

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Ana Luiza Honorato de Sales

**“Eu sou mãe, não sou professora”:
Mediação familiar no ensino remoto
durante a pandemia de COVID-19**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Rosália Maria Duarte

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2021



Ana Luiza Honorato de Sales

**"Eu sou mãe, não sou professora":
Mediação familiar no ensino remoto
durante a pandemia de COVID-19"**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Rosália Maria Duarte

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

UFPB

Prof^a. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro

de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 24 de Fevereiro de 2021.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

Ana Luiza Honorato de Sales

Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2017, integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Mídias (GRUPEM), na mesma instituição. Bacharela em Ciências e Letras pelo Colégio Pedro II campus Niterói em 2012, foi bolsista de Iniciação Científica Júnior no Museu Nacional UFRJ em 2011 e 2012. Na PUC-Rio, foi bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Gestão e Qualidade da Educação (GESQ), em 2016 e 2017, e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em 2014 e 2015. Possui interesse nas temáticas de mídias e gênero no campo da Educação.

Ficha Catalográfica

Sales, Ana Luiza Honorato de

“Eu sou mãe, não sou professora”: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 / Ana Luiza Honorato de Sales; orientadora: Rosália Maria Duarte. – 2021.

211 f. : il. color.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

Inclui bibliografia

CDD: 370

Para minha mãe, Ana Rita,
que me inspira no tornar-me mulher a cada dia.

Agradecimentos

Não haveria outro modo de iniciar os agradecimentos sem ser à minha querida orientadora, Rosália Duarte, com quem aprendo sobre ser pesquisadora, sobre ser professora e sobre ser humana. Agradeço também às integrantes do GRUPEM, por terem tão bem me acolhido, fazendo parte de muitos momentos dessa jornada.

À todas as professoras e professores do Departamento de Educação da PUC-Rio, que participam da minha formação desde a graduação, e às professoras da Banca Examinadora, por despenderem seu valioso tempo na avaliação do meu trabalho.

Aos integrantes do GESQ, e à sua coordenadora, Cynthia Paes de Carvalho, onde dei meus primeiros passos na pesquisa em Educação, ainda na Iniciação Científica.

À turma de mestrandas 2019, que foi companhia nas trajetórias individuais de cada pesquisadora, sobretudo às amigas críticas: Erica, Paula, Valéria e Natália, com quem compartilho dúvidas, inquietações, inseguranças, memes e conquistas.

Aos meus inumeráveis e inomeáveis amores de alma, que me encontraram em vida como amigas e amigos, me fortalecendo diariamente. Em particular, ao meu amigo Rodrigo (In Memoriam), que sempre me apoiou e me presenteou com o meu primeiro livro sobre ensinar e aprender, de onde retiro a epígrafe desse trabalho.

À minha avó, Eufrásia (In Memoriam), que um dia me disse “não sei para que serve mestrado, mas se você quis, é porque te faz bem”. E ao meu avô, José Britaldo (In Memoriam), vítima da doença que levou tantas vidas em 2020.

À minha família, por fazer parte da minha história e, especialmente, à minha mãe, minha única companhia física durante essa pesquisa na quarentena, sem a qual eu, por inúmeros motivos, não haveria chegado até aqui.

À Deus e aos amigos espirituais, que estiveram comigo em todos os momentos, me guiando, me sustentando e revigorando minhas esperanças na humanidade.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, e às famílias que aceitaram partilhar suas vivências, sem os quais essa dissertação não poderia ter sido concretizada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

SALES, Ana Luiza Honorato de; DUARTE, Rosália Maria. **“Eu sou mãe, não sou professora”**: Mediação parental no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Rio de Janeiro, 2021. 211 f. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho tem como objeto de estudo as mediações familiares da relação das crianças com as atividades remotas propostas pelas escolas, durante a pandemia da COVID-19. Objetivou-se, através de pesquisa exploratória, identificar as percepções das famílias pesquisadas a respeito dessas atividades, os principais desafios enfrentados, as estratégias de mediação adotadas e possíveis aprendizados vivenciados nesse processo. Foram obtidas 207 respostas a um questionário *online* e realizadas 41 entrevistas com responsáveis por crianças matriculadas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, residentes na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Como principais interlocuções teóricas foram utilizados o conceito de mediação, pela perspectiva vygotskiana, estudos sobre o acompanhamento dos deveres de casa pela família e pesquisas recentes sobre acesso a atividades educacionais remotas, oportunizado em grande parte pelas mídias. Foram também considerados dados de pesquisas sobre desigualdades educacionais associadas à oferta de ensino remoto durante a pandemia. Como principais resultados, foi visto que as mediadoras, em sua maioria mães, percebem como as maiores dificuldades assegurar a motivação das crianças para realizar as atividades, ter disponibilidade para acompanhá-las durante sua realização e as limitações pedagógicas enfrentadas na tarefa de explicar a elas os conteúdos curriculares. Enquanto uma forte potencialidade das atividades educacionais remotas, verificou-se uma maior proximidade entre as famílias e as crianças, em especial nos assuntos relacionados à escola. As diferentes estratégias adotadas pelas mediadoras, a fim de possibilitar o melhor aproveitamento do ensino remoto pelas crianças, foram consideradas enquanto experiências oportunas para a ampliar a reflexão sobre o papel da escola.

Palavras-chave

Mediação familiar; pandemia de COVID-19; crianças; mídias; ensino remoto.

Abstract

SALES, Ana Luiza Honorato de; DUARTE, Rosália Maria (Advisor). **“I’m a mother, I’m not a teacher”: Parental mediation in remote education during a COVID-19 pandemic.** Rio de Janeiro, 2021. 211 f. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The object of study of this master dissertation were parental mediations of children’s relationship with the school remote activities during the COVID-19 pandemic quarantine. Through exploratory research, the objective was to identify parents’ perceptions of such activities, their main challenges, the mediation strategies adopted and potential learning experiences. The data comprised 207 responses to a virtual questionnaire and 41 interviews with parents of children enrolled from 1st to 3rd grades of Elementary School, living in the metropolitan area of Rio de Janeiro. The main theoretical references included the concept of mediation in the Vygotskian perspective, studies on the monitoring of homework by the family, and recent research on access to remote educational activities allowed by current media. Research data were also considered on educational inequalities associated with the provision of remote education during the pandemic. As its main results, the mediators’, mostly mothers, biggest difficulties were: to guarantee children's motivation to carry out the activities, to be available to help them, pointing out their pedagogical limitations to explain curricular contents. The potential of remote education was the greater proximity between family and child, especially in school matters. The different strategies adopted by mediators in children’s remote education were considered favorable experiences to reflect on the role of school.

Keywords

Parental mediation; COVID-19 pandemic; children; media; remote education.

Sumário

1. Introdução	14
1.1 Panorama da Educação brasileira durante a pandemia de COVID-19	18
1.2. Surge um novo tema	21
1.3. Estrutura do trabalho	24
2. Diálogos	27
2.1. Família, Mediação, Mediação Familiar	28
2.1.1. Mediação familiar no uso das mídias	32
2.2. Participação familiar nas atividades	34
2.2.1. Os deveres de casa como base para pensar as atividades escolares remotas	36
2.3. Ensino remoto durante a pandemia de COVID-19	40
3. Caminhos	49
3.1. Determinação do campo e contato com as participantes	50
3.2. Instrumentos de pesquisa	52
3.2.1. Questionário	52
3.2.2. Entrevistas	56
3.2.3. Aspectos éticos	60
3.3. Limites e desafios de uma pesquisa em tempos de pandemia	62
3.4. Análise de dados	65
3.4.1. Análise dos dados do questionário	65
3.4.2. Análise das entrevistas	70

4. Contextos	73
4.1. Desigualdades Educacionais	73
4.2. Caracterização das famílias participantes	76
4.2.1. As respondentes	80
4.2.2. As crianças	82
4.2.3. As entrevistadas	85
4.3. Propostas das escolas durante a pandemia	87
4.3.1. Opiniões sobre as atividades propostas	94
4.3.2. Relação com a escola e suporte recebido pelas famílias	100
5. Experiências	106
5.1. Desafios	108
5.2. Lidando com as mídias	128
5.3. Mediação das atividades e suas estratégias	135
5.4. Potencialidades	149
6. Legado	159
7. Referências bibliográficas	165
8. Apêndices	177
9. Anexos	210

Lista de abreviaturas

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CIEB - Centro de inovação para a Educação Brasileira

CNE - Conselho Nacional de Educação

DBD - Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio

EaD - Educação a distância

GRUPEM - Grupo de Pesquisa Educação e Mídia, na PUC-Rio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Sinepe - Sindicato das Escolas Particulares

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs – Tecnologias de informação e comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Zap – Forma que algumas entrevistadas se referiram ao aplicativo de mensagens “*Whatsapp*”

Lista de apêndices

Apêndice I – Breve descrição das famílias	177
Apêndice II – Outras tabelas	184
Apêndice III – Material de divulgação	191
Apêndice IV – Exemplar do questionário	191
Apêndice V – Roteiro de entrevista	201
Apêndice VI – Listagem de categorias e códigos	203
Apêndice VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	208

Lista de figuras

Figura 1 – Esquema das experiências das famílias durante o período de ensino remoto	107
---	-----

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição das respondentes por grupos de associação entre escolaridade e renda	68
Gráfico 2 – Quantidade de moradores da residência	78
Gráfico 3 – Quantidade de respondentes por faixas de renda	79
Gráfico 4 – Grau de parentesco da respondente com a criança	80
Gráfico 5 – Quantidade de respondentes por faixa de idade	81
Gráfico 6 – Quantidade de respondentes por faixas de escolaridade	82
Gráfico 7 – Idade das crianças das famílias pesquisadas	83
Gráfico 8 – Suporte dado pelas escolas às famílias por tipo de rede de ensino	101
Gráfico 9 – Dispositivo o qual geralmente acessam as atividades <i>online</i>	128

Lista de quadros

Quadro 1 – Inventário das entrevistas realizadas	59
Quadro 2 – Agrupamento das alternativas em faixas de escolaridade e de renda	67

Lista de tabelas

Tabela 1 – Quantidade de respondentes por município	77
Tabela 2 – Quantidade de respondentes por renda mensal familiar	79
Tabela 3 – Quantidade de respondentes por nível de escolaridade	81
Tabela 4 – Quantidade de crianças por dependência administrativa matriculada	84
Tabela 5 – Quantidade de entrevistadas por nível de escolaridade	86
Tabela 6 – Quantidade de entrevistadas por renda mensal familiar	86
Tabela 7 – Quantidade de respondentes por tipo de atividade remota proposta pelas escolas das crianças	89
Tabela 8 – Principais dificuldades com as atividades remotas	108
Tabela 9 – Famílias que afirmaram não possuir nenhum tipo de dificuldade com as atividades remotas, em relação às faixas de renda e às faixas de escolaridade	110
Tabela 10 – Dispositivo o qual geralmente acessam as atividades <i>online</i> , em relação às faixas de renda familiar	129
Tabela 11 – Principais responsáveis pela mediação das atividades escolares remotas	135
Tabela 12 – Estratégias de mediação	136
Tabela 13 – Respondentes que acreditam que a mediação das atividades remotas trouxe aprendizados	149
Tabela 14 – Respondentes que não percebem aprendizados a partir da mediação das atividades remotas	150

Agora o que desejo é que você aprenda a dançar. Lição de Zaratustra, que dizia que para se aprender a pensar é preciso primeiro aprender a dançar. Quem dança com as ideias descobre que pensar é alegria. Se pensar lhe dá tristeza é porque você só sabe marchar, como soldados em ordem unida. Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Não ter medo da queda. Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham.

Rubem Alves, *A alegria de ensinar.*

1 Introdução

Coronavírus é uma família de vírus comuns em diferentes espécies de animais. Em dezembro de 2019 foi identificada, na China, a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2) para humanos. A doença causada pelo SARS-CoV-2 foi então denominada de COVID-19 e apresenta alto grau de contágio e um espectro de sintomas variados, afetando, em especial, o trato respiratório¹. A fácil disseminação do vírus e seu potencial letal levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a anunciar, em janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus constitui uma emergência de saúde pública de importância internacional, sendo declarada como uma pandemia em 11 de março de 2020.

De acordo com a OMS (dezembro de 2020), uma pessoa pode contrair COVID-19 a partir do contato com outra pessoa que esteja infectada com o vírus. A doença é transmitida principalmente de pessoa para pessoa por meio de gotículas que são expelidas do nariz ou da boca de uma pessoa infectada ao tossir, espirrar ou falar. Assim, uma pessoa pode se infectar caso respire gotículas de uma pessoa já infectada com o vírus. As gotículas podem cair em objetos e superfícies, de forma que a infecção também pode acontecer ao tocar esses objetos e superfícies e em seguida, tocar nos olhos, nariz ou boca.

Entre as medidas preventivas para a doença, estão recomendações de higiene, assim como a lavagem das mãos com água e sabão, a limpeza dos objetos manuseados com desinfetantes à base de álcool e a utilização de máscaras respiratórias. Também foi recomendado o distanciamento de ao menos um metro e meio entre as pessoas em locais comuns e o isolamento social dos indivíduos em suas residências, de forma a evitar ao máximo o contato direto entre as pessoas. Desse modo, a pandemia de COVID-19 afetou os hábitos, relações e instituições sociais em todo o mundo.

Ainda que os países possuam diferentes formas de identificar o número de infectados e mortos por COVID-19, um estudo divulgado pela *BBC News*, em maio de 2020, mostrou que o Brasil tinha a maior taxa de transmissão da doença, estava entre os países que menos faziam testes e registrava a oitava maior taxa de mortes.

¹ Dados do Ministério da Saúde do Brasil. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em: dez. 2020>.

Já em um estudo divulgado em setembro de 2020, um mês depois de o Brasil registrar 100.000 mortos pela doença, a nação aparecia como o segundo país com maior número absoluto de mortes², ficando atrás apenas nos Estados Unidos.

Embora a origem do presente trabalho esteja em uma das consequências causadas pela pandemia de COVID-19, cabe ressaltar que os dados aqui trazidos sobre a doença não buscam, de forma alguma, tratá-la como uma relação de causa e efeito. Também não desejamos, com os dados, ranquear a tragédia vivida por todo o mundo. Acreditamos que a quantidade de infectados e mortos não deve ser tratada apenas como estatísticas, mas em suas individualidades, como pessoas que sofrem com a doença e suas sequelas, como vidas que foram perdidas e como famílias que foram abaladas com o luto dos seus. Os números não apenas oferecem registros, mas oportunidades de ação entre a população e, principalmente, entre seus governantes.

Diante do negacionismo do governo federal brasileiro, coube aos governos estaduais e municipais, desde a declaração da OMS, em março, a criação de normas a fim de aumentar o nível de isolamento e, conseqüentemente, buscar reduzir as taxas de contágio. Muitos estados adotaram, através de suas autoridades, o protocolo de isolamento *lockdown* (confinamento), com o bloqueio de diversas atividades antes cotidianas. Nesses casos, à população ficou restrita a movimentação pelas ruas apenas em situações de necessidade e permitido o funcionamento apenas dos chamados serviços essenciais, como saúde, alimentação e segurança. Mesmo depois da reabertura total ou parcial de outras atividades, manteve-se a orientação para que as pessoas permanecessem em isolamento, evitando aglomerações e atividades não essenciais. O movimento de isolamento social também ficou conhecido como “quarentena”, embora não fosse possível prever inicialmente o período de tempo que duraria.

Assim como outros serviços, a Educação foi fortemente afetada pela pandemia e suas conseqüentes medidas de isolamento social. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), mais de 90% dos(as) estudantes ficaram fora da escola, o que equivale a cerca de 1.5 bilhões de pessoas sem frequentar as escolas em mais de 160 países. Para o secretário-geral das Nações Unidas, António Guterres, a

² Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-54390838>>. Acesso em: nov. 2020.

pandemia levou à maior interrupção da educação da história³. Em julho de 2020, a situação gerou o relatório da ONU “Campanha Brasileira pelo Direito à Educação” (tradução livre) que, entre diversas recomendações para minimizar impacto da pandemia de COVID-19 no direito à educação, explicitou a preocupação com a desigualdade educacional no país antes mesmo do período de isolamento⁴.

Apesar de o Conselho Nacional de Educação (CNE) ter aprovado, em abril, diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia, o documento trouxe apenas orientações gerais para cada etapa de ensino⁵. No mesmo mês, o presidente Jair Bolsonaro assinou uma medida provisória que suspendeu a obrigatoriedade da quantidade mínima de 200 dias letivos em escolas e universidades, mantendo a carga horária mínima (800 horas)⁶. Essa medida abriu a possibilidade da contagem das atividades não presenciais como parte da carga horária. O Ministério da Educação, no entanto, não apresentou uma proposta prática de coordenação das atividades educacionais no período da pandemia, cabendo essa orientação também às autoridades locais. Desse modo, as redes e instituições de ensino adotaram diferentes formas de atuação frente à necessidade de suspensão das atividades presenciais.

Na ausência de uma coordenação a nível nacional para o prosseguimento das atividades escolares, muitos estados e municípios se organizaram para o oferecimento de atividades remotas, buscando soluções como o uso de plataformas e conteúdos de empresas privadas que fornecem educação a distância, a criação de plataformas públicas *online* para a disponibilização de materiais e até mesmo o uso da televisão e do rádio. Em muitos casos, as escolas precisaram produzir suas próprias dinâmicas e atividades, cabendo aos professores(as) as tarefas de produzir vídeos explicativos ou dar aulas ao vivo por meio de plataformas de videoconferência, por exemplo. Em julho, quatro meses após o início da quarentena no Brasil, todos os

³Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/pandemia-causou-maior-interrupt%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-da-hist%C3%B3ria-diz-onu/a-54429634>>. Acesso em: nov. 2020.

⁴ Disponível em: <<https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/COVID19/BrazilianCampaignforeducation.pdf>>. Acesso em: nov. 2020.

⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em: nov. 2020.

⁶ Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/04/01/bolsonaro-assina-mp-que-suspende-dias-minimos-de-aula-no-ano-letivo.htm>>. Acesso em: nov. 2020.

estados e o Distrito Federal já haviam implantado algum tipo de atividade escolar remota⁷.

Por atividade escolar remota entende-se, no presente trabalho, aquelas atividades propostas pelas escolas aos estudantes para serem realizadas remotamente, ou seja, em que professoras(es) e alunos(as) estão distantes fisicamente, não ocupando o mesmo ambiente físico. Em geral, as mídias digitais vêm sendo utilizadas como as principais viabilizadoras dessas atividades remotas, vez que, por meio da *internet*, possibilitam a comunicação e a interação entre docentes, discentes e demais membros da comunidade escolar.

As atividades remotas podem ser classificadas em síncronas, que acontecem simultaneamente (como no caso das aulas *online* ao vivo), ou assíncronas, que não acontecem ao mesmo tempo entre professoras(es) e alunos(as) (como a indicação de listas de exercícios ou o envio de videoaulas gravadas previamente, por exemplo, as quais podem ser realizadas de acordo com a organização dos(as) estudantes). Não se deve confundir, no entanto, as atividades educacionais remotas com a modalidade de Educação a distância. A EaD possui estrutura e metodologia próprias, planejadas para as realidades dos estudantes que escolhem, por diversos motivos, essa modalidade. De acordo com o primeiro artigo do Decreto nº 9.057/2017, Educação a distância é

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p.1.)

Ou seja, a Educação a Distância inclui atividades remotas, mas as atividades remotas emergenciais, propostas pelas escolas nesse período, não podem ser consideradas EaD.

⁷ Dados do G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml>>. Acesso em: nov. 2020.

1.1

Panorama da Educação brasileira durante a pandemia de COVID-19

Diante da situação de quarentena, muitas escolas e redes de ensino se organizaram para a manutenção de suas atividades de forma remota. De acordo com dados levantados pela Folha de S. Paulo, a partir das Secretarias Municipais de Educação: das 27 capitais brasileiras, 20 ofereceram aulas e programas educativos na televisão, no rádio ou na internet; 26 enviaram aos estudantes orientações de estudo propostas pelos(as) professores(as); 23 disponibilizaram material de estudo em formato digital; e 18 entregaram material impresso para estudo⁸. No caso do Rio de Janeiro, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) afirmou oferecer os quatro tipos de atividades mencionados.

Uma pesquisa divulgada em julho pelo instituto Datafolha, no entanto, mostrou que ao menos 20% dos estudantes brasileiros não receberam nenhuma atividade escolar durante a pandemia, de forma que a oferta de atividades era maior nas regiões Sudeste e Sul do país. A região Norte foi a que menos ofereceu atividades, tendo cerca de 60% de seus alunos atendidos pelo ensino remoto⁹. Alguns meses depois, em setembro, a maioria dos estados e municípios ainda não tinha reaberto as escolas para as aulas presenciais, mas muitos aumentaram a oferta das atividades remotas, atingindo a 92% dos(as) estudantes brasileiros(as)¹⁰.

Apesar das iniciativas para a manutenção das atividades escolares, muitos(as) estudantes relataram a ausência de acesso a dispositivos com conexão à *internet*, falta de espaço adequado para estudar em casa e dificuldade de acompanhar as aulas remotas. No Piauí, por exemplo, apenas 9% dos(as) alunos(as) da rede estadual de ensino assistiam, em maio, às aulas pela *internet*. Já em Roraima e em São Paulo, mais da metade dos(as) alunos(as) não tinha acesso aos conteúdos pelas plataformas digitais¹¹. Um levantamento do G1 com as secretarias estaduais de educação mostrou ainda que apenas 15 estados brasileiros estavam monitorando a adesão dos(as) estudantes

⁸ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/08/alunos-da-rede-publica-ficam-meses-sem-atividades-remotas-na-pandemia.shtml>>. Acesso em: nov. 2020.

⁹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/21/a-cada-dez-alunos-dois-estao-sem-qualquer-oferta-de-atividade-escolar-durante-a-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>>. Acesso em: nov. 2020.

¹⁰ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/09/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia-chega-a-54percent-em-setembro-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: nov. 2020.

¹¹ Idem ao 7.

ao ensino remoto e que as aulas *on-line* não eram acompanhadas por todos os(as) alunos(as)¹².

De acordo com uma pesquisa feita pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), em 2018, 58% dos domicílios no Brasil não possuía computadores e 33% não tinha acesso à internet; entre a população de renda familiar inferior a 1 salário mínimo, 78% das pessoas com acesso à internet usava exclusivamente o celular¹³. Os dados mostram ainda que há uma diferença significativa entre as classes sociais: em famílias com renda de até um salário mínimo, 50% não tem acesso em casa, enquanto na classe A, apenas 1% não tem conexão.

Entre as preocupações das 1.018 famílias de estudantes da rede pública do Brasil que participaram da pesquisa, durante este período, estavam a dificuldade em manter uma rotina de estudos (80%) e a falta de motivação dos(as) estudantes (71%). Para 44% destas famílias, o relacionamento em casa também piorou nesse momento¹⁴. Outra pesquisa, divulgada pelo jornal O Globo, indicou que 61% das famílias de alunos do Ensino Fundamental de escolas particulares avaliaram que o ritmo de aprendizado da criança diminuiu durante a quarentena¹⁵.

Como uma das consequências da situação de ensino remoto, muitas famílias que tinham suas crianças matriculadas na rede privada de ensino acabaram tirando os(as) alunos(as) das escolas. De acordo com um levantamento do Sindicato das Escolas Particulares do Estado do Rio de Janeiro (Sinepe-RJ), houve uma evasão média no Ensino Fundamental e no Ensino Médio de 12% a 15% e um aumento da inadimplência no pagamento das mensalidades de cerca de 30%¹⁶. No município de Niterói, por exemplo, 25% dos alunos da Educação Infantil tiveram suas matrículas canceladas enquanto, nos outros segmentos, a taxa de cancelamento na rede

¹² Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>>. Acesso em: nov. 2020.

¹³ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>>. Acesso em: nov. 2020.

¹⁴ Dados da Folha de S.Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/um-terco-dos-pais-teme-que-os-filhos-abandonem-escola-apos-pandemia.shtml>>

¹⁵ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-com-pais-de-alunos-de-escolas-particulares-diz-que-66-tiveram-dificuldade-com-ensino-remoto-na-pandemia-24534331>>

¹⁶ Disponível em: <<https://bandnewsfmrio.com.br/editorias-detalhes/cerca-de-300-escolas-poderao-fechar-as-portas>>. Acesso em: nov. 2020.

privada foi de 5%¹⁷. Para o Sinepe-RJ, esses cancelamentos podem significar uma migração dos(as) estudantes para a rede pública de ensino, levando ao fechamento de pelo menos 12% das escolas particulares.

Apesar dos desafios apontados na realização das atividades remotas e as consequentes preocupações, uma pesquisa do Datafolha, em junho, mostrou que 76%¹⁸ dos(as) brasileiros(as) acreditavam que as escolas deveriam continuar fechadas ao menos até o mês de setembro, não havendo diferença significativa na opinião entre as faixas de renda familiar. Este dado pode indicar que, mesmo havendo uma preocupação com o desempenho escolar das crianças e adolescentes durante esse período, o bem-estar e a saúde da família eram mais relevantes nas decisões diárias.

Ainda que sem uma coordenação ativa das instituições educacionais, o Conselho Nacional de Educação aprovou diretrizes de orientação para escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia. Entre as sugestões, estavam a orientação das famílias dos(as) estudantes, por parte das redes de ensino, com roteiros práticos e estruturados voltados ao acompanhamento das atividades realizadas em casa pelas crianças ao longo desse período, de forma a organizar uma rotina diária de estudos¹⁹. Em maio, uma pesquisa da Revista Nova Escola²⁰ mostrou que 31,9% dos(as) docentes afirmavam que a maioria dos(as) responsáveis estava participando das atividades remotas, sendo a participação de 58% na rede privada e 36% na rede pública. Estes dados mostram que, ainda que de forma limitada e com dificuldades, muitas famílias seguem dedicando seu tempo e esforços para a manutenção das atividades escolares de suas crianças.

Já em relação aos professores(as), uma pesquisa do Instituto Península, divulgada em maio, entrevistou 7.734 mil docentes de todo o país e concluiu que 83% se sentia despreparado(a) para o ensino remoto²¹. Em julho, uma pesquisa da Universidade Federal de

¹⁷ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/pandemia-gera-evasao-de-alunos-da-rede-privada-de-niteroi-1-24538145>>. Acesso em: nov. 2020.

¹⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/27/datafolha-para-76percent-dos-brasileiros-escolas-devem-continuar-fechadas-por-causa-da-pandemia.ghtml>>. Acesso em: nov. 2020.

¹⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em: nov. 2020.

²⁰ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia>>. Acesso em: nov. 2020.

²¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>>. Acesso em: nov. 2020.

Minas Gerais mostrou que, de 15.654 professores da educação básica brasileira, cerca de 42% disse não ter recebido nenhum tipo de formação para o uso de tecnologias digitais na preparação das aulas, embora mais de 82% estivesse desempenhando atividades remotas²².

Assim, diante de tantas mudanças nos processos de ensino nesse curto período de tempo, há de se pensar em como vem acontecendo a aprendizagem das crianças e adolescentes durante a adoção das medidas de distanciamento social. Ainda que de forma não sistematizada pela escola, ou sem as interações sociais possibilitadas pelos encontros presenciais, torna-se necessário refletir sobre novos modelos de ensino que a situação vem demandando, tal como os impactos que essas mudanças podem gerar no contexto pós-pandêmico. Outro ponto importante a se pensar são as novas formas de atuar encontradas pelas(os) professoras(es) e famílias dos(as) estudantes, que lidam de maneiras diferentes nesse contexto, de acordo com suas realidades e possibilidades.

1.2

Surge um novo tema

O projeto de pesquisa previamente estruturado para a dissertação de Mestrado em Educação intitulava-se “Aprendendo a ser menina: mediação familiar na relação das crianças com o audiovisual”, trazendo como principal objetivo “identificar e analisar formas de mediação, pela família, da relação das meninas com representações de mulher e menina presentes nos conteúdos audiovisuais a que elas têm acesso”. Nesse sentido, a base do projeto estava nos processos educacionais que ocorrem no contexto familiar, com o foco em compreender as diferentes mediações, exercidas por diferentes configurações familiares, na relação das crianças com as mídias e com as representações de gênero presentes nos conteúdos que estas consumiam.

Com o novo contexto de pandemia por COVID-19 e a necessidade de isolamento social, o principal procedimento metodológico pensado para o projeto de pesquisa citado ficou inviabilizado. Propunha-se, até então, entrevistas com os(as) responsáveis, interação com as crianças e observação de momentos do uso das mídias por meninas, em suas residências. Ainda que adaptada a metodologia, os objetivos da pesquisa seriam afetados pela incompletude de dados empíricos.

²² Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/pesquisa-com-mais-de-15-mil-professores-da-rede-publica-aponta-as-condicoes-de-trabalho-para-desenvolvimento-de-aulas-remotas-durante-a-pandemia-2/>>. Acesso em: nov. 2020.

Ao mesmo tempo despontavam, na área da Educação e na mídia, as discussões sobre as atividades remotas, necessárias para o prosseguimento do trabalho das escolas na atual conjuntura. Em sua maioria disponibilizadas através das mídias digitais, essas atividades apareceram como parte do cotidiano das crianças em suas casas. Com isso, as famílias passaram a desempenhar um novo papel no que diz respeito à relação das crianças com os aprendizados escolares.

Tomando como base o fato de a relação dos indivíduos com as mídias²³ ser sempre mediada pelos contextos sociais em que estão imersos (MARTÍN-BARBERO, 1997), compreende-se a família como uma das mais importantes mediadoras da relação da criança com as mídias digitais. Enquanto instituição social, a família será tomada neste estudo também como principal fonte de mediação para as atividades escolares remotas. A mediação familiar é entendida aqui como uma forma de mediação institucional, capaz de ajudar a criança na produção de sentido sobre o que a cerca — nesse caso, a experiência da realização das atividades remotas e, conseqüentemente, os conteúdos escolares.

Um ponto a se considerar é a heterogeneidade entre estes sujeitos. As famílias dos(as) estudantes são diferentes: em relação à classe social, ao nível de escolaridade, à sua composição e quantidade de membros, às profissões que exercem, ao tempo de que dispõem para acompanhar os(as) estudantes, ao local e contexto em que residem, entre outras marcas distintivas. Não é possível, então, falar em uma única forma de mediação familiar.

Dentro destas diferenças, estão presentes desigualdades sociais e educacionais, que impactam a forma de a escola, as(os) professoras(es), os(as) estudantes e suas famílias lidarem com o período de afastamento social e de realização de atividades educacionais remotas. Pesquisas no campo da Sociologia da Educação (ALVES, 2010; BONAMINO et al, 2010; VARANI, SILVA, 2010; ZAGO, 2011; ALVES et al, 2013) mostram que o nível socioeconômico familiar, o nível de escolaridade dos pais, as práticas familiares de leitura e escrita, a relação entre a família e

²³ Compreende-se as *mídias*, nesse estudo, como dispositivos de comunicação que veiculam e/ou produzem informações e significados, independentemente do suporte (impresso, rádio, cinema, televisão, computador, etc.). No caso das mídias digitais, nos referimos, mais especificamente, aos instrumentos que realizam essa comunicação através do uso da *internet*.

a escola, as interações entre pais e filhos, entre outros fatores, se relacionam diretamente com o engajamento nos estudos das crianças e em seu conseqüente fracasso ou sucesso escolar.

Paus-Hasebrink et al (2019) também apontam que as habilidades dos adultos ao lidarem com os aparelhos digitais refletem nas orientações de uso dadas às crianças. Assim, se os adultos não demonstram alguma competência ao lidar com as mídias, pouco podem dar informações e auxiliar as crianças durante o uso. Ao mesmo tempo, as práticas de mediação da família são relevantes para a socialização, ajudando a construir laços de confiança e reciprocidade entre crianças e adultos.

É necessário, assim, salientar que esta pesquisa de forma alguma objetiva, ou conseguirá, representar as inúmeras realidades de mediação possíveis de serem encontradas em milhões de famílias brasileiras. Pretendemos, no entanto, refletir a respeito das experiências das famílias pesquisadas, dentro da diversidade possível de ser alcançada a partir das viabilidades metodológicas, de forma a contribuir para as pesquisas acerca da participação familiar na trajetória escolar de suas crianças.

Diante disso, surgiu o interesse em conhecer as experiências e percepções das famílias a respeito das atividades escolares remotas, assim como compreender como têm lidado com elas e quais são seus principais desafios e aprendizados. Como pontos norteadores para este estudo, tomamos as seguintes questões:

- Como as famílias percebem as propostas de atividade remota, ou ausência delas, pelas escolas de suas crianças e de que forma se mobilizam para sua realização?
- O nível socioeconômico, a escolaridade do(a) mediador(a) e a facilidade de acesso às mídias se relacionam com os desafios, as potencialidades e o grau de mobilização familiar na realização das atividades escolares?
- A realização das atividades escolares, durante o período de quarentena, pôde proporcionar aprendizados para as famílias pesquisadas? Quais?

Mantendo o principal pilar pensado no projeto anterior²⁴, o novo planejamento de pesquisa agregou as atividades remotas propostas pelas escolas no contexto de quarentena e as mediações familiares, tanto na relação das crianças com os

²⁴ A proposta de pesquisa “Aprendendo a ser menina: mediação familiar na relação das crianças com o audiovisual” tinha como bases teóricas a relação das crianças com os conteúdos audiovisuais e as identidades de gênero, sendo o pilar principal, e agregador das temáticas, a mediação familiar.

conteúdos escolares, como com as mídias usadas para acessar essas atividades. Compreendendo o cenário atípico, a pesquisa justifica-se também no interesse de oferecer ao planejamento das ações educativas pelas escolas públicas e privadas, o conhecimento de como algumas famílias vivenciaram e acompanharam as atividades remotas propostas pelas instituições de ensino durante o período de isolamento social.

Isto posto, o objeto deste estudo consiste, mais especificamente, nas mediações exercidas pelas famílias na relação das crianças com as propostas de atividades remotas das escolas, durante a quarentena ocasionada pela pandemia de COVID-19. Traçamos como objetivos:

Geral

Identificar as percepções das famílias pesquisadas a respeito das atividades remotas propostas pelas escolas de suas crianças durante a quarentena ocasionada pela pandemia de COVID-19.

Específicos

- Identificar as estratégias de mediação, adotadas pelas famílias, na relação das crianças com as atividades escolares durante a quarentena;
- Identificar as principais dificuldades das famílias na mediação das atividades escolares realizadas pelas crianças durante a quarentena;
- Identificar potencialidades da mediação, pela família, das atividades escolares realizadas pelas crianças durante a quarentena.

1.3

Estrutura do trabalho

A presente introdução buscou apresentar o cenário no qual a pesquisa se desenvolveu. Expondo brevemente a história do novo coronavírus, pensamos em como a pandemia afetou as vidas humanas em muitos aspectos, incluindo a educação e as diversas instituições que a envolvem. Escolas de todo o mundo precisaram repensar suas práticas e muitas se planejaram para que seus alunos(as) continuassem realizando as atividades escolares, ainda que de forma remota. Trouxemos alguns dados sobre o ensino remoto, no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, a partir das notícias veiculadas e de pesquisas fora do meio acadêmico. Por fim, contamos o caminho para a escolha do objeto de pesquisa e os consequentes objetivos traçados para o estudo.

O segundo capítulo, intitulado “Diálogos”, apresenta a abordagem do trabalho, assim como a interlocução com outros temas. Ainda que as atividades escolares remotas já existissem antes do isolamento social, foi nesse período que se intensificaram e requisitaram, de grande parte das escolas, o planejamento para tal. Diante do ineditismo da situação, a temática não possuía uma ampla literatura prévia a ser revisada. Optamos, assim, por dialogar com temáticas próximas, presentes na discussão que se propõe. A revisão de estudos empíricos, então, seguiu três principais assuntos: a família como importante mediadora na relação da criança com o mundo, com foco na mediação que realiza no contato com as mídias; a relação entre família e escola no que se refere à sua participação nas atividades escolares da criança; e os estudos já existentes a respeito da situação da educação durante o período de pandemia, com foco nas atividades escolares remotas da educação básica.

No terceiro capítulo, “Caminhos”, descrevemos a metodologia usada na pesquisa. Buscamos apresentar o percurso desde o planejamento e o contato com as participantes até os processos envolvidos na análise dos dados. Descrevemos também a construção dos instrumentos de pesquisa e sua aplicação, objetivando transparecer os erros e acertos destes, para que possam contribuir com os caminhos de futuros(as) pesquisadores(as). Destacamos, ainda, alguns desafios impostos à pesquisa pelo contexto pandêmico em que ocorreu.

“Contextos”, quarto capítulo, visa tratar as diferentes realidades das famílias com crianças em idade escolar, partindo do macro para o micro, e chegando nas vivências das famílias participantes da pesquisa. Caracterizamos o perfil dessas, também com alguns dados sobre as respondentes e sobre as crianças. Comentamos a respeito das atividades remotas propostas pelas escolas durante o período de quarentena e as opiniões das famílias participantes sobre essas propostas. Refletimos ainda sobre as desigualdades educacionais e os empecilhos que elas, juntamente com as diferenças de contexto, podem causar na realização e mediação das atividades escolares nesse momento.

O capítulo cinco, chamado de “Experiências”, considerou todas as vivências relatadas pelas famílias participantes da pesquisa, oportunizadas pela situação de realização das atividades escolares remotas pelas crianças. Exploramos os dados referentes à relação das crianças e das mediadoras com as mídias e os desafios compartilhados pelas famílias no cumprimento das propostas das escolas. Discutimos ainda sobre possíveis aprendizados proporcionados pela situação de ensino remoto

e sobre as estratégias usadas pelas participantes na mediação da relação das crianças com as atividades escolares.

No capítulo “Legado”, trazemos as considerações finais do trabalho. Retomamos os objetivos iniciais e destacamos os principais pontos discutidos ao longo da dissertação. Como horizontes, ponderamos a respeito dos papéis da escola e dos(as) professoras(es), evidenciado pela conjuntura. Refletimos ainda sobre as mudanças que a situação de ensino remoto durante a pandemia poderá gerar tanto na vida das famílias, como nas perspectivas dessas sobre a escola.

2 Diálogos

Neste capítulo, apresentamos os principais conceitos envolvidos na pesquisa e os estudos mais recentes relacionados à temática. Para a construção dos diálogos, passamos por três principais eixos: mediação familiar, participação da família nas atividades escolares e ensino remoto durante a pandemia de COVID-19.

A busca inicial para a revisão empírica se deu no portal de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no sistema de pesquisa integrada no *site* da Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio (DBD), que abarca as bases de dados de mais de 65 provedores. Em um segundo momento foram utilizados o Google Acadêmico e o portal de Periódicos da Capes, a fim de encontrar artigos que trouxessem diferentes pesquisas além dos trabalhos de conclusão.

Para as buscas relacionadas ao primeiro eixo, mediação familiar, utilizamos a combinação dos seguintes termos (incluindo suas traduções em inglês e espanhol): *mediação + família/mães/pais*. Essa combinação resultou, em um primeiro momento, principalmente em trabalhos nos campos da Psicologia Social, Serviço Social e Direito, tratando da mediação de conflitos familiares. Em seguida, incluímos na busca os termos *mediação familiar* e *mediação parental*. Nesse caso, além dos trabalhos no campo jurídico, encontramos também as publicações referentes à mediação que os(as) responsáveis realizam na relação das crianças com as mídias, como já esperado.

Mesmo associando *mediação familiar* à *escola/educação*, não foram encontrados, a partir desses termos, estudos que relacionassem o conceito de mediação à atuação da família no que se refere à escolarização da criança. Acreditamos que este dado se justifica especialmente porque, até o momento de pandemia, eram as(s) professoras(es) as(os) principais responsáveis por mediar a relação das crianças com as atividades e conteúdos escolares.

No segundo eixo, participação da família nas atividades escolares, compreendemos que a base da temática passava pela relação entre a *família* e a *escola*. Diante da grande quantidade e diversidade de trabalhos resultantes da combinação dos termos, no entanto, optamos por priorizar estudos que tratassem mais especificamente da relação da família com as atividades escolares.

Nesse caso, iniciamos a busca combinando os descritores *família + atividades escolares* e percebemos que grande parte dos trabalhos diziam respeito à realização dos deveres de casa, principais atividades escolares realizadas pelas crianças com o auxílio dos familiares. Assim, outras combinações foram realizadas na busca: *tarefas escolares/deveres de casa/trabalhos escolares + família/responsáveis/mães/pais + envolvimento/participação/engajamento*, entre outras variações. As combinações também resultaram em alguns trabalhos relacionados ao *homeschooling* (ensino domiciliar).

As buscas para o terceiro eixo, relacionado ao *ensino remoto*, trouxe como resultados, principalmente, trabalhos relacionados à pandemia de COVID-19, ainda que algumas atividades escolares remotas já ocorressem antes desse período. Nesse caso, utilizamos a combinação dos termos *pandemia/coronavírus/COVID-19 + escola/educação, família/casa, educação básica, ensino fundamental* ou *ensino remoto*.

Priorizamos estudos referentes às vivências brasileiras e, diferentemente da revisão realizada nos outros dois eixos, quando retrocedemos cerca de 5 a 7 anos de trabalhos publicados, todos os estudos da busca para o terceiro eixo se referem a publicações do ano de 2020, conforme já esperado. Cabe ressaltar que a revisão de literatura ocorreu, em especial, de setembro a novembro de 2020. Assim, estudos sobre o tema, que têm crescido exponencialmente ao longo dos últimos meses, não foram incluídos devido à sua data de publicação.

Todos os momentos de busca tiveram seus resultados registrados em uma tabela no recurso *Planilhas Google*, onde constam informações básicas sobre os textos, assim como título, autor(a), ano, área de estudo, palavras-chave e sua classificação perante os eixos acima citados.

2.1

Família, Mediação, Mediação Familiar

Propositor de uma Teoria Sócio-Histórico-Cultural, Vygotsky parte da ideia de que a relação humana com o mundo é sempre mediada. A aquisição dos conhecimentos se dá a partir da interação dos sujeitos com o meio, através de processos inter e intrapessoais, de forma que a aprendizagem acontece a partir das interações sociais nas quais o indivíduo se envolve durante a vida (VYGOTSKY, 1991). Nesse processo, a linguagem assume um papel essencial, visto ser ela o instrumento de mediação entre as pessoas. O aprendizado e o desenvolvimento das características

e atitudes individuais são, assim, construídos a partir da troca com o meio no qual o indivíduo está inserido: “A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho” (VYGOTSKY, 2001, p. 12).

Como afirma Oliveira (2002), de maneira geral, a mediação pode ser vista como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26). A mediação é também a base para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, que se diferenciam das Funções Psicológicas Elementares (de origem biológica, como ações reflexas e instintivas), à medida que possibilita o controle dos comportamentos pelo sujeito. A intencionalidade das ações e os processos de tomada de decisão, então, diferenciam os humanos dos outros animais.

Compreendendo a criança como um ser pensante, Vygotsky (1991) aponta que suas experiências são registradas na memória e determinam a estrutura do seu pensamento. Não há de se supor, no entanto, que o desenvolvimento da criança ocorrerá naturalmente a partir de seu aparato biológico. Ou seja, o processo de aprendizagem possui uma dimensão social. Esse desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos ocorrerão na interação social, que propicia a troca com o ambiente e com as pessoas, por meio da linguagem:

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção "natural" é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 25).

A partir das contribuições de Vygotsky, é possível entender a mediação enquanto um processo central, inerente à interação do indivíduo com o mundo, que se constitui principalmente *na e pela* linguagem, em suas diversas formas. Tomamos, então, a ideia de mediação trazida por Vygotsky como base para pensar as diferentes mediações existentes na relação da criança com o mundo. No caso deste estudo, em específico, nos interessam as mediações que as famílias têm realizado na construção dos aprendizados das crianças durante o período em que estas ficaram afastadas de suas escolas em razão da quarentena imposta pela pandemia.

Tratando da relação dos sujeitos com as mídias enquanto telespectadores, Orózco Gomez (2001) formula o conceito de múltipla mediação, compreendendo

que a interação do espectador com o produto audiovisual faz parte de um processo complexo, que envolve diferentes dimensões. Existiriam, portanto, muitas formas de mediação, assim como diferentes fontes de origem destas mediações. Duarte (2008) sintetiza as ideias do autor, para quem existiriam quatro fontes principais de mediação que

[...] atuam sobre o processo de recepção: mediação individual (questões relativas à história de vida do sujeito, o gênero, idade, etnia, desenvolvimento cognitivo e emocional, e assim por diante); mediação situacional (diz respeito aos cenários em que se produzem as negociações e apropriações de significado, ou seja, as situações nas quais se processam as relações entre a mídia e seu receptor); mediação institucional (diz respeito ao papel desempenhado na produção de sentido pelas instituições e organizações sociais das quais o indivíduo participa simultaneamente: Estado, família, escola, grupo de pares, Igreja, etc); e mediação tecnológica (trata-se dos mecanismos exclusivos da mídia em questão, isto é, linguagem e características técnicas que influenciam a recepção). (DUARTE, 2008, p. 19)

No que diz respeito à mediação institucional, família e escola assumem papéis centrais na percepção que as crianças têm do que lhes cerca, sendo as instituições com as quais elas, geralmente, têm contato mais frequente e mais precocemente. Embora as formulações de Orozco Gómez a respeito da mediação tratassem, a princípio, do processo de recepção televisiva, é possível estender as considerações do autor para a mediação da relação das crianças com outras mídias e, até mesmo, a outras situações do cotidiano infantil. No contexto do ensino remoto durante a quarentena, em que grande parte das atividades são disponibilizadas e realizadas através das mídias, essa mediação parece ter se tornado ainda mais relevante.

Como já mencionado, na literatura consultada, o termo *mediação familiar* (ou mediação parental), é utilizado principalmente para se referir à mediação realizada pela família na relação da criança com as mídias. Essa mediação pode acontecer de diversas formas, pois as famílias podem construir diferentes mecanismos para tal. Livingstone et al (2015) analisaram resultados da pesquisa *EU Kids Online*, e identificaram cinco principais estratégias de mediação parental da internet e mídias digitais:

- Mediação ativa do uso da internet: os adultos conversam com as crianças sobre os conteúdos da internet e sobre atividades *online* enquanto elas fazem seu uso;
- Mediação ativa de segurança: os adultos fazem recomendações às crianças com a intenção de promover um uso da internet de forma mais segura e responsável;

- Mediação restritiva: os adultos estabelecem regras limitando o tempo gasto na internet, os locais de utilização e/ conteúdos e atividades os quais as crianças podem acessar;

- Mediação técnica: os adultos utilizam softwares ou ferramentas para monitorar e restringir o acesso das crianças a determinadas atividades e conteúdos;

- Mediação de monitoramento: os adultos checam os usos e práticas das crianças na internet após o uso.

As diferenças de mediação, e suas conseqüentes estratégias, podem estar associadas ao perfil da família, como a classe social, a religião, o gênero, o grau de instrução, a profissão, entre outras características de seus membros.

No Brasil, não há consenso com relação à concepção de família, o que pode ser percebido, por exemplo, no documento que rege o Estado brasileiro. A Constituição Brasileira (1988), apesar de colocá-la como base da sociedade, não atribui à família uma definição, ampliando as possibilidades de interpretação de acordo com os valores e jogos de interesses. Este estudo leva em conta as diferentes possibilidades de configurações familiares existentes nas relações sociais contemporâneas e considera a família como a base organizadora da sociedade, sendo a primeira instituição com a qual, em geral, a criança tem contato e que, portanto, terá grande parte da responsabilidade de mediar a relação dela com o mundo, ajudando-a a construir sua identidade e a vida social.

A mediação familiar é aqui entendida, então, como uma forma de mediação institucional que será capaz de ajudar a criança na produção de sentido sobre o que a cerca, assumindo diferentes formas e estratégias para tal, de acordo com suas características, valores e crenças. Tomando como base o modo como Vygotsky concebe a mediação da aprendizagem, partimos do pressuposto que, na pandemia de COVID-19, as famílias foram a principal fonte de mediação da relação das crianças com a crise sanitária e suas conseqüências, incluindo o fechamento das escolas e a realização de atividades escolares remotas. Ou seja, a relação das crianças com a escola, que antes tinha a possibilidade de ser direta, nesse período específico foi, necessariamente, mediada pela família através da realização das diversas atividades remotas, geralmente oportunizadas pelas mídias. Desse modo, a revisão dos estudos empíricos sobre mediação familiar incluiu, basicamente, estudos sobre a mediação do uso das mídias.

2.1.1 Mediação familiar no uso das mídias

Muitas crianças têm facilidade em lidar com mídias digitais e conseguem acessar sozinhas a *sites*, vídeos, aplicativos, entre outros produtos. No entanto, seu processo de inserção na vida social está apenas começando e nem sempre elas são capazes de lidar plenamente com os conteúdos com quais se relacionam ao utilizarem essas mídias. Quando não há acompanhamento, a criança pode se relacionar com materiais que a deixarão vulnerável a situações que vão além de seus recursos pessoais e capacidade de entendimento (SCHIAVO, 2015).

Os tipos de programas assistidos pelas crianças, assim como os hábitos televisivos e as formas de interação com as tecnologias móveis, são muito parecidos com os dos adultos, levando a pensar que a experiência das crianças com as mídias, e até mesmo o tempo gasto com elas, possui uma grande influência da família (ZACARIAS, 2005; PEREIRA, 2008, MARTINS, 2018).

É possível dizer que nas famílias contemporâneas as mídias digitais assumem um papel central, principalmente no que se refere ao entretenimento. Com o uso dos dispositivos, surge a necessidade de supervisionar essa exposição (MARTINS, 2018; DUEK; MOGUILLANSKY, 2020). Alguns estudos (MAIDEL; VIEIRA, 2015; THURLER, 2018) indicam que ainda que possam ser identificados diversos tipos de mediação familiar no uso das mídias digitais pelas crianças, as famílias geralmente costumam orientar e acompanhar as crianças em suas atividades na *internet*, tanto quanto aplicar algumas regras de utilização, o que caracterizaria uma mediação mista. Algumas famílias se preocupam em explicar os conteúdos e ajudar as crianças a interpretar o que assistem, embora este tipo de mediação seja menos frequente, já que muitos adultos têm pouco conhecimento do tema (PEREIRA, 2008; SCHIAVO, 2015).

De acordo com BRITO (2018), as percepções das famílias a respeito das tecnologias influenciam a mediação realizada. Os adultos com mais experiência e percepções positivas costumam guiar as crianças na utilização, inclusive utilizando junto em alguns momentos, e confiar no uso que fazem. Já os adultos com percepções negativas costumam ser mais autoritários, aplicando regras mais rígidas, limitando um curto tempo de utilização e desvalorizando o uso das tecnologias pelas crianças.

As regras aplicadas à utilização da internet pelas crianças se relacionam diretamente com suas idades. Em famílias com crianças de diferentes idades, por exemplo, as regras das crianças mais jovens são diferentes das regras dos seus irmãos mais velhos. No caso das crianças mais novas, o tempo de utilização é mais controlado do que o tipo de programas visualizados, considerando uma inocência por parte delas, que não acessariam conteúdos impróprios. No caso das crianças mais velhas, as regras incluem a fiscalização dos dispositivos e conteúdos acessados, podendo inclusive haver um controle do que é por elas assistido a partir de aplicativos e dispositivos para este fim (BRITO, 2018; MARTINS, 2018).

Tratando de crianças mais velhas, ainda que apontem preocupações com riscos, as famílias não costumam se opor à utilização da *internet* por acreditar que ela é um importante meio de auxiliar os estudos (MARTINS, 2013). Em muitos casos, há a confiança nas potencialidades da tecnologia em si própria, como recurso de aprendizagem e de ocupação dos tempos livres (PONTE et al., 2019). Com crianças mais novas, a família muitas vezes se utiliza dos meios de comunicação como ferramenta pedagógica, se apoiando em temas que neles aparecem para iniciar conversas ou dar orientações de acordo com seus valores crenças.

Há de se lembrar, ainda, que a mediação familiar não se dá necessariamente de forma hierárquica e unidirecional, de modo que as próprias crianças também ajudam a determinar as práticas mediadoras adotadas por suas famílias (PAUS-HASEBRINK et al, 2019). Também é possível encontrar, por exemplo, irmãs(os) mais velhas(os) que desempenham este papel mediador ao conversarem sobre o que acessam e assistem (THURLER, 2018).

As interpretações e significações dos conteúdos acontecem enquanto as crianças acessam as produções, mas também depois desse momento, de forma que a mediação familiar pode ainda ocorrer em situações posteriores (THURLER, 2018). Apesar de apresentarem preocupações sobre os conteúdos acessados pelas crianças, no entanto, os adultos, em geral, confiam nelas e acreditam que a mediação por eles realizada é suficiente para evitar os possíveis efeitos negativos do uso da *internet* (BRITO, 2018).

2.2 Participação familiar nas atividades escolares

Em revisão de literatura, Saraiva-Junges e Wagner (2016) mostram que a relação entre família e escola é ampla e passível de ser abordada em diversos campos como a Antropologia, a Psicologia Social, a Sociologia, entre outros, de forma que, geralmente, os(as) autores(as) buscam explorar aspectos culturais e sociais desta relação. Muitos trabalhos tratam da importância da boa comunicação entre as duas instituições para o sucesso acadêmico dos(as) estudantes e também para a melhoria do ambiente familiar. Apontam que, quanto maior a participação familiar, maiores as possibilidades do(a) aluno(a) apresentar um bom desempenho na escola. Atuando em parceria, ambas as instituições colaborariam para o desenvolvimento pleno da criança (BATISTA, 2019). Assim, dividindo a tarefa de educar e socializar crianças e jovens, escola e família “podem atuar como propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do sujeito” (SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2016, p. 118).

Para Nogueira (2006), existem três processos correspondentes às mudanças nas relações contemporâneas entre as famílias e as escolas: a intensificação das relações, de forma a aproximar as duas instâncias através de contatos formais e informais; a individualização das relações, com um maior contato face a face entre responsáveis e educadores e a redefinição dos papéis educativos de ambas as partes:

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras (NOGUEIRA, 2006, p. 164)

A autora aponta que essas mudanças, no entanto, passam por tensões e contradições. Saraiva-Junges e Wagner (2016) destacam que as escolas não têm conseguido se aproximar das famílias, surgindo a crença de que estas são omissas na educação das crianças. Mostram, ainda, que os(as) professores(as) tendem a solicitar a participação familiar em situações de dificuldade, relacionadas à disciplina e ao baixo rendimento acadêmico. Desse modo, é possível pensar que a participação da família é tratada muitas vezes, pela escola, como necessária para a resolução de

problemas e não para assuntos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem propriamente ditos.

Em todo caso, são apontadas as mais diversas formas por meio das quais as famílias tendem a se envolver com a escola, se preocupando com o êxito escolar de suas crianças. As pesquisas também apresentam aspectos favoráveis, para o sucesso acadêmico dos(as) estudantes, do envolvimento de suas famílias com as questões referentes à escola, seja no encorajamento e no reforço dos comportamentos desejáveis, no monitoramento das atividades, na participação em reuniões, nas discussões a respeito da escolarização ou na realização das tarefas de casa (SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2016).

Carvalho (2009) afirma que a participação familiar na escola, em especial daqueles(as) aluno(as) em desvantagem social, tem sido tomada como solução para a melhoria da aprendizagem e do desempenho acadêmico e que essa participação aparece em dois principais locais e momentos:

- na escola, nas reuniões de pais e mestres, nas festividades e, especialmente, nos Conselhos Escolares, por meio de representantes, na tomada de decisão e gestão compartilhadas e na avaliação escolar, inclusive na avaliação docente; e
- em casa, no cotidiano doméstico, por meio do acompanhamento escolar, que inclui a realização do dever de casa (CARVALHO, 2001 *apud* CARVALHO, 2009, p. 95).

Compreendendo a amplitude de possibilidades dos estudos a respeito da relação entre as duas instituições e, tratando, nesse estudo, da realização das atividades escolares, nos voltamos para os que dizem respeito mais especificamente à participação da família que ocorre em casa. Sendo o(a) professor(a) o(a) protagonista na mediação da relação dos(as) estudantes com as atividades e conteúdos escolares, a participação da família aconteceria, mais frequentemente, no acompanhamento das tarefas realizadas na escola e/ou na realização dos deveres de casa, na qual essa participação seria mais ativa. Nesse sentido, a revisão de literatura debruçou-se sobre a temática dos deveres de casa, considerando-os como atividades escolares remotas frequentes na vida dos(as) alunos(as) no contexto pré-pandêmico, já que eram realizadas sem a presença do(a) professor(a) e, geralmente, fora do ambiente escolar.

