos diferentes grupos de teóricos que intentaram periodizar o desenvolvimento infantil, a dinâmica de produção dessas *novas formações* é por ele considerada central para distinguir os diferentes momentos do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2012b), uma vez que estas provocam alterações em toda estrutura de constituição da personalidade do sujeito. Nas palavras de Vigotski,

[...] entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado (VYGOTSKI, 2012b, p. 254).

Em suas análises, o teórico também adverte sobre a importância de se considerar a realidade social não como algo externo e circunstancial aos indivíduos, mas como *fonte de desenvolvimento* (VYGOTSKI, 2012b). Seu argumento, portanto, é que a *situação social de desenvolvimento* de cada criança orienta e sustenta novas (trans)formações. Os escritos de Vigotski marcam a relevância da dinâmica social e do papel do outro no processo de desenvolvimento humano, uma vez que “la nueva formación debe su origen a las relaciones del niño con los adultos, a la colaboración con ellos. Son ellos los que impulsan al niño a una nueva vía de generalización, al dominio del lenguaje, etc.” (VYGOTSKI, 2012b, p. 356).

O processo de elaboração do conhecimento escolar nunca parte do zero (VIGOTSKI, 1988; VYGOTSKI, 2012a; FREIRE, 1987; ROGOFF, 1990; COSTA e LYRA, 2002; NEVES *et al*, 2017; dentre outros). Desde os primeiros dias de sua vida, a criança já se encontra inserida em uma ambiência cultural e em uma rede de relações que provocam e instigam o seu desenvolvimento. Assim, muito antes da entrada na escola, a criança participa e se apropria da cultura. No entanto, “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 1988, p. 110) e, se pensarmos nas situações de vulnerabilidade social que muitas famílias enfrentam, temos ainda que levar em conta a enorme diferença que a escola faz para aqueles meninos e meninas que vivem em condições de maior precariedade (FREITAS, 2002; 2004).

A vivência da pandemia impôs novas condições à dinâmica familiar, por um lado, abrindo novas possibilidades de interação e aproximação entre adultos e crianças; por outro, demandando dos familiares formas de atuação características do contexto escolar. Essa vivência das demandas escolares no interior das relações familiares mostra com mais clareza a relevância e as especificidades da escola enquanto instituição. Sua função social apresenta-se com mais força nesse tempo de pandemia, quando as condições de desigualdade se escancararam: evidencia-se, em suas contradições, como o processo de escolarização, a educação formal, pode viabilizar o acesso, a sistematização e a apropriação de conhecimentos socialmente valorizados, abrindo novas possibilidades de participação das crianças na cultura.

Desta contradição imanente à realidade pandêmica, perguntamos: de que forma as crianças estão vivendo as condições impostas pelo isolamento social? Como as relações estão sendo significadas pelas crianças em condições restritas? E como essas condições afetam a elaboração do conhecimento e o desenvolvimento das crianças?

Partimos do princípio de que o exercício da escrita pela criança em processo inicial de alfabetização não deve ser visto como algo puramente mecânico, dependente apenas de uma habilidade motora ou fonética para ser realizado, pois trata-se de uma atividade cultural complexa (VYGOTSKI, 2012a) que implica não somente o domínio da técnica, mas a transformação das funções psíquicas que ampliam as possibilidades de criação pela forma escrita de linguagem. Deste modo, a participação ativa e consciente da criança no universo da escrita, como um sistema simbólico e alfabético criado pelo homem, demanda um incansável trabalho orientado e educativo, para torná-lo significativo aos sujeitos que dele participam. O aprendizado da leitura e da escrita promove mudanças no lugar ocupado pela criança nas relações sociais estabelecidas, altera a situação social de desenvolvimento; as mudanças na esfera interpessoal, produzem transformações no desenvolvimento intrapessoal, pois “[...] los cambios en la conciencia del niño se deben a *una forma determinada de su existencia social*” (VYGOTSKI, 2012b, p. 264, grifo nosso), forma esta que influencia todo o curso do desenvolvimento infantil.

Se vários autores têm incansavelmente argumentado sobre a função social da escola (SAVIANI, 2008; FREITAS, 2002; 2004; LIBÂNEO, 2012), abre-se, neste momento, um espaço outro para se investigar as especificidades das relações de ensino no processo de alfabetização. Assim, por meio dessas reflexões e teorizações, problematizamos o papel da escolarização na formação de novas formas de atividade psíquica, na apropriação da cultura, nas condições de vida impostas pela pandemia. Assumindo o pressuposto vigotskiano de que o ser humano é forjado na/pela cultura; de que a escola, instituição historicamente comprometida com a elaboração e divulgação do conhecimento, é o local privilegiado de novas aprendizagens; a demanda que se nos coloca é investigar como as atuais condições afetam o desenvolvimento das crianças. O problema do meio, objeto de profundas considerações de Vigotski (2018 e VYGOTSKI, 2012b), se recoloca com ênfase e, nessas condições, a investigação se orienta para as (im)possíveis formas de contato e estabelecimento das relações com as crianças, cada uma delas, no contexto da pandemia.

