



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Viviane de Carvalho

**O PROCESSO COMUNICATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

Florianópolis
2023

Viviane de Carvalho

O PROCESSO COMUNICATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Proposta de projeto de pesquisa submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Linha de Pesquisa: Educação e Comunicação – ECO. Grupo de Pesquisa: Edumídia – Educação, Comunicação e Mídias. Orientadora: Profa. Dra. Daniela Karine Ramos.

Florianópolis
2023

de Carvalho, Viviane

O PROCESSO COMUNICATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA / Viviane de Carvalho ; orientadora, Daniela Karine Ramos, 2023.

134 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Processo comunicativo na Educação Infantil durante a Pandemia. I. Karine Ramos, Daniela. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Viviane de Carvalho

O processo comunicativo na Educação Infantil em tempos de pandemia

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 20 de outubro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Daniela Karine Ramos, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.(a) Julice Dias, Dr.(a)
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Prof.(o) João Augusto Mattar Neto, Dr.(o)
Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

Prof.(a) Ana Paula Knaul, Dr.(a)
Faculdade da Polícia Militar de Santa Catarina – FAPOM/SC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital
Orientador(a)

Florianópolis, 2023.

Dedico esta dissertação de mestrado à minha querida família, que soube reconhecer o esforço realizado ao longo deste percurso.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de mestrado é uma bela viagem ao encontro dos objetivos propostos. Um percurso longo com inúmeros desafios, incertezas, conhecimentos, alegrias e muitos percalços, que foram dando singularidades à estrutura do trabalho. Apesar de ser um período solitário e muitas vezes difícil para o investigador em seu processo de escrita, ele reúne contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo para essa viagem. Percorrer esse caminho só foi possível com o apoio, a energia e a força de várias pessoas, as quais dedico este projeto de vida. Agradeço especialmente à Universidade Federal de Santa Catarina, por permitir em processo seletivo (ações afirmativas aos professores oriundos de escola pública), me oportunizar participar e conseguir meu ingresso à pós-graduação. À minha orientadora, Professora Doutora Daniela Karine Ramos, que sempre acreditou em mim, com sua orientação exemplar, pautada por um elevado e rigoroso nível científico, oferecendo-me uma visão crítica e oportuna das temáticas estudadas, que colaboraram para enriquecer meu trabalho e minha vida acadêmica e profissional. À Escola de Educação Básica Prof. Alexandre Sérgio Godinho e sua equipe diretiva da qual faço parte, que me apoiaram e promoveram momentos para meus estudos. Ao NEIM Celso Ramos, por confiar em meu trabalho e ser meu campo de pesquisa. Sou grata pelo conhecimento adquirido nessa investigação, pelas amizades conquistadas e pelo sonho realizado.

Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante (Saint Exupéry, 1943, p. 70)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo comunicativo entre a instituição de ensino e suas respectivas famílias para o atendimento emergencial/remoto e identificar as estratégias educacionais que favoreceram o desenvolvimento das crianças no período pandêmico. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso que visa identificar *in loco* as características e problemáticas relacionadas às vivências realizadas entre unidade o NEIM Celso Ramos e suas famílias no período de pandemia para descobrir as estratégias pedagógicas que foram fundamentais e que podem contribuir com o enriquecimento no processo comunicativo entre os envolvidos, de modo a qualificar a efetivação do atendimento à Educação Infantil. A pesquisa pode evidenciar que houve mudanças significativas nos papéis de todas as partes interessadas na Educação Infantil, tanto na revisão de literatura proposta na fundamentação teórica, como na análise de dados da pesquisa. Os recursos tecnológicos e midiáticos foram percebidos pelos profissionais de ensino como instrumentos da mudança de habilidades, métodos e estratégias pedagógicas que dão suporte a suas funções. Além disso, eles perceberam que seu papel na comunicação com as famílias também mudou e que é essencial para aproximar as famílias ao processo educativo de seus filhos. O atendimento emergencial levou os pais a assumir novas responsabilidades, percebendo que a tecnologia, além de ser vital para a comunicação e o ensino, deve ser mediada constantemente por eles. Deve-se dar aos filhos, além dos ensinamentos de como usar os recursos, noções de objetividade, tempo, responsabilidade e precauções.

Palavras-chave: processo comunicativo; famílias; pandemia; educação infantil; tecnologias.

ABSTRACT

This research project aims to analyze the communicative process between the educational institution and their respective families for emergency/remote care and to identify educational strategies that optimized the development of children in the pandemic period. The research is characterized as a case study that aims to identify in loco the characteristics and problems related to the experiences carried out between school and families during the pandemic period to discover the pedagogical strategies that were valuable and that can contribute to the enrichment of the communicative process with families and their respective children in order to qualify the effectiveness of early childhood education services. The research can emphasize that there have been significant changes in the roles of all interested parties in Early Childhood Education, both in the literature review proposed in the theoretical principles and in the analysis of research data. Teaching professionals perceived technological and media resources as instruments for changing skills, methods and pedagogical strategies that support their functions. Furthermore, they noticed that their role in communicating with families has also changed as well as it is essential to bring families closer to their children's educational process. Emergency assistance led parents to take on new responsibilities, realizing that technology was vital for communication and teaching as well as that they must constantly mediate that resource. Besides that, it should be teaching children how to use technological resources, notions of objectivity, time, responsibility and precautions.

Keywords: Communicative Process; Families; Pandemic; Child education; Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Portal Educacional	16
Figura 2 – Atividades NEIM Celso Ramos	17
Figura 3 – Recursos/meios de comunicação mais utilizados para a realização do processo comunicativo	34
Figura 4 – Recursos/meios de comunicação mais utilizados para a realização do processo comunicativo	38
Figura 5 – Dificuldades no processo comunicativo	40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Como foi o processo comunicativo com as famílias na educação infantil no período pandêmico?	27
Gráfico 2 – Estratégias utilizadas pelos professores para manter o vínculo com as famílias	30
Gráfico 3 – Os meios tecnológicos utilizados pelas famílias	57
Gráfico 4 – Os recursos midiáticos mais utilizados pelas famílias no período de atendimento remoto	58
Gráfico 5 – A quantidade de visitas por semana ao Portal Educacional	59
Gráfico 6 – Sobre o acesso ao Portal Educacional	59
Gráfico 7 – O principal profissional da instituição, referência no processo comunicativo	60
Gráfico 8 – Organização e rotina para a realização das atividades em casa	61
Gráfico 9 – A quantidade de atividades por semana	61
Gráfico 10 – A quem a família recorria para pedir auxílio quando surgiam as dúvidas sobre a proposta oferecida	62
Gráfico 11 – A frequência do retorno das atividades realizadas para a professora regente	63
Gráfico 12 – O interesse da criança em querer saber sobre as propostas oferecidas na semana	63
Gráfico 13 – As dificuldades encontradas pelas famílias no processo comunicativo	65
Gráfico 14 – O que foi mais significativo no processo comunicativo	66
Gráfico 15 – Grupo que atuou no primeiro ano de pandemia	70
Gráfico 16 – Os recursos tecnológicos na prática do atendimento remoto	71
Gráfico 17 – Recursos tecnológicos foram oferecidos pela unidade educativa para a prática do atendimento remoto	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias de busca nas bases de dados	21
Quadro 2 – Relação dos trabalhos encontrados	23
Quadro 3 – Participantes da pesquisa	53
Quadro 4 – Critérios de inclusão	53
Quadro 5 – Critérios de exclusão	53
Quadro 6 – Cronograma da pesquisa	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de textos excluídos por base de dados	22
Tabela 2 – Quantidade de documentos classificados em cada base de dados	22
Tabela 3 – Perfil de identificação das famílias participantes	56
Tabela 4 – Perfil das famílias para o acesso à internet e forma de participação das crianças nas atividades escolares	57
Tabela 5 – Quantidade de profissionais participantes	68
Tabela 6 – Escolaridade dos participantes	69
Tabela 7 – Tempo de experiência do grupo de profissionais participantes	69
Tabela 8 – Dados da comunicação com os pais ou responsáveis do grupo da criança	76
Tabela 9 – Dados referentes às dificuldades no processo comunicativo	76
Tabela 10 – Dificuldades e soluções	77
Tabela 11 – Pontos positivos do processo comunicativo	78
Tabela 12 – Pontos negativos para o processo comunicativo	79

LISTA DE SIGLAS

NEIM – Núcleo de Educação Infantil Municipal.

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

AER – Atendimento Emergencial Remoto.

ERE – Ensino Remoto Emergencial.

MA – Mediação Ativa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 TEMA	2
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	2
1.3 JUSTIFICATIVA	3
1.4 OBJETIVO GERAL	4
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	4
2 REFERENCIAL TEÓRICO	5
2.1 PANDEMIA E O ENSINO EMERGENCIAL	5
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA	7
2.3 O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	9
2.4 COMUNICAÇÃO E AS TICS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
2.5 O PAPEL DA MEDIAÇÃO PARENTAL NO USO DAS TECNOLOGIAS NA INFÂNCIA	13
2.6 O PORTAL EDUCACIONAL	16
3 REVISÃO DE LITERATURA	19
3.1 METODOLOGIA	20
3.2 RESULTADOS	23
3.2.1 A Comunicação com as famílias na Educação Infantil durante a pandemia	26
3.2.2 Categoria 1 – Sugestões, orientações e compartilhamento digital de informações (15 referências)	30
3.2.3 Categoria 2 – Rotina diária de atividades lúdicas (15 referências)	31
3.2.4 Categoria 3 – Incentivos motivacionais (9 referências)	32
3.2.5 Categoria 4 – Encontros individualizados (8 referências)	32
3.2.6 Categoria 5 – Material de apoio impresso/instrumental (4 referências)	33
3.2.7 Categoria 6 – Eventos virtuais (2 referências)	33
3.2.8 Principais dificuldades encontradas pelas famílias	39
3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO	43
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	47
4.1 PROCEDIMENTOS NORTEADORES DA PESQUISA	48
4.1.1 A organização e as etapas da pesquisa	48
4.1.2 A organização em campo	49
4.2 ANÁLISE DOS DADOS	51
4.3 A CARACTERIZAÇÃO DO CASO	51
4.3.1 Local da pesquisa	51

4.3.2 Os participantes	52
4.3.3 Critérios de inclusão e exclusão	53
4.3.4 Cronograma da Pesquisa	53
4.3.5 Riscos	54
4.3.6 Benefícios	54
5 RESULTADOS	55
5.1 ANÁLISE DE DADOS	55
5.1.1 Análise de dados sobre as famílias participantes	55
5.1.2 Caracterização das famílias participantes	55
5.1.3 Tecnologias e recursos midiáticos utilizados para o processo comunicativo	57
5.1.4 A comunicação com a instituição e a interação com as propostas educativas	60
5.1.5 Processo comunicativo entre a instituição escolar e as famílias	64
5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO	68
5.2.1 Entrevista com os profissionais de ensino	68
5.2.2 Avaliação da participação das famílias no atendimento na percepção dos profissionais da educação	74
6 DISCUSSÃO	80
6.1 Discussão da análise de dados referentes às famílias	80
6.2 As dificuldades encontradas no processo comunicativo	87
6.3 Os fatores positivos do processo comunicativo	88
6.3.1 Respostas com argumentações positivas	91
6.3.2 Respostas com argumentações negativas	93
6.3.3 Respostas com fundamentação neutra	94
6.4 Discussão da análise de dados referentes aos profissionais de ensino	94
7 CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A	115
APÊNDICE B	120
APÊNDICE C	121
APÊNDICE D	124
APÊNDICE E	126

1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia de covid-19 no ano de 2020/2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs o Parecer n. 5/2020, com o objetivo de reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior.

Conseqüentemente, a nova proposta de ensino fez com que os profissionais da educação refletissem sobre a prática diária constantemente. Perceberam-se muitos desafios para os profissionais da Educação devido às muitas mudanças e adaptações que foram necessárias para dar continuidade aos processos diários de ensino e aprendizagem. Os professores precisaram se adaptar e aprender a utilizar recursos midiáticos em suas práticas pedagógicas. Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, também foi preciso manter o vínculo com as famílias de seus alunos. Diante disso, muitos profissionais buscaram recursos próprios, formações, instruções e leitura para adequação e acessibilidade a novas práticas docentes, para a garantia da continuidade de seu trabalho de forma remota.

A Educação Infantil, assim como outros níveis de ensino, também teve que se ajustar à educação remota. Dessa forma, o atendimento remoto ou híbrido com as famílias precisaria ser realizado para não que não se perdesse o vínculo da unidade de ensino com a criança e sua família. Nesse período, a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis precisou pensar em estratégias e mecanismos para facilitar a comunicação entre professores e suas crianças para a garantia do acesso à educação. Assim, surgiu uma ferramenta importante de comunicação com as famílias que será estudada em pormenores nos próximos capítulos: o Portal Educacional. Ainda foi necessário rever suas práticas pedagógicas para o envolvimento com as tecnologias da informação e comunicação, para a garantia de vínculos com as famílias nesse novo processo comunicativo referente ao atendimento emergencial. Conseqüentemente, para a organização desse trabalho foram elaboradas as normativas para seu funcionamento, o que se denominou teletrabalho (Florianópolis, 2020b).

Devido à urgência para dar continuidade às atividades pedagógicas, as instituições de ensino da Rede Municipal foram obrigadas a se reinventar, como ocorreu mundo afora, para criar um modelo remoto que atendesse à necessidade de manter o distanciamento físico. Pensar nas estratégias de atendimento remoto, em virtude do isolamento físico, envolveu a utilização de tecnologias digitais como smartphones, tablets e computadores, que dependem da qualidade de conexão de internet disponível. Foi preciso garantir esses recursos tecnológicos ao trabalho

do professor, assim como o comprometimento das famílias para o envolvimento com a unidade educativa.

Dessa forma, ao longo deste projeto foram abordados fatores relevantes para a pesquisa, como o contexto familiar, os recursos tecnológicos acessíveis à família e sua recepção para a mediação das propostas com a criança, assim como a nova organização da prática educativa para a construção do vínculo com as famílias. Esses são aspectos importantes que interferem no acesso e na garantia à educação para uma parcela das crianças da Educação Infantil de Florianópolis. Assim, deve-se refletir sobre como alcançar e atender a todas as crianças/famílias nos Núcleos de Educação Infantil Municipal de modo remoto. De que forma o processo comunicativo pode contribuir para a garantia dos vínculos educacionais com as famílias na real efetivação das propostas oferecidas pelos profissionais de ensino da unidade educativa?

1.1 TEMA

O processo comunicativo na Educação Infantil em tempos de pandemia e os recursos midiáticos na construção de vínculos para a aprendizagem das crianças no atendimento emergencial.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Abruptamente, o ensino presencial no ano de 2020 foi paralisado devido ao vírus covid-19 nas escolas municipais de Florianópolis, assim como ocorreu no mundo. A presente pesquisa busca relatar como foi o processo de adaptação do ensino presencial para o remoto, destacando o papel do Estado, no caso do município de Florianópolis, na liderança do processo de orientar os docentes e fornecer condições adequadas para dar continuidade ao ensino durante a pandemia. Ainda tem o intuito de caracterizar pontos positivos e negativos sobre o processo comunicativo no atendimento emergencial, tanto para os professores que tiveram que obrigatoriamente que se reciclar e se adaptar ao uso das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem, como para os alunos e familiares, que, além da reorganização social, passaram a ser protagonistas nesse novo momento mundial.

Nesse contexto, irromperam muitas perguntas e problemáticas. Contudo, a atual pesquisa se concentra primordialmente no processo comunicativo realizado entre a unidade educativa e as famílias no período do atendimento emergencial e, conseqüentemente, a investigação do trabalho desenvolvido pelos profissionais de ensino para manter as famílias envolvidas nas

propostas oferecidas pela instituição. Assim, a pesquisa pretende responder às seguintes questões: como se efetuou a comunicação com as famílias? Quais contribuições as ferramentas tecnológicas utilizadas ao atendimento às famílias favoreceram os contextos de aprendizagem? Como as famílias reagiram e interagiram com a comunicação escolar?

1.3 JUSTIFICATIVA

É relevante analisar as estratégias pedagógicas remotas que foram utilizadas durante a pandemia e como as crianças participaram desse novo processo educacional nunca vivenciado antes na Rede de ensino público municipal de Florianópolis. Também é vital saber como os professores de Educação Infantil desenvolveram seus trabalhos frente à pandemia de forma remota, suas dificuldades e como buscaram informação e capacitação para seu aperfeiçoamento profissional para manter proximidade com as crianças mesmo de forma virtual e, do mesmo modo, com as famílias para a continuidade das ações educativas.

Nesse novo processo comunicativo, a relação com as famílias ganha centralidade: “[...] é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças” (Brasil, 2009, p. 9).

A pesquisa *in loco* transformada em informação pertinente poderá auxiliar a comunidade escolar a saber como enfrentar as reais problemáticas nesse tempo pandêmico, identificando como o processo educativo ajudou a atender às famílias para a realização de vivências com a criança em casa. Assim, a pesquisa qualificada poderá propor à unidade educativa do caso um direcionamento para os professores e familiares sobre os pontos positivos e negativos encontrados no atendimento às crianças de forma remota ou híbrida, de maneira a atualizar e mostrar o que deu certo, o que foi bom para o atendimento, em especial, observando como as crianças envolvidas no processo comunicativo lidaram com as novas tendências educativas e o que precisa ser aprimorado para o desenvolvimento do trabalho educativo pelos membros da unidade educativa estudada.

Cabe destacar que a unidade educativa para pesquisa de campo foi escolhida pela vivência profissional da autora do NEIM (Núcleo de Educação Infantil Municipal) no período pandêmico e que fez parte da equipe pedagógica que organizou as propostas educativas com os outros educadores durante parte do período inicial da pandemia.

1.4 OBJETIVO GERAL

Identificar as estratégias educacionais desenvolvidas para a participação das famílias no atendimento emergencial remoto.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analisar o processo comunicativo entre a instituição de ensino e suas respectivas famílias.
- b) Caracterizar os meios tecnológicos utilizados para a comunicação entre instituição de ensino e famílias no período de pandemia.
- c) Sistematizar as contribuições que as ferramentas tecnológicas usadas ao atendimento às famílias trouxeram para o processo comunicativo e o desenvolvimento das estratégias pedagógicas.
- d) Identificar como a organização do trabalho pedagógico para o atendimento emergencial incluiu as famílias no processo comunicativo.
- e) Identificar pontos positivos e negativos encontrados pelos envolvidos na pesquisa para a participação no processo comunicativo e, conseqüentemente, manter o vínculo ao atendimento à criança.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PANDEMIA E O ENSINO EMERGENCIAL

A quarentena imposta pela pandemia de covid-19 atingiu todos os setores da sociedade, em especial, as instituições escolares públicas. Rapidamente, as aulas presenciais foram interrompidas e as crianças (alunos) perderam a socialização e a interação no ambiente escolar presencial. As instituições de ensino, como a escola e a creche, deixaram de existir fisicamente de modo temporário, pois o isolamento social foi imposto para impedir a propagação do vírus.

O isolamento físico foi uma ação que resultou na suspensão das atividades presenciais nas escolas em todo mundo, o que “[...] gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, a transferir e a transpor metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 351).

De início, ainda sem saber por quanto tempo permaneceria tal situação, imaginou-se que seria fácil, pela familiaridade da maioria dos alunos/crianças e professores com os recursos midiáticos mais evidentes do momento conectados com a internet: celular e tablet. Contudo, não foi como o esperado, pois o ato de planejar e executar o novo processo comunicativo necessitaria de organização, estudo e objetividade para não perder o foco e o vínculo com a criança.

Apesar de ser evidente e perceptível o processo da evolução das tecnologias de informações e de uma consciência de mundialização em rede, mesmo assim, provocou mudanças acentuadas na sociedade que impulsionou novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e cenários de ensino transformadores, como o modelo de aprendizagem digital (Garrison; Anderson, 2005). Dessa forma, a classe docente, que é o público deste estudo, muitas vezes vanguardista na criação de modelos de aprendizagem em consonância com o avanço da sociedade, teve o grande desafio de se readaptar e, em alguns casos, se reinventar rapidamente em suas práticas pedagógicas com o avanço de covid 19.

Nesse quadro, todos os segmentos da Educação Básica foram impulsionados a executar o ensino emergencial remoto. Para Behar (2020), pelo caráter excepcional do contexto de pandemia, esse novo formato escolar foi chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), caracterizado como “[...] uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”. A autora ainda complementa:

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020).

Também se entende que o ensino remoto ou a educação remota configurou-se como as práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais (Castro; Vasconcelos; Alves, 2020), tornando esse momento pandêmico muito significativo para novas práticas pedagógicas. Foi perceptível a importância dos recursos tecnológicos na mediação entre criança, família e professor para garantir as condições de acesso às propostas oferecidas pela unidade educativa durante o isolamento social, dando continuidade às propostas promovidas pela unidade educativa, garantindo o direito ao processo educativo em seus lares.

Assim, o termo utilizado para esse novo processo educativo de forma remota foi: **Atendimento Emergencial Remoto – (AER)**. Compreender o conceito na Educação Infantil é evidenciar que o atendimento emergencial remoto era desenvolvido por mediação das tecnologias digitais, na medida do possível no contexto pandêmico, não referenciando as questões de ensino e aprendizagem, mas sim com o intuito de fortalecer o vínculo comunicativo com as famílias, oferecendo sugestões, ideias, informações e contribuições para propostas a serem realizadas em casa com a família.

Silva *et al.* (2021) ressaltam que a forma como se deu a instauração do ERE, sem um planejamento prévio, sem discussão acerca de sua aplicação, sem preparação dos profissionais envolvidos, sobretudo os mais interessados, os educadores, trouxe uma série de dificuldades que mostram a falta de preparação do sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, trabalhar com as crianças das creches e pré-escolas nesse formato de ensino/atendimento se tornou um desafio ao professor, que precisou reinventar suas práticas de ensino e se adaptar às tecnologias digitais. Com isso, a implantação desse novo modelo de atendimento às crianças gerou questionamentos, como asseveram Silva *et al.* (2021, p. 44): “Que estratégias poderiam ser adotadas pelos professores nessa que é uma etapa do ensino que sempre exigiu, necessariamente, o contato presencial para a efetivação da aprendizagem, por se tratarem de bebês e crianças pequenas e bem pequenas?”.

No início do período pandêmico, o CNE expediu o Parecer n. 5 (Brasil, 2020), o qual sugere que os gestores de creches e pré-escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, com o intuito de estreitar vínculos e sugerir atividades às crianças; o objetivo é a interação e participação delas e de seus responsáveis como elemento crucial para o mínimo possível de desenvolvimento de um ensino remoto para esse segmento.

Outros questionamentos surgem, por exemplo, como organizar as estratégias pedagógicas para o atendimento emergencial remoto e construir vínculos com as famílias para ao menos colaborar para a não evasão escolar?

Por outro lado, observando as dinâmicas do processo comunicativo, conforme Ribeiro e Clímaco (2020), a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a utilização das tecnologias no âmbito da Educação Infantil, que vinham caminhando de forma lenta. É vital aproveitar essa janela que se abriu na pandemia para trabalhar com as crianças da Educação Infantil as tecnologias em sala de aula. Ainda segundo os autores: “É tempo de refletir profundamente e reafirmar as concepções que fundamentam a Educação Infantil e construir caminhos coerentes para inseri-la nesse contexto virtual” (Ribeiro; Clímaco, 2020, p. 100).

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA

Todos os segmentos da Educação Básica foram impulsionados a executar o ensino remoto, e na Educação Infantil não foi diferente. Esse movimento trouxe à tona a relevante discussão de como trabalhar com as crianças das creches e pré-escolas no formato remoto. Também foi desafiador para as famílias aprender a lidar com uma nova organização familiar e conciliar suas rotinas com o atendimento da instituição de ensino e a aprendizagem de seus filhos.

O parecer do Conselho Nacional de Educação n. 5 (Brasil, 2020) permitiu as interações virtuais com as famílias e crianças da Educação Infantil com a utilização de internet, celular e até mesmo com orientações de acesso síncrono ou assíncrono, conforme as possibilidades das famílias.

Segundo Ribeiro e Clímaco (2020), a questão do momento era desenvolver práticas que fossem coerentes com as concepções dos documentos norteadores da Educação Infantil por meios digitais. Esse novo momento na Educação Infantil foi um desafio, especialmente, para um segmento que dificilmente imaginou esse tipo de interação com os pequenos.

Assim, com a ajuda dos recursos tecnológicos digitais, as orientações começaram a ser desenvolvidas e apresentadas à sociedade.

As orientações para a Educação Infantil, segundo o Parecer n. 5/2020, organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), se pautam no desenvolvimento de materiais de caráter lúdico, recreativo, criativo, interativo e com orientações aos responsáveis das crianças para a aplicabilidade das atividades em casa, evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais.

Para o Conselho Nacional de Educação (CNE),

Quanto mais novas são as crianças, mais importante é o trabalho de intervenção educativa e interação social para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens (Brasil, 2020a, p. 9-10).

As principais orientações para as crianças de 0 a 3 anos, conforme o parecer, foram:

As orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura (Brasil, 2020a, p. 9-10).

Para as crianças de 4 e 5 anos, a proposta é similar:

[...] atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade (Brasil, 2020a, p. 10).

O parecer também destaca a importância de considerar as fragilidades e desigualdades estruturais educacionais da sociedade brasileira, assim como considerar as condições de acesso das famílias e estudantes ao mundo digital.

Tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado (Brasil, 2020a, p. 3).

Desse modo, por meio das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, foram elaboradas e encaminhadas as propostas dos professores às famílias. As propostas tinham que contemplar, além das atividades, orientações e sugestões aos responsáveis da criança. Nesse sentido, a escola precisava contar com a disponibilidade e compromisso da família, a fim de aproximar a criança e reduzir possíveis danos ao seu desenvolvimento, formando um vínculo entre as partes. O parecer reforça a importância de “[...] uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças” (Brasil, 2020a, p. 9).

Ainda sobre o Parecer n. 5 (Brasil, 2020), Calderan e Calderan (2021) refletem sobre suas fragilidades: “[...] sobre os impactos dessa nova modalidade de ensino, possui novos objetivos e lacunas persistentes no que diz respeito ao atendimento e valorização das especificidades infantis”. Os autores justificam que o parecer não faz uma verificação do aproveitamento das crianças da Educação Infantil de forma dialética às suas especificidades da infância.

Deste modo, pode-se inferir que o que tem se consolidado nas práticas pedagógicas em tempos de pandemia reafirma uma (in)visibilização das infâncias, pois, uma vez que não temos conhecimento sobre os resultados de tais práticas, os fatos se tornam passíveis à generalização (Calderan; Calderan, 2021, p. 13).

A considerar o ponto de vista dos autores sobre a proposta antagônica do parecer, é necessário refletir ainda mais a respeito das contribuições tecnológicas para o aperfeiçoamento da prática docente. Conforme Ribeiro e Clímaco (2020), nesse atual contexto educacional, o desafio aumenta, pois é preciso que o professor esteja preparado para o domínio e a assimilação crítica da linguagem digital em caráter de urgência.

Esse período de pandemia possibilitou ao professor rever suas práticas, buscar novas habilidades comunicativas e tecnológicas para seu trabalho, pois naquele momento era essencial envolver as famílias para conseguir chegar até seus alunos/crianças.

2.3 O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Sampaio (2004, p. 12), “[...] a família e a escola são essencialmente os polos referenciais para a formação dos seres humanos. Essa parceria exige a mobilização da escola para que possa garantir a participação dos pais na sua dinâmica”. Em muitos lares, no decorrer da pandemia, o papel da família na abordagem educativa ao desenvolvimento da criança foi refletido, analisado e, por muitas famílias, reorganizado para atender às novas demandas educativas ao desenvolvimento da criança.

A pandemia alterou a vida doméstica e os programas pré-escolares de muitas crianças, tornando mais desafiador para os familiares e as instituições de ensino a manutenção do processo comunicativo entre ambas as instituições, assim como fornecer apoio, informações e sugestões de atividades educativas para o ambiente familiar. As possibilidades de interação e manutenção dos vínculos afetivos com as famílias no atendimento emergencial estavam interligadas com “[...] a necessidade de acessar o universo digital e a utilização de tecnologias para que professores, crianças e famílias [pudessem] manter a continuidade do vínculo e dos processos de aprendizagem fora da Unidade” (Ribeiro; Clímaco, 2020, p. 100).

Para diminuir o distanciamento causado pela pandemia, tornou-se fundamental fazer uma parceria entre instituição de ensino e família, para que juntas alinhassem estratégias educativas em prol de aprendizagens para a criança.

Cordeiro (2020) observa que muitas famílias acompanharam os filhos durante a pandemia, tendo nas mãos a possibilidade de compreender a importância de seu papel na educação deles, bem como valorizar o professor, que, de modo geral, não mediu esforços para que as crianças permanecessem motivadas a continuar em casa suas atividades educativas do NEIM, apesar de todas as dificuldades.

Ainda sobre o papel da família, Brito e Freitas (2012) comentam que é responsabilidade dos familiares incentivar e acompanhar as atividades escolares de seus filhos e acentuam que, ao se formar bons hábitos de estudo mais cedo nos alunos, menores serão os problemas enfrentados com a aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, Rego (2003) diz que a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, haja vista que reforçam e influenciam a formação do cidadão, são os pilares do desenvolvimento humano, principalmente em suas fases iniciais, uma vez que as crianças assimilam muito mais pelos exemplos dos adultos do que pela oratória. Callou e Leite (1990, p. 7) consideram que a família “[...] assegura à criança a continuidade e o enriquecimento de suas experiências sociais tendo em vista a pluralidade de modelos nos quais se espelham na construção de sua identidade e de sua autonomia”.

Segundo Pedro (2022), é muito importante que se estabeleçam níveis de confiança e canais de comunicação que reforcem espaços de envolvimento e complementaridade entre todos, crianças, equipes e famílias. Dessa forma, é vital refletir sobre esse novo processo comunicativo com as famílias e pensar como a instituição de ensino pode colaborar para que a família se envolva mais nas propostas ofertadas. Silva *et al.* (2016, p. 28) mencionam a importância de criar “[...] estratégias diversificadas” que permitam que todas as famílias participem, tendo em atenção “as formas de participação que melhor correspondem às disponibilidades” das famílias de acordo com as suas características e modo de vida.

Nesse novo processo de acolhida das famílias de modo virtual, estratégias educacionais da unidade educativa devem ser planejadas com o intuito de amparar, interessando-se pela situação da criança e pela organização familiar, para promover o retorno dos familiares e o fortalecimento do vínculo educacional. Como acentua Pedro (2021, p. 32), “quando as famílias se sentem bem-vindas [...] e sabem qual é o seu papel, geralmente estão disponíveis para participar ativamente, e a sua participação faz a diferença”. No âmbito da participação das famílias, salienta-se que “[...] é muito importante que se estabeleçam níveis de confiança e

canais de comunicação que reforcem espaços de envolvimento e complementaridade entre todos, crianças, equipes e famílias” (Pedro, 2022, p. 21).

Espera-se da família uma parceria com a unidade educativa que “[...] constituirá a base de uma comunicação e colaboração a serem continuadas e aprofundadas” (Silva *et al.*, 2016, p. 98).

2.4 COMUNICAÇÃO E AS TICS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) nos apontam uma série de indicações que norteiam a educação em nosso país, o que nos permite refletir sobre as tecnologias em contexto de Educação Infantil. De acordo com o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), o currículo dessa etapa educativa visa à promoção do desenvolvimento integral das crianças por meio de um conjunto de práticas que procuram articular experiências e saberes das crianças com aquilo que faz parte do patrimônio histórico, artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico.

Ao levar em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o momento vivido com a pandemia, é necessário perceber a tecnologia como a maior aliada ao processo comunicativo com as famílias em tempos de distanciamento social. É por meio das tecnologias que o vínculo pode ser mantido e fortalecido, foi por elas que as práticas pedagógicas chegaram aos mais diversos lares na tentativa de dar continuidade ao processo educativo.

Foi evidente nas instituições educativas a maior frequência de empregabilidade de aplicativos e ferramentas tecnológicas nas rotinas escolares e nas questões relacionadas ao ensino. Além de ser uma alternativa para enfrentar a condição imposta pelo isolamento social, promoveu praticidade e agilidade de comunicação com seus pares. Essa “[...] inserção de novos recursos tecnológicos encurta as distâncias, promove novos agenciamentos [...] numa atividade de interação solidária com vistas tanto à apropriação do conhecimento quanto à criação de novos saberes [...]” (Paraná, 2010, p. 5).

Segundo Soares e Colares (2020), o contexto da pandemia reforçou a ideia das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como um instrumento favorável a transmissão e amadurecimento do conhecimento sistematizado, produzido pela humanidade, somando-se às experiências trazidas pelos sujeitos digitais.

Dessa forma, ao direcionar os olhares para o envolvimento das TICs nos ambientes escolares, principalmente na Educação Infantil, muitos questionamentos e dificuldades ainda

surtem para sua empregabilidade na prática docente. Segundo Cruz Junior e Silva (2010), não é tanto sobre aprender o funcionamento dos equipamentos, programas e recursos digitais, ou conhecer e identificar as partes do computador e seus periféricos, mas sim compreender que as TICs em sala de aula são peças fundamentais para ajudar as crianças “[...] a crescer como aprendentes competentes e comunicadores confiantes, seguros no seu sentido de pertença e consciencializadas de que elas [crianças] representam um valioso contributo para a sociedade” (New Zealand Ministry of Education, 2010).

Ainda nesse sentido, os recursos tecnológicos ou as ferramentas utilizadas para o uso das TICs nas práticas escolares precisam ser integradas ao currículo visando proporcionar às crianças melhores e mais ricas experiências de aprendizagem, fundamentadas numa clara compreensão dos objetivos propostos pela instituição.

Alguns documentos defendem possíveis contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) para o desenvolvimento infantil, tais como o documento da Unesco (2011) e o Policy Brief da Unesco para uso das TICs na educação pré-escolar (Kalas *et al.*, 2012). Laranjeiro, Antunes e Santos (2017, p. 225) indicam estudos que defendem benefícios do uso pedagógico das TDIC em vários âmbitos:

Amante (2007) refere vários estudos que realçam os contributos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na aprendizagem das crianças pequenas, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem (fluência e complexidade de discurso, comunicação verbal e colaboração, linguagem escrita, vocabulário, sintaxe e reconhecimento de palavras, entre outros); pensamento matemático (contagem, classificação, pensamento lógico, geométrico e espacial, resolução de problemas); conhecimento do mundo e contato com outras realidades naturais, sociais e culturais; educação para a diversidade, multiculturalidade e formação cívica. [...] As ferramentas tecnológicas devem satisfazer objetivos específicos de aprendizagem, tais como envolver o aluno na construção do conhecimento, potenciar a criatividade e a expressividade, promover a interação e o trabalho colaborativo, explorar formas de aprendizagem autónoma e permitir a apresentação dos seus trabalhos a um público (Crook, 2008).

Portanto, percebe-se o papel que os recursos da TIC têm no desempenho da organização da educação e na qualificação do desenvolvimento dos envolvidos. Nota-se também que os recursos não são mágicos; embora estejam prontos e alinhados às propostas pedagógicas, necessitam ser estudados e compreendidos para trabalhar com essas ferramentas, e as condições de trabalho precisam ser asseguradas. Talvez esteja aí a base da construção do campo comunicação/educação na Educação Infantil.