Também apareceram, na busca realizada com os descritores, alguns estudos relacionados ao *homeschooling*, quando as famílias optam por uma proposta de educação doméstica, sem o envolvimento da criança com uma instituição de ensino.

Consideramos esse debate relevante, em especial pelas recentes propostas de regulamentação dessa modalidade por parte do governo federal, e sugerimos investigações nas quais seja possível ver a perspectiva dessas famílias, em específico, no que diz respeito às suas vivências.

Optamos, no entanto, por não nos aprofundarmos na literatura específica da temática, por considerar que as famílias que antes já ensinavam suas crianças sem a escola, sofreram poucos impactos no que diz respeito ao fechamento dessas instituições. Ao mesmo tempo, temos em conta que, no período de pandemia, muitas famílias optaram por cancelar a matrícula das crianças das escolas, o que poderia levá-las a práticas próximas ao *homeschooling* ou à interrupção por completo dos processos de aprendizagem escolar desses(as) estudantes durante esse período. Contudo, nenhuma das participantes da pesquisa indicou ter seguido esse caminho, de forma que não pudemos conhecer essas realidades na presente investigação.

2.2.1

Os deveres de casa como base para pensar as atividades escolares remotas

Resende et al. (2018) apontam conflitos em torno da temática dos deveres de casa²⁵ e da divisão do trabalho educacional das crianças e jovens entre a família a escola. Por um lado, vê-se os deveres de casa como uma oportunidade de aproximar a escola e a família. As tarefas seriam, tradicionalmente, uma ferramenta para que a família soubesse o que está sendo ensinado à criança nas aulas e para criar na família um momento de partilha das atividades escolares, possibilitando um triângulo de relações entre professor(a), aluno(a) e responsáveis (HALLEREAU, 2017). No que diz respeito aos aspectos psicológico e moral, os deveres de casa são propostos com base em um discurso de construção da independência, autonomia e responsabilidade dos(as) estudantes através do hábito de estudo (CARVALHO, 2004a). Podem ser encarados, também, como uma estratégia de ensino para reforçar e fixar os conteúdos, preparando os(as) alunos(as) para as aulas e provas através de leituras ou exercícios (CARVALHO, 2004b).

Por outro lado, uma perspectiva crítica enxerga os obstáculos na realização dessas atividades, levando em conta os diferentes contextos familiares possíveis

²⁵ Os deveres de casa assumem diferentes denominações de acordo com a localidade, podendo também ser chamados de “lições de casa”, “tarefas de casa”, “atividades de casa”, “para casa”, entre outras variações.

para as crianças. As famílias possuem diversas dificuldades para ajudar suas crianças, seja em relação ao nível de escolaridade, à falta de tempo, à falta de acesso a eventos culturais ou à falta de recursos (A. S. VAZ, 2013). A escola, muitas vezes, ignora as dificuldades das famílias no acompanhamento dos deveres de casa, sem adaptá-los às diferentes realidades existentes e sem considerar fatores como a diversidade cultural, as relações de poder envolvidas, as diferentes configurações familiares e as diferenças sociais e econômicas (CARVALHO, 2004b). Assim, ao invés de um momento de troca, a realização das tarefas pode acabar gerando estresse para as famílias.

O momento das tarefas de casa é visto como mais angustiante nas famílias com menos recursos materiais e culturais, principalmente levando em conta o fato de que a não realização dessas tarefas interfere na avaliação e, conseqüentemente, no sucesso ou fracasso escolar (CARVALHO; SERPA, 2006). Também é possível encontrar diferenças na forma de encarar os deveres de casa por parte das famílias com crianças em escolas públicas ou em escolas privadas. Entre os(as) responsáveis das escolas privadas, há a crença de necessitar ocupar o tempo das crianças quando estão fora da escola. Isso faz com que invistam em atividades extracurriculares e em formas de reforçar o conteúdo escolar, ainda que demande maiores recursos financeiros. Já para os(as) responsáveis das escolas públicas, os deveres de casa são, frequentemente, desfavoráveis, à medida que requerem um tempo de acompanhamento e uma escolarização que muitas vezes não possuem (SANTOS, 2016).

Ainda há o fato de que as configurações familiares vêm sofrendo modificações constantes ao longo do tempo. Para Fernandez et al (2014), parece haver um sentimento aversivo em relação aos deveres de casa, que pode estar relacionado às configurações sociais das famílias contemporâneas, em que a figura materna não é mais encarregada exclusivamente do cuidado do lar e das crianças. Assim, existe um incômodo das mães com a impossibilidade de ajudar as crianças e a sensação de repassar à escola a responsabilidade pela educação. Com isso, da forma como são postos pelas escolas, os deveres de casa representam uma carga extra de trabalho para as famílias e, em especial, para as mães trabalhadoras (FERNANDEZ et al., 2014). A ideia de omissão da família na vida escolar da criança também se faz presente nos discursos de muitos(as) educadores(as), mesmo nas escolas cujos profissionais parecem se aproximar de uma visão mais compreensiva das diferentes realidades das famílias (RESENDE et al., 2018).

Segundo os(as) pesquisadores(as) acima mencionados, as políticas educacionais, o currículo e as práticas pedagógicas costumam pensar o trabalho educativo da família e da escola a partir de um modelo de família “ideal”, baseado nas divisões de sexo e gênero, que acabam subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães (CARVALHO, 2004b). As diferenças entre as famílias, assim como suas culturas, seus níveis de escolaridade e sua disponibilidade de dedicação mostram que elas não podem agir de uma mesma forma no apoio que fornecem às suas crianças (HALLEREAU, 2017). Levando em conta que nem todas as famílias são iguais no suporte que podem dar aos alunos(as), a lição de casa pode reforçar as desigualdades educacionais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

Para Ana Vaz (2013), as divergências em relação aos deveres de casa não estão necessariamente no questionamento de seu valor como estratégia de aprendizagem, mas nos elementos necessários para a realização dessas atividades, assim como o local, o tempo e as condições familiares (A. F. L. O. VAZ, 2013). Ainda que muitas vezes os(as) estudantes sejam incentivados a fazer o dever de casa por conta própria, nos primeiros anos de escolaridade o apoio e o envolvimento da família são necessários, e o nível participação da família em sua realização varia de acordo com a idade da criança, sendo maior para crianças mais novas (AUGUSTO, 2012; PREEZ, 2014). As dificuldades das famílias também passam pelo fato de que estas utilizam estratégias diferentes das usadas pelos(as) professores(as). Os(as) responsáveis sentem que essa diferença pode acabar confundindo as crianças e prejudicando sua aprendizagem (FERNANDEZ et al., 2014; KNIJNIK & JUNGES, 2014).

Entre as famílias com crianças com deficiência física, Gregorutti (2017) percebeu que os familiares acolhiam bem as tarefas de casa e tentavam criar condições favoráveis para sua realização. Muitas vezes, no entanto, sentiam falta de uma melhor orientação por parte dos(as) professores(as), mostrando que seria necessária uma comunicação mais eficiente entre a escola e a família. Assim, para que os deveres de casa pudessem colaborar para uma Educação Inclusiva, seria preciso, por parte da escola e seus educadores, uma melhor compreensão dos processos educativos vividos pelos(as) alunos também em suas casas (GREGORUTTI, 2017).

Em um estudo com alunos(as) do 4º e 5º ano em Portugal, Augusto (2012) não identificou diferenças significativas entre o sucesso acadêmico das crianças que possuem maior ou menor envolvimento das famílias na realização dos deveres de

casa. Contudo, as crianças com melhores desempenhos possuíam uma percepção mais positiva sobre essas atividades (AUGUSTO, 2012), o que pode ser mais um fator de reforço das desigualdades, uma vez que as crianças que já possuem um melhor desempenho são mais motivadas a estudar também fora do horário escolar.

Pesquisando a mediação da família em relação às tarefas relacionadas à leitura, Amasílio Vaz (2013) concluiu que são poucos os(as) responsáveis que acompanham frequentemente as atividades, dado que afirmam ajudar apenas quando solicitados(as) pelas crianças. Entre as razões para isso está, na maioria dos casos, a falta de tempo para o acompanhamento. Esse baixo nível de acompanhamento, todavia, não significa uma baixa preocupação com a vida escolar. Ao contrário, há um incentivo, por parte da família, para que as crianças leiam e desenvolvam as habilidades de leitura, que poderão auxiliar nos futuros trabalhos e possibilidades de ascensão social (VAZ, A. dos S., 2013).

O fato de a escola incentivar o envolvimento das famílias, sem considerar as adversidades, pode acabar omitindo a dificuldade da escola em cumprir seu papel no aspecto acadêmico, mas também nas questões relacionadas ao desenvolvimento do indivíduo, como a autonomia, a proatividade e a autorregulação dos(as) alunos(as) (FERNANDEZ et al., 2014). Há casos em que os(as) familiares não podem participar da realização das atividades escolares devido à extensa carga horária de trabalho, mas que se aproximam do trabalho da escola de outras maneiras, assim como nos encontros com os(as) professores(as) em horários alternativos, para obter informações sobre a aprendizagem das crianças. Desse modo, existem diversas formas de as famílias participarem da escolarização de suas crianças e as escolas devem compreender o valor e importância de cada uma delas (CAMPOREZI; KUHN, 2014; SILVA, 2018).

Em relação ao conteúdo, os deveres de casa geralmente se restringem ao currículo escolar, podendo incluir eventos familiares e comunitários como forma de tentar relacionar os conteúdos escolares à vida cotidiana (CARVALHO, 2004b). Assim, essas atividades também não costumam ser desafiadoras, permitindo a reflexão dos(as) estudantes sobre o que foi discutido na escola, mas surgem como uma repetição, que as torna uma obrigação cansativa e monótona.

Embora alguns autores acreditem que a participação da família na realização das tarefas motiva as crianças para a aprendizagem, permitindo um tempo de trocas

e afetividade, estudos apontam que os deveres de casa podem interferir na realização de outras atividades pelas crianças, assim como com as brincadeiras e os momentos em família (A. F. L. O. VAZ, 2013; SANTOS, 2015). As lições também são vistas como solução para um melhor desempenho escolar, buscando formalizar uma parceria entre a família e a escola. No entanto, de acordo com Carvalho (2004a), o impacto positivo do dever de casa no desempenho escolar não foi e dificilmente será estabelecido empiricamente. Há, então, ambiguidades no uso das tarefas de casa, quando a proposta dessas vem acompanhada de um discurso sobre promoção da aprendizagem, mas seu efeito acaba por moldar os corpos infantis para o desempenho de papéis, de acordo com sua origem social e econômica (CUNHA, 2019).

2.3

Ensino remoto durante a pandemia de COVID-19

Diante da necessidade de distanciamento social e do fechamento de muitas instituições, as escolas precisaram pensar em formas de manter suas atividades. Houve casos em que as escolas e redes de ensino suspenderam por completo seu funcionamento, mas, na maioria deles, o ensino remoto apareceu como uma iniciativa emergencial para que os(as) alunos não tivessem seu processo educacional interrompido, de forma a atenuar os prejuízos causados pelo isolamento social (GROSSI et al., 2020; VELANGA et al., 2020).

É inegável que a *internet* se tornou viabilizadora, de diversas formas, da continuidade dos processos de ensino e aprendizagem de milhares de estudantes durante esse período. O uso das mídias digitais foi essencial, visto que estas facilitaram a comunicação entre a escola e os(as) alunos(as) e suas famílias (COUTO et al., 2020). Elas possibilitam conectividade, rapidez, fluidez, apropriação de recursos abertos e relações sociais antes mais difíceis (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), estão cada vez mais centrais no cotidiano dos indivíduos no uso das diferentes linguagens (digital, visual, sonora, verbal e textual) e, assim, oferecem inúmeros recursos também para o uso educacional.

Para os(as) estudantes, no entanto, a escola ainda é destacada como o ambiente propício à educação e os(as) professores(as) não foram substituídos(as) pelas mídias que, por si só, apenas transmitem informações (MÉDICI et al., 2020). Desse modo, para proporcionar aprendizados, o uso das mídias exige pressupostos e práticas pedagógicas que saibam usufruir de suas potencialidades. Para tal, é necessário

que os profissionais da educação saibam lidar com elas e desfrutar de tudo que têm a oferecer no trabalho que desempenham (CANI et al., 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; S. da S. OLIVEIRA et al., 2020).

As escolas, contudo, não estavam estruturalmente preparadas para o novo cenário. A situação de emergência levou a educação a ser transposta para o contexto remoto de forma repentina, sem tempo para um planejamento que considerasse aspectos técnicos, pedagógicos, relacionais, sociais e culturais (GROSSI et al., 2020; SANTANA; SALES, 2020). Professores(as), gestores(as), estudantes e suas famílias foram surpreendidos(as) pela situação e precisaram rever as práticas com as quais já estavam habituados(as) e familiarizados(as) (GUIZZO et al., 2020).

Reportagens e pesquisas organizadas por diversas instituições (Datafolha, CIEB, Cetic.br) mostram que a manutenção das atividades escolares através do ensino remoto não é uma medida com opinião unânime, em especial para as crianças mais novas. Por um lado, considera-se uma solução razoável, já que permitiria a manutenção do vínculo delas com a escola e com os aprendizados escolares. Por outro, sinaliza-se um maior desafio docente ao esperar dos(as) alunos(as) as respostas às propostas, principalmente quando esses(as) alunos(as) dependem do auxílio de seus responsáveis (REDE, 2020).

Documentos sindicais, atas e resoluções de Conselhos Universitários e matérias de jornais mostram que houve muita resistência na implementação do ensino remoto emergencial no Brasil. Entre os principais argumentos está a falta de equidade existente entre estudantes e entre professores(as). Profissionais e pesquisadores(as) da Educação afirmaram que manter o funcionamento das escolas de forma remota, sem a participação de seus profissionais nas tomadas de decisão, enfraqueceria a própria instituição, por meio da desvalorização da educação e fortalecimento do setor privado, que tem criado iniciativas para suprir as demandas. Muitas instituições privadas estão aproveitando a pandemia para ampliar o ensino remoto com especificidades da EaD, assim como a criação de plataformas e materiais de uso remoto (ARRUDA, 2020).

O avanço da lógica de monetização de grandes empresas sobre a educação, a partir da venda de produtos educacionais, é evidenciado pela iniciativa Educação

Vigiada, mostrando que mais de 65%²⁶ das instituições públicas de educação brasileiras têm seus dados expostos às megacorporações de mídias GAFAM²⁷. O Centro de inovação para a Educação Brasileira (CIEB) também apontou para um aumento do número de *startups* de tecnologia educacional nos últimos anos, de forma que de 449 empresas, 70,6% delas apresentam soluções para a educação básica²⁸. Diante da adoção das atividades remotas por uma grande quantidade de instituições de ensino, muitas delas firmaram parcerias com essas entidades, ampliando ainda mais seu poder no campo da Educação. Além disso, mesmo que prestando serviços “gratuitos”, as grandes empresas acabam por ter acesso aos valiosos dados que interferem na privacidade e segurança de seus usuários(as), mantendo-se no controle dos bens necessários à continuidade do ensino nesse período.

Saviani (2020) aponta que, ainda que seja encarado como substituto do ensino presencial nessa situação, o ensino remoto precisaria preencher algumas condições como:

- a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares;
- b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet;
- c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto (SAVIANI, 2020, p.6)

Para o autor, os dados mostram que essas condições não são preenchidas em grande parte dos casos e, ainda assim, escolas e redes de ensino têm insistido em manter o ensino remoto para cumprir o calendário escolar.

Embora a maioria da população possua acesso às novas tecnologias, uma parte considerável enfrenta problemas, devido ao fato de que podem dispor de equipamentos, mas não ter acesso à internet de qualidade, assim como podem ter acesso à internet, mas não possuir dispositivos suficientes para o uso dos(as) moradores(as) da residência. Professores(as) mencionam dificuldades suas e de seus alunos(as) em acessar às Tecnologias de informação e comunicação (TICs), em especial quando esses(as) são residentes de periferias e pertencentes a grupos subalternizados. Uma

²⁶ Disponível em: <<https://educacaovigiada.org.br/>>. Acesso em dez. 2020.

²⁷ GAFAM é um acrônimo usado para intitular as empresas *Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft*, que têm dominado o mercado digital nos últimos anos.

²⁸ Disponível em: <<https://cieb.net.br/cieb-e-abstartups-lancam-nova-edicao-do-mapeamento-de-edtech-com-449-startups-de-tecnologia-educacional/>>. Acesso em dez. 2020.

parte da população, ainda, mesmo que possua acesso à internet e/ou aparelhos, não sabe utilizá-los (REDE, 2020; SACAIVINO; CANDAU, 2020).

A pandemia mostrou a precariedade da inclusão digital no Brasil, assim como a necessidade de acesso universal aos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação, que foi negligenciado e considerado supérfluo por muito tempo pelos gestores públicos e pelos setores produtivos (COUTO et al., 2020; MARTINS, 2020). A integração das TICs nas ações curriculares não acontece de forma generalizada, nem todos(as) os(as) professores(as) se sentem preparados para incluí-las em seu cotidiano de trabalho (CANI et al., 2020; FERREIRA et al., 2020; SILVA; RIBEIRINHA, 2020).

O trabalho docente já vinha sendo sucateado por meio de políticas neoliberais de desvalorização da escola, controle das práticas pedagógicas e valorização de mecanismos meritocráticos. No contexto de pandemia, esse trabalho docente se intensificou como tentativa de não aumentar ainda mais a desvalorização profissional (NASCIMENTO; OLIVEIRA E SILVA, 2020). A situação de ensino remoto não provocou apenas a adequação do formato das atividades escolares, mas também das práticas pedagógicas, do currículo e do modelo de ensino. Os(as) professores(as), em grande parte, não possuíam uma formação inicial capaz de orientar o trabalho docente no contexto de relações virtuais e precisaram investir em busca desses aprendizados, de forma que a formação desses profissionais para lidar com a nova realidade acontece ao mesmo tempo em que estão atuando (V. H. N. OLIVEIRA, 2020; PIMENTEL et al., 2020; REDE, 2020; VELANGA et al., 2020).

Muitos(as) docentes transformaram suas casas em sala de aula, chegando a fazer investimentos como a compra de quadros e outros instrumentos tecnológicos. Precisaram preparar materiais didáticos, como atividades e videoaulas; lidar com aplicativos e plataformas virtuais; reorganizar seus horários de disponibilidade para alunos(as) e suas famílias; ministrar aulas frente a uma tela; entre outras necessidades. Assim, os(as) professores(as) precisaram aprender a lidar com diferentes recursos para a realização do ensino remoto, desde questões técnicas, como conseguir utilizar adequadamente programas de edição de vídeo, por exemplo, até questões mais específicas da prática docente, como formas de ensinar e transpor os conteúdos para novas plataformas (GUIZZO et al., 2020; REDE, 2020; RODRIGUES; GOU-LART, 2020).

Entre os principais desafios relatados pelos(as) professores(as), durante esse período, estão a dificuldade de acesso; a falta de recursos; as limitações de formação para o uso das TICs; a adaptação das práticas de ensino para contextos não presenciais; e a adaptação às especificidades dos(as) estudantes, assim como seu nível de participação, os recursos disponíveis, as diferentes idades e fases de escolarização, etc. Além disso, os(as) docentes mencionam a necessidade de dar suporte diretamente a alguns responsáveis e de criar alternativas para manter o contato com os(as) alunos(as), que nem sempre possuem internet (LUDOVICO et al., 2020). Muitos(as) também relataram instabilidade emocional durante esse período, sendo mais um desafio precisar lidar com a ansiedade, o estresse, o medo e a insegurança (P. F. T. DA SILVA et al., 2020; VELANGA et al., 2020).

Embora as pesquisas mostrem que os(as) estudantes têm se dedicado ainda mais para manter os estudos durante o período remoto, é necessário considerar outros fatores que influenciam os processos de aprendizagem. A pouca experiência na utilização das ferramentas digitais para o uso educacional, a falta de um ambiente tranquilo para os estudos em casa, a falta de equipamentos e os problemas com a *internet* são alguns fatores a serem ponderados (GROSSI et al., 2020; MARQUES, 2020).

O ensino remoto afetou a interação social entre crianças e adolescentes que tinham na escola um espaço para adquirir conhecimento sobre diversos assuntos e também para desenvolver relações interpessoais e saberes que apenas o contato presencial pode fornecer (MOREIRA et al., 2020). A falta dos professores e amigos são as principais queixas relatadas pelos(as) estudantes. Muitos(as) se sentem ansiosos, tristes, com medo e desmotivados, o que gera ainda a dificuldade de concentração durante a realização das atividades (FERREIRA et al., 2020; GROSSI et al., 2020; SCHLINDWEIN et al., 2020).

No caso das crianças mais novas, especificamente, elas precisaram se adaptar à visão de suas casas como um local de estudar; aos novos materiais e plataformas; às novas formas de interação com professores(as) e colegas; à presença de seus responsáveis no ambiente de estudos; e a uma nova organização do tempo, agora mais flexível (GUIZZO et al., 2020). Na escola, a criança se vê ocupando o lugar de aluna a partir de diversos aspectos, assim como a presença de professores(as) e funcionários(as), a organização dos tempos e espaços, o contato com os(as) colegas, entre outros marcadores da forma escolar. Desse modo, acaba associando o ensino

a esse ambiente, sem considerar que os aprendizados podem ocorrer em outros locais. Para muitas crianças, brincar, assistir à TV, descansar, se relacionar com sua família, entre outras atividades, já foram tomadas como parte do cotidiano domiciliar. O ensino remoto inseriu, então, aspectos relacionados à escola para dentro dos lares, o que pode causar certa confusão na significação que a criança faz sobre o seu papel de aluna (SOUZA; DAINEZ, 2020). Além disso, independentemente das condições socioeconômicas, as casas dos(as) estudantes nem sempre são ideais para a aprendizagem remota (MÉDICI et al., 2020).

A alfabetização, em especial, tem sido um dos processos que mais tem imposto desafios à situação de ensino remoto, pois demarca as inúmeras desigualdades como o acesso às tecnologias digitais, as condições de realização das atividades no ambiente doméstico, as possibilidades de acompanhamento das famílias, entre outras (REDE, 2020). A participação da família é notoriamente importante para o andamento das atividades remotas, principalmente para crianças não alfabetizadas ou com algum tipo de deficiência, ou dificuldade de aprendizagem. Carvalho et al. (2020) comparam as famílias a um filtro por onde passam agora diversas responsabilidades além das que já tinham. As mães, principalmente, têm se empenhado em ajudar suas crianças a cumprirem as atividades escolares e acabam se sobrecarregando para manter também a rotina, as tarefas domésticas, e seus trabalhos (GROSSI et al., 2020).

Além da necessidade de reorganização de sua rotina diária (CARVALHO et al., 2020; RODRIGUES; GOULART, 2020), as famílias precisaram mediar a relação entre professores(as) e crianças; (re)aprender conteúdos; lidar com aplicativos e ambientes virtuais; baixar, registrar e compartilhar atividades, entre outras necessidades.

Para todas essas tarefas, precisaram investir grande parte do seu tempo em uma nova demanda agora a eles imposta, bem como assumir o uso efetivo das tecnologias digitais, já que essas compõem as condições de possibilidade para a continuidade da educação neste momento vivido (GUIZZO et al., 2020, p.7).

Por outro lado, para os(as) professores(as), as famílias que antes procuravam pouco a escola, realizaram dois movimentos opostos durante a pandemia: aumentaram a frequência de comunicação ou cortaram completamente a comunicação com a escola (SENTINELI; INFRAN, 2020).

Assim, muitos(as) gestores(as), professores(as), alunos(as) e suas famílias se mobilizaram para garantir os estudos durante o período de pandemia, por meio das atividades remotas, mesmo diante dos desafios. Partilharam dificuldades no formato de ensino remoto, seja em relação ao uso das tecnologias ou com o próprio modelo de ensino e aprendizagem que está sendo repensado (COUTO et al., 2020; V. H. N. OLIVEIRA, 2020; PEREIRA, 2020; RODRIGUES; GOULART, 2020).

As condições docentes, no entanto, limitaram a atuação dos(as) professores(as), que muitas vezes acabam por reproduzir uma educação bancária, apenas transmitindo informações e orientações. A tecnologia nem sempre é usada em suas diversas possibilidades de enriquecer o ensino, mas apenas como instrumento para transpor uma perspectiva de educação que, antes desse momento, já era falha (ALVES, 2020).

Os principais materiais utilizados ao propor atividades são livros didáticos, apostilas, livros paradidáticos e atividades retiradas da *internet*. Esse tipo de material, produzido de modo padronizado, pode indicar que as propostas de atividade não têm considerado as especificidades de cada aluno(a) no modo de aprender (REDE, 2020). Para esses(as) alunos(as), o uso das mídias como base para o ensino remoto não foi capaz de tornar as aulas mais interessantes (GROSSI et al., 2020; RONDINI et al., 2020).

Se em tempos “normais”, a educação apresentava inúmeros desafios, durante a pandemia estes ficaram ainda mais evidenciados. Nesse contexto, as populações vulneráveis são as mais fragilizadas. As assimetrias educacionais que já existiam, acabaram se acentuando frente à uma situação de mudança emergencial (NOZU; KASSAR, 2020). O celular aparece como o principal dispositivo utilizado pelos(as) estudantes para acessar as atividades nesse período (FERREIRA et al., 2019), mas, em outros contextos, nem mesmo esse aparelho é possível. Em algumas comunidades amazônicas, por exemplo, o rádio aparece como uma das poucas tecnologias acessíveis para o ensino remoto, acompanhado de material impresso (SCHLINDWEIN et al., 2020).

Diante disso, é possível notar que as condições de acesso e aprendizagem não são as mesmas para os(as) estudantes, fazendo com que o modelo de ensino remoto não atenda a todos(as) e possa ser excludente. Por não considerar as desigualdades existentes, pode acabar agravando as diferenças nas oportunidades educacionais e

segregando os(as) estudantes, uma vez que não garante uma aprendizagem de qualidade para todos(as) (BARBOSA; SHITSUKA, 2020; CUNHA et al., 2020; MEDEIROS et al., 2020; MÉDICI et al., 2020; SACAVINO; CANDAU, 2020).

É possível perceber, ainda, que a base dos problemas vividos na situação de emergência na educação está, principalmente, nas políticas públicas educacionais; na desvalorização do magistério; na precária formação docente; na falta de investimento na educação básica e nas universidades públicas; e na ausência do reconhecimento do potencial das TICs para a educação (VELANGA et al., 2020).

Apesar dos desafios, o ensino remoto pode ser enriquecedor para pensar as práticas pedagógicas e o uso das mídias. Se antes as tecnologias digitais geralmente eram usadas como recursos de apoio, agora são peças fundamentais para a manutenção das atividades escolares (RONDINI et al., 2020). Quando direcionadas com um olhar pedagógico, essas tecnologias podem contribuir para uma nova concepção de currículo, de organização escolar, de tempo e espaço (S. da S. OLIVEIRA et al., 2020). O uso do aplicativo do *Whatsapp*, por exemplo, muito popular para os(as) brasileiros(as)²⁹, independente da renda, facilitou a realização das atividades e possibilitou a inclusão de várias outras tecnologias digitais no ensino remoto (BARBOSA; SHITSUKA, 2020).

Considerando que o ensino remoto pode ganhar espaço mesmo depois da pandemia, os modelos para tal precisam considerar os contextos socioeconômicos e familiares, desenvolver melhores ferramentas para um ensino adequado para cada faixa etária e garantir a formação continuada de docentes, voltada para o uso das TICs (MEDEIROS et al., 2020). O oferecimento de espaços digitais para interação e compartilhamento de atividades entre os(as) docentes, por exemplo, diminuiria a sobrecarga de trabalho, facilitando o planejamento, a criação de materiais e os processos de avaliação da aprendizagem. O diálogo entre professores(as) pode ajudar a minimizar as dificuldades e fortalecer o ensino remoto emergencial. Além disso, também é necessária uma formação docente adequada para lidar com esses espaços, que considere as TICs além da instrumentalização (MARQUES, 2020; R. M. de OLIVEIRA et al., 2020).

²⁹ A pesquisa *Panorama Mobile Time 2020* mostrou que o *Whatsapp* está instalado em 99% dos celulares no Brasil e uma pesquisa realizada pela pelo Senado Federal, em 2019, revelou que 79% das pessoas utilizavam o aplicativo como principal fonte de informação. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2019/12/10/interna_tecnologia,812946/whatsapp-e-a-principal-fonte-de-informacao-dos-brasileiros-indica-pes.shtml>.

Levantando práticas consideradas positivas como respostas educacionais à pandemias recentes, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elencou algumas ideias para a pensar o ensino remoto:

Administrar a distância de novos parâmetros de aprendizagem e providenciar supervisão remota; Ajustar a avaliação formativa para melhorar o monitoramento remoto dos processos de aprendizagem; Preparar professores para turnos pedagógicos e facilitar a colaboração entre eles; Apoiar grupos desfavorecidos; Impulsionar as capacidades tecnológicas das plataformas nacionais de ensino a distância; Realizar curadorias e alinhar os recursos educacionais abertos (REA) com o currículo nacional (UNESCO, 2020, p.3).

Assim, o ensino remoto também pode ser visto como uma oportunidade de a escola acionar o apoio à família e abrir espaço para o uso das tecnologias nos processos educativos (GROSSI et al., 2020). Talvez seja uma brecha para aprendermos a ensinar para as gerações que nasceram com as mídias digitais em seu cotidiano e as utilizam na comunicação e no entretenimento. Para isso, é necessária uma perspectiva educacional que permita a participação crítica de professores(as) e estudantes na busca por estratégias para atenuar os problemas que o momento vivido trouxe para a educação (ALVES, 2020).

3 Caminhos

Este capítulo trata dos caminhos percorridos na pesquisa, ou seja, da metodologia utilizada desde o planejamento dos objetivos e questões norteadoras, até os resultados da análise dos dados, passando pelo trabalho desenvolvido em campo. Pretende-se, aqui, explicar a respeito das tomadas de decisão que envolveram a pesquisa, esclarecendo as etapas do processo. Serão tratados os critérios de seleção de participantes, a definição dos instrumentos de produção de dados, as fases da análise dos dados e os desafios presentes em todos os momentos citados.

A investigação em questão se configura como um estudo exploratório, vez que a temática das atividades escolares completamente remotas é recente e ainda não aprofundada pelo campo científico. Poderá ser, então, parte do início do conhecimento sobre o tema para um aprofundamento em estudos posteriores. O referencial teórico é ancorado na literatura que aborda temáticas próximas, como o uso das mídias na educação, a relação entre família e escola e as práticas parentais de mediação.

O caráter qualitativo da pesquisa é definido a partir do referencial teórico e metodológico adotado na construção do objeto de pesquisa e na análise dos dados. Pesquisa qualitativa é uma “modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 4).

A partir da descrição dos instrumentos de produção de dados e dos processos de análise será possível perceber que alguns aspectos quantitativos estão envolvidos no trabalho. No entanto, é importante ressaltar que esses dados numéricos têm o objetivo de contextualizar os dados qualitativos, foco da análise. Assim, propõe-se essencialmente um método centrado na perspectiva dos sujeitos, cujo “objetivo é investigar opiniões, percepções, representações, emoções e sentimentos” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.8) destes, a respeito do tema em questão.

As principais etapas da pesquisa de campo envolveram a determinação do lócus de pesquisa e construção dos instrumentos, criação, divulgação e aplicação

do questionário de sondagem dos participantes e realização das entrevistas com algumas das respondentes³⁰. Os itens seguintes buscam detalhar cada uma dessas etapas.

3.1

Determinação do campo e contato com as participantes

Tendo definido como objeto de pesquisa as mediações familiares da relação das crianças com as atividades escolares remotas durante o período de pandemia, definiu-se também que os integrantes das famílias das crianças seriam os principais participantes da investigação. Considerou-se família a primeira instituição com a qual a criança tem contato e que, portanto, tem a responsabilidade de mediar a relação dela com o mundo, ajudando-a a construir sua identidade e a vida social. Foram consideradas as diversas formas de arranjo familiar, tendo cabido apenas às participantes se identificarem ou não como parte da família da criança.

Cabe ressaltar que, apesar de as crianças estarem no centro das relações mediadas pelos integrantes das famílias, não foram as percepções delas o foco desse estudo. Também não trazemos as perspectivas das professoras e professores, ou da gestão da escola, por exemplo. Nos interessavam aqui as experiências vividas e relatadas pelos(as) responsáveis das crianças sobre o período de realização das atividades remotas em suas casas, sem a pretensão de que com essas experiências seja possível generalizar a infinidade de realidades que podem ocorrer em outras famílias. Os dados produzidos no contato com essas participantes, no entanto, tornaram possível obter pistas para uma melhor compreensão do problema em estudo, em diálogo com outras pesquisas com temáticas afins.

A escolha da Região Metropolitana do Rio de Janeiro se deu inicialmente por sua amplitude e diversidade, sendo a segunda maior área metropolitana do Brasil e tendo uma população superior a 70% de todo o Estado do Rio de Janeiro³¹. Também foi levado em consideração o fato de que apenas a cidade do Rio de Janeiro não abriria espaço para a diversidade de experiências propostas às crianças por escolas públicas, visto que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro adotou

³⁰ Como abordado no item “Perfil das famílias participantes”, a maioria das respondentes do questionário, e conseqüentemente das entrevistadas, se identificou como do gênero feminino. Assim, optamos por usar os artigos, substantivos e adjetivos, que se referem a elas, também na flexão para o feminino.

³¹ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2012.

uma proposta única para toda a rede. Dessa maneira, os critérios tomados para a seleção e inclusão das participantes foram:

1. Residir em um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro;
2. Ter como integrante da família uma criança que estivesse, em 2020, matriculada no 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental.

A decisão pelo ano escolar das crianças foi feita a partir do parâmetro de que, entre o primeiro e o terceiro ano do Ensino Fundamental, as crianças estão em processo inicial de alfabetização, não possuindo total autonomia para lidar com as atividades essencialmente escritas, o que possivelmente exigiria uma atuação mais intensa das famílias em relação às atividades escolares remotas. Compreende-se, ainda, que as habilidades de leitura e escrita influenciam na forma de lidar com as mídias e com as plataformas digitais utilizadas pelas escolas para a disponibilização das atividades a serem realizadas, de forma que essas crianças precisariam da mediação de alguém mais experiente.

Tendo decidido o público-alvo, o passo seguinte foi a elaboração do questionário de sondagem e a divulgação deste, a fim de atingir o maior número de famílias possível. A principal forma de divulgação foi através do esquema “bola de neve”, no qual a pesquisadora envia o instrumento de pesquisa para seus contatos que tenham o perfil de participantes, solicitando que estes divulguem para seus conhecidos que também sejam público alvo, e assim por diante, de forma a ampliar cada vez mais o grupo de envio. O questionário, com um pequeno texto explicativo, também foi disparado via aplicativo *Whatsapp* pelas integrantes do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM), do qual a pesquisadora é membro, com o mesmo intuito de disseminação via criação de redes de compartilhamento.

Objetivando alcançar participantes dos diversos municípios parte da Região Metropolitana, a pesquisadora também divulgou a pesquisa em grupos da rede social *Facebook*, cujos participantes fossem potencialmente o público-alvo. Ao todo, 68 grupos tiveram o *link* do questionário publicado, juntamente com uma imagem explicativa³², entre os quais estavam grupos de mães e responsáveis, grupos de moradores e grupos de notícias sobre os municípios pertencentes à Região Metropolitana.

³² O texto e a imagem usados na divulgação da pesquisa constam no Apêndice III.

A segunda etapa da pesquisa foi composta de uma entrevista *online* com as respondentes do questionário que sinalizaram, ao final deste, o desejo de participação. O contato com as participantes ocorreu através do número de telefone indicado por elas na última pergunta do questionário, sendo marcados o dia e o horário de preferência para a entrevista, assim como a plataforma desejada para a chamada (*Skype*, *Whatsapp* ou telefone convencional). Os detalhes de elaboração e utilização dos instrumentos são comentados no próximo tópico.

3.2

Instrumentos de pesquisa

Considerando a necessidade de distanciamento social diante do contexto de pandemia em que a pesquisa de campo se deu, a produção de dados ocorreu de forma remota, de modo a garantir a segurança das participantes e da pesquisadora. Foi esta, então, separada em duas etapas:

1. Aplicação de questionário *online* contendo, ao final, o convite para a segunda etapa da pesquisa (entrevista);
2. Entrevista *online* semiestruturada com um membro de cada uma das famílias que assinalassem o interesse em participar dessa etapa ao fim do questionário.

3.2.1

Questionário

A escolha do questionário como um dos instrumentos de pesquisa deu-se, inicialmente, como forma de aproximação com as famílias que estavam vivendo a situação das atividades escolares remotas. Ele permitiu obter dados em relação ao perfil das famílias e indícios iniciais de como elas estavam lidando com o momento, ao mesmo tempo que possibilitou o contato com as famílias que participaram das entrevistas, foco principal da pesquisa.

Para Gil (1999), questionários são uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (p. 122).

Entre suas principais vantagens estão a facilidade de atingir um grande número de respondentes, o baixo custo, em especial no caso dos questionários *online*,

a possibilidade de garantia de anonimato nas respostas, a autonomia dos respondentes em decidir o melhor momento para responder, assim como o tempo livre que possuem para pensar em cada uma das respostas (GIL, 1999). Nesse sentido, o questionário se adequou aos objetivos da pesquisa, possibilitando o acesso a um número maior de participantes do que seria possível de obter em um contato direto da pesquisadora, assim como auxiliando a mapear as características das participantes.

Para a aplicação dos questionários foi escolhida a plataforma *Google Formulários* devido ao seu fácil acesso e manuseio (para a pesquisadora e para as respondentes), à sua gratuidade e à possibilidade de exportação dos dados para o *software Excel*, usado para a análise dos dados quantitativos. O questionário foi criado passando pelas seguintes etapas: formulação das perguntas, separadas em seções, de acordo com os objetivos de pesquisa, revisão das perguntas por outras pesquisadoras membros do GRUPEM e pré-teste com três famílias conhecidas da pesquisadora.

Com a revisão das perguntas foi possível rever as seções previamente pensadas, corrigir pequenos erros de digitação, reordenar, adicionar e remover questões de acordo com as informações que desejava-se obter. Na fase de pré-teste, o questionário foi enviado a três respondentes, sendo uma mãe com um filho do primeiro ano, uma mãe com uma filha do quarto ano e uma tia com um sobrinho do terceiro ano do ensino fundamental. Essa fase tinha a intenção de captar possíveis falhas do questionário e ocorreu da seguinte forma: as respondentes receberam o *link* do formulário via *Whatsapp* e responderam no momento em que se sentiram mais confortáveis; após responderem, cada uma avisou à pesquisadora, que retornou em forma de ligação telefônica; na ligação houve uma conversa geral sobre as perguntas, verificando se ocorreu alguma dificuldade de entendimento e/ou se gostariam de sugerir alguma alteração nas questões.

Diante das respostas recebidas no pré-teste e das conversas posteriores com as respondentes, dois enunciados foram modificados e a pergunta que solicitava a identificação da escola da criança foi excluída. A exclusão aconteceu porque duas das respondentes disseram não se sentir à vontade para dar a informação caso não conhecessem a pesquisadora, mesmo com a garantia de que esse dado seria utilizado apenas na análise e não seria divulgado. Para evitar outros possíveis desconfortos com a pergunta, optamos então por trabalhar apenas com o dado sobre o tipo

de rede em que a criança estudava (privada ou pública). Por fim, todas as respostas do pré-teste foram descartadas.

Iniciou-se a divulgação, como já comentada, de forma a obter o maior número possível de respondentes. É importante ressaltar que o envio do *link* do questionário, com o texto ou imagem de divulgação, não foi feita apenas uma vez. As publicações nos grupos de *Facebook* foram semanais, assim como os pedidos de compartilhamento para os contatos da pesquisadora, incluindo profissionais da Educação que puderam divulgar para grandes grupos de pessoas que fossem potencialmente público-alvo da pesquisa.

Em relação ao conteúdo do instrumento, este iniciava com um breve texto explicativo sobre a pesquisa, mencionando seus objetivos e público-alvo. O texto explicativo também trazia a instrução de que o (a) respondente deveria ser uma pessoa da família da criança, acostumada a auxiliá-la na realização das atividades propostas pela escola durante o período de isolamento social. Em seguida, os (as) respondentes deveriam selecionar o campo em que afirmavam concordar participar da pesquisa para prosseguir para a próxima página. Também foram disponibilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um campo para que o participante indicasse seu e-mail, caso desejasse receber uma cópia.

O questionário foi dividido em três seções: perfil da família, mediação familiar do uso das mídias e mediação dos conteúdos escolares³³. Na primeira seção estavam perguntas sobre as características gerais da família, assim como dados sociodemográficos: município, renda familiar, escolaridade do(a) respondente, número de moradores da residência, idade e ano escolar da criança, entre outras questões que visavam auxiliar na compreensão do perfil das famílias participantes.

A segunda seção iniciava com perguntas a respeito da utilização das mídias pela criança, antes e no decorrer da quarentena. Logo após, havia questões sobre as atividades propostas pelas escolas durante o período pesquisado e sobre a relação que elas estavam mantendo com famílias. Por fim, as perguntas buscavam saber sobre como as famílias acessavam as atividades propostas e possíveis desafios de acesso às atividades remotas. Nas questões referentes aos desafios e aos aprendizados, contidas na terceira seção, optamos por trabalhar com afirmativas de tipo “concordo” e “discordo”. Tais afirmativas foram criadas a partir das matérias da mídia

³³ Uma versão respondida, e não identificada, do questionário pode ser encontrada no Apêndice IV.

que tratavam sobre o tema. Assim como mencionado no capítulo anterior, essas matérias traziam dados gerais sobre o acesso às atividades e também casos específicos de estudantes e seus familiares.

A última seção continha questões sobre eventuais dificuldades para lidar com os conteúdos escolares presentes nas atividades propostas pelas escolas e possíveis aprendizados proporcionados pela realização dessas atividades remotas. As perguntas do questionário foram prioritariamente de múltipla escolha, de forma a otimizar o tempo de resposta e propiciar, na análise, um panorama mais amplo sobre as experiências das famílias. Havia, no entanto, perguntas discursivas para que os(as) respondentes pudessem complementar as questões abordadas e se posicionar a respeito do assunto, salvo as afirmativas previamente pensadas. Além das questões sobre o perfil da família e das respondentes, o questionário continha 14 questões, com um tempo total de resposta estimado em aproximadamente 15 minutos.

Como limites do uso desse tipo de instrumento, Gil (1999) aponta o impedimento de esclarecimento ao respondente, caso haja dúvidas durante o período de resposta; o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido; a limitação da quantidade de perguntas, de forma que o questionário não seja muito longo; a subjetividade envolvida na maneira com que cada participante interpreta as perguntas; e a exclusão das pessoas que não sabem ler e escrever, o que restringe também o público participante. Em relação ao último limite apontado, podemos perceber também uma limitação específica no caso de um questionário *online*: a exclusão das pessoas que não possuem acesso à internet ou que não dominam o uso da plataforma utilizada para hospedar o questionário. Apesar dessas limitações, no entanto, a aplicação presencial dos questionários seria inviável diante do contexto de pandemia em que a pesquisa foi conduzida. Temos a ciência das desigualdades entre as famílias e de que, infelizmente, os dados trazidos aqui podem excluir a realidade de muitos(as) brasileiros(as).

O questionário ficou disponível de maio a agosto de 2020. Durante o período de 94 dias, recebeu um total de 231 respostas. Foram excluídos 12 questionários duplicados, 2 questionários em que as respondentes assinalaram não concordar com a participação, 3 questionários respondidos por pessoas que se identificaram como professoras na questão referente ao grau de parentesco com a criança e outros 7 questionários os quais as idades das crianças constavam como 14, 15, 16 ou 17 anos. A respeito do último caso citado, acreditamos que houve uma confusão, por

parte das respondentes, entre o ensino médio e o ensino fundamental, descrito no texto de apresentação do questionário. Após as exclusões, chegamos a uma amostra aleatória não probabilística de 207 questionários respondidos por diferentes famílias a serem caracterizadas no capítulo seguinte.

3.2.2 Entrevistas

A segunda etapa da pesquisa deu-se através de entrevistas semiestruturadas com algumas das respondentes do questionário, de forma remota. O convite para participação foi inserido após a terceira seção do questionário, quando as respondentes poderiam deixar seus telefones de contato caso desejassem participar da entrevista. Pensando na possível dificuldade das famílias em despender um longo período para a realização da entrevista, previu-se um tempo de aproximadamente 20 minutos, podendo este ser estendido de acordo com o desejo e possibilidade de cada participante.

A escolha da entrevista como procedimento de pesquisa justificava-se nesse contexto, pois, como aponta Duarte (2004), esta é uma importante forma de mapeamento de práticas, crenças ou valores em contextos em que estes não estejam explícitos. Assim, após o levantamento inicial das impressões das famílias através do questionário, as entrevistas permitiram produzir elementos para conhecer melhor as experiências específicas de cada família, compreendendo suas percepções, desafios e aprendizados. Tratando-se, ainda, de práticas familiares, compreende-se que o objeto de pesquisa demandava um procedimento em que as participantes se sentissem confortáveis para se expressar, sendo essa necessidade atendida através do contato em particular com a pesquisadora, ainda que de forma remota.

Em relação ao número de entrevistadas, foi pensado um máximo de 10 para cada uma das 5 faixas de renda familiar previamente estabelecidas³⁴, de acordo com a ordem das respondentes que passassem seus contatos. Esse limite tinha a intenção de não ultrapassar 50 entrevistadas e obter uma quantidade representativa para cada faixa de renda. Também se objetivava, inicialmente, certa representatividade das entrevistadas em relação aos diferentes níveis de escolaridade das respondentes. Contudo, considerando os limites do questionário, já mencionados no item anterior,

³⁴ As opções de renda familiar presentes no questionário foram apresentadas em reais (R\$), de forma a contemplar as seguintes faixas: até 1 salário mínimo, de 1 a 3 salários mínimos, de 3 a 5 salários mínimos, de 5 a 8 salários mínimos e mais de 8 salários mínimos.

não foi possível obter um grande número de respondentes na faixa de escolaridade mais baixa, tendo sido adotado apenas o critério de renda para a seleção das entrevistadas.

Ao total, 59 respondentes do questionário aceitaram o convite e passaram seus contatos. No entanto, ao serem contatadas via *Whatsapp* (ou ligação telefônica, para aquelas que não dispunham do aplicativo), nem todas as respondentes inicialmente interessadas na entrevista atenderam ao convite. Houve ainda casos de participantes que agendaram a conversa, mas acabaram desistindo. Assim, chegamos ao total de 41 entrevistadas (19,8% do total de respondentes do questionário)³⁵, de forma que todas as pessoas que se dispuseram a participar da entrevista foram contatadas, com exceção de duas mães da faixa de renda mais alta, excluídas em razão de já ter sido atingido o máximo de entrevistadas proposto inicialmente.

A partir das primeiras respostas ao questionário, e dos objetivos de pesquisa, construiu-se o roteiro de entrevista³⁶ em eixos: atividades propostas pela escola e formas de acesso pela família; relação entre a escola e a família durante o período de isolamento social; dificuldades e aprendizados proporcionados pelas atividades remotas; percepções gerais sobre a experiência de mediação e perspectivas para o retorno às atividades presenciais. Assim como no caso dos questionários, esse instrumento de pesquisa também passou pela revisão de outras pesquisadoras do GRU-PEM e pela fase de pré-teste.

O pré-teste aconteceu com duas participantes. A primeira, indicada por uma conhecida da pesquisadora, era mãe de um menino do terceiro ano do ensino fundamental. A entrevista ocorreu via chamada por *Whatsapp* e durou aproximadamente 16 minutos, a partir de um roteiro inicial de 8 perguntas principais. Ao final, a participante foi convidada a dizer suas impressões sobre as perguntas e a dar sugestões. Após a entrevista, pensou-se a possibilidade da criação de perguntas auxiliares, a serem usadas pela pesquisadora de acordo com a necessidade de cada entrevistada, que poderia se sentir mais ou menos à vontade para falar espontaneamente.

³⁵ Uma breve caracterização das entrevistadas consta no item 4.2.3.

³⁶ A versão final do roteiro de entrevista consta no Apêndice V.

A segunda entrevista de pré-teste ocorreu via ligação telefônica, após a correção do roteiro, que passou a ter 14 perguntas principais e algumas perguntas auxiliares para cada uma delas. A participante foi uma das respondentes do questionário, que havia indicado a idade da filha de 15 anos. Ela foi contatada e questionada a respeito da idade indicada. Em resposta, disse que havia recebido o *link* do questionário e pensou que se tratava de uma pesquisa sobre o Ensino Médio, o qual sua filha cursava o primeiro ano. O engano foi esclarecido e a respondente foi convidada a participar da entrevista, estando ciente de que suas respostas não seriam usadas na análise da pesquisa em questão, mas ajudariam na certificação do instrumento utilizado e poderiam dar pistas sobre situações vividas por outras famílias. A entrevista durou aproximadamente 25 minutos e, da mesma forma, a participante foi convidada a dizer suas impressões ao fim.

Após a segunda entrevista de pré-teste, concluiu-se que o roteiro de entrevistas estava válido para ser usado com as demais famílias. Ainda que tenham sido gravadas através de um aplicativo, as duas entrevistas realizadas foram descartadas para a análise dos dados, tendo em vista que na primeira não foi usado o instrumento definitivo e, na segunda, a participante não fazia parte do público-alvo da pesquisa.

As entrevistas ocorreram de junho a setembro de 2020, de acordo com o interesse das participantes, que eram contatadas em até uma semana após a resposta ao questionário. A estratégia de realizar as entrevistas ao mesmo tempo em que o questionário estava aberto às respostas se deu principalmente por dois motivos: desejava-se que as participantes lembrassem com facilidade da participação na pesquisa através do questionário, evitando um grande número de desistências; não havia segurança em relação a quanto tempo durariam o período de isolamento e as atividades escolares remotas, tendo em vista que algumas instituições de ensino já esboçavam, desde o mês de junho, o desejo de retomar as atividades presenciais.

O contato com as entrevistadas se deu através de mensagem por *Whatsapp*, na qual a pesquisadora se apresentava e demonstrava o interesse para uma conversa com a participante. Apenas duas respondentes não possuíam o aplicativo e foram contatadas através de chamada telefônica. As datas e horários foram marcados de acordo com a disponibilidade da entrevistada, que informava também o aplicativo de sua preferência para a realização da entrevista. A maioria das entrevistadas optou por chamada de voz, via telefone ou *Whatsapp*. Apenas cinco entrevistadas opta-

ram por chamada via *Skype*, sendo necessário que uma delas fosse realizada também por telefone, devido à falha na conexão com a *internet*. A forma de registro das entrevistas foi através da gravação de áudio ou vídeo, previamente autorizada, e de anotações da pesquisadora durante esse momento.

Em suma, chegamos ao seguinte quadro:

Quadro 1 - Inventário das entrevistas realizadas

Questionários recebidos	Entrevistas aceitas	Entrevistas realizadas	Arquivos de gravação	Tempo de entrevista
207	59	41	Áudio = 37	Total \cong 17h35min
(100%)	(28,5%)	(19,8%)	Vídeo = 4	Média \cong 26 min

Fonte: elaboração própria

Depois de marcada cada entrevista, recorremos ao registro do questionário da entrevistada em questão para checar suas respostas, verificar dados do perfil da família e especificidades comentadas nas perguntas abertas. Assim, pudemos nos aproximar da realidade de cada família para melhor direcionar as questões. Durante a entrevista, ocorreram algumas interrupções por falhas na conexão da internet e/ou pelas próprias crianças, que muitas vezes demonstravam interesse em saber com quem suas responsáveis conversavam sobre elas e suas escolas. Apesar disso, todas as entrevistas ocorreram sem maiores problemas e todas as participantes se demonstraram interessadas em contar sobre suas realidades.

Ao fim das entrevistas, nos colocamos à disposição das participantes, solicitando que entrassem em contato caso necessitassem de algum esclarecimento ou caso ocorresse algum fato, em relação ao tema da entrevista, que julgassem pertinente compartilhar. No entanto, apenas duas mães fizeram contato após a entrevista. A primeira, compartilhou, em setembro, que a escola do filho estava pronta para retornar às atividades em um sistema de rodízio e com redução de turmas. Disse ainda que, mesmo com os protocolos sanitários adotados pela escola, optou por manter seu filho apenas com o ensino remoto, por segurança. A segunda, fez um primeiro contato no dia seguinte à entrevista, dizendo ter refletido sobre uma das questões e se arrependido da resposta pois, durante a entrevista, ela teria respondido de acordo com a sua vivência, sem levar em consideração a realidade das outras

famílias. Em um segundo momento, fez novamente contato com o objetivo de compartilhar mudanças no material disponibilizado pela rede de ensino de suas filhas, que passou a adotar uma nova organização no site e no aplicativo utilizado para disponibilizar as atividades.

A maior parte das participantes também relatou, ao fim da entrevista, algum tipo de menção ao valor da pesquisa para elas. Muitas agradeceram por serem ouvidas e afirmaram o desejo de que essa oportunidade fosse dada a elas também pelas escolas. Várias ponderaram, ainda, sobre outras realidades diferentes das vividas por suas famílias, considerando seus privilégios. Essas ponderações foram codificadas como “Aspectos facilitadores” e serão melhor comentadas no item 5.1 (Desafios).

Do mesmo modo que todos os instrumentos de produção de dados, há de se considerar algumas limitações das entrevistas: a necessidade de preparação do(a) entrevistador(a), que deve ser capaz de reagir aos imprevistos; a subjetividade na compreensão das perguntas; uma possível inabilidade ou desconforto do(a) entrevistado(a) em responder às perguntas; respostas falsas devido a questões conscientes ou inconscientes, assim como a suposição de que o(a) entrevistador(a) possui certa expectativa a respeito da resposta dada; e a possível influência das opiniões do(a) entrevistador(a) nas respostas do(a) entrevistado(a) (GIL, 1999). Dessa forma, ainda que se saiba que o instrumento escolhido e elaborado possui falhas, este ofereceu, dentro de seus limites, informações importantes para responder às indagações que moveram a pesquisa.

3.2.3 Aspectos éticos

A respeito dos aspectos éticos da pesquisa, o questionário *online* continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁷, expondo os objetivos da pesquisa e esclarecendo as formas de participação das respondentes. Na impossibilidade de uma assinatura virtual, o questionário iniciou com a pergunta “Você concorda em participar da pesquisa, sabendo que não há ônus para você e que suas respostas serão usadas para fins de pesquisa, sempre conservando seu anonimato?”.

³⁷ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes consta no Apêndice VII.

Ao fim do TCLE também foi explicitado que ao responder o questionário e/ou aceitar participar da entrevista, o(a) participante declarava ter recebido as informações sobre a pesquisa e seus objetivos, e consentia em participar deste estudo. Foi disponibilizado, ainda, um campo de registro de *e-mail*, caso o(a) participante desejasse receber uma cópia do TCLE. Este campo não era de preenchimento obrigatório, com o objetivo de incluir na pesquisa aqueles respondentes que, por ventura, não possuísem um endereço de *e-mail*.

A única forma de identificação obrigatória das respondentes foi a partir do preenchimento do campo “Nome do(a) respondente”, e as únicas formas de contato foram a partir do *e-mail*, caso fosse solicitada a cópia do TCLE, e do telefone registrado (via ligação ou mensagem por *Whatsapp*), caso fosse declarado o interesse na participação através de entrevista.

Foram lembrados, no início de cada entrevista, os objetivos da pesquisa, e informadas a condição voluntária da participação e a possibilidade de interrupção desta a qualquer tempo, sem ônus para a participante. Foi também solicitada a autorização oral para a gravação da conversa. Houve a garantia do total anonimato de todas as participantes da pesquisa, existindo no questionário um campo para que a respondente pudesse escolher os pseudônimos de preferência para si e para a criança, caso fosse necessário mencioná-la no trabalho. Para algumas entrevistadas a pesquisadora precisou alterar o pseudônimo escolhido, como nos casos em que este continha alguma forma de identificação da participante (sobrenome, apelido, etc.) ou nos casos de pseudônimos repetidos. No caso das crianças, a partir das entrevistas, percebemos que muitas respondentes escreveram os nomes reais no questionário e optamos por criar novos pseudônimos para todas elas.