Das condições do ensino e da pesquisa - delineamentos metodológicos

Vinte e cinco crianças, entre seis e sete anos. Antes mesmo da suspensão das aulas presenciais, 2020 já era um ano repleto de novidade para esse grupo de alunos, por tudo que representava: o ingresso no ensino fundamental, a mudança de escola, a convivência com uma nova professora e a formação de outras amizades. Quando questionados sobre os objetivos para aquele ano letivo que começava, pelas respostas dos alunos podemos perceber que muitos já tomavam para si as expectativas da família e da sociedade com relação à entrada no 1º ano: queriam aprender a ler e a escrever.

Nesta turma, todas as crianças já haviam frequentado a educação infantil no ano anterior. Apesar disso, a sondagem do conhecimento de cada uma sobre a escrita, feita nas quatro semanas de contato presencial, evidenciou um grande percentual em movimento inicial de apropriação. A maioria ainda realizava primeiras tentativas de compreensão e interpretação das letras, palavras e usos da escrita. Do conjunto de registros e observações realizadas, constatamos que algumas crianças ainda não reconheciam e nomeavam as letras e os números, bem como não os distinguiam; não identificavam o próprio nome; usavam linhas, traços, rabiscos ou “pseudo-letras” como forma de escrita; não tinham noção posicional e orientavam o escrito no papel de maneira vertical.

Tais questões nos conduzem às teses de Vigotski sobre a origem histórica e social da atividade simbólica humana. Mesmo que imersa numa sociedade grafocêntrica, em que a escrita constitui “[...] um aspecto de *habitus* (BORDIEU, 1982) da nossa sociedade [...] de tal maneira que quem lê, lê até mesmo ‘sem querer’” (SMOLKA, 2010b, p. 25, grifo da autora), sozinha, sem a mediação do outro, a criança não consegue chegar ao conhecimento convencional desta produção humana. A apropriação das características culturais convencionais do seu grupo social depende da e passa pela mediação do outro, que chama atenção, orienta o olhar, indica, aponta, significa o que é próprio e específico da existência humana. Nesse sentido, os resultados da sondagem inicial já mostram o que representa a escola para muitas crianças e jovens de camadas populares. Se a educação formal, evidentemente, não é a única responsável por essa mediação, para a maioria é condição de participação e apropriação do conhecimento histórico produzido pela humanidade.

Contudo, sem tempo suficiente da professora criar um vínculo *afetivo* e *significativo* com as crianças, e delas com o conhecimento (LEITE, 2011), as atividades na escola foram interrompidas. Após duas semanas de recesso antecipado para os discentes e docentes, a Secretaria Municipal de Educação definiu o que passou ser chamada de “atividades mitigadoras emergenciais”, que oficialmente instituiu a utilização de uma plataforma digital como recurso de postagem de atividades e de manutenção do vínculo escolar durante o período de suspensão das aulas presenciais.

No enfrentamento das dificuldades de se investigar em plena pandemia, o trabalho de pesquisa⁴ que tinha a instituição escolar como *lócus* de atuação e havia sido planejado para ser realizado no ano de 2020 com as crianças ingressantes no ensino fundamental, teve que ser reelaborado. Neste novo cenário, se os objetivos persistem, quais sejam as intrínsecas (inter)relações entre o aprendizado da forma escrita de linguagem e a atividade criadora da criança, sobre como imaginação e linguagem escrita se constituem e se afetam mutuamente em contexto de alfabetização inicial, a pesquisa também se abriu a novas indagações dentro das condições do momento, fazendo ecoar o princípio teórico-metodológico de que *objeto e método se (re)configuram no percurso* (VIGOTSKI, 1999).

O foco deste estudo, portanto, se volta para as condições e as relações de ensino que se tornaram possíveis em tempos de isolamento social, mantendo-se ainda o foco nos processos iniciais de aquisição da forma escrita de linguagem no contexto da educação formal. A vivência da professora pesquisadora, em seus registros e relatos, é tomada como prisma para a construção reflexiva e os ensaios analíticos do material empírico que se apresentou como viável. Privilegiamos nas análises os registros que temos das observações e sondagens do conhecimento das crianças sobre a escrita, feitas nas primeiras semanas; das respostas dos pais sobre a experiência de desenvolver as atividades remotas com os filhos; dos contatos com as crianças e famílias através do *WhatsApp*. As condições de isolamento social restringiram, em princípio, a atividade das crianças à esfera familiar, privando as crianças do convívio com outras crianças no espaço escolar.