Ao refletir sobre a comunicação por meio das TICs na Educação Infantil, referenciando o processo comunicativo entre a instituição e as famílias no período de pandemia, espera-se dessa relação uma produção que vá ao encontro das publicações desenvolvidas pelos

professores para com os diversos grupos de famílias. Nessa troca de informações do processo comunicativo, as famílias produzem os mais diversos sentidos, provocando relações de contiguidade e tensionamentos, que, por sua vez, levam à organização da intencionalidade de construir novos percursos discursivos para atrair seu público na continuidade de uma boa proposta comunicativa e educativa.

Na verdade, o desafio frente ao contexto tecnológico na Educação Infantil é como orientar as crianças desde pequenas para que elas saibam o que fazer com essas informações, fazendo que elas sejam internalizadas, assim as crianças saberão como aplicar esse conhecimento de forma responsável na prática cotidiana (Lopes *et al.*, 2011).

2.5 O PAPEL DA MEDIAÇÃO PARENTAL NO USO DAS TECNOLOGIAS NA INFÂNCIA

Para a contextualização do termo “mediação parental” e sua reflexão para a contextualização da intencionalidade deste projeto de pesquisa, é vital destacar e refletir o pensamento de grandes autores para a análise da temática.

Antes de atribuir sentido ao termo mediação parental com relação direta às tecnologias, destacam-se as contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), que explica o sentido de mediação para o desenvolvimento humano. Processo esse que ocorre a partir das interações estabelecidas com o outro, no qual o mundo passa a ter significado para a criança, que vai se tornando um ser cultural na interatividade com o meio, constituindo-se e aprendendo a partir de relações intra e interpessoais.

Conforme a perspectiva vygotskyana, a relação do indivíduo com o mundo é essencialmente mediada, necessitando de um elemento mediador. Para Vygotsky, ela é considerada 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” (Oliveira, 1997, p. 26). A autora também acentua que, nessa perspectiva, o elemento mediador que intervém na relação da criança com o meio é o outro sujeito mais experiente.

Já para Livingstone *et al.* (2015), suas contribuições são diretamente ligadas à temática, que se refere ao termo “mediação parental”, às diversas práticas por meio das quais os familiares tentam gerir e regular as experiências de seus filhos com a mídia. Assim, o termo "mediação" é capaz de expressar adequadamente a gestão parental presente na relação entre a criança e a mídia como amplifica o papel parental ao considerar, além das restrições, às estratégias sociais

e interpretativas tão bem quanto as atividades de monitoramento por eles empregadas (Mondin, 2008).

As primeiras pesquisas envolvendo a temática, concentraram-se na mediação dos pais ou familiares no envolvimento das crianças com o uso da televisão, como recurso midiático. Com o passar do tempo e com a necessidade da comunicação remota, as estratégias para o uso das tecnologias por crianças em seus lares, também foram modificando, agora as pesquisas se voltam para as novas estratégias relacionadas ao uso da internet e de mídias digitais, incluindo o uso de software para filtrar, limitar ou monitorar as crianças nas atividades online (Livingstone; Helsper, 2008; Clark, Chandler, 2013).

A criança, em suas necessidades, envolvimento e interesse com as mídias, está no centro desse processo de mediação. Assim, o adulto – no âmbito familiar – e seus professores – na instituição de ensino – são os principais mediadores e portadores dos conteúdos da cultura, organizando e conduzindo o processo educativo da criança. Dessa forma, o papel do outro, sejam familiares, professores ou responsáveis pela criança, são fundamentais para a organização dos processos educativos em seu desenvolvimento.

Para Schwartz e Pacheco (2021), “o processo de educar filhos envolve lidar com diferentes comportamentos que se modificam ao longo do crescimento e, ao fazerem isso, os pais estão empregando as práticas educativas que conhecem e exercem um estilo parental”. Levando em consideração as formas que as famílias abordam para lidar com os comportamentos dos filhos com a influência da internet e das mídias no ambiente familiar, é necessário refletir sobre um desenvolvimento saudável para a criança, ponderando os fatores de risco ou de proteção ao seu desenvolvimento.

Percebe-se que a utilização da internet por crianças e adolescentes tem imposto desafios relacionados à parentalidade. Nos dias atuais, com frequência pais e filhos se envolvem em conflitos, visto que os responsáveis se preocupam com os efeitos negativos da internet sobre a segurança e os comportamentos das crianças (Livingstone; Helsper, 2008).

A mediação parental no uso da internet pode ser definida como as estratégias que os responsáveis utilizam com a finalidade de aumentar os benefícios e diminuir os riscos das crianças e dos adolescentes frente às tecnologias (Kirwil, 2009). Considera-se ampla a variabilidade entre as formas de supervisão e de monitoramento parentais em relação às tecnologias, podendo variar entre métodos como o uso de filtros para determinados sites, a definição de horários de uso até a proibição do uso sem a supervisão de um adulto (Spizzirri *et al.*, 2012).

De acordo com Maccoby e Martin (1983), um estilo parental envolve diversas práticas, além de aspectos como a comunicação não verbal e a frequência de expressões de afeto. Tais autores destacam que esses estilos variam entre duas dimensões: responsividade e exigência. A responsividade se caracteriza por comportamentos de expressão de afeto, envolvimento e conhecimento acerca das atividades dos filhos, além da utilização de reforço positivo. Já a exigência pode ser acentuada por práticas de supervisão, monitoramento e disciplina (Baumrind, 1966). A combinação das dimensões responsividade e exigência desenvolveu quatro estilos parentais: autoritário, autoritativo, negligente e indulgente (Darling; Steinberg, 1993).

Consequentemente, três tipos de mediação foram elaborados por Valkenburg *et al.* (1999): mediação ativa (MA), mediação restritiva (MR) e mediação “uso acompanhado” (UA). Na mediação ativa há diálogo entre pais e filhos, assim como o fornecimento de orientações e discussões sobre as atividades online e os conteúdos acessados. Esse tipo de mediação tem como objetivo discutir os conteúdos disponíveis na internet, auxiliando as crianças e os adolescentes a desenvolver um pensamento crítico sobre o material acessado (Collier *et al.*, 2016).

Nesse contexto, Symons *et al.* (2017) realizaram um estudo que buscou investigar as estratégias de mediação de pais sob a perspectiva de pais, mães e filhos. Por meio de suas análises sobre a pesquisa, os autores puderam elencar seis modalidades de mediação: (1) restrição de interação (regras sobre comportamento adequado em redes sociais); (2) monitoramento (verificação de *ad-hoc* e de comportamentos online da criança); (3) restrições de acesso (quanto tempo e qual o local a criança pode acessar internet); (4) mediação interpretativa (discussão com os filhos sobre o conteúdo acessado); (5) mediação técnica (programação de software de rastreamento de acesso e bloqueio de sites específicos); (6) supervisão/coutilização (acesso de conteúdo com os filhos).

Assim, percebe-se uma multiplicidade de termos e posturas consideradas como mediação parental. Além disso, Symons *et al.* (2017) apontam que os pais podem utilizar diversos tipos de mediação ao longo de seu exercício da parentalidade, não tendo como definir claramente como vão se comportar diante do uso da rede de seus filhos de forma generalizada. Portanto, é necessário estabelecer um vínculo de segurança entre a criança e seu mediador, oportunizar uma comunicação mais próxima para que a eficácia da mediação parental possa ser mais significativa para o desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva de proximidade com a criança, práticas parentais negativas com a criança, como regras coercitivas e elevados conflitos familiares, podem favorecer o

desenvolvimento de problemas afetivo-comportamentais nos filhos. Dessa maneira, uma mediação parental positiva, imbuída de atitudes de responsabilidade e proximidade, tende a evitar que os filhos possam apresentar problemas futuros (Terres-Trindade; Mosmann, 2016).

2.6 O PORTAL EDUCACIONAL

Trata-se de uma plataforma digital de ensino organizada pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Foi criado para dar continuidade aos vínculos escolares no ambiente domiciliar no período de isolamento social na pandemia de covid-19. Tem o propósito de estar mais próximo de crianças, adolescentes, jovens, idosos, famílias e profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O Portal Educacional foi organizado segundo as etapas e modalidades da Educação Básica ofertadas, onde estão as atividades propostas aos estudantes e às famílias, como mostra a figura a seguir.

Figura 1 – Portal Educacional



Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacional/p%C3%A1gina-inicial>.

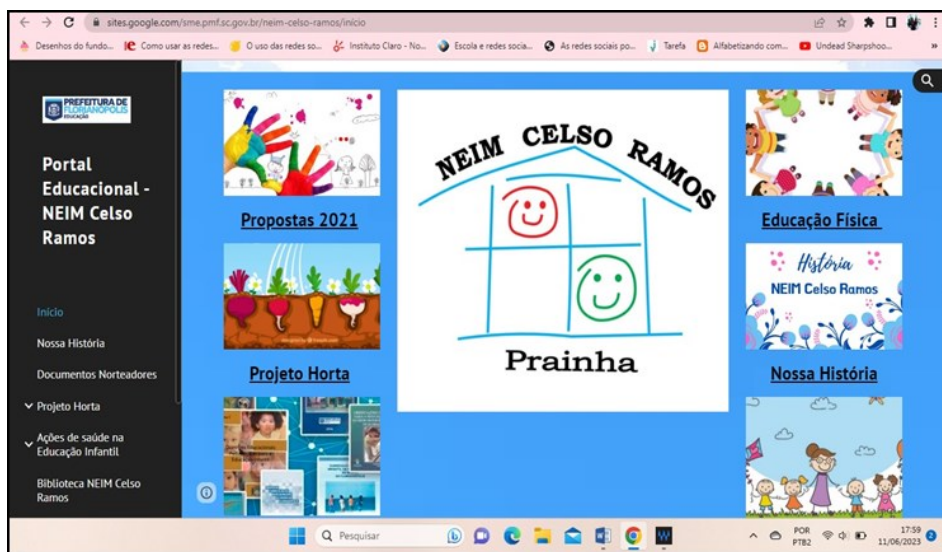
Acesso em: 3 ago. 2023.

O Portal Educacional ganhou grande destaque na rede por ser um espaço que agrega várias ferramentas midiáticas, como vídeos, áudios, podcast, livros, espaço de troca, além do espaço reservado para cada unidade educativa, tanto escolas como NEIMs. Suas ferramentas possibilitam muitos recursos pedagógicos direcionados especificamente para cada estudante ou criança matriculada na rede de ensino, assim como para qualquer pessoa interessada em atividades complementares.

As atividades do NEIM foram pensadas, produzidas e postadas pelos professores da rede de ensino. Além disso, há ícones/links onde estão inseridas atividades pedagógicas relacionadas aos programas e projetos pedagógicos específicos da Secretaria Municipal de Educação, atividades pedagógicas propostas pelas instituições conveniadas e um espaço destinado aos professores onde estão alojados tutoriais para a produção de vídeos.

A figura a seguir ilustra a página direcionada às atividades propostas para as famílias e crianças do NEIM Celso Ramos.

Figura 2 – Atividades NEIM Celso Ramos



Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/neim-celso-ramos/inicio>. Acesso em: 5 ago. 2023.

Em sua criação e desenvolvimento, o Portal Educacional não teve a participação coletiva dos docentes da rede, porém o protagonismo dos professores na produção e publicação das atividades curriculares foi relevante e fundamental. Conforme Seemann e Mendes (2022), ao invés de comprar pacotes ou plataformas educacionais prontas e mecanizadas, como foi o caso de muitos municípios brasileiros, a Secretaria Municipal de Educação teve uma postura inovadora, gerando um desafio sem precedentes para a docência no tempo presente. Os professores, no momento de crise e incertezas provocadas pela pandemia de covid-19, foram arrojados e demonstraram seu compromisso político e ético com a educação.

Esse espaço educativo e comunicativo nos mostra que os espaços educacionais já não são mais enredados por encontros que requerem corpos presentes, mas por conexões, interconexões e mobilidades que produzem novas formas de ser e estar juntos, engendrando

novas percepções, sentimentos e formas de pertencimento num mundo marcado pela diferença (Seemann; Mendes, 2022).

Conforme Bastos, Lima e Neiva (2011), a existência de canais de comunicação e de participação entre família e escola, como o Portal Educacional, pode favorecer o desenvolvimento infantil e a relação família-escola. Estudos recentes têm reiterado o valor da comunicação e da participação entre os sistemas como uma importante fonte de retroalimentação (ou feedback) permanente, promovendo a transição da criança entre um sistema e outro, colaborando para seu crescimento (Chechia; Andrade, 2005).

3 REVISÃO DE LITERATURA

No início de 2020, muitos países de diferentes continentes foram desafiados a organizar suas estratégias de forma emergencial e abrupta e, conseqüentemente, suas políticas públicas, não somente no âmbito sanitário, mas sim econômico e social, com medidas de combate à disseminação do vírus. No Brasil não foi diferente, conforme Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022), foram definidas múltiplas ações como medidas de contenção do vírus, incluindo o isolamento social, encerrando o atendimento presencial de escolas de todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil.

Desse modo, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 de abril de 2020, emitiu um parecer com o objetivo de regulamentar as ações escolares durante o período da pandemia, de modo a minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, buscando manter as atividades escolares remotamente aos estudantes enquanto durasse a pandemia.

A intencionalidade desta revisão de literatura é justamente analisar estudos relevantes sobre a temática do processo comunicativo entre a instituição de educação infantil e suas respectivas famílias, no período referente ao atendimento emergencial, decorrente da pandemia de covid-19. Nesse sentido, a “revisão de literatura busca elaborar uma síntese de pesquisas sobre determinado tema, procurando produzir novos conhecimentos [...]” (Mattar; Ramos, 2021, p. 37,). Esta revisão de literatura baseia-se na interpretação dos resultados encontrados a partir da coleta de dados quantitativos e/ou qualitativos em algumas bases de dados. Tem por finalidade destacar os pontos principais das investigações relacionadas à temática para sintetizá-las de maneira coerente e concisa, para responder algumas questões norteadoras que orientaram esta revisão: Como foi o processo comunicativo com as famílias na Educação Infantil no período pandêmico? Quais são as estratégias utilizadas pelos professores para manter o vínculo com as famílias de forma remota? Quais recursos/meios de comunicação são utilizados? Quais são as principais dificuldades encontradas pelas famílias para a efetivação do processo comunicativo?

Este estudo tem como foco as relações entre as instituições de Educação Infantil e suas famílias durante a pandemia, assim como o desenvolvimento do processo comunicativo entre ambas as partes, o que se tornou vital. O atendimento emergencial, por meio dos recursos tecnológicos, desafiou os espaços físicos de aprendizagem, fundamental na Educação Infantil (contato, troca, sentimentos, principalmente, brincadeiras). As casas tornaram-se a nova “sala de aula”; isso significou uma mudança brusca para as famílias, que necessitavam de conexão à internet e acesso aos artefatos digitais, como também espaços, equipamentos e condições ambientais adequadas para interagir com os professores. Salienta-se que os pais tornaram-se

mediadores do processo de ensino-aprendizagem, supervisionando a comunicação com a escola e fornecendo os recursos materiais, intelectuais e emocionais necessários para a realização da atividade proposta pela instituição (Trujillo-Sáez *et al.*, 2020).

A necessidade de organizar formas eficazes de ensino para o atendimento emergencial testou severamente a capacidade das instituições de Educação Infantil. Por um lado, era preciso garantir os recursos tecnológicos para a comunicação virtual bidirecional, tanto nas unidades educativas quanto nas casas das crianças (Bozkurt; Sharma, 2020). Por outro lado, os métodos de ensino tiveram que ser mediados por tecnologias apropriadas para o ensino emergencial remoto. Em alguns casos, esses métodos já haviam sido desenvolvidos, mas em outros tiveram que ser improvisados (Reimers; Schleicher, 2020). Tudo foi feito para conseguir o contato e a manutenção de vínculos com as famílias e suas crianças.

A importância do presente trabalho justifica-se pela necessidade de analisar a organização do processo comunicativo na pandemia e propõe, por meio desta revisão sistemática, levantar e examinar as várias formas de organização da Educação Infantil pelo mundo sob a interface das tecnologias digitais no cotidiano das crianças para manter o vínculo entre ambas as partes.

3.1 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos previamente definidos, foi adotada a estratégia de uma revisão de literatura para identificar os estudos publicados sobre a temática. Segundo Levy e Ellis (2006), a revisão de literatura é o processo de coletar, conhecer, compreender, analisar, sintetizar e avaliar um conjunto de artigos científicos com o propósito de criar uma fundamentação teórico-científica a respeito de determinado tópico ou assunto pesquisado.

Considerando uma maior ampliação da oferta de textos não só nacionais, mas também internacionais para a análise do processo comunicativo em vários lugares do mundo, optou-se por selecionar duas bases de dados que pudessem ser mais direcionadas à área de conhecimento da temática e também pelos tipos de documentos integrados. Para iniciar a revisão de literatura escolhida, foram selecionadas as seguintes bases de dados: Web of Science e Scopus.

Para construir a revisão sistemática, foram ponderados os passos descritos por Okoli (2015), incluindo os seguintes procedimentos:

- a delimitação do objetivo da revisão;
- a elaboração do protocolo para sua condução, que consistiu numa planilha digital na qual foram organizados todos os trabalhos encontrados e os seus

respectivos dados, considerando os critérios de filtragem e inclusão e exclusão de textos;

- extração dos dados refletidos em informações aplicáveis numa síntese para posterior análise dos estudos.

A primeira seleção dos trabalhos nas duas bases de dados ocorreu por meio de estratégias de buscas, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Estratégias de busca nas bases de dados

Bases de dados	Palavras-chave	Filtro de busca	Período de busca	Total de resultados encontrados
Web of Science	“child education” OR “early childhood education” OR Kindergarten, parent OR family, pandemic OR Covid.	Título e resumo	Anos da publicação: 2022 OR 2021 OR 2020	44 resultados
Scopus	(TITLE-ABS-KEY (communication OR “communication. technology*”) AND TITLE-ABS-KEY (“child education” OR “early childhood education” OR kindergarten) AND TITLE-ABS-KEY (parent* OR family*) AND TITLE-ABS-KEY (pandemic OR covid)).	Título, resumo e palavras-chave	Anos da publicação: 2022 OR 2021 OR 2020	39 resultados

Fonte: autora (2023).

Conforme os dados e os filtros mencionados, a busca resultou em 83 trabalhos relacionados à temática, sendo 44 na Web of Science e 39 na Scopus.

A segunda etapa de análise levou em consideração a leitura do título e resumo dos 83 textos, ponderando os seguintes critérios de inclusão para a aceitação dos textos:

1. O uso das TIC nas práticas pedagógicas referentes ao atendimento na Educação Infantil durante a pandemia.
2. Abordagem de aspectos curriculares da Educação infantil durante a pandemia.

3. Aspectos da comunicação e da relação entre família e instituição de ensino (Educação Infantil) na pandemia.

A partir da primeira leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, foram excluídos 40 textos que não atendiam aos critérios estabelecidos ou duplicados entre as bases de dados.

Tabela 1 – Quantidade de textos excluídos por base de dados

Base de dados	Número de excluídos
Web of Science	19
Scopus	21
Total	40

Fonte: dados pesquisados pela autora (2023).

A seleção ponderou como critério de exclusão estudos que demonstraram estar incompletos nas bases pesquisadas, que se referiam a outras modalidades de ensino, como também a área da saúde, estudos que evidenciaram somente o uso das tecnologias digitais por professores, pesquisas realizadas antes do período da pandemia ou que abordavam o processo comunicativo em outros níveis de ensino.

Tabela 2 – Quantidade de documentos classificados em cada base de dados

Base de dados	Seleção para etapa número 3
Web of Science	25
Scopus	18
Total	43

Fonte: dados pesquisados pela autora (2023).

A terceira etapa de análise foi executada por meio da leitura na íntegra dos textos, ainda considerando os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos.

Assim, conforme a análise e extração, foram analisados 27 textos, segundo os critérios definidos. Para organizar e avaliar melhor os estudos, foi utilizada uma planilha (Petticrew; Roberts, 2006) para inserir os dados gerais dos estudos incluídos, tais como: título do estudo, autores, assuntos, objetivos, questões de pesquisa, participantes, principais conclusões, país, tipo de documento.

3.2 RESULTADOS

Nas buscas realizadas referentes à temática entre os anos de pandemia (2020, 2021 e 2022), foram analisados 27 textos, os quais estão registrados no quadro a seguir, com suas respectivas informações de identificação.

Quadro 2 – Relação dos trabalhos encontrados

Base de dados Web of Science			
Número	Títulos	Autores	País e ano
1	Unprepared management decreases education performance in kindergartens during covid-19 pandemic.	MUNASTIWI, Erni; PURYONO, Sri.	Indonésia 2021
2	Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria.	VICENTE-FERNÁNDEZ, Pilar; VINADER-SEGURA, Raquel; MARTÍNEZ, Belén Puebla.	Espanha 2020
3	Parents' perspectives of family engagement with Early Childhood Education and care during the covid-19 pandemic.	LEVICKIS, Penny; MURRAY, Lisa; LEE-PANG, Lynn; EADIE, Patricia; PAGE, Jane; LEE, Wan Yi; HILL, Georgie.	Austrália 2022
4	Early Childhood Education during the covid-19 outbreak: the perceived changing roles of preschool administrators, teachers, and parents.	YILDZ, Süleyman; GULENAY, Kilic e IBRAHIM, Acar.	Turquia 2022
5	Las TIC como vía de comunicación familia-escuela en la educación compensatoria.	RODRÍGUEZ, Caballero; NIEVES, Cristina; OLASKOAGA, Lorea.	Espanha 2020
6	The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP policy forum.	PRAMLING SAMUELSSON, Ingrid; WAGNER, Judith T.; ERIKSEN ØDEGAARD, Elin.	Suécia, Noruega e Estados Unidos 2020

Número	Títulos	Autores	País e ano
7	Uses of digital mediation in the school-families relationship during the covid-19 pandemic.	LEÓN-NABAL, Blanca; ZHANG-YU, Cristina; LALUEZA, José Luis.	Espanha 2021
8	Shifting to remote learning during covid-19: differences for early childhood and early childhood special education teachers.	STEED, Elizabeth A.; LEECH, Nancy.	Estados Unidos 2021
9	Redes sociales y resiliencia en educación infantil: el caso de una escuela 0-3 años durante la pandemia.	FORNÉ, Maria Fusté.	Espanha 2022
10	Communication with families: Understanding the perspectives of early childhood teachers.	AVARI, Pearl <i>et al.</i>	Estados Unidos 2022
11	Initial development of a national survey on remote learning in early childhood during covid-19: establishing content validity and reporting successes and barriers.	MCKENNA, Meaghan <i>et al.</i>	Estados Unidos 2021
12	Evaluating technology-enhanced, STEAM-based remote teaching with parental support in Luxembourgish Early Childhood Education.	HAAS, Ben <i>et al.</i>	Luxemburgo 2022
13	Parents' views on family resiliency in sustainable remote schooling during the covid-19 outbreak.	KOSKELA, Teija <i>et al.</i>	Finlândia 2020
14	Distance learning in Early Childhood during the covid-19 crisis: family and educators' experiences.	PLOTKA, Raquel; GUIRGUIS, Ruth.	Estados Unidos 2022
15	Polish teachers of early education in the face of distance learning during the covid-19 pandemic: the difficulties experienced and suggestions for the future.	KRUSZEWSKA, Aleksandra; NAZARUK, Stanisława; SZEWCZYK, Karolina.	Polónia 2022

Número	Títulos	Autores	País e ano
16	An ecological investigation of kindergarten-oriented educational practice during the initial covid-19 class suspension in China.	YANG, Tian; ZHANG, Ye.	China 2022
17	Distance educational links: a qualitative study on the perception of kindergarten teachers.	ZECCA, Luisa.	Itália 2022
18	Communicating digitally: building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during covid-19.	CHEN, Jennifer J.; RIVERA- VERNAZZA, Dahana E.	Estados Unidos 2023
19	Adaptation to digital parenting in a pandemic: a case study of parents within higher education.	PRATIWI, Hardiyanti <i>et al.</i>	Indonésia 2022
20	Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social. Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade.	BORGES, Laura; CIA, Fabiana.	Brasil 2021
21	(Digitale) Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie. Digitalisierung Schub oder verpasste Chance?	COHEN, Franziska; OPPERMANN, Elisa; ANDERS, Yvonne.	Alemanha 2021
22	Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por covid-19.	SERRANO-DÍAZ, Noemí; ARAGÓN- MENDIZÁBAL, Estíbaliz; MÉRIDA- SERRANO, Rosario.	Espanha 2022
23	Parental involvement during covid-19: experiences from the special school.	O'CONNOR BONES, Una <i>et al.</i>	Irlanda do Norte 2021
24	Distance teaching-learning experience in early childhood education teachers during the coronavirus pandemic.	CARCAUSTO, Wilfredo <i>et al.</i>	Peru 2021

Número	Títulos	Autores	País e ano
25	A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes.	SOMMERHALDE R, Aline; POTT, Eveline Tonelotto Barbosa; ROCCA, Concetta La.	Brasil-Itália 2021
26	Distance learning in Early Childhood during the covid-19 crisis: family and educators' experiences.	PLOTKA, Raquel; GUIRGUIS, Ruth.	Estados Unidos 2022
27	A parental guidance patterns in the online learning process during the covid-19 pandemic: case study in Indonesian school.	AZIZ, Abd; SADDHONO, Kundharu; SETYAWAN, Bagus Wahyu.	Indonésia 2022

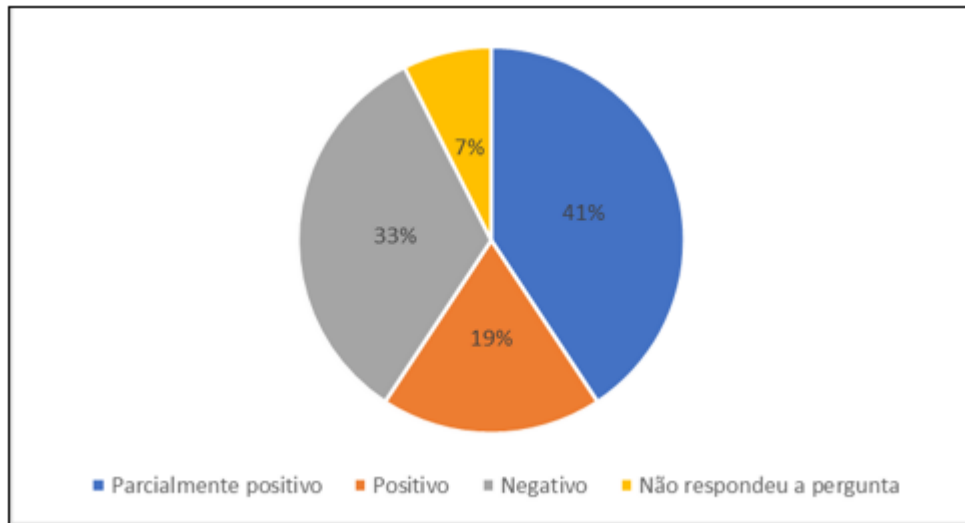
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

3.2.1 A comunicação com as famílias na Educação Infantil durante a pandemia

A análise dos trabalhos selecionados permitiu compreender melhor o desenvolvimento do processo comunicativo com as famílias durante o atendimento emergencial em vários países do mundo, como também o Brasil. Assim, de forma abrangente e comparativa, permitiu descrever o modo como se efetivou o processo de comunicação na educação Infantil em diferentes contextos.

O gráfico a seguir ilustra as respostas das quatro perguntas apresentadas como forma de discussão e reflexão do estudo.

Gráfico 1 – Avaliação geral do processo comunicativo nos trabalhos analisados.



Fonte: elaborado pela autora.

Para responder à pergunta, logo após a análise dos 27 estudos, destacaram-se pequenos trechos que descreveram direta ou resumidamente a avaliação do processo comunicativo. A análise das respostas encontradas em cada estudo exigiu uma classificação para a definição e discussão da resposta final.

Conforme a análise, o processo comunicativo com as famílias na Educação Infantil no período pandêmico foi classificado como:

- a) **Negativo:** 33,3%. Os estudos abordaram a comunicação como falha, decorrente da organização do processo por ambas as partes, tanto da instituição como das famílias, assim como por questões relacionadas diretamente com o acesso ou manuseio dos recursos tecnológicos. Segundo León-Nabal, Zhang-Yu e Lalueza (2021), o processo comunicativo foi conflituoso, pois o nível de participação não atingiu a todos, e a qualidade da comunicação poderia ser mais qualificada. Além disso, a transformação dos papéis desempenhados pelas famílias para a aprendizagem dos filhos e a sobrecarga de trabalho dos pais foram fatores relevantes para a negatividade da comunicação entre a unidade educativa e as famílias. Para Munastiwi e Puryono (2021), a comunicação não foi tão simples como parece, revelando que a condição real não atendeu à expectativa das famílias; muitos alunos careciam de recursos de aprendizagem, como acesso à internet, e também não tinham apoio dos responsáveis para dar suporte nas questões didáticas e tecnológicas.

- b) **Positivo:** 18,5%. Os estudos não caracterizaram as problemáticas, mas as avaliaram em sua funcionalidade. Segundo Avari *et al.* (2022), a tecnologia auxiliou o desenvolvimento de uma comunicação regular e positiva entre professores e famílias; seu uso facilitou o acesso dos envolvidos e permitiu a comunicação virtualmente nos horários preferidos pelos professores e pelas famílias, de forma a conciliar a vida cotidiana de ambas as partes. Conforme relata Forné (2022), o processo foi facilitado graças ao uso das tecnologias, redes sociais como Instagram, Facebook e diferentes plataformas, tanto privadas como públicas. Complementando a resposta, Mckenna *et al.* (2021) relatam que o processo comunicativo realizado pelos educadores de primeira infância foi bem-aceito pela maioria dos pais, por meio de uma comunicação constante (por exemplo, e-mails, aplicativos, videoconferência), agendamento flexível e facilidade de implementar lições alinhadas com as rotinas diárias.
- c) **Positivo em partes:** 40,7%. Contudo, os estudos destacaram limitações ou restrições que dificultaram o andamento da comunicação entre a unidade educativa e as famílias. Autores como Yildiz, Kilic e Acar (2022) acentuaram que os professores perceberam que “seu papel” era importante para fornecer apoio às crianças e orientar os pais no processo de aprendizagem de seus filhos, porém todas as partes interessadas no presente estudo perceberam que o processo educacional durante a pandemia de covid-19 não foi eficiente para a aprendizagem das crianças e colocou uma carga substancial sobre todas as partes interessadas. Algumas das dificuldades vivenciadas na educação online envolveram a falta de facilidades tecnológicas. Carcausto *et al.* (2021) relatam a experiência de uma família: descrevem que no início o processo comunicativo foi bastante complicado, estressante, pois nem todos tinham conhecimentos das TIC para a intencionalidade educacional. Da mesma forma, o estudo evidencia que para a maioria dos professores o contato com os pais era muito difícil, pois muitas famílias não tinham computador e outros recursos portáteis. “Agora nos organizamos melhor e nos comunicamos por Messenger e WhatsApp”, relata uma mãe entrevistada na pesquisa de Carcausto *et al.* (2021). Na maioria dos estudos analisados, os professores tinham dificuldade em desenvolver conteúdos e usar ferramentas digitais. A falta de experiência no ensino por meio das tecnologias foi muito difícil para mais da metade dos professores. Kruszewska, Nazaruk e Szewczyk (2022) complementam que o grande número de horas dedicadas à preparação das aulas foi

uma consequência natural disso. A nova prática tornou-se uma tarefa bastante desafiadora e exigente, especialmente porque muitos não tiveram uma formação específica para usar as tecnologias como recursos centrais da organização pedagógica no âmbito da Educação Infantil (Sommerhalder; Pott; La Rocca, 2022). Outro ponto relevante na prática didática foi a ausência de infraestrutura, tanto nas instituições de ensino como nas famílias; faltavam recursos tecnológicos, o que gerou condições limitadas de métodos de ensino, capacidade restrita na criação de conteúdos de aprendizagem e esforço para desenvolver a comunicação com os pais (Munastiwi; Puryono, 2021). Consequentemente, a escassez de recursos é oriunda de questões financeiras, haja vista a recessão da economia no período de pandemia. A multiplicidade de fatores contextuais que afetam cada família teve implicações na capacidade de se envolver com as questões escolares dos filhos (Levickis *et al.*, 2022).

Para Levickis *et al.* (2022), o processo comunicativo por meio de recursos tecnológicos com as famílias foi necessário, muitas vezes bom, porém estressante para muitas delas devido às várias responsabilidades dos pais, além de fatores pessoais, como trocar de emprego ou trabalhar em casa.

Cabe ainda ressaltar que 7,4% dos dois estudos analisados não responderam à pergunta em destaque.

Outro aspecto avaliado nos trabalhos a partir da sistematização do processo comunicativo referenciado nas pesquisas envolve as estratégias usadas pelos professores para manter o vínculo com as famílias de forma remota no decorrer do atendimento emergencial.

As estratégias pedagógicas “correspondem aos diversos procedimentos planejados e implementados por educadores com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino” (O Que..., 2023). Durante a pandemia não foi diferente, as estratégias foram evidenciadas por meio dos recursos tecnológicos, sendo utilizadas pelos professores para resolver as diferentes demandas que o ensino emergencial destacou, especificamente na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o gráfico a seguir descreve as estratégias mais aplicadas pelos professores de Educação Infantil; suas barras fazem referência à quantidade de vezes que as estratégias foram citadas nos 27 estudos selecionados para análise.

Gráfico 2 – Estratégias utilizadas pelos professores para manter o vínculo com as famílias



Fonte: elaborado pela autora.

As estratégias foram classificadas em seis categorias, conforme a quantidade de estudos que as evidenciam.

3.2.2 Categoria 1 – Sugestões, orientações e compartilhamento digital de informações (15 referências)

A categoria 1 aborda as estratégias desenvolvidas pelos professores relacionadas à comunicação com as famílias. Dos estudos selecionados, 15 deles destacaram atividades realizadas com o intuito de sugerir atividades no âmbito familiar, orientações à família sobre a atuação pedagógica com seus filhos e compartilhamento digital de informações, sobre os variados informativos da unidade educativa a respeito de assuntos administrativos, de merenda e até mesmo sobre as precauções sobre o vírus.

Segundo Yildiz, Kilic e Acar (2022), os professores perceberam que seu papel era fornecer apoio às crianças e orientar os pais no processo de aprendizagem de seus filhos.

Conforme Steed e Leech (2021), os professores tentaram continuar o aprendizado pautando-se em brincadeiras para crianças pequenas por meio de sistemas, vídeos de aprendizado baseados na web, links de canais no YouTube e informativos para fornecer instrução síncrona diária para crianças pequenas; outros contavam com o Zoom para realizar reuniões com as famílias, instrução individual ou em grupo com as crianças.

Além das estratégias já citadas, percebeu-se que a comunicação ocorria por meio de conversas telefônicas que informavam a escola sobre a situação das famílias, como elas estavam lidando e sobre a falta de espaço e recursos que muitas estavam enfrentando. Na pesquisa de Koskela *et al.* (2020), é destacado o papel do professor com práticas de apoio à resiliência, como compartilhamento fluente de informações, recepção e percepção de suporte social no ambiente escolar.

Desse modo, professores desenvolveram estratégias para fomentar a proximidade da relação, bem como para responder de forma inclusiva à diversidade existente entre as famílias.

Segundo León-Nabal, Zhang-Yu e Lalueza (2021), os professores enviaram informações aos pais por e-mail sobre as atividades em sala de aula e os resultados de aprendizagem antecipados.

Essas estratégias de comunicação foram caracterizadas por terem uma linguagem verbal e não verbal objetiva, com gestualidades, sorriso no rosto, conexão e segurança para serem transmitidas para as famílias nos momentos difíceis para manter uma visão positiva. Assim, foram sugeridas diferentes atividades e propostas para que os pais as realizassem em casa com as crianças (Forné, 2022).