Tratando-se de um assunto do cotidiano familiar, consideramos que poderia haver riscos de questões relacionadas às práticas familiares de mediação das atividades remotas provocarem constrangimento nas participantes durante a entrevista. Para contornar possíveis constrangimentos, esclarecemos que as entrevistadas não precisariam responder a todas as questões, que poderiam interromper a entrevista a qualquer momento e que suas famílias não seriam identificadas. Ao contrário dessa possibilidade, no entanto, as participantes pareceram interessadas em falar sobre o tema e nenhuma delas deixou de responder a qualquer questão.

Das respondentes que disponibilizaram o telefone de contato para a entrevista, 12 não responderam à mensagem. Outras quatro responderam à mensagem

inicial, mas renunciaram antes da entrevista, ou não atenderam à chamada no horário combinado. Em todos os casos, essas participantes foram consideradas desistentes e não houve insistência para a participação.

A guarda de todo o material será realizada de forma física e virtual, através de disco rígido (HD³⁸) externo e de armazenamento em nuvem, por um tempo mínimo de cinco anos, conforme prevê a legislação. Para além de todos trâmites formais descritos, o principal critério ético adotado nesta pesquisa é a vida humana, para a qual as normas morais são projetadas. Assim, “se o indivíduo tem consciência de suas ações perante o outro, ele tem a capacidade de refletir sobre as normas morais presentes nas práticas sociais, teorizar sobre ela, e essa ação é ética” (TEIXEIRA, OLIVEIRA, 2010, p.10).

3.3

Limites e desafios de uma pesquisa em tempos de pandemia

Um importante fator a ser realçado a respeito dessa pesquisa é de que ela não só trata das mediações familiares durante a quarentena causada pela pandemia de COVID-19, mas também foi pensada, estruturada, executada e analisada durante esse período. Assim, há de se considerar que a temática tratada acontece ao mesmo tempo em que esse trabalho é realizado, de forma que as incertezas existem não só para a pesquisa, mas para a própria conjuntura, ainda inacabada.

A primeira limitação, então, diz respeito ao ineditismo da situação. A pandemia trouxe novas experiências para o cotidiano dos indivíduos. Se para todos(as) foi necessário adaptar seus hábitos, para os(as) pesquisadores(as) foi necessário adaptar o que se sabia sobre fazer pesquisa, especialmente com humanos. Aliada a essa adaptação está a mudança da temática inicial da pesquisa, que passou a ser limitada em relação ao tempo, tanto por fatores burocráticos envolvidos na conclusão do trabalho, como porque não se sabia quanto tempo o isolamento social, e as consequentes atividades escolares remotas, durariam.

Como já mencionado, os instrumentos de pesquisa foram adaptados diante das restrições físicas necessárias. A elaboração do questionário e do roteiro de entrevistas precisou ser feita a partir dos poucos dados conhecidos sobre o assunto até então, em sua maioria veiculados em matérias de jornais e de televisão. A análise

³⁸ *Hard Disk* (HD) diz respeito a um *hardware* cuja finalidade é o armazenamento de dados.

do material empírico também foi afetada, pois suas categorias não puderam ser previamente estabelecidas nos instrumentos. É possível refletir ainda sobre algumas dificuldades que uma pesquisa qualitativa realizada de forma *online* apresenta em relação aos participantes:

Na internet, além de revelar aspectos e sentimentos contidos socialmente, há a possibilidade de forjar traços identitários, pois os indivíduos têm – no contexto do *ciberespaço* – a possibilidade de escolha quanto aos atributos e características a serem valorizados, independentemente de os mesmos terem ou não algum vínculo ou grau de semelhança com aspectos de sua identidade no mundo fora da rede (DAMASCENO et al, 2014, p. 04)

Ao mesmo tempo, mudar a forma de pensar a pesquisa também trouxe ganhos. O contato virtual, nem sempre bem visto ao se tratar de pesquisas em Ciências Humanas, passou ser a única alternativa possível durante esse período. Se conduzir entrevistas via telefone ou chamada de vídeo não permite a percepção dos citados aspectos identitários ou das reações corporais, por exemplo, por outro lado permite que pessoas que estão distantes fisicamente possam participar, diminuindo custos e tempo de deslocamento, e abrindo espaço para uma quantidade maior de entrevistadas.

Ainda sobre o ineditismo do cenário, é possível afirmar que é a primeira vez que a maioria dos(as) estudantes ficou tanto tempo longe do espaço da escola, cumprindo as atividades escolares de forma remota, com especial auxílio das mídias. Assim, no caso das crianças, também foi a primeira vez que as famílias assumiram um papel tão importante na realização dessas atividades. As crianças não mais levaram para a casa tarefas ou trabalhos específicos, mas tinham em seus lares o principal local para a realização de tudo que dizia respeito à sua escolarização. Uma experiência diferente para elas, suas famílias, seus professores(as) e toda a comunidade escolar.

Juntamente a isso, há uma limitação no campo teórico, já que essa temática específica era, até então, inexistente. Para suprir essa limitação, buscou-se trabalhar com os temas envolvidos na realidade pesquisada, tais como as práticas familiares em relação à escolarização de suas crianças, a mediação que as famílias fazem no uso das mídias pelas crianças e a relação que mantêm com a escola.

Há de se lembrar também que, quando tratamos de humanos, estão envolvidos emoções, sentimentos e vivências específicas de cada um, de ambos os lados da

pesquisa. Assim, a habilidade do(a) pesquisador(a) de lidar com imprevistos se tornou ainda mais necessária, pois as situações vividas alteraram planejamentos e ações. Como insistir em entrevistar alguém que conta que sua sogra foi recém hospitalizada por COVID-19? Como encerrar uma entrevista, e dar o suporte necessário, diante do choro de uma mãe que agradece intensamente a oportunidade de ser ouvida? Como persistir em fazer pesquisa após perder um ente querido para a doença que causou a situação pesquisada? Essas e outras questões atravessaram o período em questão e não devem ser desconsideradas enquanto desafios da investigação.

Outros desafios metodológicos também estiveram presentes diante das tomadas de decisão necessárias no percurso da pesquisa. Houve dificuldade de divulgação virtual do questionário, uma vez que era necessária a criação de uma rede de compartilhamento, de forma a atingir diferentes perfis de famílias, em diferentes municípios. O *link* de acesso ao questionário precisou ser postado e enviado por diversas vezes, até que se atingisse uma quantidade significativa de participantes. Junto a isso há a disposição dos responsáveis, muitas vezes sobrecarregados com os afazeres, em responder a um questionário razoavelmente longo.

Na segunda fase, um dos desafios foi que o tema despertasse nas respondentes o desejo em colaborar através da entrevista, de forma que disponibilizassem seus telefones de contato. Foi necessária, ainda, a organização de datas e horários de preferência, de modo a atender às demandas de todas. O acesso à *internet* também foi um desafio a ser superado, necessitando por exemplo que uma entrevista via *Skype* fosse remarcada, diante da falha de conexão da pesquisadora.

Compreende-se, além disso, que as possibilidades metodológicas de uma pesquisa em tempos de pandemia segmentam o perfil dos participantes. Isso acontece pela necessidade de ser um(a) responsável alfabetizado(a), que tenha acesso à *internet* e que faça parte das redes sociais usadas para o compartilhamento do questionário. Também é necessário que o *link* do questionário chegue ao participante, juntamente com o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e da importância de sua participação, fator ainda mais difícil quando a pesquisadora não pode estabelecer um contato direto com os responsáveis das crianças para possíveis elucidações.

Na tentativa de minimizar essas dificuldades, tomamos algumas decisões como não tornar obrigatório o preenchimento do *e-mail* pelo(a) participante, ter

como principais canais de divulgação as redes sociais mais utilizadas no Brasil³⁹ e usar uma imagem para atrair a atenção ao tema nas publicações no *Facebook*. Sabemos que estas ações não resolvem todas as limitações, mas, diante da situação de pandemia e da consequente necessidade de isolamento social, foram esses os instrumentos e estratégias possíveis nesse contexto, e que atenderam às demandas dos objetivos da pesquisa.

Assim, o grupo de participantes da pesquisa não pode ser considerado representativo da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, em especial pelo alto nível de escolaridade da maioria delas, comentado no capítulo seguinte, e por não atender a todos os municípios desejados inicialmente. É preciso ressaltar, no entanto, que a intenção do questionário era ser uma porta de acesso às famílias entrevistadas, assim como mapear as características dessas famílias. Dessa maneira, entende-se que os resultados da pesquisa não podem ser generalizados, mas ao mesmo tempo não se restringem apenas às participantes, já que as situações e opiniões aqui descritas podem fazer parte da realidade de muitas outras famílias.

3.4

Análise de dados

A análise dos dados da pesquisa foi composta por dois principais momentos: a análise dos dados produzidos a partir das respostas ao questionário e a análise das entrevistas realizadas. Apesar dos processos serem aqui descritos em separado, entende-se que os resultados são complementares, vez que um dos objetivos do questionário era mapear o perfil das famílias participantes e suas primeiras impressões, para que então se pudesse aprofundar o assunto através das entrevistas. Assim, realizou-se uma articulação entre os dados produzidos pelos dois instrumentos, em diálogo com a revisão de literatura, para compor os resultados a respeito das impressões das famílias sobre a mediação exercida por elas entre as crianças e as atividades escolares remotas.

3.4.1

Análise dos dados do questionário

Ambas as fases de análise foram iniciadas com a organização dos dados. Com a plataforma utilizada para a aplicação dos questionários, *Google Formulários*, foi

³⁹ *Whatsapp* e *Facebook* são, respectivamente, as redes sociais com o maior número de usuários no Brasil, depois do *YouTube*, de acordo com o relatório *Digital In* (2019).

possível gerar um arquivo em formato de tabela, compatível com o *software Excel*. Tendo importado os dados para o programa em questão, foram excluídas as respostas inválidas, como questionários duplicados, respondentes que não se identificaram como parte da família da criança e respostas que se referiam a crianças fora da faixa de idade pesquisada. As respostas foram, então, separadas entre questões de múltipla escolha e questões discursivas. Essa separação objetivava facilitar a triagem das questões a serem analisadas de forma quantitativa ou qualitativa.

Em relação aos dados quantitativos, optou-se por fazer uma análise estatística descritiva, considerando o objetivo do questionário de traçar um panorama do perfil das famílias e suas primeiras impressões a respeito das atividades escolares remotas. Entende-se que uma análise fatorial traria maior profundidade aos dados, de forma a testar as diversas correlações que as respostas ao questionário proporcionariam. No entanto, não é o objetivo da pesquisa fazer uma análise quantitativa em larga escala e por isso a amostra não foi estratificada a fim de garantir a representatividade das famílias residentes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Além disso, com essa proposta, seria necessário o uso de uma estatística avançada para que fosse garantida a confiabilidade das correlações estabelecidas, demandando mais tempo de planejamento, execução e análise.

Assim, além da descrição do perfil das famílias presente no próximo capítulo, as estratégias de mediação, os desafios e os aprendizados mapeados através do questionário são apresentados somente de forma descritiva ao início de cada item do trabalho, para situar o(a) leitor(a) no contexto ao qual os resultados se referem. Em alguns casos, no entanto, foi feita uma análise bivariada, buscando explorar associações entre as respostas e a renda das famílias ou o nível de escolaridade da respondente. Ainda que nem todas as associações sejam exploradas no trabalho, as tabelas estão presentes no Apêndice II.

Apesar de o questionário possuir diversas opções em relação à renda mensal familiar e à escolaridade da respondente, na fase de análise, para que fossem feitas as associações mencionadas, optamos por agrupar as opções em quatro faixas de renda e quatro faixas de escolaridade, de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 2 - Agrupamento das alternativas em faixas de escolaridade e de renda

Faixas de escolaridade	
<i>Escolaridade baixa</i>	Ensino Fundamental incompleto
	Ensino Fundamental completo
<i>Escolaridade média</i>	Ensino Médio incompleto
	Ensino Médio completo
	Ensino Superior incompleto
<i>Escolaridade média alta</i>	Ensino Superior completo
<i>Escolaridade alta</i>	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> completa ou incompleta
	Pós-graduação <i>lato sensu</i> completa ou incompleta
Faixas de renda familiar	
<i>Renda baixa</i>	Até R\$ 1.045,00 por mês
	De R\$ 1.045,01 a R\$ 3.135,00 por mês
<i>Renda média</i>	De R\$ 3.135,01 a R\$ 5.225,00 por mês
<i>Renda média alta</i>	De R\$ 5.225,01 a R\$ 8.360,00 por mês
<i>Renda alta</i>	Mais de R\$8.360,00 por mês

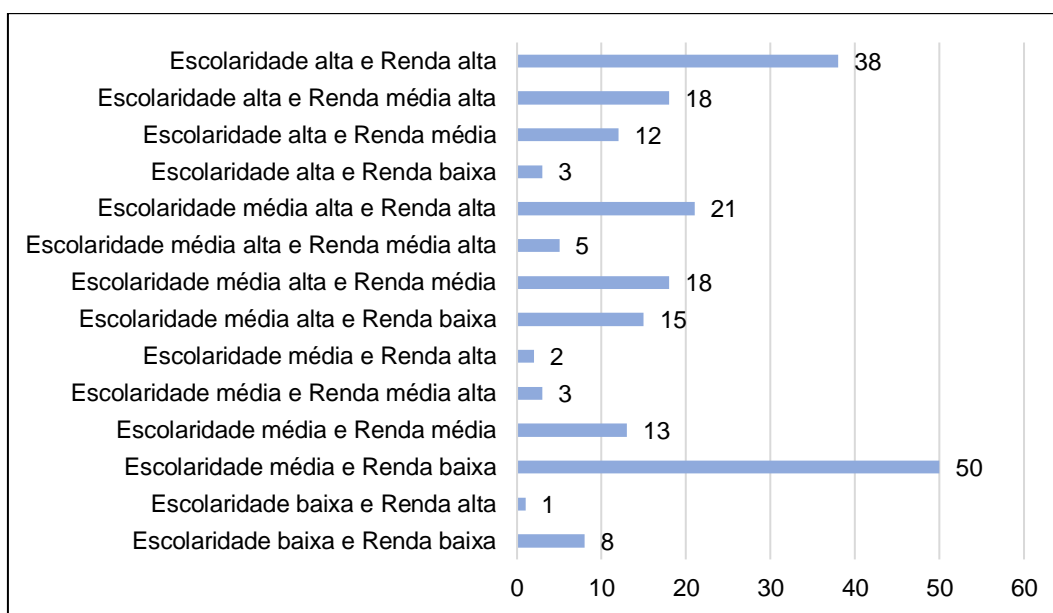
Fonte: elaboração própria

Cabe ressaltar que o nível de escolaridade perguntado foi o das respondentes, ou seja, das pessoas que costumam auxiliar a criança na realização das atividades remotas. Essas pessoas são, nesse estudo, consideradas como as principais mediadoras na relação da criança com as atividades escolares realizadas em suas casas. Tal pergunta teve, previamente, o objetivo de relacionar essa escolaridade às dificuldades e facilidades em ajudar a criança no que diz respeito aos conteúdos escolares. No entanto, como a maior parte das respondentes são mães e madrastas das crianças⁴⁰, essa resposta pode ser encarada, em certa medida, como o nível de escolaridade da responsável pela criança do gênero feminino, que teria mais impacto na escolarização dos(as) filhos(as) do que os responsáveis do gênero masculino, de acordo com estudos em Sociologia da Educação (GLÓRIA, 2005).

Diante das faixas criadas, as respostas foram, então, agrupadas pelas faixas de renda e escolaridade, de modo a formar 14 grupos, com a seguinte distribuição:

⁴⁰ A caracterização das respondentes em relação ao parentesco com a criança pode ser vista no item 4.2.1.

Gráfico 1 - Distribuição das respondentes por grupos de associação entre escolaridade e renda



Fonte: elaboração própria

A partir da organização das respostas de acordo com os critérios citados, foi efetuada a montagem de tabelas, e conseqüentemente dos gráficos, com o auxílio do comando de busca do *software*. Assim, tivemos acesso aos dados de maneira global e também seccionada por faixas de renda, faixas de escolaridade ou por ambas as faixas associadas.

Um desafio em relação à análise de algumas questões aconteceu em decorrência de uma falha na criação do questionário. Em perguntas a respeito das possíveis dificuldades no acesso às atividades propostas pelas escolas, por exemplo, optou-se pelo modelo “grade de múltipla escolha”, no qual se apresentavam algumas afirmativas e a respondente deveria marcar “concordo” ou “discordo”. Essa estratégia foi pensada com o objetivo de otimizar o tempo de resposta, de forma que as respondentes pudessem marcar se passaram ou não pelas dificuldades relacionadas e, na pergunta seguinte, escreverem apenas alguma outra dificuldade não mencionada anteriormente.

Além de “concordo” e “discordo”, acrescentamos a opção “não se aplica”. Tal opção foi pensada para os casos em que a situação não envolvia a afirmativa mencionada. Por exemplo: na afirmativa “Temos dificuldades relacionadas à conexão da *internet* (sinal ruim, ausência de banda larga, etc.)”, a respondente deveria marcar a opção “não se aplica” apenas se as atividades propostas pela escola não

necessitassem do uso da *internet* ou se a escola tivesse suspenso suas atividades durante o período de isolamento. A falha, no entanto, ocorreu na não explicitação do uso dessa opção nas perguntas desse tipo.

Diante do fato, ao analisar as respostas ao questionário, percebeu-se que a opção “não se aplica” foi marcada como sinônimo da opção “discordo” em alguns casos. Por exemplo: uma respondente marca as atividades *online* propostas pela escola e menciona que seu filho está tendo aulas ao vivo todos os dias, o que tem cansado a criança. No entanto, na afirmativa a respeito da dificuldade na conexão com a *internet*, ela marca a opção “não se aplica”. Nesse caso, podemos perceber que houve uma confusão por parte da respondente, que provavelmente quis dizer que não possui dificuldade com a conexão.

A mesma inferência, no entanto, não pode ser feita em todos os casos, visto que nem todas as respondentes deixaram explícitas suas experiências nas questões discursivas (não obrigatórias). Como os casos parecidos com o comentado não foram exceções, optamos por não fazer tais inferências alterando as respostas das respondentes, o que poderia levar a resultados não necessariamente correspondentes aos fatos vividos pelas famílias. Dessa forma, a solução encontrada para a análise das respostas no modelo “grade de múltipla escolha”, foi considerar apenas aquelas respondentes que marcaram a opção “concordo”. Ou seja, a análise possibilitou apenas saber quantas das 207 respondentes tiveram problemas de conexão com a *internet*, por exemplo.

As respostas às questões discursivas foram essenciais na criação do roteiro de entrevista, já que ampliaram as categorias previamente pensadas, trazendo novos elementos a serem explorados, assim como as relações entre as crianças e seus professores, colegas e familiares. Com exceção das questões que apresentavam a opção “Outros” (a ser completada pelas respondentes), no entanto, essas respostas não serão aqui analisadas. O principal motivo para essa decisão foi o fato de que, por não se tratar de questões obrigatórias, nem todas as participantes responderam e essas impressões não poderiam ser consideradas de todo o grupo de respondentes. Ao mesmo tempo, compreende-se que as entrevistas trazem os mesmos aspectos qualitativos de forma mais aprofundada e que os dados que não fizeram parte dessa análise poderão ser usados em um trabalho futuro.

3.4.2 Análise das entrevistas

A análise das entrevistas também foi iniciada com a organização do material produzido. Dado o fato de que a maioria delas foi realizada por chamada de voz, escolhemos trabalhar apenas com arquivos de áudio, necessitando converter as entrevistas em vídeo. Os demais arquivos apresentavam formatos diferentes, pois os aplicativos utilizados para a gravação geravam os áudios de acordo com o tamanho e o aplicativo usado para a chamada (*Whatsapp* ou *Telefone*). Optamos então por converter todos os arquivos para o formato *mp3*, que permitiria uma boa qualidade do som e ao mesmo tempo não criaria um arquivo de tamanho muito pesado, de forma a ser facilmente suportado pelo *software* usado na análise.

Também foi necessária a edição de alguns arquivos, para agrupar as partes da entrevista em casos em que a conexão caiu e precisou reestabelecida, por exemplo. Depois de formar o grupo de um arquivo em *mp3* para cada entrevista, renomeamos os áudios com o nome das entrevistadas e a data em que foram gravados. Salvamos uma pasta com todos os arquivos em um HD externo e também em um serviço de armazenamento virtual (nuvem).

Na análise das entrevistas foi adotada uma modelagem indutiva, já que não se sabia previamente as categorias que pautavam a temática pesquisada, sendo elas definidas a partir da leitura interpretativa das falas das entrevistadas com relação a percepções das famílias estudadas a respeito das atividades escolares remotas no período da quarentena. Como técnica de análise, tomamos como base a Análise de Conteúdo, com o auxílio do *software Atlas.Ti*, em cujo banco de dados foram inseridos os arquivos de áudio previamente organizados.

A Análise de Conteúdo pode ser entendida como “um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto”, objetivando “assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto” (OLIVEIRA *et al*, 2003, p.5). Neste sentido, procurou-se, através das contribuições da Análise de Conteúdo, captar as percepções das famílias acerca das atividades escolares remotas, assim como a mediação que realizam na relação das crianças com o uso das mídias de acesso a essas atividades e com os conteúdos escolares.

A etapa seguinte foi de leitura flutuante dos dados, como uma forma de pré-análise, ouvindo a todos os áudios, ainda sem a preocupação de uma codificação. A intenção nessa fase era captar os principais assuntos levantados pelas entrevistadas, a partir das perguntas, de forma a perceber as primeiras relações entre eles, constituindo as categorias de análise. A audição das entrevistas foi realizada três vezes: ao final de cada entrevista, quando eram anotados aspectos gerais da perspectiva da participante; após realizar todas as entrevistas, antecedendo a codificação propriamente dita; e durante o processo inicial de codificação, quando, já no *software*, eram transcritas as unidades de registro e transformadas em citações.

Como unidades de registro, adotamos o tema, ou seja, uma asserção sobre determinado assunto. Essa unidade pode ser “uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo” e é indicada em estudos sobre representações sociais, opiniões, expectativas, atitudes, entre outros (FRANCO, 2005, p.39). A partir das unidades de registro anteriormente transcritas, criamos códigos de acordo com o conteúdo das citações. Em seguida, agrupamos os códigos de acordo com aspectos em comum em relação ao seu conteúdo. Esses agrupamentos foram base para a criação de categorias, construídas também com o auxílio dos objetivos de pesquisa. Ao total, obtivemos 893 citações distribuídas em 57 códigos agrupados em 6 categorias⁴¹: Percepções sobre a criança (PC), Percepções sobre a escola (PE), Desafios (DE), Potencialidades (PO), Estratégias de mediação (EM) e Outras considerações (OC).

Após a codificação, foi realizado um teste de fidedignidade, que pode ser compreendido como a verificação do grau de concordância entre codificadores(as). Três integrantes do GRUPEM receberam as citações de duas das entrevistas, juntamente com a listagem dos códigos utilizados no processo de codificação da autora, separados por categorias. A intenção era que elas atribuíssem os códigos às citações para que depois fossem conferidos com os códigos atribuídos inicialmente.

Bauer (2002) aponta que a conferência da fidedignidade torna o processo de codificação mais confiável, além de ajudar o(a) codificador(a) a refletir sobre os caminhos percorridos na análise e criação de categorias. Para o autor, a fidedignidade é aceitável na amplitude 0,66 a 0,79; alta quando maior do que 0,8 e muito alta quando maior que 0,9, sendo necessário um grau de fidedignidade muito alto

⁴¹ A listagem dos códigos, em suas respectivas categorias, e a descrição dos conteúdos considerados em cada um deles, consta no Apêndice VI.

apenas em resultados que influenciam decisões de vida ou morte. Nessa pesquisa, o cálculo foi feito a partir da média entre o nível percentual de concordância das três codificadoras do GRUPEM, atingindo um grau final de 0,73. Entre os fatores indicados por Bauer que interferem na fidedignidade, identificamos, nesse estudo, a quantidade e diversidade de códigos, que dificultam a memorização dos(as) codificadores(as) e exigem um maior treinamento para a realização do teste, o que não pôde ser feito em razão do tempo.

O último passo para a análise foi, então, a interpretação das frequências obtidas com a codificação. Baseado no relatório gerado pelo *software* utilizado, pôde-se analisar cada categoria, em separado, assim como a quantidade de famílias com determinadas percepções e vivências que fossem semelhantes ou distintas. A partir dos dados obtidos com a análise, assim, organizamos a forma a qual esses seriam apresentados. Salientamos, mais uma vez, que os dados aqui descritos não são passíveis de generalização, já que não obtivemos representatividade da população, em especial no que diz respeito ao nível de escolaridade. Acreditamos, no entanto, que o estudo pode oferecer pistas para a temática em questão e ser base para outras pesquisas na área.

4 Contextos

Este capítulo visa tratar dos diferentes contextos existentes no que diz respeito ao ensino remoto durante a quarentena causada pela pandemia de COVID-19. Buscamos um diálogo entre o macro, fatos dos(as) alunos(as) da Educação Básica brasileira, e o microssocial, realidades vivenciadas pelos sujeitos pesquisados.

Iniciamos com uma breve reflexão a respeito das desigualdades educacionais existentes no Brasil, que foram expostas e intensificadas durante o período de isolamento social. Em seguida, situamos o recorte da pesquisa através caracterização das famílias participantes. A caracterização das famílias e das respondentes, consideradas como as mediadoras, assim como as informações fornecidas por elas a respeito das crianças e suas escolas, foi feita a partir dos dados obtidos com o questionário. Comentamos acerca dos vários tipos de atividades remotas que as instituições de ensino propuseram para o período de isolamento, considerando aspectos gerais e específicos. Tratamos, ainda, sobre as opiniões a respeito das atividades propostas e do suporte recebido para a realização dessas, mais especificamente no caso das famílias entrevistadas.

4.1 Desigualdades Educacionais

As desigualdades no sistema educacional brasileiro originam-se e revelam-se de diversas formas. Tratando do Ensino Fundamental, Alves et al. (2016) identificaram diferenças educacionais em relação ao gênero, a cor e ao nível socioeconômico dos(as) alunos(as). Koslinski et al. (2013) também mostraram que existem microdesigualdades dentro de uma mesma cidade, de forma que é necessário perceber a dimensão educacional na teia de interrelações dos centros urbanos, como o local de moradia, os meios de transporte, o acesso aos bens culturais, a segurança, entre outros. Há estudos que indicam, ainda, correlação entre o desempenho escolar e a infraestrutura do ambiente familiar, tal qual a posse de livros, revistas e brinquedos pedagógicos (RIBEIRO et al., 2016). Quando combinadas múltiplas variáveis, as análises revelam diferenças ainda maiores entre os grupos sociais.

Para a identificação dessas desigualdades, também existem diversas abordagens. A partir dos dados populacionais, por exemplo, é possível encontrar relações entre as variáveis de origem social e os níveis de escolarização. Por avaliações educacionais e dados escolares, é possível analisar as desigualdades no desempenho

entre determinados grupos sociais e entre redes de ensino. Assim, os dados educacionais, a partir de diversas pesquisas, podem revelar diferenças que, quando desconsideradas, reforçam ainda mais as desigualdades (ALVES et al., 2016).

No que se refere aos efeitos da pandemia para as desigualdades, Dornelles (2020) atenta para o fato de que “o coronavírus não é democrático” (p. 101), ou seja, diferente de um senso comum que acredita existir as mesmas consequências para todos(as), aqueles(as) que possuem mais acesso aos bens e serviços são beneficiados. Desse modo, a lógica excludente do capitalismo é reproduzida na situação de pandemia, atingindo também o sistema educacional.

Nascimento e Santos (2020) perceberam que muitos(as) professores(as) e gestores se organizaram voluntariamente para o cumprimento de funções sociais, assim como arrecadação e doação de cestas básicas, produtos de higiene pessoal, entre outros, para as famílias em situação mais vulnerável. Essas iniciativas, no entanto, deveriam ser fruto de políticas públicas de assistência social, mas recaíram sobre as escolas, talvez, por estarem essas instituições mais próximas do cotidiano da população e serem vistas como referências de acolhimento.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid (Pnad COVID-19), mostraram que aproximadamente 45,3 milhões de pessoas de 6 a 29 anos estavam matriculadas em escolas ou universidades em julho de 2020. Dessas, mais de 19% não teve acesso a atividades educacionais remotas, o que significa quase 9 milhões de estudantes sem nenhuma atividade escolar durante a pandemia. As desigualdades regionais também são notórias quando, na Região Norte, 40% das crianças do Ensino Fundamental e quase 50% dos(as) alunos(as) do Ensino Médio ficaram sem atividades. Aqueles(as) estudantes de famílias com menor renda domiciliar *per capita* também tiveram um índice maior na ausência de propostas escolares remotas: 24,2% entre quem vivia com rendimento *per capita* de até meio salário mínimo em contraste com 9,5% entre quem residia em casas com renda *per capita* de 4 salários ou mais⁴².

Uma pesquisa do DataSenado mostrou diferenças entre as redes pública e privada de educação, principalmente no que diz respeito ao acesso dos(as) alunos(as)

⁴² Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,dados-mostram-que-8-7-milhoes-nao-tiveram-acesso-a-atividades-remotas-educacionais-em-julho,70003406599>>. Acesso em nov. 2020.

à internet. Das casas onde residiam estudantes com aulas remotas na rede pública, 26% não possuía internet, enquanto na rede privada, apenas 4% tinha dificuldades com acesso. A pesquisa também indicou que os equipamentos mais utilizados para acessar os materiais de estudo são o celular (64%) e o computador (24%)⁴³. Já o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), em parceria com outras instituições, identificou que, embora 79% dos(as) alunos(as) participantes da pesquisa tenha dito ter acesso à internet, 46% acessava, apenas pelo celular, o que limitaria o trabalho docente e a experiência de aprendizagem discente⁴⁴.

A análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com base em dados do Censo Escolar de 2019, apontou que 27% das escolas dos ensinos fundamental e médio não possuem acesso à internet, de forma que os municípios mais pobres, têm escolas com menos recursos. O estudo mostrou que os(as) alunos(as) com menor acesso à internet e aos dispositivos, ou cujos responsáveis têm menor escolaridade e menor disponibilidade para acompanhar as atividades de ensino remotas, são os(as) mais prejudicados. Além dos danos inevitáveis, assim como o atraso no processo de alfabetização das crianças, a falta de estrutura durante a pandemia poderia aumentar a evasão escolar, afastando ainda mais aqueles(as) estudantes que já não estavam completamente envolvidos(as) com o ambiente da escola (KUBOTA, 2020).

As desigualdades existentes entre os diferentes contextos devem ser consideradas pois, muitas vezes, ao falar de ensino remoto, acaba-se idealizando condições das classes médias ou médias altas que, de certo modo, possuem uma situação socioeconômica capaz de oferecer assistência para o bem estar da família e dos(as) estudantes. Associadas a essas realidades, estão instituições escolares qualificadas para disponibilizar pessoal e recursos tecnológicos com a finalidade de garantir um ensino remoto minimamente favorável (NEWTON; ARAÚJO, 2020). Não podemos esquecer, no entanto, que estamos em um país com muitas outras realidades possíveis, além das mais prováveis diferenças de classe. Crianças moradoras do campo, crianças em situação de rua, crianças indígenas, crianças em situação de

⁴³ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>>. Acesso em nov. 2020.

⁴⁴ Disponível em: <<https://porvir.org/pesquisas-mostram-os-impactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/>>. Acesso em nov. 2020.

trabalho infantil, crianças com deficiências, crianças em situação de abandono, crianças moradoras de abrigos, crianças migrantes, crianças refugiadas, crianças quilombolas, entre muitas outras vulnerabilidades que se relacionam com as vivências educacionais.

Dessa forma, enquanto uma parte dos(as) estudantes brasileiros(as) possui acesso à internet e dispositivos de qualidade, a um ambiente propício para assistir as aulas e a propostas de atividades com um suporte pedagógico minimamente adequado, outra parte não tem ao menos moradia e a alimentação diária garantida, por exemplo. Assim, além da pandemia ter evidenciado as desigualdades sociais existentes no país, o ensino remoto pode acabar reforçando também as desigualdades educacionais, vez que nem todos(as) possuem as mesmas condições de participação e aproveitamento das propostas escolares.

Sem considerar as diferenças entre os(as) alunos(as), então, o ensino remoto pode, ao invés de oportunizar a manutenção dos estudos, potencializar as exclusões e desigualdades já existentes no sistema educacional. Essas desigualdades vão desde as necessidades básicas, como a estrutura física nas residências dos(as) estudantes, até marcadores sociais, como gênero e raça, que historicamente interferem nas oportunidades de acesso e permanência na escola.

Embora comentadas em um tópico específico, as diferenças e desigualdades perpassam toda a pesquisa e as experiências dos(as) estudantes de maneira geral. Ainda que a presente pesquisa não tenha alcançado certo nível de representatividade em relação às características socioeconômicas da população brasileira, algumas desigualdades foram possíveis de serem detectadas e serão melhor exploradas nos itens que seguem.

4.2 Caracterização das famílias participantes

Dentre os 21 municípios pertencentes à Região Metropolitana do Rio de Janeiro⁴⁵, obtivemos respostas de famílias residentes em 12 deles, de acordo com a tabela a seguir:

⁴⁵ Compõem a Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, de acordo com o Fórum Nacional de Entidades Metropolitanas (Fnem): Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque De Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.

Tabela 1 – Quantidade de respondentes por município

Município	n	%
Rio de Janeiro	133	64,25
Niterói	33	15,94
Nova Iguaçu	11	5,31
São Gonçalo	10	4,83
Duque de Caxias	5	2,42
Outros ⁴⁶	15	7,25
TOTAL	207	100

Fonte: elaboração própria

O grande percentual de respostas oriundas de famílias residentes no Rio de Janeiro pode ser atribuído à técnica de “bola de neve” para o compartilhamento da pesquisa, descrita anteriormente, considerando que neste município residem também os(as) principais parceiros(as) da autora, que contribuíram na divulgação do questionário. Além disso, os cinco municípios nos quais obtivemos mais respostas, presentes na tabela, são também os municípios com maior quantidade de habitantes na região pesquisada⁴⁷.

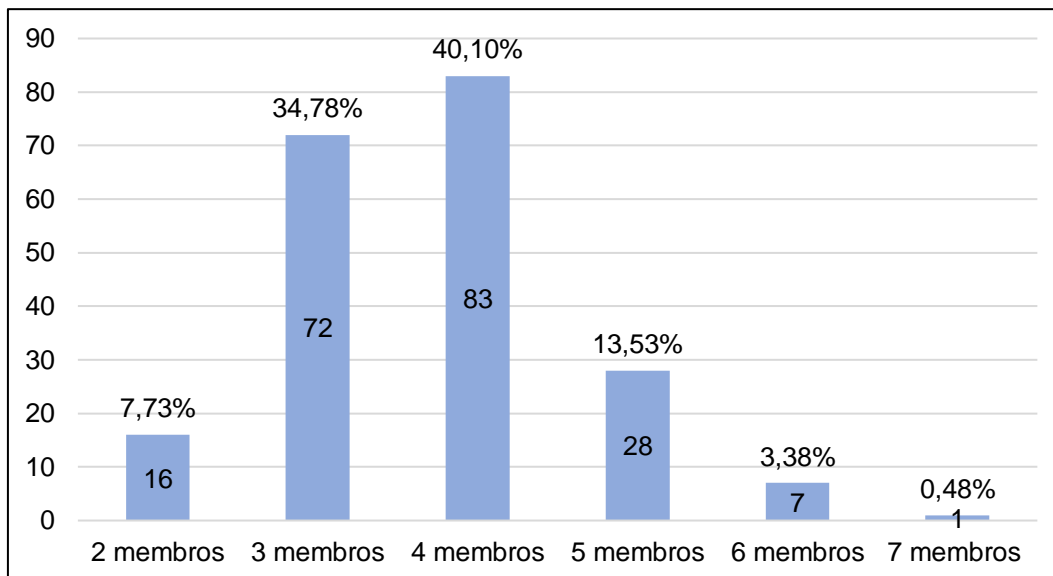
Em relação ao município em que obtivemos a maior parte das respostas, é possível dizer que o Rio de Janeiro é uma cidade composta por 163 bairros divididos entre quatro principais zonas, diferentes sociodemograficamente entre si: Zona Central, Zona Norte, Zona Oeste e Zona Sul. Em 2018, possuía uma população estimada de 6.718.903 habitantes, uma área total de 1.204 km² e um PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* de R\$49.527,98 por habitante. Tinha, em 2017, um total 458.176 matrículas no ensino fundamental (1º a 9º ano) e, em 2019, um Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 5,8 nos anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental)⁴⁸, superior ao Ideb brasileiro de 5,7.

Sobre a quantidade de moradores nas residências dos respondentes, podemos observar a seguinte distribuição:

⁴⁶ Os municípios com menos de cinco respondentes foram agrupados e receberam a seguinte quantidade de respostas: Maricá (3), Mesquita (3), Magé (2), Belford Roxo (2), Nilópolis (2), São João de Meriti (2) e Itaboraí (1).

⁴⁷ De acordo com o IBGE (2010), os municípios com o maiores populações no estado do Rio de Janeiro são, respectivamente: Rio de Janeiro, São Gonçalo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu e Niterói.

⁴⁸ Dados agrupados pelo projeto Data Rio, do Instituto Pereira Passos. Disponível em: <<https://www.data.rio/pages/rio-em-sntese-2>>.

Gráfico 2 - Quantidade de moradores(as) da residência

Fonte: elaboração própria

Das 207 famílias, a maior parte delas possuía quatro membros na mesma residência, sendo a média de moradores por residência calculada em 3,7. Em uma breve descrição dos demais membros da família, solicitada no questionário, é possível perceber que estas famílias eram configuradas, geralmente, com mãe, pai e filhos(as). As famílias com 3 membros, em sua maioria, eram compostas por mãe, pai e filho(a), ou mãe com dois filhos(as). Todas as famílias que possuíam dois membros eram compostas por mãe e filho(a).

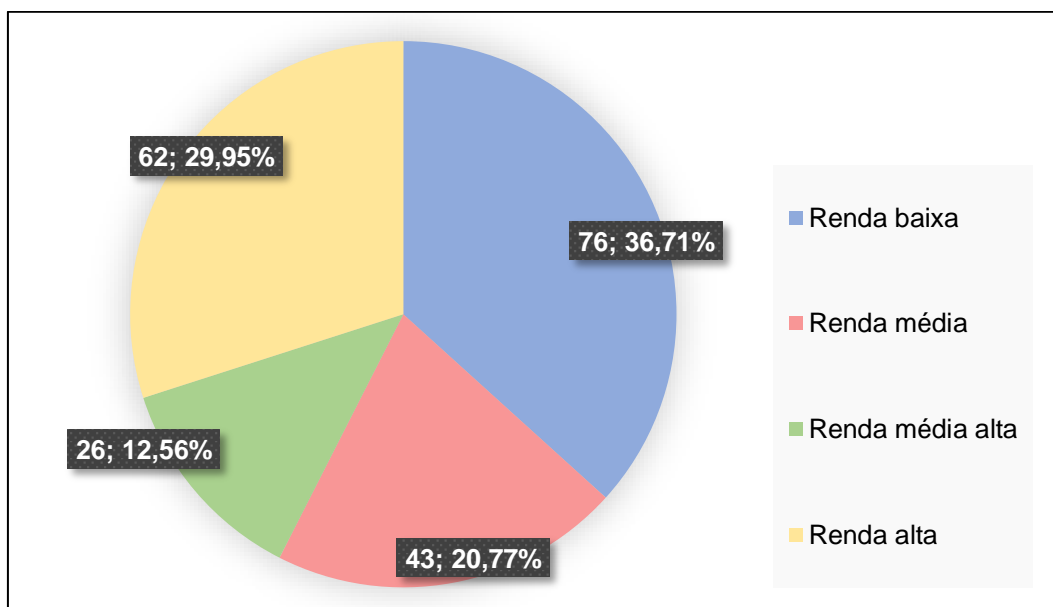
Levando em consideração que as respostas ao questionário tinham por objetivo apenas mapear o campo em questão para então aprofundar a perspectiva dos sujeitos nas entrevistas, optamos por perguntar a renda familiar mensal através de cinco opções de resposta em reais, considerando o salário mínimo de R\$1.045,00 em 2020. Assim, a opção por não perguntar o valor exato da renda à cada família impossibilitou que fosse calculada a renda *per capita*. A quantidade de famílias respondentes em cada faixa de renda foi a seguinte:

Tabela 2 – Quantidade de respondentes por renda mensal familiar

Renda	n	%
Até 1.045,00	24	11,59
De 1.045,01 a 3.135,00	52	25,12
De 3.135,01 a 5.225,00	43	20,77
De 5.225,01 a 8.360,00	26	12,56
Mais de 8.360,00	62	29,95
TOTAL	207	100

Fonte: elaboração própria

Com o objetivo de relacionar a renda familiar a outros dados obtidos com as respostas dos questionários, optamos por agrupar e renomear as faixas de renda, totalizando quatro faixas: *Renda baixa* (famílias que recebem até 3 salários mínimos mensais), *Renda média* (famílias que recebem de 3 a 5 salários mínimos mensais), *Renda média alta* (famílias que recebem de 5 a 8 salários mínimos mensais) e *Renda alta* (famílias que recebem mais de 8 salários mínimos mensais). A quantidade de famílias respondentes por faixa de renda, após o agrupamento, pode ser vista no gráfico que segue:

Gráfico 3 - Quantidade de respondentes por faixas de renda

Fonte: elaboração própria

Desse modo, a maioria das famílias participantes pertence à faixa de *Renda baixa*, seguidas das famílias nas faixas de *Renda alta*, *Renda média* e *Renda média alta*, respectivamente.

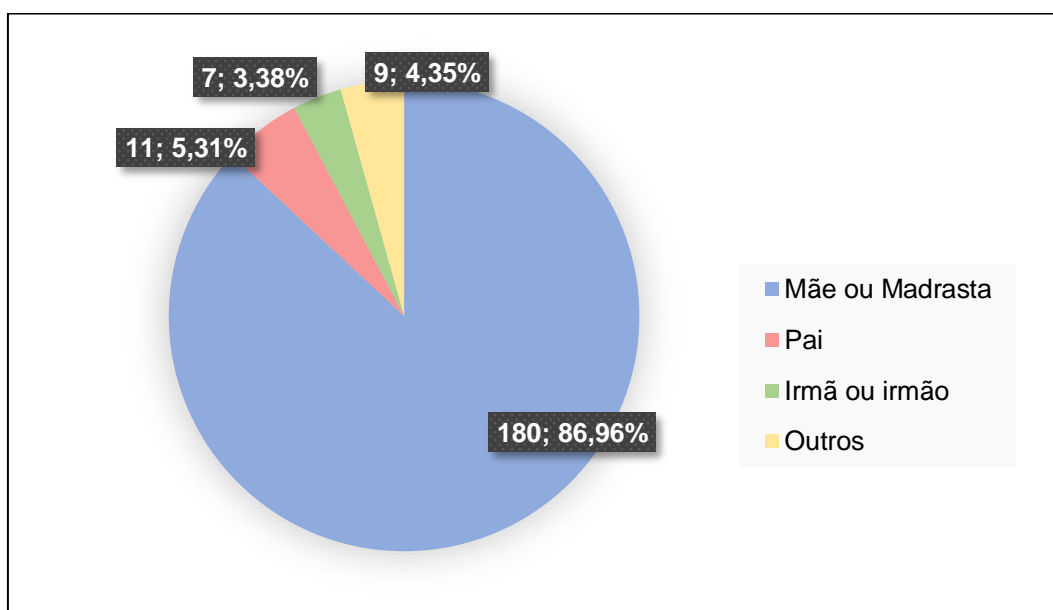
4.2.1

As respondentes

Em relação ao gênero, 94,2% (195) das respondentes se identificou como do gênero feminino e 5,8% (12) se identificou como do gênero masculino. Por esse motivo, nesse trabalho, optamos por tratar das respondentes e entrevistadas na flexão dos substantivos, e consequentes artigos e adjetivos, para o feminino.

O questionário continha a orientação de que fosse respondido por uma pessoa que geralmente costuma auxiliar a criança na realização das atividades propostas pela escola durante a quarentena ocasionada pelo COVID-19. Neste sentido, entende-se que a respondente em questão seria a principal responsável, ou uma das principais responsáveis, pela mediação das atividades escolares realizadas pela criança durante o período de quarentena:

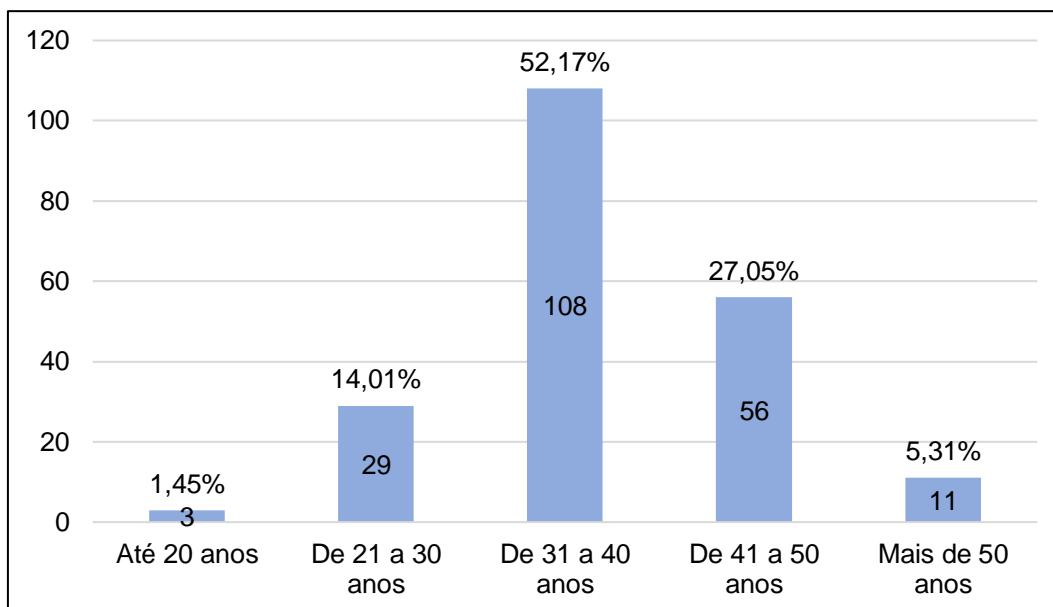
Gráfico 4 - Grau de parentesco da respondente com a criança



Fonte: elaboração própria

86,96% (180) dos questionários foram respondidos pela mãe ou madrasta da criança. Dos 12 respondentes do gênero masculino, 11 (5,31% do total) eram pais e 1 (0,48% do total) era irmão. Além desses, 6 (2,90%) eram irmãs, 3 (1,45%) eram avós, 3 (1,45%) eram tias, 2 (0,97%) eram madrinhas e 1 (0,48%) era prima da criança, sendo as últimas agrupadas em “Outros”.

O gráfico a seguir mostra as idades das respondentes, cuja média foi calculada em 37 anos e 10 meses:

Gráfico 5 – Quantidade de respondentes por faixa de idade

Fonte: elaboração própria

É possível perceber que mais da metade das respondentes possui entre 31 e 40 anos, faixa na qual também se encaixa a média das idades. As respondentes da primeira faixa possuem 17, 19 e 20 anos de idade e se identificaram como irmãs das crianças. As respondentes mais velhas possuem 62, 65 e 70 anos de idade e se identificaram como tia e avós, respectivamente. As demais respondentes da última faixa possuem de 50 a 55 anos.

No que diz respeito ao nível de escolaridade, podemos identificar, de acordo com a tabela 3, que mais da metade das respondentes possui ensino superior completo ou pós-graduação. Como já mencionado, há de se compreender que o questionário teve limitações com relação ao tipo de público alcançado e disposto a dedicar parte do seu tempo a uma pesquisa.

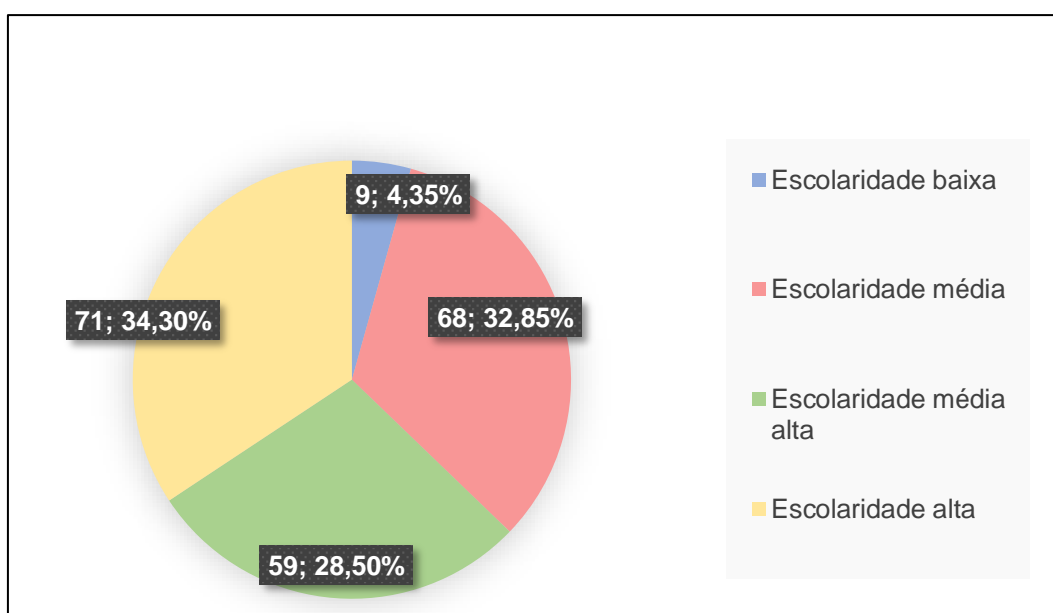
Tabela 3 – Quantidade de respondentes por nível de escolaridade

Escolaridade	n	%
Ensino fundamental incompleto	3	1,45
Ensino fundamental completo	6	2,90
Ensino médio incompleto	5	2,42
Ensino médio completo	31	14,98
Ensino superior incompleto	32	15,46
Ensino superior completo	59	28,50
Pós-graduação	71	34,30
TOTAL	207	100

Fonte: elaboração própria

Do mesmo modo com que trabalhamos as faixas de renda familiares, agregamos os níveis de escolaridade de modo a obter quatro grupos: *Escolaridade baixa* (participantes que cursaram o ensino fundamental, completo ou incompleto), *Escolaridade média* (participantes que cursaram o ensino médio, completo ou incompleto, ou o ensino superior, sem completá-lo), *Escolaridade média alta* (participantes que concluíram o ensino superior) e *Escolaridade alta* (participantes que cursaram algum tipo de pós-graduação, *stricto* ou *lato sensu*). Após o agrupamento, obtivemos a seguinte quantidade de respondentes por faixa de escolaridade:

GRÁFICO 6 - Quantidade de respondentes por faixas de escolaridade



Fonte: elaboração própria

Assim, a maioria das participantes possui *Escolaridade alta*, seguida pelas participantes que possuem *Escolaridade média* e *Escolaridade média alta*. Conforme já apontado enquanto limites da pesquisa, não conseguimos, através do questionário, atingir uma grande quantidade de respondentes da faixa de *Escolaridade baixa*.

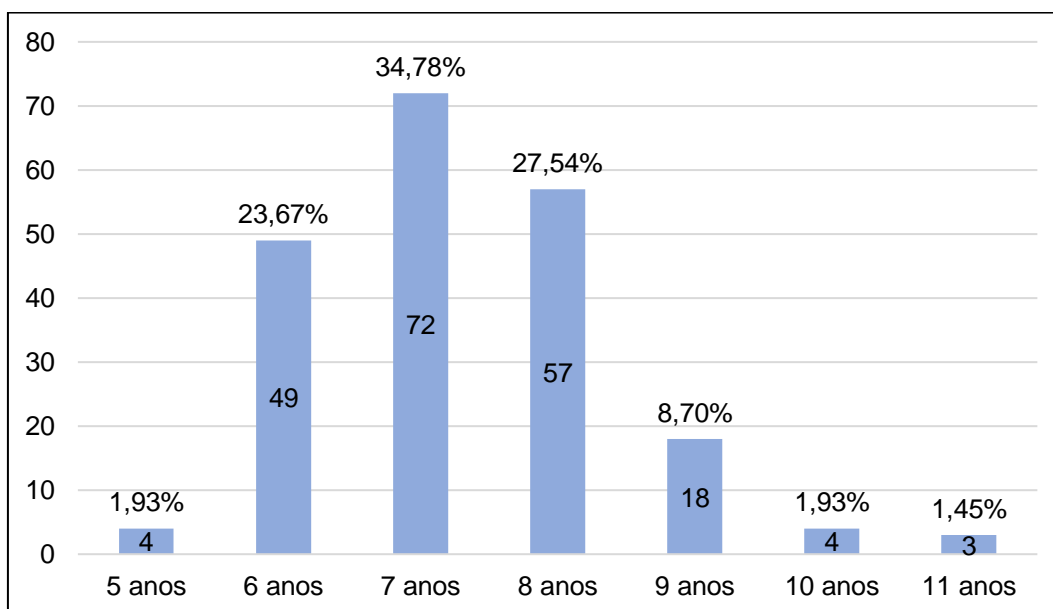
4.2.2 As crianças

Em uma questão de múltipla escolha, sem espaço para acrescentar outras alternativas, as responsáveis informaram o ano escolar no qual a criança estava matriculada durante o ano de 2020: 32,4% (67) estava no 1º ano, 33,8% (70) estava

no 2º ano e também 33,8% estava no 3º ano. No campo de observações da pergunta seguinte, algumas respondentes relataram ter mais de uma criança do 1º ao 3º ano do ensino fundamental em suas residências. Não foi possível, no entanto, contabilizar quantas dessas famílias tinham mais de uma criança que se encaixasse no perfil da pesquisa, já que o questionário não continha uma questão específica para a descrição e do ano escolar de possíveis outras crianças da residência. Já em relação às entrevistadas, esse dado pôde ser esclarecido caso a caso.

Em relação ao gênero das crianças, de acordo com as respondentes, 55,1% (114) eram do gênero masculino e 44,9% (93) eram do gênero feminino. A idade das crianças aparece no gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Idade das crianças das famílias pesquisadas



Fonte: elaboração própria

Embora as idades esperadas, de acordo com o ano escolar, fossem de aproximadamente 6 a 9 anos, obtivemos outras 11 respostas, com idades de 5, 10 e 11 anos. Tais questionários não foram excluídos, já que poderiam ser crianças que entraram no ensino fundamental antes de completarem 6 anos ou crianças com defasagem idade/série. Como já mencionado, no entanto, outros 7 questionários foram descartados por constarem idades de 14 a 17 anos. A média de idade das crianças foi calculada em 7 anos e 4 meses.

No que se refere à rede escolar na qual a criança está matriculada, é possível perceber que a maioria das famílias participantes têm suas crianças matriculadas na rede privada de ensino:

Tabela 4 – Quantidade de crianças por dependência administrativa matriculada

Tipo de escola	n	%
Privada	154	74,40
Pública (municipal)	41	19,81
Pública (federal)	6	2,90
Filantrópica	4	1,93
Pública (estadual)	2	0,97
TOTAL	207	100

Fonte: elaboração própria

Relacionando as faixas de renda às dependências administrativas⁴⁹, as escolas particulares são a maioria entre as famílias de todas as faixas de renda, com exceção das de *Renda baixa*. Nessa faixa, o percentual de famílias com crianças em escolas privadas é 50% (38).

A opção feita entre famílias de classes populares por matricular suas crianças em escolas da rede privada aparece em Lelis (2005), mostrando que muitas vezes estas escolas são vistas como sinônimo de um ensino de qualidade. Junto a isso é percebido o crescimento das escolas privadas de rede que, também por seus valores acessíveis, se configuram como alternativa para a chamada “nova classe média”. Dessa forma, ainda que mais da metade das famílias participantes estejam nas faixas de *Renda baixa* ou *Renda média*, não é inesperado que tenham optado por matricular suas crianças em escolas privadas. Também há de se considerar que, entre as escolas da rede privada, há uma grande variedade de estabelecimentos, assim como as escolas de prestígio reconhecido, as escolas confessionais tradicionais, as escolas ditas “alternativas” e as escolas não confessionais, cuja reputação se baseia em sua suposta eficácia pedagógica (LELIS, 2005).

