REVELLI
Revista de Educação, Linguagem e Literatura

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL: EXPERIÊNCIAS DE APOIO A ESTUDANTES COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM EM TEMPOS PANDÊMICOS

LITERACY AND DIGITAL INCLUSION: SUPPORT EXPERIENCES FOR LEARNING DIFFICULTIES IN PANDEMIC TIMES

Claudia Dias Prioste
(Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara)

Lara Esteves Lopes
(Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara)

Maria Júlia Silveira Soares
(Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara)

Resumo: A inclusão digital e a alfabetização foram dois desafios em destaque no contexto da pandemia. Assim, o presente artigo tem o objetivo de analisar uma experiência de apoio pedagógico com uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que apresentavam dificuldades na alfabetização. Essa experiência ocorreu no contexto de um projeto de extensão desenvolvido entre setembro de 2019 e dezembro de 2020 com a participação de 25 estudantes de escolas públicas, na faixa etária de 8 a 14 anos. As atividades do projeto envolveram: oficinas semanais de leitura e escrita, arte, meditação e TDIC. O projeto teve início na modalidade presencial e foi adaptado para atividades remotas com apoio em materiais didáticos, jogos pedagógicos e livros impressos. Além do atendimento às crianças, foram realizadas orientações familiares visando à melhoria na mediação e uso seguro da internet. Uma das principais barreiras identificadas no projeto foi a conexão à internet e a falta de equipamentos nas residências. Apenas dez famílias tinham computadores e seu uso era compartilhado, dificultando a realização das atividades propostas. As conexões à internet eram instáveis, realizadas principalmente por meio do aparelho celular, também compartilhado entre a família. A despeito destas dificuldades, a maioria dos participantes que concluíram o projeto apresentou progressos no desenvolvimento de habilidades digitais e maior motivação na aprendizagem da leitura e escrita. Por outro lado, a proteção online das crianças e jovens teve pouca adesão familiar, sugerindo necessidade de mais pesquisas sobre esse tópico.

Palavras-chaves: Inclusão digital. Alfabetização. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Dificuldades na aprendizagem.

Abstract:.Digital inclusion and literacy were two important challenges in the pandemic period. This article aims to analyze an experience of pedagogical support using Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) for students in a situation of socioeconomic vulnerability and who had difficulties in literacy. This experience took place in the context of an extension project developed between from September 2019 to December 2020 with the participation of 25 students from public schools, aged between 8 and 14 years. The pedagogical activities involved: weekly workshops

on reading and writing, art, meditation and TDIC. The project began in face-to-face mode and was adapted for remote activities with support in training materials, educational games and printed books. In addition to assisting the children, family guidance was provided to improve mediation and safe use of the internet. One of the main barriers identified in the project was internet connection and lack of equipment in homes. Only ten families had computers and their use was shared by members making it difficult to carry out the proposed activities. Internet connections were unstable, mainly through cell phones, which were also shared by the family. Despite these difficulties, most participants who completed the project showed progress in the development of digital skills and greater motivation in learning to read and write. On the other hand, the online protection of children and young people had little family adherence, suggesting the need for more research on this topic.

Keywords: Digital inclusion. Literacy. Digital Technologies of Information and Communication. Learning Difficulties.

INTRODUÇÃO

A inclusão digital no Brasil tem sido marcada por avanços e retrocessos relacionados, principalmente, às desigualdades sociais e às problemáticas decorrentes de uma escolarização precária e insuficiente no que tange ao uso ativo e consciente das tecnologias. Um dos fatores que limitam o aproveitamento educativo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se refere à neocolonização digital, isto é, a manipulação dos gostos e hábitos infanto-juvenis por parte da indústria de entretenimento digital e que pode induzir crianças e jovens a usos estereotipados, por vezes arriscados e, quase sempre, restritos à diversão (PRIOSTE, 2019). A alfabetização, por sua vez, assume um caráter protetor e fundamental à apropriação das TDIC, pois crianças que se desenvolvem na leitura e escrita tendem a ampliar suas oportunidades de aprendizagem nos ambientes digitais (PRIOSTE, 2017).