3.2.3 Categoria 2 – Rotina diária de atividades lúdicas (15 referências)

Foram caracterizadas em 15 estudos dos 27 trabalhos selecionados descrições de como era desenvolvida a rotina de atividades oferecidas pelas instituições de ensino. Ela era planejada, dependendo da organização da instituição, para ser oferecida às famílias diária ou semanalmente, cabendo à família a decisão do momento mais apropriado para seu desenvolvimento no lar. Na maioria dos estudos, a rotina se estruturava com sequências de informações, sugestões de práticas de atividades a serem desenvolvidas em casa, além dos momentos agendados para a interação com o grupo ou apenas com a professora e sua equipe de trabalho.

Segundo Levickis *et al.* (2022), a rotina de atividades se estabelece conforme os níveis de apoio à aprendizagem em casa e as abordagens de comunicação com as famílias.

Na maioria das instituições de Educação Infantil dos países evidenciados nos estudos em destaque, a rotina das atividades era mais consistente na pré-escola, porém todos os anos da Educação Infantil tinham a mesma estrutura, com música e movimento, hora da história, ações motoras grossas, tempo de livre escolha e atividades de alfabetização, ciências e matemática

dirigidas pelo professor para atender aos objetivos acadêmicos e de desenvolvimento do currículo, conforme Mckenna *et al.* (2021).

3.2.4 Categoria 3 – Incentivos motivacionais (9 referências)

As nove estratégias analisadas nos estudos selecionados apontam a necessidade direcionada aos incentivos motivacionais, que deveriam ser constantes nos momentos de interação entre professores e famílias para o envolvimento das crianças nas propostas coletivas ou individuais.

Com a situação do isolamento social, as perdas familiares, entre angústias e medos, eram necessárias estratégias que não se concentrassem diretamente no objetivo central dos processos de aprendizagens ou os progressos de desenvolvimento infantil. Segundo Sommerhalder, Pott e La Rocca (2021), essas estratégias deveriam ter um desenho metodológico com foco na permanência da memória da rotina na Educação Infantil e das relações humanas com a profissional. Continuando com o pensamento das autoras, as tecnologias foram estabelecidas como recursos mediadores para a sustentação de um vínculo e de uma lembrança das experiências e da instituição escolar.

Segundo Munastiwi e Puryono (2021), a atividade “aprender em casa” depende fortemente do caráter pessoal e emocional dos alunos, do apoio dos professores e dos pais. Mesmo sem interação direta (cara a cara), os professores forneceram orientação, cuidado e atenção ideais aos alunos, como forma humanizadora de cuidado, proteção e fortalecimento do vínculo entre os envolvidos no processo comunicativo.

A escola atendeu às necessidades emocionais e sociais decorrentes do isolamento forçado. Muitas dessas instituições ponderaram que era importante trabalhar a resiliência. Os incentivos emocionais tinham o intuito de fortalecer as habilidades parentais dos pais em vez de transferir a responsabilidade pela educação (Cohen; Oppermann; Anders, 2021).

3.2.5 Categoria 4 – Encontros individualizados (8 referências)

Esta categoria aborda estratégias mais restritas e individualizadas, com a finalidade de restabelecer o contato e fortalecer o vínculo com as famílias. Os estudos evidenciaram estratégias utilizadas em momentos individualizados. Munastiwi e Puryono (2021) relatam que essas interações eram realizadas, na maioria dos casos, por chamada de vídeo; os professores abriam uma sala de aula online para o encontro com a criança agendada no momento. Havia

um diálogo direto, a criança e sua família tinham um tempo individual com o professor, com atividades práticas, escuta atenta, acolhida e interação individual, o que favoreceu o envolvimento das crianças na rotina das atividades, criando mais estímulos e oportunidades de desenvolvimento. Com isso, percebeu-se a importância dos pais para dar sequência ao que foi proposto pelo professor. O papel dos pais como guias e facilitadores no processo de aprendizagem é exigido para que as crianças realizem o processo de aprendizagem online de forma otimizada (Aziz; Saddhono; Setyawan, 2022).

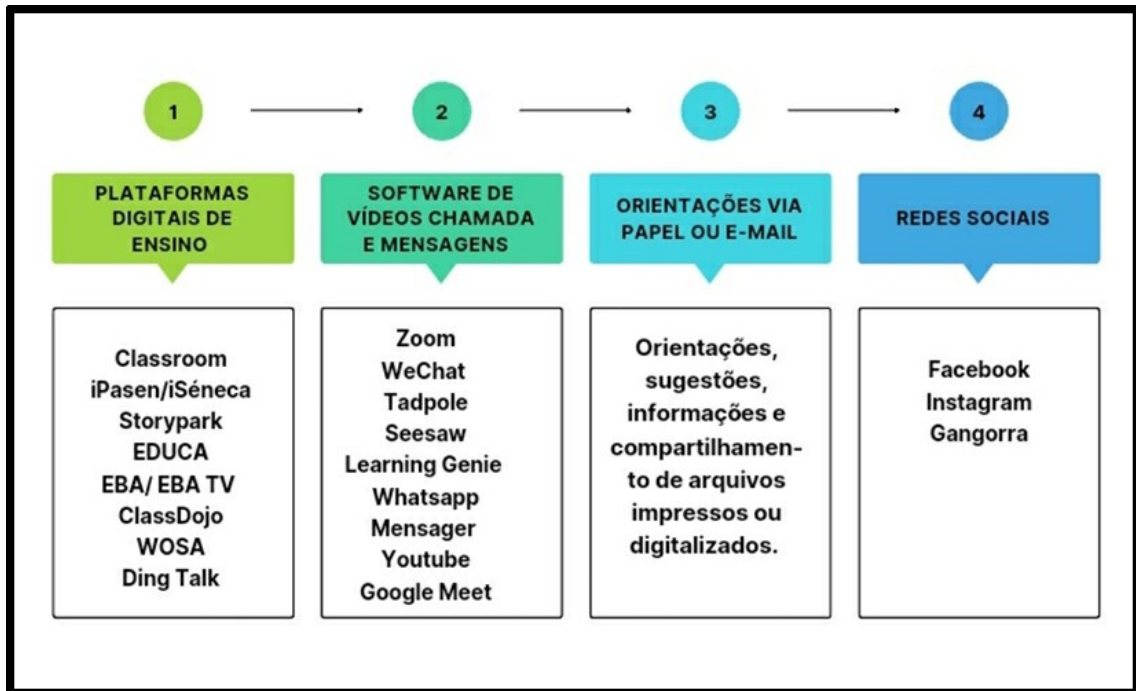
3.2.6 Categoria 5 – Material de apoio impresso/instrumental (4 referências)

Quatro estudos desta categoria acentuaram estratégias palpáveis, como a entrega de materiais impressos ou materiais instrumentais/recursos didáticos às famílias. O formato de comunicação em papel também foi usado para compartilhar informações de grupo com as famílias dentro e fora das salas de aula. Alguns professores usaram boletins mensais ou semanais para comunicar informações do grupo. Além dos informativos impressos, em algumas instituições foram encaminhados às famílias materiais educativos em papel e atividades impressas, alternativas utilizadas para abordar o acesso desigual a dispositivos e internet de alta velocidade (Steed; Leech, 2021). Nessa mesma perspectiva de apoio às famílias para a realização de atividades impressas em casa, a pesquisa de Yildiz, Kilic e Acar (2022) aponta que era necessário para a ocupação das crianças em casa o envio de materiais simples para fazer em família, como atividades de pintura e jogos.

3.2.7 Categoria 6 – Eventos virtuais (2 referências)

Nesta categoria, apenas dois estudos mostraram diretamente as estratégias desenvolvidas com cooperação parental (Avari *et al.*, 2022; Cohen; Oppermann; Anders, 2021). Esses eventos virtuais foram momentos festivos e descontraídos, organizados com cooperação entre os profissionais da Educação Infantil e os pais. Cohen, Oppermann e Anders (2021) citam em sua pesquisa eventos que envolveram a família de maneira virtual, como as festas e noites com os pais, o que era comum em mais de 90% das creches. Segundo Avari *et al.* (2022), para alguns professores esses momentos de conferências com os pais (eventos virtuais para as famílias, rotinas diárias para as famílias eletronicamente) foram essenciais para construir uma conexão com as famílias, pois tinham como finalidade a aproximação de forma mais descontraída.

Figura 3 – Recursos/meios de comunicação mais utilizados para a realização do processo comunicativo



Fonte: elaborado pela autora.

Na análise dos 27 estudos selecionados, perceberam-se os variados modos de comunicação digital entre professores e pais. As circunstâncias educacionais induzidas pela pandemia obrigaram professores e pais a se envolverem na comunicação digital como uma abordagem alternativa e inovadora para a comunicação direta com as famílias. Os recursos digitais ou as tecnologias digitais (por exemplo, e-mail, mensagens de texto via smartphone e as atividades via plataformas de ensino) foram, conforme Chen e Rivera-Vernazza (2023), relativamente convenientes e se tornaram mais acessíveis, incentivando a comunicação e as parcerias eficientes e eficazes entre os professores e as famílias.

Conclui-se nos estudos que as plataformas digitais de ensino atuaram como facilitadoras, pela praticidade do acesso de diversos dispositivos, principalmente os móveis, sendo ideais para o ensino e para a aprendizagem a distância. Tanto professores como as famílias destacaram seus benefícios para a comunicação no período pandêmico, relatando que as plataformas tinham recursos que colaboravam para uma boa interação virtual, facilitando a comunicação e aprendizagem online. Por exemplo, ferramentas de videoconferência, armazenamento de arquivos, organizadores de tarefas, agenda, troca de mensagens e suítes alocadas na nuvem promovem a interação entre os pares e aumentam a colaboração no ambiente educacional e no familiar. Como acentuam Fernández, Vinader-Segura e Martínez (2020), as plataformas de ensino digital são constituídas de variados recursos tecnológicos que favorecem

o trabalho durante as aulas e fora delas, através de diferentes dispositivos eletrônicos, digitais e de comunicação.

A oferta de várias tecnologias digitais, como mostram as figuras 3 e 4, ajudou a promover meios inovadores pelos quais professores e pais se comunicam e acessam informações compartilhadas.

A utilização das plataformas digitais de ensino mais evidenciadas nos estudos foram: Classroom, iPasen, iSéneca, Storypark, EDUCA Digital, EBA/EBA TV e ClassDojo. Elas eram consideradas de fácil acesso, e a maioria delas é gratuita e de qualidade, oferecendo o acompanhamento pedagógico para as crianças e suas famílias de modo remoto. Conforme Chen e Rivera-Vernazza (2023), essas plataformas de ensino digital foram consideradas como um mecanismo de comunicação inovador. Para Bahceci's (2019 *apud* Chen; Rivera-Vernazza, 2023), o uso do ClassDojo foi eficaz em aumentar o envolvimento dos pais na educação de seus filhos.

Percebeu-se que muitos dos professores de Educação Infantil utilizaram muitos tipos de TIC e variadas plataformas digitais de ensino, embora algumas não tenham sido criadas especificamente para fins educacionais. Por exemplo, o DingTalk, uma ferramenta de comunicação e colaboração corporativa, assim como a WOSA, dispositivo de mídia digital social usado na China como plataforma social para o ensino, eram aplicados em alguns países com fins educacionais. Segundo Yang e Zhang (2022), as ferramentas de WOSA podem ser usadas como um repositório de recursos para registrar a vida cotidiana das crianças e revelar a prática educacional voltada para o jardim de infância. Ainda sobre as plataformas digitais, é importante ressaltar que, conforme citam Steed e Leech (2021), houve grandes desafios para apoiar crianças pequenas com deficiência durante a mudança para o aprendizado online, devido à falta de plataformas online compatíveis com tecnologia assistiva.

Os aplicativos de mensagens instantâneas, como o chinês WeChat (mídia social multifuncional), também eram bem utilizados pelas famílias. Os professores da Educação Infantil o usavam com frequência para manter as interações (Yang; Zhang, 2022, p. 18).

Esses educadores às vezes enviavam suas gravações de vídeo para o grupo WeChat da turma e iniciavam atividades dirigidas pelo professor, demonstrando um recurso de comunicação em tempo real. As videochamadas do WeChat orientavam as crianças para dialogar sobre a vida em quarentena e foram bem-aceitas por alguns grupos de professores e famílias.

Nem todos conseguiam interagir com frequência, por isso algumas medidas tinham que ser tomadas (Munastiwi; Puryono, 2021, p. 5). Para superar esse problema, foram realizadas

estratégias com a ajuda dos aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp. De fácil acesso e manejo, promove uma boa viabilidade de respostas de ambas as partes, principalmente pela possibilidade dos recados rápidos a qualquer momento e pelo recurso de videochamadas, permitindo o contato face a face, embora de forma virtual.

Sobre o uso do aplicativo WhatsApp, Fernández, Vinader-Segura e Martínez (2020) justificam em sua pesquisa que essa ferramenta é especialmente valorizada pelos pais da Educação Infantil, pois facilita o processo comunicativo em uma situação de confinamento. Assim, torna-se um instrumento favorável, permitindo solucionar as dúvidas a respeito dos procedimentos e intenções com a criança.

Conforme Munastiwi e Puryono (2021), o esforço ativo dos professores para atingir seus objetivos de docência estava interligado com a criatividade da criação de métodos offline e online para a visualização e interação familiar. O preparo de materiais didáticos de forma digitalizada, como os vídeos, exemplos de atividades, criação de mídias de aprendizado, informativos e fotos editadas, foi inovador para a Educação Infantil, embora algumas instituições de ensino tenham se organizado com estratégias comuns de educação presencial, como antes da pandemia, de forma tradicional. A entrega de materiais educativos em papel para as casas das crianças foi usada para abordar o acesso desigual a dispositivos e internet de alta velocidade (Dayal; Tiko, 2020 *apud* Munastiwi; Puryono, 2021).

Sobre outros modos de compartilhar as informações, Avari *et al.* (2023) destacam que as famílias também preferiram que as informações fossem compartilhadas por escrito, em papel, se o professor não estivesse disponível para falar. Outros tipos de comunicação distribuída por meio de papel incluíram newsletters, cadernos, painéis de exibição e panfletos. Alguns professores veem essa abordagem de comunicação como a forma mais valiosa e confiável de compartilhar informações com as famílias; no entanto, outros educadores observaram que a comunicação escrita carecia de comprometimento da família.

No geral, os formatos de papel foram mencionados com pouca frequência, mas ainda eram usados por alguns professores para se comunicar com as famílias. Alguns usavam anotações manuscritas ou folhas diárias para enviar para as famílias e compartilhar registros (Avari *et al.*, 2023).

Esses recursos digitais como aplicativos de mensagens surgiram como uma forma eficiente de alcançar a maioria das famílias, porém foram perceptíveis algumas dificuldades ao longo do processo comunicativo no decorrer da pandemia, aos poucos outros modos de comunicação digital foram despontando, ajustando-se na busca por uma comunicação recíproca com as famílias (Avari *et al.*, 2023).

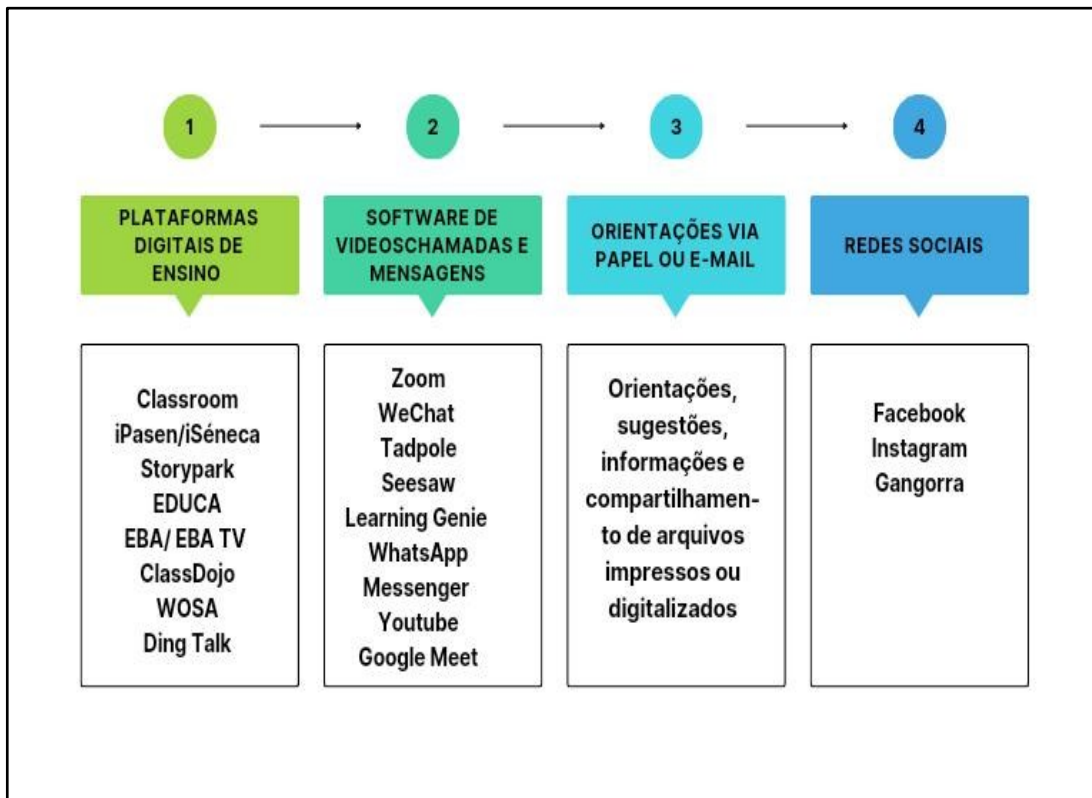
Nessa nova tentativa de aproximação com as famílias, a maneira foi se aproximar delas por meio das redes sociais. Muitas escolas apostaram nas redes sociais para um meio de comunicação facilitador. Conforme a pesquisa de Forné (2022), uma escola descreveu a utilização da rede social Instagram com o objetivo de interagir com as famílias, provocando nelas emoções positivas, compartilhando recursos e informações para deixar mais leve o confinamento, fortalecendo a resiliência e colaborando com a situação, com rápido feedback por parte das famílias.

Essa remodelagem inclui, obrigatoriamente, a colocação de demandas aos professores das escolas (públicas e privadas), como gravação de vídeos, produção de materiais didáticos e uso de redes sociais e/ou plataformas digitais para interações, de modo a contabilizar a carga horária de trabalho (Sommerhalder; Pott; La Rocca, 2022). De forma solitária ou como iniciativa pessoal, os professores precisaram disponibilizar materiais e atividades em páginas da internet (como Facebook) e grupos de WhatsApp com os familiares de seus estudantes. Conforme Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022), essas ações, muitas vezes executadas de forma solitária, pouco reflexivas ou intencionais na articulação com o planejamento educacional, demonstraram a desconexão entre os envolvidos nesse processo educativo.

A comunicação regular foi uma prioridade durante esse período. A maioria dos pais (83%) relatou ter recebido comunicação constante da escola de seus filhos, incluindo e-mails do diretor e do professor, bem como atualizações via Facebook, Zoom e Seesaw (Sommerhalder; Pott; La Rocca, 2022).

Segundo Forné (2022), o fator humano com a presença dos membros da comunidade educativa nas publicações das redes sociais, com mensagens comuns e com a finalidade de compartilhar, é estar à frente em tempos de crise, o que colaborou com as famílias que estavam em confinamento, desenvolvendo nelas momentos de resiliência.

Figura 4 – Recursos/meios de comunicação mais utilizados para a realização do processo comunicativo



Fonte: elaborado pela autora.

Essas tecnologias têm recursos que podem facilitar a comunicação, como tradução automática para pessoas que não falam inglês e permitir que indivíduos se comuniquem sem usar seus números pessoais de telefone celular (Avari *et al.*, 2022).

Steed e Leech (2021) identificaram que os professores tentaram continuar o aprendizado pautado em brincadeiras para crianças pequenas por meio de sistemas e vídeos, baseados em outros vídeos já disponibilizados na web, como alguns encontrados no Youtube. Muitos professores encaminharam às famílias links de canais do Youtube, como dicas e sugestões para a interação familiar com a criança. Os mesmos autores ainda relataram que alguns programas para a primeira infância criaram canais no YouTube para fornecer instrução síncrona diária para crianças pequenas, enquanto outros contavam com o Zoom para realizar reuniões de classe, instrução em grupo inteiro e comunicação com as famílias. Além disso, as famílias desejavam informações personalizadas sobre seus filhos, incluindo fotografias e dados sobre rotinas diárias, como dormir e comer (Stratigos; Fenech, 2021).

Para as famílias que tinham dificuldades de interação no processo comunicativo, o telefone continuou sendo um meio de comunicação eficaz para dar continuidade ao vínculo com a criança. Utilizado de forma tradicional pela instituição para o contato com os pais, o

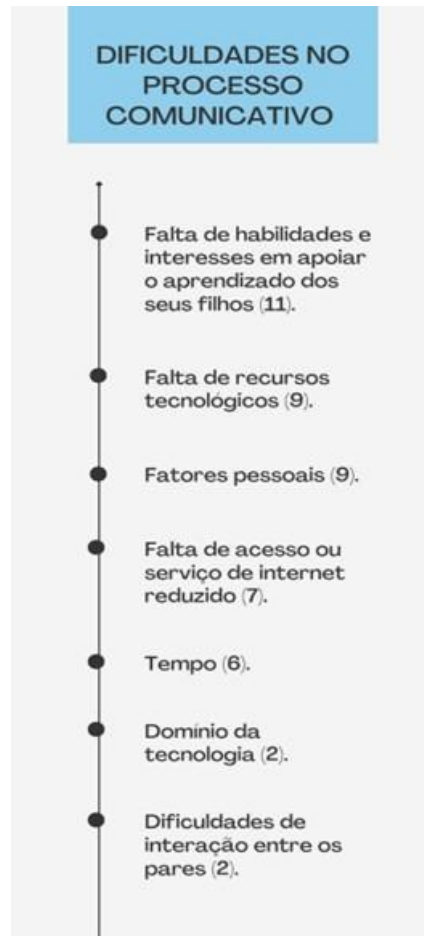
aparelho fixo foi mantido, porém abriu espaço para os aparelhos celulares. Os dois tipos de dispositivos possibilitaram, além das chamadas tradicionais, as interações por meio de gravações de áudios, videochamadas e as mensagens rápidas, facilitando ainda mais o processo comunicativo (Yildiz; Kilic; Acar, 2023).

Os meios de comunicação tradicionais nas escolas continuaram desempenhando bem suas utilidades. Na Turquia, foram utilizados no processo comunicativo canais de televisão. “As atividades educacionais deveriam ser fornecidas por meio dos canais de televisão criados pela Education Informatics Network (EBA)” (Yildiz; Kilic; Acar, 2023). Segundo os autores, o Ministério da Educação da Turquia preparou o conteúdo referente às atividades educativas digitais e as crianças foram convidadas a acompanhar suas aulas na no canal oficial da instituição escolar.

3.2.8 Principais dificuldades encontradas pelas famílias

A dificuldade mais evidenciada nas análises realizadas foi a falta de habilidades e interesses para apoiar o aprendizado dos filhos. No total, 11 estudos apontaram a falta de habilidades e interesses das famílias para apoiar o aprendizado dos filhos (Borges; Cia, 2021). Conforme Koskela *et al.* (2020), a falta de interesse das famílias em apoiar o aprendizado remoto foi gerada por causa de compromissos profissionais, trabalho em casa ou aprendizado remoto de crianças mais velhas. Essa nova organização da rotina familiar criou em muitos lares obstáculos para lidar com a organização do tempo, provocando adversidades para ensinar seus filhos com calma ou buscar estratégias lúdicas para envolver a família numa proposta educativa. Além disso, outras alegações de algumas famílias foram de não possuir formação ou habilidades pedagógicas e didáticas para conduzir e instruir os filhos nas atividades.

Figura 5 – Dificuldades no processo comunicativo



Fonte: elaborado pela autora.

Segundo Cohen, Oppermann e Anders (2021), a maioria das famílias pouco colaboravam para a mediação das propostas oferecidas. O'Connor Bones *et al.* (2021) descrevem em sua pesquisa que um grande número de pais (84%) concordou que tiveram problemas com a aprendizagem de seus filhos, o que geralmente se alinha à familiaridade e confiança em uma variedade de assuntos educacionais, comportamentais e práticos. Esses dados incluíram: gerir a atenção (74%) e o comportamento (56%), administrar as necessidades dos filhos com as dos irmãos (48%), cumprir um horário/rotina (41%) e concluir o trabalho (35%). Em menos casos, as dificuldades foram atribuídas ao fato de o filho não entender o conteúdo da disciplina (23%), gerenciar as necessidades de saúde do filho (15%), escassez de recursos interativos apropriados (15%), nenhum ou acesso insuficiente à internet (8%) e pais não entendendo o conteúdo da disciplina (7%).

Aziz, Saddhono e Setyawan (2022) complementam afirmando que a impaciência dos pais devido às suas multifunções em casa impossibilitou a aproximação entre eles, gerando a não aceitação de dar continuidade ao processo comunicativo com a instituição de ensino.

Dos estudos analisados, nove deles deram destaque à outra dificuldade, a falta de recursos tecnológicos, um obstáculo do processo comunicativo. Conforme citam as pesquisas de Carcausto *et al.* (2021) e Kruszewska, Nazaruk e Szewczyk (2022), a escassez de recursos tecnológicos ou como utilizá-los, assim como o acesso à internet, dificultaram a aprendizagem das crianças. Nem todas as famílias puderam ter os recursos e a disponibilidade para se envolver em longas conversas com os professores durante as interações remotas, o que pode ter contribuído para que algumas delas tivessem menos oportunidades de se engajar nas conversas recíprocas sobre seus filhos (Avari *et al.*, 2022). Além das dificuldades encontradas nos lares, alguns pais alegaram que faltavam ferramentas ou aplicativos específicos não só em casa, mas também nas escolas, como citam Koskela *et al.* (2020).

Em muitos casos, a escassez dos recursos tecnológicos foi agravada pelo impacto econômico da pandemia, perda do emprego ou mudança de profissão (León-Nabal; Zhang-Yu; Lalueza, 2021). Muitas famílias passaram por mudanças na área laboral, realizando a totalidade ou parte do trabalho de sua casa, tendo a carga horária reduzida, ou até mesmo acabaram perdendo o emprego (Borges; Cia, 2021).

Conforme relatam em sua pesquisa Koskela *et al.* (2020), apesar de 90% dos participantes terem computador e 69% tablet, as famílias não tinham um dispositivo pessoal para cada criança e cada adulto, os aparelhos eletrônicos eram disputados entre eles. Com a falta desses recursos, algumas escolas emprestaram dispositivos aos alunos, facilitando o processo comunicativo.

Outra dificuldade identificada refere-se a fatores pessoais, como a necessidade de dedicar-se às atividades laborais no ambiente familiar, a sobrecarga de tarefas, além de questões financeiras e psicológicas, aspectos apontados em nove estudos selecionados. Borges e Cia (2021) relatam que as crianças, impossibilitadas de frequentar a escola, passaram a ficar sob única e exclusiva responsabilidade dos familiares em casa, disputando o tempo e a atenção dos pais nos momentos de trabalho “home office”. Percebeu-se que as reorganizações familiares na pandemia foram constantes, na tentativa de manejar e lidar com as demandas do trabalho, da vida pessoal, econômica e parental.

Para Pramling, Judith e Eriksen Ødegaard (2020), a consistência da frequência e o apoio domiciliar para o aprendizado online foram desafios frequentes, especialmente para crianças cujos pais trabalham em casa ou enfrentam problemas financeiros, crianças de famílias com dois lares devido a divórcio ou separação e famílias com crianças com necessidades especiais. Em muitos casos, a escassez desses recursos tecnológicos foi agravada pelo impacto econômico da pandemia, os pais tiveram menos tempo para apoiar a atividade escolar dos filhos porque

precisavam procurar alternativas de rendimento informal ou porque permaneceram no emprego, mas desempenhavam funções essenciais de baixa renda (Pramiling; Judith; Eriksen Ødegaard, 2020).

Outro fator predominante enfrentado pelos pais para ajudar os filhos a estudar em casa foi a falta de acesso e cobertura do serviço de internet. Sete estudos destacaram dificuldades de comunicação por causa da qualidade da internet, sobretudo para assistir ao vivo os momentos de interação, às reuniões com as famílias e aos vídeos enviados por meio de compartilhamento de arquivos. O serviço de internet reduzido estabeleceu uma comunicação limitada com os professores (Mckenna *et al.*, 2021). Como é necessário ter assinatura de serviço de internet, os pais precisam alocar mais dinheiro para isso. Portanto, é provável que as famílias de baixa renda não puderam se envolver em atividades de aprendizagem durante a pandemia de covid-19 (Munastiwi; Puryono, 2021).

Nas pesquisas de Koskela *et al.* (2020) e Kruszewska, Nazaruk e Szewczyk (2022), alguns pais justificaram o valor da mensalidade de internet como desproporcional à renda familiar, assim como a má qualidade do serviço de internet. O acesso da criança à internet era limitado, dando preferência à utilização do serviço para fins de trabalho dos pais.

A falta de tempo também foi identificada como um problema para o processo comunicativo. Em seis estudos, a falta de tempo foi exposta como complicação para as famílias. Em Avari *et al.* (2022), as famílias precisavam de mais tempo para conversar com os professores, e as limitações de tempo foram um obstáculo para o envolvimento no processo comunicativo. Lidar com as necessidades contínuas do processo educacional dos filhos, com a sobrecarga de tarefas, foi um desafio intenso na organização familiar (Yildiz; Kilic; Acar, 2022). Para os pais em teletrabalho é frustrante, porque o trabalho em casa não se desenvolve bem, nem atende às reais necessidades dos filhos (Fernández; Vinader-Segura; Martínez, 2020). A sobrecarga de trabalho em casa impossibilitava a qualidade na participação do processo educacional dos filhos, era preciso um planejamento das atividades familiares para destinar mais tempo para a participação da família nas propostas oferecidas pela instituição de ensino.

Essa organização do tempo, segundo Serrano-Díaz *et al.* (2022), era fundamental para garantir o bem-estar socioemocional dos filhos, evitando os distúrbios psicossomáticos e físicos causados por fatores psicológicos e amontoados de emoções que podem causar choques nos membros da família, principalmente nas crianças (Aziz; Saddhono; Setyawan, 2022).

Dois estudos evidenciaram outra dificuldade, que seria a de interação entre os pares (Levickis *et al.*, 2022; Forné, 2022). As famílias relataram dificuldades para interagir com os professores. No estudo de Levickis *et al.* (2022), foi relatado que no início as propostas eram

“fofas”, depois ficaram chatas, sempre da mesma forma, gerando desmotivação na interação da família e também entre as próprias crianças do grupo.

Na pesquisa de Forné (2022), essa dificuldade também foi observada para o envolvimento nas atividades direcionadas às crianças. Essa falta de interação pode ser relacionada à falta de interesse ou habilidade dos pais em conduzir as propostas oferecidas pela instituição, assim como à falta de preparo dos profissionais em conduzir o vínculo proposto pela instituição.

Munastiwi e Puryono (2021) e Haas *et al.* (2022) evidenciam as dificuldades no manuseio ou domínio das tecnologias. Essas pesquisas relataram que algumas famílias tinham dificuldade em manusear os recursos disponíveis em casa para a comunicação com a instituição. Assim, precisaram aprender a operar os aparelhos digitais, como conhecer melhor as plataformas de ensino utilizadas pela instituição e até mesmo outros aplicativos de conversas instantâneas mais comuns para seus meios particulares. Os professores tiveram o mesmo problema, muitos tiveram que se qualificar para atingir o mínimo de eficiência no processo comunicativo. Conforme Munastiwi (2021), a maioria dos professores enfrentou adversidades na criação de materiais educativos interativos e na realização de uma avaliação, acentuando a necessidade de formação continuada para o aperfeiçoamento de novas habilidades para a prática de ensino remoto ou a distância.

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir da análise de dados de 27 estudos, pode-se concluir que a comunicação com as famílias é fundamental para as práticas da primeira infância, mas pouco se sabe sobre as experiências dos professores com a comunicação familiar no ambiente virtual. Além disso, pouco se sabe sobre as estratégias desenvolvidas pelas instituições de ensino para a construção de vínculos com as famílias para dar continuidade às propostas educativas de modo remoto.

A revisão aprofundada identificou vários fatores que contribuíram para o estabelecimento da comunicação entre os envolvidos. Para ser eficaz, a comunicação nesse período teria que estabelecer fortes parcerias entre pais e professores, deveria ser continuamente destacada como uma dimensão essencial das práticas educacionais (Chen; Rivera-Vernazza, 2023).

A comunicação mediada por tecnologia ofereceu aos pais a conveniência e a eficiência de participar proativamente da educação de seus filhos sem estar fisicamente presente na instituição. No entanto, esse formato exigiu que professores e pais fossem usuários competentes

das tecnologias digitais (Chen; Rivera-Vernazza, 2023). Além disso, evidenciou a urgência de políticas públicas mais direcionadas para as tecnologias na infância, evitando que muitas crianças fiquem à margem, excluídas do processo comunicativo.

O uso de ferramentas alternativas de comunicação pessoal ajudou os professores e as famílias a aumentar a frequência da comunicação recíproca e a permanecer engajados. Todavia, se a família não tiver os recursos disponíveis para a comunicação, o vínculo entre as partes não será constituído, dificultando o processo comunicativo e a aprendizagem da criança.

A pandemia evidenciou, especialmente na Educação Infantil, que as tecnologias da comunicação eram pouco exploradas na relação entre escola e família. Além disso, destacou a necessidade de criação de políticas públicas mais direcionadas para as tecnologias na infância, evitando que muitas crianças sejam excluídas do processo comunicativo. Nem todas as famílias puderam ter os recursos e a disponibilidade para se envolver em longas conversas com os professores durante os momentos de interação online, o que pode ter contribuído para que algumas famílias tivessem menos oportunidade de se engajar em conversas recíprocas sobre seus filhos (Avari *et al.*, 2022).

O processo comunicativo foi realizado com a maioria das famílias de modo razoável, porém é evidente que a utilização das TIC ainda não está ancorada conceitualmente, sobretudo, é usada para uma forma de cooperação, em especial para a divulgação de informação ou sugestões de atividades para o desenvolvimento das crianças (Sommerhalder; Pott; La Rocca, 2022). A forma como a educação foi ministrada afetou drasticamente a rotina da educação infantil. A nova organização didática para o período emergencial necessitava de novas estratégias para a formalização de um processo comunicativo com as famílias no atendimento emergencial.

Esse novo processo de comunicação apresentou resultados positivos, porém em algumas partes houve empecilhos, dificultando e diminuindo a comunicação entre os envolvidos. Os resultados da implementação do atendimento emergencial não pareceram ser satisfatórios por completo, pois houve insatisfação de algumas famílias e a exclusão de outras, principalmente as mais carentes de recursos e meios de comunicação. Embora o atendimento emergencial possa ter reduzido a taxa de transmissão na Educação Infantil, tanto os profissionais quanto as famílias apontaram que o processo foi significativo, pela facilidade e adequação ao tempo da família para trabalhar com as propostas oferecidas. Contudo, concluiu-se que as condições devem ser melhoradas para haver qualidade e envolvimento das crianças nas propostas. Cabe aos profissionais da Educação Infantil a qualificação para o trabalho com recursos tecnológicos e digitais de comunicação, para encontrar métodos personalizados de envolvimento que atendam

aos diversos contextos e necessidades das crianças e suas famílias, num processo comunicativo de confiança, para a participação de forma colaborativa e para o estabelecimento de práticas de comunicação que promovam o envolvimento personalizado, contínuo e autêntico (Serrano-Díaz *et al.*, 2022).