Nosso procedimento analítico leva-nos, assim, a conjecturar sobre o que se torna (im)possível nesse período, mobilizando muitas indagações: Como crianças e familiares têm vivenciado as demandas do ensino remoto? O que significa a escola na vida dessas crianças e famílias? Quais sentidos são atribuídos à escolarização e à alfabetização pelas crianças e pelos adultos que as cercam?

Se a realidade é dinâmica e contraditória, priorizamos, no presente trabalho, um contexto específico, orientando o olhar para os afetos e sentidos das pessoas em relação, tomando como referência um grupo de crianças que compõem uma turma de 1º ano, no decorrer de 2020. Compreendemos que cada registro – das crianças, dos familiares, da professora – interpretados em suas (inter)relações, pode contribuir para a compreensão da complexidade e das tensões do momento vivido.

4 Texto aqui apresentado faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, CAAE: 29201520.6.0000.8142.

Tentativas de contato em tempos de pandemia

Tão logo as aulas presenciais foram interrompidas, iniciou-se, por parte da gestão escolar e professora da turma, as incontáveis tentativas de contato com as famílias e crianças. De uma semana para outra, bilhetes antes colados nas agendas escolares cederam lugar às postagens em redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*; conversas e esclarecimentos feitos na secretaria da escola ou em sala de aula foram substituídos por mensagens via *WhatsApp* e ligações telefônicas. Por meio desses contatos, muitas famílias relatavam que não tinham condições de acessar a plataforma oficial que disponibilizava as atividades ou aparelho que suportasse o programa; outras compartilhavam que não davam conta das demandas e não conseguiam estabelecer uma rotina de estudo; e ainda tinham aquelas que manifestavam a preocupação com a alimentação dos filhos.

Como forma de tentar amenizar as dificuldades encontradas, de março a dezembro diferentes estratégias de comunicação, apoio, acompanhamento e interação com as crianças e seus responsáveis foram pensadas pela escola – as quais seguiam as diretrizes municipais, mas também estavam atentas às demandas da comunidade. Assim, no esforço de alcançar os estudantes e seus familiares, e garantir que pudessem transformar o cotidiano lugar de aprendizagem, outras ações e recursos foram estabelecidos: entrega de cesta básica e kit hortifruti pela prefeitura, bem como *chip* com internet a todos os estudantes da rede; envio de atividades impressas, livros de literatura e gibis pela escola, além do empréstimo de equipamentos eletrônicos; encontros da turma com a professora por aplicativo de videoconferência e individualmente por videochamadas de *WhatsApp*; envio de carta da professora pelos correios; encontros com os pais no bairro pela direção. É relevante pontuar que cada decisão se deu aos poucos, mês a mês, pois requer um tempo de elaboração e organização do coletivo, e de cada sujeito envolvido, diante de um novo desafio que se enfrentava.

No entanto, mesmo com a disponibilização de *chip* com internet para todos pela prefeitura, a distribuição de materiais impressos e o contato da professora via *WhatsApp*, de um grupo de vinte e cinco crianças, apenas duas entravam com certa regularidade para realizar as atividades *on-line*. Com relação às lições impressas, de três kits enviados ao longo do ano: sete alunos não fizeram o primeiro, cinco o segundo e dez o terceiro. Isso sem falar daquelas atividades que foram entregues, mas muito incompletas.

Destacamos abaixo a fala da mãe de uma criança dessa turma, que evidencia as dificuldades do período. Aos 11 anos, sua filha ainda cursava o primeiro ano, depois de três reprovações por frequência em outra unidade escolar:

Mãe: Não consigo entrar [...] Eu consegui entrar uma vez só. E tenho dificuldade para entrar com o e-mail das crianças e **está difícil**. Assim.... Os **professores têm o seu trabalho de lançar as atividades e os alunos têm também o seu dever de ter que acessar os conteúdos**. Porém, às vezes é complicado porque **os pais não têm celular para dividir ou não têm computador em casa**. Eu tenho o meu celular que eu trago para o meu trabalho e meu esposo não tem celular e nem às crianças também não têm [...] E não temos computador em casa. **Trabalho todos os dias das 07:00 às 18:00 horas. Chego em casa cansada** e ainda tenho que dar banho no meu filho de seis anos e janta para fazer. **As coisas não são tão fáceis. Deveria voltar logo às aulas. [...]** **Eu tenho quatro que estudam.** [...] Essa coisa de plataforma, é melhor ter o computador. **O meu celular é antigo**, que eu não consigo baixar nenhum aplicativo nele. Eu só tenho *Facebook*, *WhatsApp*, faço ligação e recebo. Só. Ele é pequeno. [...] **Não consigo baixar nenhum aplicativo de escola**, de nada. [...] **Quando eu venho trabalhar, eu trago o celular**, porque eu preciso ligar lá em casa, saber como que eles estão, se eles já almoçaram.... Porque eles ficam sozinhos! Eles ficam sozinho. Eu preciso ligar lá para saber se está tudo bem. Sabe? É difícil menina. (Condensado de mensagens de texto e áudio enviados via *WhatsApp*, em 19 de junho de 2020)

Este depoimento é representativo das condições profundamente adversas e do quanto as desigualdades sociais, no contexto escolar, sobretudo, pandêmico, refletem as condições nas desigualdades de aprendizagem. Chama a atenção, no enunciado desta mãe, a referência ao “dever” da filha em acessar os conteúdos escolares, porque cumpri-lo, no entanto, pressupõe primeiramente o direito. Direito à educação, proclamado em lei, dever do Estado e da família, mas que é negado à criança quando as condições necessárias a uma efetiva participação não são garantidas em uma sociedade excludente e desigual.