No Brasil, a despeito das políticas públicas de universalização da escolarização básica, vigentes há décadas, ainda é significativa a porcentagem de pessoas com alfabetização precária ou em condição de analfabetismo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possuía, em 2019, aproximadamente 11 milhões de pessoas analfabetas, com idade igual ou superior a 15 anos, o que correspondia a 6,6% da população. A proporção de pessoas analfabetas aumenta substancialmente à medida que a renda *per capita* decresce, portanto, a taxa de analfabetismo continua expressiva não somente para os idosos, mas também jovens que vivem com baixa renda (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019).

Além da condição de analfabetismo, as dificuldades no ensino da escrita e da leitura são persistentes e podem contribuir para uma alfabetização bastante deficitária ao final do

ensino básico. A avaliação internacional *Programme for International Student Assessment* (PISA), conduzida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em diversos países, pode nos oferecer uma dimensão do problema no Brasil. No último relatório publicado a partir da prova aplicada nos estudantes brasileiros em 2018, foi identificado que 43% dos jovens com 15 anos não conseguiram atingir o nível mínimo de proficiência (nível 2) nos três domínios da prova: leitura, matemática e ciências. Na prova de leitura, esse índice foi pior, pois 50,1% não atingiu o nível 2. Entre os demais países da OCDE, a média de estudantes que não atingiram o nível 2 foi de apenas 22,7% (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2019). Se fossemos incluir os jovens de 15 anos que não realizaram a prova por não estarem matriculados em alguma instituição de ensino, a proporção seria bem maior.

No contexto da pandemia da Covid-19, com as medidas sanitárias de distanciamento social, as dificuldades na escolarização básica da população brasileira se agravaram e os problemas nos processos de alfabetização se intensificaram, especialmente, para as famílias desfavorecidas economicamente. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), divulgada em outubro de 2020, 11,8% dos estudantes brasileiros estavam sem qualquer atividade escolar no período da coleta de dados, sendo que na Região Norte do país, esse percentual subia para 27,9%. Os dados demonstram que as classes sociais com menores rendimentos domiciliar *per capita* tiveram maiores percentuais de crianças em adolescentes sem qualquer atividades escolares (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020). Diante desse cenário, a inclusão digital se tornou um aspecto essencial para a continuidade da escolarização das crianças e jovens.

Nesse sentido, o presente artigo tem o objetivo de descrever e discutir experiências de inclusão digital e apoio a crianças e adolescentes com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, ocorridas no ano de 2020 no contexto de um projeto de extensão universitária realizado no município de Araraquara, em São Paulo. O projeto foi desenvolvido em parceria com uma Organização da Sociedade Civil (OSC) e atendeu 25 estudantes de escolas públicas, na faixa etária entre 8 e 14 anos.

A proposta inicial do projeto estava focada no desenvolvimento de oficinas presenciais de leitura, escrita, contação de histórias e TDIC, com periodicidade semanal, a estudantes de escolas públicas. Os estudantes foram selecionados e divididos em grupos de acordo com suas dificuldades, as quais serão explicitadas adiante. O projeto teve início em

setembro de 2019 com atividades presenciais, entretanto, devido às medidas sanitárias de distanciamento social, a partir do mês de março de 2020, as atividades passaram a ser realizadas por dispositivos digitais.

Antes da descrição do projeto, apresentamos, de maneira sucinta alguns pressupostos teóricos que nos orientaram na discussão deste trabalho.