As ações pedagógicas para a construção de vínculos para a continuidade do processo comunicativo foram variadas e estrategicamente direcionadas por meio dos recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis nas instituições de ensino e nos lares. Os professores tentaram uma variedade de atividades adequadas ao desenvolvimento para envolver as crianças no aprendizado (Plotka; Guirguis, 2022). Entre as diversas estratégias elaboradas para a participação das famílias, os vídeos gravados antecipadamente com histórias ou sugestões de brincadeiras a serem realizadas em casa foram muito bem-aceitos, pois as práticas eram enviadas, na maioria dos estudos, em grupos de aplicativos de mensagens, os mais acessíveis e utilizados pelas famílias. As propostas eram socializadas e contextualizadas com todas, tornando o momento significativo para o envolvimento das famílias na comunicação com os professores.

As propostas, sugestões e informações que fizeram parte da comunicação com as famílias precisavam ser precisas e objetivas, tinham que cativar as famílias para a compreensão da proposta definida pela instituição, e ainda deveriam ter rápida visualização na hora mais adequada do cotidiano familiar. A comunicação foi favorecida pelas conversas instantâneas estabelecidas por meio dos aplicativos de mensagem, como o WhatsApp. Este foi o mais aceito pela maioria das famílias dos estudos analisados. Muitos pais relataram terem dificuldades no manuseio com as plataformas de ensino escolhidas pela instituição, preferiram o contato rápido direto com os profissionais nos grupos de conversa online.

Algumas pesquisas indicam que os professores de Educação Infantil relataram preocupações sobre como envolver melhor as crianças, quais recursos e ferramentas usar durante o aprendizado remoto e como se comunicar melhor e construir uma comunidade de sala de aula online.

Com os novos desafios, os profissionais de educação perceberam a necessidade urgente de se qualificar ou aprender informalmente a manusear novos recursos e meios de comunicação para o desenvolvimento de suas práticas de ensino e pelo simples fato de manter o contato com as famílias para a continuidade do trabalho pedagógico. Segundo Chen e Rivera-Vernazza (2023), essas oportunidades de aprendizagem profissional podem potencialmente ajudar a mitigar os desafios digitais e incentivar professores e pais a se tornarem consumidores e criadores mais influentes de comunicação mediada por tecnologia.

A organização familiar para dar suporte às crianças em casa foi afetada diretamente por vários fatores, que automaticamente geraram dificuldades no processo comunicativo. Como esses aspectos estão intimamente relacionados ao status socioeconômico, pesquisas adicionais podem explorar se as famílias com mais recursos experimentam o aprendizado virtual de forma mais positiva (Plotka; Guirguis, 2022). Além disso, tanto as famílias quanto os professores concordaram que, para que as atividades sejam eficazes, um adulto em casa precisa passar uma quantidade substancial de tempo orientando as crianças (Plotka; Guirguis, 2022). Isso pode prejudicar as famílias que estão fazendo novas organizações cotidianas com o trabalho em casa e outras responsabilidades, levando-os a avaliar o aprendizado online de forma conflituosa.

No geral, as descobertas mostraram que todas as partes interessadas na educação infantil experimentaram mudanças em seus papéis e foram vitais para o fortalecimento do vínculo necessário para a consolidação de um processo comunicativo eficaz e saudável. Conforme evidenciado por este estudo, as circunstâncias educacionais induzidas pela pandemia obrigaram as instituições e famílias a se envolver na comunicação digital como uma abordagem alternativa inovadora à comunicação presencial. Foi possível perceber que a competência na comunicação digital se tornará ainda mais essencial para promover parcerias eficazes entre pais e professores no futuro, aperfeiçoada com uma variedade cada vez maior de tecnologias e mídias digitais à disposição, para haver maior envolvimento e interação entre as partes, tornando a comunicação mais prática, segura, interativa e disponível a todos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso que visa identificar *in loco* as características e problemáticas relacionadas às vivências realizadas entre unidade educativa e as famílias no período de pandemia para descobrir as estratégias pedagógicas que foram valiosas e que podem contribuir com o enriquecimento no processo de comunicação com as famílias e suas respectivas crianças, de modo a qualificar a efetivação do atendimento à Educação Infantil. Tais estratégias visam alcançar os objetivos aqui propostos, para a construção de conhecimentos com foco em informação qualificada para o NEIM estudado e para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Por meio da necessidade de estudar um fenômeno social complexo, nunca vivenciado antes ao atendimento às crianças na Educação Infantil, o estudo de caso apresenta uma abordagem qualitativa, buscando compreender as complexas inter-relações que acontecem na vida real dos envolvidos da unidade educativa.

Nesse entendimento, o estudo de caso se classifica como **descritivo único**, uma vez que procurou representar a descrição completa de uma problemática inserida num contexto atual, a partir de observações, análises e descrições minuciosas do caso. Também é **holístico**, ou seja, busca uma avaliação integral (Yin, 2005). Nesse contexto, apresenta apenas uma unidade de análise, que é a comunicação entre a unidade educativa e família.

A pesquisa tem como fator norteador a seguinte pergunta: o processo comunicativo no atendimento emergencial efetivamente atingiu a maioria das famílias atendidas pelas turmas envolvidas no estudo e favoreceu a mediação para a aprendizagem da criança no seu ambiente familiar?

Essa indagação problemática busca se aprofundar na discussão dos aspectos que envolvem educação e uso de tecnologias no período pandêmico para a efetivação das propostas escolares idealizadas para as crianças na Educação Infantil no atendimento emergencial.

Além de conhecer o contexto escolar das crianças no período da pandemia, a presente pesquisa buscou compreender como o uso de **recursos tecnológicos de comunicação** utilizados para a realização do processo comunicativo ao atendimento às famílias teve significância e impactou a aprendizagem das crianças.

A seguir serão descritos os procedimentos norteadores desta pesquisa que contribuiram na construção de um percurso teórico-metodológico e na delimitação da temática central desta investigação.

4.1 PROCEDIMENTOS NORTEADORES DA PESQUISA

O presente estudo de caso investigou um caso delimitado em pormenores. Para tal, destaca dados de múltiplas fontes, como: pesquisa documental, revisão de literatura, entrevistas individuais com os educadores, questionário com as famílias e registros do diário de campo. Assim, a análise e a interpretação dos dados foram fundamentadas por meio da triangulação entre essas múltiplas fontes de dados (Mattar; Ramos, 2021, p. 151).

4.1.1 A organização e as etapas da pesquisa

A organização da pesquisa apresenta etapas que incluíram o pré-planejamento, a revisão de literatura e a pesquisa documental. A partir disso, no contexto escolar (campo), foram registradas as observações em diário de campo, realizaram-se entrevistas e aplicaram-se questionários.

Figura 6 – Organização e etapas da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

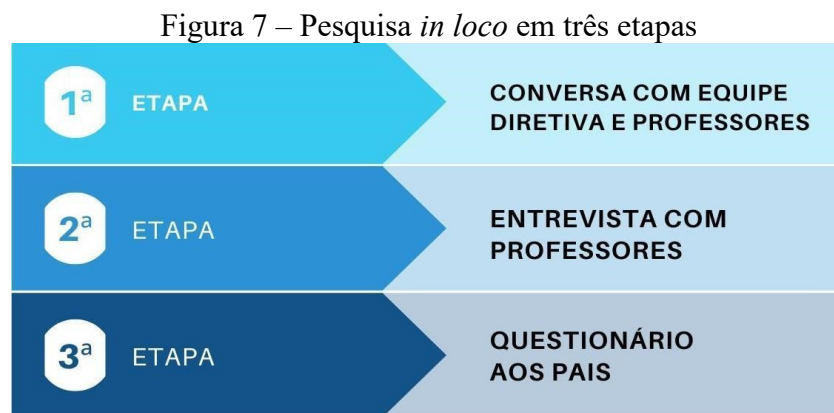
É importante ressaltar que a delimitação dos procedimentos de pesquisa pautou-se em um pré-planejamento de ações, ou seja, antes do estudo em campo. Esse **pré-planejamento** envolveu sistematização do planejamento, leituras, estudos e reflexões sobre a temática principal do caso. Com isso, foi essencial executar uma pesquisa bibliográfica, visando uma aproximação teórica para aprofundar os conhecimentos sobre a pesquisa, buscando mapear trabalhos por meio de uma **revisão de literatura**. Optou-se pela revisão sistemática, que segundo Paré *et al.* (2005), procura identificar o que foi escrito sobre a temática, sem necessariamente buscar generalizações ou conhecimento cumulativo.

Além disso, realizou-se uma **pesquisa documental**, que analisou os documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e do NEIM Celso Ramos, os quais estabeleceram as regras para o atendimento remoto, o currículo da Educação Infantil, a proposta educacional da instituição para o ensino emergencial, assim como seu Projeto Político Pedagógico e o Portal Educacional, onde estavam os registros das atividades desenvolvidas no período pandêmico que fizeram parte do processo comunicativo com as famílias.

Desse modo, buscou-se compreender a importância de reconhecer e entender as documentações que orientaram o processo educativo para chegar a campo com um roteiro pré-estabelecido, entendendo melhor o contexto das crianças na instituição, possibilitando analisar como se constituem as relações entre elas, com as famílias e com o meio.

4.1.2 A organização em campo

A pesquisa *in loco* foi dividida em três etapas que se caracterizam da seguinte forma:



Fonte: elaborado pela autora.

1^a etapa na unidade educativa: conversa com a equipe gestora da unidade educativa para explicação da pesquisa, relatando as intencionalidades e suas respectivas etapas. Nesse primeiro momento, buscou-se compreender como a instituição se organizou durante o período da pandemia para desenvolver o trabalho pedagógico, colocando em prática as orientações e definições dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. A partir disso, se fez necessário compreender como foi a organização da instituição para o atendimento emergencial no período pandêmico e identificar os recursos midiáticos utilizados para a realização do processo comunicativo ao atendimento às famílias e suas crianças.

Com os profissionais de sala, a conversa teve como finalidade a apresentação da pesquisa, o conhecimento do trabalho atual do profissional na escola e nos anos anteriores. Com o diálogo, buscou-se saber informalmente se o profissional se enquadrava nos critérios de inclusão da pesquisa; se positiva a resposta, ele foi convidado a participar oficialmente do processo investigativo.

2ª etapa na unidade educativa: direcionada aos profissionais de ensino que se enquadraram nos quesitos de inclusão da pesquisa. As entrevistas foram agendadas e realizadas durante a hora-atividade dos profissionais.

A **entrevista** foi conduzida pela pesquisadora com a finalidade de gerar informações a respeito da organização de seu trabalho no período de atendimento emergencial e sobre o processo comunicativo com as famílias de suas respectivas crianças. Na intenção de mapear o perfil dos profissionais efetivos da instituição de ensino, bem como captar as informações relevantes sobre o desenvolvimento do trabalho para atuar diretamente com as crianças e suas famílias no período pandêmico, foi estabelecido um roteiro para as entrevistas com esses profissionais.

- **3ª etapa na unidade educativa:** foi a geração de dados com as famílias dos grupos G4, G5 e G6 (referente ao período pandêmico). Com o consentimento e ajuda dos profissionais de ensino que atuaram na pesquisa, as famílias foram abordadas por meio de um questionário impresso com perguntas referentes ao processo comunicativo para aprendizagem de seus filhos no período de atendimento remoto. Com antecedência as famílias foram avisadas do encaminhamento dos questionários para casa junto ao material escolar da criança. Os questionários também foram aplicado nas reuniões de familiares e responsáveis por cada turma.

O questionário direcionado às famílias teve como objetivo identificar o perfil familiar, bem como avaliar o processo comunicativo com a unidade educativa, o desenvolvimento das propostas oferecidas pelas professoras e o recebimento e mediação das propostas para as crianças. O questionário foi paralelamente aplicado após a realização das entrevistas com os profissionais da escola. O questionário é composto de perguntas que identificam o acesso ao uso da internet e os recursos midiáticos usados pelas famílias para realizar as propostas educativas, o tempo destinado às propostas, a comunicação com a instituição e os benefícios desse novo processo.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisadora utilizou a **triangulação de dados** como estratégia importante para a compreensão dos fenômenos estudados, promovendo maior confiabilidade ao caso. Descreveu a análise das informações recebidas, assim como o que foi positivo no processo comunicativo a partir das experiências vividas no período pandêmico, o que foi essencial e o que deverá permanecer na prática pedagógica da Educação Infantil.

As entrevistas realizadas com os profissionais de ensino das turmas participantes foram transcritas e avaliadas de acordo com a perspectiva da análise do conteúdo, com procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das entrevistas e observações, definindo indicadores para permitir a inferência de conhecimentos. “Em um sentido mais amplo, refere-se à análise de textos, como documentos ou transcrições de entrevistas. De maneira ainda mais geral, refere-se a toda tentativa de interpretar não apenas a textos, mas qualquer tipo de material qualitativo” (Mattar; Ramos, 2021, p. 276).

Para dar sequência à análise de conteúdo, foi necessário observar os três polos cronológicos de sua organização: na pré-análise, foi realizada a leitura flutuante, procurando identificar as categorias e os indicadores para o preparo do material; na exploração do material, foi organizado o conteúdo e codificação com base nos indicadores, para então proceder ao tratamento dos resultados, fazendo inferências e interpretações.

Os questionários realizados com as famílias foram avaliados conforme a estatística descritiva, “que inclui a análise de frequência, a construção de gráficos e tabelas e medidas de tendência e variabilidades” (Mattar; Ramos, 2021, p. 290).

Com a pesquisa pronta, a autora retornou à instituição de ensino do caso estudado com os resultados da pesquisa, para que a entidade, ao lado de sua comunidade escolar, pudesse reorganizar ou não suas metas, ações e práticas educacionais para o favorecimento da aprendizagem de suas crianças.

4.3 A CARACTERIZAÇÃO DO CASO

4.3.1 Local da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na unidade educativa NEIM Celso Ramos, localizado na rua Prof. Aldo Câmara da Silva, 180 – Centro de Florianópolis/SC.

Essa instituição de Educação Infantil atende a crianças do bairro da Prainha e muitas outras que moram na região do Maciço do Morro da Cruz, que engloba várias comunidades do entorno do centro da capital catarinense. No entanto, a grande maioria das crianças atendidas é da comunidade do Morro do Mocotó. Por ser uma instituição localizada no centro de Florianópolis, também recebe filhos de trabalhadores que exercem suas atividades laborais nessa região ou em áreas próximas.

O Maciço do Morro da Cruz (MMC), situado na região central da Ilha de Santa Catarina, não integra o cenário vastamente divulgado e comentado na mídia, com destaques aos elevados indicadores sociais e muitos atrativos naturais. “O ‘Maciço’ é um espaço quase invisível à percepção dos demais moradores e que, apesar de integrar o distrito-sede da cidade de Florianópolis, não se inclui no cenário ‘paradisiaco’ da ilha” (Tomás *et al.*, 2012). A região, apesar de estar localizada na área central da cidade, nos arredores do aglomerado urbano, é considerada periférica à cidade. As comunidades atendidas pelo NEIM Celso Ramos são constituídas de famílias de baixa renda, com habitações simples, muitas até precárias. Sua população é formada por nativos da ilha, famílias oriundas de muitas outras regiões do Brasil e até mesmo do exterior, como a Venezuela.

Cabe ainda destacar que “durante muito tempo a região da maioria das famílias atendidas pela instituição sofreu pela ausência de investimentos públicos e pela falta de reconhecimento de seus direitos cidadãos, sob a alegação de que ocupavam ‘assentamentos irregulares’” (Tomás *et al.*, 2012).

O NEIM Celso Ramos, segundo dados da secretaria escolar, apresentou 308 crianças matriculadas no primeiro trimestre de 2022. Elas eram distribuídas conforme a faixa etária em 24 salas de aula, e o atendimento é realizado nos períodos matutino, vespertino e integral (NEIM Celso Ramos, 2022).

4.3.2 Os participantes

Para participar da pesquisa, os indivíduos, selecionados conforme os critérios de inclusão, foram convidados oficialmente e assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa

1	Diretor escolar
1	Supervisora escolar
7	Professores regentes
15	Auxiliares de sala
3	Professor(a) auxiliar
30	Famílias (pai, mãe ou responsável legal pela criança)

Fonte: elaborado pela autora.

4.3.3 Critérios de inclusão e exclusão

Quadro 4 – Critérios de inclusão

1	Terem atuado como professores ou profissionais da educação, bem como terem filhos matriculados no Núcleo de Educação Infantil durante o período da pandemia.
2	Professores e familiares de crianças dos grupos G3, G4, G5 e G6.
3	Aceitarem participar da pesquisa e assinatura do TCLE.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 5 – Critérios de exclusão

1	Profissionais que não estavam atuando na instituição no período de 2020 a 2021.
2	Professores e familiares de crianças dos grupos G1 e G2.
3	Profissionais substitutos – ACTs.

Fonte: elaborado pela autora.

4.3.4 Cronograma da pesquisa

Quadro 6 – Cronograma da pesquisa

Período	2021	2022		2023	
	2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre
Pesquisa bibliográfica	X	X	X	X	
Definição do projeto		X	X		
Qualificação				X	
Pesquisa de campo/coleta de dados (apresentação, observação e intervenção com grupo de professores e pais)			X	X	
Transcrição do material registrado				X	
Sistematização e análise dos dados				X	

Período	2021	2022	2023	Período	2021
Atividades	2º semestre	1º semestre	2º semestre	Atividades	2º semestre
Redação – Dissertação		X	X	X	X
Revisão final					X
Defesa da dissertação frente à banca examinadora					X
Entrega da versão final para a comissão de pós-graduação					X

4.3.5 Riscos

Salienta-se que a pesquisa será realizada de modo que não traga riscos à integridade física e moral ou implique desconfortos físicos aos participantes. Entretanto, toda pesquisa executada com seres humanos possui riscos com distintos graus. Nesse sentido, eventuais riscos ou danos não previstos pela pesquisadora serão rigorosamente acompanhados por ela, adotando-se as medidas necessárias para o conforto e segurança na participação na pesquisa. Os riscos para os participantes estão relacionados a aspectos como cansaço ou aborrecimento, desconforto emocional e alteração de visão ao responder aos questionários quanto à sua participação nas entrevistas. Destaca-se que a pesquisadora atenderá prontamente caso algum desses problemas aconteça, com vistas a solucionar qualquer questão que venha a ocorrer. A participação no estudo não acarretará custos, do mesmo modo que nenhuma compensação financeira será realizada. Caso alguma despesa extraordinária, prejuízo ou dano material ou imaterial resultantes da participação na pesquisa ocorra, o participante será ressarcido.

4.3.6 Benefícios

Os benefícios da pesquisa relacionam-se à possibilidade de conhecer mais sobre o processo comunicativo com as famílias das instituições de Educação Infantil para o atendimento emergencial, o que permitirá a formação de profissionais da instituição estudada, assim como outros interessados. O intuito é promover a melhoria na prática pedagógica e a construção de vínculos com as famílias envolvidas, trazendo importantes reflexões e contribuições para o debate sobre a temática.

5 RESULTADOS

5.1 ANÁLISE DE DADOS

5.1.1 Análise de dados sobre as famílias participantes

A presente análise de dados é um instrumento de grande valia para compreender o caso estudado. Conecta os resultados encontrados, descrevendo o desenvolvimento do processo comunicativo com as partes envolvidas. Os dados coletados e registrados aqui contribuirão para identificar as qualidades e dificuldades referentes à prática do atendimento remoto, bem como fornecer informações sobre o processo comunicativo e seu desempenho no atendimento às famílias, na colaboração com a comunidade escolar em seu progresso institucional e, conseqüentemente, na qualidade da Educação Infantil.

Tomando por base o conteúdo das perguntas do questionário para as famílias e a leitura flutuante realizada do material transcrito das respostas obtidas, revelaram-se quatro categorias que orientaram a análise de dados:

- **1ª categoria:** o perfil das famílias;
- **2ª categoria:** as tecnologias e recursos midiáticos utilizados para a comunicação;
- **3ª categoria:** o modo e as estratégias de comunicação entre a instituição e as famílias;
- **4ª categoria:** dificuldades e contribuições do processo comunicativo para as famílias.

A definição das categorias orientou a codificação e identificação das partes das transcrições que podiam estar relacionadas, permitindo quantificar a frequência de cada categoria. Apesar de não ser representativa a quantidade de famílias que participaram do estudo, quando se considera o número total de famílias atendidas, tem-se uma amostra que ajuda a entender o processo de comunicação durante a pandemia na perspectiva das famílias.

5.1.2 Caracterização das famílias participantes

A análise do perfil das famílias participantes (categoria 1) revelou que 30 tinham crianças matriculadas nos grupos G4, G5 e G6 no momento da coleta. Conforme os dados da tabela a seguir, 21 famílias eram representadas por mães, 8 por pais e apenas 1 família por uma avó. As famílias eram responsáveis por 17 meninas e 13 meninos.

Tabela 3 – Perfil de identificação das famílias participantes

30 famílias participantes				
Crianças	G4	G5	G6	Total geral
Meninas	3	5	9	17
Meninos	2	5	6	13
Total por grupo	5	10	15	30
Responsáveis				
Mãe	3	6	12	21
Pai	1	3	3	8
Avó(o)	1	1	0	1
Total por grupo	5	10	15	30

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A tabela anterior apresenta algumas informações sobre o perfil das famílias em relação ao acesso à internet e também sobre a forma de participação das crianças nas atividades escolares. Primeiramente, percebeu-se que não houve crianças sem atendimento no período pandêmico, embora 6 famílias tenham decidido permanecer com o atendimento remoto por todo o período e 24 famílias optaram pelo atendimento remoto e híbrido.

No período da pandemia, 20 famílias tiveram acesso à internet para a comunicação com os professores de seus filhos, porém 2 infelizmente não conseguiram acesso. Acentua-se que 8 famílias nem sempre tinham acesso, só conseguiam acessar às vezes a internet para fins educativos relacionados ao processo comunicativo com a unidade educativa.

No que se refere ao modo como as crianças participaram do ensino remoto, conforme a tabela a seguir, destaca-se que 20% frequentaram apenas de modo remoto, realizando todas as atividades em casa. Quando foi possível retomar parte das atividades de forma presencial na escola, 80% delas optaram por uma parte remota e outra híbrida.

Verificou-se que poucas famílias adotaram o chip de telefonia móvel doado pela prefeitura para a realização do processo comunicativo com a instituição. Apenas 2 famílias confirmaram seu uso do mesmo, 3 não utilizaram e as 25 restantes não o receberam. Os chips oferecidos no NEIM Celso Ramos, conforme a organização da instituição, eram para os grupos maiores, G5 e G6.

Ao responder à questão sobre o acesso à internet, muitas famílias relataram que, embora acessassem a internet, em muitos momentos ele tinha que ser breve, devido à qualidade do sinal da internet (geralmente móvel) ou ao pacote de internet contratado pela família em domicílio.

Tabela 4 – Perfil das famílias para o acesso à internet e forma de participação das crianças nas atividades escolares

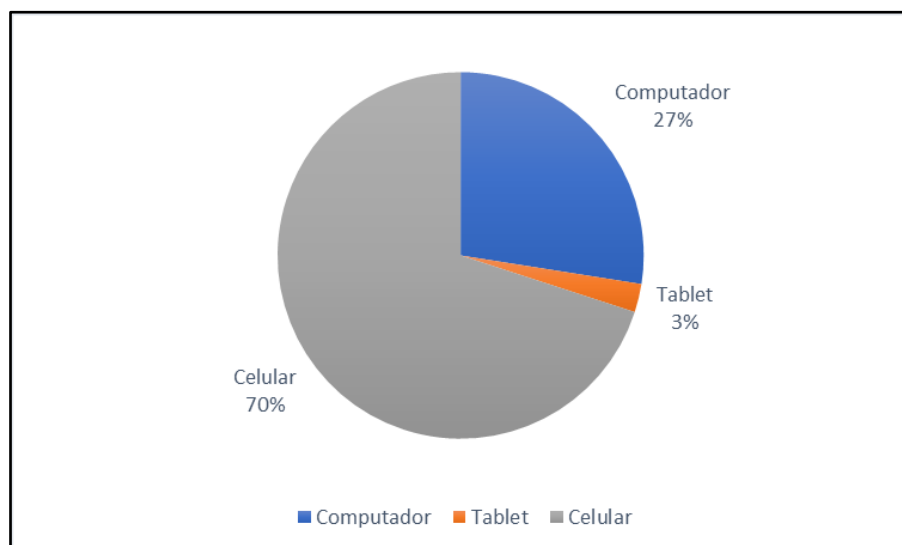
A criança frequentou a Educação Infantil no período de pandemia?	No período da pandemia a família teve acesso à internet para a comunicação com os professores?	A família utilizou o chip de telefonia móvel para acesso à internet pela Prefeitura?
Sim, apenas de modo remoto. Total: 6	Sim. Total: 20	Sim. Total: 2
Sim, uma parte remota e outra híbrida. Total: 24	Não. Total: 2	Não. Total: 3
Não frequentou. Total: 0	Às vezes. Total: 8	Não recebeu. Total: 25

Fonte: elaborado pela autora (2023).

5.1.3 Tecnologias e recursos midiáticos utilizados para o processo

Conforme demonstra o gráfico 3, o meio tecnológico mais utilizado pelas famílias no processo comunicativo foi o celular. Com o aval de 70% das famílias, o celular foi considerado por muitas um item fundamental, o único recurso tecnológico para a comunicação com a instituição educativa, tanto para a realização das propostas, como para receber os informativos da direção do NEIM. Isso ocorre pela facilidade e praticidade do dia a dia, ou por talvez ser o único meio que as famílias têm para acessar a internet em casa. Acentua-se que o aparelho telefônico era usado também para receber ligações telefônicas da escola. Assim, 27,5% das famílias optaram pelo uso do computador, e a minoria (2,5%) optou por usar o tablet para a interação das atividades propostas pelos profissionais de ensino.

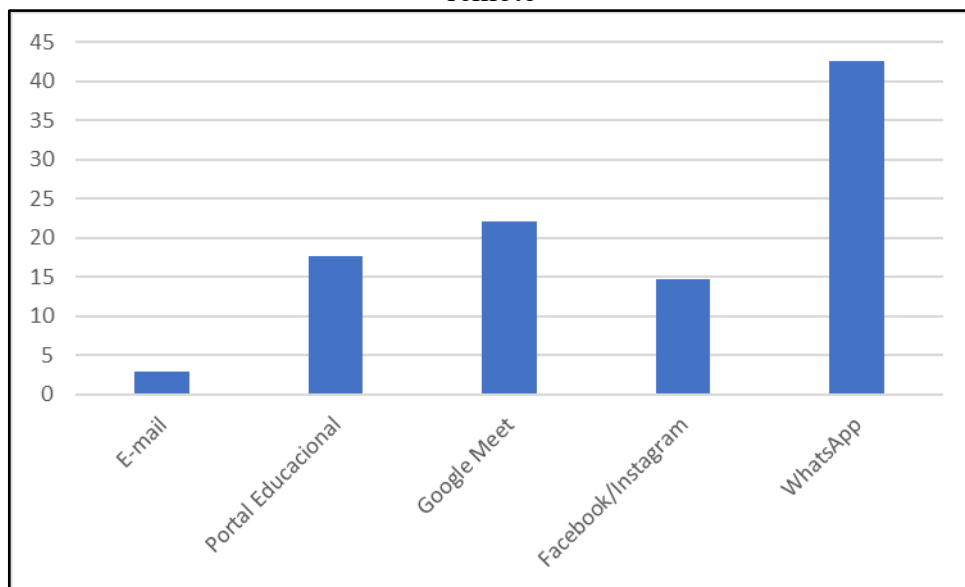
Gráfico 3 – Os meios tecnológicos utilizados pelas famílias



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Para responderem à questão relacionada aos meios e recursos midiáticos utilizados para a comunicação com o NEIM, as famílias puderam optar por mais de uma opção de resposta. Conforme as respostas, constatou-se que a preferência da maioria das famílias foi pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, com 42,6%, como aponta o gráfico 4. Em seguida, as famílias destacaram o uso do Google Meet, com 22,1% da preferência, sendo o principal recurso midiático utilizado para as reuniões gerais da instituição, assim como nas reuniões por grupos e momentos individualizados. Ainda, 17,6% das famílias destacaram o uso do Portal Educacional para procurar atividades educativas e informações sobre o período remoto ou híbrido. O Facebook e o Instagram foram apontados como recursos midiáticos de interações rápidas e de fácil acesso pelos celulares, receberam um percentual de 14,7% da preferência das famílias. Por fim, o e-mail foi adotado por 2,9% das famílias na troca de informações com a instituição educativa.

Gráfico 4 – Os recursos midiáticos mais utilizados pelas famílias no período de atendimento remoto

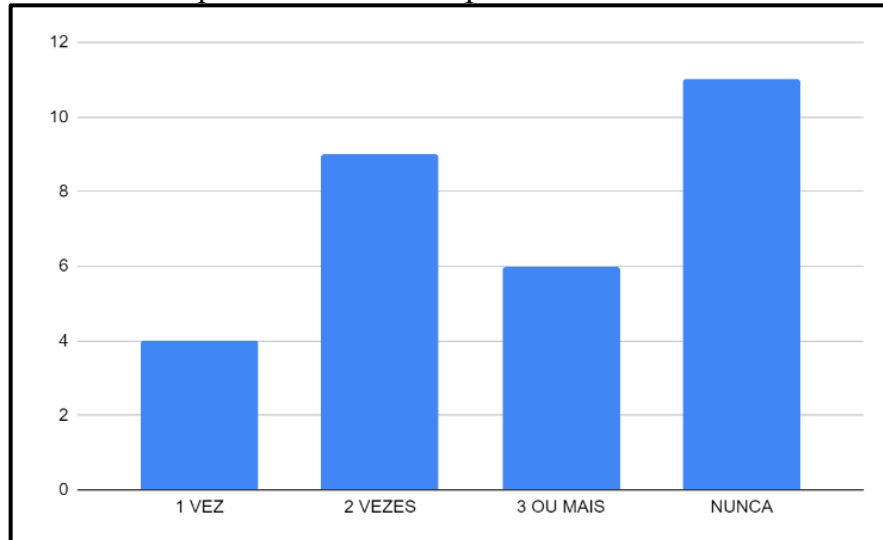


Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Portal Educacional, criado pela Secretaria de Educação do município de Florianópolis como canal oficial para todas as suas instituições educativas da rede terem espaço para a interação com as famílias, levantou a seguinte pergunta: quantas vezes na semana a família visitava o Portal Educacional em busca das atividades propostas? Surpreendentemente, o gráfico a seguir demonstra que 36,6% das famílias afirmaram nunca terem visitado o Portal Educacional, embora tivessem consciência de sua importância e funcionalidade; 30% relataram

visitar o Portal Educacional duas vezes por semana; 20% diziam que entravam três ou mais vezes; e 13,3% responderam que acessavam o Portal apenas uma vez por semana.

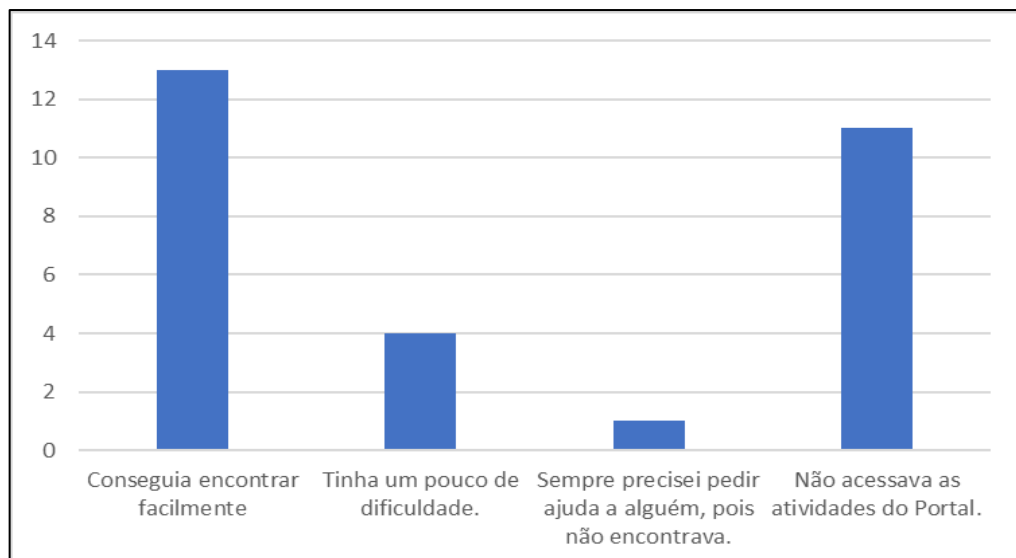
Gráfico 5 – A quantidade de visitas por semana ao Portal Educacional



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Outra questão feita para as famílias foi sobre a relação de acesso a propostas e informativos disponibilizados na área reservada para as publicações do grupo da criança. Conforme o gráfico a seguir, observou-se que 43,3% das famílias conseguiam encontrar facilmente; 13,3% tinham um pouco de dificuldade; 3,3% (apenas uma família) afirmaram que sempre precisaram pedir ajuda a alguém, pois não encontravam as propostas do grupo; 36,6% não acessaram as atividades sugeridas no Portal Educacional.

Gráfico 6 – Sobre o acesso ao Portal Educacional



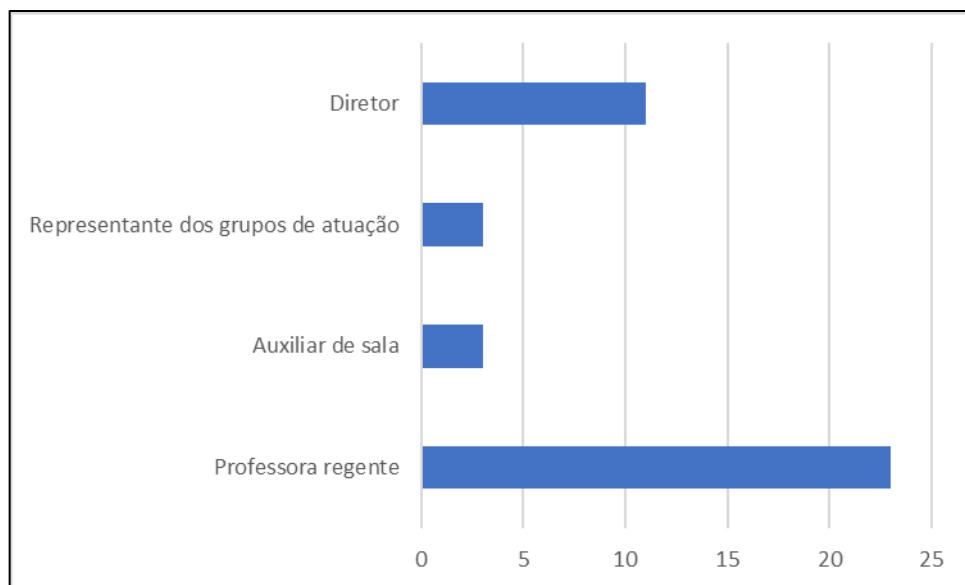
Fonte: elaborado pela autora (2023).