Ainda que tenha sido enviada semanalmente uma sugestão de rotina de estudo, como sugere o documento do CNE; entregue junto às atividades impressas um roteiro com explicações aos pais; compartilhados vídeos e áudios explicativos; disponibilizados momentos para atendimento dos pais pela professora, para auxiliá-los nas tarefas; durante todo o ano, relatos de situações como a descrita acima eram comuns.

Na busca da professora por acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças da turma, e de cada uma, no período de suspensão das aulas, foi possível identificar situações muito diversas: pouquíssimas (sete) conseguiam participar, ainda que esporadicamente, dos encontros *on-line* coletivos, enquanto a maioria só podia interagir por meio das conversas individuais com a professora; uma parte significativa só pôde desenvolver as atividades impressas, e em muitos casos de maneira incompleta; apenas um aluno fez a devolutiva de todas as atividades remotas e impressas; em contrapartida, três não realizaram nenhuma atividade pedagógica durante o ano todo; um pequeno grupo não respondeu às tentativas de contato da professora; e tem ainda o caso da criança que só começou a participar das atividades remotas em outubro, após o empréstimo de *tablet* pela escola; dentre tantas outras.

Frente à diversidade de situações, muitas questões podem ser levantadas: quais são, efetivamente, as condições concretas de construção do conhecimento sobre a escrita em um contexto que transfere a sala de aula para casa do aluno? O que se torna viável nesses diferentes contextos? Como essas condições tão diversas interferem, marcam, diversificam ou (in)viabilizam o processo de elaboração do conhecimento e aquisição da linguagem escrita? Se assumimos o princípio vigotskiano da ontogênese como história pessoal entretida à história e cultura humana (PINO, 2000), a análise dessas condições de vida, de acesso ao conhecimento, de disponibilização dos instrumentos técnico-semióticos, de participação no ensino remoto, ganha prioridade e relevância.

Em nossas análises dessas condições, o envio da carta aos alunos, pela professora da turma merece ser destacado. Se em tempos de distanciamento físico o que prevalece e sustenta a manutenção do vínculo escolar são os recursos *on-line*, outros modos, às vezes esquecidos, mas que coexistem na vida informatizada da modernidade, também abrem outra instância de interação no período. Valorizar um meio “antigo” de comunicação, mostra a relevância do diálogo por escrito, do registro físico, palpável, na contramão do mundo virtual; explicita, assim, a importância de cada uma delas na contemporaneidade, nesta ambiência, meio e relações tão contraditórias. Esta iniciativa coloca-nos diante de uma vivência temporal contrastante, que se choca com o ritmo frenético da era tecnológica e acentua os afetos tão contraditórios do período. Enquanto na mensagem do celular, na rapidez de um clique, temos o envio, a confirmação de leitura, a resposta; na carta temos a escrita detalhada com o preenchimento do endereço, a ida aos correios para a postagem... E o recebimento que, como constatamos, pode levar mais de vinte dias!

Entre a postagem da carta da professora e o recebimento via correios da resposta de uma das famílias – a qual não participava das interações na plataforma *on-line*, por falta de celular que comportasse o programa –, um pouco mais de três meses se passaram. Neste registro escrito à mão em uma folha de caderno, a mãe enuncia pela/para a criança: “[...] *faltam palavras para agradecer o quão próxima se fez de mim, nessa distância [...] você fez toda diferença em minha vida..... Me ensinou a não parar de aprender.... Esse ano não foi perdido para nós, você fez tudo para ganharmos*” (Trecho da carta de uma criança da turma, escrita e postada pela mãe em 11 de dezembro de 2020). Ainda que outras crianças da turma não tenham dado o retorno via carta, os registros fotográficos compartilhados pelos pais no momento de recebimento e de leitura, o relato de uma mãe sobre a surpresa e o interesse da filha em saber se a professora morava próxima de sua casa, também indicam o valor e o sentido destes pequenos gestos afetivos e significativos de contato e estabelecimento de relações em tempos tão adversos.