Inclusão digital

A inclusão digital tem sido um fator fundamental para a formação do cidadão nas sociedades contemporâneas. Por isso, ela deve ser inserida nos currículos escolares como uma condição essencial ao fortalecimento da equidade social. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatizou a relevância de formar pessoas capazes de se apropriar das ferramentas digitais e de se alcançar um uso crítico. Um dos principais objetivos estabelecidos pela BNCC a esse propósito, é

> compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

No contexto da pandemia, uma das grandes barreiras para que os estudantes brasileiros conseguissem avançar em termos de aprendizagem durante o ensino remoto ou híbrido foi, indubitavelmente, a inclusão digital. Em 2019, o Brasil possuía aproximadamente 134 milhões de usuários da internet, o que equivalia a 74% da população com dez anos ou mais. Nesse mesmo ano, 71% dos domicílios brasileiros tinham algum tipo de conexão com a internet, porém nas classes socioeconômicas C e DE[1] a proporção era de 50%. A despeito dos avanços em termos de conexão, estimava-se que 20 milhões de residências brasileiras não tinham internet (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020).

[1] Para a classificação das classes sociais foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2016), adotado também pela pesquisa The Kids Online Brasil (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020). A população referente a classe A possui uma renda média familiar de R$ 20.888,00; a classe B (subdividida em B1 e B2) com uma renda entre R$ 4.852,00 a R$ 9.254,00; a classe C (subdividida entre C1 e C2) com uma renda entre R$1.625,00 a R$ 2.705,00 e as classes D e E com uma renda média de R$768,00 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2016).

No que se refere à posse de computador, equipamento importante para a realização de atividades escolares, também foram identificadas importantes desigualdades sociodemográficas: 95% dos domicílios das pessoas pertencentes à classe A possuíam computadores, em contrapartida, somente 44% dos domicílios das classes C e apenas 14% nas classes D e E tinham esse equipamento (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2021).

A inclusão digital, ou *e-inclusion* não se restringe ao acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos. Trata-se de um conceito mais amplo, que envolve nuances a propósito do quanto o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação de fato pode contribuir para a equalização de oportunidades no sentido de uma efetiva participação social, cultural e política (KAPLAN, 2005). O processo de inclusão digital está intrinsecamente relacionado à inclusão social e educacional em uma via de mão dupla: as desvantagens socioeconômicas, educativas e culturais afetam o acesso e a apropriação das tecnologias; por outro lado, o uso restrito dos dispositivos digitais para o entretenimento, sobretudo por parte de crianças e jovens também podem obstruir ou restringir suas possibilidades educativas e sociopolíticas (PRIOSTE, 2016; PRIOSTE; RAIÇA, 2017)

Bradbrook e Fisher (2004) consideram que a inclusão digital deve ser analisada a partir de cinco critérios que denominam 5C. O primeiro critério é a conectividade, ou seja, o acesso à infraestrutura e equipamento que possibilite conexão à internet. O segundo critério está relacionado à capacitação para o uso dos recursos digitais, inclui as habilidades necessárias ao uso dos dispositivos digitais. O terceiro critério se refere aos conteúdos acessados, mais especificamente às contribuições de tais conteúdos à uma formação cidadã e à inclusão social. O quarto tópico diz respeito à confiança, ou seja, à capacidade de usar as TDIC com segurança. O quinto critério diz respeito à continuidade e ao uso contínuo das TDIC; inclui tanto à capacidade de se atualizar no que concerne ao uso de softwares e aplicativos, como também na atualização dos equipamentos necessários à uma conectividade de qualidade.

A experiência aqui apresentada está baseada na hipótese de que as dificuldades de aprendizagem que ocorrem no contexto da alfabetização, isto é, no processo de aquisição da escrita e da leitura, podem ser intensificadas por hábitos televisuais inadequados. Essas hipóteses foram estabelecidas a partir de pesquisas realizadas com adolescentes, crianças e jovens (DESMURGET, 2012; PRIOSTE, 2017, 2019). Neste sentido, o referido projeto de

extensão teve o objetivo de experimentar atividades pedagógicas com o uso das TDIC com o intuito de modificar hábitos televisuais e favorecer maior interesse na leitura e na escrita.