Em relação ao acesso às mídias, 73,43% (152) das responsáveis afirmou que a criança possuía algum tipo de equipamento próprio com acesso à *internet*. A análise por renda não mostrou diferenças significativas⁵⁰. Entre os aparelhos mais descritos estavam *smartphones* e *tablets*.

⁴⁹ A tabela consta no Apêndice II.

⁵⁰ Idem ao anterior.

As responsáveis também responderam sobre a relação das crianças com as mídias antes e durante a quarentena ocasionada pela pandemia: 85,99% (178) das respondentes concordou que, durante o período de isolamento, a criança passou a assistir vídeos na internet por mais tempo; 76,33% (158) concordou que a criança passou a assistir televisão por mais tempo; e 66,18% (137) concordou que a criança passou a jogar virtualmente por mais tempo. Juntamente a isso, 87,92% (182) das responsáveis discordou que não houve mudança no tempo de uso da televisão ou da *internet*, por parte da criança, durante o período de isolamento. Nesse sentido, além de serem essenciais em grande parte da realização das atividades remotas, as mídias ganharam mais espaço na vida das crianças pesquisadas, durante a quarentena, também no que diz respeito ao entretenimento.

4.2.3

As entrevistadas

O grupo das 41 responsáveis entrevistadas⁵¹ é composto por 39 mães, 1 avó e 1 pai. Possuem idades entre 30 e 55 anos, de forma que 26 (63,41%) estão na faixa entre 31 a 40 anos. 33 (80,49%) delas têm suas crianças matriculadas em escolas particulares, sendo 25 moradoras do município do Rio de Janeiro, seis de Niterói, uma de São Gonçalo e uma de Nova Iguaçu. Há ainda uma entrevistada (2,44%) cujo filho é estudante de uma escola filantrópica e mora também no município do Rio de Janeiro. Das 7 (17,07%) que têm suas crianças matriculadas em escolas da rede pública municipal, seis residem no Rio e uma reside em Duque de Caxias.

Assim, do total de entrevistadas, 28 (68,29%) residem no município do Rio de Janeiro; 8 (19,51%) em Niterói; 3 (7,31%) em Nova Iguaçu; 1 (2,44%) em Duque de Caxias e 1 (2,44%) em São Gonçalo. Em relação à escolaridade, assim como no caso dos questionários, obtivemos um maior número de participantes com ensino superior completo ou pós-graduação:

⁵¹ Uma breve caracterização de cada uma das famílias das entrevistadas consta no Apêndice I.

Tabela 5 – Quantidade de entrevistadas por nível de escolaridade

Escolaridade	n	%
Ensino fundamental incompleto	1	2,44
Ensino fundamental completo	2	4,88
Ensino médio incompleto	1	2,44
Ensino médio completo	4	9,76
Ensino superior incompleto	8	19,51
Ensino superior completo	12	29,27
Pós-graduação	13	31,71
TOTAL	41	100

Fonte: elaboração própria

Considerando as faixas de escolaridade criadas, 3 entrevistadas (7,32%) estão na faixa de *Escolaridade baixa*, 13 (31,71%) estão na faixa de *Escolaridade média*, 12 (29,27%) estão na faixa de *Escolaridade média alta* e 13 (31,71%) estão na faixa de *Escolaridade alta*.

Conforme mencionado na metodologia, buscamos por certa representatividade em relação à renda mensal das famílias entrevistadas. Assim, entrevistamos todas as respondentes que se disponibilizaram a participar, até atingir o número máximo de 10 entrevistadas por faixa de renda anteriormente estabelecida no questionário. Apenas a faixa de renda superior a 8 salários mínimos ultrapassou a quantidade máxima, fazendo com que as últimas respondentes dessa faixa não fossem entrevistadas. O número de participantes, em relação à renda declarada, pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 6 – Quantidade de entrevistadas por renda mensal familiar

Renda	n	%
Até 1.045,00	08	19,51
De 1.045,01 a 3.135,00	08	19,51
De 3.135,01 a 5.225,00	09	21,95
De 5.225,01 a 8.360,00	06	14,63
Mais de 8.360,00	10	24,39
TOTAL	41	100

Fonte: elaboração própria

Algumas entrevistadas mencionaram particularidades de suas famílias, assim como a presença de outras crianças e jovens com atividades remotas em suas casas, crianças com algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem, crianças que são bolsistas e por isso demandam uma atenção maior em relação ao

desempenho e crianças recém chegadas às escolas, que não tiveram tempo de se adaptar aos colegas e professores(as). Embora essas informações específicas tenham sido codificadas como “OC: Dados e especificidades da família”⁵², algumas citações tiveram uma coocorrência de códigos, sendo também classificadas como Desafios (DE), assim como nos casos abaixo:

É muito difícil pra ele que tem esse problema de aprendizagem. Pro mais velho é difícil, mas o irmão dele consegue. Ele está nessa escola desde os 3 anos, mas eu só vim descobrir essa deficiência dele agora, em janeiro.

Juliana (30 anos), mãe de Tiago (6 anos), estudante de escola filantrópica, e Julio (11 anos). Escolaridade baixa e Renda baixa.

Eu tenho duas filhas, a outra tem 10 anos. Eu comentei isso porque, embora a pesquisa seja de primeiro ao terceiro ano, cada filho a mais na escola, é mais trabalho em casa. Elas estão em anos diferentes, uma no terceiro e outra no quinto ano.

Margarida (35 anos), mãe de Tica (8 anos), estudante de escola pública, e Sebastiana (10 anos). Escolaridade média alta e Renda média.

No caso em que as citações se referem aos diversos desafios na mediação das atividades remotas, estes são discutidos no item 5.3. As especificidades que não representavam, necessariamente, uma dificuldade para a realização das atividades, foram mencionadas na descrição das famílias entrevistadas, presente no Apêndice I.

4.3

Propostas das escolas durante a pandemia

Em abril de 2020, o Centro de inovação para a Educação Brasileira (CIEB) publicou uma pesquisa feita com 3.032 Secretarias de Educação em todo Brasil, abrangendo 54,5% das Secretarias Municipais e 77,8% das Secretarias Estaduais de Educação. O estudo em questão mostrou que, na ocasião, as Secretarias se dividiam em três principais movimentos: suspensão das aulas, adiantamento das férias ou recesso escolares e oferecimento de atividades para cumprimento de carga horária letiva. Entre as redes de ensino que optaram por se organizar para o ensino remoto, foram identificadas as seguintes propostas (CIEB, 2020):

- Transmissão de conteúdos educacionais via TV local;
- Disponibilização de videoaulas dos(as) professores(as) pelas redes sociais;

⁵² OC (Outras considerações) é uma das categorias criadas na codificação. A lista de categorias, códigos e suas descrições consta no Apêndice VI.

- Aulas *online* ao vivo com professores(as), transmitidas por redes sociais, de forma segmentada por etapa de ensino específica;
- Aulas *online* ao vivo com professores(as) de diferentes áreas de conhecimento, trabalhando de forma multisseriada;
- Disponibilização de plataformas *online*, com conteúdos segmentados por etapa de ensino;
- Envio de materiais digitais específicos pelos(as) professores(as) às suas turmas via redes sociais;
- Envio de orientações genéricas via redes sociais para que os(as) alunos(as) estudassem com apoio de livros didáticos;
- Disponibilização de tutoria/*chat online* com professores para dúvidas e/ou apoio na resolução de atividades.

Embora a grande parte das Secretarias Municipais de Educação tenha declarado não ter adotado nenhuma das atividades listadas, as propostas mais mencionadas foram o envio de materiais digitais e o envio de orientações genéricas. Já nas Secretarias Estaduais, as principais atividades foram as plataformas *online*, as videoaulas gravadas e o envio de materiais digitais, de forma que apenas 3 das secretarias não adotou nenhum tipo de atividade.

Em relação aos recursos digitais utilizados, os mais citados, nos dois tipos de secretaria, foram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e as Ferramentas *Google*. Além disso, na opinião da maior parte das secretarias, as orientações para os(as) estudantes se adequam melhor ao contexto de sua rede quando enviados pelo aplicativo *Whatsapp* (CIEB, 2020). Levando em conta que a visão das Secretarias de Educação é baseada no nível de resposta dos(as) alunos(as) às atividades, é possível pensar que a adequação do *Whatsapp* ao ensino remoto se dá por sua fácil utilização e pelo fato de que a maior parte dos(as) estudantes e seus familiares já conheciam o aplicativo antes de seu uso educacional.

Já no mês de junho, o Datafolha entrevistou 1.028 responsáveis por estudantes de 6 a 18 anos. A pesquisa mostrou que, com o passar do tempo de pandemia, 79% dos(as) alunos(as) da rede pública já estavam recebendo algum tipo de atividade escolar a ser feita remotamente, sendo o maior percentual na Região Sul (93%) e o menor percentual na Região Norte (60%). Entre os tipos de atividade estavam as disponibilizadas pela televisão ou pelo rádio e as atividades a serem acessadas

na internet, complementadas com material impresso. Apenas 3% das famílias alegaram que os estudos remotos se baseavam apenas nos materiais impressos⁵³.

A partir desses dados, sem considerar especificamente a qualidade das propostas e o suporte dado aos alunos(as) e suas famílias, vemos que, a nível nacional, grande parte das escolas públicas ofereceu algum tipo de atividade remota. Também é possível perceber que as mídias vêm sendo usadas para a realização da maioria dessas atividades. Não foi encontrado levantamento das propostas de atividades remotas utilizadas pelas escolas privadas brasileiras.

Entre as famílias participantes da presente pesquisa, as atividades propostas pelas escolas e redes de ensino em que suas crianças estavam matriculadas foram sondadas na pesquisa partir de uma listagem com várias possibilidades. As respondentes poderiam marcar mais de uma opção, assim como acrescentar algum tipo de atividade não listada através da caixa “Outros”. Foram selecionadas, pelas respondentes, as seguintes atividades:

Tabela 7 – Quantidade de respondentes por tipo de atividade remota proposta pelas escolas das crianças

Tipo de atividade	n	%
Atividades para serem realizadas no livro ou apostila	160	77,29
Vídeos explicativos sobre os conteúdos curriculares	146	70,53
Atividades para serem realizadas pela internet	120	57,97
Aulas <i>online</i> ao vivo	104	50,24
Plataformas já existentes para acessar as atividades	103	49,76
Sugestão de realização de algumas atividades não obrigatórias	96	46,38
Criação de <i>site</i> ou aplicativo para acessar as atividades	85	41,06
Criação de apostilas/materiais de estudo digitais	46	22,22
Suspensão de todas as atividades durante esse período	16	7,73
Outros ⁵⁴	5	2,42

Fonte: elaboração própria

Ainda que podendo ser associados com outras atividades, a maior parte das escolas permaneceu com os materiais didáticos impressos usados antes da pandemia, indicando atividades para serem feitas no livro ou apostila (77,29%). Como

⁵³ Disponível em: < <https://fundacaolemann.org.br/materiais/educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-alunos-e-familias-453>>. Acesso em dez. 2020.

⁵⁴ As atividades agrupadas em “Outros” referem-se às outras opções acrescentadas pelas respondentes: material disponibilizado pela escola a ser impresso (2), material de outra escola (1), indicação de material pronto na *internet* (1) e encontros virtuais apenas para socialização (1).

segundo tipo de atividade mais adotada, aparecem os vídeos explicativos dos conteúdos, também chamados de videoaulas. O tipo de atividade menos ofertada foi a criação de materiais digitais (22,22%) e houve ainda aquelas respondentes que afirmaram que as escolas suspenderam por completo as atividades durante a quarentena (7,73%).

Entre as entrevistadas com crianças matriculadas em escolas da rede privada, a maior parte citou aulas *online* ao vivo e a manutenção do uso dos livros didáticos e apostilas. Muitas também mencionaram o envio de vídeos explicativos gravados pelos(as) próprios(as) professores(as) das escolas ou por outros profissionais. Esses vídeos foram disponibilizados pelas redes sociais e/ou pelas plataformas de ensino virtual⁵⁵ criadas por grupos privados, com os quais algumas escolas particulares fizeram parceria. Vale ressaltar que, em 2019, apenas 14% das escolas públicas urbanas e 64% das escolas particulares urbanas dispunha de algum tipo de plataforma virtual para uso de professores(as) e alunos(as)⁵⁶.

A aula é toda gravada. A professora vai uma vez por semana na escola e grava os vídeos. As nossas aulas são de terça a sexta. Dois dias pra Português e dois dias pra Matemática, de 9 até as 11h. Aí ela explica, passa o dever do livro e ele tem que copiar pro caderno.

Carla (45 anos), mãe de Paulo (8 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média e Renda baixa.

A escola fez uma parceria com a mesma editora dos livros. Aí a gente recebeu o material que já tinha comprado e algumas coisas impressas. A professora também manda vídeo e uma agenda semanal pelo grupo de Whatsapp. Tem as lives [aulas online ao vivo] também... Eles começaram com uma live por semana, começaram a fazer duas, agora já estão com três... duas da professora fixa e uma da professora de Inglês.

Dandara (35 anos), mãe de Fabiana (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda média.

A professora posta as atividades que eles têm que fazer. Ela fica ali durante um tempo com eles, durante 1h dando aula, e depois fala “agora a tia postou uma atividade pra vocês copiarem e daqui 1h vocês voltam pra eu tirar as dúvidas de vocês”. Aí eles saem da aula e ficam copiando as coisas que ela manda na atividade postada.

Antônio (40 anos), pai de Maurício (6 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda média alta.

⁵⁵ Não consideramos as plataformas citadas como AVA por não aprofundarmos na avaliação desses *softwares*, não sendo possível verificar as ferramentas disponibilizadas e a possibilidade de interação entre os(as) alunos(as) nas plataformas, característica essencial dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

⁵⁶ Dados da Cetic.br. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>>. Acesso em dez. 2020.

Dentre as crianças com aula *online* ao vivo, algumas têm uma pequena carga, com cerca de 1h por dia e apenas algumas vezes por semana, e outras mantêm exatamente a mesma carga horária do ensino presencial, com encontros em todos os dias da semana, chegando a até 4h diárias, com tempos separados para cada disciplina e o momento de intervalo. O uso das plataformas já existentes da *Google* também foi frequentemente citado.

A priorização, por parte da escola, pelas disciplinas de Português e Matemática também foi indicada por algumas entrevistadas. Nossa hipótese é que isso se deve ao fato de as famílias incluídas na investigação terem crianças matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas quais o currículo prevê maior atenção ao processo de alfabetização, o que reforçaria as atividades de leitura e escrita, assim como os conteúdos básicos para as operações matemáticas.

Nas entrevistas, muitas mães se referiram às atividades escolares na primeira pessoa do plural, ou seja, como atividades deles e das crianças. Percebe-se desde o início das entrevistas o envolvimento das mediadoras com as propostas da escola, mostrando que muitas delas incorporaram a realização das atividades escolares aos seus afazeres diários.

Várias entrevistadas citaram também os “deveres de casa”, o que parece irônico, levando em consideração que todas as atividades escolares estavam sendo integralmente realizadas nas casas das crianças. Ao citarem o dever de casa, no entanto, as responsáveis se referiam às atividades passadas pelas professoras durante a aula ao vivo, a serem realizadas após esse momento. Nesse sentido, mesmo nos casos em que as professoras conduziam as aulas, cabia às familiares auxiliar na realização das atividades além da aula.

No caso das escolas públicas, quatro famílias foram instruídas a fazer as atividades propostas nas apostilas digitais disponibilizadas pela prefeitura em um *site*/aplicativo criado para esse fim; duas famílias receberam orientações diretamente da professora via *Whatsapp* (assim como no caso da escola Filantrópica) e uma família teve as atividades escolares da criança totalmente suspensas:

A menor não recebeu nada da escola dela, mas estudou na escola da mais velha. Então a professora, que gosta muito dela, está enviando material pra ela não ficar defasada. Porque pela escola dela, ela estaria de bobeira em casa até hoje. Tem algumas turmas na escola que têm aula pelo Facebook, algumas professoras disponibilizaram conteúdo pelo Facebook. Mas da turma dela não tem. [...] A do meio está tendo aula online. Mandam pelo Zap a matéria e duas vezes por semana fazem

aula online pra tirar dúvida, alguma coisa... aí a gente manda pelo Zap⁵⁷ os deveres feitos pra professora.

Leda (44 anos), mãe de Bianca (7 anos), estudante de escola pública, Sabrina (9 anos) e Carolina (12 anos). Escolaridade média e Renda baixa.

Desde que começou o atendimento remoto, a SME está mandando apostila pra toda rede pública. A escola do meu filho tem feito, além dessa apostila, o atendimento pelo Whatsapp com a professora. Ela tem elaborado algumas atividades que são colocadas de acordo com o material da apostila... Ela complementa. [...] Mesmo sendo a mesma rede, pra cada escola está sendo diferente. Pra cada turma está sendo diferente. Os canais estão variando entre as turmas.

Lélia (35 anos), mãe de Gabriel (8 anos), estudante de escola pública. Escolaridade média alta e Renda baixa.

Leda foi a única entrevistada cuja escola da criança não estava propondo nenhum tipo de atividade. Contudo, mesmo diante dessa ausência de atividades escolares, a mãe mobilizou material e auxílio de uma ex-professora da criança. Outros casos de mobilização de profissionais, para além dos da escola, também apareceram durante a pesquisa, sendo citados no item referente às Estratégias de Mediação (5.3).

Lélia e Leda mencionam diferenças na forma com que os(as) alunos(as) recebem as atividades remotas, indicando que as propostas variam entre as redes de ensino, entre as escolas e até dentro de uma mesma escola. Essas diferenças podem ser reflexo da ausência de uma unidade de ação, por parte dos governantes, que resulte em orientações mais detalhadas para as instituições de ensino lidarem com o período de pandemia.

O aplicativo *Whatsapp*, como já mencionado na pesquisa com as Secretarias de Educação (CIEB, 2020), tornou-se um canal propício para a orientação das famílias sobre as atividades remotas, em especial para a rede pública de ensino. Isso pode acontecer pelo fato de as pessoas já estarem familiarizadas com o aplicativo de mensagens ou, ainda, porque a maior parte dos(as) alunos(as) das classes mais baixas acessa à internet, e as atividades remotas, pelo celular.

Vale salientar que o questionário começou a ser aplicado no final do mês de maio, de forma que as propostas das escolas podem ter se alterado ao longo do tempo. Nesse caso, até mesmo as escolas que não haviam proposto nenhum tipo de

⁵⁷ Como citado na listagem de abreviaturas, algumas responsáveis se referiram ao aplicativo *Whatsapp* por “Zap”.

atividade remota inicialmente, podem ter mudado de estratégia no segundo semestre do ano. 16 das entrevistadas citaram alguma mudança na forma da escola agir ao longo do tempo, mesmo diante de poucos meses de quarentena:

Nos primeiros 15 dias a escola não fez nada, porque supôs que aqueles 15 dias seriam repostos nas férias e as escolas voltariam. Depois de 15 dias eles passaram na casa de cada um, deixaram todos os livros e passaram a indicar atividades no livro através da agenda eletrônica. Já fizeram logo o Google Classroom, carregavam lá por semana as páginas do livro e algumas folhas de exercício [...] A partir do momento que foi instituída a aula online por videochamada, as folhas diminuíram. O livro continua no mesmo ritmo. A videochamada durava 1h até semana passada e agora já dura 2h. E agora também não tem mais só a professora regente da turma. Quase todos os dias ele tem uma atividade extra: ou é a aula de Educação Física, ou é a aula de Música, ou é a aula de Inglês.

Elza (41 anos), mãe de Tom (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda alta.

No início, a escola estava trabalhando com postagem. Depois passou a ser 1h de aula no Zoom e agora são 4h online por dia.

Morena (34 anos), mãe de Davi (7 anos), estudante de escola particular, e Celso (4 anos). Escolaridade média e Renda média.

A partir das mudanças mencionadas nas entrevistas, foi possível perceber que em algumas das escolas houve uma reorganização do conteúdo programático; ajuste na quantidade de atividades solicitadas; alteração na forma de disponibilizar o material a ser utilizado; mudança de canal para se comunicar com a família; e até mesmo uma preparação dos(as) profissionais para lidar com as mídias digitais, entre outras modificações e investimentos.

Isso aponta para o fato de que, como mencionado em revisão de literatura, as escolas não estavam preparadas para a situação e precisaram se organizar ao longo da quarentena, de forma a lidarem melhor com as propostas remotas. As incertezas sobre a pandemia e suas consequências estavam presentes na sociedade e refletiram na dificuldade de tomada de decisão por parte das instituições. Nesse caso, também é necessário pensar nas diferenças entre as escolas e redes de ensino, que podem investir mais ou menos nessa adequação, assim como na formação para a atuação de seus profissionais.

4.3.1

Opiniões sobre as atividades propostas

A percepção das entrevistadas a respeito do tipo⁵⁸ de atividade remota foi geralmente relacionada a alguma crítica, de forma que mais da metade das mães fez alguma apreciação negativa a respeito das propostas. Algumas delas também apontaram para o fato de não concordarem com as atividades escolares remotas da forma como eram conduzidas:

A aula online é muito assim: ela [professora] lê o livro e faz a atividade junto com eles. Não tem nada assim muito diferente. Ela não faz nenhuma experiência junto... O que ela manda às vezes é fazer alguma coisa em casa e apresentar na aula seguinte. 90% das aulas é isso.

Valéria (41 anos), mãe de Rafael (8 anos), estudante de escola particular, e Carol (16 anos). Escolaridade média alta e Renda média alta.

Sinceramente, eu acho essa plataforma burra. Porque eu não posso fazer direto na plataforma, eu não posso tirar uma foto da atividade direto da plataforma [...] é muito chato.

Frida (34 anos), mãe de Gabo (6 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média e Renda média.

Não são videoaulas. Eu não considero videoaulas. São aulas gravadas, não tem interação nenhuma. É Power Point, com um pouco de vídeo... E exercício em relação àquela aula. [...] Já que a nossa realidade hoje e daqui a muito tempo vai ser isso, eu acho que a interação é fundamental. Eu não paguei EaD pra uma criança de sete anos. E nem acho que eles têm mentalidade pra EaD. Então eu acho que a escola teria que ver outras formas que outras [escolas] estão utilizando pra conseguir passar isso.

Caroline (52 anos), mãe de Elis (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média e Renda média.

Como é possível perceber pelas falas de Valéria e Caroline, as críticas negativas ao tipo de atividade referem-se, muitas vezes, à forma como os(as) professores(as) atuam didaticamente nessas atividades, o que geralmente ocorre com a simples transposição do modelo de aula presencial para o formato *online*, sem considerar o novo contexto. O estilo tradicional das aulas se faz presente em muitas realidades das famílias participantes, de modo que as aulas ao vivo, as videoaulas e até mesmo as orientações via redes sociais seguem o modelo: explanação no conteúdo, cópia e realização de um exercício, correção e esclarecimento de dúvidas. Assim, mesmo que muitas escolas estejam usando as mídias digitais para oportunizar a realização das atividades, seu uso fica limitado a um modelo ultrapassado de ensino,

⁵⁸ O tipo de atividade remota refere-se às atividades listadas na “Tabela 7”, que coincidem, em grande parte, com as propostas mencionadas pelas entrevistadas.

sem considerar as possibilidades de inovação, interação e ludicidade que as novas tecnologias permitiriam.

Isso mostra que as escolas e os(as) professores(as) não estavam preparados(as) para lidar com a situação, não apenas pela nova relação necessária com as mídias, mas também pela dificuldade em inovar pressupostos e diretrizes pedagógicas. Santana e Sales (2020) afirmam que, diante das dificuldades, as práticas docentes no contexto de pandemia acabam se limitando ao fornecimento de informações e à mobilização dos(as) alunos(as) para o consumo de conteúdos produzidos de forma imediatista, reproduzindo práticas tradicionais que já eram contestadas antes mesmo desse período.

Dessa forma, as mudanças nos instrumentos utilizados pelos(as) docentes, não necessariamente refletem uma mudança de seus paradigmas em relação ao processo de ensino e aprendizagem. As aulas expositivas em sala são substituídas por aulas expositivas em vídeos ou encontros ao vivo; as “folhinhas” de exercício passam a se apresentar como documentos de texto ou formulários virtuais; a possibilidade de um acesso direto a quaisquer informações é anulada pela valorização da memorização em detrimento do pensamento crítico; a dimensão afetiva fica cada vez mais distante nas impossibilidades do contato físico e, em alguns casos, até mesmo das trocas visuais; e as avaliações pontuais, em oposição às processuais, permanecem. Assim, a dificuldade docente está em não levar uma sala de aula antes já obsoleta para o contexto virtual, superando a educação tradicional e rompendo com as práticas centralizadas no conteúdo e/ou no(a) professor(a) (SANTANA; SALES, 2020).

Para Cani et. al. (2020), com a necessidade do uso das TICs no processo educacional, professores(as) e alunos(as) precisam mobilizar novos valores e prioridades, construindo um novo *ethos*:

Estamos, desse modo, envolvidos em novos letramentos, novas práticas, novos meios de construir conhecimento e de estabelecer comunicação e, por que não, de fazer acontecer a educação (p.30).

Em outros casos, como no de Frida, houve críticas às plataformas utilizadas pelas escolas para disponibilizar as atividades. Entre as entrevistadas que afirmaram ter recebido as atividades via redes sociais, no entanto, não houve reclamações sobre o meio usado. Nesses casos, as queixas tratavam da falta de orientação para a

realização dos exercícios, assim como a ausência de um cronograma que ajudasse a organizar por disciplina ou por data, e o baixo índice de respostas por parte das professoras no caso de dúvidas:

Eu não acho que é muita coisa. Eu só acho que acabam disponibilizando o material sem ter uma orientação específica do que é pra fazer em cada dia. O material disponibilizado no Facebook fica lá. Aí vai pegar quem quer, quando puder.

Margarida (35 anos), mãe de Tica (8 anos), estudante de escola pública, e Sebastiana (10 anos). Escolaridade média alta e Renda média.

Doze das entrevistadas avaliaram positivamente as propostas da escola mencionando, principalmente, as adaptações feitas ao longo do tempo:

Eu acredito que a manutenção de uma plataforma no momento atual é válida. Porque, se a criança não tivesse fazendo isso, se ela não tivesse essa obrigação, confesso pra você que da minha parte eu não estaria me propondo diariamente a fazer alguma coisa com eles. Então eu acho que isso já te cria uma obrigação. O que é legal, porque mesmo que não seja as quatro, cinco horas que a criança fica na escola, em algum momento ela está tendo contato com um aprendizado. E isso é benéfico... Ela não fica sem raciocinar, sem aprender, sem ter contato com o estudo. É até bom pra ela compreender que não é um momento de férias. É um momento atípico que a sociedade está vivendo.

Chenko (37 anos), mãe de Felipe (7 anos), estudante de escola particular, e Isabele (5 anos). Escolaridade média alta e Renda alta.

Agora eu já estou mais adaptada. Acho que até ele. Depois que começou a ser aula online também, acho que facilitou mais.

Clarice (39 anos), mãe de Danilo (9 anos), estudante de escola particular. Escolaridade baixa e Renda baixa.

Houve percepções positivas em relação ao material impresso utilizado, aos momentos de interação possibilitado às crianças durante as aulas *online*, e ao fato de que algumas escolas definirem a realização das atividades como algo opcional. Muitas mães também demonstraram certa compreensão em relação às escolas que, segundo elas, têm feito “o que é possível” durante a situação de pandemia, ainda que não concordem totalmente com as propostas.

Os processos avaliativos feitos pelas escolas durante a pandemia também apareceram nos relatos das responsáveis, tanto ao tratarem das atividades propostas pela escola, quanto ao exporem suas preocupações com o retorno às atividades presenciais. Os aspectos relacionados à avaliação das crianças “pós-pandemia” serão

mencionados nas considerações finais (6. Legado). Já as avaliações das aprendizagens realizadas através das atividades pedagógicas, foram citadas por 21 entrevistadas:

Eles já tiveram avaliações também. Avaliações feitas em casa.... A do Miguel vem por e-mail e vem na hora que ele tem que fazer a prova. E tem um tempo lá de fazer a prova... 1h. Toda a prova é múltipla escolha, eu acho horrível... E aí ele termina, eu envio, e a nota, inclusive o número de erros e acertos, já vem na hora. Porque tem um sisteminha lá que entra nesse link e ele faz essa prova.

Camila (37 anos), mãe de Nina (5 anos), Miguel (8 anos), estudante de escola particular, e Sônia (15 anos). Madrasta de Taís (10 anos) e Luana (16 anos). Escolaridade média alta e Renda alta.

Foram entregues 48 páginas na quarta-feira para entregar na segunda-feira para a avaliação de todas as matérias. Os pais ficaram loucos [...] Eu não acho que aquilo ali foi uma avaliação, entendeu? Foram exercícios de fixação. Nenhuma criança faz uma avaliação de 8 páginas de Matemática no terceiro ano. É inviável pra uma criança.

Anastácia (32 anos), mãe de Leonardo (9 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média e Renda baixa.

Na maior parte dos casos, a avaliação foi mencionada de uma forma pontual, formalizada através de uma prova ou de alguma atividade enviada à escola para receber uma nota. Nessas circunstâncias, as atividades avaliativas foram vistas pela maioria como algo negativo, por representarem um volume maior de atividades a serem cumpridas obrigatoriamente.

Não é possível saber, a partir das falas das entrevistadas, se é realizada uma avaliação processual dos aprendizados durante o período remoto. Contudo, levando em consideração que a maioria das participantes se envolve de forma ativa na realização das tarefas escolares, o desenvolvimento da criança e, em parte, os aprendizados escolares durante esse período, estão sendo melhor acompanhados pelas responsáveis, e não pelos(as) professores(as).

Independentemente do tipo de atividade, as entrevistadas pareceram avaliar sua qualidade em relação aos novos aprendizados escolares construídos pelas crianças e aos conteúdos abordados propriamente ditos:

Eu acho que essas aulas e essas tarefas são mais no intuito de manter o vínculo com a escola e de manter o vínculo com os conteúdos mesmo, pra não esquecer... Não tem nada de muito diferente que ele tenha aprendido que ele não sabia antes.

Elisa (43 anos), mãe de Benício (8 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média alta e Renda alta.

Está só mantendo o ritmo da escola. É só mesmo pra eles não saírem do ritmo.

Luciana (39 anos), mãe de Caetano (7 anos), estudante de escola pública. Escolaridade média e Renda baixa.

O que eu questiono é a base curricular... outro dia minha filha estava vendo valor relativo e valor absoluto. Quantas vezes você usou isso na sua vida depois de adulta? No que isso te afeta? Você saber se uma palavra é ditongo crescente aberto ou ditongo decrescente, o que interfere na sua vida? Então pra que ficar massacrando a criança, com uma informação que não faz sentido nenhum, agora que a gente tem um tempo bem melhor pra aproveitar outras coisas? Eles poderiam fazer mil coisas diferentes.

Marina (46 anos), mãe de Silvia (9 anos), estudante de escola particular, e Eduardo (14 anos). Escolaridade alta e Renda alta.

A quantidade de atividades também foi mencionada por 13 das entrevistadas: 11 delas julgavam serem excessivas, enquanto as outras duas, embora não tenham dito que eram poucas atividades, afirmaram que a quantidade estava adequada à situação de pandemia, já que as crianças não estavam indo à escola.

Tem hora que eles enchem muito de dever. Criança já é difícil de fazer dever de casa... e agora acaba juntando muito dever e se torna mais difícil ainda. Eu sei que “ah, na escola eles fazem”, mas na escola é diferente, né? Na escola a professora está preparada, em alguns casos tem ajudante, a escola está preparada a lidar com isso. Os pais, nem tanto. Fazer um dever de casa é beleza, mas é uma montoeira de atividade que eles passam às vezes. Quatro, cinco páginas de cada livro, muitas matérias... Seis matérias! No meu ponto de vista é muito cansativo. É um esforço que nós temos que fazer, mas...

Susi (35 anos), mãe de Renan (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média alta e Renda média.

Se for somar tudo, hoje tem mais atividade do que ele tinha em uma semana na sala de aula.

Anita (55 anos), avó de Gabriel (9 anos), estudante de escola pública, e Gustavo (16 anos). Escolaridade média alta e Renda baixa.

Não precisa dessa quantidade de trabalhos. O professor de Educação Física mandou um monte de joguinho... não montei nada. A avaliação dele era tirar foto de uma atividade que a criança mais gostou das que ele mandou. Teve uma atividade que ele mandou que foi tipo personal trainer e foi a que ela mais gostou. Eu fiz com ela em casa todos os exercícios. Mas aí precisei repetir pra tirar as fotos e mandei. Meu questionamento: precisava? É só pra saber se está fazendo. A quantidade de trabalho está muito grande, eu diminuiria.

Maria (42 anos), mãe de Joana (7 anos), estudante de escola particular, e Miguel (2 anos). Escolaridade alta e Renda média alta.

As falas a respeito da quantidade de atividades geralmente vinham acompanhadas dos relatos sobre a dificuldade de motivar as crianças para a realização de

tantos exercícios e sobre a quantidade de tarefas diárias das responsáveis. Elas alegavam que muitas vezes não tinham a disponibilidade de acompanhar as atividades das crianças por tanto tempo, o que, mais uma vez, afetava a motivação das crianças, que precisavam ficar sentadas sozinhas por horas, tentando se concentrar nas tarefas.

Ainda em relação às propostas de atividades, 24 entrevistadas registraram sugestões que gostariam de fazer, ou fizeram, para as escolas e redes de ensino. Entre essas, a maioria citou, de alguma forma, o desejo de que as atividades fossem mais lúdicas, a fim de motivar mais as crianças a realizarem:

Eu acho que poderia ser melhor, mas eu não consigo nem dizer no que... Como é uma situação nova, não tenho uma ideia formada. Mas como a minha filha está em um período de alfabetização, e como eu tenho experiências de cursos EaD que eu já fiz, acho que eles precisavam de coisas mais divertidas... vídeos lúdicos. Acho que isso ajudaria prender a atenção da criança. Geralmente é a professora explicando e mais algum vídeo complementar do Youtube que faça referência ao que ela falou. E aí, no caso, a escola teria que investir mesmo em uma estrutura de vídeo lúdico. E seria uma coisa diferente, seria uma coisa interativa... pra ser mais atrativo.

Clara (33 anos), mãe de Ana (6 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda média.

Entre as mães com a renda familiar menor, as sugestões se concentraram na disponibilização de material impresso, diante da dificuldade de acessar o material digital através do celular e da ausência de um serviço de impressão acessível:

Eu acho que o ideal era mandar a apostila direto para as escolas das crianças pra distribuir pros alunos. Se fizesse no caderno, eu acho que seria mais fácil. Acho que o ideal seria isso, porque eles iam entender mais. Eles iam ter mais tempo pra fazer, porque é muito dever online pra eles fazerem de uma vez.

Madalena (43 anos), mãe de Joaquim (10 anos), estudante de escola pública, e André (14 anos). Escolaridade baixa e Renda baixa.

As sugestões das famílias para uma melhor atuação das escolas durante a pandemia demarcam diferenças entre as redes escolares: entre as famílias com crianças matriculadas na rede pública, a preocupação principal gira em torno de ter propostas acessíveis e possibilitar a realização das atividades; no caso das famílias com crianças em escolas privadas, as atividades são acessíveis, ainda que nem todas as famílias estejam de acordo plenamente com o formato adotado, e as opiniões se concentram em formas de torná-las mais prazerosas para as crianças. Em ambos os

casos, no entanto, as mães deixam clara a preocupação de que as crianças consigam avançar na aprendizagem escolar durante esse período.

4.3.2

Relação com a escola e suporte recebido pelas famílias

Em relação à assistência das escolas para a realização das atividades, as responsáveis, podendo marcar mais de uma opção e acrescentar outras situações, indicaram as seguintes ações:

- A escola, ou professor(a), faz contato com a família para dar orientações: 87 (42,03%);
- A escola, ou professor(a), disponibilizou um telefone (ou *Whatsapp*) de contato para tirar dúvidas da família: 99 (47,83%);
- A escola, ou rede de ensino, disponibilizou algum tipo de treinamento para as famílias (tutoriais, vídeos, manuais, etc.): 28 (13,53%);
- A escola não deu nenhum tipo de assistência e as famílias precisaram tirar as dúvidas na troca com outras famílias ou na internet: 39 (18,84%);
- A escola não deu nenhum tipo de assistência, mas as atividades são bem encaminhadas e não há dúvidas ou dificuldades em sua realização: 42 (20,29%)
- Outros⁵⁹: 17 (8,21%).

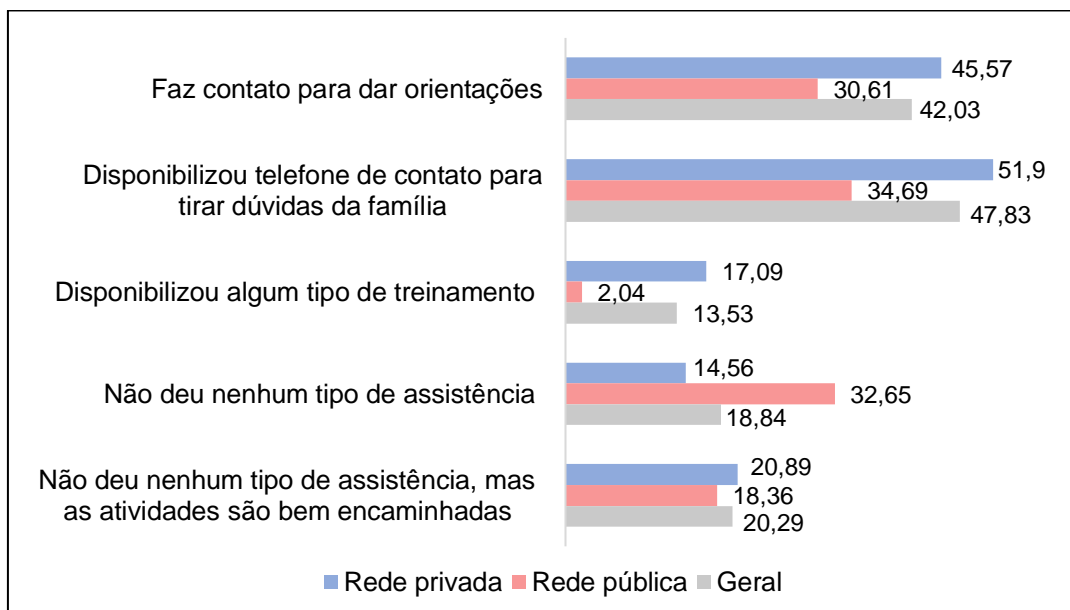
Embora a maior parte das respondentes tenha selecionado a opção de a escola ter disponibilizado um contato para tirar possíveis dúvidas, algumas delas mencionaram por escrito que, apesar de terem marcado que a escola disponibilizou um *Whatsapp*, apenas as mães representantes das turmas tinham acesso ao número e poderiam falar diretamente com a professora. Nesses casos, eram levadas à escola apenas as questões coletivas, compartilhadas pelas famílias de cada turma, de forma que uma possível dúvida pontual de conteúdo curricular, por exemplo, não poderia ser sanada sem que passasse pelas representantes.

A situação menos selecionada pelas respondentes foi a disponibilização de algum tipo de treinamento para lidar com as atividades remotas. Isso mostra que, ainda que muitas escolas e redes de ensino tenham adotado plataformas virtuais e redes sociais para disponibilizar as atividades, poucas deram suporte para que os(as) alunos(as) e suas famílias pudessem utilizá-las adequadamente.

⁵⁹ As situações acrescentadas na alternativa “Outros” se referem, no geral, aos casos em que a escola suspendeu todas as suas atividades e às escolas que mantém o contato apenas via *e-mail*.

Diante das respostas à essa questão, analisamos o suporte dado por rede de ensino. Foram consideradas da rede pública as escolas municipais, estaduais e federais, enquanto as particulares e filantrópicas foram consideradas da rede privada. O percentual de respostas foi calculado referente ao número total de respondentes de cada rede e os dados podem ser vistos no gráfico 8:

Gráfico 8 - Suporte dado pelas escolas às famílias por tipo de rede de ensino



Fonte: elaboração própria

A distribuição permite perceber que o contato com as famílias para dar orientações, a disponibilização de telefone para tirar dúvidas e o treinamento para lidar com as atividades remotas foi muito maior entre as famílias com criança na rede privada do que na rede pública. Já para as famílias que não receberam nenhum tipo de assistência, o maior percentual estava entre as que tinham crianças na rede pública de ensino, sendo necessário tirar dúvidas por conta própria através da *internet* ou do contato com outras famílias.

É preciso atentar, contudo, para o fato de que as escolas públicas recebem um público maior e mais diverso, necessitando também de um maior esforço para suprir as necessidades de todos(as) os(as) alunos(as). França e Gonçalves (2010) afirmam que existem inúmeras diferenças entre as redes pública e privada marcadas pelos níveis de desempenho, principalmente na primeira fase do ensino fundamental. Essas diferenças não necessariamente significam uma diferença de qualidade entre as

duas redes, mas são influenciadas pelas características dos(as) estudantes, das particularidades das escolas e dos municípios em que essas se encontram e, ainda, da disponibilidade de recursos, relacionada à gestão.

Também cabe lembrar que não houve, a nível nacional, uma orientação às instituições de ensino, de forma a planejar as atividades remotas e a assistência dada às famílias. Isso fez com que as escolas tivessem que compor seus próprios planos de ação, perante as desigualdades sociais e educacionais existentes, o que se torna um desafio ainda maior diante da amplitude das redes públicas. A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, por exemplo, é a maior rede pública da América Latina, com 1.540 escolas⁶⁰, dimensão e diversidade que afetam a gestão das formas de atuação das escolas e professores(as).

A respeito dos comentários sobre o suporte dado pela escola, não é possível dizer que houve uma tendência nas respostas, de forma que estas se dividiram entre aquelas entrevistadas que julgaram o apoio recebido mais ou menos eficiente. Dentre as que julgaram o suporte recebido de forma mais positiva, estavam as mães com crianças matriculadas na rede privada. Como pontos principais, nesses casos, foram citados o fato de a escola estar aberta a receber sugestões e de disponibilizar diferentes canais de comunicação, inclusive com pessoal apto para fornecer suporte técnico àquelas famílias que entrassem em contato. Para aquelas com mais críticas negativas ao suporte oferecido, foi mais citada a mudança na relação com a escola entre os períodos de antes e durante a pandemia.

A gente acabou tendo que se virar mesmo. A escola só falou que tinha que baixar o aplicativo. Mas, no começo, a professora explicava para as crianças “o audíofoneiro é aí do lado” e a gente foi aprendendo.

Mariana (38 anos), mãe de Pedro (8 anos), estudante de escola particular, e Marcos (13 anos). Escolaridade média e Renda baixa.

Eles falam que a gente pode pedir ajuda se precisar... Mas quando eu tenho tempo de pedir já são sete da noite. E eu não fico à vontade de mandar mensagem pra professora depois do horário dela. Não é porque eu trabalho igual a uma louca que as pessoas têm que fazer o mesmo [...] Sinceramente, eu não tive nem tempo de criar relação com professor.

Dulce (32 anos), mãe de Bruno (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média e Renda alta.

⁶⁰ Dados da SME-RJ. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=9983184>>. Acesso em dez. 2020.

Eu senti uma diferença porque quando eu tinha alguma dúvida ou alguma coisa pra falar, eu ia lá. A escola nunca me deixou na mão... Mas em relação a agora, em casa, pra estar ligando, pra estar falando, isso aí é zero.

Anne (33 anos), mãe de Victor (6 anos), estudante de escola pública, Laio (10 anos) e Liliane (3 anos). Escolaridade média e Renda baixa.

A necessidade de “se virar” foi realidade para muitas das entrevistadas, mas se dividiu em duas principais questões: em relação a lidar com as mídias, mesmo sem um auxílio mais ativo da escola, as responsáveis disseram conseguir aprender o básico para utilizar os aparelhos e plataformas; em relação às questões pedagógicas, a maior parte das mães se queixou por não receberem assistência na realização das atividades. Este aspecto será melhor explorado no item Desafios (5.1).

Sobre os meios de comunicação usados, as entrevistadas citaram principalmente os grupos de *Whatsapp*, os *e-mails* informativos e a comunicação dentro das próprias plataformas virtuais.

O contato com a escola é só por telefone, mas é com a secretaria. Eu não conhecia a professora quase nada porque quando voltaram as aulas, algumas semanas depois parou, não teve nem a primeira reunião do bimestre com o professor. Então não tem nenhuma relação direta com o professor, só na plataforma. É mais online do que tudo. Não deu tempo de criar o vínculo.

Conceição (37 anos), mãe de Manoel (7 anos), estudante de escola particular, Flávia (1 ano) e Leila (19 anos). Escolaridade média e Renda baixa.

A comunicação com a escola é só por e-mail... E eles não avisam nada. A gente sabe de tudo na hora igual à criança. Então não tem uma comunicação tipo “a gente está fazendo isso, a gente está fazendo aquilo”. É tudo uma comunicação pelo e-mail do aluno e o retorno que fazem das atividades não é um retorno que chegue à criança [...] Antes da pandemia a comunicação já não era muito eficaz, mas eu achava que era por a escola ser montessoriana, ter essa coisa da autonomia. Mas hoje eu vejo que é uma dificuldade da própria escola.

Judite (36 anos), mãe de Estrela (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda média alta.

Embora a maior parte das escolas tenha disponibilizado, segundo as entrevistadas, alguma via de comunicação, ainda que apenas por *e-mail*, as queixas das responsáveis não estavam necessariamente em relação ao meio que essa comunicação ocorria. As insatisfações consistiam, mais especificamente, na qualidade dessa comunicação, na falta de informações sobre o trabalho realizado pela escola durante o período de quarentena e nas incertezas sobre o retorno às atividades presenciais.

Das responsáveis, 15 mencionaram algum tipo de conflito direto entre elas e as escolas durante esse período. Como principais causas, as discordâncias na forma

de as escolas agirem com as atividades propostas, a ausência de informações para as famílias sobre as tomadas de decisão, e as questões financeiras:

Eu tive um estresse muito grande com a diretora. Porque a gente teve problema com a plataforma do meu filho mais velho, a gente avisava e eles não arrumavam. Eu fiquei chateada porque era só assumir, todo mundo erra. Mas eles não assumem [...] Eu falei “você só veem o lado da escola, vocês não veem o que os pais também estão passando com tudo isso”.

Mariana (38 anos), mãe de Pedro (8 anos), estudante de escola particular, e Marcos (13 anos). Escolaridade média e Renda baixa.

Antes a escola era uma parceira, porque permitia que as pessoas trabalhassem. E isso deixou de ser, virou mais uma sobrecarga. [...] Eu fiquei com ódio da escola. Fiquei com muita raiva... pela atitude de manter a mensalidade alta, não ter cedido nada, e agora eles querem repor todas as aulas. O esquema de reposição deles é entubar a criança de aula no sábado, depois do horário, estender aula até 31 de dezembro, adentrar janeiro... Então eles começaram a criar um sistema de reposição pra gente não questionar o valor da mensalidade.

Magda (39 anos), mãe de Tiago (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda média.

Entre as 25 entrevistadas cujas crianças estudavam em escolas particulares, 11 fizeram alguma referência à mensalidade cobrada pelas escolas que, segundo elas, não levou em consideração a situação financeira causada às famílias pela pandemia. A respeito desse assunto, também foi citado o fato de que as escolas tiveram seus custos reduzidos durante o período de isolamento, o que não refletiu na redução das mensalidades até a sanção da lei estadual⁶¹, que determinou 30% de desconto nos valores pagos às instituições privadas de ensino. A questão da mensalidade se associa à percepção sobre as atividades remotas à medida que algumas responsáveis disseram acreditar que as escolas estavam enviando exercícios e avaliações apenas “para constar”, e não focadas na aprendizagem das crianças.

Ainda que diante de críticas, conflitos e falhas de comunicação na relação entre a escola e a família, as apreciações negativas em relação ao suporte recebido, no geral, não se estendiam ao trabalho desempenhado pelos(as) professores(as). Sobre esse aspecto, a maior parte das entrevistadas fez algum tipo de comentário positivo a respeito da atuação docente durante esse período. Elogios que se fizeram presentes mesmo diante de críticas generalizadas à escola. Algumas vezes citadas como “heroínas”, as professoras tiveram seu empenho em realizar um bom trabalho

⁶¹ A lei Lei Estadual nº 8.864, de junho de 2020, dispõe sobre a redução proporcional das mensalidades escolares em estabelecimentos de ensino da rede particular do Estado do Rio de Janeiro, durante a vigência do estado de calamidade pública. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=396456>>. Acesso em out. 2020.

reconhecido por muitas responsáveis, que geralmente compreendem que as falhas nas propostas partem da gestão da escola ou da rede de ensino, no caso das escolas públicas.

Diante da situação inusitada, professoras e professores precisaram modificar a forma como realizavam seus trabalhos, adaptando-os a outros contextos, tal como o virtual. Precisaram adequar suas atividades e metodologias, e desenvolver habilidades para lidar com as mídias. As mudanças e ajustes demandaram dos(as) docentes ainda mais esforços, já que a maior parte desses(as) profissionais não dispunha de uma formação que ajudasse a lidar com essas questões. Assim, frente ao novo cenário, “o *ser professor/a* ganha novos contornos, transformando-se no *tornar-se professor/a em meio a pandemia*” (NASCIMENTO; OLIVEIRA E SILVA, 2020, p.15).

Não é possível desconsiderar que, para conseguir cumprir as demandas das crianças, das famílias e da gestão das escolas, os(as) docentes precisam de um empenho ainda maior. Em casa, as atividades profissionais puderam demandar ainda mais tempo, fazendo-se confundir os momentos de trabalho e de descanso, uma vez que muitos(as) disponibilizaram seus telefones e puderam ser contatados(as) pelas famílias a qualquer hora do dia. Desse modo, o empenho docente para garantir uma oferta educativa a seus alunos(as) pode gerar um amadurecimento profissional, mas também tensões e angústias diante da precarização do seu trabalho (CNTE, 2020).

5 Experiências

O presente capítulo objetiva explorar as experiências provocadas pela situação de ensino remoto às famílias pesquisadas. Trazemos os dados obtidos através das respostas ao questionário, em diálogo com a análise dos relatos das entrevistadas, a fim de compreender os desafios, as potencialidades e as estratégias de mediação usadas pelas famílias na relação das crianças com as atividades escolares.

A palavra “experiência” origina do latim *experientia* e é formada pelas partículas “ex” (fora), “peri” (perímetro, limite) e “entia” (ação de conhecer, aprender). Dessa forma, *experientia* poderia ser traduzida, de forma literal, como “o ato de se aprender ou conhecer além das fronteiras, dos limites”⁶². Ao mesmo tempo, entre algumas definições, a experiência é tida como: “ato ou efeito de experimentar(-se)”⁶³, “conhecimento adquirido graças aos dados fornecidos pela própria vida”, “conhecimento ou aprendizado obtido através da prática ou da vivência”⁶⁴.

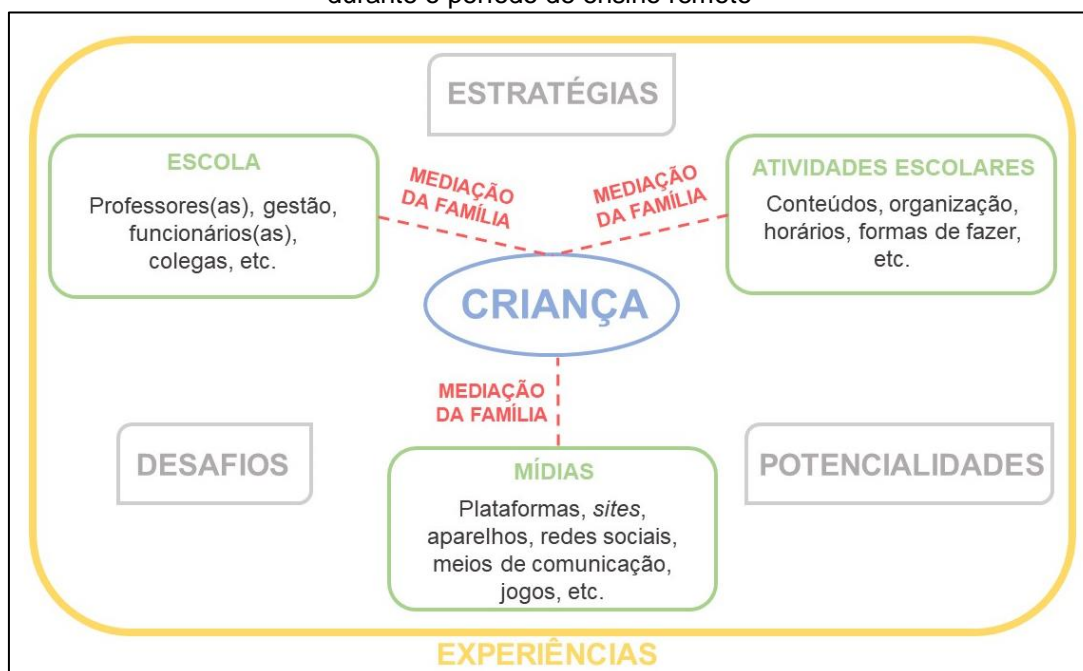
Nesse sentido, nos interessa conhecer as vivências das crianças e de suas famílias, durante o período de quarentena, proporcionadas pela situação de ensino remoto. Essas experiências, assim, poderiam se concretizar em forma de aprendizados para todos os sujeitos envolvidos no processo, que vão além das fronteiras antes conhecidas por eles com o ensino presencial. Buscamos sistematizar as ideias no esquema abaixo:

⁶² Wikcionário. Disponível em: <<https://pt.wiktionary.org/wiki/experi%C3%Aancia>>. Acesso em jan. 2021.

⁶³ Michaelis *online*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/experi%C3%Aancia/>>. Acesso em jan. 2021.

⁶⁴ Dicio (Dicionário *Online* de Português). Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/experien- cia/>>. Acesso em jan. 2021.

Figura 1 – Esquema das experiências das famílias durante o período de ensino remoto



Fonte: elaboração própria

No esquema, a criança aparece no centro do processo de aprendizagem, estabelecendo uma relação com a escola, com as atividades propostas por ela e com as mídias, que propiciam também o acesso às atividades. Nessas relações, durante o contexto de isolamento social, a família aparece como a principal mediadora, podendo enfrentar desafios e criar estratégias para que a criança aproveite da melhor maneira a situação. Essas relações mediadas também apresentam potencialidades, no sentido que proporcionam novas situações e reflexões sobre o que é vivido. Chamamos de experiências nesse estudo, então, as vivências das famílias durante o período de realização das atividades escolares remotas, relatadas pelas entrevistadas, incluindo relações estabelecidas, dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos no processo.

Cabe ressaltar que, embora apresentados em seções diferentes, os desafios, as potencialidades, as estratégias de mediação e as relações com as mídias estão intrinsecamente relacionados. As dificuldades podem demandar um tipo de ação traduzida em estratégia. Ao mesmo tempo, a necessidade de utilizar materiais digitais, por exemplo, pode trazer aprendizados na relação com as mídias. Assim, juntos, esses tópicos pretendem compor a análise a respeito das experiências relatadas pelas participantes.