Contudo, tal recurso não amenizou as dificuldades do momento. Ao contrário, evidenciou ainda maior contraste e contradição: “*Deixa eu falar para a senhora, aqui onde a gente mora o carteiro não vem, não tem. Porque é viela, entendeu?*” (Transcrição da mensagem de áudio enviada pela mãe da criança via *WhatsApp*, em 22 de outubro de 2020). Assim, o menino, reprovado no ano anterior por ter ultrapassado a quantidade de faltas permitida, que já não tem aparelho celular que o possibilite acessar o aplicativo com as atividades escolares, nem mesmo participar de videoconferência com os colegas de sala, também não pôde receber a correspondência em sua casa e ter condições de viver a mesma experiência que as demais crianças da sua turma. E moramos na maior cidade do interior do estado de São Paulo!

A falta que a escola faz

Em uma proposta de atividade em papel foi solicitado que as famílias respondessem à questão “*O que estão achando da escola em casa?*”, para compor as chamadas “*Memórias da quarentena*” das crianças. Trazemos estes escritos para pensar os desafios impostos à educação e realçar modos singulares, diferentes, de enfrentamento e significação do momento vivido pelas famílias.

- (I) Um saco.
- (II) Fica ruim tanto mim e para o L. Não consigo criar hábito diário e sempre falta algo que gostaria de ensinar.
- (III) Muito difícil, não dá para aprender nada.
- (IV) Bom, mas nada como estar na escola, como aprender na escola com a professora.... (Condensado dos registros escritos por quatro famílias, realizados entre março e agosto de 2020)

Diante destas respostas, refletimos sobre como o compartilhamento das dificuldades que marcaram o período vem acompanhado do reconhecimento, por parte de muitas famílias, do valor, da importância, da especificidade da mediação da professora e das relações de ensino no processo de alfabetização. Ainda que seja “bom” a escola acontecer na própria casa, não substitui “aprender na escola, com a professora”. As práticas escolares, na escola, têm particularidades que não podem ser transferidas para outros espaços, pois “ainda que se ensine e se aprenda em muitos lugares e de muitas formas, a escola é um lugar de organização e sistematização do conhecimento. A escola (ainda) é um lugar privilegiado das relações de ensino” (SMOLKA *et al*, 2007, p. 35).

Se antes estavam garantidos cinco vezes por semana, durante pelo menos cinco horas por dia, o momento de estudo e aprendizagem dos alunos, em casa cada família estabeleceu outros tempos-espacos possíveis para realização das atividades remotas, o que nem sempre pôde ser diário e com constância, deixando a sensação de “falta” e de que “não dá para aprender nada” nesse formato.

Mãe: Porque a gente, mãe e pai, acha que está falhando muito com as coisas.... Porque é diferente [...] A gente, mãe e pai, depende muito de vocês pra poder também dar educação em casa. (Transcrição de um trecho da conversa áudio-gravada, em 12 de novembro de 2020)

Nestes relatos, constatamos a importância que é atribuída à escola, à professora, às relações de ensino, na apropriação do conhecimento; pudemos ver como as condições concretas dificultam ou impedem a realização das propostas à distância, como essas propostas, sem mediação da professora, acabam deixando os familiares das crianças com sentimento de inadequação e insuficiência; apontam para os limites e impossibilidades do ensino remoto e domiciliar. Como as famílias tem enfrentado esse desafio?

As formas de apoio e recursos das famílias

A transferência dos processos de ensino-aprendizagem para a esfera domiciliar trouxe muitos desafios às famílias das crianças. A necessidade de manter uma rotina de estudo, de sustentar o interesse da criança pelas atividades escolares, de engajá-la e envolvê-la no trabalho antes desenvolvido na/pela/com a escola, esbarrava em uma série de limites para sua concretização.

Desde que as aulas presenciais foram suspensas até o findar do ano letivo, cada família foi buscando formas de apoio e recursos para possibilitar que o vínculo com a escola e o estudo fossem mantidos.

(I)

Mãe: Professora, estou com dificuldades que a G. faça às atividades. Eu já até desanimei, ela não consegue fazer atividades que tenham que escrever. É muito devagar. E só consegue fazer desenho. Acho que vai ter que fazer a primeira série o ano que vem, em casa ela não aprendeu nada. (Relato por mensagem de texto, em 22 de setembro de 2020)

(II)

Prof.: O que você tem feito em casa?

S.: Eu fico estudando com minha vó!

[...]

Prof.: Que bom que a vovó está te ajudando.... Que está dando certo.... Né? Você fica feliz por estar estudando?

S.: Sim! Uhum! (Transcrição de um trecho da conversa áudio-gravada, em 12 de novembro de 2020)

(III)

A.: Eu tô.... Eu tô estudando muito! Não é mãe? [...] A minha mãe tem que trabalhar, né? Então minha mãe arrumou uma professora.... A minha mãe tem que trabalhar... Sai para trabalhar.... Minha mãe arrumou uma professora pra me ajudar! (Transcrição de um trecho da conversa áudio-gravada, em 12 de novembro de 2020)

(IV)

Prof.: E o G.? Será que ele está conseguindo estudar?