A análise desta experiência extensionista foi realizada a partir dos critérios estabelecidos por Prioste e Raiça (2017), com inspiração nos 5 Cs de Bradbrook e Fisher (2004). Deste modo, uma questão a ser explorada refere-se aos limites e possibilidades de experiências de apoio pedagógico a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e com dificuldades no processo de alfabetização, por meio de atividades *online.*

Alfabetização e dificuldades na aprendizagem

No contexto do projeto de extensão discutido neste artigo, a aprendizagem pode ser entendida como uma mudança de comportamento que indica a capacidade de realizar algo que antes não era possível (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008). Em relação às experiências com os estudantes que participaram do projeto de extensão, nosso enfoque foi identificar as mudanças nas habilidades de leitura, escrita e uso das TDIC. Partimos do pressuposto de que as crianças são capazes de aprender, isto é, adquirir novos conhecimentos e habilidades a partir de suas experiências em diferentes espaços e situações que não se restringem à escola. Assim, consideramos que o espaço da OSC, que já recebia crianças e adolescentes para atividades esportivas e culturais no contraturno escolar, poderia também ser propício ao desenvolvimento de atividades voltadas ao estímulo da leitura e da escrita.

Os participantes do projeto foram encaminhados por escolas da região em decorrência de apresentarem dificuldades na aprendizagem ou procuraram a OSC por iniciativa da própria família. Para identificarmos as dificuldades na aprendizagem realizamos uma avaliação diagnóstica com enfoque na leitura e na escrita. Para evitar estigmatização dos participantes, procuramos adotar a expressão “dificuldades na aprendizagem” e não “transtorno de aprendizagem” (TA), pois, partimos da suposição de que as crianças e jovens estavam enfrentando dificuldades escolares transitórias e que poderiam ser superadas com apoio.

Os transtornos de aprendizagem (TA) de acordo com o Manual Diagnóstico de Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) são diagnosticados em um indivíduo quando os “testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para a sua idade, escolarização e nível de inteligência” (p. 80). Os TA são divididos basicamente em: transtorno de leitura, de

matemática, de expressão escrita e devem ser diferenciado das variações normais do rendimento escolar, bem como das dificuldades escolares decorrentes de ensino deficiente e aspectos culturais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002).

Nos casos dos participantes do projeto, consideramos, a priori, que se tratavam de variações normais do desempenho escolar, portanto, supúnhamos que seus déficits se tratavam de dificuldades decorrentes de defasagens cumulativas oriundas das condições socioculturais, familiares e dos processos de escolarização. Concordamos com Moysés e Collares (2010) de que muitas dificuldades na aprendizagem são circunstanciais e passíveis de serem superadas com apoios pedagógicos, não devendo ser tratadas como transtornos ou distúrbios. Isso não significa, negligência aos TA ou aos tratamentos psicológicos e médicos, quando estratégias diversificadas de ensino e de suporte não são suficientes para auxiliar as crianças.

O projeto priorizou crianças e adolescentes com dificuldades na alfabetização por entendermos que a aprendizagem da leitura e da escrita é prioritária e impacta toda a escolarização. Nosso objetivo principal estava voltado ao estímulo da leitura e da escrita, sem pretensões de alfabetizar, tampouco de oferecer reforço escolar em substituição aos apoios escolares. Entretanto, as atividades sistematizadas de leitura e escrita contribuíram para a alfabetização de algumas crianças como será explicitado adiante. De acordo com Morais (2014, p.12) “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever num sistema alfabético”. Em termos gerais, considera-se alfabetizada a pessoa que “sabe ler e compreender um texto simples, bem como escrever de maneira inteligível o que quer comunicar” (MORAIS, p. 12). Em nosso entendimento, o estímulo à leitura e à escrita poderiam ser realizados, simultaneamente, por meio de atividades consideradas mais tradicionais, isto é, realizadas com materiais impressos e em cadernos, complementadas por atividades lúdicas e outras, mediadas por dispositivos digitais. A seguir, detalhamos os pressupostos do projeto e a maneira pela qual as atividades foram desenvolvidas, com maior enfoque na inclusão digital.