5.1 Desafios

Chamamos de dificuldades as adversidades específicas vivenciadas pelas participantes da pesquisa no processo de mediação das relações das crianças com as atividades educacionais remotas. E, definimos como “desafio”, o conjunto dessas dificuldades, que giram em torno de um mesmo tema. A distribuição das dificuldades, listadas no questionário, com a quantidade de respondentes que concordou com as afirmativas, é apresentada na tabela 8, a partir dos três principais desafios, definidos na análise de dados: desafio com as mídias, desafio com o conteúdo das atividades e outros desafios que, diante da diversidade de dificuldades que englobava, não foi classificado enquanto um único tipo:

Tabela 8 - Principais dificuldades com as atividades remotas

	Dificuldade	n	%
Desafio com as mídias	Conexão com a <i>internet</i>	61	29,47
	Instruções sobre envio e/ou recebimento de atividades	38	18,36
	Disponibilidade de dispositivos tecnológicos para acessar as atividades	34	16,43
	Utilização dos dispositivos tecnológicos	24	11,59
	Conhecimento sobre a plataforma virtual utilizada pela escola	23	11,11
Desafio com o conteúdo	Ajudar a criança a entender o conteúdo	71	34,30
	Explicar a atividade para a criança	53	25,60
	Lidar com o material usado pela escola	34	16,43
	Instruções sobre como fazer as atividades	31	14,98
	Não conhecer ou esquecer os conteúdos	28	13,53
Outros desafios	Motivação da criança	100	48,31
	Disponibilidade dos responsáveis	88	42,51
	Esperar o tempo da criança	78	37,68
	Ausência de um ambiente tranquilo para estudar	49	23,67
	Não entender o que deve ser feito nas atividades	15	07,25

Fonte: elaboração própria

No desafio com as mídias, a dificuldade mais assinalada pelas respondentes foi a conexão com a *internet* (29,47%), enquanto as menos marcadas foram o conhecimento sobre a plataforma virtual utilizada pela escola para disponibilizar as atividades (11,11%) e a utilização dos dispositivos tecnológicos (11,59%). No desafio com o conteúdo das atividades, a dificuldade mais marcada foi ajudar a cri-

ança a entender os conteúdos curriculares (34,30%) e o menos marcado, o não entendimento do que deve ser feito nas atividades (07,25%). Em relação aos outros desafios, a dificuldade mais assinalada estava relacionada à motivação das crianças (48,31%), sendo essa também a dificuldade mais assinalada entre todas as dificuldades listadas no questionário. Como segunda dificuldade mais marcada, entre os outros desafios e entre todas as dificuldades listadas, ficou a disponibilidade dos(as) responsáveis para acompanhar as atividades remotas das crianças.

Considerando os desafios em separado, calculamos a média entre os percentuais das suas listas de dificuldades, percebendo uma concordância média de 17,39% para o desafio com as mídias, de 18,68% para o desafio com o conteúdo e 38,04% para os outros desafios. Desse modo, vimos que os maiores desafios iam além das dificuldades listadas no questionário, podendo ser melhor compreendidos na análise das entrevistas.

Em relação ao cruzamento das dificuldades com as faixas de renda e com as faixas de escolaridade⁶⁵, podemos destacar alguns dados. No desafio com o conteúdo, as famílias da faixa de *Renda baixa* foram as que mais assinalaram todas as dificuldades e as famílias de *Renda alta* foram as que menos assinalaram, com exceção da dificuldade “Lidar com o material usado pela escola”, que foi menos assinalada pelas famílias de *Renda média*. A dificuldade de “Ajudar a criança a entender o conteúdo” foi a mais marcada em todas as faixas de renda e por todas as faixas de escolaridade, com exceção da faixa de *Escolaridade baixa*, na qual a dificuldade mais assinalada foi “Instruções sobre como fazer as atividades”. Todas as dificuldades tiveram um percentual maior entre as responsáveis de *Escolaridade baixa* e um percentual menor entre as responsáveis de *Escolaridade alta*.

No desafio com as mídias, todas as dificuldades também foram mais assinaladas pelas famílias de *Renda baixa* e menos assinaladas pelas de *Renda alta*, com exceção da dificuldade “Instruções sobre envio e/ou recebimento de atividades”, que foi menos assinalada pelas famílias de *Renda média*. Todas as dificuldades tiveram um percentual maior entre as responsáveis de *Escolaridade baixa* e um percentual menor entre as responsáveis de *Escolaridade alta*.

Nos outros desafios, “Ausência de um ambiente tranquilo para estudar” e “Esperar o tempo da criança” foram dificuldades mais marcadas entre as famílias de

⁶⁵ As tabelas constam no Apêndice II.

Renda baixa do que entre outras faixas de renda. Já a “Motivação da criança” foi a dificuldade mais marcada pelas famílias de todas as faixas de renda.

As questões a respeito das dificuldades também traziam a alternativa “Não temos nenhum tipo de dificuldade”. Os percentuais das respondentes que assinalaram essa alternativa em ambas as questões (em relação às mídias e em relação ao conteúdo das atividades), relacionados às faixas de renda e às faixas de escolaridade, aparecem na tabela a seguir:

Tabela 9 - Famílias que afirmaram não possuir nenhum tipo de dificuldade com as atividades remotas, em relação às faixas de renda e às faixas de escolaridade

	Renda baixa		Renda Média		Renda média alta		Renda alta		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Não tem dificuldade com as mídias	32	42,11	27	62,79	14	53,85	44	70,97	117	56,52
Não tem dificuldade com o conteúdo	20	26,32	17	39,53	4	15,38	24	38,71	65	31,4
	Escolaridade baixa		Escolaridade Média		Escolaridade média alta		Escolaridade alta		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Não tem dificuldade com as mídias	2	22,2	31	45,59	38	64,41	46	64,79	117	56,52
Não tem dificuldade com o conteúdo	1	11,11	21	30,88	18	30,51	25	35,21	65	31,4

Fonte: elaboração própria

Sobre não ter dificuldade com as mídias, a faixa de renda que mais assinalou foi a de *Renda alta*, enquanto a que menos assinalou foi a de *Renda baixa*. Do mesmo modo, em relação às faixas de escolaridade, a que mais marcou foi a de *Escolaridade alta* e a que menos marcou foi a de *Escolaridade baixa*. A respeito de não ter dificuldade com o conteúdo, a faixa de renda que mais assinalou foi a de *Renda média* e, a que menos assinalou, a de *Renda média alta*. Em relação às faixas de escolaridade, a que mais disse não ter dificuldade foi a de *Escolaridade alta* e a que menos disse foi a de *Escolaridade baixa*.

Assim, o cruzamento dos dados a respeito das dificuldades, com as faixas de renda e com as faixas de escolaridade, indica que as famílias de menores rendas e com mediadoras de menor escolaridade possuem mais dificuldades para a realização das atividades remotas.

As maiores dificuldades para os grupos menos favorecidos, durante a pandemia, não se apresentaram apenas no campo da Educação. O Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde, por exemplo, mostrou que as chances de morte pela COVID-19 no Brasil são maiores entre pessoas negras diante de brancas e de pessoas com menor escolaridade⁶⁶. Dados IBGE mostraram que, enquanto Estados situados nas Regiões Sul e Sudeste possuem cerca de 250 médicos(as) a cada 100 mil habitantes, outros, da região Norte e Nordeste, contam com aproximadamente 80. Padrão de desigualdade regional que se repete na distribuição de leitos de UTI, quantidade de respiradores e outros profissionais da saúde, refletindo também no número de mortes⁶⁷. Junto a isso, houve o aumento do desemprego e da precarização do trabalho. Assim, a pandemia trouxe ao Brasil um cenário que aprofundou desigualdades históricas no território e entre grupos sociais, que se cruzam e se reforçam, passando por um contexto de crise econômica e política (ALMEIDA, et al. 2020). Diante dos padrões de desigualdade, são as classes menos favorecidas, social e economicamente, as mais afetadas pela COVID-19, seja devido às dificuldades econômicas, às dificuldades de atendimento na saúde ou às dificuldades de assegurar às crianças o direito à educação.

Para Andressa Pellanda, coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a educação brasileira durante a pandemia sofre “uma crise dentro da crise”, uma vez que as desigualdades estruturais foram explicitadas e as políticas adotadas para a educação, assim como o ensino remoto, foram pensadas sem considerar essas desigualdades. Ao mesmo tempo em que é exigida a participação nas propostas da escola, muitos(as) estudantes sofrem com problemas de saneamento e acesso a água e alimentos, ausência de um ambiente de qualidade para estudar e a falta de apoio dos(as) responsáveis, que podem também não ter tido garantido o direito à educação ou precisado trabalhar exaustivamente. A realidade, então, aponta para um cenário de discriminações e de aprofundamento das desigualdades sociais, educacionais e regionais (STEVANIM, 2020).

A análise das entrevistas permitiu identificar as dificuldades comentadas pelas responsáveis em outros tipos de desafios além dos que compunham as questões

⁶⁶ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/06/02/covid-mata-54-dos-negros-e-37-dos-brancos-internados-no-pais-diz-estudo.htm>>. Acesso em jan. 2021.

⁶⁷ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27614-ibge-divulgadistribuiacao-de-utis-respiradores-medicos-e-enfermeiros>>. Acesso em jan. 2021.

do questionário, assim como obter mais detalhes sobre os desafios assinalados. Ao total, seis principais desafios, relacionados entre si, foram identificados nas entrevistas: desafio com os conteúdos curriculares, desafio de adaptação ao novo modelo, desafio com as mídias, desafio pedagógico, desafio de contexto e desafio emocional. O desafio com as mídias será melhor aprofundado no próximo tópico (5.2 Lidando com as mídias), tanto no que diz respeito ao acesso, quanto à relação com os dispositivos e plataformas. Os demais desafios serão comentados a seguir:

Desafio com os conteúdos curriculares

Das entrevistadas, 11 relataram algum tipo de dificuldade em relação aos conteúdos curriculares propriamente ditos:

Eu tenho que pesquisar acho que tudo... Se ele fala “o que é Quilombo?”, eu “Misericórdia, espera aí...”. Eu pesquiso, vou, leio com ele, e aí refresca a memória. Porque, assim, é muita coisa, né? E já passou muito tempo que a gente tinha essa idade. Então, quando eu vejo que vai iniciar uma coisa nova, eu tento dar uma lida antes pra poder aprender. O que eu não lembrar, eu tento recorrer ao Google... Dificilmente eu recorro à escola.

Dulce (32 anos), mãe de Bruno (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média e Renda alta.

Eu tive que fazer algumas pesquisas pra poder relembrar, né? História, Geografia... realmente tem umas coisas que a gente precisa de um lembrete. Comecei a ler um pouco pra poder relembrar, mas não era algo novo não.

Anastácia (32 anos), mãe de Leonardo (9 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média e Renda baixa.

Os relatos sobre não saber determinados conteúdos estavam, geralmente, associados ao fato de as entrevistadas terem estudado há muitos anos e não lembrarem de certos assuntos. A maior parte delas, contudo, disse já ter conhecido os temas em algum momento, não se tratando de novidades. Segundo elas, os *sites* de busca eram as principais ferramentas utilizadas na pesquisa dos conteúdos, ajudando-as a relembrar e aprofundar os assuntos que as escolas das crianças abordavam. Algumas afirmaram fazer a pesquisa antes mesmo de as crianças começarem a ter contato com os conteúdos nas atividades, de forma a estarem preparadas para possíveis dúvidas. Essa estratégia, no entanto, só seria possível no caso das escolas que compartilhassem antecipadamente o planejamento curricular para as famílias.

Não foi possível notar uma relação entre a escolaridade das pesquisadas e os relatos de dificuldades com os conteúdos curriculares; algumas mães de *Escolaridade média alta* e *alta* também afirmaram precisar relembrar dos conteúdos para

auxiliar as crianças. A maior parte das entrevistadas, no entanto, disse não ter dificuldade com os conteúdos por considerá-los básicos ou muito fáceis. Acreditamos que isso pode ter ocorrido por duas principais razões: a primeira é que apenas uma entrevistada não havia completado o Ensino Fundamental, de modo que as demais vivenciaram os anos escolares os quais as crianças estavam cursando; a segunda, relacionada à percepção das responsáveis sobre a qualidade das atividades, diz respeito ao fato de que muitas das escolas preferiram não abordar novos assuntos, apenas reforçando os conteúdos antes trabalhados com as crianças. É possível que famílias de estudantes de séries mais avançadas tenham vivenciado dificuldades maiores nesse aspecto, mas isso precisará ser investigado em outros estudos.

Desafio de adaptação ao novo modelo

Entre as entrevistadas, 21 disseram ter dificuldades no processo de adaptação ao modelo de ensino imposto pelas propostas de atividade remota, tanto para si próprias, quanto para as crianças:

Pra mim, essa dinâmica de ensino na pandemia está sendo estressante. Porque o meu filho não vê essas horas que a gente fica estudando por dia como escola. Ele acha que é algo que ele poderia fazer em um outro momento, que aquela hora não é pra ele fazer. Ele não identifica aquilo ali como uma continuidade da escola e isso me estressa bastante. [...] Ele vê como se pudesse estar sentado na televisão ou dormindo até mais tarde, mas está ali à disposição da professora, com dever pra copiar no caderno e tal. Eu tento fazer com que ele entenda que se ele estivesse na escola, ele também estaria fazendo aquilo ali.

Carla (45 anos), mãe de Paulo (8 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média e Renda baixa.

Eu acho que ele demorou a entender a necessidade da aula em casa... Aí ele foi entender a situação mundial e veio o medo também do que está acontecendo... ansiedade de como é que vai ser. [...] Ele fala “eu não estou na escola”. Aí eu falo pra ele: “mesmo você não estando na escola, são atividades da escola. Então a gente tem que fazer porque está sendo avaliado”. Mas falar que está sendo avaliado pra uma criança de seis anos é complicado, né?

Frida (34 anos), mãe de Gabo (6 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média e Renda média.

A primeira dificuldade estava, segundo as entrevistadas, na necessidade de as crianças compreenderem o contexto vivido mundialmente, entendendo porque era necessário o isolamento e, conseqüentemente, o porquê de não poderem ir à escola. Em um segundo momento, a dificuldade passou a ser ver em seus lares, espaço antes voltado ao lazer e ao descanso, um ambiente também para os estudos.

Souza e Dainez (2020), partindo das ideias de Vygotsky a respeito da relação da criança com o meio, compreendem que a situação social da criança é o que contingencia suas experiências e o modo como ela significa o lugar de aluna na situação de pandemia. Não sendo o ensino remoto uma prática comum na vida das crianças, elas terão dificuldades em associar suas residências a um ambiente de escola, já que lá realizavam inúmeras atividades sem nenhuma relação com a esta. Para as autoras, esse estranhamento evidencia a importância de uma mediação pedagógica mais próxima e de uma estrutura organizacional voltada para a aprendizagem, características próprias do ambiente escolar (SOUZA; DAINEZ, 2020).

A terceira dificuldade no processo de adaptação às mudanças afetou do mesmo modo as responsáveis e as crianças, tratando da necessidade de reorganização do dia-a-dia das casas, de forma a incluir na rotina doméstica todos momentos necessários para a realização das atividades escolares. Essa dificuldade muitas vezes teve, como resposta, a estratégia de criação de rotinas e horários fixos para o estudo, comentada no item 5.3. Outra dificuldade apontada foi em relação à forma como as atividades escolares passaram a chegar às crianças, que antes raramente se relacionavam com professores(as) e colegas através das telas. No caso das crianças que não tinham aulas ao vivo ou em vídeo, a percepção de que o material enviado através de *sites* ou redes sociais vinha da escola era ainda mais difícil, vez que as crianças costumavam associar as atividades escolares ao ambiente físico da escola e a todo o aparato que a movimentação de ida para a escola envolvia, assim como uniformes, mochila, transporte escolar, entre outros:

Ela sente muita saudade da escola. No início ela chegou a botar o uniforme “mãe, deixa eu botar o uniforme”. [...] Eu falei “filha, vamos estudar que a mamãe vai ser sua professora agora”. “Não, mãe. Eu não quero que você seja minha professora, eu quero que você seja minha mãe”.

Malu (40 anos), mãe de Gina (6 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda alta.

Como relatado por Malu, outra dificuldade das crianças foi compreender que o auxílio às atividades escolares seria, a partir de então, dado principalmente por seus familiares e não pelos(as) professores(as). Junto a isso, grande parte das entrevistadas comentou a saudade que as crianças sentiam de suas escolas e, principalmente, do contato com outras crianças e das brincadeiras coletivas no recreio, o que afetou também a motivação delas para estudar.

Desafio Pedagógico

Embora poucas entrevistadas tenham relatado dificuldades específicas com os conteúdos curriculares, 30 delas mencionaram alguma outra dificuldade pedagógica. A mais citada está relacionada a “saber explicar/passar o conteúdo”:

O Português eu uso na minha atividade profissional, mas eu precisei ver alguns métodos. Principalmente na matemática... Porque saber somar é uma coisa, saber ensinar a somar é outra. Tive que aprender métodos mesmo de ensino... tive que buscar esses métodos lúdicos nas sugestões de ensino. Porque também está circulando muito no grupo de pais essas sugestões... Essas apostilas de sugestões do que fazer em casa com as crianças. Então aprender mesmo o conteúdo, não precisei, mas métodos eu tive que buscar.

Lucinda (39 anos), mãe de Luan (6 anos), estudante de escola particular, e Alberto (15 anos). Escolaridade média e Renda média.

*Além de eu não conseguir trabalhar com eles devido a isso [sobrecarga], tem o fato de eu não saber passar. Eu não sei. Eu sei a matéria [...] Eu sei fazer o exercício, mas eu não sei ensinar a ele. Não sei passar. [...] E outra dificuldade que eu tenho é da paciência, sei lá... eu não sei repassar o que eu sei, a matéria. **Eu não sei ensinar... Eu sou mãe, não sou professora. Eu não sei ser professora.** [...] A professora lá explica de uma maneira diferente. Usa os artefatos dela pra conseguir extrair isso dele... Ele não está tendo isso. Então é uma dificuldade imensa que eu tenho. Que ele sinalize, que ele acompanhe... Vai ficar bem atrasado, infelizmente.*

Anne (33 anos), mãe de Victor (6 anos), estudante de escola pública, Laio (10 anos) e Liliane (3 anos). Escolaridade média e Renda baixa.

Lucinda, como outras mães, afirma não ter dificuldade com os conteúdos curriculares em si, mas sim com a prática de ensino destes: o “saber ensinar a somar”. Isso reforça o fato de que, mesmo nos casos das mediadoras com uma maior escolaridade, essa escolarização não se traduz na competência necessária para ajudar a criança a construir seus próprios conhecimentos escolares, já que as mães não possuem um conhecimento pedagógico para essa tarefa. Em alguns casos, é possível aprender métodos, como Lucinda menciona, mas é necessário ter em mente que o trabalho docente vai além de dominar o conteúdo ou técnicas de ensino, se construindo a partir das relações que se estabelecem, dos contextos em que se desenvolve e da experiência acumulada com a profissão.

Assim como Anne, a maior parte das entrevistadas citou recursos que os(as) professores(as) teriam e elas, enquanto mães, não. Algumas das competências mencionadas foram: estratégias de ensino, estratégias de motivação, conhecimento dos aprendizados adequados a cada faixa etária, conhecimentos sobre didática, paciência para respeitar o tempo da criança, uso de ludicidade, entre outras características que auxiliariam as crianças na construção dos conhecimentos. Essas falas podem

apontar para as percepções que as responsáveis têm, ou passaram a ter a partir da experiência com as atividades remotas, do que é “ser professor(a)” e de sua importância enquanto mediador(a) da aprendizagem. Uma pesquisa feita pelo Datafolha também mostrou que 71% dos(as) responsáveis disse valorizar ainda mais os(as) professores(as) depois de experienciar o ensino remoto⁶⁸.

Compreendendo a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, entende-se também que esta não se refere à simples transmissão e recepção passiva das informações por parte do(a) educando(a). Nesse sentido, o trabalho docente não se trata de “passar” conceitos e teorias aos estudantes, mas de possibilitar a eles(as), os caminhos para aquisição e posse desses conhecimentos. Para Gorzoni e Davis (2017), a especificidade da ação docente está em ensinar, envolvendo um conhecimento pedagógico específico e uma identidade profissional construída a partir das relações estabelecidas pelos(as) professores(as), considerando as demandas sociais internas e externas à escola. Inclui, ainda, a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar, adquiridas nas formações e nas experiências de trabalho.

Na escola, o(a) professor(a) assume, a posição de mediador(a), sendo a ponte entre o(a) aluno(a) e o conhecimento, mas principalmente incentivando sua autonomia. Isso possibilita que os(as) alunos(as) não só conheçam e compreendam os conceitos compartilhados social e cientificamente, mas possam também significá-los de acordo com as suas experiências. Assim, a mediação docente não se dá apenas de forma operacional. É também o(a) professor(a) quem irá oportunizar o acesso a fontes de informações confiáveis, necessitando, para tal, dominar os conteúdos os quais se deseja que os estudantes aprendam.

A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar se dão, desse modo, com a mediação do(a) professor(a), que irá investigar quais são os conhecimentos que os(as) alunos(as) já possuem, para então intervir e reorganizá-los, orientando-os para o conhecimento sistematizado (BERNI, 2006). As famílias, por sua vez, ainda que tenham conhecimentos específicos dos conteúdos, não dispõem da formação e da experiência construídas na profissão docente e, portanto, não podem desempenhar, de mesmo modo, a mediação feita por professo-

⁶⁸ Disponível em: <<https://fundacaoolemann.org.br/releases/pesquisa-datafolha-aponta-legados-da-pandemia-para-educacao>>. Acesso em jan. 2021.

res(as). A ausência de conhecimentos e competências específicos da atividade docente gera, então, as dificuldades pedagógicas na ação de mediar as atividades escolares. Fica evidente, contudo, que mesmo diante dessas dificuldades, as mães fizeram um grande esforço para aprender o que lhes fosse possível, a fim de auxiliar as crianças da melhor maneira.

As dificuldades com os tipos de letra usados também foram frequentemente citadas, o que pode ser justificado pelos anos de escolaridade que as crianças estavam cursando, já que muitas atividades propostas se relacionavam com o processo de alfabetização, incluindo o conhecimento das letras e as atividades de escrita cursiva:

A dificuldade que eu tenho é que na escola eles ensinam um tipo de letra e, quando eu vou ensinar ela a escrever, ela diz “ah, mas essa letra não é certa”. Porque eu faço uma letra diferente, eu faço um 'b' diferente. Aí eu tenho que pegar alguma coisa antiga e mostrar “ó, o b é esse aqui que o professor ensinou”. Essas são as dificuldades. [...] Tem coisa que é diferente com o professor, né? Ela fala de uma forma pedagógica, lúdica, de ensinar... eu aprendi com elas até a fazer a letra “faz uma bolinha até contornar...”. Assim... eu não sabia, né? Então eles têm a didática deles.

Erica (39 anos), mãe de Daniele (6 anos), estudante de escola particular, e Laura (4 anos). Escolaridade média e Renda baixa.

Se eles estivessem em aula presencial, eu não saberia dizer como eles ensinam escrever a letra A. Se eu tivesse que ensinar pra ele em casa, eu ia fazer de outra forma... eu não sei fazer aquele desenho. Eu deixo ele aprender da forma da professora. Eu não interfiro muito nisso... até em relação a outros conteúdos. A maneira como eles ensinam matemática hoje, é diferente de como eles me ensinavam. Então eu fico preocupada de ensinar quando ela tem dúvida, de ensinar de um jeito completamente diferente e acabar atrapalhando.

Louise (42 anos), mãe de Lorenzo (5 anos), estudante de escola particular, e Joaquina (9 anos). Escolaridade alta e Renda média alta.

Assim como no caso de Louise, algumas mães relataram o medo de ensinar às crianças de uma forma que não seria a mesma usada pelas professoras, o que poderia causar confusões e possíveis dificuldades no aprendizado. Também foram citadas referências à vivência das mães enquanto alunas, o que as levava a alegar que as formas de ensino mudaram e que elas não mais (re)conheciam a escola tal como suas crianças vivenciam.

Retomando a fala de Anne ao dizer “Eu sou **mãe**, não sou **professora**”, ficam implícitos os significados que essas duas palavras trazem consigo. A maternidade,

enquanto fenômeno social, carrega a divisão de papéis sociais⁶⁹ que impõe às mulheres os cuidados com as crianças. Junto a esses cuidados, se associam também os afazeres domésticos e todas as responsabilidades relacionadas às vidas das crianças, incluindo as escolares. Responsabilidades estas que são aprendidas socialmente, mas também no cotidiano de *ser e tornar-se* mãe. Insfran e Muniz (2020) afirmam que a introdução do conceito de gênero nas ciências sociais, pelo feminismo contemporâneo, possibilitou abordar a maternidade a partir de seus diferentes aspectos, como símbolo de realização feminina e poder das mulheres, mas também de opressão destas e dominação pelo gênero masculino. Assim, culturalmente, somos educados(as) para aceitar e reproduzir uma opressão sexista que traz uma sobrecarga de trabalho às mulheres, em especial às que são mães.

No caso de “ser professora”, como já mencionado, tratamos de uma profissão, com formação e saberes específicos, próprios da ação docente. Nas palavras de Freire (1997), “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento”. Assim, ser mãe e ser professora são coisas distintas e Anne marca essa distinção ao reforçar que não sabe ensinar os conteúdos curriculares e que percebe “os artefatos” que professora possui. O reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico, então, nega a ideia de que para ser professora, em especial de crianças pequenas, basta ser doce, carinhosa e saber cuidar. Características essas associadas a um ideal de feminilidade que, ao mesmo tempo, reforça os papéis de gênero e contribui para a desvalorização da profissão docente, muitas vezes associando-a a outra integrante das famílias: as tias.

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais (FREIRE, 1997, p. 18).

Cabe às professoras, então, reafirmar sua identidade profissional, negando as associações que possam descaracterizar os saberes próprios da ação docente e diferenciando as funções educativas da família e da escola. A partir dos dados, assim, é possível pensar que o desafio pedagógico enfrentado pelas responsáveis ao mediar as atividades remotas, além de demandar um alto empenho e dedicação por parte

⁶⁹ Papéis sociais são aqui entendidos como “padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (LOURO, 2003, pp. 23-24).

das mediadoras, pode ter contribuído para as reflexões a respeito do papel das(os) professoras(es) e da escola.

Desafio de contexto

As dificuldades de contexto referem-se àquelas características da dinâmica e das condições familiares que impõem obstáculos para a realização das atividades de maneira proveitosa. Como exemplos:

A mesa que ele estuda é a mesma que a gente faz as refeições. Então fica uma pilha de caderno... tira livro, bota livro, tira computador, bota computador, tira migalha, limpa a mesa pra estudar... é muito chato.

Magda (39 anos), mãe de Tiago (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda média.

Olha, eu vou te falar que eu desisti. Eu nem estou acompanhando, porque aqui em casa é praticamente impossível eu seguir com a atividade da escola com as crianças. São três crianças em níveis e escolas diferentes, praticamente três crianças hiperativas e tudo sobra só pra mim. É quase que impossível. Se eu vou dar pra um, o outro vai, aí começa aquela confusão generalizada que é impossível. Eu desisti. No início dava... eu imprimi as apostilas, estava tentando, só que era simplesmente uma guerra aqui dentro de casa. A gente mora em um apartamento pequeno, não tem área de lazer, não tem nada, então é só dentro de casa... Televisão ou a gente. E eu tenho que fazer tudo. Sou eu que lavo, passo, cozinho, dou banho, dou comida... Tem hora que eu fico sobrecarregada, fico gritando. Eu não aguento mais, eu já estou louca. Cansada fisicamente e principalmente psicologicamente.

Anne (33 anos), mãe de Victor (6 anos), estudante de escola pública, Laio (10 anos) e Liliane (3 anos). Escolaridade média e Renda baixa.

O desafio de contexto envolve dificuldades relacionadas às características das residências; ao espaço físico usado para o estudo; à quantidade de moradores(as); à quantidade de crianças e adolescentes estudantes; à atuação profissional das responsáveis, entre outras questões específicas que podem potencializar os demais desafios nos momentos de dedicação às atividades escolares. Nesse caso, as dificuldades se relacionam, sobretudo, com o nível socioeconômico das famílias, já que as que possuem maior poder aquisitivo podem dispor de mais aparatos e apoios para reduzir as dificuldades. Algumas mães disseram ter separado um espaço e/ou um aparelho com acesso à *internet* exclusivamente para a criança, ter mobilizado assistência técnica para o uso dos dispositivos eletrônicos, ter investido em melhores planos de internet e em impressoras, entre outras medidas que podem, certamente, minimizar as dificuldades vivenciadas. Junto a isso, não por acaso, as duas únicas mães que disseram ter desistido de fazer qualquer atividade proposta pela escola, estão na faixa de *Renda baixa*.

Carvalho (2004b), a partir das ideias de Bourdieu, afirma que a participação da família na educação das crianças, principalmente no acompanhamento dos deveres de casa, demanda capital econômico e cultural, vontade e gosto. Essa afirmação pode ser transposta para a situação de ensino remoto, na qual tais aspectos se relacionam com a participação familiar das propostas de atividade das escolas. O capital econômico, na forma de riquezas e bens materiais, se traduziria em tempo livre para acompanhar a criança ou na possibilidade de pagar um(a) professor(a) particular que faça isso. O capital cultural, por sua vez, significa a posse de cultura acadêmica e o conhecimento atualizado dos conteúdos curriculares, sendo institucionalizado na forma de títulos escolares (CARVALHO, 2004b).

Bonamino et al. (2010), tratam ainda do capital social, constituído basicamente pelas redes de relações sociais as quais os indivíduos fazem parte, permitindo o acesso desses a recursos de outros membros de sua rede. Assim, esse capital poderia ser convertido em capital econômico ou cultural, à medida que os indivíduos têm ganhos decorrentes de sua participação nos grupos. Nesse sentido, ter um alto capital econômico nem sempre significa grandes recursos educacionais para apoiar a escolarização dos(as) filhos(as). Por outro lado, mesmo que sem um alto capital econômico, o alto grau de mobilização de capital social pelas famílias pode se traduzir em maiores recursos educacionais. Como exemplo, as autoras citam estudos em um distrito educacional nos Estados Unidos, em que se constatou que famílias asiáticas compravam livros didáticos em duplicata, para que um deles fosse destinado ao aprendizado das mães, com a intenção de melhor auxiliar os estudos dos(as) filhos(as). Assim, mesmo sem grande poder aquisitivo, havia um empenho por parte dessas mães na escolarização das crianças, empenho esse também percebido no presente estudo. O capital social se apresentou, ainda, a partir da formação de redes de apoios entre as mães mediadoras, mencionada no item 5.4 (Potencialidades).

Uma dificuldade, entretanto, se destacou no desafio de contexto, independente das faixas de renda ou escolaridade das entrevistadas: das 30 responsáveis que fizeram comentários a respeito desse desafio, 26 mencionaram a dificuldade em estar disponível para acompanhar as crianças durante a realização das atividades escolares:

Pra mim está sendo estressante, porque eu tenho que trabalhar... Aí, nesse momento, às vezes eu tenho que parar de trabalhar, quando ele precisa de uma atenção especial ou quando ele não está conseguindo fazer tecnologicamente [...] De qualquer forma, eu não consigo trabalhar direito. Apesar de estar tentando trabalhar, eu fico de olho nele.

Adélia (41 anos), mãe de Ariano (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda alta.

Tem momentos que é muito estresse. Porque a gente além de ter nossas atividades, de dona de casa, mãe, ter que trabalhar... Agora a gente ainda é professora, né? A gente está fazendo o papel dela. Apesar de ela estar de lá, se a gente não tiver de cá, em cima deles, eles não fazem. Então tem dia que é estresse puro. Tem dia que eu não estou aguentando.

Clarice (39 anos), mãe de Danilo (9 anos), estudante de escola particular. Escolaridade baixa e Renda baixa.

Querendo ou não, quando ele pega pra estudar, perde mais ou menos umas 5h do dia. Tem dias que... por exemplo, hoje, eu não consigo pegar com ele pra estudar. Apesar de estar de férias, a gente está fazendo os atrasados. Então eu vou chegar em casa agora 10h da noite. Na hora que eu chego, ele já está dormindo. Aí eu pego amanhã de manhã. A gente começou até com uma rotina, depois não teve como manter. Não por ele, mas por eu precisar realmente trabalhar. No início eu estava conseguindo conciliar, mas depois que foram liberando e foi voltando a vida, aí já complicou um pouco.

Conceição (37 anos), mãe de Manoel (7 anos), estudante de escola particular, Flávia (1 ano) e Leila (19 anos). Escolaridade média e Renda baixa.

De acordo com as características das respondentes, apresentadas no capítulo 4, e com a questão referente a quem costuma auxiliar as crianças na realização das atividades escolares, apresentada no item 5.3, é possível perceber que as mediadoras são, majoritariamente, mães. Com exceção de alguns pais e irmãos, os membros da família que participam dessas tarefas são todas mulheres, como avós, tias, irmãs, madrinhãs e primas. Evidencia-se aqui, novamente, como em tantas outras instâncias sociais do país, a desigualdade de gênero e o peso desproporcional lançado sobre as mulheres em relação ao cuidado das crianças (SANTOS; CARVALHO, 2010). A maior parte das entrevistadas acumula funções social e historicamente associadas ao gênero feminino, a partir de uma ótica sexista que delimita os papéis sociais a serem exercidos por homens e mulheres. Assim, a imagem ideal da mulher segue sendo associada a certo imaginário de feminilidade pautado na cultura patriarcal, estando direcionada para determinada forma de se vestir, de se portar, de estar dentro de um padrão estético, de lidar com a maternidade e de ser a responsável, quase exclusivamente, pela educação e escolarização das crianças, entre outras características esperadas do “papel feminino”.

Em nossa sociedade, é senso comum a ideia de que o cuidado com as crianças é responsabilidade materna, mesmo nos casos daquelas mães que trabalham e são provedoras do lar. Dessa forma, elas assumem também a responsabilidade do acompanhamento escolar de seus filhos(as), e todos os compromissos que ele envolve, quase de forma exclusiva. Nessa perspectiva, a escola reforçaria esse papel ao responsabilizar e culpabilizar as mães pelas dificuldades apresentadas pelas crianças nos processos de aprendizagem (SANTOS; CARVALHO, 2010). Ao considerarmos o contexto pandêmico, a culpabilização materna pode ser ainda maior, visto que além de já desempenhar regularmente atividades relacionadas à vida escolar das crianças, como a comunicação com a escola e o acompanhamento dos deveres de casa, as mães assumiram também a responsabilidade de mediar a relação das crianças com as atividades propostas pelas instituições de ensino durante a pandemia.

Afazeres domésticos, cuidados com as crianças, tarefas profissionais e até seus momentos de estudo, foram atividades citadas como realizadas pelas entrevistadas diariamente. Assim, se antes do momento de pandemia as mulheres já estavam sobrecarregadas com tantas incumbências, agora, a mediação das atividades escolares das crianças, antes responsabilidade principal dos(as) professores(as), aparece como mais uma obrigação em suas rotinas. Desse modo, a maior parte das mães que citou a sobrecarga, o acúmulo de tarefas e a consequente indisponibilidade em acompanhar as crianças nas atividades escolares, falando também sobre seu desgaste físico e emocional, comentado no próximo item.

Desafio emocional

Das entrevistadas, 32 relataram dificuldades emocionais, tanto em relação a si próprias, quanto em relação às crianças:

As emoções estão à flor da pele. [...] Eu estou completamente desesperada, eu não tenho mais chão, eu estou uma pessoa totalmente desestabilizada no momento... e tentando achar um norte. Eu estou completamente desestabilizada e ela está indo junto. Virou um mantra pra ela “mãe, não tem nada pra fazer”. Ela fazia atividade e não percebia “meu amor, você já não está fazendo?”. Do tanto que virou mantra pra ela. E eu sempre dando atividade... [...] Eu acho que a palavra é desespero. Como é que você se sente? Desesperada.

Dandara (35 anos), mãe de Fabiana (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda média.

Tá muito difícil porque ele não quer. Ele se recusa a fazer, se irrita. Pra mim está sendo muito difícil. Dá bastante trabalho... às vezes eu não tenho toda a paciência, porque eu falo, falo, falo e ele começa a chorar. Tento explicar, falar e ele começa a chorar. Aí quando a gente pega nos livros, nas coisas, ele chora, chora, chora... parece que não fala mais. Aí fica nervoso, está ficando um pouco agressivo. Eu fico procurando um horário que ele esteja mais calmo. Quando eu vejo que ele está bem calmo, não está muito estressado, aí eu vou lá e estudo um pouco.

Juliana (30 anos), mãe de Tiago (6 anos), estudante de escola filantrópica, e Julio (11 anos). Escolaridade baixa e Renda baixa.

A maior parte das entrevistadas disse estar cansada, estressada, desanimada ou preocupada com a situação da pandemia, de maneira geral. Segundo elas, essas preocupações também refletiram nas crianças, que em muitos casos perceberam a gravidade da situação vivida. As questões emocionais também perpassam os demais desafios, visto que especialmente as dificuldades pedagógicas e de contexto geram estresse e inquietações nas famílias.

Cabe ressaltar que a maior parte das entrevistas foi realizada nos meses entre maio e julho, época de ainda altos índices de isolamento social⁷⁰. Assim, a limitação dos espaços físicos e a falta do convívio social foram apontadas como principais causas para os problemas emocionais das crianças.

Medeiros et al (2020) afirmam que é importante que as famílias e as escolas compreendam que existem processos psicológicos a serem superados no isolamento social e que esse momento trouxe a todos(as), mas principalmente às crianças, uma experiência excepcional, já que elas estão passando por uma fase importante do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, uma melhor saúde mental da família garantiria uma melhor saúde mental para as crianças. Para as autoras, uma solução possível seria que a escola oferecesse o conteúdo básico aos alunos(as) através de alternativas dinâmicas, possíveis de serem incluídas na rotina das famílias e visando o bem-estar psicológico dos(as) envolvidos(as). Assim,

Priorizar a saúde mental em tempos de pandemia, através da busca do sentido da vida e dos valores da família, contribui com melhores ajustes psicológicos para superar os desafios da situação atual e futuras situações emergenciais (MEDEIROS et al., 2020, p. 12)

⁷⁰ Disponível em: <<https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/09-07-Estados.pdf>>. Acesso em dez. 2020.

No desafio emocional, a falta de motivação para realizar as atividades escolares é citada como uma dificuldade por 25 das 32 mães, independente da faixa de renda e de escolaridade:

Agora o Miguel já não mostra o interesse em fazer a atividade, tem preguiça de fazer trabalho... coisas que ele não tinha antes. Não está estimulado mesmo pra estudar. Parece que está só fazendo trabalho, acho que na cabeça dele é isso... não está aprendendo nada. E ele gostava de estudar.

Camila (37 anos), mãe de Nina (5 anos), Miguel (8 anos), estudante de escola particular, e Sônia (15 anos). Madrasta de Taís (10 anos) e Luana (16 anos). Escolaridade média alta e Renda alta.

A motivação dele diminuiu bastante. Tanto que esses dias ele até falou “ai, eu não aguento mais minha mãe, eu preciso ir pra escola!”. Então a motivação dele caiu bastante por falta de estar com os colegas, do ambiente escolar... e acredito eu, também, por a gente passar 24h trancados. Acredito eu que isso também está mexendo com a cabecinha dele.

Raíssa (44 anos), mãe de Ivan (6 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média alta e Renda baixa.

Muitas mães comentaram que antes de compreender de fato os motivos do isolamento, algumas crianças gostaram da ideia de ficar em casa, considerando, nas palavras de algumas entrevistadas, como um momento de férias. Isso aconteceu, principalmente, por elas ficarem mais tempo com suas famílias. Com o passar das semanas e meses, no entanto, começaram a surgir inquietações que demonstravam a falta da escola. Juntamente, começaram a surgir as propostas de atividade remota, com o entendimento das escolas de que a pandemia seria mais duradoura do que o imaginado inicialmente. Como mencionado no desafio de adaptação ao novo modelo, as crianças levaram um longo período para compreenderem que as atividades que realizavam se tratavam da mesma escola que antes conheciam enquanto um espaço físico de aprendizados e convívio com outras crianças.

Além de ser a dificuldade mais assinalada nos questionários e uma das mais citadas nas entrevistas, a falta de motivação das crianças para estudar também aparece como um problema em outros estudos realizados durante a pandemia. Na pesquisa divulgada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária (Cenpec), em maio de 2020, 46% dos(as) responsáveis consideraram que os(as) estudantes não estavam motivados(as) para fazer atividades escolares em

casa⁷¹. Já em setembro, uma pesquisa conduzida pelo Datafolha indicou que o percentual de alunos sem motivação para estudar era de 54%⁷². Esses dados mostram que, independentemente do ano de escolaridade, da localidade ou da condição socioeconômica, a falta de motivação é um empecilho para a realização das atividades propostas pelas escolas e, conseqüentemente, para a manutenção dos aprendizados escolares durante a pandemia.

Algumas entrevistadas disseram que, no começo, as crianças chegaram a se animar com as atividades e com as ideias de ter suas familiares auxiliando, mas que logo o entusiasmo passou, dando lugar à falta de motivação para os momentos de estudo. Segundo elas, isso aconteceu principalmente em razão da saudade que as crianças tinham de seus colegas e dos(as) professores(as), e também na falta de sentido que viam nas atividades feitas em casa.

Diante dos principais desafios expostos, há de se destacar o papel fundamental das mulheres, sobretudo mães, na mediação da aprendizagem dos(as) estudantes. Mesmo com dificuldades diversas, elas demonstram esforços na obtenção condições e competências mais adequadas para atender às necessidades de estudo das crianças, se organizando na busca de informações e aprendizados.

Outras dificuldades

Outras dificuldades, além das categorizadas, foram mencionadas pelas entrevistadas, referindo-se a particularidades das famílias ou situações específicas e/ou pontuais vivenciadas. Entre as adversidades citadas por 16 responsáveis, estavam atividades enviadas com erros pela escola, seja de ortografia ou de conteúdo; a falta de materiais solicitados para as atividades, como jornais, revistas, papéis, tesoura, cola, entre outros; as limitações de coordenação motora para auxiliar nas atividades de recorte; problemas pontuais com a plataforma de ensino usada pela escola; as deficiências ou dificuldades de aprendizagem das crianças diante de uma proposta de ensino homogênea, que não considerava a diversidade; as limitações de espaço

⁷¹ Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/noticias/6-pesquisas-para-entender-como-a-pandemia-tem-afetado-a-comunidade-escolar>>. Acesso em out. 2020.

⁷² Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/09/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia-chega-a-54percent-em-setembro-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em out. 2020.

físico e de quantidade de membros da família disponível para as propostas de atividade em grupo de Educação Física; a troca repentina dos horários das aulas; e as dificuldades de algumas entrevistadas, que também são professoras, em separar os momentos de “ser mãe” e “ser professora” dos(as) filhos(as), o que não acontecia antes da pandemia.

A dificuldade em imprimir as atividades foi, dentre essas, a mais citada, sendo comentada por 8 responsáveis:

As atividades ela manda pelo grupo do Zap, porque eu não tenho como tirar cópia. Aí eu passo do telefone pro caderno dele. [...] Pra esse momento, eu acho que a escola está fazendo o possível. Porque a prefeitura também não está dando muita estrutura pra eles. Elas queriam ajudar, mas elas também não podem. Nas primeiras semanas, elas fizeram apostila com o dinheiro delas. Mas elas não têm suporte também pra ficar fazendo com o dinheiro delas. Então eu acho que a prefeitura que poderia estar fornecendo esse material e eles não estão fornecendo. Aí fica assim... Faz quem pode fazer, leva em uma lan house, tira cópia. Quem não pode fazer, faz igual eu faço: vou lá, copio tudo e passo pra ele.

Luciana (39 anos), mãe de Caetano (7 anos), estudante de escola pública. Escolaridade média e Renda baixa.

A dificuldade de impressão se deu para as crianças das escolas municipais, em que as principais atividades eram disponibilizadas através de apostilas digitais, mas também para as crianças da rede privada, com o envio de muitos materiais escritos. Nesse caso, até mesmo algumas famílias que dispunham de uma impressora não puderam usá-la diante do fechamento das lojas de fornecimento de suprimentos. Como comentado por Luciana, uma estratégia frequentemente adotada para essa dificuldade foi a cópia do material enviado pela escola.

Essa cópia poderia ocorrer tanto pelas próprias crianças, justificada pela ideia de que nas escolas elas também copiariam do quadro, ou pelas responsáveis, que passavam para o caderno os enunciados para que não fosse preciso que a criança permanecesse por muito tempo frente as telas. Assim, no caso em que as crianças faziam essa tarefa, as cópias geravam cansaço, diminuindo o desempenho na atividade propriamente dita. Nos casos em que as responsáveis copiavam, era adicionada ainda essa obrigação no cotidiano já sobrecarregado das mediadoras.

As entrevistadas também comentaram sobre aspectos que facilitariam, para elas, a realização de algumas atividades. Esses aspectos, mencionados por 20 responsáveis, dizem respeito a características da própria família ou da condição de suas residências, que poderiam reduzir algumas dificuldades:

Se eu trabalhasse, eu não teria esse tempo de estar disponível, sentada com ela, montando um PowerPoint. Explicando “Insere a imagem. Agora vai lá, inserir caixa de texto”. Eu também tenho toda a tecnologia que me facilita. [...] E tem alguns pais que não gostam de perguntar. Mas eu não tenho isso, eu pego e pergunto na hora: “Isso aqui não está claro, como tem que ser? Eu não entendi essa atividade”. Então, pra mim, o processo não está sendo dificultoso.

Marina (46 anos), mãe de Silvia (9 anos), estudante de escola particular, e Eduardo (14 anos). Escolaridade alta e Renda alta.

Uma dificuldade de muitos pais da escola deles é que eles não tinham material em casa. Mas aqui em casa sempre teve muita folha colorida, lápis de cor, giz, massinha, palito de picolé, eu sempre gostei de fazer essas coisas com as crianças. Ironicamente, com a pandemia, ficou mais difícil de eu fazer, porque eu tive que dar conta de tanta coisa que ou não sobra tempo, ou eu estou extremamente cansada.

Louise (42 anos), mãe de Lorenzo (5 anos), estudante de escola particular, e Joaquina (9 anos). Escolaridade alta e Renda média alta.

Marina menciona o fato de não estar trabalhando durante o período de quarentena, o que ampliou o tempo disponível para acompanhar seus filhos. Louise afirma ter todo o material solicitado pela escola para realizar as atividades, mas, ao mesmo tempo, relata a dificuldade da sobrecarga de tarefas a serem cumpridas por ela durante a quarentena. Isso mostra que, mesmo que algumas características das famílias possam diminuir as dificuldades de mediação das atividades escolares, elas não eliminam por completo os desafios. Assim, todas as 41 entrevistadas relataram, em algum momento, alguma dificuldade enfrentada.

Outros aspectos facilitadores citados foram: o fato da responsável já conhecer a plataforma usada pela escola ou já trabalhar em *home office* mesmo antes da pandemia; o poder de investimento em um equipamento específico para a criança participar das atividades escolares; o acompanhamento psicológico feito por algumas crianças e responsáveis; a mobilização de serviço de gráfica e livraria; a presença de professores(as) na família, que podem dar suporte às mediadoras; e o fato de a criança já ser acostumada a lidar com as mídias antes do momento de pandemia.

Junto a essas considerações, 14 entrevistadas fizeram ponderações sobre outras realidades conhecidas por elas ou imaginadas a partir de suas vivências. Para as entrevistadas, algumas características colocariam suas famílias em situação de privilégio em relação a outros contextos:

O meu filho está aprendendo, mas eu não sei também se é a questão da estrutura familiar. Eu não cheguei a me formar, mas eu completei quase 80% da faculdade de Matemática e meu esposo fez História. Então eu acho que isso ajuda a gente a dar um suporte pra ele...

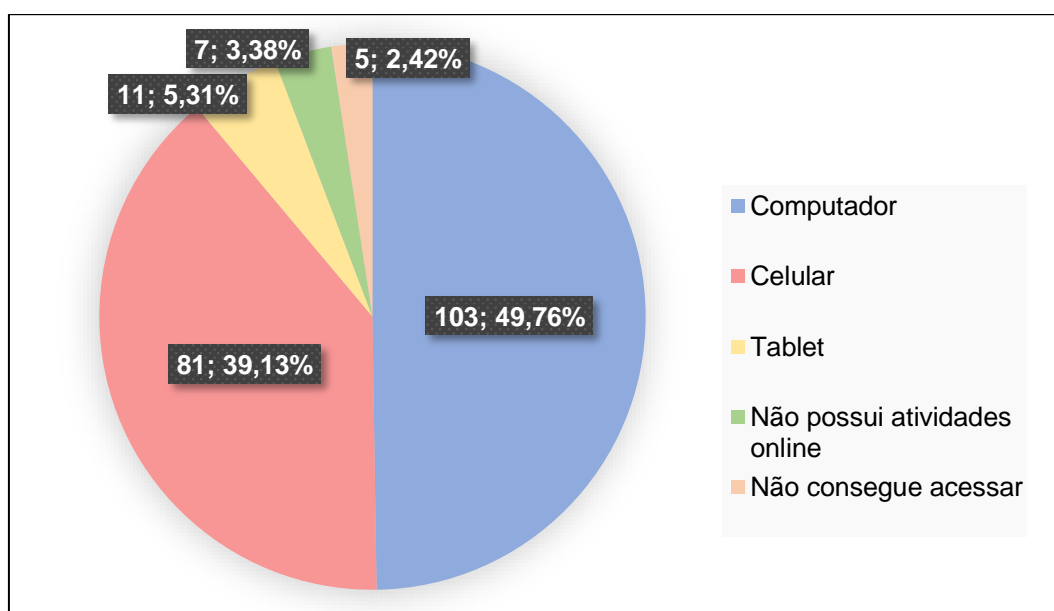
Morena (34 anos), mãe de Davi (7 anos), estudante de escola particular, e Celso (4 anos). Escolaridade média e Renda média.

Como supostas dificuldades para outras famílias, estavam a falta de acesso à *internet*; o nível de escolaridade dos(as) responsáveis; a ausência de propostas de atividade remota; o baixo suporte dado pelas escolas; a falta de recursos tecnológicos e didáticos; e as dificuldades financeiras, intensificadas para milhares de famílias durante a pandemia. Desse modo, percebemos que mesmo diante das limitações na diversidade das famílias participantes, parte delas percebe suas diferenças e se atenta para outras realidades à sua volta.

5.2 Lidando com as mídias

Quando perguntadas a respeito de que dispositivo as crianças, geralmente, utilizavam para acessar as atividades *online*, as respondentes assinalaram as seguintes opções:

Gráfico 9 - Dispositivo o qual geralmente acessam as atividades online



Fonte: elaboração própria

Considerando as participantes como um todo, podemos perceber que quase metade das crianças acessava as atividades remotas *online* a partir do computador ou *notebook*, seguido de 39,13% que acessava pelo celular ou *smartphone* e 5,31% que acessava pelo tablet ou *ipad*. 7 das respondentes afirmaram que as crianças não possuíam atividades *online*, o que engloba tanto as crianças às quais as escolas não propuseram o ensino remoto, quanto aquelas que fazem outros tipos de atividades,

sem necessitar do acesso à *internet*. 5 responsáveis afirmaram não conseguir acessar as atividades *online*.

Quando relacionamos esses dados às faixas de renda das famílias, contudo, a situação apresenta uma notável diferença:

Tabela 10 - Dispositivo o qual geralmente acessam as atividades *online*, em relação às faixas de renda familiar

Dispositivo	Renda baixa		Renda média		Renda média alta		Renda alta	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Computador	18	23,68	28	65,12	14	53,85	44	70,97
Celular	51	67,11	11	25,58	12	46,15	7	11,29
Tablet	2	2,63	1	2,33	0	0	8	12,9
Não consegue acessar	4	5,26	0	0	0	0	1	1,61
Não possui atividades <i>online</i>	1	1,31	3	6,98	0	0	2	3,23

Fonte: elaboração própria

Entre as famílias na faixa de *Renda baixa*, apenas 23,68% acessava as atividades através de um computador, em contraste com 70,97% das famílias de *Renda alta*. Já o uso do celular assume o protagonismo entre as famílias de *Renda baixa*, com 67,11%, se contrapondo a 11,29% das famílias de *Renda alta*. O uso dos *tablets* também é maior para as famílias de *Renda alta*. Já entre aquelas famílias que afirmam não conseguir acessar as atividades *online*, 4 das 5 estão na faixa de *Renda baixa*.

Esses dados apontam que, assim como já comentado em relação à situação nacional, as crianças pertencentes aos grupos mais desfavorecidos socialmente, especialmente em relação à renda, têm muito mais dificuldades para participação nas atividades remotas *online*. Isso acontece desde a oferta de uma proposta de qualidade, passando pelo acesso à *internet* e pelo tipo de dispositivo utilizado, que pode favorecer mais ou menos, até a realização das atividades propriamente ditas, que trazem desafios contextuais, pedagógicos e emocionais.

No caso das entrevistadas, 22 relataram algum problema de acesso à *internet* ou a falta de dispositivos suficientes para a utilização das crianças, embora apenas

uma tenha dito que esse problema impossibilitava a realização de parte das atividades:

Internet eu tenho só a do telefone e uso a da vizinha, que vem pra cá muito fraca. Então, ver vídeos não é possível. No sistema da apostila tem que dar 100% de vídeo assistido e nem sempre isso acontece, porque a qualidade da internet nem sempre está boa. E eles começaram a contar presença pelos 100% do vídeo. Então meu filho está sem presença por enquanto, porque a gente não conseguiu assistir aos vídeos. [...] Não ter as videoaulas é um grande problema porque, de acordo com as outras mães, elas têm ajudado relativamente as crianças em relação à explicação antes de eles fazerem os exercícios. Além de eu não ter como acompanhar o que a escola está dando nesse momento em relação às atividades do livro...

Ticiane (33 anos), mãe de Thales (8 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média alta e Renda baixa.

Nessa situação, a falta de acesso à uma conexão de *internet* de alta velocidade limitou as atividades que a criança poderia participar, já que uma parte delas é disponibilizada através de vídeos. Dificultou, ainda, a realização das atividades das apostilas, vez que a família não tem acesso às orientações da professora, também presente nos vídeos.

As demais entrevistadas, independente de faixa de renda, citaram problemas pontuais de conexão que impediam, vez ou outra, a participação em alguma atividade. Sete delas também disseram ter precisado aumentar o pacote de dados contratado de *internet*, durante a quarentena, diante do aumento da necessidade de uso. Sobre a disponibilidade dos dispositivos, a maior parte das responsáveis disse ter destinado um aparelho específico para o uso da criança, havendo maior dificuldade para isso especialmente nos casos em que havia mais de um(a) estudante na residência ou em que alguém da família estava em *home office*. O dispositivo disponibilizado também variou de acordo com a renda, de forma que as famílias com rendas maiores puderam disponibilizar *notebooks* ou *tablets*, enquanto as crianças de rendas menores geralmente acessavam as atividades pelos celulares das responsáveis.

Nas entrevistas, pudemos também conhecer um pouco melhor a relação das mediadoras com as mídias, assim como as percepções delas sobre a relação que as crianças estabeleceram com os dispositivos e plataformas utilizadas pelas escolas. No que diz respeito à experiência dos adultos, 26 participantes comentaram sobre dificuldades e facilidades no uso das mídias:

Como eu sou muito curiosa em questão de internet, algumas coisas eu já sabia até mexer. Tive que me desdobrar porque muitas atividades a gente tem que tirar foto e mandar para a professora. Tem que mudar a configuração... então isso que eu estou tendo um pouquinho mais de dificuldade, porque às vezes eu tenho que mexer... por não saber. Aí acabo jogando tudo no Google, que fica mais fácil.

Raíssa (44 anos), mãe de Ivan (6 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média alta e Renda baixa.

Da plataforma eu apanhei um pouco. Mas eu peguei rápido... Eu não tenho muita habilidade com essas tecnologias. Pra eu conseguir encontrar, como tava tudo separado por assunto, foi difícil. Mas eu já peguei o ritmo, agora está tranquilo. Mas ela não é autodidata.

Lisbela (39 anos), mãe de Fausto (6 anos), estudante de escola particular, Lina (7 anos) e Diogo (11 anos). Escolaridade alta e Renda alta.

No início eu tinha muita dificuldade em mexer na plataforma, agora eu já consegui. A escola enviou tutorial pra ensinar a mexer, mas mesmo assim eu tive dificuldade. Tive que assistir umas 3 vezes. Mas foi quando eu fui mexendo que eu fui pegando a prática. A gente também foi conversando entre outras mães, porque tinha que tirar foto da atividade... a gente foi tirando dúvida e aprendendo. Porque a escola, apesar de ter dado alguma base, pra mim nunca deixou clara a coisa em si. Eu aprendi mesmo praticando e tirando dúvida com as outras mães.

Rita (34 anos), mãe de Lian (6 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média alta e Renda baixa.