Mãe: A S. [mãe] não sabe, né? A mãe dele não tem nem a primeira série..... (Transcrição de um trecho da conversa áudio-gravada, em 12 de novembro de 2020)

(V)

Mãe: Boa noite professora. Sou a mãe do A. Venho por meio dessa mensagem fazer uma breve explicação referente às atividades realizadas e não realizadas do meu filho. Sou mãe solteira e moramos com meus pais. Eu saio pra trabalhar às 5 e só retorno pra casa após às 20 horas. A. fica a maior parte do tempo com meus pais, que são analfabetos. Com o dia a dia corrido, consegui realizar com ele pouquíssimas atividades do Google Sala de Aula, me esforcei pra realizar as impressas. Estamos finalizando as do último kit. Peço desculpas por não ter conseguido realizar todas, realmente é muito corrido pra mim o dia a dia. Saio muito cedo, chego muito tarde, sou eu quem sustento a casa e meus pais são analfabetos e não conseguem auxiliar A. nas atividades. Desde já, muito obrigada. (Relato por mensagem de texto, em 01 de dezembro de 2020)

É possível notar, a partir desses registros, que a realização das novas demandas impostas pelo ensino remoto, sobretudo pelas crianças que precisam de um adulto que conduza a proposta, como no caso da fase inicial de alfabetização, constitui um imenso desafio quando se leva em conta as condições concretas e a configuração de cada família.

Uma análise das falas acima, portanto, mostra que o problema não se restringe à falta de acesso à internet e de conhecimento quanto aos usos das tecnologias. A jornada de trabalho intensa e extensa, somada à sobrecarga com os cuidados domésticos e dos filhos, a possibilidade de se ter ou não uma pessoa disponível/preparada para fazer a mediação do conteúdo escolar, são dificuldades que podem ser impeditivas de uma maior participação nas atividades remotas e, até mesmo, da aprendizagem do aluno no período. Como destaca Santos (2020), a quarentena é discriminatória e mais difícil para alguns grupos sociais que para outros, pois a vulnerabilidade precede à pandemia e se agrava com ela, como no caso das mulheres, dos trabalhadores autônomos, dos moradores de periferias.

De um lado temos uma mãe que lamenta e justifica a baixa participação do filho em razão da falta de um adulto que pudesse acompanhá-lo nas propostas de leitura e escrita, pelo emprego que lhe toma boa parte do tempo e pelo fato dos avós serem analfabetos; de outro há a família que ancora justamente na presença da avó a chance de prosseguir com os estudos em casa. Já em outro contexto, da mãe que também trabalha, a saída foi contratar os serviços da vizinha – a quem o aluno chama de professora – para auxiliar, duas vezes por semana, no período de duas horas, nas atividades escolares. No entanto, deparamo-nos com situações em que tal reorganização e ajustes são inviáveis, os recursos são reduzidos e a busca por apoio fica comprometida. A mãe que “não tem nem a primeira série”, da criança que durante o ano inteiro não participou de nenhuma atividade por escrito, seja impressa ou *on-line*, também não tinha telefone para contato que viabilizasse algum tipo de suporte da professora, por exemplo.

Destacar desses pequenos relatos os modos de cada família se organizar, propor, proceder, sistematizar (ou não) a construção do conhecimento durante a pandemia, em uma realidade que obriga o distanciamento físico e afeta as possibilidades de interação professor-aluno, recoloca para nós a questão do meio no desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 2012b; VIGOTSKI, 2018). Vemos, entre as famílias, diferentes realidades de condições de vida e, assim, modos singulares de resposta ao tempo vivido; estes, por sua vez, tornam-se constitutivos e marcam os modos também singulares das crianças aprenderem, se desenvolverem, significarem o momento, delas atribuírem sentido e se relacionarem afetivamente com o acontecimento (VIGOTSKI, 2018).

Ao elaborar o conceito de vivência, Vigotski (2018) chama atenção para a análise de como a criança se relaciona com o meio social, de como ela significa a experiência vivida. Em diálogo virtual com a professora, alguns afetos, sentimentos, desejos, dificuldades, surgem nas enunciações das crianças:

Prof.: Você acha que está dando pra aprender?

S.: Sim! Ia ser muito mais fácil na escola [...] Eu queria que você ensinasse lá na escola [...] Eu queria aprender a ler e a escrever com você! (Transcrição de um trecho da conversa áudio-gravada, em 18 de novembro de 2020)

L.: [...] É muito divertido ir na escola!

Prof.: O que tem de divertido na escola? Conta pra mim!