DESENVOLVIMENTO

O projeto de extensão aqui apresentado teve como referência, a pesquisa “As próteses televisuais e aprendizagem escolar: uma abordagem crítica para o uso das

tecnologias", bem como projetos de extensão voltados à formação continuada de docentes para o enfrentamento das dificuldades na aprendizagem escolar (PRIOSTE, 2017, 2019).
Nessa pesquisa, concluiu-se que os hábitos televisuais das crianças contribuíam para intensificar as dificuldades de alfabetização e o desinteresse escolar. Isso gerava um círculo vicioso entre problemas de alfabetização, de metodologias inadequadas – conforme se queixavam os professores -, de progressão continuada e de desinteresse pelos estudos. Além disso, havia a falta de suporte pedagógico nas escolas (PRIOSTE, 2020).

Uma das fases da referida pesquisa previa ações a serem implementadas nas escolas, porém, em virtude de inúmeras barreiras decorrentes do sistema de ensino, optou-se por desenvolver essas ações em uma Organização da Sociedade Civil (OSC), por meio de projetos de extensão que envolveram a equipe técnica da OSC (educadores sociais, serviço social e psicólogos); alunos da graduação e da pós-graduação.

Descrição do projeto

Trata-se de um projeto extensionista direcionado a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que enfrentavam dificuldades no processo de alfabetização. Em virtude das medidas sanitárias impostas pela pandemia da Covid-19, o projeto foi divido em duas fases: a primeira foi desenvolvida com oficinas presenciais oferecidas semanalmente e que ocorreram no segundo semestre de 2019; a segunda, com atividades online, ocorreu ao longo do ano de 2020.

A seleção dos participantes do projeto incluiu: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura e de escrita, realizada pelos educadores do projeto; análise das condições socioeconômica para identificar vulnerabilidades sociais a partir de uma entrevista com profissional da assistência social e da psicologia; avaliação dos hábitos em TDIC. Os critérios para participação foram os seguintes: 1) dificuldades no processo de alfabetização, identificadas a partir de avaliação diagnóstica na OSC; 2) não apresentar diagnóstico de deficiência intelectual ou transtornos de ordem psiquiátrica; 3) ser estudante de escola pública.

O projeto teve início com 25 participantes e foi concluído com 16. As desistências ocorreram por motivos que incluíram precarização das condições familiares; violência

doméstica; mudança de horário escolar dos participantes; dificuldades de acesso à internet e até mesmo a superação das dificuldades de escrita e leitura no decorrer do período.

A avaliação diagnóstica dos participantes do projeto ocorreu no mês de setembro de 2019 e foi realizada por meio de um instrumento elaborado pela coordenadora do projeto. A aplicação da atividade avaliativa foi realizada de forma presencial e incluiu: avaliação da oralidade, - com questões relacionadas ao cotidiano -; avaliação da escrita de palavras e de frases - incluindo um ditado; e avaliação da leitura com base no instrumento elaborado por Rebelo (1993).

De 50 estudantes que participaram da seleção do projeto, 25 foram considerados elegíveis de acordo com os critérios estabelecidos. Entre as crianças selecionadas, 10 não estavam alfabetizadas, isto é, não conseguiam ler e escrever palavras simples e 15 possuíam uma alfabetização precária, conseguiam ler e escrever com dificuldades palavras com sílabas simples e complexas, porém não liam nem compreendiam frases e textos simples com autonomia. Todos tinham dificuldades na escrita, não escreviam com letra legível as palavras e frases.

Outro critério relevante na seleção dos participantes foi a condição socioeconômica das famílias, priorizando aquelas de baixa renda. Simultaneamente à avaliação da escrita e da leitura, foi realizada uma entrevista com os responsáveis pela criança com o intuito de avaliar as vulnerabilidades econômico-sociais, bem como os hábitos televisuais e de estudos.