No geral, as 26 comentaram a respeito de alguma dificuldade enfrentada para acessar os *sites*, plataformas de ensino ou aplicativos de videoconferência. Nenhuma delas relatou dificuldades em lidar com os dispositivos em si. Essas dificuldades, no entanto, parecem ter sido causadas pela falta de prática com as mídias digitais e foram sendo minimizadas à medida em que eram mais utilizadas e em que as responsáveis investiam tempo para aprender a lidar com elas. Esse dado dialoga com o fato de que poucas instituições de ensino usavam plataformas digitais antes do período de pandemia.

Assim, todas as responsáveis que comentaram sobre algum obstáculo com as plataformas usadas pelas escolas para disponibilizar as atividades, também abordaram algum tipo de aprendizado, indicando que os maiores problemas se deram logo no início das propostas de ensino remoto e foram diminuindo ao longo do tempo. Esses problemas foram sanados, em alguns casos, pelas próprias escolas, que deram suporte técnico, através do contato com outras famílias e/ou através da *internet*, nos *sites* de busca e fóruns de dúvidas, como no caso de Raíssa. Dado que reforça, mais uma vez, o empenho das mulheres em adquirir competências para melhor auxiliar as crianças.

Além dos desafios que dizem respeito a “desvendar” as plataformas antes não usadas, conhecendo seus detalhes e aprendendo a lidar com suas funcionalidades, algumas outras dificuldades foram mencionadas. O número de matrícula, usado como forma de fazer o *login* em alguns aplicativos, pareceu ser um entrave, visto que algumas mães disseram nem ao menos saber de sua existência antes de precisarem usar. Outra questão foi o fato de as crianças não possuírem a idade mínima⁷³ para a criação de contas nas plataformas das corporações de serviços *online*, por exemplo. Sobre esse fato, houve relatos a respeito da necessidade de as crianças usarem as contas de seus responsáveis, o que poderia gerar confusões para os(as) professores(as) identificarem os(as) alunos(as) pelos nomes e até mesmo para os próprios responsáveis, que não podiam utilizar a mesma ferramenta ao mesmo tempo que as crianças:

Na plataforma do Google eu não tenho dificuldade. A minha dificuldade é porque o perfil de acesso é meu. Eu tentei fazer um perfil pra ele, mas eu não consegui. Então quando ele acessa, aparece lá o meu nome. E às vezes, por causa disso, ele entra em uma reunião agendada que era minha. Porque o perfil é o mesmo, aí ele loga e “opa, não era essa reunião, era outra”.

Elza (41 anos), mãe de Tom (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda alta.

A respeito do uso que as crianças faziam dos dispositivos e plataformas, 15 entrevistadas comentaram suas percepções:

Ele se ambientou rápido. Ele não mexia com computador, ele mexia mais com o celular porque a gente tinha uns aplicativos pra ele mesmo. Às vezes ele queria assistir vídeo, era aquele aplicativo infantil. Queria ouvir história, era aquele aplicativo infantil. [...] Então ele estava muito familiarizado em usar o celular. No computador ele teve que aprender a abrir câmera, fechar câmera, silenciar microfone, preparar a câmera dele pra professora conseguir ver a atividade que ele está fazendo... No começo ele deixava a câmera na parede e saía andando pela casa. Então pra ele foi um aprendizado também. De como socializar dessa forma virtual. Hoje, eu acho que já é tranquilo pra toda a turma dele.

Lucinda (39 anos), mãe de Luan (6 anos), estudante de escola particular, e Alberto (15 anos). Escolaridade média e Renda média.

A plataforma, em dois dias a criança aprende. Aprende muito rápido... Porque no começo a gente fica achando assim “eles não vão conseguir aprender isso, a mexer sozinhos”. Aí, de repente, eu me toquei “nossa, se eu der um tablet com um jogo super difícil, eles vão aprender em 5 minutos. Por que eles não vão aprender a mexer

⁷³ No caso da conta que dá acesso aos aplicativos da *Google*, assim como o *Google Classroom* e *Google Meet*, a idade mínima é de 13 anos. Já na plataforma de videoconferências *Zoom*, a idade é 16 anos. Disponível em: <<https://support.google.com/families/answer/7103338>> e <<https://zoom.us/pt-pt/terms.html>>. Acesso em jan. 2021.

no Google Classroom?” Então eu comecei a falar “ó, vocês vão ter que entrar sozinhos”. E aí, em dois dias eles já estavam dominando a ferramenta. Agora eles falam que sabem mexer melhor do que eu [risos]. [...] A escola deu um tutorial, mas foi mais pros pais... as crianças nem viram. Elas foram mexendo até aprender. Elas aprenderam a mexer muito com a tecnologia, coisas que certamente elas iam demorar muito pra mexer ainda...

Mônica (43 anos), mãe de Pablo (8 anos), estudante de escola particular, Luís (6 anos) e Ítalo (1 ano). Escolaridade alta e Renda média alta.

Assim como os adultos, ainda que tivessem apresentado algumas dificuldades para lidar com as mídias, as crianças tiveram a maior parte delas rapidamente superada. Isso se deu a partir do cotidiano, que impunha a necessidade de uso, e do auxílio dado pelas familiares ou, em alguns casos, pelos(as) professores(as). Na percepção das entrevistadas, entretanto, as crianças lidam mais facilmente com os dispositivos e plataformas, uma vez que têm as mídias frequentemente em seu dia a dia desde sempre.

Ainda que boa parte das crianças já utilizasse as mídias digitais em seu cotidiano, contudo, isso não significa que elas sabiam usá-las para fins educacionais. Se as escolas antes não tinham o costume de envolver as TICs em suas propostas pedagógicas, por exemplo, as crianças, até então, mantinham outro tipo de relação com as mídias, como para o entretenimento. Para que as tecnologias digitais possam ser usadas no processo de ensino e aprendizagem, seria necessário um letramento digital. Costa et al. (2015, p.607) afirmam que esse letramento está relacionado “à capacidade de ler, utilizar, interagir com e produzir multimídias” através de atributos como a “digitalidade, interatividade, hipertextualidade, multimidialidade, virtualidade e conectividade, características próprias do meio digital”. Desse modo, a utilização das mídias para a realização das atividades escolares, aliada a uma mediação que fosse capaz de ajudar na construção de certas habilidades, poderia contribuir para o letramento digital.

Apesar de não ser possível ter informações a respeito desse desenvolvimento de habilidades devido ao objetivo e instrumentos de pesquisa, as entrevistadas mencionaram alguns aprendizados das crianças no que diz respeito à utilização das mídias. Consideramos válida e necessária, contudo, pesquisas feitas *com* crianças, para que também seja possível saber sobre suas experiências durante período de pandemia e suas percepções na relação com as mídias a partir das atividades escolares remotas.

Entre as considerações das responsáveis sobre esses aprendizados estavam, principalmente, os relatos sobre a relação que antes as crianças não tinham e, a partir da necessidade do ensino remoto, passaram a construir com as mídias:

Um ponto super positivo foi o acesso dela às tecnologias. Ela não tinha muito acesso à celular, telefone e tal. O meu telefone antigo passou a ser dela agora, então agora ela tem o Zap que ela fala com algumas amigas e com a família. E ela está toda empolgada com isso. E no próprio computador, no celular... o manuseio dos equipamentos pra assistir as aulas e tal. [...] Eu usei essa construção de habilidade com ela também. De ela conseguir escrever as coisas no computador. Lógico que com um auxílio um pouco maior, mas escrever, ela escrevia tranquilamente. Então ela foi também descobrindo como é que funciona isso e algumas coisas ela achou bem interessantes.

Maria (42 anos), mãe de Joana (7 anos), estudante de escola particular, e Miguel (2 anos). Escolaridade alta e Renda média alta.

Muitas mães citaram conhecimentos que as crianças construíram a partir do uso das mídias, assim como a maior autonomia para navegar em *sites*, a maior proximidade com as plataformas digitais de ensino e a capacidade de fazer tarefas antes desconhecidas, tal como a criação de *slides* e a escrita por meio da digitação. Também foi destacado o fato de que antes algumas crianças lidavam mais com os aparelhos celulares e, agora, passaram a ter contato com os computadores.

Contudo, também foram levantados pontos considerados desfavoráveis. Entre eles, o tempo de tela que, segundo as entrevistadas, aumentou consideravelmente com a necessidade do cumprimento das atividades escolares. Segundo elas, as crianças passaram a ficar horas em frente ao computador ou celular, muitas vezes sem um acompanhamento do conteúdo que acessavam, o que antes seria mais fácil de ser controlado. Diante desse contexto, algumas famílias criaram regras de utilização dos equipamentos, através de uma estratégia de mediação restritiva para jogos e televisão, por exemplo (esse aspecto será abordado no próximo item). Também foram mencionadas as dificuldades durante as aulas ao vivo:

Ele ainda não tem acesso à internet, não tem rede social. Ele ainda tem 9 anos e a gente ainda não abriu esse espaço pra ele. Então tudo que ele usa é meu. [...] Nas lives [aulas online ao vivo] tudo acontece muito rápido e eles não estão acostumados com rede social. Então as crianças não participam e as famílias que precisam ficar perguntando, porque ele não tem velocidade nem pra digitar [...] Ele está aqui dizendo “eu falo”. “Você fala, mas você não digita” [falando para a criança].

Anita (55 anos), avó de Gabriel (9 anos), estudante de escola pública, e Gustavo (16 anos). Escolaridade média alta e Renda baixa.

Entre essas questões é possível identificar, principalmente, a limitação causada pelo fato de as crianças em questão estarem em processo inicial de alfabetização, apresentando dificuldades para ler e escrever. Junto a isso, as habilidades necessárias para lidar com as mídias digitais no contexto da educação, também em processo de construção. Assim, especialmente as crianças mais novas, acabam ainda sendo dependentes de suas responsáveis para acessar e participar das atividades que têm as mídias digitais como principal forma de acesso, o que, mais uma vez, pode sobrecarregar as mediadoras.

5.3

Mediação das atividades e suas estratégias

Como já mencionado, o questionário iniciava com a orientação de que fosse respondido por uma pessoa que costumasse acompanhar as atividades propostas pelas escolas das crianças durante o período de isolamento. As respondentes, então, foram consideradas como as principais mediadoras na relação das crianças com as atividades escolares. No entanto, compreendendo que outros membros da família podem participar desses momentos, adicionamos uma questão a respeito de quem, geralmente, costumava auxiliar as crianças na realização das atividades remotas. As respondentes puderam assinalar mais de uma opção e/ou incluir opções não elencadas previamente, as quais agrupamos em “Outros”:

Tabela 11 – Principais responsáveis pela mediação das atividades escolares remotas

	n	%
Mãe ou madrasta	184	88,89
Pai	59	28,5
Irmã ou irmão	25	12,08
A criança faz as atividades sozinha	14	6,76
Avô ou avó	9	4,35
A criança não realiza as atividades propostas	6	2,90
Professor(a)particular/explicador(a)	5	2,42
Tia ou tio	4	1,93
Outros ⁷⁴	4	1,93

Fonte: elaboração própria

⁷⁴ O agrupamento “Outros” traz as respostas adicionadas pelas respondentes: a escola não propôs atividades durante o período em questão (2), prima da criança (1) e madrinha da criança (1).

As mães e madrastas (88,89%) aparecem como as principais mediadoras na relação das crianças com as atividades remotas, seguidas, em percentual bem inferior, pelos pais (28,5%) e irmãos (12,08%). Outros membros da família marcados foram os(as) avós (4,35%) e tios(as) (1,93%). 14 respondentes assinalaram que as crianças faziam as atividades escolares sozinhas, no entanto, somente três delas marcaram apenas essa opção, de forma que as outras 11 têm o auxílio de um membro da família em algum momento. 6 responsáveis disseram que a criança não fazia as atividades propostas pela escola e 5 disseram receber auxílio de um(a) professor(a) particular ou explicador(a). Desconsiderando aquelas famílias que disseram não fazer as atividades (6) ou que a escola não propôs nenhuma atividade durante esse período (2), podemos perceber que 98,49% (196) das crianças tem algum tipo de auxílio durante a realização das atividades.

Sobre as estratégias usadas na mediação, foram listadas no questionário sete possibilidades⁷⁵. As respondentes puderam selecionar as opções que se aplicavam e/ou adicionar respostas não elencadas sobre o que a família estava fazendo para facilitar a realização das atividades escolares pelas crianças. Excluindo aquelas famílias que disseram não conseguir fazer com que as crianças realizassem as atividades propostas pela escola⁷⁶, chegamos a 201 respostas válidas. Dessas:

Tabela 12 - Estratégias de mediação

Estratégia	n	%
Sentar-se ao lado da criança durante a realização da atividade para acompanhá-la	137	68,16
Definir uma rotina e horários fixos para as atividades serem realizadas todos os dias	120	59,70
Controlar o tempo de acesso da criança à tv ou internet para garantir a atenção nas atividades	98	48,76
Dar as instruções sobre o que deve ser feito enquanto a criança realiza as atividades por conta própria	91	45,27
Alternar os momentos de atividades escolares com brincadeiras para que a criança não se canse	83	41,29
Tirar dúvidas pontuais quando a criança, que realiza a atividade sozinha, solicita	73	36,32
Deixar a criança decidir se quer realizar as atividades e em que momento do dia	15	7,46

Fonte: elaboração própria

⁷⁵ Um exemplar do questionário consta no Apêndice IV.

⁷⁶ Embora a quantidade de respondentes que disseram que a escola da criança não enviou nenhum tipo de atividade tenha variado ao longo do questionário, mantivemos a resposta exata das respondentes em cada questão.

Assim, vemos que a estratégia mais adotada pelas mediadoras é sentar-se ao lado da criança enquanto ela realiza as atividades (68,16%), seguida da definição de horários para os momentos de estudo (59,70%). A estratégia menos assinalada foi a relacionada a dar a autonomia para que a criança decida se deseja realizar as atividades e em que momento (7,46%).

Relacionando as estratégias selecionadas com as faixas de renda familiar⁷⁷, podemos destacar que a estratégia mais usada por todos os grupos é a de sentar-se ao lado da criança durante a realização das atividades, com exceção do grupo de *Renda alta*, em que a estratégia mais assinalada foi a definição de rotina e horários fixos. A estratégia menos assinalada por todos os grupos de famílias foi a de permitir que a criança decida se deseja fazer as atividades e em que momento do dia. No entanto, entre as famílias de *Renda baixa*, 12,33% afirmaram usar essa estratégia, enquanto ela foi assinalada por apenas 4,76% entre as famílias de *Renda alta*.

Em relação à estratégia de controlar o tempo de acesso da criança à televisão e à internet, o grupo de famílias com *Renda baixa* foi o que menos assinalou (35,62% entre as famílias da mesma faixa de renda), seguido do grupo de renda alta, média e média alta (46,77%, 62,50% e 69,23%, respectivamente). A mesma ordenação anterior pode ser percebida em relação à estratégia de “alternar os momentos de atividades escolares com brincadeiras”, sendo menos marcada pelas famílias com renda baixa (35,62%), seguidas pelas famílias de renda alta, média e média alta (37,10%, 50,00% e 53,85%, respectivamente, entre as famílias da mesma faixa renda).

Quando relacionada ao nível de escolaridade da respondente⁷⁸, a estratégia mais utilizada em todas as faixas é sentar-se ao lado da criança durante a realização das atividades, com exceção da faixa de *Escolaridade baixa*, na qual também aparecem como mais selecionadas a definição de rotina e horários e a alternância de momentos de brincadeira com as atividades escolares (todas com 57,14% cada, entre as respondentes de mesma escolaridade). Esse dado pode ter aparecido devido à quantidade de respostas válidas na faixa de *Escolaridade baixa* (7) ser muito inferior à quantidade de respostas nas faixas de *Escolaridade média* (66), *Escolaridade média alta* (59) e *Escolaridade alta* (69).

⁷⁷ A tabela que relaciona as estratégias de mediação às faixas de renda pode ser vista no Apêndice II.

⁷⁸ A tabela que relaciona as estratégias de mediação às faixas de escolaridade pode ser vista no Apêndice II.

Destaca-se o fato de que a estratégia menos assinalada pelo grupo de *Escolaridade baixa* seja a de dar as instruções sobre o que deve ser feito nas atividades e deixar a criança cumprir a tarefa sozinha, ao contrário das demais faixas de escolaridade, na qual a estratégia menos marcada foi a de deixar a criança decidir se deseja realizar as atividades e em que momento do dia. A respeito da estratégia de tirar dúvidas apenas quando solicitado pela criança, que faz a tarefa sozinha, é possível perceber que a faixa com *Escolaridade alta* foi a que mais assinalou (49,28% das respondentes na mesma faixa), em contraposição à faixa de *Escolaridade média alta*, que foi a que menos assinalou dentre todas as faixas (25,42% das respondentes da mesma faixa).

Na análise das entrevistas, não tomamos como base as estratégias listadas previamente no questionário, embora algumas tenham coincidido. Por tratar de uma abordagem indutiva, as estratégias adotadas pelas entrevistadas emergiram de suas próprias falas e, em seguida, foram agrupadas a partir dos códigos criados que representavam, cada um, uma estratégia. Desse modo, formamos a categoria “Estratégias de mediação” a partir de 17 principais códigos, muitos relacionados entre si, os quais comentaremos a seguir.

Embora a organização dos dados a partir da análise de conteúdo não tenha como objetivo listar exatamente as estratégias usadas por cada família, e sim percebê-las conjuntamente, de forma relacional, é importante destacar que nenhuma entrevistada citou apenas uma estratégia. Aliado aos dados do questionário, no qual isso aconteceu raras vezes, é possível concluir que as mediadoras têm combinado diferentes estratégias na tentativa de superar as dificuldades e oportunizar a realização das tarefas de forma mais proveitosa para as crianças. Entre as que pudemos identificar através das entrevistas, partindo das mais adotadas para as menos adotadas:

Realizar toda a atividade ao lado da criança

Citada por 18 entrevistadas:

Se eu não estiver do lado, ele copia duas palavras e para. Aí brinca, aí canta... então está com uma falta de atenção muito grande [...] Ele está no primeiro ano e eu acho a série mais fundamental da criança. Como você fez um bom primeiro ano, todas as outras séries vêm com mais facilidade. Então a minha dedicação maior é por causa disso.

Raíssa (44 anos), mãe de Ivan (6 anos), estudante de escola particular. *Escolaridade média alta e Renda baixa.*

A Sophia não tem autonomia... Eu preciso estar com ela pra coisa funcionar direito. Tem que ler, tem que ver o vídeo, tem que passar slide. Não é tão simples, mas eu acho que Fundamental I precisa de uma prioridade a mais.

Paula (36 anos), mãe de Sophia (7 anos), estudante de escola particular, e Camila (4 anos). Escolaridade média alta e Renda alta.

Entre as justificativas para a utilização dessa estratégia estava, principalmente, o fato de as crianças se distraírem durante a realização das atividades, necessitando de um acompanhamento mais próximo. Isso pode estar associado à dificuldade de motivar as crianças, já mencionada como parte do desafio emocional, uma vez que as mães disseram que elas gostam mais de fazer as tarefas quando estão sendo assistidas.

Outra justificativa comentada é o fato de muitas dessas crianças ainda não saberem ler e escrever, o que limitaria a interação com as plataformas e até mesmo a leitura dos exercícios. No caso das crianças com aulas *online* ao vivo, algumas responsáveis disseram que elas conseguem assistir sozinhas, mas necessitam da presença de um adulto para a realização dos exercícios escritos.

Algumas das entrevistadas que citaram essa estratégia, mencionaram, logo em seguida, as dificuldades para concretizá-la, já que a maior parte delas já tinha voltado a trabalhar, mesmo que de forma remota. Dessa forma, apesar das dificuldades de contexto, que limitam o tempo que o adulto pode estar disponível, quase metade das entrevistadas demonstrou esforço em acompanhar toda a atividade ao lado da criança.

Propor atividades complementares, ou em substituição, à escola

Citada por 15 entrevistadas:

Essa pandemia trouxe pra gente experiências inacreditáveis. E eu, em casa, não fiquei presa só à escola. Eu senti vontade de procurar outras coisas pra ele, descobrir outras formas pra ele aprender além do que a escola oferecia. Aprender outros jogos, aprender outras brincadeiras, não só depender da escola. Aí eu busquei. [...] Por exemplo, eu aprendi um jogo que não gastava um centavo, com 2 latas de leite e tampinha, e que ajudava a ensinar a contar de 10 em 10. E eu percebi que ele aprendeu muito mais rápido... E eu também aprendi muito. Eu diria que eu aprendi mais com ele do que ele aprendeu comigo.

Rita (34 anos), mãe de Lian (6 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média alta e Renda baixa.

Às vezes eu pego os vídeos de contação de história que mandam pra ele, coloco a mais velha pra assistir junto... Muitas vezes são histórias que eu já contei antes e tal, aí a gente vai fazer a nossa versão. Ou às vezes uma atividade que é para a mais velha, eu aproveito para o mais novo fazer também. Por exemplo, a professora dela

falou sobre a Guerra de Troia em uma história que ela leu e pediu pros alunos criarem um cavalo de Troia... do jeito que quisessem. Aí eu peguei os dois e a gente recriou a cena [...] desenhamos a muralha, pegamos um cavalinho de madeira, fizemos o fugurino... aí a gente foi e encenou, fizemos várias fotos e tal. Foi super divertido.

Louise (42 anos), mãe de Lorenzo (5 anos), estudante de escola particular, e Joaquina (9 anos). Escolaridade alta e Renda média alta.

É possível encontrar dois modelos de estratégia de complementação das atividades remotas: 1) pesquisar ou criar atividades para reforçar os conteúdos abordados nas atividades remotas; 2) criar e propor atividades de estudo em substituição às atividades escolares, seja por considerá-las de baixa qualidade ou por não conseguirem acompanhar o ritmo proposto. Expressões que remetem à ideia de “fazer do meu jeito” foram frequentemente mencionadas.

A maior parte das entrevistadas que citou a estratégia de complementação, se referiu a algum tipo de brincadeira ou atividade mais divertida para a criança. Essa estratégia pode estar associada à percepção das entrevistadas a respeito das atividades escolares que, segundo elas, seguiam sempre um mesmo padrão, sem usar da ludicidade. Junto a isso, mais uma vez, podemos associar a questão da motivação, já que as atividades propostas pelas escolas poderiam não estar sendo interessantes o suficiente para atrair as crianças à sua realização. Criar e propor atividades foi também uma estratégia de mediação adotada pela única mãe que afirmou não ter recebido nenhuma proposta por parte da escola de sua filha e, nesse caso, a proposição de atividades veio como forma de suprir a ausência da escola.

Definir rotina e/ou horários fixos para a realização das atividades

Citada por 15 entrevistadas:

Eu estou trabalhando de casa, então fica mais difícil. Mas a gente tem uma rotina... A aula dele começa 1:50h. Quando termina, 14:30h, eu já imprimo e já mostro o livro que ele precisa fazer depois da aula. Normalmente ele faz as atividades de casa depois da aula online. [...] Eu já separo o material todo antes da aula, então ele já sabe o que tem que fazer. Ele está assistindo aula sozinho. No início tinha mais dificuldade, porque eu não estava conseguindo conciliar as minhas reuniões... Agora eu já coloquei um celular pra ele e ele já assiste pelo celular no quarto dele, na mesa dele.

Adélia (41 anos), mãe de Ariano (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda alta.

A gente tem um horário. Mais ou menos de duas às quatro, é o horário que ele está estudando.

Clarice (39 anos), mãe de Danilo (9 anos), estudante de escola particular. Escolaridade baixa e Renda baixa.

A maioria das entrevistadas que citou esse tipo de estratégia, a associou às suas próprias tarefas. Assim, ou solicitavam às crianças que fizessem as atividades enquanto elas estavam ocupadas com os afazeres do lar ou do *home office*, ou marcavam um momento específico para sentar ao lado da criança, de forma a ter os outros momentos livres para cumprir suas tarefas.

Em muitos casos, essa estratégia está associada à tentativa de manter o padrão da escola, já que muitas delas mencionaram querer seguir a rotina já conhecida pela criança. No entanto, algumas responsáveis disseram que organizavam os momentos de atividades escolares fora dos horários propostos pela escola, como as mães que estavam trabalhando fora de casa e preferiam que as crianças fizessem as atividades durante a noite, quando já estivessem disponíveis para acompanhar.

Dar autonomia para a criança decidir sobre as atividades

Citada por 12 entrevistadas:

Eu tento deixá-los. Tento incentivar a autonomia deles o máximo possível. Eu não acompanho 100% de perto, eu vou supervisionando. Senão eles acabam que deixam tudo pra cima de mim... No começo eu fiquei mais próxima e depois eu vi que se eu deixasse, eles conseguiriam ter autonomia e estavam ganhando autonomia pra se virarem um pouco sozinhos. A escola montou um cronograma, até pra facilitar a vida dos pais. [...] A gente tenta focar nesses horários, mas eles acabam fazendo quando eles acham que devem fazer. Eles ficam ligados no horário da aula, eu não preciso avisar. Então acabou fluindo naturalmente ... O Luís participa de 99% das aulas, mas tem dia de ele achar tão chato e ele falar “olha, professora, agora eu vou embora... cansei”. Aí ele pegou e desligou o computador.

Mônica (43 anos), mãe de Pablo (8 anos), estudante de escola particular, Luís (6 anos) e Ítalo (1 ano). Escolaridade alta e Renda média alta.

Eu tenho optado por fazer no tempo dele. Eu não quis estabelecer uma rotina dessa forma. Prefiro fazer à medida que ele responde. Eu falo “Filho, hoje você ainda não sentou pra estudar, né? Está na hora” e ele “Ah, mãe, deixa eu terminar o desenho aqui”. Aí ele vê o desenho e senta pra estudar. E a gente vai fazendo conforme ele vai rendendo. A hora que eu vejo que não está rendendo mais, que ele fala que cansou, fica pra amanhã.

Lélia (35 anos), mãe de Gabriel (8 anos), estudante de escola pública. Escolaridade média alta e Renda baixa.

As entrevistadas que citaram essa estratégia de mediação buscaram, em sua maioria, que a criança decidisse quais atividades desejava fazer e o momento que se sentia melhor para isso. Ainda assim, não houve nenhum caso em que a responsável tenha deixado essas decisões totalmente a cargo da criança, de forma que elas demonstraram algum tipo de controle ou preocupação para que a tarefa fosse minimamente cumprida.

Algumas associaram a autonomia da criança à necessidade de ela aprender a se organizar em relação às propostas da escola, para que não necessitasse de um acompanhamento tão próximo nos momentos em que o tempo era limitado para os adultos. Apesar de citarem uma dificuldade inicial da criança em se adaptar a um formato em que ela própria deveria gerenciar seus tempos e responsabilidades, a maior parte das entrevistadas mencionou aprendizados da criança no sentido do desenvolvimento de sua autonomia.

Cumprir as atividades de acordo com as possibilidades

Citada por 12 entrevistadas:

Agora eu chego do plantão e vou dormir. Eu, sinceramente, joguei a toalha. Quando eu estou tranquila, eu boto [as filhas para fazer as atividades]. Quando eu não estou, joguei a toalha. Porque está bem cansativo. A de 6 anos não quer fazer as atividades. Ela só quer fazer a que é prazerosa pra ela, que é matemática. E aí coloco as duas sentadas e começa a briga porque uma quer se envolver nas atividades da outra, não quer esperar. E eu já estou cansada, minha cabeça está a mil... tudo isso ajudou pra eu falar “vou fazer quando der, não vou ficar agoniada com isso”.

Erica (39 anos), mãe de Daniele (6 anos), estudante de escola particular, e Laura (4 anos). Escolaridade média e Renda baixa.

Por fim, eu pensei que eu não vou mais me estressar. [...] Falei que não vou ficar mais me estressando... Deixei de lado, faz quando der.

Mariana (38 anos), mãe de Pedro (8 anos), estudante de escola particular, e Marcos (13 anos). Escolaridade média e Renda baixa.

As entrevistadas que mencionaram essa eventual ausência de mediação apresentaram, como principais justificativas, as dificuldades para manter todas as atividades regulares da vida (trabalho, estudo, casa e cuidado das crianças) e ainda realizar as atividades escolares com as crianças. Esse posicionamento, no entanto, não significava abrir mão das propostas da escola, mas realizá-las em momentos mais oportunos, sem deixar que se tornassem obrigações desagradáveis à família. A estratégia, em muitos casos, está associada à de não tratar as atividades escolares como prioridade, buscando cumprir as propostas sem o desgaste das crianças e das mediadoras.

Alternar com atividades não escolares

Citada por 11 entrevistadas:

E a tarde a gente senta mais é pra essa coisa da leitura... pra ele ter tempo de brincar assistir os desenhos que ele gosta. Porque ele rende mais de manhã. Eu aproveito esse horário que eu acho que ele está com a cabeça mais descansada e está rendendo mais. E a tarde, que é o horário que ele almoçou, ele começa a ficar com sono, ele

fica um pouco mais chato... eu deixo ele brincar um pouco, até pra passar essa preguiça que ele tem [...] Quando ele cansa, a gente pode parar. Não é como na escola que ele tem horários. Às vezes “Cansei de escrever, vou fazer outra coisa”. “Tá. Vai ler, vai desenhar, vai fazer uma atividade de música...”. Então ele está tendo esse tempo dele respeitado em casa.

Lucinda (39 anos), mãe de Luan (6 anos), estudante de escola particular, e Alberto (15 anos). Escolaridade média e Renda média.

Eu não forço a barra de fazer todo dia porque eu sei que tem outras coisas mais importantes. Tem dia que eu separo pra conversar com elas sobre as coisas que estão acontecendo, tanto referentes à pandemia, quanto às outras coisas. Questões de política, de vida, de classe... Então a gente tem conversado bastante sobre isso. Sobre ser da classe trabalhadora, de ser pobre, de morar na favela. A gente tira um tempo pra isso, pra ver filme, escolher um desenho, fazer um lanchinho juntas... pra ficar um pouco mais leve [...] Eu uso os momentos com elas pra fazer várias coisas, mas isso [atividades em casa] acaba me aproximando delas em outros momentos, na parte de estudo mesmo.

Margarida (35 anos), mãe de Tica (8 anos), estudante de escola pública, e Sebastiana (10 anos). Escolaridade média alta e Renda média.

A alternância com atividades sem relação direta com as propostas escolares, aparece tanto na separação de horários específicos para outras ocupações, quanto em momentos de pausa durante a realização das tarefas. Essas atividades também poderiam ser algo de que a criança gostasse, e muitas vezes eram usadas como uma forma de troca, quando a ela é permitida a fazer outras coisas após realizar uma parte dos exercícios, por exemplo.

Embora geralmente essas atividades não sejam vistas pelas mediadoras como escolares, por não apresentarem um formato tradicional específico, podemos perceber que elas podem colaborar para o desenvolvimento das crianças. Sejam jogos, conversas, filmes, livros, massa de modelar, desenhos, música, entre outras atividades citadas, todas contribuem, de alguma forma, para o aprendizado.

Não tratar as atividades escolares como prioridade

Citada por 10 entrevistadas:

Eu nunca passei por uma pandemia e esse é o momento delas. Eu não vou colocar isso como se fosse o final do mundo, que elas não vão ser pessoas sucedidas futuramente por causa desses meses. Elas vão ter que recuperar em algum momento, eu vou relaxar... então eu parei de me preocupar.

Erica (39 anos), mãe de Daniele (6 anos), estudante de escola particular, e Laura (4 anos). Escolaridade média e Renda baixa.

A Educação é importante? É. Mas a gente está tendo tanto que apagar incêndios todos os dias, que essa parte de educação no segundo ano do fundamental, não é a prioridade. Os pais estão assoberbados, tendo que resolver muitos problemas... Então a educação dos filhos acaba sendo menos prioritária. [...] Se dependesse do pai,

ele não faria. Eu não acho fundamental que ele faça tudo certinho, que ele entregue todos os deveres, mas que ele acompanhe, sim.

Magda (39 anos), mãe de Tiago (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda média.

Essa concepção está diretamente relacionada à de cumprir as atividades de acordo com as possibilidades, se diferenciando apenas pelo fato de, nesse caso, as mediadoras não necessariamente se preocuparem com a realização das atividades escolares propriamente ditas. Ainda que, entre as entrevistadas, apenas duas tenham dito que as crianças não estavam fazendo nenhuma atividade proposta pela escola, nessa forma de mediação também estão inclusas as responsáveis que disseram não estar cobrando das crianças a participação nas atividades escolares. Nesses casos, a criança cumpre apenas parte das propostas. Expressões se referindo à desistência foram usadas, mostrando que inicialmente a postura da responsável poderia ter sido outra, mas, naquele momento, buscava não gerar ainda mais pressão nas crianças e momentos de estresse em casa.

Deixar a criança realizar as atividades e auxiliar quando necessário

Citada por 10 entrevistadas:

Ele tenta fazer sozinho. Eu falo com ele “Você vai sentar, ler e tentar fazer sozinho. Daqui a pouco eu venho e a gente vai fazer tudo de novo comigo orientando. Vamos ver o que você acertou e o que você errou”. Ele faz sozinho, mas depois eu ajudo nas que ficaram em branco e nas que ele teve dúvida. Se eu não parar em um dia, eu vou no outro e faço a do dia anterior e a daquele dia. A gente está tentando ajudar dessa forma, apesar de não ter as videoaulas.

Ticiane (33 anos), mãe de Thales (8 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média alta e Renda baixa.

Ela teve mais autonomia nesse sentido. Autonomia no sentido de... ela pega o celular e assiste o vídeo sozinha. Eu não tô vendo os vídeos com ela. Não tinha como eu ficar acompanhando as aulas... Eu dei essa responsabilidade pra ela e ela foi. Aí quando eu percebo que ela não entendeu, quando eu vejo o exercício e tem alguma coisa ali que não está batendo, aí eu paro, escuto e tento entender onde foi que deu ruído.

Maria (42 anos), mãe de Joana (7 anos), estudante de escola particular, e Miguel (2 anos). Escolaridade alta e Renda média alta.

O uso dessa estratégia esteve associado, principalmente, à falta de disponibilidade das responsáveis em estar presente durante toda a realização das atividades escolares. Foi mais usada, no entanto, para as crianças mais velhas, do 2º ou 3º ano, que já dispunham de certa autonomia e conhecimentos básicos para lidar com os materiais didáticos.

Nesses casos, a mediação acontecia inicialmente, para dar as instruções necessárias, durante, quando surgiam dúvidas, e/ou depois da realização das atividades, de forma a monitorar o que foi feito pela criança e identificar possíveis dificuldades. A estratégia também apareceu associada à de definir horários fixos para o estudo, nos casos em que as responsáveis cumprem seus afazeres ao mesmo tempo em que as crianças cumprem as tarefas escolares.

Manter o padrão da escola

Citada por 10 entrevistadas:

A gente cria um ambiente de escola mesmo: abre o computador, fica sentadinha, não pode pedir toda hora pra ir ao banheiro nem pedir pra beber água... pra tentar conseguir ficar escutando. Porque a aula é mais audição do que visão. Mas eu acho que também deve ter em sala de aula a distração total das crianças.

Caroline (52 anos), mãe de Elis (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média e Renda média.

Eu mantive a mesma rotina. Ele estudava a tarde, então a aula dele na plataforma é a tarde. No dia seguinte, pela manhã, ele acorda e faz os deveres dele de casa como se tivesse na aula presencial. Eu mantive essa rotina com ele, de estudar de tarde, fazer dever de casa e estudar pra prova de manhã. Então ele está levando super tranquilo.

Valéria (41 anos), mãe de Rafael (8 anos), estudante de escola particular, e Carol (16 anos). Escolaridade média alta e Renda média alta.

A manutenção de um “padrão” escolar acontece, geralmente, a partir do conhecimento das mediadoras sobre o ambiente escolar, o que nos leva a pensar que pode estar também baseada nas experiências das mediadoras enquanto alunas. Ficar sentado(a), fazer cópias e ter um momento de correção dos exercícios foram algumas ações citadas como reprodução do que aconteceria na sala de aula.

Outra questão, que muitas entrevistadas disseram desejar manter, se refere aos horários, delimitando o momento de início e fim das atividades escolares e, em alguns casos, até mesmo um período de “recreio”. Tanto no caso da reprodução de ações tidas como típicas escolares, quanto na manutenção dos horários da escola, as justificativas das responsáveis se basearam em não causar um grande estranhamento às crianças na situação de aulas remotas e, ao mesmo tempo, de não des acostumá-las com a rotina que voltariam a ter com o retorno das aulas presenciais.

Mediar o uso das mídias

Citada por 10 entrevistadas:

De vez em quando tem que ter alguém do lado dele, senão o negócio não sai. E até mesmo porque senão ele quer ficar mexendo no computador e, como ele é muito novo, complica... Mexe em coisa que não deve. Então de vez em quando tem que estar do lado dele, dando atenção ali, pra ele não fazer besteira, entendeu?

Antônio (40 anos), pai de Maurício (6 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda média alta.

Tem momentos que ele fica de saco cheio. Aí, infelizmente, ele acaba recorrendo ao celular, TikTok, mas eu tento dosar o tempo de cada coisa. Isso que é o mais difícil... porque às vezes eu tenho uma videoconferência e preciso que ele fique mudo. Ele sabe que eu estou em home office, porque eu dou treinamento online para as pessoas. Como é que eu faço isso, gente? E aí eu recorro à ferramenta do celular.

Dulce (32 anos), mãe de Bruno (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média e Renda alta.

A mediação na relação das crianças com as mídias se revelou, principalmente, em sua forma restritiva (LIVINGSTONE *et al*, 2015), com o estabelecimento de regras limitando o tempo gasto na *internet* e os conteúdos que poderiam ser acessados. A estratégia foi citada em relação ao período durante a realização das atividades escolares, quando as responsáveis monitoravam os *sites* e plataformas acessadas, e aos outros momentos de uso das mídias, principalmente para o entretenimento das crianças.

No último caso, a justificativa para impor limite de tempo de acesso centrou-se na necessidade da criança se concentrar nas tarefas escolares, sem se distrair com outras atividades. Em algumas situações, o uso das mídias para o lazer era negociado, sendo possível apenas após o término das tarefas. Em outras, como no caso de Dulce, os dispositivos tecnológicos eram utilizados pela família com a intenção de acalmar a criança ou distraí-la enquanto os adultos realizavam outras atividades, dado também encontrado por Martins (2018).

Outras estratégias

A análise das entrevistas permitiu identificar, ainda, outras sete estratégias de mediação usadas pelas famílias: priorizar atividades de determinadas disciplinas e/ou conteúdos (citada por 6 entrevistadas); estratégias específicas para a motivação (citadas por 6 entrevistadas); mobilizar outros membros da família (citada por 5 entrevistadas); fazer intervalos nos momentos de estudo (citada por 5 entrevistadas); controlar o tempo das atividades além das escolares (citada por 4 entrevistadas); organização das atividades por disciplinas (citada por 4 entrevistadas); e mobilizar outros profissionais (citada por 4 entrevistadas).

Entre as disciplinas priorizadas pelas responsáveis estavam, especialmente, Português e Matemática, demonstrando certa preocupação com o processo de alfabetização das crianças, que seria a base para os aprendizados dos futuros anos escolares. Nesses casos, as responsáveis aproveitavam do pouco tempo que dispunham em acompanhar as crianças nas atividades escolares, para focar naqueles conteúdos que, para elas, seriam essenciais. A Educação Física foi citada a partir de dois principais posicionamentos: o desejo de que a disciplina fosse usada para a proposição de atividades corporais, as quais as crianças sentiam falta na situação de isolamento, e a visão desta como algo complementar, que estaria apenas aumentando o volume de atividades a ser cumprido pelas crianças.

Algumas das estratégias de motivação citadas foram a criação de brincadeiras durante a realização das atividades e o contato com outras crianças, buscando demonstrar que os(as) colegas também estão passando pela situação de ensino remoto. Embora tenhamos identificado ações específicas para motivar as crianças na realização das atividades, essa intenção também pode ser percebida em outras estratégias já citadas, assim como a criação de atividades complementares às da escola, que geralmente se traduziram em ações lúdicas.

Consideramos a mobilização de outros membros da família enquanto estratégia, nos casos em que as entrevistadas mencionaram ser essa participação um combinado entre os(as) familiares. As responsáveis afirmaram ter dividido a participação a partir das disciplinas, para que cada integrante ajudasse de acordo com suas facilidades, ou a partir dos tempos livres de cada integrante, de forma a haver sempre alguém disponível para auxiliar a criança.

As pausas durante a realização das atividades ou o incentivo aos momentos de descanso foram justificadas pela intenção de não cansar as crianças. Nesse sentido, as entrevistadas afirmaram ser essa a maneira que encontraram de propor as atividades escolares evitando reclamações ou “preguiça”. Ao mesmo tempo, além do caso específico da mediação das mídias, algumas entrevistadas disseram controlar outras atividades, além das escolares, para garantir a atenção e realização das tarefas propostas pela escola. Essas atividades também seriam negociadas, sendo permitidas à medida que as crianças cumpriam as tarefas.

A organização das atividades por disciplinas, ou conteúdos específicos, ocorreu nos casos em que esse planejamento não vinha diretamente das escolas. As mediadoras, então, afirmaram ter usado dessa estratégia para se dedicarem cada dia à

uma disciplina ou para que o tempo da criança fosse otimizado, sem causar confusões na alternância repentina dos conteúdos. Já estratégia de mobilização de outros profissionais surgiu, segundo as entrevistadas, da percepção de que não estavam preparadas para auxiliar as crianças na realização das atividades. Assim, foram contratadas explicadoras e, em um caso, uma neuropsicopedagoga. O desejo da contratação de um profissional da Educação também foi citado por outras mães, que afirmaram não ter feito isso devido à sua condição financeira. Uma delas, como já mencionado, ainda que estivesse na faixa de *Renda baixa*, conseguiu a ajuda de uma ex-professora de sua filha, que assumiu a tarefa de auxiliá-la de forma voluntária.

Em síntese, considerando as estratégias criadas e usadas pelas famílias, foi possível perceber duas principais direções em relação à mediação das atividades escolares:

- Famílias que priorizaram os aprendizados escolares, criando estratégias para manter a motivação das crianças em realizar as tarefas propostas pela escola e para superar os desafios;
- Famílias que priorizaram o bem-estar das crianças, buscando não causar estresse e preocupações, além das já ocasionadas pela situação de pandemia, e considerando que os conteúdos escolares seriam recuperados no retorno às atividades presenciais.

Embora tenhamos identificado essas duas tendências das famílias a partir da demonstração de preocupação, predominantemente, com a aprendizagem ou com o bem-estar, não significa que as famílias assumiram um posicionamento único. Não há de se supor, assim, que aquelas famílias que parecem priorizar os aprendizados não se preocupem com o bem-estar de suas crianças e vice-versa. Também não é possível saber se houve uma mudança de postura dessas famílias ao longo dos meses de quarentena, podendo uma responsável que antes achava ser possível recuperar os danos causados pelo afastamento da escola no retorno, por exemplo, ter mudado de opinião sobre o assunto diante do longo período de fechamento de algumas instituições escolares.

5.4 Potencialidades

A partir do questionário, pudemos verificar a percepção das respondentes em relação dos aprendizados trazidos pela situação de ensino remoto. A tabela 13 apresenta o percentual de respondentes que concorda com cada uma das afirmativas inicialmente listadas:

Tabela 13 – Respondentes que acreditam que a mediação das atividades remotas trouxe aprendizados

	N	%
Sente que se aproxima do que a criança aprende na escola	166	80,19
Sente que aprende a ensinar	121	58,45
Aprende a lidar melhor com as mídias	78	37,68
Aprende a partir da necessidade de pesquisar para ajudar	72	34,78
Aprende a partir do contato com conteúdos novos	56	27,05
Aprende partir da troca com a criança para compreender as atividades	41	19,81

Fonte: elaboração própria

Das respondentes, 80,19% afirmou que auxiliar nas atividades escolares remotas as aproximou do que as crianças aprendem na escola e 58,45% disse sentir que aprende a ensinar. A afirmativa com menor percentual de concordantes foi referente a aprender a partir da troca com a criança. Entre as respostas à questão aberta, que perguntava a respeito de outros aprendizados percebidos, “ter mais paciência” foi o aprendizado mais frequentemente citado.

O cruzamento dos dados com as faixas de renda e escolaridade⁷⁹ trouxe os seguintes destaques: “Sente que se aproxima do que a criança aprende na escola” foi o aprendizado mais marcado por todas as faixas de escolaridade e renda; “Aprende a partir da troca com a criança para compreender as atividades” foi o aprendizado menos marcado por todas as faixas de escolaridade e renda, exceto a faixa de *Renda média*, que teve como aprendizado menos marcado o “Aprende a partir do contato com conteúdos novos”.

O aprendizado através de “Contato com conteúdos novos”, “Necessidade de pesquisa” e “Lidar com as mídias” foram mais marcados na faixa de *Escolaridade baixa* do que em outras faixas de escolaridade, indicando que a situação de ensino

⁷⁹ As tabelas constam no Apêndice II.

remoto pode ter trazido mais aprendizados em relação aos conteúdos e às mídias para aquelas mediadoras com menor nível de escolaridade, uma vez que muitas precisaram fazer pesquisas para sanar dúvidas e auxiliar as crianças da melhor maneira possível.

As respondentes também puderam marcar opções que indicavam não terem percebido aprendizados a partir dessa situação:

Tabela 14 – Respondentes que não percebem aprendizados a partir da mediação das atividades remotas

	n	%
Já conhecia o conteúdo abordado pelas atividades	94	45,41
As atividades são muito fáceis ou não propõem desafios	69	33,33

Fonte: elaboração própria

Para 45,41% das respondentes, os conteúdos abordados pelas atividades já eram conhecidos, enquanto para 33,33% as atividades não são fáceis ou não propõem desafios. Quando relacionados às faixas de renda⁸⁰ é possível destacar que as famílias de *Renda alta* são as que mais assinalaram ambas as opções (59,68% já conhecia o conteúdo e 50% considerava as atividades muito fáceis), enquanto as de *Renda baixa* são as que menos assinalaram (34,21% já conhecia o conteúdo e 23,68% considerava as atividades muito fáceis). O mesmo ocorre na relação com as faixas de escolaridade das mediadoras, quando as que mais marcaram foram as de *Escolaridade alta* (53,52% já conhecia o conteúdo e 38,03% considerava as atividades muito fáceis) e as que menos marcaram foram as de *Escolaridade baixa* e *Escolaridade média* (22,22% e 36,76% já conhecia o conteúdo; 33,33% e 26,47% considerava as atividades muito fáceis, respectivamente). Desse modo, também em relação às respondentes que afirmaram não perceber aprendizados com a experiência, notamos que a maior parte está em faixas de renda e escolaridade mais alta, corroborando a ideia de que as respondentes de menor escolaridade e renda perceberam mais aprendizados em relação aos conteúdos do que as de renda e escolaridade maior.

Cabe ressaltar que, mesmo entre as respondentes que disseram não ter percebido aprendizados próprios a partir da mediação das atividades, havia quem tivesse

⁸⁰ Idem ao anterior.

marcado que sentiu que se aproximou do que a criança aprende na escola ou que sentiu que aprendeu a ensinar, de forma que não aprender algo a partir do conteúdo das atividades ou da relação com as mídias propriamente dita, não exclui outras possibilidades.

Com a análise das entrevistas, passamos a trabalhar com as potencialidades dessas experiências, no sentido de avaliar se poderiam ter sido proveitosas para reflexões e experiências futuras. Identificamos, então, cinco principais potencialidades da mediação das atividades remotas durante a pandemia: 1) aquisição, pelas mediadoras, de aprendizados pedagógicos e de conteúdos curriculares; 2) desenvolvimento da autonomia das crianças; 3) aproximação das famílias com o trabalho desempenhado pela escola e professores(as); 4) trocas e aprendizados entre famílias; 5) aproximação entre a criança e a família.

Aprendizados pedagógicos e de conteúdos curriculares

Tratando da potencialidade menos mencionada, temos os aprendizados pedagógicos e de conteúdos, citados por 9 das entrevistadas:

Às vezes eu tenho alguma dúvida, aí parto pra internet ou pergunto à minha filha. Eu também pesquiso porque no fundo, no fundo, a gente vive aprendendo. E como a internet também é uma das ferramentas de pesquisa, eu faço tudo nela. Eu vejo, eu procuro. [...] Eu aprendo, por exemplo... A professora passa assim: ache a sílaba tônica. A gente sabe que quando a palavra é acentuada, aquela ali é a sílaba tônica. Ela passa muita palavra acentuada, então a criança não tem muito trabalho pra descobrir qual é a sílaba tônica. O trabalho dela é só classificar se é oxítona, paroxítona, né? Então eu acho que fica meio mecânico isso, ela já vai correndo pra ver onde está o acento. Claro que no livro não tem como a gente apagar, mas no dever que ela passa eu tento criar outras palavras, pra levar ele a pensar. E aí pra isso eu estou tendo que pesquisar, aprender... reaprender.

Carla (45 anos), mãe de Paulo (8 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média e Renda baixa.

Esses aprendizados aconteceram, na maior parte das vezes, a partir das pesquisas feitas pelas mediadoras através da *internet*, tanto em relação aos conteúdos quanto em relação a métodos de ensino, e dos materiais de apoio recebidos de outras famílias ou da escola. Estão geralmente associados ao desafio com o conteúdo curricular, ao desafio pedagógico e à estratégia de propor atividades complementares, ou em substituição, à escola. Nesses casos, fica mais uma vez evidente o empenho das mães em aprender coisas que pudessem auxiliá-las nos momentos de ajuda aos filhos(as), explicitando o esforço que muitas fizeram para que o momento de pandemia não gerasse prejuízos ainda mais graves à escolarização das crianças.

No caso dos aprendizados dos conteúdos, se beneficiaram mais notoriamente as mediadoras com mais dificuldades e dúvidas a respeito de matérias e questões específicas. Como mencionado, essas dificuldades foram menos frequentes e mais facilmente sanadas. Já em relação aos aprendizados pedagógicos, as entrevistadas se referiram mais especificamente a alguns métodos de ensino (em especial os relacionados ao uso da ludicidade), associados às estratégias utilizadas por elas na mediação das atividades. Ainda que algumas tenham afirmado seguir as orientações recebidas, ou ter buscado o auxílio de profissionais especializados, fica explicitado que esses suportes apenas minimizam as dificuldades relacionadas à questão pedagógica, não sendo capaz de solucioná-las por completo. Em todo caso, as entrevistadas afirmaram ter aprendido ou relembrado conteúdos vistos na época em que eram estudantes e, ainda, compreendido um pouco melhor sobre os processos de aprendizagem através do contato mais próximo com as atividades escolares das crianças.

Desenvolvimento da autonomia da criança

Para 10 das entrevistadas foi possível notar o desenvolvimento da autonomia das crianças a partir da situação de ensino remoto:

Eu acho que está sendo bem produtivo. No começo eu não estava muito confiante nisso não, mas agora eu vejo que eles estão ganhando muita autonomia com isso... isso que me deixou feliz. Na escola eles estão acostumados a ter a presença física do professor, né? Pra tirar dúvida o tempo todo. E aqui eles ficam, teoricamente, sozinhos. Então eles estão ganhando autonomia e eu acho isso muito legal. O aluno acaba que tendo que ele gerenciar o tempo dele. Eles não tinham essa noção, né? Então ele está brincando e sabe que 15h ele tem uma aula.

Mônica (43 anos), mãe de Pablo (8 anos), estudante de escola particular, Luís (6 anos) e Ítalo (1 ano). Escolaridade alta e Renda média alta.

A percepção a respeito da autonomia da criança está associada principalmente às estratégias de deixá-la realizar as atividades e auxiliar quando necessário, cumprir as atividades de acordo com as possibilidades e dar autonomia para que ela decida sobre as atividades. Nesse sentido, todas as mediadoras que disseram ter percebido que a criança estava mais autônoma, seguiram ao menos uma dessas estratégias.

Essa autonomia apareceu relacionada à organização dos horários, às decisões sobre os momentos de estudo, ao acesso às plataformas de ensino, à relação com os dispositivos digitais e à comunicação estabelecida com professores(as) e colegas.

Se relaciona, então, com os aprendizados das crianças durante o período de quarentena, para além dos conteúdos escolares. Dessa forma, ao passar do tempo, com as propostas de atividade e a mediação das responsáveis, segundo as mães, as crianças conseguiram lidar mais facilmente com algumas questões, adquirindo autonomia para lidar também com as atividades da escola.

Aproximação com o trabalho da escola e dos(as) professores(as)

Das entrevistadas, 12 afirmaram que a situação de ensino remoto pôde fazê-las conhecer melhor o trabalho desempenhado pelos(as) professores(as) das crianças e, conseqüentemente, se aproximar do trabalho feito pelas escolas:

Na verdade, a gente começa a acompanhar mais de perto as aulas, né? Assistir às videoaulas, conhecer melhor a professora, ver a maneira que ela está explicando as coisas pros alunos... porque a gente não assiste normalmente como é na sala de aula. Ver a dedicação dos professores, de como eles estão tentando manter o aluno interessado, mesmo sem ter aquele feedback durante a aula, com essas aulas gravadas... Eu acho que está sendo muito válido por causa disso. A gente está conhecendo melhor os professores, a maneira como eles tão lidando com isso e com que eles estão tentando ensinar.

Lisbela (39 anos), mãe de Fausto (6 anos), estudante de escola particular, Lina (7 anos) e Diogo (11 anos). Escolaridade alta e Renda alta.

Acho que como eu, tem muitas mães que estão se surpreendendo com os desafios que tiveram que encarar. E coisas que só estão percebendo por causa desse contato com as atividades. Eu às vezes entro, assisto as aulas. Os professores estão vindo dentro da minha casa, né? É esquisito. Eu também vejo dentro da casa da professora. Então isso é uma coisa que não precisava, mas a gente vai ter que aprender a lidar.

Elza (41 anos), mãe de Tom (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda alta.

Entre as entrevistadas que destacaram esse ponto estavam, especialmente, as mães cujo as escolas definiram as aulas *online* ao vivo ou as videoaulas gravadas pelas próprias professoras como principais atividades remotas. Assim, essa potencialidade teve maior destaque entre as famílias que tinham suas crianças em escolas privadas. Entre as proximidades percebidas estavam: o melhor conhecimento sobre a atuação dos(as) professores(as) durante as aulas; o conhecimento sobre os(as) colegas das crianças; as confirmações das impressões antes relatadas pelas crianças sobre professores(as) e colegas; a percepção da falta da escola no cotidiano da criança; a percepção da importância de acompanhar de forma próxima a atuação da

escola; a percepção do valor da atividade docente; o acompanhamento das atividades propostas pela escola e das realizadas pelas crianças; e o estabelecimento da comunicação com a gestão, antes não possível devido à rotina da família.

Trocas e aprendizados com outras famílias

As trocas entre famílias com crianças estudantes foram mencionadas por 18 entrevistadas e se referem aos contatos feitos com outras famílias de uma mesma turma ou escola, mas também entre famílias que são vizinhas ou amigas:

Quando eu não sei, eu pesquiso, pergunto ao pai dele... a gente tem um grupo das mães do colégio e a gente consulta uma à outra. Aí eu pergunto “Como faz essa mesmo?” Sempre consigo ajuda.

Susi (35 anos), mãe de Renan (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média alta e Renda média.

Tem um outro grupo, das mães, que às vezes elas vão lá, salvam o vídeo e mandam pro grupo. Aí quando elas mandam, aí sim eu faço com ele. Quando não mandam assim, eu não consigo ver pelo Youtube... aí ele não faz. [...] E quando eu tenho alguma dúvida também... eu falo com as outras mães. Porque pelo Zap da escola eles demoram muito pra responder.

Juliana (30 anos), mãe de Tiago (6 anos), estudante de escola filantrópica, e Julio (11 anos). Escolaridade baixa e Renda baixa.

Estou até ajudando duas crianças das minhas amigas, porque elas não sabem... aí no horário da tarde eu fico mais atarefada.

Clarice (39 anos), mãe de Danilo (9 anos), estudante de escola particular. Escolaridade baixa e Renda baixa.

Algumas entrevistadas afirmam ajudar outras mães com o envio do material usado ou com dúvidas que são possíveis de serem sanadas, enquanto outras declaram que são elas as mães auxiliadas por essas famílias. Como no caso de Juliana, algumas crianças só conseguem fazer parte das atividades propostas a partir da ajuda de outras mães que se mobilizam para prestar apoio de maneira que podem. Desse modo, parece haver uma rede de solidariedade e suporte prático entre as mães, que compartilham desafios, ainda que existam diferenças nas formas de lidar com a situação.