L.: A gente aprende! (Transcrição de um trecho da conversa áudio-gravada, em 12 de novembro de 2020)

Os dizeres das duas alunas, destacados acima, indicam dimensões do sentido de aprender, mostram modos de compreender a experiência vivida e de significar a escola, quando novas condições de escolarização impedem de frequentá-la. Embora a realidade virtual, informatizada, tecnológica, dos tempos atuais, se faça presente na vida cotidiana das pessoas de diferentes formas, e desde muito cedo, transformando os seus modos de conhecer e de se relacionar com o outro - o que possibilita, inclusive, o contato da professora em um período atípico -, a escola continua sendo o lugar, por excelência, da apropriação da cultura e da participação da criança na produção de conhecimento. Não há outra instituição, ferramenta ou espaço social que dê conta de suas especificidades e potencialidades.

Considerações finais

No esforço de compreender as (im)possibilidades de realização do ensino remoto em uma turma em fase inicial de alfabetização, a partir dos relatos das famílias e das crianças, procuramos colocar em evidência os modos, as estratégias, as formas de apoio e os recursos, distintos e singulares, de enfrentamento do período. Com enfoque na perspectiva histórico-cultural, especialmente nos estudos sobre o *problema do meio* e das *novas formações* produzidas na/pela atividade de aprender a ler e a escrever (VYGOTSKI, 2012b), as descrições e análises realizadas apontam para a necessidade de olharmos para as condições concretas que compõem a ambiência cultural das crianças; revelam o quão complexa é a situação vivida; e levantam a questão sobre o papel fundamental da educação formal na apropriação de práticas sociais constitutivas do humano.

Quando Vygotski (2012b e VIGOTSKI, 2018) argumenta sobre o meio social ser fonte de desenvolvimento, algumas inquietações incorrem: que meio é este? Como circunscrevê-lo? O que ele integra? Com relação a essas questões, podemos dizer que partimos da compreensão da relação meio-criança em sua *dimensão plural*. A forma como este autor concebe as condições concretas de existência diz respeito tanto a um plano *macrossocial*, isto é, a situação política, histórica, econômica, cultural na qual cada sujeito está imerso/participa – por exemplo, viver em uma pandemia e lidar com a decisão de abrir ou não as escolas; de estender ou não o auxílio financeiro do governo às famílias; de dar ou não equipamento eletrônico aos alunos, com *chip* de acesso à internet etc. –, quanto a um nível *microsocial*, referente às relações humanas mais próximas e restritas à vida cotidiana – qual escola a criança frequenta; em que bairro mora; a configuração da família; as interações com a professora etc.

Nesse sentido, não podemos perder de vista a desigualdade de condições materiais e concretas de existência. Com a suspensão das aulas presenciais, gestores, professores, famílias, alunos de todo o país, buscaram novas formas de interações possíveis, para dar continuidade ao trabalho escolar. Entretanto, como mostramos, nem todos têm acesso aos instrumentos técnico-semióticos criados pelo homem para viabilizar outros modos de interação nesse período crítico. São tempos contraditórios: enquanto acompanhamos o acelerado avanço tecnológico, que intensifica, apressa, modifica as relações humanas e suas condições de existência, ao mesmo tempo se aprofunda a desigualdade de participação de muitas crianças a esses bens materiais (SMOLKA, 2019), o que na atual conjuntura afeta a possibilidade de acesso ao próprio conhecimento. A desigualdade socioeconômica brasileira, neste contexto pandêmico de afastamento das escolas, agudiza a desigualdade nas condições de aprendizagem e nos leva a problematizar a ideia do meio como *fonte* de desenvolvimento, ponderando também sobre o seu contrário, ou seja, sobre as condições do “desenvolvimento impedido” (CLOT, 2010), ou as suas contradições intrínsecas: o que se “desenvolve” ao arrepio do que é socialmente esperado? Ou o que (não) se desenvolve?

Desta vivência *dramática* (VIGOTSKI, 2000) de ocupar simultaneamente as posições sociais de *professora-pesquisadora*; de alfabetizar e pesquisar em plena pandemia; de acompanhar um grupo de vinte e cinco crianças, com realidades de vida tão diferentes, mesmo em uma experiência que é comum a todas; de se ver permeada de dúvidas, hesitações e desafios; enfim, de sentir as angústias, os desconcertos e os afetos tão contraditórios do momento; foi necessário certo distanciamento, um esforço de exotopia, como nos diz Bakhtin (2011) – o que “não é sinônimo de neutralidade” (ANDRÉ, 1995, p. 48) –, para colocar em perspectiva o que foi vivenciado e lançar um olhar investigativo sobre os acontecimentos transcorridos.