Os participantes foram divididos em três grupos a partir do critério de idade e de suas dificuldades na leitura. Nas oficinas de leitura e escrita presenciais, com duração de duas horas semanais, foram desenvolvidas atividades como: exercícios de leitura e escrita nos cadernos e apostilas, jogos pedagógicos voltados à alfabetização com enfoque em metodologias sintéticas mistas (fônica e silábica); aperfeiçoamento da prática de leitura coletiva, exercícios direcionados à melhoria da escrita; construção de frases; contação de histórias e interpretação de textos.

É importante destacar que o material didático tinha sido desenvolvido em projetos de extensão anteriores. A concepção metodológica teve fundamento em sugestões de professores alfabetizadores com ampla experiência na alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social e em pesquisas que foram desenvolvidas por Prioste (2017).

Com relação aos jogos pedagógicos, optou-se, prioritariamente, pelo “Método das Boquinhas” (JARDINI, 2021) devido às experiências prévias bem sucedidas com esses

recursos. Algumas atividades de estímulo à leitura e à escrita também envolveram conteúdos interdisciplinares, como arte e meditação.

Nas oficinas de TDIC realizadas na sala de informática da OSC, partimos de um diagnóstico inicial das habilidades no uso dos recursos digitais para identificar conhecimentos prévios. Ao longo dos encontros, inicialmente presenciais e, depois online, foram desenvolvidas atividades que tiveram o objetivo de reforçar as práticas de leitura e escrita por meio de jogos digitais e vídeos no *YouTube*; desenvolver conhecimentos e habilidades no uso de computadores, além de favorecer a conscientização sobre cidadania digital e o uso seguro da internet.

Além das oficinas com as crianças e adolescentes, foram realizadas orientações contínuas e sistemática aos familiares. Inicialmente, por meio de reuniões presenciais e, após o distanciamento social, por meio de grupos de *Whatsapp*, reuniões via *Google Meet* e entrevistas individuais por telefone. As orientações tiveram o intuito de conscientizá-los sobre a importância do acompanhamento das atividades escolares, da organização dos hábitos de estudo e da necessidade de mediação parental no uso da internet, sobretudo em função dos riscos *online* identificados nas entrevistas iniciais.

O progresso das crianças foi acompanhado por avaliações sistemáticas realizadas com os participantes e seus familiares em quatro ocasiões: dezembro de 2019; setembro e dezembro de 2020, por meio de grupos focais, entrevistas individuais e de atividades avaliativas impressas e *online* com os participantes.

Na primeira reunião de avaliação ocorrida presencialmente, os familiares relataram ter observado avanços no interesse pelos estudos, na capacidade de leitura e escrita de seus filhos, além de uso das tecnologias voltadas à alfabetização.

A adaptação das oficinas presenciais para as atividades remotas ocorreu, como dito, no mês de março de 2020, inicialmente por meio de um grupo de *WhatsApp* organizado com as mães, avós e tias e, posteriormente, por meio de oficinas síncronas e atividades assíncronas.

Enquanto as escolas do município estavam se reorganizando, os participantes do projeto ficaram sem qualquer atividade escolar. A partir do mês de julho de 2020, algumas escolas disponibilizaram atividades pelas redes sociais e plataforma digitais do Estado, entretanto, as famílias tinham dificuldade para acessá-las. Deste modo, o projeto foi o único

meio pelo qual as famílias tiveram de suporte pedagógico aos filhos durante os meses iniciais da pandemia, isto é, entre março e junho de 2020.

É importante ressaltar que as mães e avós que participavam do grupo de *WhatsApp* também tiveram que ser instruídas para aprender a usar o aplicativo e os recursos do *Google Meet* visando às interações com a equipe e à participação nas reuniões. Assim, o desenvolvimento de habilidades tecnológicas também se estendeu às famílias. Esse foi um dos ganhos inusitados do projeto.