Sanchez et al. (2018) tratam da sororidade, conceito do movimento feminista para designar o apoio entre mulheres, como um fio que entrelaça histórias de resistência, podendo ser uma possibilidade para ressignificar a vulnerabilidade de gênero. Nesse sentido, o suporte entre as mulheres pode ser essencial nas conquistas e transformações culturais, mas também no enfrentamento de situações adversas,

apesar de suas realidades e percursos diferentes. O fato de as mães perceberem as dificuldades umas das outras e se unirem, buscando ajudar da maneira que lhes é possível, poderia, então, ser essencial na superação de algumas adversidades geradas pela pandemia. Assim, pensar coletivamente, enquanto mulheres, é uma prática necessária “para gerar histórias de justiça, resistência, histórias de resgate de saberes e formas alternativas de viver desde a posição de ser mulheres” (SANCHEZ et al, 2018, p. 391).

Os grupos de responsáveis, criados pelas escolas, tornaram-se uma forma de facilitar o contato entre as famílias e as instituições de ensino, mas também entre as famílias dos(as) alunos(as) entre si. Além disso, algumas responsáveis tiveram iniciativa própria de criar esses grupos, sem a presença dos(as) funcionários da escola, seja em paralelo aos outros grupos ou como única forma de manter um contato mais próximo. Esses grupos são também propícios para que as crianças mantenham contato entre si, podendo fazer alguns encontros virtuais a partir dos celulares de suas responsáveis.

Também há relatos de famílias que não tiveram a oportunidade de se conhecer pessoalmente, devido ao curto período de tempo em que as aulas foram presenciais durante o ano de 2020. Nesses casos, algumas entrevistadas afirmaram não ter criado proximidade o suficiente para compartilhar suas dificuldades nos grupos virtuais. Por outro lado, também houve quem disse que antes da pandemia tinha contato com outras famílias apenas de forma breve, e que agora o contato foi facilitado, podendo criar esses laços que antes o cotidiano não permitia.

Assim, os grupos de *Whatsapp* criados, e as outras formas de contato entre as famílias, acabaram se tornando canais favoráveis para uma rede de ajuda, de trocas de experiências e de opiniões sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas. Essa relação entre famílias, em alguns casos, supre inclusive a dificuldade das escolas em dar suporte a todos(as).

Aproximação na relação entre a criança e a família

A potencialidade mais percebida pelas entrevistadas na realização das atividades remotas durante o período de quarentena, independente da faixa de renda ou de escolaridade, foi sua aproximação com as crianças. Citada por 28 delas, os relatos dizem respeito à criação laços mais fortes entre as responsáveis e as crianças e, ainda, o fato de passarem a conhecer essas crianças também enquanto alunas:

Durante esse tempo que a gente está em casa, ela está aprendendo muitas outras coisas que não são conteúdos escolares. Eu acho que o conteúdo escolar a escola vai ter que pensar como é que vai ser, mas eu acho que nesse momento vale mais a interação que ela está tendo com a irmã, o contato que ela está tendo comigo, a tolerância... ela está aprendendo a tolerar mais as coisas. Enfim, tem vários aprendizados que a gente dentro de casa consegue oferecer que talvez, se tivesse na rotina do dia a dia, isso não estaria acontecendo. Acho que esse momento fortaleceu os laços familiares. [...] Eu me dedico ao trabalho até certa hora, mas a partir daquela hora dou prioridade à minha família. Estar com elas, brincar com elas, fazer atividade escolar e não escolar com elas. No final dessa quarentena eu vou conseguir entender que a gente precisa qualificar o nosso tempo, não só quantificar. A gente precisa saber trabalhar com essas 24h. Se a gente tem família e trabalho, não pode ser só trabalho. Tem que ser o que você escolheu pra sua vida. Você escolheu trabalho e família. E não um ou outro.

Paula (36 anos), mãe de Sophia (7 anos), estudante de escola particular, e Camila (4 anos). Escolaridade média alta e Renda alta.

Mudou muito a minha relação com ele. Tem dia que eu fico encantada. A gente se aproximou muito durante esse tempo.

Rita (34 anos), mãe de Lian (6 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média alta e Renda baixa.

Me fez estar mais por dentro do que ela precisava, do que ela queria... O fato de eu estar em casa melhorou a relação, o diálogo entre a gente e tudo mais. O caminho que a gente estava seguindo era muito de “deixa a escola levar”. E aí quando eu tive que entrar na história, eu descobri quem ela era. E hoje eu acho que eu sei quem ela é, quais são as dificuldades dela, pude fazer algumas avaliações... coisas que eu não tinha feito antes. Então, pra mim, foi muito legal ver isso dentro da minha casa. Porque eu tive a sensação de estar descobrindo uma aluna que nem eu mesma conhecia, que era minha filha.

Judite (36 anos), mãe de Estrela (7 anos), estudante de escola particular. Escolaridade alta e Renda média alta.

A aproximação entre as crianças e suas famílias aconteceu pela situação de quarentena, na qual muitas responsáveis tiveram seus trabalhos interrompidos ou transformados em *home office*, o que possibilitou maior tempo delas em casa junto com as crianças, que pararam de ir às escolas, onde ficavam boa parte do dia.

Guizzo et al. (2020) trazem a ideia de uma reinvenção do cotidiano a partir da quarentena causada pela pandemia, relacionada a novas combinações de tempo e espaço. Nessa reinvenção, as casas passam a ser um dos poucos espaços físicos possíveis para as relações. Espaços também em que a divisão entre crianças e adultos parece não ser tão evidente como ocorria nos locais que, antes da pandemia, fragmentavam, centralizavam e limitavam as possibilidades de ocupação infantil, tais como escolas e *playgrounds*. Assim, havendo circulação *na* e *não fora de casa*,

são proporcionados reencontros entre os familiares, permitindo uma maior interação e ocupação pelas crianças de um lugar que parece não sofrer a espacialização da infância.

Além do convívio proporcionado pela ocupação de um espaço único entre os membros da família, a relação com as crianças também foi aproximada, de acordo com as entrevistadas, pela necessidade de auxiliá-las nas atividades escolares. A mediação das atividades não só pôde promover um tempo de relação direta entre os membros da família, mas também o conhecimento dos(as) responsáveis sobre a vida escolar das crianças. Como mencionado por Judite e outras mães, a situação permitiu conhecer melhor a criança e descobri-la também em seu papel de aluna, antes desempenhado especialmente no ambiente escolar. Essa proximidade foi, inclusive, mencionada por algumas entrevistadas como “a única coisa positiva” trazida pelo ensino remoto.

Entre as situações relacionadas à aproximação com a criança, foram citadas as possibilidades: de acompanhar os estudos mais diretamente, participando dos processos de aprendizado e não apenas dos resultados; de ter mais oportunidades para brincadeiras e outras atividades juntos(as); de observar melhor o desenvolvimento da criança, incluindo seus aprendizados além dos escolares; de fortalecer a união familiar; de perceber as dificuldades da criança durante as atividades, facilitando o acionamento dos(as) professores(as); de perceber a importância de estar mais presente na escola; de ter mais abertura para diálogo com a criança, inclusive a respeito de suas percepções sobre a escola; e de se surpreender com as coisas que a criança sabe ou é capaz de fazer.

A comparação entre o tempo gasto com os deveres de casa, antes da pandemia, e com as atividades remotas foi presente tanto em relação à falta de disponibilidade das mediadoras em dedicar um longo período, quanto sobre ser também esse um tempo de, para a maioria das entrevistadas, estar junto das crianças acompanhando de forma mais próxima. Muitas entrevistadas disseram que essa aproximação permitiu também perceber melhor as particularidades das crianças, compreendendo melhor seus tempos e ajudando as mediadoras a desenvolverem paciência para lidar com essas diferenças, o que dialoga com os dados do questionário.

A pesquisa divulgada pela Fundação Itaú Social também indicou uma aproximação entre as crianças e as famílias durante o período de quarentena, especialmente nos assuntos relacionados à escola. Em média, 51% dos responsáveis disse

estar participando mais da educação dos(as) estudantes do que antes da pandemia⁸¹. Um estudo da Fundação Carlos Chagas também chegou a dados próximos, a partir da perspectiva de professores(as): 45,6% disse ter aumentado a relação entre escola e família, enquanto 47,2% disse ter aumentado o vínculo do(a) aluno(a) com a família⁸².

Segundo as entrevistadas, as crianças também demonstraram gostar de ter a família mais presente em seu cotidiano e nos assuntos relacionados à escola:

Ele gosta que eu acompanhe as aulas, que eu saiba o que ele está fazendo. Quando ele faz redação, ele lê pra mim... às vezes eu corrijo, dou uma sugestão.

Elisa (43 anos), mãe de Benício (8 anos), estudante de escola particular. Escolaridade média alta e Renda alta.

Dezoito das responsáveis comentaram o fato de as crianças parecerem estar mais felizes pela presença de suas famílias por um período mais longo de tempo do que o de costume, podendo ter o acompanhamento delas para fazer as tarefas escolares e também outras atividades. Esse aspecto, contudo, não significaria uma substituição do papel da escola na vida das crianças, que percebem as diferenças entre as duas instituições e ainda assim se queixam da saudade de seus colegas e professores(as).

⁸¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/11/09/pandemia-aproximou-pais-da-vida-escolar-dos-filhos-aponta-pesquisa.ghtml>>. Acesso em dez. 2020.

⁸² Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em jan. 2021.

6 Legado

Devido às medidas de isolamento social, a maior parte das escolas e redes de ensino brasileiras optou por aderir ao ensino remoto, disponibilizando atividades para os(as) alunos(as) através das mídias, principalmente as digitais. Nesse contexto, para os(as) estudantes mais novos(as), as famílias assumiram um papel essencial no cumprimento ou não dessas propostas, mediando a relação que as crianças estabeleciam com a escola, com as mídias e com as atividades remotas. O presente estudo objetivou, então, identificar as percepções das famílias a respeito das atividades remotas propostas pelas escolas durante a quarentena ocasionada pela pandemia de COVID-19. Junto a isso, buscamos identificar as principais estratégias, dificuldades e potencialidades da mediação, feita pelas famílias, da relação das crianças com as atividades escolares durante a esse período.

As opiniões das entrevistadas a respeito das atividades escolares remotas se dividiram entre aquelas que consideraram as propostas razoáveis diante do contexto de pandemia e aquelas que não concordaram com a forma como elas estavam sendo conduzidas. Também houve a percepção, por parte das famílias, de que as escolas não estavam preparadas para lidar com a situação de ensino remoto e precisaram se adaptar aos poucos, fazendo mudanças ao longo do tempo. A principal crítica negativa foi ao modelo tradicional das aulas e vídeos, demonstrando certa dificuldade de mudança nos pressupostos e diretrizes pedagógicas por parte da escola, que seguiu reproduzindo práticas obsoletas mesmo diante das possibilidades de inovação que o uso das mídias permitiria.

Por outro lado, a dedicação dos(as) professores(as) durante o período de isolamento e o reconhecimento do trabalho desempenhado por eles(as) foi frequente. O aplicativo *Whatsapp* se mostrou como um meio favorável para o compartilhamento das atividades, sobretudo para a rede pública de ensino; para a comunicação entre as escolas e as famílias; para tirar dúvidas com os(as) professores(as); e para facilitar a comunicação entre as mediadoras que, em muitos casos, formaram redes de apoio mútuo.

Os desafios enfrentados pelas famílias durante o período de ensino remoto, as relações estabelecidas por elas com as mídias, as estratégias de mediação utilizadas e as potencialidades dessas vivências compuseram a análise das experiências

relatadas pelas participantes. Nas entrevistas com as mediadoras, identificamos seis principais desafios, compostos por conjuntos de dificuldades: 1) desafio com os conteúdos curriculares; 2) desafio de adaptação ao novo modelo; 3) desafio com as mídias, dividido entre dificuldades de acesso e dificuldades em lidar com as plataformas e dispositivos; 4) desafio pedagógico, com a dificuldade de explicar os conteúdos; 5) desafio de contexto, cuja principal dificuldade foi a disponibilidade para acompanhar a criança; 6) desafio emocional, com foco na falta de motivação das crianças para estudar.

A dificuldade com as plataformas e dispositivos pareceu ser a mais facilmente solucionada, a partir da notável dedicação das mediadoras em aprender a utilizá-los. As dificuldades de explicar os conteúdos às crianças, de falta de disponibilidade das responsáveis para acompanhar e de falta de motivação para estudar foram as dificuldades mais citadas e mais difíceis de serem solucionadas, segundo as pesquisadas. Os dados também permitiram perceber que as famílias com menores rendas e com mediadoras de menor escolaridade foram as que mais tiveram desafios para o cumprimento das atividades escolares remotas.

O desafio pedagógico, em especial, trouxe à tona a discussão a respeito da profissão docente, a partir da percepção das familiares de que conhecer os conteúdos curriculares não era suficiente para ensiná-los às crianças. Compreenderam e valorizam os conhecimentos pedagógicos adquiridos na formação dos(as) professores(as) e na experiência profissional. Assim, a falta desses conhecimentos por parte das mães, aliada à saudade que as crianças tinham das relações estabelecidas na escola e à imposição de um modelo de ensino antes desconhecido, seriam também, segundo as pesquisadas, fatores que diminuiriam a motivação dos(as) estudantes para as atividades remotas. Nesse sentido, é possível ampliar o debate acerca do papel da escola, que passa não apenas pelo ensino dos conteúdos curriculares, mas também pelo estímulo ao aprendizado entre pares e pela sociabilidade das crianças. As múltiplas relações que os(as) estudantes podem estabelecer na escola, por sua vez, se relacionam com a motivação para aprender. Isso leva a pensar que o ensino remoto, manifestado como uma solução emergencial para a ausência de uma escola física, não deveria ter como foco apenas o aprendizado dos conteúdos, mas principalmente propiciar os aprendizados obtidos nas relações criança-adulto e criança-criança.

Identificamos, na fala das entrevistadas, 17 estratégias utilizadas na mediação da relação com as crianças e as atividades escolares. Entre as mais citadas estavam: realizar toda a atividade ao lado da criança; propor atividades complementares, ou em substituição, à escola; definir rotina e/ou horários fixos para a realização das atividades; dar autonomia para a criança decidir sobre as atividades; e cumprir as atividades de acordo com as possibilidades. Analisando as estratégias adotadas, percebemos duas principais posturas adotadas com relação às crianças durante o período de isolamento social: 1) preocupação predominante com o aprendizado das crianças; 2) preocupação predominante com o bem-estar criança. Também foi possível perceber que as mediadoras combinaram diferentes estratégias na tentativa de superar as dificuldades e oportunizar a realização das tarefas de forma mais proveitosa para as crianças.

Considerando os desafios enfrentados pelas responsáveis para mediar as atividades escolares, juntamente com as estratégias criadas e utilizadas na busca de amenizar dificuldades e/ou facilitar a experiência de ensino remoto para as crianças, destacamos o grande esforço feito por elas. Tratando-se majoritariamente de mulheres, os dados evidenciam que as mediadoras acumulam funções de provimento da família e de cuidado da casa com a responsabilidade pela escolarização das crianças, o que as deixa sobrecarregadas. Apesar das dificuldades de conciliar o tempo para acompanhar os estudos das crianças, contudo, elas seguiram investindo em aprendizados para lidar com as mídias, com os conteúdos curriculares e até mesmo com métodos de ensino para melhor auxiliá-las. Usaram estratégias como criar atividades para complementar as da escola, sentar-se ao lado da criança ajudando durante toda a realização das atividades, definir e controlar horários de estudo, propor às crianças atividades além das escolares, entre tantas outras ações que exigem empenho.

Assim, este estudo evidencia o papel fundamental que as mães desempenharam na escolarização das crianças durante a pandemia. Sua dedicação, juntamente com o trabalho das(os) professoras(es), foi o que tornou o ensino remoto minimamente viável e menos desastroso do que estava fadado a ser diante da lamentável situação mundial e da imprudência de nossos governantes. É possível dizer, então, que a atuação das mulheres, apoiando a escolarização das crianças, às custas de sacrifícios pessoais, foi o que não deixou que o ano escolar fosse totalmente perdido para os(as) estudantes, em especial para os(as) mais novos(as).

Apoiar: sustentar, amparar, firmar, auxiliar, ajudar. Todos esses verbos e outros tantos afins são capazes de confortar um indivíduo. Contudo, em se tratando de mulheres-mães, apoiar pode ser sinônimo de salvar, especialmente em um período tão desarranjado pelo qual temos vivido: uma pandemia que instaurou caos e medo desde o físico à alma. (INSFRAN; MUNIZ, 2020, p. 43)

Não há de se desconsiderar, contudo, as desigualdades sociais que impactam gravemente a vidas das famílias mais pobres, o que também limitou a atuação dessas mães e o aproveitamento que as crianças puderam ter dessa experiência. O ensino remoto demandou investimentos financeiros, de tempo e de esforços, necessitando de alguém em casa que tivesse certos conhecimentos, que quisesse e pudesse estar disponível para ajudar as crianças, características que nem todas as famílias possuíam.

Enquanto potencialidades da experiência de ensino remoto, identificamos cinco, a partir da análise das entrevistas: 1) aprendizados pedagógicos e de conteúdos curriculares, fruto do empenho das mediadoras; 2) desenvolvimento da autonomia das crianças no gerenciamento de tempo, nas decisões sobre os estudos e na relação com as mídias; 3) aproximação da família com o trabalho da escola e dos(as) professores(as), oportunizada pelo (re)conhecimento da atuação docente; 4) trocas e aprendizados com outras famílias, através da criação de uma rede de apoio entre as mães; 5) aproximação na relação entre as crianças e as famílias, principalmente nos assuntos referentes à escola, favorecida pelo maior tempo de convivência entre os membros e a conseqüente possibilidade de conhecer a criança enquanto aluna. Ressaltamos, contudo, que indicar potencialidades da situação não significa defender a forma como ela ocorreu, mas perceber que ela provocou experiências e aprendizados para o futuro. Alguns dos aprendizados, percebidos enquanto legado dessas vivências, podem ser uma maior valorização dos(as) professores(as) por parte das famílias, uma nova forma de participação das famílias na escolarização das crianças e uma relação mais próxima e de ajuda mútua entre as mães, que seguem sendo as principais responsáveis pelos(as) estudantes.

As responsáveis também fizeram comentários sobre o que acreditavam que aconteceria com a volta das atividades presenciais. A maioria das entrevistadas demonstrou preocupações com o retorno das aulas no que diz respeito à doença e disse que a criança não voltaria às atividades presenciais antes da vacinação. As mães temiam expor as crianças ao vírus, compreendendo que isso também seria expor suas famílias e as outras pessoas envolvidas no retorno.

Além das questões sanitárias, as preocupações com o retorno estavam em como as crianças reagiriam ao processo de readaptação e de como a escola lidaria com ele. A forma como a escola avaliaria os aprendizados construídos pelas crianças ao longo da quarentena se apresentou enquanto um temor, já que as entrevistadas reconheciam que o ensino remoto não se apresentava de uma mesma maneira a todos(as) os(as) alunos(as). A diversidade de condições das famílias e a forma particular de cada criança lidar com o momento de isolamento também foram consideradas fatores que impuseram diferenças na forma de cada estudante aproveitar as atividades escolares nesse período.

Não por acaso, as mães que disseram estar mais preocupadas com a aprendizagem da criança foram as que relataram maiores dificuldades no acompanhamento das atividades remotas e possuíam escolaridade e renda mais baixas. Ainda que não fosse unanimidade, muitas responsáveis de renda e escolaridade mais altas disseram não se preocupar com essa questão, uma vez que as crianças teriam conseguido construir aprendizados durante o período e/ou que a escola seria capaz de recuperar os prejuízos. Independente de renda ou escolaridade, parte das entrevistadas disse preferir que a criança repetisse o ano letivo já que até o momento, meados de 2020, as escolas não tinham retornado as atividades presenciais e elas acreditavam não haver mais tempo de repor integralmente as aulas.

Diante do exposto, é possível dizer que os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que foi possível capturar e compreender as impressões gerais de um grupo maior de famílias sobre a mediação das atividades escolares remotas e ampliar o conhecimento das experiências de algumas dessas famílias, identificando seus desafios, estratégias de mediação e consequentes aprendizados.

Contudo, há de se considerar alguns limites da investigação. Dentre os principais estão: o ineditismo da situação e a necessidade de a pesquisa ocorrer simultaneamente aos fatos, que eram incertos para a pesquisadora e para as(os) pesquisadas(os); a limitação dos referenciais teóricos, que não permitiram o diálogo direto com outras pesquisas acadêmicas a respeito da mesma temática; e a limitação dos instrumentos utilizados e formas de divulgação da pesquisa, que restringiram o perfil das(os) participantes e a diversidade de realidades retratadas. Assim, ressaltamos que os resultados aqui apresentados não são passíveis de generalização, mas acreditamos que poderão ser úteis para gerar reflexões e ser base para novas pesquisas em outros contextos. Reforçamos também a necessidade de ouvir os(as) demais

agentes envolvidos(as), assim como os(as) professores(as), os(as) gestores e os(as) estudantes, para que seja possível ampliar a leitura da situação vivenciada.

As tomadas de decisão, necessárias em toda pesquisa, nos levaram a caminhos únicos, diante de um contexto nunca antes vivenciado. As incertezas sobre o desenrolar da situação e a necessidade de buscar soluções para o inesperado compuseram a trajetória do estudo, ampliando as possibilidades de atuação e ajudando a reinventar o “fazer pesquisa”. Assim, os conhecimentos que a investigação proporcionou são muito mais amplos do que é possível ser exposto em uma dissertação. Exemplo disso são as quase 900 citações geradas e codificadas a partir das entrevistas, das quais uma parte integra este texto para tornar possível conhecer o conjunto das experiências das famílias e também perceber as particularidades em cada uma delas.

A pesquisa possibilitou adentrar realidades e compreender diferentes possibilidades de experienciar uma mesma situação. No entanto, a pandemia ainda não acabou e o ensino remoto, para muitas crianças, também não. Com isso, não podemos falar de uma conclusão, mas de um legado que o ensino remoto durante os primeiros meses da pandemia de COVID-19 deixa para alunos(as), suas famílias, professores(as), gestores(as) e demais envolvidos(as). Acreditamos que as experiências das famílias dos(as) estudantes devem ser consideradas no planejamento de ações educativas e de políticas públicas, e esperamos ter contribuído para a composição de parte destas.

7

Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. et al. A pandemia e seus impactos no Brasil. **Middle Atlantic Review of Latin American Studies- Marlas**, n.4, v. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/342653340>>. Acesso em jan. 2021.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, jun. de 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>>. Acesso em nov. 2020.

ALVES, M. T. G. Dimensões do Efeito Escola: Explorando as Interações entre Famílias e Estabelecimentos de Ensino. **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 21, n 46, pp. 271-296, 2010.

ALVES, M. T. G. et al. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 04, n. 07, 2016. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/181>>. Acesso em dez. 2020.

ALVES, M. T. G. et al. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 56, n 3, p. 571-603, 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/dados/v56n3/04.pdf>>. Acesso em ago. 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio de 2020. Disponível em: < <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em nov. 2020.

AUGUSTO, P. A. M. **Percepções do envolvimento parental nos trabalhos de casa em pais e alunos do 4º e 5º ano de escolaridade**. 160 F. DISSERTAÇÃO (Mestre em Psicologia Educacional). *Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA)*, Lisboa, 2012. Disponível em: < <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2285>>. Acesso em nov. 2020.

BARBERO, J. M. **Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.

BARBOSA, R. A. S.; SHITSUKA, R. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. **E-Acadêmica**, v. 1, n. 1, p. e12, 2020. Disponível em: <<https://eacademica.org/eacademica/article/view/12>>. Acesso em nov. 2020.

BATISTA, C.. Relação família e escola: o papel da família no processo de aprendizagem de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. **Eventos Pedagógicos**, Cuiabá, 10, jun. 2019. Disponível em: <<http://sinop.une-mat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3496/2457>>. Acesso em nov. 2020.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BONAMINO, A. *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n 45, p. 487-499, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>>. Acesso em ago. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em mar. 2020.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, capítulo 1, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: dez. 2020.

BRITO, R. Estilos de mediação do uso de tecnologias digitais por crianças até aos 6 anos. **Da Investigação às Práticas**, nº8, v. 2, 2018, pp. 21 – 46. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v8n2/v8n2a03.pdf>>. Acesso em nov. 2019.

CAMPOREZI, E. L.; KUHN, A. P. A participação da família na aprendizagem das crianças: um estudo de caso no 3º ano do ensino fundamental. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 834-854, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1414>>. Acesso em nov. 2020.

CANI, J. B. et al. Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista IfesCiência**, v. 6, Edição Especial, n. 1, p. 23-39, 2020. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/download/713/484>>. Acesso em nov. 2020.

CARVALHO, C. B. et. al. Ensino Remoto e Necessidades Específicas: o papel da escola e das famílias. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 74345-74355, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17636>>. Acesso em nov. 2020.

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família com extensão da escola? O dever de casa e as relações família – escola. **Revista Brasileira de Educação**, n.25 p. 94 – 104, 2004a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>>. Acesso em nov. 2020.

_____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, Apr. 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em nov. 2020.

_____. Uma difícil e necessária parceria mediada pelo polêmico dever de casa. **Cadernos Cenpec – Educação**, São Paulo, n.6, 2009. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/25>>. Acesso em nov. 2020.

CARVALHO, M. E. P.; SERPA, M. H. B. Dever de casa: visões de mães e professoras. **Olhar de Professor**. V.9, n.1, p. 31-46, Ponta Grossa, 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/684/68490103.pdf>>. Acesso em nov. 2020.

CIEB. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto**. Centro de inovação para a Educação Brasileira, abril de 2020. Disponível em: <<https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>>. Acesso em dez. 2020.

CNTE. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Gestrado/UFMG, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf>. Acesso em jan. 2021.

COSTA, S. R. S et al. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300603&lng=en&nrm=iso>. Acesso em dez. 2020.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #FIQUEEMCASA: Educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, maio de 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>>. Acesso em nov. 2020.

CUNHA, L. L. F. da. et al. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7. N. 3, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>> Acesso em nov. 2020.

CUNHA, R. P. da. **O dever de casa: um estudo para além do que está tradicionalmente instituído**. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/19720>>. Acesso em nov. 2020.

DAMASCENO, L. M. S. et al. Potencialidades e limitações da coleta de dados através de pesquisa *online*. **Seminários em administração FEA-USP**. São Paulo, nº 17, 2014. Disponível em: <<http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/1099.pdf>>. Acesso em mai. 2020.

DORNELLES, J. R. Necrocapitalismo e neofascismo em tempos de peste. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. dos. **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Editora Tirant Lo Blanch, 2020. Disponível em: <<http://www.unicap.br/catedradomhelder/wp-content/uploads/2020/05/Pandemias-e-pandemio%CC%82nio-no-Brasil.pdf>>. Acesso em jan. 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf> >. Acesso em jun. 2020.

_____. (Org.) **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez. 2008.

DUEK, C.; MOGUILLANSKY, M. Crianças, telas digitais e família: práticas de mediação dos pais e gênero. **Comunicação e Sociedade**, Braga, v. 37, p. 55-70, jun. 2020. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-35752020000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em out. 2020.

FERNANDEZ, A. P. de O. et al. Envolvimento parental na tarefa escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v.18, n. 3, p. 529-536, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8572014000300529&lng=en&nrm=iso>. Acesso em nov. 2020.

FERREIRA, J. Z. et al. Percepção de responsáveis e alunos do ensino fundamental de Bambuí, MG em relação aos estudos não presenciais em período de distanciamento social no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/10666/9568>>. Acesso em nov. 2020.

FRANÇA, M. T. A.; GONÇALVES, F.O. Provisão pública e privada de educação fundamental: diferenças de qualidade medidas por meio de propensity score. **Econ. Apl.**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 4, p. 373-390, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ecoa/v14n4/a06v14n4.pdf>>. Acesso em jan. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Professorasimtiano.pdf>>. Acesso em jan. 2021.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em dez. 2019.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLORIA, D. M. A. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 31-42, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em out. 2020.

GREGORUTTI, C. C. **A tarefa de casa e o envolvimento familiar na inclusão escolar de alunos com deficiência física**. 191 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152242>>. Acesso em nov. 2020.

GROSSI, M. G. R. et al. Impacto da pandemia do COVID-19 na Educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53672>>. Acesso em nov. 2020.

GUIZZO, B. S. et al. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100402&lng=en&nrm=iso>. Acesso em nov. 2020.

HALLEREAU, V. **Les relations famille-école au travers du prisme des devoirs à la maison**. 51 f. Dissertação (Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation Mention Enseignement Premier Degré). Université de Nantes, Nantes, 2017. Disponível em: <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01643937/document>>. Acesso em nov. 2020.

INSFRAN, F. F. N.; MUNIZ, A. G. C. R. Maternagem e Covid-19: desigualdade de gênero sendo reafirmada na pandemia. **Diversitates International Journal**, v.12, n.2, p. 26 – 47, 2020. Disponível em: <<http://www.diversitates.uff.br/index.php/1diversitates-uff1/article/view/314>>. Acesso em jan. 2021.

KNIJNIK, G.; JUNGES, D. de L. V. **A Relação Família-Escola e a Prática do “Dever de Casa” de Matemática: um estudo sobre seus tensionamentos**. Boletim de Educação Matemática (Bolema), Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 662-681, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2014000200662&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em nov. 2020.

KOSLINSKI, M. C. et al. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em dez. 2020.

KUBOTA, L. C. A Infraestrutura Sanitária e Tecnológica das Escolas e a Retomada das Aulas Em Tempos de COVID-19. **Nota técnica IPEA**, n. 70, julho de 2020.

LELIS, I. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 137-160, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0835125.pdf>>. Acesso em out. 2020.

LIVINGSTONE, S. et al. **How parents of young children manage digital devices at home: the role of income, education and parental style**. London: EU Kids *On-line* Report, LSE, 2015. Disponível em: <<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU-KidsIV/PDF/Parentalmediation.pdf>>. Acesso em nov. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LUDOVICO, F. M. et al. COVID-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 58-74, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9166>>. Acesso em nov. 2020.

MAIDEL, S.; VIEIRA, M. L. Mediação parental do uso da internet pelas crianças. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 293-313, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682015000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em nov. 2019.

MARQUES, R. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 7, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/19557>>. Acesso em nov. 2020.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARTINS, J. S. M. **Adultos, smartphones e crianças pequenas: Um estudo sobre famílias midiaticizadas**. 192 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/39863/39863.PDF>>. Acesso em nov. 2019.

MARTINS, S. M. **A Infância, a Internet e a Mediação Parental**. 54 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação). Instituto Universitário de Lisboa, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7785/1/Tese%20A%20Inf%c3%a2ncia%2c%20A%20Internet%20e%20a%20Media%c3%a7%c3%a3o%20Parental.pdf>>. Acesso em nov. 2019.

MARTINS, R. X. A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, maio de 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>>. Acesso em nov. 2020.

MEDEIROS, A. Y. B. B. V. de. Et al. Desafios das famílias na adaptação da Educação Infantil a distância durante a Pandemia de COVID-19: relato de experiência. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e1051, 2020. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1051>>. Acesso em nov. 2020.

MÉDICI, M. S. et al. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. especial, p. 136-155, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>>. Acesso em nov. 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, maio de 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>>. Acesso em out. 2020.

MOREIRA, M. E. S. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Braz. J. Hea. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 3, p.6281-6290, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/11584>>. Acesso em dez. 2020.

NASCIMENTO, E. P. S.; OLIVEIRA E SILVA, R. de C. de. Luz, câmera, (desumaniz)ação: entre o pedagógico e a manutenção da vida, o que é ser professor/a em tempos de pandemia?. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.6, n.Especial, p 266-279, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52348/35763>>. Acesso em dez. 2020.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>>. Acesso em dez. 2020.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis educativa**, vol. 15, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jats-Repo/894/89462860055/index.html>>. Acesso em nov. 2020.

OLIVEIRA, E. *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479>>. Acesso em ago. 2020.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, R. M. de. Et al. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de**

Formação de Professores, v. 5, 2020. Disponível em: <<https://periodicos-cientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179>>. Acesso em nov. 2020.

OLIVEIRA, S. da S. et al. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>>. Acesso em nov. 2020.

OLIVEIRA, V. H. N. O antes, o agora e o depois”: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 19-25, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/NedelOliveira/3071>>. Acesso em nov. 2020.

OROZCO GÓMEZ, G. Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la ‘televidencia’ y sus mediaciones. **Revista Iberoamericana de Educación**, Nº27, 2001. Disponível em: <<http://www.re-dalyc.org/pdf/800/80002708.pdf>>. Acesso em jun. 2020.

PAUS-HASEBRINK I., KULTERER J., SINNER P. The Interplay Between Family and Media as Socialisation Contexts: Parents’ Mediation Practices. In: **Social Inequality, Childhood and the Media. Transforming Communications – Studies in Cross-Media Research**. Palgrave Macmillan, 2019.

PEREIRA, A. M. (re)pensar o ensino e aprendizagem da representação da informação e do conhecimento. **Informação & Informação**, v. 25, n. 3, p. 135-162, 2020. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/41929>>. Acesso em nov. 2020.

PEREIRA, S. Recepção Televisiva e Mediação: Práticas em Contexto Familiar. **Mediaciones Sociales**, n.2, pp. 279-3, Madrid, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/view/MESO0808120279A/21392>>. Acesso em nov. 2019.

PIMENTEL, F. S. C. et al. Ações e estratégias educacionais em tempo de pandemia. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 93-109, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8987>>. Acesso em nov. 2020.

PONTE, Cristina et al . Implicados, intermitentes, desengajados?: Estilos de mediação de pais de crianças de 3-8 anos que usam a internet. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa , n. 91, p. 39-58, set. 2019 . Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292019000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em set. 2020.

PREEZ, M. du. **The attitudes of parents towards homework in the Foundation Phase**. 191 f. Dissertação (Magister learning support and counselling). University of Pretoria, Pretoria, 2014. Disponível em: <<https://repository.up.ac.za/handle/2263/45888>>. Acesso em nov. 2020.

REDE, A. em. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 - Relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez de 2020. Disponível em: < <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>>. Acesso em nov. 2020.

RESENDE, T. de F. et al. Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 435-456, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200435&lng=en&nrm=iso>. Acesso em out. 2020.

RODRIGUES; C. G.; GOULART, M. M. Ensino Fundamental: as alternativas da escola para educar em tempo de isolamento social. **Ânima Educação**, Tubarão, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/10007>>. Acesso em nov. 2020.

RONDINI, C. A. et al. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/issue/view/339>>. Acesso em nov. 2020.

SACAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos - RIDH**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, jul./dez., 2020. Disponível em: <<https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/835>>. Acesso em nov. 2020.

SANCHEZ, L. P. et al. Sororidade: fio que entrelaça histórias de resistência coletiva perante a velhice e o corpo feminino. **REFACS** (online), n.6, p386-393, 2018. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/2400>>. Acesso em jan. 2021.

SANTANA, C. L. S. E; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, set. 2020. Disponível em: < <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>>. Acesso em nov. 2020.

SANTOS, A. L. P. dos; CARVALHO, M. E. P. de. O currículo escolar e a culpabilização materna. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/4280>>. Acesso em dez. 2020.

SANTOS, A. R. L. dos. **Prática de ensino supervisionada em 1.º e 2.º ciclo do ensino básico: perspectivas de professores, pais e alunos sobre a prática dos trabalhos para casa**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico). Escola de Educação Superior de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5314/1/Perspetivas%20de%20Professores%20Pais%20e%20Alunos%20sobre%20a%20Pr%C3%A1tica%20dos%20Trabalhos%20para%20Casa.pdf>>. Acesso em nov. 2020.

SANTOS, M. F. dos. **O dever de casa como uma prática curricular na educação básica**. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18480/1/2016_MaluFariasdosSantos.pdf>. Acesso em nov. 2020.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, v. 39, n. 4, p. s114-s124, 31 dez. 2016. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21333>>. Acesso em out. 2020.

SAVIANI, D. *Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus E educação – O Desmonte Da educação Nacional*. **Rev. Exitus**, Santarém, Vol. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em:< <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>>. Acesso em out. 2020.

SCHIAVO, S. F. Infância, mídia e mediações. **Nhengatu - Revista iberoamericana para Comunicação e Cultura contrahegemônica** (PUC-SP), nº 3, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/nhengatu/article/viewFile/34251/23533>>. Acesso em nov. 2019.

SCHLINDWEIN, L. M. et al. Infância e pandemia: conhecimento nas ondas do rádio em Parintins/AM. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33999>>. Acesso em dez. 2020.

SENTINELI, T. A.; INSFRAN, F. Famílias, docentes e escolas na pandemia: do contato à relação. In: INSFRAN, F. et al. (Org). **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2020. 320 p.

SILVA, E. P. dos S. Escola e Família: a participação da família no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. **Revista científica de iniciación a la investigacion**, v.4, n. 1, 2019. Disponível em: <<http://revista-cientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/570>> . Acesso em nov. 2020.

SILVA, B. D. DA; RIBEIRINHA, T. Cinco lições para a educação escolar no pós COVID-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 194-210, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9075>>. Acesso em nov. 2020.

SILVA, P. F. T. da. et al. Impactos e desafios da COVID-19 no cenário da educação básica do município do Rio de Janeiro. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n Especial, 2020. Disponível em: <<https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/138>>. Acesso em nov. 2020.

SOUZA, F. F. de.; 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://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/694>>. Acesso em nov. 2020.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS** - Comunicação e Saúde, n.215, 2020. Disponível em: < <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43180/2/Exclus%c3%a3oNadaRemota.pdf>>. Acesso em dez. 2020.

TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I.A.de. (Org.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. 1ed. Belém: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2010, v. 1, p. 09-24.

THURLER, P. C. **Vozes sobre imagens: produção de sentidos a partir do audiovisual na infância**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/8128/1/PAULA%20CEC-CON%20THURLER_disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20final.pdf>. Acesso em nov. 2019.

UNESCO. Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19. **Setor de Educação**. Nota informativa nº 2.1 – abril de 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por>. Acesso em out. 2020.

VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 91, n 229, p. 511-527, 2010.

VAZ, A. F. L. O. **O carácter problemático dos “trabalhos de casa”**: estudo de caso numa turma de 3.º ano do Ensino Básico. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa, 2013. Disponível em: < <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/13411?locale=en>>. Acesso em nov. 2020.

VAZ, A. dos S. **Escola e família: mediações para o desenvolvimento da leitura e do letramento**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_277e7db48fc003d9fd7e996eb20d6eef>. Acesso em out. 2020.

VELANGA, C. T. et al. Pandemia e os desafios da educação: primeiras aproximações. **Culturas & Fronteiras**, vol. 2, n 2, p 58-72, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/download/5506/pdf>>. Acesso em nov. 2020.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4a ed., 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2001.

ZACARIAS, M. C. O. **Família e TV: mais que dominação e subordinação**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/13577/1/Fam%c3%adliaTVDomina%c3%a7%c3%a3o_Zacarias_2005.pdf>. Acesso em dez. 2019.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 57-83, 2011. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17155/17155.pdf>>. Acesso em out. 2020.

8 Apêndices

APÊNDICE I: BREVE DESCRIÇÃO DAS FAMÍLIAS

FAMÍLIA DA ADÉLIA

Residente do município de Niterói, Ariano tem 7 anos e está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada, localizada na Zona Norte do mesmo município. Sua mãe, Adélia, tem 41 anos e é propagandista, tendo cursado Pós-Graduação. Ao total, moram na mesma residência 3 pessoas, incluindo seu pai (40 anos, contador). A família possui renda de mais de 8 salários mínimos e Adélia foi entrevistada em 18/06/2020.

FAMÍLIA DA ANASTÁCIA

Residente do município do Rio de Janeiro, Leonardo tem 9 anos e está cursando 3º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada, localizada na Zona Norte do mesmo município. Sua mãe, Anastácia, tem 32 anos e é supervisora de vendas, tendo cursado Ensino Superior incompleto. Ao total, moram na mesma residência 3 pessoas, incluindo o padrasto de Leonardo (32 anos, técnico em telecomunicações). A família possui renda entre 1 a 3 salários mínimos e Anastácia foi entrevistada em 11/06/2020.

FAMÍLIA DA ANITA

Residente do município do Rio de Janeiro, Gabriel tem 9 anos e está no 3º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede pública municipal, localizada na Zona Norte do mesmo município, estando matriculado no projeto Carioca de correção de fluxo. Gabriel tem um irmão: Gustavo (16 anos). Sua avó, Anita, tem 55 anos e é assistente social, tendo cursado Ensino Superior completo. Ao total, moram na mesma residência 5 pessoas, incluindo seu avô (59 anos, protético) e seu tio (20 anos, aguardando vaga pra PCD). A família possui renda entre 1 e 3 salários mínimos e Anita foi entrevistada dia 21/07/2020.

FAMÍLIA DA ANNE

Residente do município do Rio de Janeiro, Victor tem 6 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede pública municipal localizada na Zona Norte do mesmo município. Victor é diagnosticado com transtornos do espectro autista e tem dois irmãos: Laio (10 anos) e Liliane (3 anos). Sua mãe, Anne, tem 33 anos e é do lar, tendo cursado Ensino médio completo. Ao total, moram na mesma residência 5 pessoas, incluindo sua tia (18 anos, estudante). A família possui renda de até 1 salário mínimo e a Anne foi entrevistada em 08/06/2020.

FAMÍLIA DO ANTÔNIO

Residente do município do Rio de Janeiro, Maurício tem 6 anos e está cursando 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada, localizada na Zona Oeste do mesmo município. Seu pai, Antônio, tem 40 anos e é empresário tendo cursado Pós-Graduação. Ao total, moram na mesma residência 3 pessoas, incluindo a mãe

de Maurício (38 anos, fisioterapeuta). A família possui renda entre 5 a 8 salários mínimos e Antônio foi entrevistado em 28/05/2020.

FAMÍLIA DA CAMILA

Residente do município do Rio de Janeiro, Miguel tem 8 anos e está no 3º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada, localizada na Zona Central do mesmo município, e tem tido acompanhamento psicológico devido à sua dificuldade de adaptação nas escolas. Miguel tem 4 irmãs: Nina (5 anos), Sônia (15 anos), Taís (10 anos) e Luana (16 anos). Sua mãe, Camila, tem 37 anos e é previdenciária, tendo cursado Ensino Superior completo. Ao total, moram na mesma casa 7 pessoas, incluindo o padrasto de Miguel (45 anos, previdenciário). A família possui renda superior a 8 salários mínimos e Camila foi entrevistada no dia 03/06/2020.

FAMÍLIA DA CARLA

Residente do município de Nova Iguaçu, Paulo tem 8 anos e está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Unidade Regional de Governo III, do mesmo município. Sua mãe, Carla, tem 45 anos e é cozinheira, tendo cursado Ensino Médio completo. Ao total moram na mesma residência 3 pessoas, incluindo a irmã de Manoel (20 anos, estudante). A família possui renda de até 1 salário mínimo e Carla foi entrevistada em 02/06/2020.

FAMÍLIA DA CAROLINE

Residente do município do Rio de Janeiro, Elis tem 7 anos e está cursando 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada, localizada na Zona Norte do mesmo município. Sua mãe, Caroline, tem 52 anos e é servidora pública, tendo cursado Ensino Superior incompleto. Ao total, moram na mesma residência 5 pessoas, incluindo o pai de Elis (42 anos, comerciante), sua irmã (29 anos) e sua tia (53 anos, servidora pública). A família possui renda entre 3 a 5 salários mínimos e Caroline foi entrevistada em 04/06/2020.

FAMÍLIA DA CHENKO

Residente do município do Rio de Janeiro, Felipe tem 7 anos e está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada, localizada na Zona Oeste do mesmo município. Felipe tem uma irmã: Isabele (5 anos), matriculada na Educação Infantil. Sua mãe, Chenko, tem 37 anos e é advogada, tendo cursado o Ensino Superior completo. Ao total, moram na mesma residência 4 pessoas, incluindo o pai de Felipe (procurador federal). A família possui renda de mais de 8 salários mínimos e Chenko foi entrevistada no dia 12/06/2020.

FAMÍLIA DA CLARA

Residente do município de Niterói, Ana tem 6 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada, localizada na Zona Norte do mesmo município. Sua mãe, Clara, tem 33 anos e é auxiliar de recursos humanos, tendo cursado Pós-Graduação. Ao total, moram na mesma residência 4 pessoas, incluindo o avô (aposentado) e a avó (psicóloga). A família possui renda entre 3 a 5 salários mínimos e Clara foi entrevistada em 19/06/2020.

FAMÍLIA DA CLARICE

Residente do município de Nova Iguaçu, Danilo tem 9 anos e está no 3º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada, localizada na Zona Norte do mesmo município. Sua mãe, Clarice, tem 39 anos e é comerciante, tendo cursado o

Ensino Fundamental completo. Ao total, moram na mesma residência 3 pessoas incluindo o pai de Danilo (39 anos, comerciante). A família possui renda de até 1 salário mínimo e Clarice foi entrevistada em 08/07/2020.

FAMÍLIA DA CONCEIÇÃO

Residente do município do Rio de Janeiro, Manoel tem 7 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada localizada na Zona Oeste do mesmo município. Manoel tem duas irmãs: Flávia (1 ano) e Leila (19 anos). Sua mãe, Conceição, tem 37 anos e é empresária, tendo cursado Ensino Superior incompleto. Ao total, moram na mesma residência 5 pessoas, incluindo o pai de Manoel (40 anos, empresário). A família possui renda entre 3 a 5 salários mínimos e Conceição foi entrevistada em 21/07/2020.

FAMÍLIA DA DANDARA

Residente do município de Niterói, Fabiana tem 7 anos e está no 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada, localizada na Zona Norte do mesmo município. Sua mãe, Dandara, tem 35 anos e está em transição de área de trabalho, tendo cursado Pós-Graduação. Ao total, moram na mesma residência 4 pessoas, incluindo o pai de Fabiana (38 anos, funcionário público) e sua tia 25 anos, estudante). A família possui renda entre 3 a 5 salários mínimos e Dandara foi entrevistada em 17/06/2020.

FAMÍLIA DA DULCE

Residente do município do Rio de Janeiro, Bruno tem 7 anos e está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Norte do mesmo município. Sua mãe, Dulce, tem 32 anos e é representante comercial, tendo cursado Ensino Superior incompleto. Ao total, moram na mesma residência 5 pessoas, incluindo o pai de Bruno (37anos, comprador), sua avó (58 anos, recepcionista) e seu tio (22 anos, estagiário). A família possui renda superior a 8 salários mínimos e Dulce foi entrevistada em 07/06/2020.

FAMÍLIA DA ELISA

Residente do município do Rio de Janeiro, Benício tem 8 anos e está no 3º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada, localizada na Zona Sul do mesmo município. Sua mãe, Elisa, tem 43 anos e é psicóloga, tendo cursado Ensino Superior completo. Na residência, moram apenas Benício e Elisa. A família possui renda superior a 8 salários mínimos e Elisa foi entrevistada no dia 13/06/2020.

FAMÍLIA DA ELZA

Residente do município de Niterói, Tom tem 7 anos e está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Sul do mesmo município. Sua mãe, Elza, tem 41 anos e é médica veterinária, tendo cursado Pós-Graduação. Ao total, moram na mesma residência 3 pessoas, incluindo o pai de Tom (42 anos, militar). A família possui renda superior a 8 salários mínimos e Elza foi entrevistada em 17/06/2020.

FAMÍLIA DA ERICA

Residente do município do Rio de Janeiro, Daniele tem 6 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada, localizada na Zona Norte do mesmo município. Daniele tem uma irmã: Laura (4 anos). Sua mãe, Erica, tem 39 anos e é técnica de enfermagem, tendo cursado o Ensino Médio completo. Ao

total moram na mesma residência 5 pessoas, incluindo sua tia (54 anos, cabeleireira) e seu primo. A família possui renda entre 1 a 3 salários mínimos e Erica foi entrevistada em 03/06/2020.

FAMÍLIA DA FRIDA

Residente do município do Rio de Janeiro, Gabo tem 6 anos e está no 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada, localizada na Zona Oeste do mesmo município. Sua mãe, Frida, tem 34 anos e é professora de Inglês, tendo cursado Ensino Superior incompleto. Ao total, moram na mesma casa 3 pessoas, incluindo o pai de Gabo (32 anos, designer). A família possui renda entre 3 a 5 salários mínimos e Frida foi entrevistada no dia 24/07/2020.

FAMÍLIA DA JUDITE

Residente do município de Niterói, Estrela tem 7 anos e está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Norte no do mesmo município. Sua mãe, Judite, tem 36 anos e é professora, tendo cursado Pós-graduação. Ao total, moram na residência 3 pessoas, incluindo o pai de Estrela (39 anos, publicitário). A família possui renda entre 5 a 8 salários mínimos e Judite foi entrevistada em 04/06/2020.

FAMÍLIA DA JULIANA

Residente do município do Rio de Janeiro, Thiago tem 6 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola Filantrópica localizada na Zona Norte do mesmo município. Thiago é diagnosticado com apraxia motora fina, apraxia verbal e suspeita de autismo. Tem um irmão: Julio (11 anos). Sua mãe, Juliana, tem 30 anos e é dona de casa, tendo cursado Ensino Fundamental incompleto. Ao total, moram na mesma residência 3 pessoas. A família possui renda de 1 salário mínimo e Juliana foi entrevistada em 15/07/2020.

FAMÍLIA DA LEDA

Residente do município de Duque de Caxias, Bianca tem 7 anos está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede pública municipal localizada no 1º distrito do mesmo município. Bianca tem duas irmãs: Sabrina (9 anos) e Carolina (12 anos), ambas estudantes da rede privada. Sua mãe, Leda, tem 44 anos e é confeitadeira, tendo cursado Ensino Médio completo. Ao total, moram na mesma residência 5 pessoas, incluindo o pai (42 anos, almoxarife). A família possui renda de até 1 salário mínimo e Leda foi entrevistada no dia 22/07/2020.

FAMÍLIA DA LÉLIA

Residente do município do Rio de Janeiro, Gabriel tem 8 anos e está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede pública municipal localizada na Zona Oeste do mesmo município. Sua mãe, LéLIA, tem 35 anos e atualmente está desempregada, tendo cursado Ensino Superior completo. Ao total, moram na residência 3 pessoas, incluindo o pai de Gabriel (36 anos, motorista). A família possui renda entre 1 e 3 salários mínimos e LéLIA foi entrevistada em 23/06/2020.

FAMÍLIA DA LISBELA

Residente do município do Rio de Janeiro, Fausto tem 6 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Sul do mesmo município. Fausto tem 2 irmãos: Lina (7 anos) e Diogo (11 anos). Sua mãe, Lisbela, tem 39 anos e é médica, tendo cursado Pós-Graduação. Ao total, moram na

mesma residência 5 pessoas, incluindo o pai de Fausto (45 anos, médico). A família possui renda superior à 8 salários mínimos e Lisbela foi entrevistada em 02/06/2020.

FAMÍLIA DA LOUISE

Residente do município de Niterói, Lorenzo tem 5 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Sul do mesmo município. Lorenzo tem uma irmã: Joaquina (9 anos). Sua mãe, Louise, tem 42 anos e é professora, tendo cursado Pós-Graduação. Ao total, moram na mesma residência 3 pessoas. A família possui renda entre 5 a 8 salários mínimos e Louise foi entrevistada em 28/06/2020.

FAMÍLIA DA LUCIANA

Residente do município do Rio de Janeiro, Caetano tem 7 anos e está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola pública municipal localizada na Zona Sul do mesmo município. Sua mãe, Luciana, tem 39 anos e é auxiliar de serviços gerais, tendo cursado Ensino Médio incompleto. Ao total, moram na residência moram 3 pessoas, incluindo o pai de Caetano. A família possui renda de até 1 salário mínimo e Luciana foi entrevistada em 30/07/2020.

FAMÍLIA DA LUCINDA

Residente do município de Niterói, Luan tem 6 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Sul do mesmo município. Luan tem um irmão: Alberto (15 anos). Sua mãe, Lucinda, 39 anos e é servidora pública, tendo cursado Ensino Superior incompleto. Ao total, moram na mesma residência 4 pessoas, incluindo o pai de Luan (38 anos, servidor público). A família possui renda entre 3 a 5 salários mínimos e Lucinda foi entrevistada em 28/06/2020.

FAMÍLIA DA MADALENA

Residente do município do Rio de Janeiro, Joaquim tem 10 anos e está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Joaquim tem 3 irmãos: André (14 anos), Jonas (18 anos) e Gilberto (21 anos). Estuda em uma escola da rede pública municipal localizada na Zona Sul do mesmo município. Sua mãe, Madalena, tem 43 anos e é cozinheira tendo cursado Ensino Fundamental completo. Ao total, moram na residência 6 pessoas, incluindo o pai de Joaquim. A família possui renda entre 1 a 3 salários mínimos e Madalena foi entrevistada em 30/07/2020.

FAMÍLIA DA MAGDA

Residente do município do Rio de Janeiro, Tiago tem 7 anos e está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Sul do mesmo município. Sua mãe, Magda, tem 39 anos e é professora universitária, tendo cursado Pós-Graduação. Moram na mesma residência somente Tiago e sua mãe. A família possui renda entre 3 a 5 salários mínimos e Magda foi entrevistada em 03/06/2020.

FAMÍLIA DA MALU

Residente do município do Rio de Janeiro, Gina tem 6 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada, localizada na Zona Norte do mesmo município. Sua mãe, Malu, tem 40 anos e é professora, tendo cursado Pós-Graduação. Ao total moram na mesma residência 3 pessoas, incluindo o pai de Gina (43 anos, professor). A família possui renda superior a 8 salários mínimos e Malu foi entrevistada em 01/06/2020.

FAMÍLIA DA MARGARIDA

Residente do município do Rio de Janeiro, Tica tem 8 anos e está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola pública municipal localizada na Zona Norte do mesmo município. Tica tem uma irmã: Sebastiana (10 anos). Sua mãe, Margarida, tem 35 anos e é professora, tendo cursado Ensino Superior completo. Ao total, moram na residência 4 pessoas, incluindo o pai de Tica (37 anos, desempregado). A família possui renda entre 3 a 5 salários mínimos e Margarida foi entrevistada em 29/05/2020.

FAMÍLIA DA MARIA

Residente do município do Rio de Janeiro, Joana tem 7 anos e está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Norte do mesmo município. Joana tem um irmão: Miguel (2 anos). Sua mãe, Maria, tem 42 anos e é professora universitária, tendo cursado Pós-Graduação. Ao total, moram na mesma residência 4 pessoas, incluindo o pai de Joana (36 anos, administrador). A família possui renda entre 5 a 8 salários mínimos e Maria foi entrevistada em 06/07/2020.

FAMÍLIA DA MARIANA

Residente do município de Nova Iguaçu, Pedro tem 8 anos e está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Unidade Regional de Governo Central do mesmo município. Pedro tem um irmão: Marcos (14 anos). Sua mãe, Mariana, tem 38 anos e é assistente administrativo, tendo cursado Ensino Superior incompleto. Ao total, moram na mesma residência 4 pessoas, incluindo seu pai (41 anos, revisor de manutenção). A família possui renda entre 1 a 3 salários mínimos e Mariana foi entrevistada em 08/07/2020.

FAMÍLIA DA MARINA

Residente do município do Rio de Janeiro, Silvia tem 9 anos e está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Oeste do mesmo município. Silvia tem um irmão: Eduardo (14 anos, no nono ano). Sua mãe, Marina, tem 46 anos e é professora, tendo cursado Pós-Graduação. Ao total, moram na mesma residência 4 pessoas, incluindo o pai de Silvia (46 anos, engenheiro). A família possui renda superior a 8 salários mínimos e Marina foi entrevistada em 03/06/2020.

FAMÍLIA DA MÔNICA

Residente do município do Rio de Janeiro, Luís tem 6 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Norte do mesmo município. Luís tem dois irmãos: Pablo (8 anos) e Ítalo (1 ano). Sua mãe, Mônica, tem 43 anos e é veterinária, tendo cursado Pós-Graduação. Ao total, moram na mesma residência 5 pessoas, incluindo o pai de Luís (43 anos). A família possui renda entre 5 e 8 salários mínimos e Mônica foi entrevistada em 11/06/2020.