5.1.4 A comunicação com a instituição e a interação com as propostas educativas

A categoria 3, que aborda a comunicação entre as famílias e a instituição escolar e a interação com as propostas educativas, tem como objetivo destacar o retorno das famílias referentes ao processo comunicativo com a instituição e a interação delas no recebimento dos recados e nas sugestões de propostas educativas para o envolvimento da criança em seu isolamento social.

O gráfico 7 retrata o principal profissional da unidade educativa que mais se comunicava com a família. A professora regente do grupo da criança continuou sendo a referência para a maioria das famílias, com 76,6% da preferência. A regente foi apontada como o principal contato para dúvidas, informações e orientações do processo educativo. O segundo profissional da instituição mais procurado pelas famílias foi o diretor do NEIM: 36,6% o conceituaram como referência, em informativos enviados sobre a organização desse novo modelo de ensino e pelos avisos da retirada do kit de alimentação. As profissionais dos grupos de atuação (uma profissional referência para vários grupos da mesma faixa etária) foram destacadas por 10% das famílias. Com o mesmo percentual de 10%, as auxiliares de sala de cada turma também foram citadas.

Gráfico 7 – O principal profissional da instituição, referência no processo comunicativo

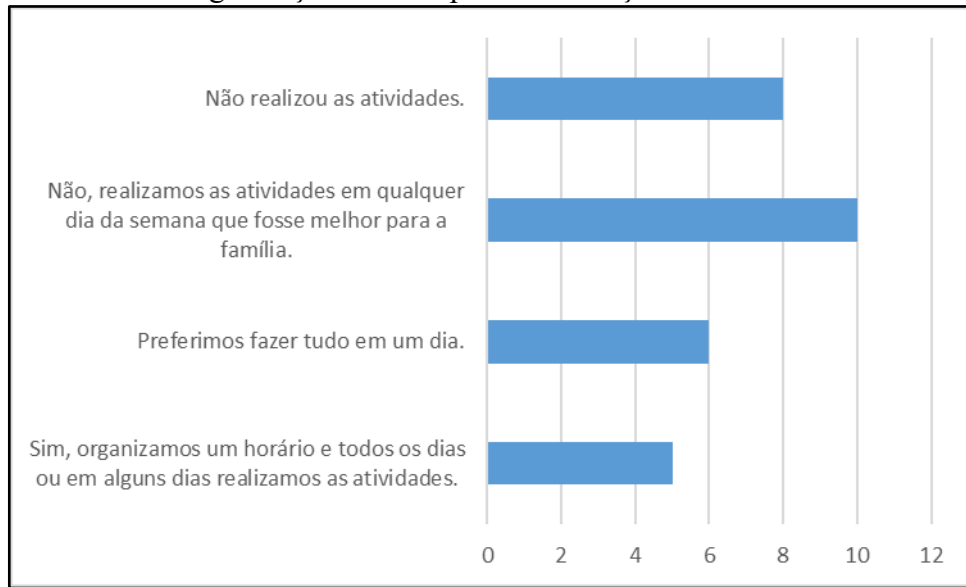


Fonte: elaborado pela autora (2023).

Também se questionou às famílias sobre a existência ou não de organização da rotina para a realização das atividades em casa. O gráfico número a seguir mostra que 33,3% apontaram que a rotina das atividades não era organizada, sendo realizada em qualquer dia da

semana que fosse melhor; 26,6% afirmaram que não faziam as atividades; 20% relataram que preferiam fazer tudo em um dia só, como uma contenção de tempo para outras demandas familiares; 16,6% representaram a minoria, que propuseram uma organização de horário em que todos ou em alguns dias realizavam as atividades.

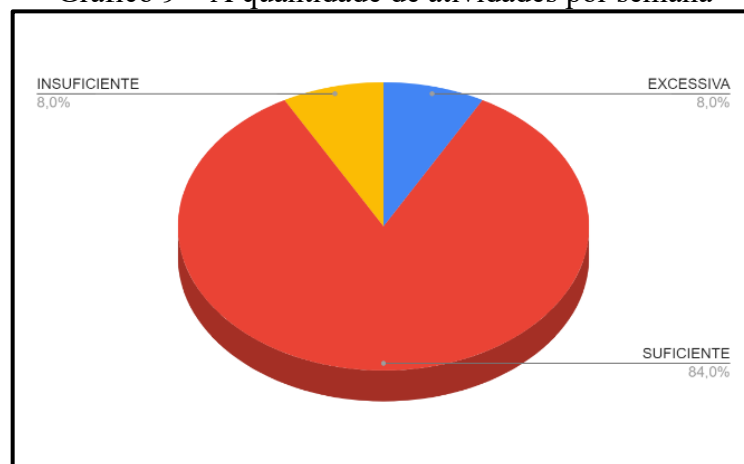
Gráfico 8 – Organização e rotina para a realização das atividades em casa



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A quantidade de atividades por semana também foi avaliada pelas famílias. Assim, 84% delas apontaram que as atividades eram suficientes para desenvolver no ambiente familiar durante a semana. Entretanto, 8% acentuaram que as propostas eram excessivas para as crianças realizarem na semana ou no período estipulado para seu desenvolvimento. Por fim, 8% constataram que as atividades ou propostas eram insuficientes para o período semanal.

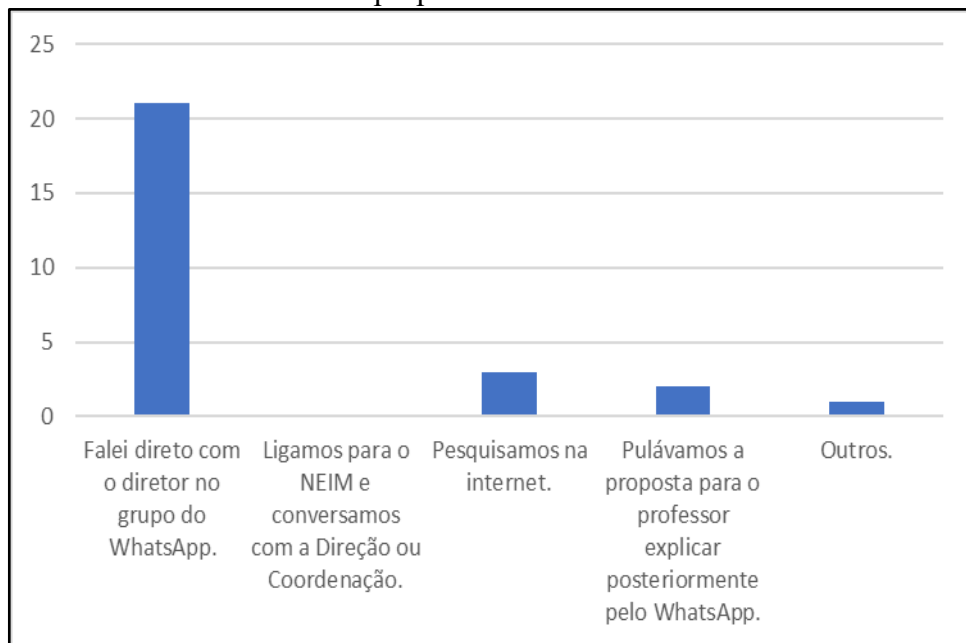
Gráfico 9 – A quantidade de atividades por semana



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quando surgiram as dúvidas sobre a proposta oferecida na semana, a família se comunicava e pedia auxílio para compreender a proposta ou tirava dúvidas sobre a melhor forma de abordagem no ambiente familiar. Conforme aponta o gráfico a seguir, 21 famílias conversavam direto com o professor no grupo do WhatsApp da turma; 3 disseram que pesquisavam na internet; 2 relataram que pulavam a proposta para o professor explicar depois no WhatsApp. Nenhuma delas afirmou a opção de ligar ao NEIM e conversar com a Direção ou Coordenação. A referida questão ainda deixou a possibilidade aberta, para ser relatada outra opção. Assim, 1 família declarou que perguntava a outras pessoas próximas da família sobre a proposta e conseguiu rápido compreender e realizar a atividade com a criança.

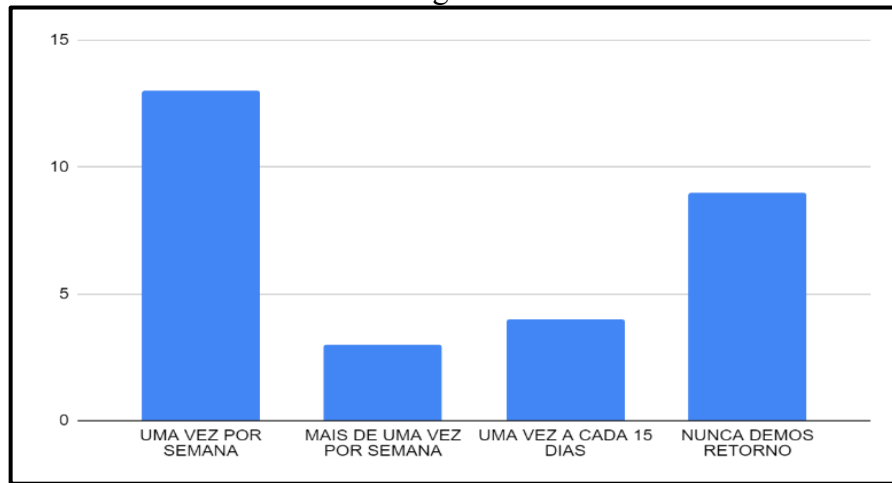
Gráfico 10 – A quem a família recorria para pedir auxílio quando surgiam as dúvidas sobre a proposta oferecida



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O retorno das atividades realizadas também foi avaliado, conforme mostra o gráfico a seguir: 43,3% das famílias afirmaram dar o retorno para a professora regente uma vez por semana; 30% assinalaram a opção de nunca darem retorno à professora regente após o envio das atividades ou de sua realização; 13,3% apontaram dar retorno uma vez a cada 15 dias; por fim, 10% disseram que retornavam a comunicação com a professora mais de uma vez na semana.

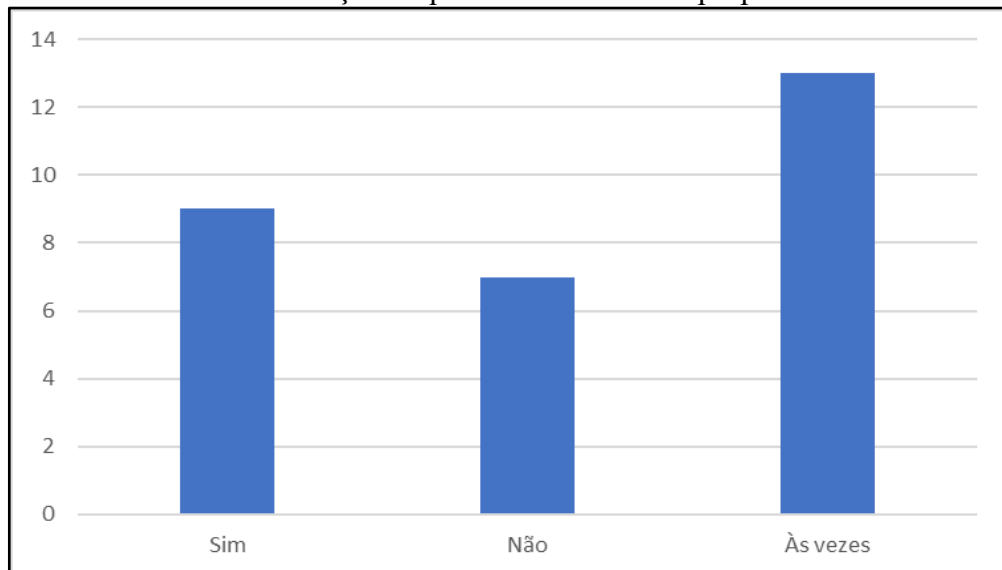
Gráfico 11 – A frequência do retorno das atividades realizadas para a professora regente



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O interesse da criança durante a semana em saber sobre as propostas oferecidas pelos profissionais do grupo no Portal Educacional também foi avaliado pelas famílias. Uma parcela maior de família, correspondente a 43,3%, respondeu que às vezes a criança apresentava interesse em realizar as atividades postadas no Portal ou grupo de WhatsApp da turma, já 30% das famílias indicaram que sim, ou seja, suas crianças tinham interesse em querer saber sobre as propostas oferecidas na semana, e outras 23,3% registraram que as crianças não apresentavam interesse a respeito das propostas.

Gráfico 12 – O interesse da criança em querer saber sobre as propostas oferecidas na semana



Fonte: elaborado pela autora (2023).

5.1.5 Processo comunicativo entre a instituição escolar e as famílias

A categoria sobre o processo comunicativo tem como base os apontamentos das famílias referentes às dificuldades encontradas no decorrer do processo comunicativo com a instituição, além dos pontos relevantes desse processo, destacando o que foi mais significativo entre ambas as partes para a comunicação.

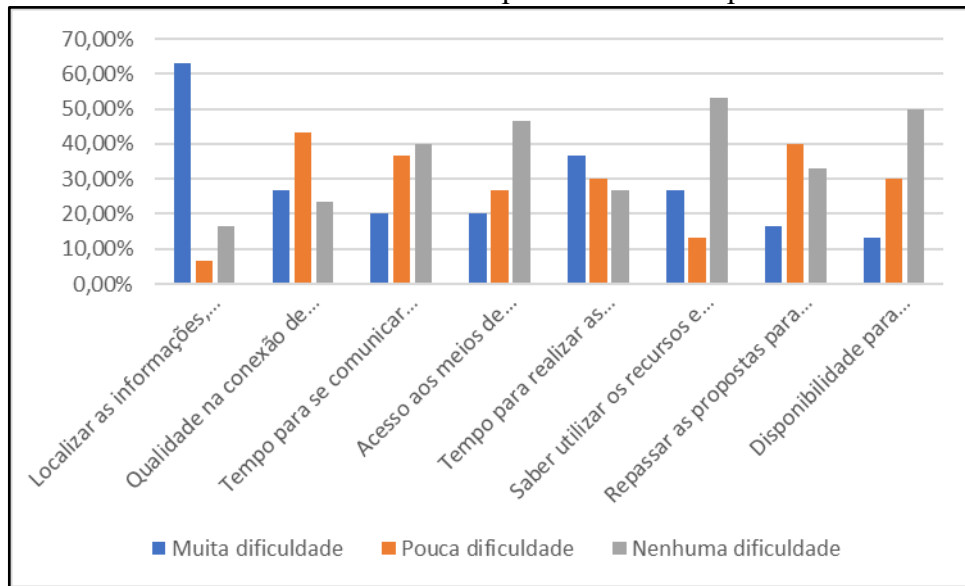
O gráfico 13 descreve as dificuldades das famílias no processo comunicativo. Elas relataram que o maior problema no processo comunicativo foi localizar as informações, orientações e atividades no Portal Educacional: 63,3% afirmaram ter muita dificuldade, 6,6% pouca dificuldade e 16,6% nenhuma dificuldade.

Sobre a qualidade na conexão de internet, 26,6% das famílias destacaram ter muita dificuldade, 43,3% pouca e 23,3% nenhuma dificuldade. A disponibilidade para conversar com os professores também foi avaliada e descobriu-se que 13,3% apresentaram muita dificuldade, 30% pouca e 50% nenhuma dificuldade.

Também foi questionado às famílias sobre o tempo para se comunicar com a unidade educativa: 20% afirmaram ter muita dificuldade, 36,6% pouca e 40% nenhuma dificuldade. Sobre o tempo para realizar as atividades em casa com a criança, a maioria das famílias (36,6%) responderam ter muita dificuldade, 30% pouca e 26,6% nenhuma dificuldade. O esforço para acessar os meios de comunicação, como celular, computador e tablet, também foi questionado: 20% das famílias responderam ter muita dificuldade, 26,6% pouca e 46,6% nenhuma dificuldade. Em relação a saber usar os recursos e meios midiáticos aplicados para a comunicação, 26,6% das famílias responderam ter muita dificuldade, 13,3% pouca e a maioria das famílias (53,3%) nenhuma dificuldade.

Ao receber as atividades, a família necessitava envolver a criança com o que era sugerido, realizando com ela as tarefas em casa conforme sua organização familiar. Esse encaminhamento das propostas para a criança foi o último quesito da questão: 16,6% das famílias afirmaram ter muita dificuldade, 40% pouca e 33,3% nenhuma dificuldade no repasse das propostas às crianças.

Gráfico 13 – As dificuldades encontradas pelas famílias no processo comunicativo



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O gráfico 14 descreve o que foi mais significativo para as famílias no processo comunicativo com a instituição. A primeira questão a ser avaliada pelas famílias foi o recebimento do chip de telefonia móvel para uso no celular pessoal: 3,3% das famílias afirmaram a opção “gostei muito”, 10% “gostei”, 20% registraram a opção “não gostei” e 56,6% “não se aplica”.

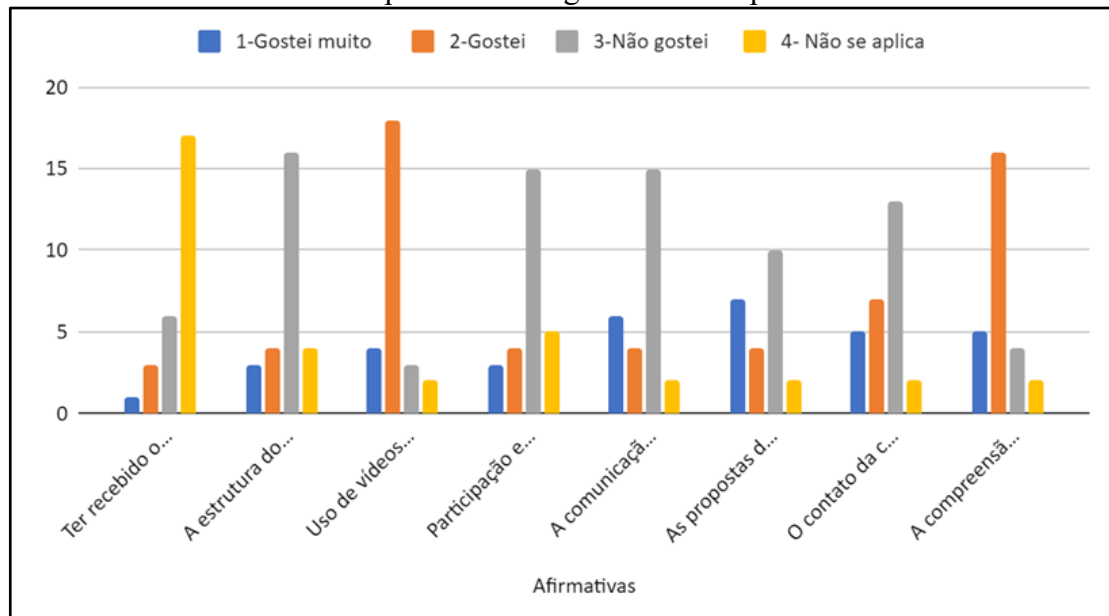
Em seguida, abordou-se a estrutura do Portal Educacional para ter acesso às propostas: 10% das famílias relataram que gostaram muito, 13,3% que gostaram, a maioria (53,3%) assinalou a opção “não gostei” e 13,3% registraram a opção “não se aplica”.

O uso de vídeos explicativos pelas professoras foi avaliado: 6,6% responderam a opção “gostei muito”, 60% “gostei”, 6,6% “não gostei” e 16,6% optaram pela alternativa “não se aplica”. Outra questão a ser avaliada foi a participação em grupos de WhatsApp das turmas: 10% assinalaram “gostei muito”, 13,3% “gostei”, 50% “não gostei” e 16,6% “não se aplica”. A comunicação realizada pelo NEIM Celso Ramos às famílias (professores e equipe diretiva) obteve um percentual de 10% para “gostei muito”, 13,3% “gostei”, 50% “não gostei” e 20% marcaram “não se aplica”.

Sobre as propostas desenvolvidas para o grupo de crianças, 6,6% das famílias afirmaram a opção “gostei muito”, 13,3% “gostei”, a maioria “46,6%” assinalaram “não gostei” e 23,3% “não se aplica”. O contato da criança com os profissionais de sala também foi avaliado: 6,6% das famílias escolheram a opção “gostei muito”, 23,3% “gostei”, 46,6% “não gostei” e 16,6% “não se aplica”. A última pergunta da questão de múltipla escolha foi referente à compreensão

do que estava sendo proposto nas atividades enviadas: 6,6% das famílias escolheram a opção “gostei muito”, 13,3% “gostei”, a maioria (53,3%) “não gostei” e 16,6% “não se aplica”.

Gráfico 14 – O que foi mais significativo no processo comunicativo



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A pergunta final do questionário foi feita de forma aberta para analisar de maneira abrangente a opinião de cada família, facilitando aos participantes a reconstrução de suas experiências com o atendimento remoto, fazendo uma abordagem ao significado que foi esse período (Mattar; Ramos, 2021, p. 248). A pergunta tinha como objetivo avaliar o processo comunicativo com a unidade educativa durante a pandemia a respeito do atendimento remoto. Registra-se que 23 famílias responderam à pergunta de forma descritiva. A análise inicial revelou que 12 famílias apontaram questões positivas sobre o processo comunicativo e 11 alegaram dificuldades para se comunicar e interagir com a instituição. Entre as famílias que responderam à pergunta, 6 delas se qualificaram de forma neutra.

A maioria das famílias avaliou positivamente o processo comunicativo durante o atendimento remoto, qualificando-o como bom, importante e proveitoso. Elas descreveram que a comunicação com as profissionais de ensino foi boa, embora no início tenha causado estranhamento, aos poucos foram se aperfeiçoando na prática digital e logo “ficou de fácil entendimento”, conforme relatou a família 1. Houve uma boa interação, tanto nos questionamentos das famílias como no envio das propostas para a realização em casa. A família 1 ainda relatou “consegui estabelecer um bom contato com as professoras”. A família 4 disse: “aprendemos coisas novas, gostávamos de nos comunicar pelo Google Meet”. Sobre as

propostas elaboradas pelas professoras e enviadas nos grupos de WhatsApp ou no Portal Educacional, uma mãe da família 3 relatou que, como seu filho era muito pequeno, ele quase não interagiu no processo, não havia interesse por parte dele, “apesar que o material enviado pelas professoras nos ajudou em inúmeros vezes em como lidar com certas situações e interações com a criança, isso ajudou muito”. Cabe destacar também que algumas justificaram a procura da unidade educativa por elas, “recebíamos ligações telefônicas com frequência e participamos das reuniões pelo Meet, o processo comunicativo nos ajudou a assessorar as atividades com meu filho, me deu condições para ajudá-lo em casa”, (família 6).

As famílias que registraram negativamente o processo comunicativo foram pontuais nas questões relacionadas à interação com as profissionais, justificaram dificuldades relacionadas a tempo, recursos digitais disponíveis e conexão com a internet. A família 5 relatou que, “devido à sobrecarga de ambos (creche e família), às vezes certas questões como o andamento do processo e feedback eram sobrepostos por outras atividades familiares mais importantes no dia, deixando sempre para outro momento a interação; eu diria que o contato era positivo, eu respondia, porém não como o esperado e necessário para a criança”. Algumas famílias tiveram dificuldades de interação: “foi um pouco difícil porque eu quase não tive tempo para acompanhar” (família 7). A família 7 continuou seu relato: “havia dia que eu não conseguia fazer as atividades com meu filho por conta do meu trabalho. Esse processo comunicativo foi complicado pra mim”. Um pai da família 9 destacou que para os adultos de casa a interação na comunicação foi possível e de forma tranquila, porém “para a criança foi difícil buscar seu interesse e envolvimento para participar das propostas, ela não conseguia estabelecer o vínculo com as professoras de forma virtual, sem falar que o vínculo com os outros colegas não ocorreu”.

Sobre as propostas educativas oferecidas, uma família relatou sentir falta de ações mais sistematizadas: “senti falta de uma rotina e uma sequência nas propostas enviadas” (família 12). Os pais das crianças pequenas, que estavam nos grupos menores durante a pandemia, também justificaram que “a comunicação não foi acessível para os mais pequenos e bebês” (família 8). O pai da família 14 declarou: “meu filho não tinha interesse nas telas, mas acho que foi feito o melhor com o que a instituição tinha disponível e até nós em casa”.

Para algumas famílias, a dificuldade em casa era manter a criança interessada para o envolvimento nas propostas enviadas. Uma mãe da família 10 justificou que sua filha “não prestava atenção em casa nas atividades, não interagiu no que era solicitado ou encaminhado”. Essa mesma mãe ainda acentuou que não sabia fazer com que a criança se envolvesse mais nas atividades sugeridas no Portal Educacional. Outro grande fator de negatividade ao atendimento

remoto foi a dificuldade em ter uma boa conexão de internet para facilitar a comunicação, principalmente nos momentos de interação nas reuniões via Google Meet. Uma mãe da família 8 afirmou que sua maior dificuldade “foi em participar das reuniões virtuais, pois era difícil estabelecer uma boa conexão com a internet”.

Além dos comentários positivos e negativos do processo comunicativo, destacaram-se algumas descrições neutras de como foi esse período de forma remota, como: “Nada a reclamar da comunicação com a unidade escolar, meu filho gosta da creche até de forma remota” (família 13); outra participante registrou: “no meu caso, todas as vezes que precisei, sempre tive retorno de alguém para me atender” (família 5); outra destacou: “não tivemos dificuldades para a construção dos vínculos, o contato direto pelo WhatsApp nos ajudou muito” (família 10).

5.2 ANÁLISE DE DADOS

5.2.1 Entrevista com os profissionais de ensino

As entrevistas foram realizadas em pequenos grupos e em momentos individualizados na unidade educativa. Participaram da entrevista 25 profissionais de ensino que atuam e atuaram no período da pandemia na Educação Infantil no NEIM Celso Ramos. Com idades que variam entre 27 e 60 anos, o grupo de profissionais efetivos na instituição foi constituído por 24 profissionais do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino (auxiliar de sala).

A tabela a seguir mostra a frequência e o percentual dos profissionais envolvidos na pesquisa. A maioria dos participantes atuam na função de auxiliares de sala, com um percentual de 60% das entrevistadas, seguidas das professoras regentes, com 28%. Por último, estão as professoras auxiliares, com 12% do total dos entrevistados.

Tabela 5 – Quantidade de profissionais participantes

Profissionais de ensino participantes	Frequência	Percentual
Auxiliares de sala	15	60%
Professoras regentes	7	28%
Professoras auxiliares	3	12%

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a análise do perfil dos profissionais entrevistados, a pesquisa aponta que a maioria apresenta em seu currículo profissional cursos de pós-graduação em nível de especialização na área educacional. Como mostra a tabela a seguir, 22 profissionais têm pós-graduação e 3 participantes apenas a graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil.

Tabela 6 – Escolaridade dos participantes

Pós-graduação	Sim		Não	
	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
	22	88%	3	12%

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda sobre o perfil dos participantes, foi possível constatar o tempo de experiência dos profissionais envolvidos. A grande maioria tem mais de 6 anos de experiência na área educacional, conforme a tabela a seguir, representando 76% do grupo entrevistado. Em seguida, 24% relataram ter de 3 a 6 anos de experiência profissional na área. Nenhum participante da pesquisa afirmou ter menos de 3 anos de experiência na função.

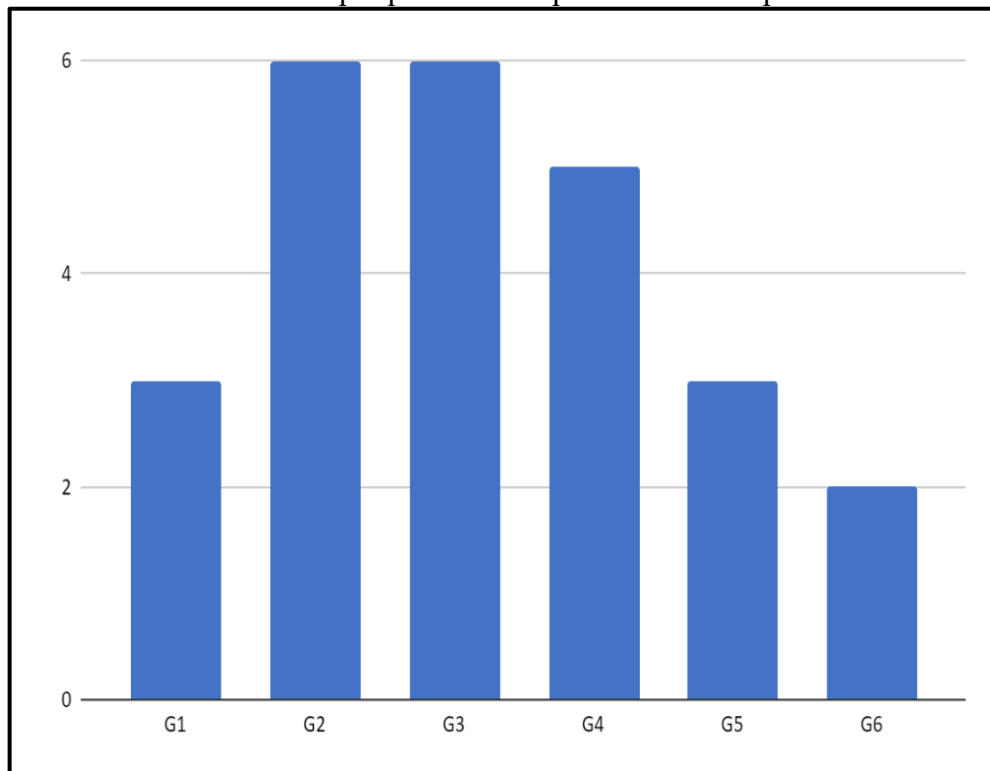
Tabela 7 – Tempo de experiência do grupo de profissionais participantes

Tempo de experiência na função	1 a 3 anos		3 a 6 anos		6 a mais anos	
	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
	0	0%	6	24%	19	76%

Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico 15 mostra os grupos de crianças de cada profissional de ensino no ano de 2020, início da pandemia, e as primeiras tentativas educacionais de atendimento remoto. Com o passar do tempo, nem todos os profissionais permaneceram com as mesmas crianças, mas a experiência profissional referente ao novo modelo de atendimento às crianças foi importante para a entrevista para a reflexão e ressignificação do processo comunicativo. A maioria dos profissionais, com uma frequência de 15 participantes, atuaram com crianças menores, dos grupos G1, G2 e G3. Os outros 10 estavam com os grupos de crianças maiores, G4, G5 e G6.

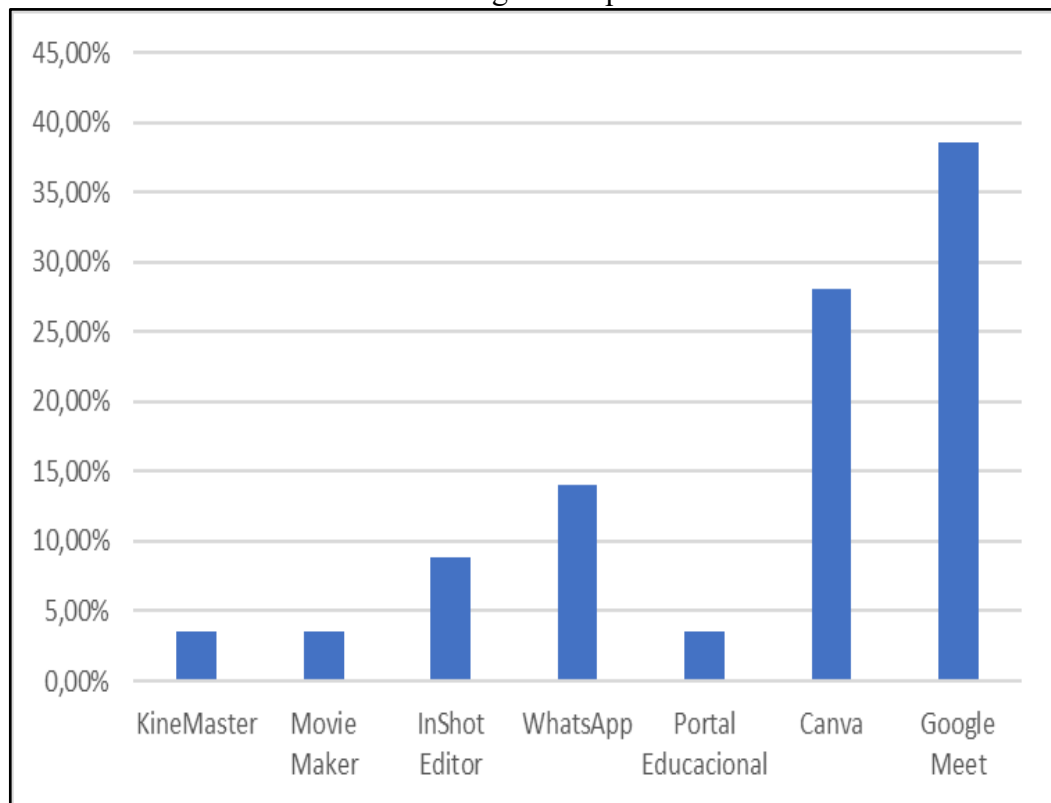
Gráfico 15 – Grupo que atuou no primeiro ano de pandemia



Fonte: elaborado pela autora.

Durante a pandemia, muitos profissionais precisaram aprender a utilizar recursos tecnológicos e midiáticos que os auxiliassem na comunicação com as famílias. Uma das perguntas da entrevista buscava saber quais recursos tecnológicos os profissionais tiveram que aprender a usar para desenvolver o processo comunicativo com as famílias de suas crianças. O gráfico a seguir sistematiza a codificação da frequência dos recursos mais procurados para conhecimento e uso na prática do atendimento remoto, destacando-se os seguintes percentuais de preferência dos participantes: Google Meet (38,6%); Canva (28,1%), utilizado na edição de artes gráficas a partir de templates prontos; WhatsApp (14%). Editores de vídeo e fotos também foram mencionados na pesquisa: InShot Editor (8,8%), MovieMaker e Kiner Master (3,5% cada um). Por último, o Portal Educacional também foi citado, com 3,5% da procura em aprender a conhecer mais para a prática do atendimento remoto.

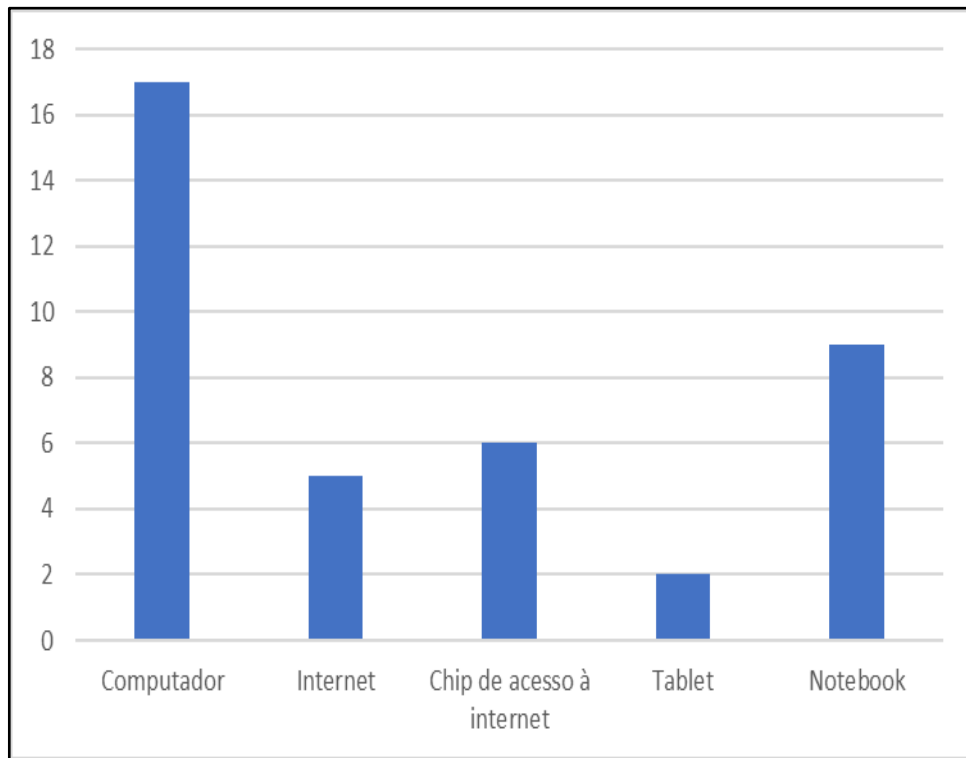
Gráfico 16 – Os recursos tecnológicos na prática do atendimento remoto



Fonte: elaborado pela autora.