A medida que as escolas começaram a enviar atividades impressas ou por meio digital, as famílias relataram que as crianças e adolescentes não conseguiam realizá-las sem ajuda parental, demandando apoio contínuo. Além disso, os familiares tiveram dificuldades para realizar esse acompanhamento, principalmente devido ao acúmulo entre tarefas domésticas, trabalho e cuidados com os filhos. Nas interações da equipe do projeto com as famílias ficou evidente a ausência paterna e a sobrecarga de exigências às mulheres. Nenhum pai participou dos grupos de *WhatsApp* ou das reuniões *online*, embora tenham sido convidados.

Considerando que a maioria das crianças e adolescentes estavam em processo de alfabetização e não conseguiam ler minimamente o que era solicitado pela escola, as tarefas enviadas eram difíceis e se tornavam desinteressantes às crianças. Assim, as famílias relataram que os participantes preferiam realizar as atividades do projeto do que da escola, pois realizavam as tarefas com maior autonomia. Cabe ressaltar que as atividades do projeto eram planejadas para que as crianças pudessem superar gradualmente suas dificuldades.

Antes de iniciarmos as oficinas *online*, ao reorganizarmos os grupos, realizamos uma avaliação para identificar o desempenho dos estudantes na escrita e na leitura. Essa atividade ocorreu com apoio em instrumento impresso, similar ao utilizado na avaliação diagnóstica inicial. As famílias retiraram a avaliação na OSC e as crianças realizaram a atividade, em casa, individualmente, durante uma chamada via *Google Meet*.

Nessa ocasião, identificamos que as dez crianças com maior dificuldade na alfabetização tinham regredido em relação às suas habilidades de escrita e leitura, em comparação ao que tinham evoluído na fase presencial do projeto. A principal explicação para essa regressão, no nosso entendimento, estava na descontinuidade da realização de atividades escolares e na falta de materiais impressos, sistematizados. Consideramos que as atividades enviadas por meio digital não tinham o mesmo efeito que as atividades impressas. Além

disso, as famílias disseram que houve um aumento significativo do tempo que os participantes passavam em atividades de entretenimento na internet, o que também afetava o tempo de sono.

Após essa avaliação, dividimos os participantes em grupos de quatro, de acordo com as dificuldades que apresentavam, e passamos a oferecer oficinas semanais síncronas por meio do *Google Meet*. Essas oficinas foram acompanhadas de materiais impressos que as famílias buscavam na OSC, fornecidos com periodicidade quinzenal. Também passamos a emprestar jogos pedagógicos e livros de histórias. Além das oficinas, mantivemos as orientações regulares com os familiares.

A maior parte das crianças e adolescentes (80%) conseguiu acompanhar as oficinas online que ocorreram entre o mês de setembro a outubro de 2020, embora a maioria contasse com um acesso instável à internet. Um dos meninos precisava ir até a casa do avô para conseguir se conectar às oficinas. Outras crianças esperavam a mãe chegar do trabalho porque havia somente um aparelho celular com acesso à internet. É importante ressaltar que tivemos que organizar as oficinas em horários diversos, inclusive à noite, devido às dificuldades familiares no compartilhamento de dispositivos.

Durante as oficinas *online* observamos maior interesse das crianças por atividades de leitura. Se nas atividades presenciais, muitos demonstravam vergonha para ler na presença dos colegas, nas atividades *online* eles se candidatavam, espontaneamente, para ler. Cabe mencionar que eram leituras com nível de dificuldade de acordo com a etapa de alfabetização do grupo. Também demonstravam satisfação ao se ver a própria imagem na tela e aparentavam alegria por encontrar os amigos e interagir com a educadora e os demais participantes. Identificamos que os momentos das oficinais semanais de leitura e escrita se tornaram importantes ocasiões de socialização.