FAMÍLIA DA MORENA

Residente do município do Rio de Janeiro, David tem 7 anos e está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Norte do mesmo município. David tem um irmão: Celso (4 anos). Sua mãe, Morena, tem 34 anos e é analista de recursos humanos, tendo cursado Ensino Superior incompleto. Ao total, moram na mesma residência 4 pessoas, incluindo o pai de David. A

família possui renda entre 3 a 5 salários mínimos e Morena foi entrevistada em 08/06/2020.

FAMÍLIA DA PAULA

Residente do município do Rio de Janeiro, Sophia tem 7 anos e está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Oeste do mesmo município. Sophia tem uma irmã: Camila (4 anos). Sua mãe, Paula, tem 36 anos e é professora, tendo cursado Ensino Superior completo. Ao total, moram na mesma residência 4 pessoas, incluindo seu pai (38 anos, empresário). A família possui renda superior a 8 salários mínimos e Paula foi entrevistada em 04/06/2020.

FAMÍLIA DA RAÍSSA

Residente do município de São Gonçalo, Ivan tem 6 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Norte do mesmo município. Sua mãe, Raíssa, tem 44 anos e é professora de educação, tendo cursado Ensino Superior completo. Moram na residência somente Ivan e sua mãe. A família possui renda de até 1 salário mínimo e Raíssa foi entrevistada 01/06/2020.

FAMÍLIA DA RITA

Residente do município do Rio de Janeiro, Lian tem 6 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Estuda, como bolsista, em uma escola da rede privada localizada na Zona Sul do mesmo município. Sua mãe, Rita, tem 34 anos e é professora, tendo cursado Ensino Superior completo. Ao total, moram na mesma residência 3 pessoas, incluindo o pai de Lian (39 anos, autônomo). A família possui renda entre 1 a 3 salários mínimos e Rita foi entrevistada em 12/06/2020.

FAMÍLIA DA SUSI

Residente do município de Niterói, Renan tem 7 anos e está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Norte do mesmo município. Sua mãe, Susi, tem 35 anos e é contadora, tendo cursado Ensino Superior completo. Ao total, moram na mesma residência 3 pessoas, incluindo o pai de Renan (39 anos, eletrotécnico). A família possui renda entre 3 a 5 salários mínimos e Susi foi entrevistada em 18/06/2020.

FAMÍLIA DA TICIANE

Residente do município do Rio de Janeiro, Thales tem 8 anos e está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada na Zona Norte do mesmo município. Sua mãe, Ticiane, tem 33 anos e é dona de casa, tendo cursado o Ensino Superior completo. Moram na residência somente Thales sua mãe. A família possui renda de até 1 salário mínimo e Ticiane foi entrevistada em 06/06/2020.

FAMÍLIA DA VALÉRIA

Residente do município do Rio de Janeiro, Rafael tem 8 anos e está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Estuda em uma escola da rede privada localizada da Zona Norte do mesmo município. Rafael tem uma irmã: Carol (16 anos). Sua mãe, Valéria, tem 41 anos e atualmente está desempregada, tendo cursado Ensino Superior completo. Ao total, moram na mesma residência 4 pessoas, incluindo o pai de Rafael (50 anos, funcionário público). A família possui renda entre 5 a 8 salários mínimos e Valéria foi entrevistada em 05/06/2020.

APÊNDICE II: OUTRAS TABELAS (Elaborado pela autora)

Idade das respondentes (por faixas de 5 anos)			
Idade	n	%	
Até 20 anos	3	1,4%	
De 21 a 25 anos	9	4,3%	
De 26 a 30 anos	20	9,7%	
De 31 a 35 anos	44	21,3%	
De 36 a 40 anos	64	30,9%	
De 41 a 45 anos	44	21,3%	
De 46 a 50 anos	12	5,8%	
De 51 a 55 anos	8	3,9%	
Mais de 55 anos	3	1,4%	
TOTAL	207	100%	

Grau de parentesco da respondente com a criança		
Parentesco	n	%
Mãe	178	86,0%
Pai	11	5,3%
Irmã	6	2,9%
Tia	3	1,4%
Avó	3	1,4%
Madrasta	2	1,0%
Madrinha	2	1,0%
Prima	1	0,5%
Irmão	1	0,5%
TOTAL	207	100%

Quantidade de crianças por dependência administrativa escolar matriculada										
Faixa de renda → Tipo de escola ↓	Renda baixa		Renda média		Renda média alta		Renda alta		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	Privada	38	50,0%	34	79,07%	24	92,31%	58	93,55%	154
Pública (municipal)	34	44,74%	5	11,63%	1	3,85%	1	1,61%	41	19,81%
Pública (federal)	1	1,31%	3	76,98%	0	-	2	3,23%	6	2,90%
Filantrópica	2	2,63%	1	2,33%	0	-	1	1,61%	4	1,93%
Pública (estadual)	1	1,31%	0	-	1	3,85%	0	-	2	0,97%
TOTAL	76	100%	43	100%	26	100%	62	100%	207	100%

A criança possui equipamento próprio com acesso à internet?										
Faixa de renda → Resposta ↓	Renda baixa		Renda média		Renda média alta		Renda alta		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sim	49	64,47%	33	76,74%	18	69,23%	52	83,87%	152	73,43%
Não	27	35,53%	10	23,26%	8	30,77%	10	16,13%	55	26,57%
TOTAL	76	100%	43	100%	26	100%	62	100%	207	100%

Desafio com as mídias por faixa de renda						
Dificuldade	Renda baixa		Renda média		Renda alta	
	n	%	n	%	n	%
Conexão com a <i>internet</i>	40	52,63%	8	18,60%	5	19,23%
Disponibilidade de dispositivos tecnológicos para acessar as atividades	24	31,58%	3	6,98%	4	15,38%
Utilização dos dispositivos tecnológicos	15	19,74%	3	6,98%	2	7,69%
Instruções sobre envio e/ou recebimento de atividades	18	23,68%	5	11,63%	6	23,08%
Conhecimento sobre a plataforma virtual utilizada pela escola	16	21,05%	2	4,65%	4	15,38%
					1	1,61%

Desafio com as mídias por faixa de escolaridade						
Dificuldades	Escolaridade baixa		Escolaridade média		Escolaridade alta	
	n	%	n	%	n	%
Conexão com a <i>internet</i>	7	77,78%	28	41,18%	12	20,34%
Disponibilidade de dispositivos tecnológicos para acessar as atividades	3	33,33%	17	25,00%	7	11,86%
Utilização dos dispositivos tecnológicos	4	44,44%	9	13,24%	6	10,17%
Instruções sobre envio e/ou recebimento de atividades	4	44,44%	14	20,59%	11	18,64%
Conhecimento sobre a plataforma virtual utilizada pela escola	3	33,33%	11	16,18%	6	10,17%
					3	4,23%

Desafio com os conteúdos das atividades, por faixa de renda										
Dificuldades	Renda baixa		Renda média		Renda alta		Renda média		Renda alta	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Não conhecer ou esquecer os conteúdos	21	27,63%	0	0,00%	0	0,00%	7	11,29%	7	11,29%
Instruções sobre como fazer as atividades	24	31,58%	0	0,00%	3	11,54%	4	6,45%	4	6,45%
Não entender o que deve ser feito nas atividades	13	17,11%	0	0,00%	0	0,00%	2	3,23%	2	3,23%
Explicar a atividade para a criança	28	36,84%	8	18,60%	4	15,38%	13	20,97%	13	20,97%
Lidar com o material usado pela escola	20	26,32%	2	4,65%	6	23,08%	6	9,68%	6	9,68%
Ajudar a criança a entender o conteúdo	33	43,42%	12	27,91%	6	23,08%	20	32,26%	20	32,26%

Desafio com os conteúdos das atividades, por faixa de escolaridade										
Dificuldades	Escolaridade baixa		Escolaridade média		Escolaridade média alta		Escolaridade alta		Escolaridade alta	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Não conhecer ou esquecer os conteúdos	4	44,44%	12	17,65%	8	13,56%	4	5,63%	4	5,63%
Instruções sobre como fazer as atividades	5	55,56%	14	20,59%	10	16,95%	2	2,82%	2	2,82%
Não entender o que deve ser feito nas atividades	3	33,33%	6	8,82%	5	8,47%	1	1,41%	1	1,41%
Explicar a atividade para a criança	4	44,44%	19	27,94%	15	25,42%	15	21,13%	15	21,13%
Lidar com o material usado pela escola	3	33,33%	15	22,06%	12	20,34%	4	5,36%	4	5,36%
Ajudar a criança a entender o conteúdo	4	44,44%	27	39,71%	20	33,90%	20	28,17%	20	28,17%

Outros desafios, por faixa de renda										
Dificuldades	Renda baixa		Renda média		Renda alta		Renda média		Renda alta	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ausência de um ambiente tranquilo para estudar	28	36,84%	7	16,28%	7	26,92%	7	11,29%	7	11,29%
Esperar o tempo da criança	32	42,11%	15	34,88%	9	34,62%	22	35,48%	22	35,48%
Disponibilidade dos responsáveis	30	39,47%	17	39,53%	12	46,15%	28	45,16%	28	45,16%
Motivação da criança	36	47,37%	21	48,84%	12	46,15%	31	50,00%	31	50,00%

Outros desafios, por faixa de escolaridade										
Dificuldades	Escolaridade baixa		Escolaridade média		Escolaridade média alta		Escolaridade alta			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ausência de um ambiente tranquilo para estudar	4	44,44%	20	29,41%	14	23,73%	11	15,49%		
Esperar o tempo da criança	2	22,22%	28	41,18%	22	37,29%	26	36,62%		
Disponibilidade dos responsáveis	2	22,22%	32	47,06%	22	37,29%	32	45,07%		
Motivação da criança	3	33,33%	31	45,59%	34	57,63%	32	45,07%		

Estratégias de mediação assinaladas dentro de cada faixa de renda familiar										
Estratégias	Renda baixa		Renda média		Renda média alta		Renda alta			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Definir uma rotina e horários fixos para as atividades serem realizadas todos os dias	40	54,79	23	57,5	15	57,69	42	67,74		
Controlar o tempo de acesso da criança à tv ou internet para garantir a atenção nas atividades	26	35,62	25	62,5	18	69,23	29	46,77		
Sentar-se ao lado da criança durante a realização da atividade para acompanhá-la	52	71,23	29	72,5	21	80,77	35	56,45		
Dar as instruções sobre o que deve ser feito enquanto a criança realiza as atividades por conta própria	28	38,36	13	32,5	13	50	37	59,68		
Tirar dúvidas pontuais quando a criança, que realiza a atividade sozinha, solicita	21	28,77	12	30	9	34,62	31	50		
Deixar a criança decidir se quer realizar as atividades e em que momento do dia	9	12,33	1	2,5	2	7,69	3	4,76		
Alternar os momentos de atividades escolares com as brincadeiras para que a criança não se canse	26	35,62	20	50	14	53,85	23	37,1		

Estratégias de mediação assinaladas dentro de cada faixa de escolaridade da respondente										
Estratégias	E. baixa		E. média		E. média alta		E. alta			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Definir uma rotina e horários fixos para as atividades serem realizadas todos os dias	4	57,14	32	48,48	41	69,49	43	62,32		
Controlar o tempo de acesso da criança à tv ou internet para garantir a atenção nas atividades	3	42,86	31	46,97	28	47,46	36	52,17		
Sentar-se ao lado da criança durante a realização da atividade para acompanhá-la	4	57,14	45	68,18	39	66,1	49	71,01		
Dar as instruções sobre o que deve ser feito enquanto a criança realiza as atividades por conta própria	2	28,57	26	39,39	29	49,15	34	49,28		
Tirar dúvidas pontuais quando a criança, que realiza a atividade sozinha, solicita	3	42,86	21	31,81	15	25,42	34	49,28		
Deixar a criança decidir se quer realizar as atividades e em que momento do dia	3	42,86	5	7,58	3	4,55	4	5,8		
Alternar os momentos de atividades escolares com as brincadeiras para que a criança não se canse	4	57,14	31	46,97	19	32,2	29	42,03		

Principais aprendizados por faixa de renda								
Aprendizados	Renda baixa		Renda média		Renda média alta		Renda alta	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aprende a partir do contato com conteúdos novos	30	39,47%	7	16,28%	8	30,77%	11	17,74%
Aprende a partir da necessidade de pesquisar para ajudar	36	47,37%	13	30,23%	9	34,62%	14	22,58%
Aprende partir da troca com a criança para compreender as atividades	21	27,63%	8	18,60%	7	26,92%	5	8,06%
Aprende a lidar melhor com as mídias	34	44,74%	13	30,23%	10	38,46%	21	33,87%
Sente que se aproxima do que a criança aprende na escola	61	80,26%	30	69,77%	22	84,62%	53	85,48%
Sente que aprende a ensinar	43	56,58%	23	53,49%	18	69,23%	37	59,68%

Principais aprendizados por faixa de escolaridade								
Aprendizados	Escolaridade baixa		Escolaridade média		Escolaridade média alta		Escolaridade alta	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aprende a partir do contato com conteúdos novos	5	55,56%	22	32,35%	12	20,34%	17	23,94%
Aprende a partir da necessidade de pesquisar para ajudar	5	55,56%	31	45,59%	19	32,20%	17	23,94%
Aprende partir da troca com a criança para compreender as atividades	3	33,33%	18	26,47%	10	16,95%	10	14,08%
Aprende a lidar melhor com as mídias	5	55,56%	30	44,12%	15	25,42%	28	39,44%
Sente que se aproxima do que a criança aprende na escola	6	66,67%	54	79,41%	49	83,05%	57	80,28%
Sente que aprende a ensinar	4	44,44%	40	58,82%	33	55,93%	44	61,97%

Respondentes que não percebem aprendizados a partir da mediação das atividades, por faixa de renda									
Motivo	Renda baixa		Renda média		Renda média alta		Renda alta		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Já conhecia o conteúdo abordado pelas atividades	26	34,21	19	44,19	12	46,15	37	59,68	
As atividades são muito fáceis ou não propõem desafios	18	23,68	13	30,23	7	26,92	31	50	

Respondentes que não percebem aprendizados a partir da mediação das atividades, por faixa de escolaridade									
	Escolaridade baixa		Escolaridade média		Escolaridade média alta		Escolaridade alta		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Já conhecia o conteúdo abordado pelas atividades	2	22,22	25	36,76	29	49,15	38	53,52	
As atividades são muito fáceis ou não propõem desafios	3	33,33	18	26,47	21	35,59	27	38,03	

Quantidade de códigos atribuídos em cada entrevista por categorias de análise														
Categorias de análise → Entrevistadas (quantidade de citações) ↓	Desafios (DE)		Estratégias de mediação (EM)		Outras considerações (OC)		Percepções sobre a criança (PC)		Percepções sobre a escola (PE)		Potencialidades (PO)		TOTAL	
	Qt. de códigos	%	Qt. de códigos	%	Qt. de códigos	%	Qt. de códigos	%	Qt. de códigos	%	Qt. de códigos	%	Qt. de códigos	%
Anita (33)	8	2,66%	5	2,96%	2	3,13%	8	4,08%	7	2,47%	4	4,71%	34	
Clarice (22)	5	1,66%	2	1,18%	2	3,13%	5	2,55%	7	2,47%	3	3,53%	24	
Dandara (34)	8	2,66%	6	3,55%	4	6,25%	7	3,57%	9	3,17%	5	5,88%	39	
Frida (36)	16	5,32%	4	2,37%	0	0,00%	5	2,55%	14	4,93%	2	2,35%	41	
Antônio (20)	4	1,33%	3	1,78%	1	1,56%	3	1,53%	6	2,11%	3	3,53%	20	
Elisa (18)	8	2,66%	2	1,18%	2	3,13%	4	2,04%	6	2,11%	0	0,00%	22	
Anastácia (21)	10	3,32%	1	0,59%	1	1,56%	3	1,53%	9	3,17%	0	0,00%	24	
Camila (20)	5	1,66%	4	2,37%	3	4,69%	3	1,53%	8	2,82%	2	2,35%	25	
Caroline (29)	6	1,99%	9	5,32%	4	6,25%	6	3,06%	10	3,52%	1	1,18%	36	
Raissa (24)	8	2,66%	7	4,14%	0	0,00%	6	3,06%	5	1,76%	2	2,35%	28	
Maria (35)	8	2,66%	10	5,92%	2	3,13%	10	5,10%	12	4,22%	3	3,53%	45	
Leda (25)	10	3,32%	6	3,55%	3	4,69%	7	3,57%	6	2,11%	1	1,18%	33	

Erica (19)	8	2,66%	4	2,37%	1	1,56%	2	1,02%	4	1,41%	2	2,35%	21
Chenko (28)	8	2,66%	8	4,73%	1	1,56%	5	2,55%	6	2,11%	1	1,18%	29
Adélia (14)	6	1,99%	1	0,59%	1	1,56%	4	2,04%	3	1,06%	1	1,18%	16
Lisbela (28)	6	1,99%	6	3,55%	1	1,56%	6	3,06%	8	2,82%	2	2,35%	29
Lucinda (27)	9	2,99%	6	3,55%	3	4,69%	6	3,06%	6	2,11%	4	4,71%	34
Juliana (25)	13	4,32%	3	1,78%	1	1,56%	7	3,57%	7	2,47%	3	3,53%	34
Luana (17)	7	2,33%	5	2,96%	0	0,00%	4	2,04%	5	1,76%	2	2,35%	23
Anne (17)	11	3,65%	3	1,78%	1	1,56%	1	0,51%	4	1,41%	1	1,18%	21
Ticiane (19)	9	2,99%	4	2,37%	1	1,56%	4	2,04%	4	1,41%	1	1,18%	23
Valéria (13)	1	0,33%	3	1,78%	0	0,00%	4	2,04%	9	3,17%	0	0,00%	17
Clara (17)	2	0,66%	3	1,78%	2	3,13%	4	2,04%	8	2,82%	1	1,18%	20
Conceição (19)	5	1,66%	5	2,96%	0	0,00%	4	2,04%	7	2,47%	3	3,53%	24
Mônica (18)	6	1,99%	5	2,96%	1	1,56%	7	3,57%	6	2,11%	1	1,18%	26
Magda (29)	14	4,65%	5	2,96%	3	4,69%	3	1,53%	10	3,52%	2	2,35%	37
Maiu (15)	5	1,66%	2	1,18%	0	0,00%	5	2,55%	6	2,11%	0	0,00%	18
Luciana (20)	8	2,66%	1	0,59%	1	1,56%	4	2,04%	8	2,82%	2	2,35%	24
Margarida (17)	8	2,66%	2	1,18%	1	1,56%	3	1,53%	6	2,11%	1	1,18%	21
Morena (17)	6	1,99%	2	1,18%	3	4,69%	3	1,53%	6	2,11%	1	1,18%	21
Judite (19)	4	1,33%	4	2,37%	1	1,56%	6	3,06%	8	2,82%	2	2,35%	25
Lélia (20)	6	1,99%	3	1,78%	4	6,25%	4	2,04%	7	2,47%	4	4,71%	28
Elza (14)	5	1,66%	1	0,59%	0	0,00%	2	1,02%	5	1,76%	2	2,35%	15
Marina (19)	4	1,33%	1	0,59%	2	3,13%	6	3,06%	9	3,17%	1	1,18%	23
Louise (26)	10	3,32%	9	5,32%	2	3,13%	4	2,04%	7	2,47%	1	1,18%	33
Madalena (14)	6	1,99%	2	1,18%	1	1,56%	5	2,55%	3	1,06%	2	2,35%	19
Carlota (19)	7	2,33%	2	1,18%	0	0,00%	5	2,55%	9	3,17%	7	8,24%	30
Mariana (21)	6	1,99%	4	2,37%	3	4,69%	5	2,55%	7	2,47%	2	2,35%	27
Susi (15)	6	1,99%	2	1,18%	3	4,69%	3	1,53%	6	2,11%	2	2,35%	22
Rita (24)	11	3,65%	5	2,96%	1	1,56%	7	3,57%	6	2,11%	5	5,88%	35
Dulce (26)	8	2,66%	9	5,32%	2	3,13%	6	3,06%	5	1,76%	3	3,53%	33
Totais (893)	301	100%	169	100%	64	100%	196	100%	284	100%	85	100%	1099

APÊNDICE III: MATERIAL DE DIVULGAÇÃO

Principal texto de divulgação*:

Esta pesquisa é destinada a famílias moradoras da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, que tenham crianças estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Ela dura em média 15 minutos para ser respondida.

O objetivo é compreender como as famílias estão lidando com as propostas de atividade a distância das escolas durante a quarentena ocasionada pela pandemia de Covid-19.

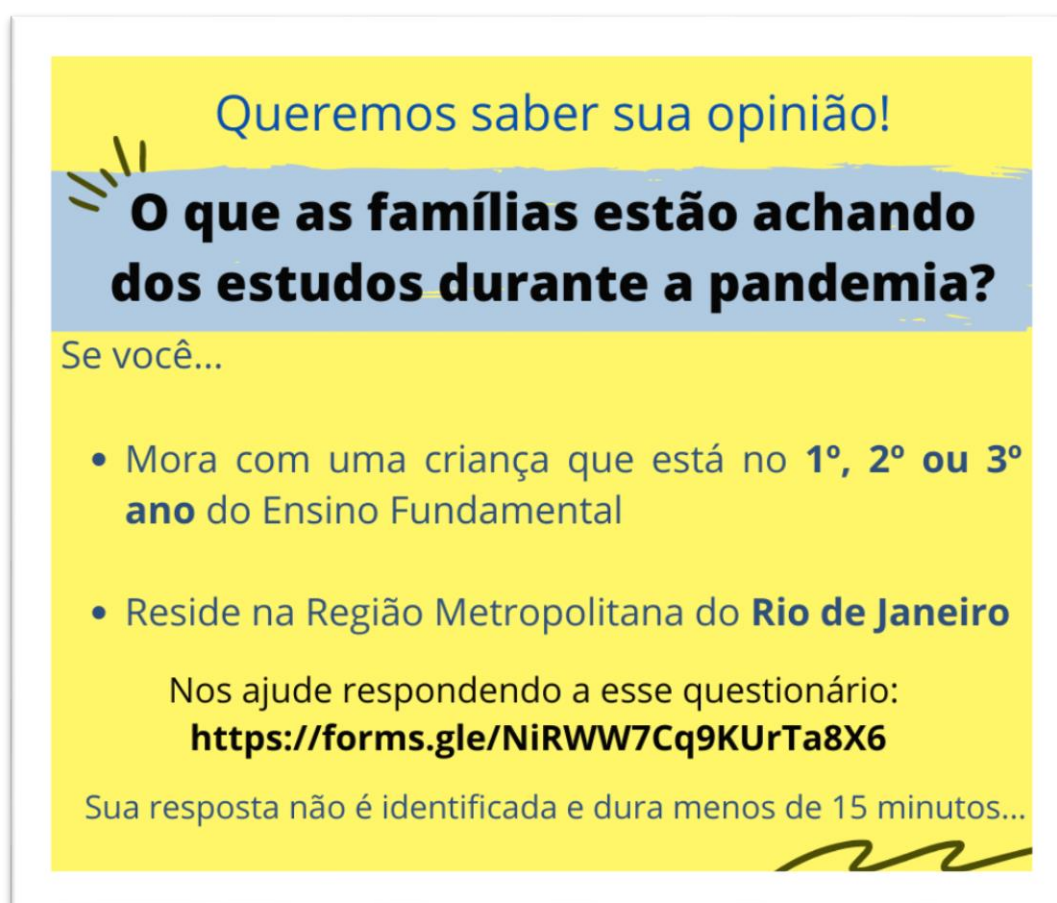
É de grande importância que o maior número de pessoas responda, para que possamos ter um levantamento amplo e representativo.

Se a sua família não se encaixa nesse perfil, você pode colaborar divulgando essa mensagem.

<https://forms.gle/NiRWW7Cq9KUrTa8x6>

*Foram usadas também outras versões, adaptadas aos perfis dos grupos do *Facebook*.

Imagem divulgada nas redes sociais, juntamente com o texto explicativo:



APÊNDICE IV: EXEMPLAR DO QUESTIONÁRIO

Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19

Esse questionário é destinado a famílias de crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, estudantes das redes pública e privada da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação da PUC-Rio, cujo principal objetivo é identificar como tem sido a mediação, pela família, da relação das crianças com as propostas de atividades remotas feitas pelas instituições escolares durante a pandemia de Covid-19 (novo Coronavírus).

Orienta-se que o questionário seja respondido por uma pessoa que geralmente costuma auxiliar a criança na realização das atividades propostas pela escola durante a quarentena ocasionada pelo Covid-19. Sua participação é voluntária e sua identidade será mantida em anonimato.

Você levará uma média de 15 minutos para responder às perguntas e, ao final do questionário, será convidado(a) a participar da segunda etapa da pesquisa, compreendida em uma breve entrevista online. Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração!

Município *

RIO DE JANEIRO

Você concorda em participar da pesquisa, sabendo que não há ônus para você e que suas respostas serão usadas para fins de pesquisa, sempre conservando seu anonimato? *

Sim

Não

Sim e ver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado/a responsável,

Você e sua família estão sendo convidados(as) a participar, como voluntários(as), da pesquisa previamente intitulada

"Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19", realizada pela pesquisadora Ana Luiza Honorato de Sales para sua dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Rio. A investigação ocorre sob a orientação da professora Rosália Duarte e acompanhamento do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM), vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio, do qual a pesquisadora é membro.

Sua participação na pesquisa poderá ocorrer em duas etapas. A primeira etapa envolve responder a este questionário online. A segunda etapa ocorrerá em momento posterior: caso seja de seu interesse e sinalizado ao final do questionário, realizaremos uma entrevista semiestruturada, com duração de aproximadamente 20 minutos, através da plataforma virtual que melhor atender à família (WhatsApp, Skype, Messenger, entre outras possibilidades). Ambas as etapas da pesquisa têm por objetivo identificar e compreender a percepção das famílias a respeito das mediações exercidas por elas no uso das mídias pelas crianças na realização das atividades remotas propostas pelas escolas durante a pandemia de Covid-19.

A participação é voluntária e não obrigatória, não sendo remunerada nem resultando em gastos para os/as participantes. A participação nesta pesquisa não trará riscos ou danos físicos e/ou psicológicos, mas a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos/as participantes (adotaremos pseudônimos).

Caso seja de seu interesse colaborar na segunda etapa da pesquisa, solicitamos sua autorização para a gravação da entrevista virtual, por meio de áudio ou vídeo. A entrevista será agendada previamente, ocorrendo em dias e horários que você e sua família julgarem mais convenientes. A guarda de todo o material, fonte dos dados produzidos, será realizada, de forma física e virtual, por um tempo mínimo de cinco anos, pela pesquisadora.

Ao continuar a responder o questionário, você declara ter recebido as informações sobre a pesquisa e seus objetivos e consente em participar deste estudo.

Informações de contato das responsáveis pela pesquisa:

Ana Luiza Honorato de Sales, Mestranda do Departamento de Educação da PUC-Rio.

E-mail: [REDACTED]
Telefone: [REDACTED]

Rosália Duarte, Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio.

E-mail: [REDACTED]
Telefone: [REDACTED]

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – (CEPq/PUC-Rio)

Rua Marquês de São Vicente, 225 – Prédio Kennedy, 2º andar – Gávea – RJ

Telefone: (21) 3527-1619

E-mail: yrac@puc-rio.br

Por favor, se desejar receber uma cópia do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), indique o seu e-mail abaixo:

[REDACTED]@gmail.com

PERFIL DA FAMÍLIA

SOBRE O/A RESPONDENTE

Sugerimos que o/a respondente seja uma das pessoas que costumam auxiliar a criança na realização das atividades propostas pela escola durante a quarentena ocasionada pela pandemia de Covid-19

Nome do respondente *

Este dado será mantido em sigilo e utilizado apenas para a identificação do questionário

.....

Grau de parentesco com a criança: *

- Mãe
- Pai
- Tio/tia
- Avó/avó
- Irmão/irmã
- Outro:

Codigine de preferência do/a respondente *

O codigine pode ser um nome à sua escolha, diferente do seu próprio nome, usado para ocultar sua identidade. Desta forma, podemos garantir o anonimato dos/as respondentes.

.....

Gênero *

- Feminino
- Masculino
- Outro:

Idade *

42

Profissão *

Empresária

Escolaridade *

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-Graduação
- Outro:

SOBRE A CRIANÇA

Codônimo de preferência da criança *

O codônimo pode ser um nome à sua escolha, diferente do nome da criança, usado para ocultar sua identidade. Desta forma, podemos garantir o anonimato dos/as respondentes.

.....

Gênero da criança *

Feminino

Masculino

Outro:

Idade *

8

Ano escolar *

1º ano

2º ano

3º ano

Tipo de escola *

Pública - Municipal

Pública - Federal

Filantrópica

Particular

Outro:

Bairro de localização da escola *

Este dado será mantido em sigilo

.....

SOBRE A RESIDÊNCIA

Qual a renda mensal da família? *

Soma da renda de todos os moradores da residência

Até R\$ 1.045,00

De R\$ 1.045,01 a R\$ 3.135,00

De R\$ 3.135,01 a R\$ 5.225,00

De R\$ 5.225,01 a R\$ 8.360,00

Mais de R\$8.360,00

A criança possui equipamento próprio com acesso à internet? Qual/is? *

Smartphone/celular, computador/notebook, tablet/ipad, etc...

Notebook

Quantas pessoas moram na residência, ao total? *

2

3

4

5

6

7 ou mais

Por favor, descreva brevemente os/as demais moradores/as da residência: codinome, profissão, idade, grau de parentesco com a criança. *

Exemplo: Maria, vendedora, 30, tia

██████████, recepcionista, 21 anos, irmão

██████████, estudante, 17 anos, irmão

██████████, estudante, 14 anos, irmã

MEDIAÇÃO FAMILIAR DAS MÍDIAS

A respeito do cotidiano da criança antes da quarentena pela pandemia de Covid-19, marque concordo ou discordo: *

Concordo

Discordo

A criança assistia TV diariamente

A criança acessava redes sociais diariamente (facebook, instagram, tik tok, whatsapp, etc...)

A criança assistia vídeos ou filmes pela internet diariamente

A criança jogava virtualmente diariamente

A criança tinha uma rotina de estudos em casa

A escola da criança propunha atividades/tarefas em casa que necessitavam do auxílio de algum integrante da família

A escola da criança propunha atividades/tarefas de casa que necessitavam prioritariamente do uso da internet (atividades virtuais, aulas a distância, plataformas ou blogs de interação...)

Você acredita que a relação da criança com as mídias foi alterada devido à situação de quarentena? Marque concordo ou discordo: *

	Concordo	Discordo
Sim, durante a quarentena a criança passa mais tempo assistindo TV	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sim, durante a quarentena a criança passa mais tempo assistindo vídeos da internet	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sim, durante a quarentena a criança passa mais tempo jogando virtualmente	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança fica mais tempo na internet durante a quarentena, mas apenas porque precisa acessar as atividades escolares	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Não houve mudança no tempo de uso da TV ou internet	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

A escola da criança criou alguma alternativa de estudo para seus alunos/as através das mídias durante a suspensão das aulas por causa da pandemia? Assinale as opções que se aplicam: *

Mais de uma opção pode ser assinalada

- A escola, ou professor/a, envia vídeos explicando os conteúdos
- A escola, ou professor/a, envia atividades para serem realizadas no livro ou apostila
- A escola, ou professor/a, envia atividades para serem realizadas pela internet (atividades virtuais, acesso a plataformas, questionários online, etc...)
- A escola, ou rede de ensino, criou um site ou aplicativo para acessar as atividades
- A escola, ou professor/a, se comunica com a família e/ou com a criança por aplicativo de mensagem (Whatsapp, Messenger, etc...)
- O/a professor/a ministra aulas online ao vivo
- A escola, ou rede de ensino, criou apostilas/materiais de estudo por computador ou celular
- A escola, ou rede de ensino, utiliza plataformas já existentes para acessar as atividades (Google Drive, Google Formulários, etc.)
- A escola, ou rede de ensino, sugere a realização de algumas atividades em casa, que não são obrigatórias (por exemplo: ler livros, escrever histórias, etc.)
- A escola suspendeu todas as atividades durante esse período
- Outro:

Quem, geralmente, acompanha a criança quando ela faz as atividades propostas pela escola durante a quarentena? *

- Mãe
 Pai
 Irmã/o
 Avô/avó
 Tio/Tia
 Explicador/a
 A criança realiza as atividades sozinha
 A criança não realiza as atividades propostas pela escola
 Outro:

A escola, ou rede de ensino, disponibilizou algum tipo de assistência em relação à realização das atividades durante a quarentena? Assinale as opções que se aplicam. *

Mais de uma opção pode ser assinalada

- A escola, ou professor/a, faz contato com a família para dar orientações
 A escola, ou professor/a, disponibilizou um telefone (ou Whatsapp) de contato para tirar dúvidas da família
 A escola, ou rede de ensino, disponibilizou algum tipo de treinamento para as famílias (tutoriais, vídeos, manuais, etc.)
 A escola não deu nenhum tipo de assistência e nós precisamos tirar as dúvidas na troca com outras famílias ou na internet
 A escola não deu nenhum tipo de assistência, mas as atividades são bem encaminhadas e não há dúvidas ou dificuldades em sua realização
 Outro:

No caso das atividades online, por onde é feito o acesso, geralmente? *

- Pelo celular/smartphone
 Pelo computador/notebook
 Pelo tablet/ iPad
 Não conseguimos acessar as atividades online
 Outro:

Em relação às possíveis dificuldades com o acesso às atividades propostas pela escola durante a quarentena, marque concordo, discordo: *

	Concordo	Discordo	Não se aplica
Temos dificuldades relacionadas à conexão da internet (sinal ruim, ausência de banda larga, etc.)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temos dificuldades em conseguir um computador/ tablet/celular para a realização das atividades.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temos dificuldade na utilização do smartphone/tablet/computador para acessar as atividades (não saber mexer, não conseguir acessar o site, etc.)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temos dificuldade em lidar com o material proposto pela escola (material mal organizado, orientações confusas, etc.)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temos dificuldade em acompanhar as instruções dadas pela escola ou professor/a no que diz respeito ao recebimento/envio das atividades.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temos dificuldade por não conhecer ou não saber usar a plataforma ou aplicativo utilizado pela escola para disponibilizar as atividades.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temos dificuldades em realizar as atividades devido à ausência de um lugar tranquilo para a criança se concentrar.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não temos nenhuma dificuldade em relação ao uso das mídias e ao acesso às atividades.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Há algum outro problema com relação às atividades propostas pela escola para as crianças durante a quarentena? Qual?

O que a família tem feito para facilitar a realização das atividades escolares pela criança nesse período? Assinale as opções que se aplicam: *

Mais de uma opção pode ser assinalada

- Definimos uma rotina e horários fixos para as atividades todos os dias
- Controlamos o tempo de acesso da criança à TV ou internet para garantir atenção nas atividades
- Um dos membros da família senta ao lado da criança durante a realização da atividade para acompanhá-la
- Um dos membros da família dá as instruções para a criança sobre o que deve ser feito, mas ela realiza as atividades por conta própria
- A criança consegue realizar as atividades sozinha e apenas pede ajuda quando tem dúvidas
- Deixamos que a criança decida se quer realizar as atividades e em que momento do dia
- Alternamos os momentos de atividades escolares com as brincadeiras para que a criança não se canse
- Não conseguimos ainda que a criança faça as atividades indicadas pela escola
- Outro:

MEDIAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Sobre sua relação com os conteúdos das tarefas escolares indicadas pela escola durante a pandemia de Covid-19, marque concordo ou discordo: *

	Concordo	Discordo	Não se aplica
Tenho dificuldades em ajudar a criança porque não lembro ou não conheço os conteúdos das atividades	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho dificuldades em ajudar a criança porque as instruções sobre como deve ser feito não ficam claras	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho dificuldades em ajudar a criança porque não entendo o que é para ser feito	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu consigo entender o que a questão pede, mas tenho dificuldade em explicar para a criança	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu conheço os conteúdos das atividades, mas tenho dificuldade em ajudar a criança a entender	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não posso esperar o tempo da criança em resolver a atividade porque tenho muitas tarefas a fazer em casa	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
A rotina da casa, as tarefas domésticas e o número de pessoas não me permitem ter o tempo necessário para a realização das atividades com a criança	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tenho dificuldade em motivar a criança e/ou mantê-la atenta à realização das atividades

Não tenho nenhum tipo de dificuldade para acompanhar a realização das atividades pela criança

Você possui alguma outra dificuldade com relação ao conteúdo das atividades, além das mencionadas acima? Qual?

.....

Em relação a aprender coisas novas ao ajudar a criança com as atividades indicadas pela escola durante a pandemia de Covid-19, marque concordo ou discordo: *

	Concordo	Discordo	Não se aplica
Eu aprendo coisas novas, pois o material utilizado pela escola traz conteúdos que eu não conhecia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu aprendo coisas novas, pois preciso pesquisar sobre os conteúdos para explicar para a criança	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu aprendo coisas novas, pois a criança me ajuda a entender o conteúdo das atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Eu aprendo coisas novas pois preciso lidar com as mídias e com a internet (ex: aprender a mexer em alguma plataforma ou site, aprender a usar melhor o computador, aprender novas funcionalidades do celular, etc..)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Eu não aprendo coisas novas, pois já conhecia todo o conteúdo abordado pelas atividades	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu não aprendo coisas novas, pois o conteúdo das atividades é muito fácil ou não apresenta desafios	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu gosto de ajudar a criança a realizar as atividades, pois me	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

aproxima do que ela aprende na escola

Eu gosto de ajudar a criança a realizar as atividades, pois sinto que aprendo a ensinar

Além do que foi dito acima, você aprendeu algo mais ao ajudar a criança com as atividades propostas pela escola? Escreva aqui:

De maneira geral, como você se sente ao acompanhar a criança na realização das atividades propostas pela escola durante a quarentena? Que sugestão daria à escola para facilitar essa tarefa? *

Acho qn poderia continuar com a plataforma de ensino online após pandemia...claro, se todos tivessem acesso o mesmo

ENTREVISTA ONLINE

Queremos convidar você para uma conversa online sobre sua experiência em ajudar sua criança a fazer as tarefas escolares que a escola propôs, durante a quarentena. Seria uma conversa de mais ou menos 20 minutos, a ser realizada da forma que melhor atender sua necessidade (por Whatsapp, Skype, ligação convencional ou outros aplicativos de conversa).

Por favor, indique se você tem interesse em participar da entrevista sobre o tema: *

- Sim, gostaria de contribuir para a pesquisa através da entrevista
- Não, prefiro finalizar o questionário

APÊNDICE V: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS RESPONSÁVEIS

Avisos prévios

- Apresentação e previsão média de tempo
- Objetivo da pesquisa e da entrevista
- Solicitação para participação e autorização para gravação
- Espaço para dúvidas

Questões iniciais a serem direcionadas de acordo com as respostas:

1) Quais atividades a escola está propondo nesse momento? Quais são os materiais usados?

2) Vocês têm conseguido acompanhar as propostas da escola? Poderia contar um pouco sobre como está sendo esse dia a dia?

(Têm alguma rotina? Adotaram estratégias? Fazem todos os dias?)

3) Na rotina da família, para a realização das atividades, vocês tem alguma dificuldade? Como geralmente lidam com essas dificuldades?

(Você tem tempo disponível para acompanhar? Percebeu alguma dificuldade em relação à criança? Problemas de espaço físico ou interferências externas?)

4) E nas atividades propriamente ditas, vocês têm dificuldades? Como costumam lidar?

(Problemas de conexão ou com as plataformas? Dificuldades com disciplinas/conteúdos específicos?)

5) Você tem alguma forma de contato direto com a escola? Como costuma ser esse contato?

6) Você precisou aprender algo pra ajudar a criança? Sente que poderia auxiliar melhor se soubesse alguma coisa em específico?

7) Você destaca algo nesses momentos de atividade em casa? Tem algo positivo que possa compartilhar?

8) Em relação às propostas da escola, o que você gosta e o que não gosta?

(Adequação do material; Efetividade para a aprendizagem; Críticas? Mudaria algo?)

9) O que você acha que a criança está achando dessas atividades em casa?

(Sente falta da escola? Do que sente mais falta?)

12) Você tem alguma preocupação em relação ao retorno à escola após esse período?

(Desempenho escolar; Como “compensar” esse afastamento da escola?)

13) Durante esse tempo de quarentena você observou alguma mudança da sua relação com a escola ou com os professores? E na relação da criança?

14) Gostaria de acrescentar algum assunto que não falamos ou destacar algo?

Palavras finais:

- Agradecimento

- Abertura para contato posterior, caso julgue necessário

APÊNDICE VI: LISTAGEM DE CATEGORIAS, CÓDIGOS E SUAS DESCRIÇÕES (em ordem alfabética)

DESAFIOS

DE: Adaptação ao novo modelo: Dificuldade da criança/responsável em se adaptar a aspectos do ensino remoto que antes não existiam no ensino presencial
Ex: lidar com a tela, desfazer a rotina de ida à escola, aprender as regras da dinâmica online, etc

DE: Aspectos facilitadores: A responsável cita momentos em que alguma ação da escola facilitou a realização das atividades E/OU cita algo que evita que a família tenha alguma dificuldade (ex: ter vários dispositivos com acesso à internet, não estar trabalhando e conseguir acompanhar a criança, etc)

DE: Dificuldades com conteúdos: Dificuldades em relação à responsável saber/lembrar os conteúdos escolares E/OU dificuldade da criança com conteúdos específicos

DE: Dificuldades de contexto: Dificuldades em relação ao espaço físico E/OU à configuração familiar E/OU às especificidades da residência/localidade E/OU ao cotidiano (exceto tempo/disponibilidade em acompanhar a criança)

DE: Dificuldades emocionais: Fatores psicológicos das crianças ou das responsáveis que dificultam/impossibilitam a realização das atividades

DE: Dificuldades pedagógicas: Dificuldades em relação ao que é papel da escola/professor(a): metodologias, didática, compreensão do conteúdo adequado a cada série, compreensão das particularidades do ser criança, etc.

DE: Dificuldades/facilidades com as mídias: Relação das responsáveis com as mídias, exceto dificuldades de acesso (internet e aparelhos)

DE: Disponibilidade em acompanhar a criança: Falta de tempo do responsável E/OU sobrecarga de trabalho

DE: Outras dificuldades: Dificuldades não listadas em outros códigos. Ex: materiais, impressão, número de login/senha, habilidades específicas, etc.

DE: Preocupações com o retorno: A responsável comenta sobre o momento de volta às aulas presenciais E/OU demonstra preocupação com a aprendizagem da criança no retorno E/OU demonstra preocupação com o direcionamento da escola quando voltarem as atividades presenciais

DE: Problemas de acesso (internet/aparelhos): Ausência de internet E/OU falha na conexão E/OU quantidade de aparelhos disponíveis para a realização das atividades

ESTRATÉGIAS DE MEDIACÃO

EM: alternar com atividades não escolares: A responsável sugere que a criança faça outras coisas além das atividades ligadas à escola E/OU cita momentos de lazer/descanso

EM: controlar o tempo das atividades além das escolares: A responsável só deixa a criança fazer outras coisas depois de terminar as atividades relacionadas à escola E/OU diz controlar o tempo das outras coisas

EM: cumprir as atividades de acordo com as possibilidades: As atividades escolares são feitas quando a criança está motivada E/OU quando as responsáveis estão disponíveis para acompanhar E/OU horários e regras não são definidos previamente, mas as atividades são realizadas

EM: dar autonomia para a criança decidir sobre as atividades: A criança gerencia o tempo/horário das atividades E/OU a criança consegue realizar as atividades referentes à escola sozinha

EM: definir rotina e horários fixos para as atividades: A responsável cita algum tipo de rotina E/OU cita um horário/momento do dia em que as atividades escolares costumam ser realizadas

EM: deixar a criança realizar as atividades e auxiliar quando necessário: A responsável apenas observa a criança fazendo a atividade e dá o suporte quando necessário/solicitada E/OU a responsável não observa em tempo integral a realização das atividades, mas acompanha o andamento

EM: estratégias de motivação: A responsável usa formas de incentivar a criança a realizar as atividades escolares

EM: fazer intervalos nos momentos de estudo: A responsável conduz a criança a fazer pausas enquanto faz as atividades E/OU sugere momentos de descanso

EM: manter o padrão da escola: A responsável faz com que a criança realize as atividades escolares no horário em que ela estaria na escola E/OU a responsável, durante a realização das atividades, usa artifícios ou marcadores do modelo escolar conhecido

EM: mediação no uso das mídias: A responsável controla o tempo de uso das mídias E/OU proíbe algum aparelho/site/conteúdo E/OU só permite que a criança use as mídias estando próxima

EM: mobilizar outros membros da família: A responsável cita outros membros da família na realização das atividades escolares da criança

EM: mobilizar outros profissionais: A responsável cita outros profissionais, além dos da escola da criança, no auxílio à realização das atividades

EM: não tratar as atividades escolares como prioridade: A responsável não cobra a realização das atividades E/OU cita que outras atividades são mais

importantes do que as enviadas pela escola E/OU escolhe não realizar as atividades propostas pela escola

EM: organização das atividades por disciplinas: Organizar as atividades de forma que a criança se dedique a cada disciplina em um horário/dia diferente

EM: priorizar disciplinas/conteúdos: A responsável cita disciplinas/conteúdos que diz estar valorizando mais a realização nesse momento E/OU a criança só faz as atividades de determinadas disciplinas E/OU a criança não faz as atividades de disciplinas específicas

EM: propor atividades complementares à escola: A responsável cria atividades que envolvem os conteúdos escolares E/OU a responsável pesquisa outras atividades que possam complementar o trabalho da escola E/OU a responsável realiza atividades relacionadas aos conteúdos escolares sem necessariamente cumprir as atividades enviadas pela escola

EM: realizar toda a atividade ao lado da criança: A responsável senta ao lado da criança para fazer as atividades E/OU não deixa a criança fazer as atividades sozinha

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

OC: Dados e especificidades da família/criança: Dados relacionados ao perfil E/OU contexto da família/criança

OC: Ponderações sobre outras realidades: A responsável cita como está sendo esse momento para outras famílias que conhece E/OU supõe dificuldades/facilidades para famílias com perfis diferentes da sua

OC: Preocupações com a doença: A responsável comenta preocupações com a volta às aulas no que diz respeito às questões sanitárias/higiene E/OU cita outras preocupações relacionadas à COVID-19

OC: Questões financeiras/mensalidades: A responsável comenta sua relação com a escola no que diz respeito aos aspectos financeiros E/OU cita as mensalidades das escolas privadas

PERCEPÇÕES SOBRE A CRIANÇA

PC: Percepções sobre motivação: A responsável comenta sobre a motivação ou falta de motivação da criança para fazer as atividades escolares. Também é considerado "desânimo", "preguiça", etc...

PC: Percepções sobre o aprendizado escolar: A responsável comenta sobre os aprendizados relacionados aos conteúdos da criança durante esse período E/OU sobre como a criança tem acompanhado (ou não) o ritmo proposto pela escola

PC: Percepções sobre outros aprendizados: A responsável comenta sobre aprendizados que percebeu na criança no período de quarentena, além dos aprendizados relacionados diretamente à escola

PC: Relação com a escola: A responsável comenta sobre a relação da criança com a escola antes/durante a quarentena

PC: Relação com a família: A responsável comenta sobre como a criança tem lidado com a família durante esse período

PC: Relação com as atividades remotas: A responsável comenta sobre como a criança tem lidado com as atividades Ex: como recebeu a proposta, se gosta de fazer, como é perceber que as atividades realizadas em casa são da escola, etc

PC: Relação com as mídias: A responsável comenta sobre dificuldades/facilidades da criança em lidar com as mídias

PC: Relação com o momento de isolamento: A responsável comenta sobre como a criança lidou/tem lidado com a situação de isolamento social

PC: Relação com professores(as) e profissionais da escola: A responsável comenta sobre a relação da criança com os(as) professores(as) e demais profissionais da escola antes/durante a quarentena. Como mantém contato (ou não), se sente saudade, etc.

PC: Relações entre pares: A responsável comenta sobre a relação da criança com outras crianças. Como mantém contato (ou não), se sente saudade, etc.

PERCEPCÕES SOBRE A ESCOLA

PE: Assistência dada pela escola: A responsável cita a assistência que a escola deu/tem dado no encaminhamento das atividades remotas E/OU suporte que a escola/professores tem oferecido (ou não) para questões técnicas/pedagógicas

PE: Avaliação: A responsável cita processos avaliativos dos(as) alunos(as) pela escola

PE: Meios de comunicação entre a família e a escola: Formas que a família tem se comunicado com a escola E/OU falta de comunicação

PE: Opinião sobre a qualidade das atividades: A responsável opina sobre as atividades remotas no que diz respeito à sua qualidade e efetividade para a aprendizagem

PE: Opinião sobre a quantidade de atividades: A responsável opina sobre a quantidade de as atividades remotas disponibilizadas/cobradas pela escola

PE: Opinião sobre o tipo de atividade proposta pela escola ou rede de ensino: A responsável comenta especificamente sobre o tipo de atividade que a escola tem proposto (e não ao conteúdo da atividade). Exemplo: aulas ao vivo, uso de plataformas, uso de livros, envio de vídeos, suspensão das atividades, etc...

PE: Organização da escola ao longo do tempo: A responsável comenta sobre mudanças no direcionamento das atividades pela escola ao longo do período da quarentena E/OU sobre como a escola se organizou/tem se organizado para atender ao ensino remoto

PE: Propostas de atividade remota da escola ou rede de ensino: A responsável diz quais são os tipos de atividades propostas (ou não) pela escola ou rede de ensino nesse momento, assim como material utilizado, horários, plataformas, etc...

PE: Relação entre família e escola: A responsável comenta sobre possíveis mudanças no seu relacionamento com a escola/professores durante esse período E/OU conflitos ocorridos durante o período de quarentena

PE: Sugestões para a atuação da escola ou rede de ensino: A responsável comenta sobre algum direcionamento da escola que facilitasse a realização das atividades E/OU sugere algum tipo de atividade/material específico

POTENCIALIDADES

PO: Aprendizado pedagógicos e de conteúdos: A responsável comenta sobre aprendizados que teve em relação aos conteúdos e aspectos pedagógicos através do contato com a escola/professores proporcionado por esse momento E/OU através de pesquisas/investimentos que precisou fazer para auxiliar a criança

PO: Aproximação com a criança: A responsável comenta sobre aspectos positivos na sua relação com a criança, propiciados pela situação de quarentena/ensino remoto

PO: Aproximação com o trabalho da escola: A responsável comenta sobre a aproximação com o trabalho da escola/professores propiciada pela situação de ensino remoto

PO: Outras potencialidades: A responsável comenta sobre outros aspectos/aprendizados propiciados pela situação de ensino remoto, além dos já codificados na mesma categoria

PO: Troca com outras famílias: A responsável comenta sobre contato estabelecido com outras famílias da escola E/OU ajuda que prestou a outras famílias em relação às atividades escolares E/OU ajuda que necessitou de outras famílias em relação às atividades escolares

APÊNDICE VII: TCLE



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) responsável,

Você está sendo convidado(a), como representante de sua família, a participar voluntariamente da pesquisa previamente intitulada "**Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19**", realizada pela pesquisadora **Ana Luiza Honorato de Sales** para sua dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Rio. A investigação ocorre sob a orientação da professora Rosália Duarte e acompanhamento do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM), vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio, do qual a pesquisadora é membro.

Diante das novas experiências ocasionadas pela pandemia de Covid-19 e o consequente isolamento social, compreendemos que a Educação também passa por mudanças. Nesse sentido, **a pesquisa justifica-se no interesse de oferecer ao planejamento das ações educativas pelas escolas públicas e privadas o conhecimento de como as famílias dos alunos vivenciaram e acompanharam as atividades remotas propostas pelas instituições de ensino.**

Sua participação na pesquisa poderá ocorrer em duas etapas. A primeira etapa envolve responder a um **questionário online** com duração aproximada de 15 minutos, abordando a experiência de sua família com as atividades remotas propostas pela escola da criança durante o período de quarentena. A segunda etapa ocorrerá em momento posterior: caso seja de seu interesse e sinalizado ao final do questionário, realizaremos uma **entrevista virtual** semiestruturada. Sua duração é de aproximadamente 25 minutos e poderá ser realizada através da plataforma que melhor atender à família (*Whatsapp*, *Skype*, Ligação convencional, entre outras possibilidades). Ambas as etapas da pesquisa têm por **objetivo principal** identificar e compreender a percepção das famílias a respeito das mediações, exercidas por

elas, na relação das crianças com as atividades remotas propostas pelas escolas, durante a quarentena ocasionada pela pandemia de Covid-19.

A participação é voluntária e não obrigatória, não sendo remunerada nem resultando em gastos para os(as) participantes. A única forma de identificação dos respondentes será através do nome informado ao responder o questionário, sendo adotados pseudônimos na dissertação, para a garantia de anonimato. As formas de contato poderão ser através do *e-mail* registrado no questionário, caso deseje receber uma via deste Termo de Consentimento, e/ou do telefone disponibilizado por você, caso aceite participar da entrevista.

A participação nesta pesquisa **não apresenta riscos ou danos físicos e/ou psicológicos, mas, caso se sinta desconfortável, a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.** Você poderá também se recusar a responder a qualquer pergunta, caso seja da sua vontade. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará qualquer prejuízo. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada **sem qualquer identificação dos(as) participantes.**

Caso seja de seu interesse colaborar na segunda etapa da pesquisa, solicitamos sua autorização para a **gravação da entrevista virtual, por meio de áudio ou vídeo.** A entrevista é agendada previamente, ocorrendo em dia e horário que você e sua família julgarem mais convenientes. A guarda de todo o material, fonte dos dados produzidos, será realizada pela pesquisadora, de forma física e virtual, através de disco rígido (HD) externo e de armazenamento em nuvem, por um tempo mínimo de cinco anos.

A pesquisa em questão é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Como **benefícios** indiretos, sua participação colaborará para o avanço das pesquisas em Educação, mais especificamente no que diz respeito aos estudos sobre a mediação familiar na utilização das mídias pelas crianças e sobre a participação das famílias nas atividades escolares.

Na impossibilidade da assinatura virtual, **ao responder o questionário e/ou aceitar participar da entrevista, você declara ter recebido as informações sobre a pesquisa e seus objetivos, e consente em participar deste estudo:**

Declaro concordar em participar da pesquisa “Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19”, sabendo que não há ônus para mim e minha família. Estou ciente de que minhas respostas serão usadas para fins de pesquisa, sempre conservando o anonimato, e que poderei retirar o consentimento a qualquer momento, se assim desejar.

Contatos das pesquisadoras responsáveis:

Ana Luiza Honorato de Sales, Mestranda do Departamento de Educação da PUC-Rio.

E-mail: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

Rosália Duarte, Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio.

E-mail: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

Em caso de dúvidas não esclarecidas pela pesquisadora ou orientadora, você poderá consultar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, sendo essa a instância da Universidade que avalia os aspectos éticos dos projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, quando solicitada:

Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – (CEPq/PUC-Rio)

Rua Marquês de São Vicente, 225 – Prédio Kennedy, 2º andar – Gávea – RJ

Telefone: (21) 3527-1618

E-mail: vrac@puc-rio.br

9 Anexos

ANEXO I: PARECER DA CÂMARA DE ÉTICA



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 040/2020 – Protocolo 88/2020

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Mediação Familiar no Ensino Remoto durante a Pandemia de COVID-19" (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autora: Ana Luiza Honorato de Sales (Mestranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientadora: Rosália Duarte (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: A pesquisa tem por objetivo identificar e compreender a percepção das famílias a respeito das mediações, exercidas por elas, na relação das crianças com as atividades remotas propostas pelas escolas, durante a quarentena ocasionada pela pandemia de COVID-19. Prevê abordar membros de famílias que tenham uma criança matriculada em 2020, no 1o., 2o. ou 3o. ano do Ensino Fundamental e residir na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Aplicará um questionário online veiculado na plataforma Google Formulários sobre o perfil socioeconômico da família e as estratégias de mediação. Ainda usará uma entrevista por meio de áudio gravação ou vídeo conferência. análise do material coletado seguirá uma modelagem indutiva e contará com o auxílio do software as, Ti.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Veredito: Aprovado

Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profa. Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 19 de outubro de 2020