Sobre os recursos oferecidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis para o trabalho remoto, foi perguntado aos profissionais quais recursos foram oferecidos a eles para o desenvolvimento do trabalho, tanto em casa como na unidade educativa. Os entrevistados poderiam indicar mais de um recurso. Como mostra o gráfico 17, o computador da unidade educativa foi o recurso mais citado, com frequência de 17 participantes, seguido do notebook, 9 participantes; 5 entrevistados registraram o oferecimento da internet para a conexão do celular ou notebook particular; 6 relataram o fornecimento de chip de acesso à internet pelo celular. Por último, 2 profissionais afirmaram ter como suporte o tablet.

Gráfico 17 – Recursos tecnológicos foram oferecidos pela unidade educativa para a prática do atendimento remoto



Fonte: elaborado pela autora

Para analisar o desenvolvimento do processo comunicativo, foi necessário saber dos entrevistados como os recursos/ferramentas tecnológicas foram utilizados e contribuíram para a comunicação com as famílias.

Os recursos facilitaram a aproximação do contato com as famílias, por meio das ligações, mensagens e reuniões virtuais, já os meios tecnológicos colaboraram para o desenvolvimento das propostas e estratégias criadas pelos profissionais de ensino. Essas ferramentas foram alicerces da construção do processo comunicativo com as famílias.

Conforme acentuado por alguns profissionais, as propostas desenvolvidas para o atendimento remoto tinham que ser elaboradas de forma lúdica, atrativa e breve, com o objetivo de aproximar e fortalecer o vínculo entre os profissionais e as famílias. Assim que prontas, eram postadas nos grupos de WhatsApp, no Portal Educacional e nas redes sociais.

Segundo a professora X, os recursos tecnológicos foram valiosos e o único meio para formalizar o processo comunicativo no período de isolamento social: “nos ajudaram na criação de muitos materiais de apoio à comunicação, assim como nas propostas educativas direcionadas às crianças”.

A auxiliar de sala M destacou em sua entrevista que no início da pandemia era difícil para todos: “propor algo de forma virtual levava tempo e precisava de habilidades mais

direcionadas ao manejo na edição de fotos, textos e vídeos”. Muitos não tinham habilidades tecnológicas e midiáticas para a criação dos materiais no computador ou no celular, muito menos com aplicativos de edição de fotos e vídeos, porém “logo um foi ajudando o outro e fomos nos familiarizando e aperfeiçoando a prática da criação de materiais para a publicação”.

As professoras, ao desenvolver seus planejamentos, tinham que pensar em estratégias de aproximação com as famílias para conseguir o envolvimento delas nas conversas ou atraí-las em seus gostos para realizar em casa as atividades com as crianças. A professora V relatou: “para atingirmos as crianças em casa, tínhamos que fazer coisas criativas, de percepção rápida e de fácil entendimento”. Para realizar o que era proposto, ele afirmou: “conseguimos por meio de vídeos curtos e mensagens de voz ou fotos editáveis com ilustrações atraentes.

A professora auxiliar Z justificou que as informações, sugestões e pequenas atividades para fazer em família eram encaminhadas por meio de vídeos explicativos, de histórias, de músicas, sugestões de brincadeiras para serem realizadas em casa. Segundo ela, “tinham que ser vídeos curtos e atrativos, para serem lembrados e repassados mais tarde ou quando possível para a criança”.

Sobre esse novo agir pedagógico envolvendo os recursos e meios tecnológicos na Educação Infantil, foi considerado pela professora K como um momento muito distinto do normal, pois “com as crianças pequenas é fundamental o agir presencial”. E continua: “sentir o toque, o cheiro e as descobertas da criança de perto, pois o olhar face a face é fundamental para a garantia dos sentimentos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem”.

A respeito da comunicação e do retorno das famílias referente às propostas, perguntas ou informativos enviados pela instituição, a auxiliar de sala B afirmou que uma ferramenta tecnológica como o celular “ajudou muito na praticidade e rapidez para se comunicar com o outro, principalmente por meio das mensagens de WhatsApp”. Segundo ela, os grupos de WhatsApp contribuíram para manter os contatos ativos com as famílias, embora não realizassem as propostas enviadas, mas visualizavam e davam pequenos retornos. Sua parceira de turma, a professora V, relatou que as famílias gostavam de receber as fotos das crianças do período que estavam em sala junto de informações ou recados que transmitiam. “Também gostavam de ver os vídeos editados e gravados por nós. Os vídeos gravados por nós colaboram muito para propor algo em casa com as crianças”.

5.2.2 Avaliação da participação das famílias no atendimento na percepção dos profissionais da educação

Para os profissionais entrevistados, a participação das famílias foi avaliada de forma satisfatória pela maioria, embora tenham sido apontadas características significativas delas na participação do processo comunicativo. Os principais destaques foram o pouco envolvimento e retorno da maioria das famílias a respeito do que era transmitido a elas pelos canais de comunicação, porém grande parte visualizava e dava pequenos retornos, mesmo que fosse algo não envolvesse as crianças nas propostas.

Os profissionais consideraram satisfatória a participação, mesmo tendo ciência do pouco envolvimento das famílias no processo comunicativo, pois elas estavam sempre disponíveis para a conversa com os representantes da instituição, embora tivessem dificuldades relacionadas ao acesso à comunicação, ao interesse e ao tempo destinado à prática com a criança em casa. Conforme a professora J, “suas famílias tinham pouco interesse na participação das propostas, porém estavam sempre atentas aos comunicados gerais da instituição”.

A professora V relatou que “poucas famílias participaram e interagiram conosco, eram poucas que davam retorno das vivências em casa e tiravam dúvidas de como ajudar a criança naquele período de insegurança gerado pela pandemia”. Sua colega, a auxiliar de sala F, comentou que embora algumas famílias tivessem recebido o chip, “não sabiam utilizar os meios comunicativos, a internet não era suficiente e as famílias relataram que não tinham tempo para desenvolverem as atividades em casa”.

Conforme o relato da maioria dos profissionais, eram poucas as famílias que colaboraram para o envolvimento das propostas com as crianças em casa. O interesse em participar mais aumentou quando o atendimento às crianças passou a ser de forma híbrida (semana sim, semana não).

Para finalizar, uma auxiliar de sala ainda acentuou que foi satisfatória a participação para os dois lados, tanto para os profissionais como para as famílias, destacando a questão “da mudança repentina e ambas as partes não receberem suporte para a nova prática, [...] foi feito por eles o que estava ao seu alcance”.

Segundo os relatos dos envolvidos, as famílias que participavam recebiam as propostas, sugestões e informativos e retornavam falando das vivências realizadas com a criança, pediam ajuda de como educar a criança em casa com assuntos educativos ao desenvolvimento dela. As famílias participavam através do Portal Educacional e pelos grupos de WhatsApp. A maioria sinalizava ter recebido como um “ok” quando as propostas eram

enviadas ou visualizadas no portal, porém eram poucas famílias que davam um feedback se tinham realizado a tarefa e como tinha sido o envolvimento da criança. Em muitos momentos, houve retorno por meio de vídeos, mensagens de áudio, fotos e ligações telefônicas relatando as vivências das crianças em casa. Em sua entrevista, a auxiliar de sala B informou que “as famílias que participaram do processo comunicativo e que recebiam as atividades enviavam fotos das vivências e curtos relatos da experiência”.

A auxiliar de sala Z destacou que as atividades eram desenvolvidas semanalmente e postadas num período de até 15 dias. Elas tinham esse tempo para dar um retorno, o que geralmente era feito por fotos e vídeos, e também mandavam mensagens sobre as práticas realizadas em casa via grupo de WhatsApp. A mesma profissional ainda relatou que as famílias gostavam de participar dos encontros e reuniões via Google Meet.

Por sua vez, a profissional J comentou: “quando enviamos os recados ou propostas pelos grupos de WhatsApp, era perceptível que muitas visualizavam nossas mensagens, porém poucas retornavam e outras não davam respostas das vivências sugeridas. Ela ainda destacou que “algumas famílias também participavam dos nossos encontros virtuais e nesses momentos de interação solicitavam mais sugestões e orientações para casos específicos”. Na conversa com a professora K, ela acentuou que “não havia uma cobrança do retorno das atividades, era de livre espontânea vontade a continuação no processo comunicativo com a instituição”. Ela continuou explicando que as famílias participavam interagindo com as profissionais do grupo da criança no recebimento e na devolutiva das propostas enviadas.

A maioria dos entrevistados afirmaram que muitas famílias não interagiam, porém davam retornos a respeito das atividades feitas em casa. Relataram que as crianças sentiam falta do NEIM e que muitas vezes a interação ocorria por meio de troca de fotos e mensagens de voz das crianças. As famílias que participavam esperavam ansiosas pelas propostas criadas e outras apenas visualizavam e respondiam com emojis e frases curtas.

Ainda sobre a comunicação com os pais e responsáveis das crianças, os profissionais participantes foram questionados se houve comunicação com todos os pais de cada grupo que atuavam. Conforme mostra a tabela 8, descobriu-se que 32% dos profissionais tiveram contato com suas respectivas famílias, 52% não conseguiram ter contato com um representante da família e outros 16% dos profissionais tiveram contato apenas algumas vezes.

Tabela 8 – Dados da comunicação com os pais ou responsáveis do grupo da criança

Houve comunicação com todos os pais do grupo de crianças?					
Sim		Não		Algumas vezes	
Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
8	32%	13	52%	4	16%

Fonte: elaborado pela autora.

Uma das intencionalidades do processo investigativo era compreender e identificar a maior dificuldade encontrada por cada profissional de ensino no decorrer do processo comunicativo com as famílias. Conforme as entrevistas realizadas, constataram-se distintas dificuldades, que estão descritas na tabela a seguir.

Tabela 9 – Dados referentes às dificuldades no processo comunicativo

Frequência	A maior dificuldade encontrada no processo comunicativo
3	Falta de interesse das famílias.
3	Dificuldade em ter acesso à internet e a qualidade da conexão.
3	Falta de recursos tecnológicos.
2	Falta de habilidades tecnológicas para o manuseio com os recursos digitais.
2	A mudança repentina de números de telefones das famílias.
2	O feedback das famílias para a continuidade do processo comunicativo.
2	Dificuldades em acessar as atividades no Portal Educacional.
2	O interesse apenas em saber sobre a entrega dos kits de alimentação.
2	Falta de habilidade para ajudar os filhos em casa.
2	Falta de tempo para se dedicar às propostas enviadas.
1	Falta de formação para entender mais sobre como agir e desenvolver atividades de vivências para esse período.
1	A instabilidade no trabalho dos pais, em especial quanto à perda do emprego ou mudança de emprego ou profissão.

Fonte: elaborado pela autora.

Os mesmos profissionais entrevistados foram questionados a respeito da superação dessas dificuldades de comunicação, e a pergunta complementar foi sobre como elas foram superadas por eles no decorrer do processo comunicativo. Os participantes que afirmaram que conseguiram superar as dificuldades relataram como foi o processo.

Dos 25 profissionais entrevistados, apenas 6 responderam que conseguiram superar as dificuldades, e os outros 19 relataram que não. A tabela a seguir faz referência às dificuldades do processo comunicativo apontadas pelos participantes e as superações encontradas por eles.

Tabela 10 – Dificuldades e soluções

Frequência	A maior dificuldade encontrada	Como foi superada
1	Troca de números de telefone (sem contato com a família).	Algo superado por meio de pessoas conhecidas ou próximas que conseguiram encaminhar o recado e orientar a importância de avisar a instituição do novo contato.
1	Dificuldades em acessar o Portal Educacional.	Encaminhávamos o link direto para o contato da família, para ser mais acessível a visualização.
1	O interesse apenas em saber sobre a entrega dos kits de alimentação.	Ganhavam os alimentos, porém conversavam brevemente sobre as questões educacionais.
1	Falta de habilidades tecnológicas para o manuseio com os recursos digitais.	Quem não conseguia participar das reuniões pelo Google Meet, por não ter conhecimento, ligávamos para transmitir as informações.
1	O feedback das famílias para a continuidade do processo comunicativo.	Por mensagens, perguntávamos como tinha sido a experiência das atividades com a criança ou se estavam sabendo das informações da instituição.
1	Falta de interesse na comunicação com a instituição.	Ligávamos para saber como a família estava e pedíamos para que elas participassem das propostas e eventos do NEIM.

Fonte: elaborado pela autora.

Para caracterizar a avaliação do processo comunicativo, buscou-se identificar nas entrevistas realizadas os pontos positivos vivenciados na relação de comunicação NEIM-Família. Foram mencionados pelos profissionais de ensino 12 pontos positivos, conforme ilustrado na tabela seguinte.

Tabela 11 – Pontos positivos do processo comunicativo

Frequência	Pontos positivos
2	A oferta de recursos tecnológicos/midiáticos para o desenvolvimento pedagógico.
3	O interesse das crianças quando recebiam as propostas e o reconhecimento delas nas chamadas de vídeo ou reuniões online.
3	A ajuda mútua entre os profissionais para aperfeiçoamento e aprendizagem da utilização de novas ferramentas tecnológicas.
3	Manter o vínculo com a família até o final do ano letivo.
5	Ver as famílias reproduzindo as propostas oferecidas para o ambiente familiar e retornando com agradecimentos.
4	Simple feedback das mensagens enviadas. O interesse das poucas famílias envolvidas.
5	A rapidez na comunicação através dos aplicativos de mensagens instantâneas.
3	O interesse das crianças nas atividades pelos links de canais do Youtube com contação de histórias, músicas e brincadeiras.
5	O desenvolvimento de novas propostas educativas por meio digital.
2	As famílias que participavam e contribuíam com o envolvimento das crianças.
3	A preocupação de algumas famílias com o processo educativo de suas crianças.

Fonte: elaborado pela autora.

Os pontos negativos vivenciados na relação NEIM-Famílias também foram mencionados pelos profissionais de ensino. A tabela a seguir descreve a frequência que os 13 pontos negativos foram destacados pelos profissionais de ensino do decorrer das entrevistas.

Tabela 12 – Pontos negativos para o processo comunicativo

Frequência	Pontos negativos
5	Falta de internet por parte das famílias.
2	Barreiras criadas no ambiente familiar, como a falta de emprego, o que dificultou o interesse nas relações comunicativas entre os envolvidos.
4	Falta de habilidades para o uso com alguns recursos tecnológicos e midiáticos.
3	Comunicação estendida a qualquer momento do dia, principalmente à noite.
3	A elaboração dos materiais a serem enviados tomavam mais tempo do que o normal.
3	Falta de tempo dos pais.
3	Internet fraca, impossibilitando o uso nas reuniões virtuais.
2	A falta de habilidade dos pais com os recursos tecnológicos.
5	A dificuldade para criar propostas para postagem.
4	Dificuldades em lidar com as atividades educativas de seus filhos.
3	Dificuldades das famílias em acessar o Portal Educacional.
3	Sobrecarga das famílias, pois muitas não tinham onde deixar as crianças no horário de trabalho.
1	O chip oferecido não foi suficiente.

Fonte: elaborado pela autora.

6 DISCUSSÃO

6.1 DISCUSSÃO DA ANÁLISE DE DADOS REFERENTE ÀS FAMÍLIAS

A discussão dos resultados a respeito da participação das famílias no processo comunicativo tem como base as quatro categorias que orientaram o percurso investigativo com elas.

Ao analisar a **1ª categoria**, referente ao perfil das famílias, constatou-se que as 30 famílias participantes em sua maioria eram representadas por mães, e a maioria das crianças apontadas na pesquisa também eram do sexo feminino. O papel das mães sempre foi fundamental para as questões educativas, porém se constatou que após a pandemia isso ficou muito mais evidente, não só pelo ensino da criança, pois o “fardo imposto pela necessidade de dar conta da gestão imediata da carga intensificada de trabalho doméstico durante a pandemia revelou a sua essencialidade cotidiana e gratuita” (Haicault, 2020).

Ao identificar o perfil das famílias sobre o acesso à internet, a pesquisa apontou que nem todas tinham acesso à internet para a comunicação com a unidade educativa, o que foi relatado em duas famílias; outras às vezes conseguiam porque pediam a pessoas próximas, como vizinhos e parentes, para estabelecer contato com as professoras, na tentativa de saber as novidades e propostas da semana. As famílias que se envolveram no processo comunicativo por meio da internet relataram à autora que em muitos momentos o acesso tinha que ser breve, devido à qualidade do sinal e também pela qualidade do pacote contratado, que geralmente era pelo celular. Aquelas que tinham contrato de internet em domicílio justificaram que às vezes também sofriam, pois a internet era dividida, ocasionando quedas repentinas e bastante oscilação em sua força. O acesso limitado à internet, ou a falta dela, breca o potencial das tecnologias educacionais no apoio da aprendizagem (Amin; Rezende, 2022). Esse questionamento do acesso à internet feito às famílias só evidenciou os diferentes tipos de famílias e oportunidades distintas oferecidas às crianças. Isso mostra que as desigualdades digitais apresentam forte correlação com critérios de renda, além da articulação com marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e idade (Ribeiro, 2013; Parreiras; Macedo, 2020).

O atendimento remoto foi realizado e a maioria das famílias foram atendidas, embora em ritmos diferentes, conforme a organização familiar, os recursos digitais e outros dificultadores. Todavia, deve-se acentuar uma parcela mínima de crianças que ficaram à margem do atendimento oferecido durante a pandemia. Nas palavras de Anísio Teixeira (1956,

p. 18), não podemos concordar com “o dualismo pacífico entre os ‘favorecidos’ ou ‘privilegiados’ e os desfavorecidos ou desprivilegiados” em nossa sociedade.

Sobre a forma como as famílias foram atendidas, foi verificado na análise de dados que poucas (20%) decidiram permanecer apenas no atendimento remoto em todo o período pandêmico. O atendimento foi realizado por telefone, com questões mais informativas, para aquelas que não tinham internet. Quando se passou a atuar na modalidade híbrida, a maioria das famílias (80%) optaram por frequentar o NEIM e continuar fazendo as atividades em casa via Portal Educacional. Embora ainda com uma organização diferenciada pela pandemia, a maioria delas necessitavam trabalhar e não tinham condições de manter seus filhos em casa.

Verificou-se que poucas famílias utilizaram o chip de telefonia móvel doado pela prefeitura para a realização do processo comunicativo com a instituição. Apenas 6,6% delas confirmaram o uso do recurso. A maioria relatou que apenas os grupos maiores da época receberam o chip, conforme noticiado no jornal *ND Mais* (CHIP..., 2021). Isso justifica o percentual reduzido na pesquisa e acentua a necessidade de propor acesso igualitário a todos os participantes. Devido a essa nova oportunidade digital para os alunos na pandemia, “as agendas políticas têm promovido a conexão móvel como uma solução rápida e relativamente barata para fornecer acesso físico à internet e, como resultado, diminuir as desigualdades digitais” (Trevisani; Corrêa, 2020). Contudo, deve-se olhar para a educação como um todo, e garantir o direito à conectividade para toda a Educação Infantil, não apenas aos grupos maiores.

Pensando no direito à educação e no acesso de todos os estudantes da rede, ficou ainda mais claro que não existe direito à aprendizagem se não existe direito à conectividade (Amin; Rezende, 2022).

Talvez se as famílias dos grupos menores tivessem ganhado os chips de telefonia móvel, com certeza haveria mais chances de envolvimento no processo comunicativo.

Por sua vez, a **2ª categoria** descreve as tecnologias e os recursos midiáticos usados para a comunicação, e o mais acessado pelas famílias no processo comunicativo foi o celular. Com o percentual de 70% das famílias, o celular foi considerado o principal recurso para o contato com o NEIM. Foi usado tanto para o recebimento das propostas e informativos, como também em sua forma tradicional, para ligações telefônicas. Alguns apontamentos evidenciam seu uso no processo comunicativo, como a facilidade e praticidade do dia a dia, por talvez ser o único meio que as famílias apresentam para acessar a internet em casa ou até porque sua aquisição não é tão cara. Analisando a preferência das famílias sobre os recursos tecnológicos, percebe-se que:

o acesso à internet por meio de smartphones representa uma solução pragmática para a exclusão digital, o que implica que populações desfavorecidas que nunca acessaram a internet por meio de computadores estão adotando smartphones para ter acesso à web pela primeira vez (Corrêa *et al.*, 2020).

De acordo com as famílias, as ferramentas tecnológicas foram utilizadas como uma ponte para atingir a comunicação necessária entre ambas as partes.

Outra parte das famílias (27,5%) mostrou que o computador também é um mais um recurso usado, talvez como ferramenta de trabalho de alguns pais. A minoria das famílias (2,5%) optou por em adotar o tablet para a interação das atividades propostas pelos profissionais de ensino. Conforme registros do diário de campo, uma família relatou que comprou um tablet para a criança em casa: “é usado, comprei para dar para minha filha como alternativas de desenhos animados”, relatou a mãe do grupo G5.

Para responderem à questão relacionada aos meios e recursos midiáticos utilizados para a comunicação com o NEIM, as famílias puderam escolher mais de uma opção de resposta. Conforme os apontamentos das respostas, constatou-se que a preferência da maioria das famílias foi pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp. Em seguida, o Google Meet, sendo o principal recurso midiático aplicado para as reuniões gerais da instituição, assim como nas reuniões por grupos e momentos individualizados. Logo em seguida, as famílias destacaram o Portal Educacional para procurar atividades educativas e informações sobre o período remoto ou híbrido. O Facebook e Instagram foram apontados como recursos midiáticos de interações rápidas e de fácil acesso pelos celulares, porém receberam um baixo percentual de preferência. Acentua-se ainda o e-mail, usado pela minoria das famílias, na troca de informações com a instituição educativa.

Levando em consideração todas essas mídias utilizadas para agregar as famílias nas intencionalidades da instituição, faz-se necessário refletir sobre essa virtualização na comunicação. Segundo Bastos, Lima e Neiva (2011), essa forma de se comunicar altera as características dos processos comunicacionais.

O processo comunicativo oportunizou escolhas a seus participantes, e uma delas foi escolher os recursos midiáticos preferenciais para se comunicar, embora a instituição tivesse um espaço oficial construído para esse propósito de comunicação, ensino e entretenimento. O Portal Educacional, assim como os outros recursos, geraram “repercussões sociais importantes, que potencializam processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações” (Primo, 2006, p. 1).

Para saber mais sobre o Portal Educacional, as famílias foram questionadas a respeito da frequência de visitação em busca das atividades propostas pela instituição. O resultado foi surpreendente: a maioria afirmou nunca ter acessado o Portal Educacional, embora tivesse consciência de sua importância e funcionalidade. Outra parte das famílias relatou que visitava o Portal Educacional duas vezes por semana, o que já demonstra certa preocupação com as questões educacionais referentes à criança. Algumas acessavam três ou mais vezes no decorrer da semana, e a minoria declarou visitar apenas uma vez por semana. Os percentuais demonstram que o Portal Educacional não foi utilizado como deveria ou com a intencionalidade pela qual foi construído. Talvez pela escassez de recursos tecnológicos, de acesso à internet ou até mesmo falta de habilidades tecnológicas para lidar com as mídias escolhidas. A pesquisa apontou que as famílias não procuravam o Portal, mesmo sabendo que era um espaço cheio de oportunidades para uma interação direcionada para a criança em casa. Há vários aspectos que podem fundamentar a não procura da ferramenta, e um deles é que isso não era obrigatório. Nas questões referentes a registros de frequência ou retornos para as professoras a respeito das propostas oferecidas, muitas famílias não tiveram interesse em dar continuidade ao processo comunicativo por meio dessa mídia. Sobre essa negação por parte das famílias, é importante refletir sobre a análise de uso e usabilidade em plataformas digitais. As plataformas de ensino precisam estar estruturadas para o ensino remoto para o envolvimento das famílias, pois “o usuário precisa ter a capacidade/facilidade de realizar qualquer ação na plataforma e ser estimulado a permanecer no ambiente, tanto pelas funções quanto pelo design, para realizar outras ações dentro da plataforma digital!” (Paulo, 2023, p. 63).

Outro questionamento realizado às famílias sobre o Portal Educacional envolveu as propostas e os informativos disponibilizados na área reservada às publicações do grupo da criança. Descobriu-se que as famílias que conseguiram acessar o Portal o encontraram facilmente, porém uma parte alegou que tinha um pouco de dificuldade e que pediam auxílio para outras pessoas próximas, pois não encontravam as propostas do grupo. Sobre essa usabilidade em procurar seus objetivos no Portal Educacional, podemos dizer que o termo usabilidade “compreende a condição de como a plataforma digital lida com a satisfação dos usuários para que um site ou aplicativo seja utilizável, envolvente e esteticamente agradável” (Paulo, 2023, p. 65). Outra parcela das famílias registrou que não acessava as atividades sugeridas no Portal Educacional por falta de tempo, habilidade e até mesmo interesse. Ponderando os menores percentuais referentes às justificativas de falta de habilidades digitais e aquelas famílias que não acessaram o Portal, percebe-se que o espaço destinado como suporte ao atendimento emergencial não foi aproveitado pelas famílias. Segundo Paulo (2023), é

necessário pensar e repensar como esses usuários se relacionam com os recursos midiáticos e os dispositivos tecnológicos em seus ambientes pessoais, para um agir mais direcionado e atrativo aos objetivos das gerências de ensino e seus usuários específicos, como as famílias mais carentes da Educação Infantil.

A **3ª categoria** mostrou o modo e as estratégias de comunicação entre a instituição e as famílias; esta categoria abordou o retorno das famílias referentes ao processo comunicativo com a instituição e a interação delas no recebimento dos recados e nas sugestões de propostas educativas para o envolvimento da criança em seu isolamento social.

Dos profissionais envolvidos na pesquisa, o professor regente continuou sendo o principal condutor do processo comunicativo, embora outros estivessem disponíveis também para a troca, aspecto que fortaleceu ainda mais a construção de um vínculo no ambiente remoto. A regente foi apontada como o contato essencial para dúvidas, informações e orientações do processo educativo. Logo após, a preferência para a comunicação foi destinada ao diretor do NEIM, profissional responsável pelos informativos enviados sobre a organização desse novo modelo de ensino e pelos avisos da retirada do kit de alimentação. Nesse aspecto, na percepção de Rosa (2020), a pandemia retirou também de muitas crianças a oportunidade até mesmo de se alimentarem em razão da falta de acesso à merenda escolar. Essa possibilidade atraía muitas famílias ao processo comunicativo com o NEIM. Por último, com a mesma porcentagem de famílias, as professoras auxiliares e as auxiliares de sala também foram citadas, caracterizando uma preferência significativa, talvez por elas terem acompanhando a criança em outros anos ou momentos na unidade educativa.

A pesquisa questionou as famílias sobre a existência ou não de uma rotina para a realização das atividades em casa. A maioria afirmou que a rotina das atividades não era organizada, que as tarefas eram feitas em qualquer dia da semana que fosse melhor na organização doméstica e que preferia fazer tudo em um dia só para não faltar tempo para outras demandas. Uma parcela média justificou que não realizava as atividades, já a minoria das famílias mostrou-se organizada e preocupada em destinar um horário todos ou em alguns dos dias da semana para a execução das tarefas. Fernandes, Boehs e Rumor (2011) verificaram em suas investigações que as rotinas familiares promovem ligações emocionais e trazem consequências favoráveis à saúde mental das crianças. Provavelmente, as rotinas dessas atividades educacionais propostas para as vivências em casa possibilitou o fortalecimento dos vínculos familiares, além de contribuírem para a continuidade do enriquecimento do vocabulário infantil, da construção de habilidades sociais e o desenvolvimento escolar, por

permitir o envolvimento das crianças nas atividades em grupo (Fernandes; Boehs; Rumor, 2011).

Também foi avaliada pelas famílias a quantidade de atividades por semana enviadas ou postadas no Portal Educacional. Elas relataram que era possível executar as tarefas no ambiente familiar durante a semana. Duas pequenas parcelas com o mesmo percentual apontaram que as propostas eram excessivas para serem realizadas pelas crianças na semana ou no período estipulado para o desenvolvimento; outras alegaram que as atividades ou propostas eram insuficientes para o período semanal. Juntas, essas duas parcelas não afetaram o resultado da maioria, que confirmou que as atividades eram suficientes. De acordo com os registros da conversa com as famílias, a demanda de propostas e atividades foi ajustada conforme a nova rotina familiar imposta pela pandemia.

No decorrer do processo comunicativo, quando surgiam as dúvidas sobre a proposta ou sobre os informativos oferecidos na semana, perguntou-se às famílias como era a comunicação do retorno aos profissionais. A maioria relatou que preferiu chamar o professor diretamente no grupo do WhatsApp da turma; ainda destacou que pedia auxílio na compreensão da proposta ou nas dúvidas sobre a melhor forma de abordagem no ambiente familiar com a criança ou apenas pedia mais explicações a respeito dos informativos encaminhados. Poucas famílias optaram pela pesquisa na internet para compreender melhor a proposta, por isso usaram busca rápida no Google. A minoria das famílias apontou que pulava a proposta em que havia dúvidas, e pedia para o professor regente explicar depois pelo WhatsApp. A opção de ligar no NEIM e conversar com a Direção ou Coordenação não foi citada por nenhuma família, talvez pela facilidade e praticidade de resolver tudo por meio das mensagens pelo aplicativo WhatsApp. Uma família respondeu à questão aberta relatando que perguntava a outras pessoas próximas, como vizinhos ou parentes sobre a proposta e conseguia realizar a atividade com a criança, o que é uma opção válida quando os envolvidos se mostram interessados em destacar caminhos diferentes de aprendizagem para a criança. Essa importância das famílias sobre as atividades propostas para a realização no ambiente familiar, fortalece o vínculo familiar afetivo para a aprendizagem e automaticamente nos remete a teoria de psicogenética de Henri Wallon, na qual justifica que a afetividade é a chave para o crescimento e a formação da personalidade do indivíduo (Wallon, 1986, p. 20).

Quando as propostas eram realizadas pela família com a criança, o retorno das atividades executadas também foi avaliado. Assim, descobriu-se que a maioria das famílias dava o retorno para a professora regente uma vez por semana; uma parcela média nunca deu retorno após o envio das atividades ou sua realização, demonstrando falta de interesse nas questões

educacionais de seu filho; outra parcela relatou dar retorno uma vez a cada 15 dias sobre o que foi vivenciado, o que mostra que ao menos estava envolvida no processo comunicativo; a minoria acentuou que retornava a comunicação com a professora mais de uma vez na semana, que gostava do envolvimento e da interação com os profissionais. Esse retorno das famílias, com conversa informais ou mais direcionadas aos assuntos da criança, contribuiu significativamente para a continuidade do processo comunicativo. De acordo com Kim e Sheridan (2015) sobre o engajamento familiar, fica evidente que para famílias e educadores trabalharem juntos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, é preciso estabelecer, além da comunicação básica, conexões e interações contínuas entre famílias e educadores. Ao consolidar relações de confiança entre pais e educadores, é mais provável que ocorra continuidade em casa, com um bom aproveitamento em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças (Levickis *et al.*, 2022, p. 1-11).

Para muitas famílias, retornar para um diálogo explicando as vivências ou demais questionamentos foi algo necessário. O interesse delas em realizar as propostas também foi avaliado. A maioria respondeu que às vezes a criança apresentava interesse em fazer as tarefas postadas no Portal Educacional ou no grupo de WhatsApp da turma; outra parcela média relatou que suas crianças tinham interesse em querer saber sobre as propostas oferecidas na semana. Juntando essas duas parcelas, a grande maioria das crianças continuou mostrando interesse em desenvolver as propostas em casa, embora de maneira diferente do que vinham fazendo no NEIM com as professoras. A pesquisa apontou que uma minoria de famílias registrou que suas crianças não apresentavam interesse em querer saber sobre as propostas, o que justifica talvez a falta de estímulos no ambiente familiar ou organização de um tempo proposto à criança em seu desenvolvimento escolar. Cabe destacar que o interesse mantido pelas crianças na realização das propostas foi desencadeado pela falta de atividades dirigidas em casa e, principalmente, pela curiosidade do novo, que envolvia a ludicidade com tecnologia. Poletto (2005, p. 67) reforça esse movimento lúdico com o contexto em que as crianças vivem. Ele destaca o lúdico como um instrumento que permite que a criança faça parte da cultura, de forma a trabalhar suas vivências internas com a realidade externa, sendo um facilitador para sua interação com o meio ao qual vive.

A **4ª categoria** caracteriza as dificuldades e contribuições do processo comunicativo referente às vivências familiares. Foram apresentados às famílias oito quesitos referentes a dificuldades encontradas no decorrer das vivências do atendimento remoto. As famílias tinham que avaliá-los conforme o nível de dificuldade em relação ao que passaram: muita dificuldade, pouca dificuldade e nenhuma dificuldade.

6.2 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO COMUNICATIVO

As famílias apontaram que a dificuldade mais evidente no processo comunicativo foi **localizar as informações, orientações e atividades no Portal Educacional**. Mais da metade dos envolvidos na pesquisa afirmou ter **muita dificuldade** em encontrar as propostas específicas do grupo do seu filho, embora no Portal Educacional fossem oferecidas variadas propostas educativas e sem restrição de acesso. Por ser uma plataforma de ensino digital, o espaço oferece muitas ferramentas de suporte ao ensino e se estende também ao Ensino Fundamental de toda a rede municipal. Como a plataforma tem muitas áreas, o que chama a atenção do internauta, às vezes pode se tornar difícil e longo o caminho para encontrar o que se procura. Cabe destacar que a professora B relatou que era sempre necessário encaminhar o link direto do espaço da turma para encurtar o caminho e atrair a atenção da família para a proposta do grupo. Outro fator que talvez também tenha ajudado a interferir no acesso ao Portal tenha sido o recurso tecnológico escolhido, por exemplo, o celular com internet fraca, causando lentidão para carregar as páginas até chegar à pretendida.

A segunda dificuldade questionada pelas famílias foi **a qualidade na conexão de internet**. A maioria delas respondeu ter pouca dificuldade na conexão, embora muitas tenham justificado que a qualidade do serviço prestado e o pacote contratado não eram dos melhores. Por mais que a maioria tenha relatado que tinha pouca dificuldade, a falta de acesso ou a baixa qualidade do acesso à internet é uma das dificuldades mais preocupantes para o atendimento emergencial, pois é por meio dela que se pode garantir a oferta de atividades, sugestões e orientações às famílias (Delboni, 2020).

A terceira dificuldade apresentada às famílias foi a **disponibilidade para conversar com os professores**. Descobriu-se que metade delas não teve nenhuma dificuldade para chamar o profissional e interagir nos assuntos sobre o que era proposto ou informado semanalmente. A facilidade e rapidez das mensagens instantâneas colaboram para as famílias estarem mais disponíveis quando solicitadas. Elas se mostraram dispostas a conversar com o professor sempre que preciso ou quando solicitadas. Já a outra metade teve algum nível de dificuldade (muito ou pouca), para estar disponível ao professor.