Neste movimento realizado, a pesquisa evidencia as profundas contradições na vivência desses tempos pandêmicos. Mesmo entre muitas tentativas, em uma busca incansável, por meio de ações diversas, ao longo de quase um ano distante da escola, como as análises das conversas com as famílias e os alunos amargamente indicaram, as crianças não puderam ser alfabetizadas. Pouquíssimas (duas? Três?) conseguiram, de alguma forma, demonstrar algum avanço no conhecimento da forma escrita de linguagem: enquanto o filho de professores da mesma rede de ensino participou de todas as propostas de interação do período e já se arriscava na leitura e na escrita alfabética; uma menina compartilha com a professora que aprendeu a escrever “bala” e que a mãe também ensinou as sílabas das palavras, declamando feliz as das letras *b* e *l*; outra criança, apesar do apoio da avó não conseguiu avançar na compreensão da escrita.

Contudo, mesmo que a pandemia tenha afetado drasticamente as condições de aquisição da escrita deste grupo, várias crianças indicaram a apropriação de novas formas de comunicação pela necessidade de fazer uso do celular. Ainda sem saber ler e escrever, não deixam de desenvolver formas de leitura e de interpretação dos signos – *emoticons*, *emojis*, setas, mãozinha, sinal de positivo, as cores verde e vermelho, etc. – e demonstram fascínio pelos joguinhos que “adestram” os dedos e configuram novos gestos e saberes, sem necessariamente ampliarem as possibilidades de elaboração de conhecimento sistematizado. Se essas novas formas de participação na cultura trazem implicadas novas relações – com os outros, com os instrumentos técnicos e semióticos (PINO, 2003) -, isso nos alerta para a necessidade e evidência a premência de voltarmos o olhar e a escuta para as crianças, em seus “novos” modos de apropriação – inclusive da forma escrita de linguagem.

O compromisso que se coloca, portanto, é de se investigar estes novos modos de leitura de signos que as crianças nos mostram; de orientar o olhar para o que elas fazem e nos dizem sobre os suportes e instrumentos disponíveis na cultura – como vinham se dedicando em seus estudos Glória e Frade (2015) e Santos e Arena (2018), muito antes destes tempos pandêmicos. Se tecnologia e pandemia integram as condições concretas de vida, propiciando a apropriação e o desenvolvimento de novas formas de (inter)ação, de gestos, de signos e recursos semióticos, torna-se imperativo investigar como a escrita (e a falta dela) e a escola (a falta dela) afetam os modos de participação das crianças na história e na cultura e tornam-se constitutivos – pela presença e pela ausência - de novas formações no desenvolvimento humano.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de abr. 2019, Seção 1, p. 15. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 01 de fev. 2021
- BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1º de junho de 2020. Altera a Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 jun. 2020a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 1 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 jun. 2020b. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-ppc005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 fev. 2021.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- COSTA, E. V.; LYRA, M. C. D. P. Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 637-647, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 de maio 2021.
- CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020.
- EM REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira De Alfabetização**, (13), 185-201. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24742>.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=en&nrm=iso

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 131-170, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100008&lng=en&nrm=iso

GLÓRIA, J. S.; FRADE, I. C. A. S. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 339-358, Set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300339&lng=en&nrm=iso

IBGE. Instituto Brasileira de Geografia e Estatística. **Programa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101705>. Acesso em: 01 fev. 2021

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 01 fev. 2021

LEITE, S. A. (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2011.

LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 85-102.

MELLO, P. C. Sem escola, mais de 1,5 milhão de crianças estão em casa há 9 meses em SP. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2 jan. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/sem-escola-mais-de-15-milhao-de-criancas-estao-em-casa-ha-9-meses-em-sp.shtml>. Acesso em: 01 de fev. 2021

NEVES, V. F. A. et al. Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 345-369, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100345&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 de maio 2021.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

PALHARES, I. Na periferia, faltam internet, computador e até mesmo papel e lápis para aulas a distância. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 8 maio. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/na-periferia-faltam-internet-computador-e-ate-mesmo-papel-e-lapis-para-aulas-a-distancia.shtml>. Acesso em: 1 fev. 2021

PALHARES, I.; BERGAMO, M. Sem ir à escola, crianças esqueceram o nome da professora e como escrever o próprio nome. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 27 dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/12/sem-ir-a-escola-criancas-esqueceram-o-nome-da-professora-e-como-escrever-o-proprio-nome.shtml>. Acesso em: 01 fev. 2021

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000200003&lng=en&nrm=iso

PINO, A. Técnica e semiótica na era da informática. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/725>

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo, 2005.

ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking**. New York: Oxford, 1990.

SANTOS, S. O; ARENA, D. B. Alfabetização e aplicativos de troca de mensagens. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(8), 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/297>

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo editorial, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004

SMOLKA, A. L. et al. As relações de ensino na escola. In: **Multieducação**: Temas em debate. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010a.

SMOLKA, A. L. B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. In: SMOLKA, A. L. B.; SILVA, E. T.; BORDINI, M. G.; ZILBERMAN, R. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Global, 2010b, p. 23-41.

SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(9), 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/314>

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Vol III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Vol IV: Paidología del adolescente/Problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012b.

Recebido em: 09/03/2021

Aceito em: 23/05/2021