A quarta dificuldade apresentada às famílias foi sobre o **tempo para se comunicar com a unidade educativa**; a maioria delas registrou que não teve nenhuma dificuldade. Contudo, as outras duas parcelas justificaram muita e pouca dificuldade. Assim, o percentual fica relevante e se associa a problemas da organização familiar, o que se faz pensar em formas mais eficazes de abordagens para os educadores construírem vínculos no processo comunicativo com

as famílias que não têm acesso ou capacidade para se engajar em formas digitais de envolvimento (Levickis *et al.*, 2022, p. 1-11).

A quinta dificuldade foi sobre **o tempo para realizar as atividades em casa com a criança**. A maioria das famílias respondeu ter muita dificuldade. Sob essa ótica dos empecilhos que atrapalham o processo comunicativo, percebe-se que tais aspectos estão muito próximos um do outro. Conforme as respostas dos participantes, nota-se que para organizar a rotina ou o ambiente, associado a um acompanhamento de diálogo e interação, é necessário ter paciência e tempo (Lunardi *et al.*, 2021).

A sexta dificuldade apresentada foi sobre **o acesso aos meios de comunicação**. A maioria das famílias registrou não ter nenhuma dificuldade. Elas tinham recursos em casa disponíveis e acessaram seus meios de comunicação. Contudo, dependendo do horário utilizado, era necessário dividir os aparelhos entre os outros membros da casa. Muitas tinham outros filhos maiores que também precisavam fazer suas tarefas escolares, assim como alguns pais trabalhavam em home office.

A sétima dificuldade foi sobre **saber utilizar os meios midiáticos**, e a resposta da maioria das famílias foi nenhuma dificuldade. Aparentemente, elas não observavam problemas, porém o uso das mídias com a finalidade educativa, seja na escola, seja na família, deve ser cauteloso, atentando-se para aspectos como: superficialidade, excesso de informações desconectadas, desvio de conteúdo, má utilização dos recursos, distração etc. Tais fatores fazem parte dos pontos negativos do uso dos recursos midiáticos (Nascimbene, 2017).

A última dificuldade questionada pelas famílias foi sobre **desenvolver com as crianças as propostas enviadas pelos professores em casa**. A maioria assinalou a opção “não gostei”, o que remete a ideia de que elas nem sempre estão preparadas para orientar seus filhos, pois as famílias também precisam ser orientadas (Fegert *et al.*, 2020). Desse modo, esse papel de orientação aos pais pode ser exercido na própria unidade educativa, sendo um eixo estruturante do processo comunicativo.

6.3 OS FATORES POSITIVOS DO PROCESSO COMUNICATIVO

Nesta parte do trabalho, discutiremos o que foi **mais** significativo para as famílias no processo comunicativo com a instituição. Foram apresentadas às famílias pontos positivos das vivências realizadas, e elas avaliaram as questões conforme aos seguintes níveis: “gostei muito”, “gostei”, “não gostei” e “não se aplica”.

O recebimento do chip de telefonia móvel para uso no celular pessoal foi um dos quesitos a ser avaliado. A maioria das famílias registrou a opção “não se aplica”, o que faz referência ao não recebimento dos chips, pois na época eles foram entregues apenas às famílias dos grupos maiores. Provavelmente, quem confirmou recebimento tinha outros irmãos maiores ou parentes que receberam o recurso. Mesmo não sendo utilizado pela maioria, o chip foi uma proposta oferecida na rede de ensino que deve ser compreendida melhor na Educação Infantil, para possibilitar não só a garantia da conectividade para a viabilização do atendimento remoto, mas também o acesso à internet de forma igualitária para todos que fazem parte da rede pública de ensino. Assim, a exclusão digital não se prolongará, criando sofrimento para cidadãos e, por conseguinte, emudecendo e aniquilando sua humanidade no contexto das cidades (Gobbi; Anjos; Pito, 2020).

Em seguida, a estrutura do Portal Educacional para ter acesso às propostas foi a questão avaliada, e a maioria das famílias assinalou a opção “não gostei”. A resposta faz relevância ao caminho de como chegar ao espaço destinado às turmas do NEIM Celso Ramos. A estrutura, com muitos ícones e atrativos, não favoreceu a busca rápida e atrativa para as famílias se envolverem com mais facilidade no novo cotidiano imposto pela pandemia. De acordo com Reis, Lopes e Quental (2015, p. 286), “[...] É, portanto, um desafio de interpretação para os designers, que têm que ir se adaptando a este paradigma e acompanhando estas mudanças da melhor forma”. Cabe-lhes, assim, perceber as diferenças que cada criança apresenta em relação aos adultos e desenvolver interfaces apropriadas e atrativas para este grupo, respeitando suas especificidades e idiossincrasias, assegurando que todos possam usufruir de suas potencialidades usando os aplicativos (Paulo, 2023, p. 15).

Sobre os vídeos desenvolvidos pelos profissionais de ensino, como propostas educativas ou informativos, foram avaliados por 60% das famílias. As famílias sinalizaram que gostaram das produções visuais das professoras, que remeteram a questões lúdicas e lembranças da rotina escolar que as crianças tinham antes da pandemia. Como apontam Durão e Bertoldi (2020), a educação para a resiliência se baseia em uma relação educativa conectada à emoção e empatia. Com certeza, os profissionais da instituição conseguiram transmitir sentimentos bons às famílias, assim como boas práticas para a vivência das brincadeiras em casa.

Outra questão avaliada foi a participação das famílias nos grupos de WhatsApp da turma de seu filho. Descobriu-se que a metade delas não gostou da participação nos grupos de WhatsApp, preferindo permanecer às margens das conversas, caracterizando esse fator como não importante no processo educativo ou uma ferramenta de apoio à educação não necessária à família. Outro fator importante a se destacar é a organização das normas de funcionamento e o

preparo do professor para mediar as conversas, para não perderem a intencionalidade educativa (Oostdam; Hooge, 2012). Por outro lado, as famílias também queriam a oportunidade de compartilhar suas próprias experiências com seus filhos, suas prioridades, suas opiniões e feedback com os professores (Olson; Hyson, 2005). Além disso, as famílias desejam informações personalizadas sobre seus filhos, incluindo fotografias e dados sobre rotinas, como dormir e comer (Stratigos; Fenech, 2021); essas manifestações positivas das famílias alimentavam a participação e envolvimento no processo comunicativo.

A comunicação realizada pelo NEIM Celso Ramos às famílias (professores e equipe diretiva) obteve 50% para a opção “não gostei”, o que nos faz pensar nos meios de se comunicar e como se comunicar para obter avanços no processo. Conforme Macedo (2021), o conteúdo da comunicação entre os envolvidos e a natureza recíproca da comunicação são influenciados pelo tipo de comunicação eletrônica utilizada e pelas oportunidades que ela proporciona. A maneira de se comunicar deve ser aberta, clara e deve valorizar todos os envolvidos para promover relações professor-família mais fortes e, por sua vez, melhores no envolvimento da família e, conseqüentemente, nos resultados das vivências realizadas pelas crianças (Marvin *et al.*, 2020).

Sobre as propostas desenvolvidas para o grupo de crianças, a maioria das famílias apontou a opção “não gostei”. A criação de materiais digitais, como vídeos de contação de histórias, recados ilustrativos, fotos editadas, tinha o intuito de aproximar, interagir e envolver as famílias no processo comunicativo. Na visão de Pastore (2020), a pandemia causou um desafio para criar métodos e formas de pensar ações, pois o professor precisou atuar com métodos diferentes e propor estratégias para um trabalho com crianças que seja relacionado com a realidade delas. Dessa maneira, conforme Da Silva Mareiro e De Sousa Muniz (2022), os envolvidos parecem agora ter mais clareza da importância da tecnologia para permitir estratégias de ensino-aprendizagem mais personalizadas e que permitam a continuação do vínculo educativo ou a recuperação da aprendizagem que foi prejudicada durante o período em que as unidades educativas permaneceram fechadas. Cabe destacar que o processo de aperfeiçoamento para o trabalho emergencial foi amadurecendo, as dificuldades foram aos poucos transformadas em possibilidades, graças à criatividade e ao engajamento dos profissionais que buscaram seus objetivos, muitas vezes, sem formação e direcionamento (Da Silva Mareiro; De Sousa Muniz, 2022).

O contato da criança com os profissionais de sala também foi avaliado e constatou-se que a maioria escolheu a alternativa “não gostei”. As interações diretas com os profissionais de ensino e até mesmo com outras crianças do grupo foram bastante reduzidas, e as possibilidades

de vivenciarem experiências sistemáticas de construção de outros conhecimentos, ações e valores ficaram restritas ao ambiente familiar (Dias; Santos; Abreu, 2021, p. 119). As interações face a face, embora de forma virtual, dependiam muito de cada professor e de suas formas de se comunicar com a família.

A última pergunta da questão de múltipla escolha foi referente à compreensão do que estava sendo proposto nas atividades enviadas. A maioria das famílias registrou a opção “não gostei”. O trabalho foi desenvolvido e com a ajuda dos recursos digitais foi se aprimorando, porém não cativou as famílias na compreensão dos objetivos das propostas para realizá-las no ambiente familiar. As interferências para a não compreensão das propostas desenvolvidas para as vivências familiares podem ter sido geradas por diversos fatores, como a falta de interesse, atratividade e, principalmente, a falta de habilidade dos pais de entender a intencionalidade e os motivos das propostas solicitadas, considerando o nível de escolaridade familiar, especialmente os pais dos alunos da rede pública, o que se constituiu um entrave para esse momento do processo comunicativo (Castro; Vasconcelos; Alves, 2020).

As famílias responderam à última pergunta do questionário descrevendo de forma aberta os pontos relevantes do processo comunicativo, que foram classificados conforme a análise realizada das respostas em positivas, negativas e neutras.

A maioria apontou questões positivas a respeito da interação realizada com os profissionais de ensino, assim como sobre as atividades enviadas para casa. Uma significativa parcela das famílias alegou dificuldades relacionadas ao processo comunicativo, como problemas de interação e conexão com a internet. Por fim, a minoria relatou respostas que qualificaram o processo comunicativo de forma neutra, sem dar evidências de uma resposta específica, positiva ou negativa.

6.3.1 Respostas com argumentações positivas

A maioria das famílias que positivamente avaliaram o processo comunicativo durante o atendimento remoto o descreveram como bom, importante e proveitoso. O atendimento emergencial oferecido foi mediado por tecnologias digitais que exigiam do professor uma imaginação criativa para atender às novas demandas sociais de aprendizagem interativa, para haver fortalecimento dos vínculos entre NEIM e família, promovendo inclusão e oportunidades sociais.

As famílias sinalizaram, de acordo com as respostas abertas, que a comunicação com os profissionais de ensino foi realizada conforme as limitações dos envolvidos; houve

comunicação e uma troca de informações entre os pares. As famílias afirmam que o processo comunicativo obteve uma boa interação entre as partes, porém foi percebida a necessidade de fundamentá-lo em suas questões pedagógicas, o que leva a pensar em novos desafios na prática docente para a mediação da aprendizagem e a sua necessidade de apropriação crítica das tecnologias, para poder fortalecer ainda mais o processo educativo de forma remota para as crianças em seu ambiente familiar (Goedert; Arndt, 2020, p. 8).

Falar em apropriação das tecnologias no contexto das culturas digitais, hoje, envolve a construção de conhecimentos em diferentes linguagens (escrita, plástica, musical, audiovisual, digital) que possuem seus códigos e suas especificidades. Por sua vez, seus processos de aprendizagem são complexos, e envolvem conceitos e dimensões que se entrecruzam numa perspectiva de múltiplas linguagens ou multiliteracies (Fantin, 2012, p. 273).

As propostas elaboradas pelas professoras e enviadas nos grupos de WhatsApp ou no Portal Educacional não eram bem-aceitas pelas crianças, principalmente as menores, porém as orientações e informações recebidas das profissionais do grupo eram bem válidas, conforme relato: “o material enviado pelas professoras nos ajudou em inúmeros vezes em como lidar com certas situações e interações com a criança, isso ajudou muito”. Segundo Goedert e Arndt (2020), esses fatos requerem análises cuidadosas sobre os desafios e as possibilidades pedagógicas relacionados ao advento das mídias digitais.

O advento da mídia digital apresenta desafios ainda mais amplos para a escola enquanto instituição. Uma questão-chave, levantada por vários autores, concerne ao seu papel no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgida na sociedade. Acesso, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação (Buckingham, 2010, p. 53).

Assim, entendemos que as propostas pedagógicas que envolvem o uso de tecnologias digitais exigem uma percepção pedagógica sobre o potencial pedagógico dessas tecnologias e sobre as necessidades formativas dos professores em relação às particularidades de mediar pedagogicamente em processos educativos que envolvam comunicação mediatizada e interação online (Goedert; Arndt, 2020).

Cabe destacar também a procura pelas famílias que não se manifestavam ou interagiam com facilidade no processo comunicativo. Conforme relatou a família B, “recebíamos ligações telefônicas com frequência e participamos das reuniões pelo Meet, o processo comunicativo nos ajudou a assessorar as atividades com meu filho, me deu condições para ajudá-lo em casa”. Essa aproximação só foi possível graças aos recursos oferecidos pelas tecnologias que facilitam a comunicação. O telefone celular foi um instrumento riquíssimo, com inúmeras possibilidades de interação no processo comunicativo, “como a tradução automática para pessoas que não

falam o português” e também permite que indivíduos se comuniquem pelo mesmo aplicativo de outras formas, mais apropriadas ao seu contexto, como por áudios, vídeos, mensagens de texto, fotos e até mesmo emojis (Avari *et al.*, 2023, p. 245).

6.3.2 Respostas com argumentações negativas

As famílias que registraram negativamente o processo comunicativo foram pontuais nas questões relacionadas à interação com a instituição, às propostas desenvolvidas pelas professoras e às problemáticas com a internet. Uma família relatou que, “devido à sobrecarga das atividades familiares, às vezes certas questões, como o feedback das propostas enviadas, eram sobrepostas por outras atividades familiares mais importantes no dia”, deixando sempre para outro momento a interação.

Essas famílias que tiveram dificuldades de interação no processo comunicativo justificaram problemas relacionados a tempo, sobrecarga de trabalho e falta de interesse dos filhos em participar das propostas, pois algumas crianças não conseguiam estabelecer o vínculo com as professoras de forma virtual e sentiam falta do contato com os colegas de turma. Para que a mediação ocorra conforme o processo comunicativo, é preciso envolver diálogos, trocas de experiências, resoluções de problemas e desafios que levem os sujeitos a questionar e a fazer proposições para entender a situação apresentada (Goedert; Arndt, 2020).

Outro empecilho relatado pelas famílias estava relacionado às propostas educativas oferecidas pelas professoras. Uma delas alegou sentir falta de uma proposta mais sistematizada: “senti falta de uma rotina e uma sequência nas propostas enviadas”. Outros pais também justificaram que “a comunicação não foi acessível para os mais pequenos e bebês”. Esses pais disseram que suas crianças pequenas não tinham interesse nas telas, porém sabem que foi feito o melhor naquele momento por ambas as partes. Conforme Goedert e Arndt (2020), essas argumentações são importantes para fortalecer do processo comunicativo na revisão do olhar para as tecnologias, para que elas possam ser inseridas no planejamento pedagógico com um propósito educacional claro e que seja significativo aos sujeitos envolvidos. Tudo isso reforça a necessidade urgente de formação do professor mediador com as tecnologias digitais nas instituições educativas.

Outro grande fator de negatividade na participação do processo comunicativo estava ligado a aspectos relacionados ao acesso à internet para facilitar a comunicação e a interação familiar para o envolvimento das crianças nas questões educacionais. Com essa negatividade apresentada pelas famílias, percebe-se o distanciamento da cultura digital entre as mais

carentes. Segundo Lévy (2009), a cultura digital significa acesso à rede como um meio de comunicação, possibilitando que as pessoas possam aprender novas formas de se organizar e viver em sociedade. As tecnologias podem potencializar o aprendizado, desde que elas sejam percebidas em suas potencialidades e integradas num planejamento educacional. Contudo, como ainda há muitas crianças em seus lares sem conexão de internet, deve haver uma ação governamental, com políticas públicas para retirá-las da exclusão digital, pois essa situação gera sofrimento para os cidadãos em seu desenvolvimento e bem-estar (Gobbi, Anjos; Pito, 2020).

6.3.3 Respostas com fundamentação neutra

Além dos comentários positivos e negativos do processo comunicativo, destacaram-se algumas descrições neutras, como: “Nada a reclamar da comunicação com a unidade escolar, meu filho gosta da creche até de forma remota”. “Foi feito o que se pode para o momento”.

6.4 DISCUSSÃO DA ANÁLISE DE DADOS REFERENTE AOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

A análise das entrevistas com os 25 profissionais de ensino que atuaram no período da pandemia na Educação Infantil no NEIM Celso Ramos mostrou pontos importantes para o processo comunicativo ao atendimento emergencial.

O primeiro ponto diz respeito ao perfil profissional dos entrevistados; a maioria apresentou um percurso profissional com anos de experiência na docência e qualificação em nível de especialização na área educacional, o que mostra que a prática profissional docente é constituída, além de seu longo período de formação, de desafios cotidianos que a experiência profissional impõe permanentemente, ampliando escolhas, concepções e estratégias que promovam os processos de ensino e de aprendizagem (Sommerhalder; Pott; La Rocca, 2022). As experiências profissionais dos participantes e os diálogos realizados nas entrevistas caracterizam esses profissionais como um grupo maduro e dinâmico entre eles. Conforme citam Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022), a instalação do contexto da pandemia impôs a eles um grande desafio, repensar todo o saber constituído nos anos de trabalho, pautado pela presença, pelo coletivo, pela convivência e pelas interações na Educação Infantil, exigindo a construção de uma nova forma de planejar e de desenvolver a prática educativa adotada, a partir da implementação de atividades não presenciais, remotas ou de atividades a distância.

Foi perceptível no decorrer das entrevistas todo o esforço realizado pelos profissionais de ensino para criar seus materiais e elaborar suas novas práticas. Nos relatos contados pela maioria, era necessário aprender a utilizar recursos tecnológicos e midiáticos para o auxílio na comunicação com as famílias. As novas ferramentas de trabalho naquele momento de pandemia eram digitais e de “boca em boca” foram ganhando destaque e familiaridade para serem agregadas em suas práticas de trabalho. Para Kenski (2003), essas atuais tecnologias criam novos tempos e espaços educacionais. Sua importância tem destaque nos processos de ensino e aprendizagem, pois estas “[...] prometem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento de competências e habilidades dos professores e alunos” (Bottentuit Junior, 2010, p. 28). Para tal, primeiro o professor deve dominar o uso dessas tecnologias em sua prática docente, e isso não aconteceu com os profissionais participantes da pesquisa, muitos não tinham habilidades com o manuseio das novas ferramentas de trabalho. Após a pandemia, é visível a necessidade de repensar a formação docente, para que o professor possa dar conta de desenvolver as competências requeridas a ele, gerando processos de ensino-aprendizagem eficientes em contextos de educação mediada por tecnologias digitais (Goedert; Arndt, 2020).

Ao analisar o trabalho desenvolvido com o auxílio das tecnologias, foi perceptível, segundo os entrevistados, ver muitas barreiras pelo caminho do processo comunicativo, desde o acesso à tecnologia e o objetivo que se propõe com ela, como o nível de familiaridade com o dispositivo, o domínio das ferramentas e o ambiente do contexto de apropriação durante o acesso (Bronfenbrenner, 1994) entre ambas as partes envolvidas.

Diante desse novo percurso enfrentado pelos profissionais de ensino, as ferramentas mais utilizadas para a comunicação com as famílias foram o Google Meet, que foi um integrador de famílias nas reuniões coletivas ou nos momentos especiais; o aplicativo Canva, usado na edição de artes gráficas a partir de templates prontos; o WhatsApp, adotado nas conversas instantâneas; os editores de vídeos e fotos, como o Inshot Video Editor, MovieMaker e Kiner Master; por último, o Portal Educacional, procurado muitas vezes pelos profissionais de ensino para aprender mais sobre suas funcionalidades para a prática do atendimento remoto. Foi nesse contexto que foi emergindo uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Atendimento Emergencial Remoto (AER), isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais que favoreciam a comunicação e interação com as crianças e suas famílias (Lopes; Gomes, 2020).

Na Educação Infantil, assim como em todos os níveis de escolarização, era necessário se reinventar, e a questão era como fazer isso de forma digital se muitos profissionais não tinham recursos próprios e, principalmente, como destaca Kim (2020), faltava neles preparo

para o uso pedagógico dos recursos tecnológicos para interagir no processo comunicativo. Para os envolvidos na pesquisa, ficou clara a necessidade do professor se apropriar dessas tecnologias, ou seja, de explorá-las pedagogicamente (Castro; Vasconcelos; Alves, 2020).

Alguns profissionais relataram que não tinham em casa recursos básicos como computadores, e aqueles que tinham precisavam dividir com mais membros da família. Ao perceber essa dificuldade entre seus profissionais, a unidade educativa emprestou com frequência os recursos que tinha disponível naquele momento. Quando foi possível o retorno dos profissionais para a instituição no período híbrido, os poucos computadores de mesa disponíveis foram ofertados também para o trabalho docente, o que evidencia a falta de recursos na própria instituição. Após as primeiras dificuldades, surgiu um fato relevante na prática educacional: todos os profissionais na unidade educativa utilizavam o aparelho celular, de uso pessoal, para desenvolver os materiais digitais por meio dos variados aplicativos disponíveis na internet, assim como para a comunicação direta com as famílias.

Conforme relatado por alguns profissionais, as propostas desenvolvidas para o atendimento remoto eram elaboradas com frequência no celular/smartphones. Segundo eles, as atividades tinham que ser criadas de forma lúdica, atrativa e breve, com o objetivo de aproximar e fortalecer o vínculo entre os profissionais e as famílias. Os professores precisavam se apropriar dos recursos tecnológicos e midiáticos. Segundo Toschi (2002), esse tipo de tecnologia veicula mensagens variadas de informações, conhecimentos e entretenimento. As habilidades básicas para produzir os materiais necessários para o trabalho foram adquiridas entre os próprios profissionais informalmente, assistindo vídeos explicativos em canais do Youtube.

As professoras, ao desenvolver seus planejamentos, tinham que pensar em estratégias de aproximação com as famílias para conseguir interações no decorrer do processo comunicativo. Foi por meio dessa intencionalidade que as tecnologias midiáticas se envolveram na prática docente, facilitando e atraindo a comunicação.

Falar em apropriação das tecnologias no contexto das culturas digitais, hoje, envolve a construção de conhecimentos em diferentes linguagens (escrita, plástica, musical, audiovisual, digital) que possuem seus códigos e suas especificidades. Por sua vez, seus processos de aprendizagem são complexos, e envolvem conceitos e dimensões que se entrecruzam numa perspectiva de múltiplas linguagens ou multiliteracies (Fantin, 2012, p. 273).

Apropriar-se das tecnologias no contexto pandêmico, em especial na Educação Infantil, não foi nada fácil. Muitos profissionais sofreram por falta de habilidade tecnológica na criação de seus materiais e no ato de se comunicar com as famílias.

Segundo descrições de alguns profissionais, adquirir novas habilidades era necessário para a comunicação destinada às famílias, pois o ato comunicativo tinha que ser curto, rápido e, ao mesmo tempo, atrativo, para cativar as famílias e envolvê-las nas propostas e intencionalidades pedagógicas. A mediação do professor foi vital no processo comunicativo, exigindo dos profissionais competências que não estavam claras ou que não foram desenvolvidas em sua formação. “Tudo isso reforça a necessidade de que o debate e a formação sobre o papel mediador do professor, via tecnologias digitais, seja cada vez mais fomentado nos espaços formativos” (Goedert; Arndt, 2020, p. 9).

A mediação realizada com os novos aparatos tecnológicos tornou o professor um profissional muito além de um “lecionador para ser um organizador do conhecimento, um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador de aprendizagem” (Gadotti, 2011, p. 25).

Conforme Goedert e Arndt (2020), o professor continua sendo um elemento mediador fundamental, no sentido de planejar e conduzir o processo educativo, mesmo diante de tantos desafios que se apresentam à educação em nosso país, entre eles o de propor e mediar atividades de aprendizagem utilizando e explorando o potencial pedagógico das tecnologias digitais (Moran; Masetto, Behrens, 2013; Belloni, 2018).

A mediação realizada pelo professor necessitava manter a família conectada com a instituição, conservando-a sempre ativa no processo comunicativo. Os profissionais participantes da pesquisa registraram alguns apontamentos que dificultaram a mediação do professor para conseguir suas intencionalidades. Foram relatados fatores como o pouco envolvimento e interações nas conversas, a falta de retorno/feedback das mensagens e propostas enviadas, dificuldades para a comunicação, tempo, sobrecarga de trabalho e o interesse na vida escolar de seus filhos. Muitas dessas adversidades no processo comunicativo não foram superadas por eles no decorrer da pandemia.

De acordo com a análise executada, os participantes afirmaram que não houve comunicação com todos os pais dos grupos de crianças que atuavam. Constatou-se que mais da metade das famílias não participou do processo comunicativo com os professores de seus filhos.

Em meio às variadas dificuldades encontradas, a pergunta que muitos profissionais faziam naquele período foi: como propor algo educativo às crianças com a falta de interação percebida entre as famílias? Nas palavras de Goedert e Arndt (2020), o conhecimento se constrói na interação, porém isso nos remete a pensar em como foi possível produzir conhecimento nesse período emergencial se muitas famílias não interagiram no processo comunicativo? As limitações de um modelo emergencial tornam-se evidentes, mas é preciso

salientar a necessidade de se pensar sobre o ensino e a aprendizagem, independentemente do modelo ou da forma que está sendo apresentado à sociedade (Flores; Lima, 2021, p. 3).

Segundo os relatos dos participantes, as estratégias desenvolvidas para buscar a interação das famílias de forma digital envolveu a criação de variados materiais educativos, informativos e recados de proximidade com as famílias naquele momento difícil, emocionalmente, para muitos. A criatividade dos profissionais de ensino foi essencial para a elaboração de vídeos, templates, links e diálogos de acolhida e de incentivos às vivências educativas com as crianças em casa. De acordo com Flores e Lima (2021), a conjuntura da pandemia impôs mudanças na forma como os professores organizam suas aulas, com o uso de recursos para enriquecer os aspectos visuais e permitir o acesso à informação em tempos e espaços distintos do proposto pela escola convencional. Se não tivéssemos vivenciado esse momento de mudanças nas formas de ensinar, possibilitando uma nova visão ao mundo digital, essas ações realizadas na prática educativa pelos professores não seriam alteradas, pois normalmente existe uma tendência de repetição das práticas já conhecidas e estabelecidas (Becker, 2019), atrasando ainda mais a entrada das práticas digitais no contexto educativo, principalmente da Educação Infantil. “Ou seja, apesar das dificuldades inerentes ao processo, ocorreram oportunidades relativas às mudanças nas atitudes pedagógicas” (Flores; Lima, 2021, p. 105).

O resultado da avaliação executada pelos profissionais para caracterizar os pontos positivos e negativos do processo comunicativo mostrou de forma geral um equilíbrio quanto ao processo comunicativo, embora as questões positivas tenham sido um pouco maiores. Tais indicações acentuam que os pontos negativos se intercalam e dão indícios de que é possível superá-los.

Conforme Flores e Lima (2021), provavelmente, tais práticas serão ampliadas e melhoradas a partir da reflexão sobre a ação, fomentando movimentos de inclusão da escola na cultura digital, a partir de uma mudança paradigmática relativa às formas de como o ensino é concebido e executado, além de apoio governamental nas ações públicas referentes a criança, letramento digital e acesso à internet.

Os pontos positivos dão base para a consolidação das práticas pedagógicas, pela criatividade, cooperação e dinamismo realizado por eles na construção de uma boa comunicação e interação com as famílias no decorrer do atendimento emergencial. Essas ações positivas destacadas pelo grupo entrevistado precisam ser fortalecidas com movimentos de formação docente. Esses movimentos, segundo Flores e Lima (2021), têm um efeito mais

positivo quando se voltam para o desenvolvimento de concepções, e não apenas para a aplicação mecânica e instrumental dessas ações vivenciadas.

Contudo, percebeu-se que a pandemia deu destaques para a importância das tecnologias digitais na sociedade, abrindo espaços para a reflexão sobre o papel que elas têm “desempenhado na contemporaneidade e na formação dos sujeitos” (Fantin, 2011, p. 1). Cabe agora propor práticas de resgate ao interesse das famílias, mostrando-as o valor do ensino por meio das tecnologias. Também devemos analisar suas influências e intencionalidades para construir uma prática docente que as envolvam de forma segura e eficaz para a infância.

7 CONCLUSÃO

Assim, para elucidar as considerações finais deste trabalho, resgatou-se os apontamentos da revisão de literatura, juntamente com a problemática inicial da pesquisa, que pretendia responder à seguinte questão: será que o processo comunicativo com as famílias no atendimento emergencial efetivamente atingiu a maioria das famílias atendidas pelas turmas envolvidas no estudo e favoreceu a mediação para a aprendizagem da criança no seu ambiente familiar? Em concordância com os resultados da revisão de literatura, concluiu-se que nem todas as famílias foram atingidas e envolvidas no processo comunicativo. A maioria delas revelou que o processo comunicativo foi bom, fundamental para o momento, embora realizado em meio a várias dificuldades entre ambas as partes envolvidas.

O estudo de caso foi vital para a busca dos dados relevantes e necessários para compreender a temática abordada de forma ampla e com profundidade. Possibilitou, por meio da coleta de dados com as múltiplas fontes, uma boa interpretação dos fatos ocorridos e um bom direcionamento na fundamentação dos objetivos aqui propostos.

A partir dos resultados obtidos, pode-se dizer que a pesquisa logrou alcançar os seus objetivos, analisou o processo comunicativo entre a instituição de ensino e suas respectivas famílias, bem como identificou as estratégias educacionais desenvolvidas para a participação delas no atendimento emergencial remoto, assim como comprovou muitos fatos apontados na revisão de literatura realizada na pesquisa.

Os objetivos específicos foram confirmados e estão descritos a seguir:

Os meios tecnológicos utilizados pelos envolvidos na pesquisa para a comunicação no período de pandemia foram caracterizados, constatando-se que faltaram recursos tecnológicos para ambas as partes. Na instituição estudada faltaram computadores, tablets e até mesmo internet para atender a demanda de todos os profissionais. Nas famílias, a falta de recursos tecnológicos já era previsível, pela questão econômica, embora o aparelho celular tenha colaborado para que a maioria pudesse participar do processo comunicativo com a instituição.

As contribuições que as ferramentas tecnológicas aplicadas ao atendimento às famílias trouxeram para o processo de comunicativo e o desenvolvimento das estratégias pedagógicas foram sistematizadas, assim, a visibilidade do trabalho do professor na elaboração de materiais midiáticos ganhou destaque, bem como seu papel mediador, ao encaminhar as propostas desenvolvidas com o fito de aproximar e manter as famílias envolvidas no atendimento emergencial.

Identificou-se como a organização do trabalho pedagógico para o atendimento emergencial incluiu as famílias no processo educativo. Por consequência, essa constatação nos remete a pensar na importância das questões referentes à aprendizagem da criança, independentemente do modelo de atendimento oferecido, como efetivamente as contribuições pedagógicas podem chegar aos lares e contribuir sem perder o foco e o compromisso com a criança. Para esse modo de atendimento (remoto), caso volte a ser utilizado pelas instituições de Educação Infantil, é necessário investir na organização do processo comunicativo, com estratégias pedagógicas e comunicativas alinhadas para atrair e envolver as famílias na permanência ao atendimento emergencial, atentando-se para que o processo de aprendizagem não se torne apenas uma transmissão de informativos e conteúdos.

Observaram-se os pontos positivos e negativos dos envolvidos na pesquisa para a participação no processo comunicativo para manter o vínculo no atendimento à criança. De forma ampla, esses apontamentos caracterizaram o processo comunicativo e acentuaram possíveis mudanças nos quesitos referentes às dificuldades encontradas, assim como sinalizaram ações eficazes que contribuíram para a prática pedagógica, ações que podem continuar a contribuir no atendimento às crianças da Educação Infantil. Essa identificação mostrou possibilidades de aperfeiçoamento não só para o atendimento emergencial, mas para refletirmos sobre a organização do trabalho docente frente ao ato comunicativo com as famílias. Destaca-se que essa interação necessita ser bem estruturada para gerar confiança na continuidade do vínculo educativo, proporcionando mais vivências significativas entre unidade educativa e família.

O processo comunicativo durante a pandemia se caracterizou como uma ponte entre a instituição de ensino e suas famílias. Para manter essa consolidação, o papel dos profissionais de ensino, especialmente os professores, no uso de estratégias de mediação e criatividade na criação de materiais diversificados foi essencial para atingir os objetivos propostos referentes ao atendimento emergencial. A mediação realizada pelo professor necessitava manter a família conectada com a instituição, conservando-a sempre ativa no processo comunicativo. Entretanto, como diz Nóvoa (2020), precisa-se investir cada vez mais no aprimoramento dos profissionais para atender às novas demandas educacionais. Dessa forma, o primeiro passo para esse aperfeiçoamento é compreender a proposta da metodologia do atendimento emergencial, ter suporte e habilidades tecnológicas, assim como ter objetividade nas estratégias de trabalho para chegar até a criança, entendendo sua realidade.

Sem dúvidas, a grande questão do atendimento emergencial foi como fazer uma proposta educativa de qualidade num momento de isolamento social, com tantas dificuldades no percurso que se pretendia atravessar.

Assim como os professores, a pesquisa evidenciou a importância das famílias no processo comunicativo; sem elas não seria possível chegar até as crianças. Embora esse percurso realizado pelas famílias tenha sido cheio de obstáculos, a maioria delas conseguiu se comunicar com a instituição de ensino, embora tenha sido constatado que a comunicação realizada poderia ter sido mais significativa e produtiva. Muitas vezes, segundo relato dos participantes, a sensação foi de uma comunicação superficial, que não atingia diretamente a criança em seu ambiente familiar.

Para analisar a participação das famílias no atendimento emergencial, é necessário compreender três grandes pontos para propor avanços na comunicação e envolver as famílias de forma significativa no atendimento emergencial. Esses pontos se destacam como geradores de outras dificuldades encontradas que atrapalham a participação das famílias no processo comunicativo. O primeiro envolve as questões sociais da família, por exemplo, a falta de habilidades, disposição e tempo para ensinar o filho em casa, aspectos que geram um fardo para as famílias, em especial para as mães, pois necessitam dar conta da carga intensa de trabalho doméstico, dos cuidados com os filhos, do emprego e da falta dele. Na maioria das famílias, esses fatores criaram conflitos e desinteresse com os assuntos relacionados à educação escolar de seus filhos. O segundo ponto se relaciona às questões socioeconômicas das famílias envolvidas, pela falta de recursos tecnológicos e de acesso à internet, gerando muitas vezes a impossibilidade de participação de forma contínua do processo comunicativo da instituição de ensino, o que distanciou essas famílias e suas crianças do que estava sendo proposto, do direito ao atendimento ofertado e do envolvimento da criança no ambiente digital. Por último, outro fator em destaque envolve a comunicação com as famílias, a maneira como ela é planejada e articulada com as questões educativas, pois não basta ter recursos tecnológicos se a mediação realizada para a participação não atrair e cativar as famílias para a importância no processo educativo de seus filhos.

Cabe ainda destacar, que esses pontos também foram evidenciados como questões problemáticas, conforme os apontamentos realizados na revisão de literatura desta pesquisa.

Esses eixos geradores de dificuldades atrapalharam o desenvolvimento do processo comunicativo, porém não impediram seu funcionamento. De modo geral, as famílias o avaliaram como bom e importante para o envolvimento no atendimento emergencial, dando suporte à continuidade das propostas educativas para as crianças em casa. Cabe ainda acentuar

que muitas ações desenvolvidas para a prática do processo comunicativo foram válidas, fundamentais, e possíveis de serem trabalhadas de modo presencial.

A pesquisa pode evidenciar que houve mudanças significativas nos papéis de todas as partes interessadas na Educação Infantil. Os recursos tecnológicos e midiáticos foram percebidos pelos profissionais de ensino como instrumentos da mudança de habilidades, métodos e estratégias pedagógicas que dão suporte a suas funções. Além disso, eles perceberam que seu papel na comunicação com as famílias também mudou e que é essencial para aproximar as famílias ao processo educativo de seus filhos. O atendimento emergencial levou os pais a assumir novas responsabilidades, percebendo que a tecnologia, além de ser vital para a comunicação e o ensino, deve ser mediada constantemente por eles. Deve-se dar aos filhos, além dos ensinamentos de como usar os recursos, noções de objetividade, tempo, responsabilidade e precauções.

Assim como na revisão de literatura, esse novo processo de comunicação apresentou resultados positivos, porém em algumas partes houve empecilhos, dificultando e diminuindo a comunicação entre os envolvidos, provocando a exclusão de muitas famílias. Os resultados da implementação do atendimento emergencial não pareceram ser satisfatórios por completo, porém foram apontados como significativo, tanto pelos profissionais quanto pelas famílias. pela facilidade e adequação ao tempo da família para trabalhar com as propostas oferecidas, principalmente por meio do aplicativo de mensagens instantânea, WhatsApp.

Hoje, pós-pandemia, o desafio é aprimorar as habilidades e competências digitais dos profissionais de ensino, famílias e crianças, para uma atualização das práticas pedagógicas, que devem envolver o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil.

O estudo realizado apresentou limitações importantes quanto à uma parte de sua população e amostra. Os pais, se mostraram resistentes na participação da coleta de dados da pesquisa. Alegaram falta de tempo, dificuldades de entendimento e principalmente a ausência nas reuniões da unidade educativa. Esses fatores impediram o aprofundamento dos estudos referentes à participação das famílias e limitaram o tamanho da amostra.

Por último, salienta-se a possibilidade de que, futuramente, venha-se a enfrentar outras situações similares à vivida em 2020. Sugere-se um modelo emergencial previamente estabelecido, interligado a um plano de ações com orientações e estratégias de comunicação para a formação de vínculos entre instituição de ensino e suas famílias, para que o ensino não seja prejudicado, promovendo a aprendizagem de maneira efetiva, evitando a evasão das famílias, principalmente aquelas de instituições públicas. Pesquisas futuras podem investigar

a continuidade da comunicação entre NEIM e suas famílias de forma remota, os benefícios e empecilhos dos grupos de WhatsApp.

REFERÊNCIAS

- AMIN, A.; REZENDE, D. S. **Tecnologias na educação: construção de políticas públicas**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022.
- AVARI, P. *et al.* Communication with families: understanding the perspectives of early childhood teachers. **Journal of Early Childhood Research**, v. 21, n. 2, 2022.
- AZIZ, A.; SADDHONO, K.; SETYAWAN, B. W. A parental guidance patterns in the online learning process during the covid-19 pandemic: case study in indonesian school. **Heliyon**, v. 8, n. 12, e12158, 2022.
- BARKIN, S. *et al.* Parental media mediation styles for children aged 2 to 11 years. **Pediatrics Adolescents**, v. 160, n. 4, p. 395-401, 2006.
- BARRON, B. *et al.* Parents as learning partners in the development of technological fluency. **International Journal of Learning and Media**, v. 1, n. 2, p. 55-77, 2009.
- BASTOS, F. O. S.; LIMA, F. P.; NEIVA, R. C. S. A perspectiva relacional das redes sociais no contexto da comunicação organizacional. *In: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS-ABRAPCORP*, 5., 2011. p. 1-14.
- BAUMRIND, D. Efeitos do controle autoritário dos pais sobre o comportamento infantil. **Desenvolvimento Infantil**, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.
- BECKER, F. Piaget & Freire; epistemologia e pedagogia. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília (SP), v. 11, 2019.
- BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **UFRGS**, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação. *In: MILL, D. (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas (SP): Papyrus, 2018.
- BORGES, L.; CIA, F. Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 8, n. 16, 2021.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Concepção, avaliação e dinamização de um portal educacional de WebQuests em língua portuguesa**. 2010. Tese (Doutorado em Educação e Tecnologia Educativa) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.
- BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Parecer n. 5 de 24 de abril de 2020**. Conselho Nacional de Educação aprova Parecer que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia

da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450%2011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.%20Acesso%20em:%205.%20jun.2020. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRITO, K. R. S.; FREITAS, V. O. Escola e família: responsabilidade compartilhada. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL 'EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE'*, 6., 2012, São Cristóvão. Educação, Sociedade e Práticas Educativas, 2012. Disponível em http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/154.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRONFENBRENNER, U. Ecological models of human development. *In: International Encyclopedia of Education*. 2. ed. Oxford: Elsevier, 1994.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

CARCAUSTO, W. Distance teaching-learning experience in Early Childhood Education teachers during the coronavirus pandemic. **Advances in Science, Technology and Engineering Systems**, v. 6, n. 1, p. 269-274, 2021.

CASTRO, M. A.; VASCONCELOS, J. G.; ALVES, M. M. Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Revista Pemo**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020.

CASTRO E SOUZA, M.; SCRAMIGNON, G. B. S. Crianças, tecnologias e atividades não presenciais no contexto da covid-19. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 10, n. 22, p. 629-659, jun. 2020.

CASTRO, M. A.; VASCONCELOS, J. G.; ALVES, M. M. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2 n. 1, p. 1-17, 2020.

CALDERAN, A.; CALDERAN, A. M. Educação em tempos de pandemia: a (in)visibilidade da infância na realização do ensino remoto na Educação Infantil. **Revista Ipê Roxo**, Jardim (MS), v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, (Natal), v. 10, p. 431-440, 2005.

CHEN, J. J.; RIVERA-VERNAZZA, D. E. Communicating digitally: building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during covid-19. **Early Childhood Education Journal**, v. 51, p. 1189-1203, 2023.

CHIPS com internet móvel mudam a realidade nas salas de aula da EJA em Florianópolis. **ND Mais**, 10 maio 2021. Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/chips-com-internet->

movel-mudam-a-realidade-nas-salas-de-aula-da-eja-em-florianopolis/. Acesso em: 20 ago. 2023.

CLARK, G. F.; CHANDLER, B. E. **Best practices for occupational therapy in schools**. Bethesda: AOTA Press, 2013.

COHEN, F.; OPPERMAN, E.; ANDERS, Y. Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie. Digitalisierung Schub oder verpasste Chance? **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, v. 24, n. 2, 2021.

COLLIER, K. *et al.* A mediação parental da mídia influencia os resultados da criança? Uma meta-análise sobre tempo de mídia, agressão, uso de substâncias e comportamento sexual. **Psicologia do desenvolvimento**, v. 52, n. 5, p. 798-812, 2016.

CORDEIRO, K. M. A. **O impacto da pandemia na educação**: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. 2020. Tese (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas, 2020.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces científicas**, v. 8, n. 3, 2020.

CRUZ JUNIOR, G.; SILVA, E. M. A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 89-104, 2010.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: an integrative model. **Psychological Bulletin**, v. 113, p. 487-496, 1993.

DELBONI, C. Entenda o que é educação digital e qual é o papel das escolas. **Estadão**, 2020. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/entenda-o-que-e-educacao-digital-e-qual-papel-das-escolas/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 101-124, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79005>. Acesso em: 18 ago. 2023.

DIAS, P.; BRITO, R. **Crianças (0 a 8 anos) e tecnologias digitais**. Lisboa: Centro de Estudos em Comunicação e Cultura, Universidade Católica Portuguesa, 2017.

DURÃO, C. F. A.; BERTOLDI, C. A. Coleta e análise de dados em estudo de reconhecimento da realidade profissional e do ensino de design de serviços em cursos de graduação nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. *In: SPDESIGN – SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPG DESIGN FAU USP*, 4., 2020, São Paulo: Blucher, 2020. p. 12-13.

FANTIN, M. Dimensões da formação cultural e da mídia-educação na pedagogia. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 264-280, jul./dez. 2012.

FEGERT, J. M. Challenges and burden of the coronavirus 2019 (covid-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, v. 14, n. 20, 2020.

FERNANDES, G. C. M.; BOEHS, A. E.; RUMOR, P. C. F. Rotinas e rituais familiares: implicações para o cuidado. **Ciência, Cuidado Saúde**, v. 10, n. 4, p. 866-871, 2011.

FLORES, J.; LIMA, V. Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 4, n. 3, p. 109, 3 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações para o Teletrabalho**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. Florianópolis, 2020a.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria n. 156/2020**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2020b.

FORNÉ, M. F. Redes sociais e resiliência na Educação Infantil: o caso de uma escola de 0 a 3 anos durante a pandemia. **EDMETIC**, v. 11, n. 21, 2022.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GARRISON, D.; ANDERSON, T. **El e-learning en el siglo XXI**. Investigación e práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; PITO, J. D. Sediciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 184-208, 2020.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Revista Criar Educação**, Santa Catarina, v. 9, n. 2, p. 104-121, abr./jun. 2020.

HAAS, B. Evaluating technology-enhanced, STEAM-based remote teaching with parental support in Luxembourgish Early Childhood Education. **Frontiers in Education**, v. 7, n. 872479, p. 1-12, 2022.

HAICAULT, M. La charge mentale. Histoire d'une notion charnière (1976-2020). **HAL Open Science**, 2020.

KALAS, I. *et al.* **ICT in Primary Education: analytical survey volume 1: exploring the origins, settings and initiatives**. Moscow, Russian Federation: Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2012.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

- KIM, E. M.; SHERIDAN, S. M. **Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs.** EUA: Springer, 2015.
- KIM, J. Learning and teaching online during covid-19: experiences of student teachers in an Early Childhood Education practicum. **International Journal of Early Childhood**, v. 52, p. 145-158, 2020.
- KIRWIL, L. Parental mediation of children's internet use in different European Countries. **Journal of Children and Media**, v. 3, n. 4, p. 394-409, 2009.
- KOSKELA, T. *et al.* Parents' views on family resiliency in sustainable remote schooling during the covid-19 outbreak in Finland. **Sustainability**, v. 12, n. 21, p. 8844, 2020.
- KRUSZEWSKA, A.; NAZARUK, S.; SZEWCZYK, K. Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic—the difficulties experienced and suggestions for the future. **International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education**, v. 50, n. 3, 2022.
- LARANJEIRO, D.; ANTUNES, M. J.; SANTOS, P. As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 2, p. 223-248, 2017.
- LEÓN-NABAL, B.; ZHANG-YU, C.; LALUEZA, J. L. **Uses of digital mediation in the school-families relationship during the covid-19 pandemic.** Espanha: Universidade de Alcalá, 2021.
- LEVICKIS, P. *et al.* Parents' perspectives of family engagement with early childhood education and care during the covid-19 pandemic. **Early Childhood Education Journal**, v. 5, p. 1-11, 2022.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2009.
- LEVY, Y.; ELLIS, T. J. A system approach to conduct an effective literature review in support of information systems research. **Informing Science Journal**, v. 9, p. 181-212, 2006.
- LIVINGSTONE, S.; HELSPER, E. Parental mediation of children's internet use. **Journal of broadcasting and electronic media**, v. 52, n. 4, p. 581-599, 2008.
- 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 Online, LSE. 2015.
- LOPES, A. F. *et al.* O desafio do uso das TIC na educação infantil. **Revista Pandora do Brasil**, n. 34, 2011.
- LOPES, N.; GOMES, A. O “boom” das plataformas digitais nas práticas de ensino: uma experiência do E@D no ensino superior. **Revista Prácticum**, v. 5, n. 1, p. 106-120, 2020.
- LUNARDI, N. M. S. S. *et al.* Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 46, n. 2, 2021.
- MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialização no contexto da família: Interação pais-filhos. *In*: HETHERINGTON, E. M. (org.). **Manual de psicologia infantil.** v. 4. Nova York: Wiley, 1983. p. 1-110.

- MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio/ago. 2021.
- DA SILVA MAREIRO, M. A.; DE SOUSA MUNIZ, S. A Educação Infantil em tempos de pandemia. **Facit Business and Technology Journal**, v. 2, n. 39, 2022.
- MARVIN, C. A. *et al.* Getting ready strategies for promoting parente – professional relationships and parente – child interactions. **Young Exceptional Children**, v. 23, n. 1, p. 3651, 2020.
- MATTAR, J.; DA SILVA, R. T.; DA ROCHA, J. C. Tecnologia no currículo da educação infantil no Brasil: análise de documentos legais. **EccoS – Revista Científica**, n. 65, p. 24611, 2023.
- MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Grupo Almedina, 2021.
- MCKENNA, M. *et al.* Initial development of a national survey on remote learning in early childhood during covid-19: establishing content validity and reporting successes and barriers. **Early Childhood Education Journal**, v. 49, n. 5, p. 815-827, 2021.
- MONDIN, E. M. C. Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. **Psicologia Argumento**, v. 26, n. 54, p. 233-244, 2008.
- MORAN, J.; MASETTO, M. T. BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas (SP): Papirus, 2013.
- MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, 34, 351-364, 2020.
- MUNASTIWI, E.; PURYONO, S. Unprepared management decreases education performance in kindergartens during covid-19 pandemic. **Heliyon**, v. 7, n. 5, 2021.
- NASCINBENE, W. G. Pontos fortes e fracos dos recursos midiáticos na educação. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Medianeira (PR)*, v. 8, n. 17, E – 4726, 2017.
- NEIM CELSO RAMOS. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2022.
- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. **Assessment for learning**: early childhood exemplars. Information and Communication Technology (ICT). New Zealand: Ministry of Education, 2009. Disponível em: <http://www.educate.ecce.govt.nz/~media/Educate/Files/Reference%20Downloads/ex/ECEBk20/ECEBk20Full.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- NOSSA HISTÓRIA. **Portal Educacional NEIM Celso Ramos**, 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/neim-celso-ramos/in%C3%ADcio>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- NÓVOA, A. La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd’hui? **Revue Internationale d’Éducation**, Sèvres (França), n. 83, p. 23-31, 2020.
- O’CONNOR BONES, U. *et al.* Parental involvement during covid-19: experiences from the special school. **European Journal of Special Needs Education**, v. 37, n. 6, p. 936-949, 2021.

- OKOLI, C. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 37, n. 43, p. 879-910, nov. 2015.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLSON, M.; HYSON, M. Professional development National Association for the Education of Young Children (NAEYC) explores parental perspectives on Early Childhood Education. **Young Children**, v. 60, n. 3, p. 66-68, 2005.
- OOSTDAM, R.; HOOGE, E. Making the difference with active parenting; forming educational partnership between parents and schools. **European Journal of Psychology and Education**, v. 27, n. 1, 2012.
- PARÉ, G. *et al.* “Synthesizing information systems Knowledge: a typology of literature reviews”. **Information & Management**, [S.l.]. v. 52, n. 2, p. 183-199, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378720614001116?via%3Dihub>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- PARREIRAS, C.; MACEDO, R. M. Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas. *In*: TONIOL, R.; GROSSI, M. (orgs.). **Cientistas sociais e o coronavírus**. Florianópolis: Tribo da Ilha Editora, 2020.
- PASTORE, M. N. Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos? Childhood, children and pandemic: in which boat do we sail? **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional/Brazilian Journal of Occupational Therapy**, Preprint, 2020.
- PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015.
- PAULO, M. M. **Diretrizes projetivas para interfaces de plataformas digitais voltadas à Educação Infantil**. 2023. Tese (Pós-graduação em Design) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2023.
- PEDRO, L. M. **Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contexto de educação de infância**. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2021.
- PETTICREW, M.; ROBERTS, H. **Systematic reviews in the social sciences: a practical guide**. Malden, MA: Blackwell, 2006..
- PIROZZI, G. P. A didática em tempos de distanciamento social: novas ferramentas a serviço do ensino. *In*: BIANCHETTI, C. **Cultura digital: novas relações pedagógicas para aprender e ensinar**. v. 1. Curitiba: Bagai, 2020. 236 p.
- PLOTKA, R.; GUIRGUIS, R. Distance learning in Early Childhood during the covid-19 crisis: family and educators’ experiences. **Early Childhood Education Journal**, v. 18, p. 1-12, 2022.
- POLETTI, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005.

PRAMLING, S. I.; JUDITH, W.; ERIKSEN ØDEGAARD, E. The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP policy forum. **International Journal of Early Childhood**, v. 52, n. 2, p. 129-144, 2020.

PRIMO, A. O. O aspecto relacional das interações na web 2.0. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 29., Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006.

O QUE são estratégias pedagógicas? **Diversa**, 2023. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/como-as-estrategias-pedagogicas-favorecem-a-educacao-inclusiva/o-que-sao-estrategias-pedagogicas/#:~:text=As%20estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20correspondem%20aos,produzir%20e%20expressar%20o%20conhecimento..> Acesso em: 30 ago. 2023.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e a constituição de singularidades. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

REIMERS, F. M.; SCHLEICHER, A. **Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del covid-19**. Traducción: Sergio Cárdenas, Víctor Granados, Dulce Lomeli e Ignacio Ruelas. Peru, 2020.

REIS, M.; LOPES, C.; QUENTAL, J. Design de interação e de interfaces táteis: o caso particular do design para crianças surdas. *In*: ERGOTRIPDESIGN, 4., 2015, Aveiro, Portugal. Revista dos Encontros Internacionais Ergotrip Design, 2015.

RIBEIRO, M. P.; CLÍMACO, F. C. Impactos da pandemia na Educação Infantil. A pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, 2020.

RIBEIRO, M. S. **Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais**. 2013. Tese (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do coronavírus, o covid-19! **Revista Científica Schola**, Santa Maria (RS), v. 6, n. 1, p. 1-4, jul. 2020.

SAMPAIO, D. M. **A pedagogia do ser**: educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

SCHWARTZ, F. T.; PACHECO, J. T. B. Mediação parental na exposição às redes sociais e a internet de crianças e adolescentes. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 217-235, 2021.

SEEMANN, V. C.; MENDES, G. M. L. Os desafios da docência no contexto da pandemia da covid-19: estudo de caso de Florianópolis. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 5, p. 351-373, 2022.

SILVA, I. *et al.* **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**. Brasília: MEC, 2016.

SILVA, P. H. S. *et al.* Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia: viabilidade e percepções. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 45,

n. 1, e 044, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/pG6dfdC8cFW57YDKqTxNyJB/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SOMMERHALDER, A.; POTT, E. T. B.; LA ROCCA, C. A Educação Infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022.

SPIZZIRRI, R. *et al.* Adolescência conectada: mapeando o uso da internet em jovens internautas. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 69, p. 327-335, 2012.

STEED, E. A.; LEECH, N. Shifting to remote learning during covid-19: differences for early childhood and early childhood special education teachers. **Early Childhood Education Journal**, v. 49, n. 5, p. 789-798, 2021.

STRATIGOS, F.; FENECH, M. Early childhood education and care in the app generation: Digital documentation, assessment for learning and parent communication. **Australasian Journal of Early Childhood**, v. 46, n. 1, p. 19-31, 2021.

SYMONS, K. *et al.* A factorial validation of parental mediation strategies with regard to internet use. **Psychologica**, Bélgica, v. 57, n. 2, p. 93-111, 2017.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 63, p. 3-31, 1956.

TERRES-TRINDADE, M.; MOSMANN, C. P. Conflitos familiares e práticas educativas parentais como preditores de dependência de internet. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 3, p. 623-633, set./dez. 2016.

TOMÁS, E. D. *et al.* **Antigos e novos olhares sobre o Maciço do Morro da Cruz: de não território a território do PAC-Florianópolis**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

TORI, R. **Educação sem distância**. Senac, 2010.

TORI, R. Tecnologia e metodologia para uma educação sem distância. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 2, n. 2, p. 44-55, 2015.

TOSCHI, M. S. Linguagens midiáticas em sala de aula. *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 265-278.

TREVISANI, F. M.; CORRÊA, Y. Ensino híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Prâxis**, Novo Hamburgo, a. 17, n. 2, maio/ago. 2020.

TRUJILLO SÁEZ, F. *et al.* **Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la covid-19: la opinión del profesorado**. SantillanaLAB, Madrid, 2020.

VALKENBURG, P. M. *et al.* Developing a scale to assess three styles of television mediation: “Instructive mediation,” “restrictive mediation,” and “social coviewing”. **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, v. 43, n. 1, p. 52-66, 1999.

FERNÁNDEZ, P.; VINADER-SEGURA, R.; MARTÍNEZ, B. P. Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, v. 13 (especial), p. 56-67, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YILDIZ, S.; KILIC, G. N.; ACAR, I. H. Early childhood education during the covid-19 outbreak: the perceived changing roles of preschool administrators, teachers and parents. **Early Childhood Education Journal**, v. 51, n. 4, p. 743-753, 2023.

YANG, T.; ZHANG, Y. An ecological investigation of kindergarten-oriented educational practice during the initial covid-19 class suspension in China. **Early Education Development**, v. 34, n. 5, 2022.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS FAMILIARES E/OU RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS DO NEIM CELSO RAMOS****1 Nome completo do responsável e nome completo da criança:**

Responsável: _____

Criança: _____

2 Qual o Grupo/Turma que a criança está matriculada? G3 G4 G5 G6**3 A criança frequentou a Educação Infantil no período de pandemia?** Sim, de modo remoto (apenas em casa com as atividades enviadas). Sim, uma parte remota e outra de forma híbrida (indo alguns dias ou semanas alternadas).**4 No período da pandemia, a família teve acesso à internet para a comunicação com os professores?** Sim Não Às vezes.**5 A família utilizou o chip de telefonia móvel para acesso à internet pela Prefeitura?** Sim Não Não recebeu.**6 Quais foram os meios tecnológicos utilizados pela família para a comunicação com a unidade educativa?** Celular Tablet Computador Outro.

7 Quais recursos midiáticos foram utilizados na comunicação com o NEIM?

- Facebook/Instagram WhatsApp Google Meet Portal Educacional
 E-mail Ligação telefônica ou chamada por voz Outro.

8 Quantas vezes por semana a família visitava o Portal Educacional em busca das atividades propostas?

- 1 vez 2 vezes 3 vezes ou mais Nunca visitamos.

9 Em relação ao acesso às atividades disponibilizadas no Portal Educacional propostas pela unidade educativa para o grupo do seu filho, você:

- Conseguia encontrar facilmente.
 Tinha um pouco de dificuldade.
 Sempre precisei pedir ajuda a alguém, pois não encontrava.
 Não acessava as atividades do Portal.

10 Quem era o seu principal contato na escola, ou seja, com quem você mais se comunicava?

- Professora regente Auxiliar de sala Representante do grupo de atuação
 Direção.

11 A rotina da realização das atividades em casa era organizada?

- Sim, organizamos um horário e todos ou alguns dias realizamos atividades.
 Preferimos fazer tudo em um dia só.
 Não, realizamos as atividades em qualquer dia da semana que fosse melhor para a família.
 Não realizou as atividades. Motivo: _____

12 Como você avalia a quantidade de atividade semanal:

- Excessiva Suficiente Insuficiente.

13 Quando surgiram as dúvidas sobre a proposta oferecida na semana, a quem você recorreu para pedir auxílio?

- Falei direto com o professor no grupo do WhatsApp.
- Ligamos na escola e conversamos com a Direção ou Coordenação.
- Pesquisamos na internet.
- Pulávamos a proposta para o professor explicar posteriormente pelo WhatsApp.
- Outro: _____

14 Com que frequência a família dava retorno sobre as atividades realizadas para a professora do grupo do seu filho:

- 1 vez por semana. Mais de 1 vez na semana.
- 1 vez a cada 15 dias. Nunca demos retorno.

15 Durante a semana a criança tinha interesse em saber sobre as propostas oferecidas no Portal?

- Sim Não Às vezes.

16 Sobre o processo comunicativo com o NEIM durante a pandemia, leia as afirmativas abaixo e assinale a alternativa que melhor expresse suas maiores dificuldades para estabelecer o vínculo com a instituição.

	Muita dificuldade	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade
Localizar as informações, orientações e atividades no Portal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualidade na conexão de internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disponibilidade para conversar com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tempo para se comunicar com a unidade educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tempo para realizar as atividades em casa com a criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acesso aos meios de comunicação, como celular, computador, tablet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muita dificuldade	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade
Localizar as informações, orientações e atividades no Portal	()	()	()
Saber utilizar os recursos e meios midiáticos adotados para comunicação	()	()	()
Repassar as propostas dos professores para a criança em casa	()	()	()

17 Sobre o processo de comunicação com o NEIM na pandemia, o que a família mais gostou, ou seja, o que mais contribuiu?

	Gostei muito	Gostei	Não gostei	Não se aplica
Ter recebido o chip para uso no celular pessoal	()	()	()	()
A estrutura do Portal Educacional para ter acesso às propostas	()	()	()	()
Uso de vídeos explicativos pelas professoras	()	()	()	()
Participação em grupos de WhatsApp das turmas	()	()	()	()
A comunicação realizada pelo NEIM Celso Ramos com as famílias (professores e equipe diretiva)	()	()	()	()
As propostas desenvolvidas para o grupo da criança	()	()	()	()
O contato da criança com os profissionais de sala	()	()	()	()
A compreensão do que estava sendo proposto nas atividades enviadas	()	()	()	()

De modo geral, como você avalia o processo de comunicação com a unidade educativa durante a pandemia quando seu filho estava no ensino remoto?

APÊNDICE B

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO – PERFIL DOCENTE

Prezadas educadoras, esta atividade tem como objetivo caracterizar as profissionais que trabalham com a Educação Infantil, conhecendo um pouco de cada uma, por meio das questões explanadas neste formulário.

Agradecemos imensamente sua disponibilidade para preenchê-lo.

Atenciosamente,

Viviane de Carvalho (Mestranda em Educação – PPGE / UFSC)

E-mail: vivianeufsc@gmail.com

Ficha Individual – Profissionais da Educação Infantil

Nome completo: _____

Qual é a sua faixa de idade?

18 a 30 anos 30 a 40 anos Mais de 40 anos.

Qual é a sua formação acadêmica referente ao curso superior?

Pós-graduação? Especialização Mestrado Doutorado Nenhum.

Tempo de experiência na Docência:

Menos de 1 ano De 1 a 5 anos De 5 a 10 anos Mais de 10 anos.

Em qual turma de Educação Infantil você atua neste ano de 2021?

G1 G2 G3 G4 G5 G6.

APÊNDICE C**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****PROFISSIONAIS DE ENSINO**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “O processo comunicativo na Educação Infantil em tempos de pandemia, um olhar sobre os recursos midiáticos na construção de vínculos para o desenvolvimento das crianças no atendimento emergencial”. Sua participação se dará por meio de uma entrevista com a pesquisadora; para isso você deverá estar ciente e assinar este termo de consentimento livre e esclarecido.

A entrevista será composta por perguntas escritas e impressas em uma folha, agendada com antecedência e realizada individualmente na hora-atividade dos professores ou em horários disponíveis conforme a organização da instituição. A pesquisa tem como objetivo analisar o processo comunicativo com as famílias no período da pandemia e identificar as estratégias educacionais que favoreceram o desenvolvimento das crianças.

A *entrevista* será conduzida pela pesquisadora com a finalidade de coletar informações a respeito da organização de seu trabalho no período de atendimento emergencial referentes ao processo comunicativo com as famílias de suas respectivas crianças a fim de mapear o perfil dos profissionais efetivos da instituição de ensino, bem como captar as informações relevantes sobre o desenvolvimento do trabalho para atuarem diretamente com as crianças e suas famílias no período pandêmico.

É importante enfatizar que somente a orientadora e a mestrande terão acesso aos registros individuais das entrevistas, sendo que os dados coletados poderão ser gerados em publicações em revistas e eventos. Dessa forma, poderão ser utilizados nomes fictícios para os membros

que participarem. Não é nossa intenção revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Enfatiza-se que a pesquisa será realizada de modo que não traga riscos à sua integridade física e moral ou implique desconfortos físicos.

Elucidamos que o participante que sofrer danos resultantes de sua participação na pesquisa, previstos ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização nos termos da Lei.

A participação no estudo não lhe acarretará custos, do mesmo modo que nenhuma compensação financeira será realizada.

De acordo com a Resolução CNS 410/16, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, você é livre para recusar a participar da pesquisa a qualquer momento bem como ter acesso ao registro do seu consentimento sempre que solicitado (art. 17º, inc. X da res. 510/16). Tais ações não acarretarão perda de benefícios ou penalidades.

Além disso, a presente pesquisa foi autorizada pelo Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A devolutiva dos resultados da pesquisa poderá ocorrer mediante solicitação do responsável da instituição a ser pesquisada ou de qualquer participante vinculado ao estudo.

Os contatos dos pesquisadores foram deixados à sua disposição, para que pudessem, em qualquer momento, esclarecer dúvidas ou informar possível desistência de colaboração com a pesquisa.

Professora Dra. Daniela Karine Ramos – Pesquisadora responsável (orientadora). Celular: (48) 96878776. E-mail: dadaniela@gmail.com. Endereço: Departamento de Metodologia de Ensino / Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Prédio D – Sala 304 – Campus Universitário, Trindade – Florianópolis – SC. 88040-900

Viviane de Carvalho – Pesquisadora (mestranda). Celular: (48) 98804839. E-mail: vivianeufsc@gmail.com. Endereço: Rua Duarte Schutel, 244, apto 101 – Bairro Centro – Florianópolis – SC. CEP 88015-640

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH - UFSC). Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br. Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Pró-Reitoria de Pesquisa – Prédio Reitoria II – Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, sala 701 – Trindade – Florianópolis/SC – CEP 88.040-400

Agradecemos a sua participação!

Pesquisador responsável: Viviane de Carvalho

Assinatura _____ Florianópolis: __/__/__

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade. Dou meu consentimento para que a equipe de pesquisadores que elaboraram o questionário e o roteiro da entrevista utilize os dados por mim fornecidos de forma anônima em relatórios, artigos e apresentações.

Nome por extenso do profissional da instituição de ensino:

Grupo de atuação na unidade educativa: _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: __/__/__

APÊNDICE D

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DE ENSINO DO NEIM CELSO RAMOS.

O processo comunicativo família-escola segundo a percepção das professoras de Educação Infantil no contexto do atendimento remoto.

Sobre o processo comunicativo com as famílias e a organização pedagógica para o atendimento emergencial.
1 – Que recursos tecnológicos para a comunicação com as famílias você teve que conhecer/aprender para desenvolver suas estratégias metodológicas? (Canva, Google forms, Meet, WhatsApp, email, outros)
2 – O NEIM/prefeitura ofereceu recursos tecnológicos para o desenvolvimento de seu trabalho com a família (computador, tablet, internet, outros)?
3 – Como os recursos/ferramentas tecnológicas foram utilizados e contribuíram para o processo comunicativo com as famílias?
4 – Como você avalia a participação das famílias no processo comunicativo para o desenvolvimento das atividades propostas?
5 – Como a família participava das propostas enviadas?
6 – Você conseguiu ter comunicação com todos os pais de seu grupo?
7 – Qual foi sua maior dificuldade para a comunicação com as famílias?
8 – Essas dificuldades de comunicação foram superadas? Se sim, como?

9 – Quais são os pontos positivos vivenciados na relação de comunicação NEIM-família para a educação de crianças pequenas no período de sistema remoto/híbrido?

10 – Quais são os pontos negativos vivenciados na relação de comunicação NEIM-família para a educação de crianças pequenas no período de sistema remoto/híbrido?

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “O processo comunicativo na Educação Infantil em tempos de pandemia, um olhar sobre os recursos midiáticos na construção de vínculos para o desenvolvimento das crianças no atendimento emergencial”.

As famílias dos grupos selecionados para a pesquisa serão convidadas a preencher um questionário com perguntas relacionadas ao processo comunicativo durante a pandemia, porém antes um responsável pela criança deverá assinar este termo de consentimento livre e esclarecido. O questionário será impresso com perguntas referentes ao processo comunicativo para aprendizagem de seus filhos no período de atendimento remoto. Pretende-se avisar as famílias com antecedência e encaminhar o questionário para casa junto ao material escolar da criança. O questionário direcionado às famílias tem como objetivo identificar o perfil das mesmas, bem como avaliar o processo comunicativo com a unidade educativa, o desenvolvimento das propostas oferecidas pelas professoras e o recebimento e mediação das propostas para as crianças.

É importante enfatizar que somente a orientadora e a mestranda terão acesso aos registros individuais dos questionários das famílias, sendo que os dados coletados poderão ser gerados em publicações em revistas e eventos. Dessa forma, poderão ser utilizados nomes fictícios para os membros que participarem. Não é nossa intenção revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Enfatiza-se que a pesquisa será realizada de modo que não traga riscos à sua integridade física e moral ou implique desconfortos físicos. Salientamos que os pesquisadores atenderão prontamente caso algum problema aconteça, com vistas a solucionar qualquer questão que venha a ocorrer.

Elucidamos que o participante que sofrer danos resultantes de sua participação na pesquisa, previstos ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização nos termos da Lei.

A participação no estudo não lhe acarretará custos, do mesmo modo que nenhuma compensação financeira será realizada. Caso alguma despesa extraordinária, prejuízo/dano material ou imaterial resultantes da participação na pesquisa ocorra, você será ressarcido. De acordo com a Resolução CNS 410/16, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, você é livre para recusar a participar da pesquisa a qualquer momento bem como ter acesso ao registro do seu consentimento sempre que solicitado (art. 17º, inc. X da res. 510/16). Tais ações não acarretarão perda de benefícios ou penalidades.

Além disso, a presente pesquisa foi autorizada pelo Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Os contatos dos pesquisadores serão deixados à disposição dos participantes, para que, em qualquer momento, possam esclarecer dúvidas ou informar possível desistência de colaboração com a pesquisa.

Professora Dra. Daniela Karine Ramos – Pesquisadora responsável (orientadora). Celular: (48) 96878776. E-mail: dadaniela@gmail.com. Endereço: Departamento de Metodologia de Ensino / Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Prédio D – Sala 304 – Campus Universitário, Trindade – Florianópolis – SC. 88040-900

Viviane de Carvalho – Pesquisadora (mestranda). Celular: (48) 98804839. E-mail: vivianeufsc@gmail.com. Endereço: Rua Duarte Schutel, 244, apto 101 – Bairro Centro – Florianópolis – SC. CEP 88015-640 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH – UFSC). Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br. Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Pró-Reitoria de Pesquisa – Prédio Reitoria II – Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, sala 701 – Trindade – Florianópolis/SC – CEP 88.040-400

Agradecemos a sua participação!

Pesquisadora responsável: Viviane Carvalho.

Assinatura _____ Florianópolis, ____/____/____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – FAMÍLIAS.

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade. Dou meu consentimento para que a equipe de pesquisadores que elaboraram o questionário e o roteiro da entrevista utilize os dados por mim fornecidos de forma anônima em relatórios, artigos e apresentações.

Nome do responsável pela criança:

Assinatura do responsável pela criança _____

Florianópolis: _____ / _____ / _____