Discussão da experiência

A análise da experiência do projeto terá como base os critérios de inclusão digital 5C propostos por Bradbrook e Fisher (2004), incluindo o quesito de alfabetização conforme discutido por Prioste e Raiça (2017). Com relação aos resultados alcançados, de acordo com as avaliações realizadas, identificamos que 90% das crianças e adolescentes, concluintes do projeto, desenvolveram maior interesse pelos estudos e melhora na capacidade de leitura e de escrita. Apenas uma criança não apresentou melhora nesses quesitos. Tratava-se de um

menino que tinha um laudo de deficiência, omitido pela família durante a entrevista inicial. Em nossa avaliação, consideramos que a criança necessitava de um suporte pedagógico e psicológico mais intensivo.

Uma das principais barreiras enfrentadas na adaptação do projeto à modalidade *online* decorreu das condições de conectividade e equipamentos por parte das famílias. Algumas crianças não conseguiram continuar no projeto devido às dificuldades no acesso à internet e também por problemas familiares agravados no contexto da pandemia. Dos 16 participantes que continuaram na modalidade remota, 13 famílias tinham acesso à internet com banda larga, as demais, somente por internet móvel. Outro problema foi o acesso aos equipamentos: dez famílias tinham computador na residência, porém o uso era compartilhado, nenhum participante tinha computador pessoal próprio. O meio principal de acesso à internet era realizado por aparelho celular e a maioria, também com uso compartilhado.

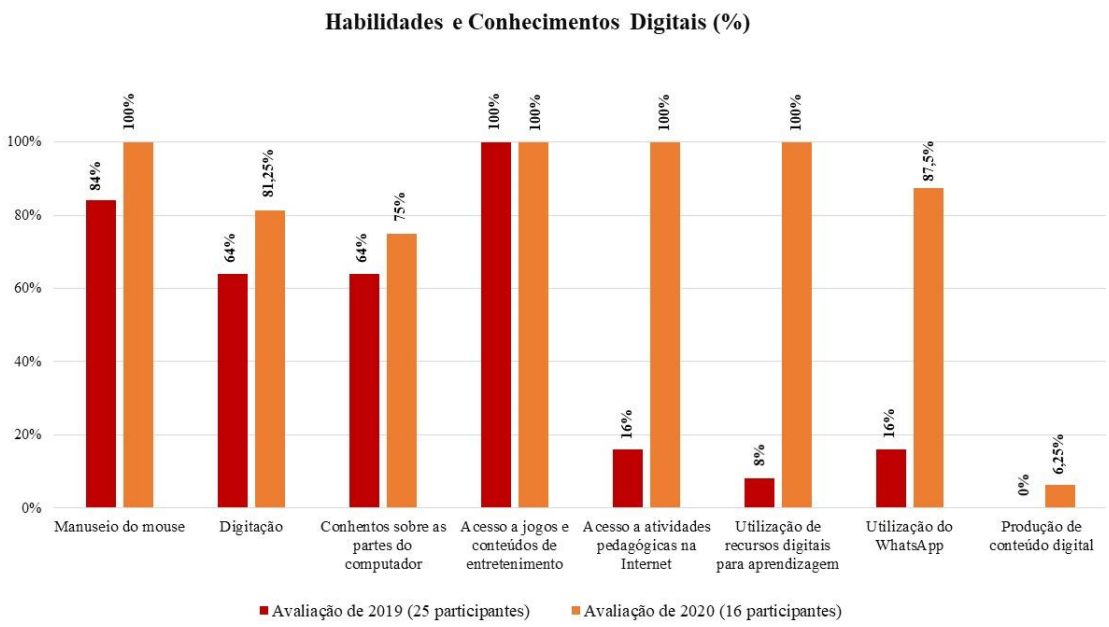
Essas informações correspondem aos dados do CGI sobre as desigualdades de acesso à internet e a computadores por parte da população de baixa renda. Nas classes C 44% possuía computadores, na D E, apenas 14%. No cenário pré-pandemia, 16,5 milhões de crianças e adolescente viviam em domicílios com condições limitadas para o acesso à internet, principalmente com conexão lenta. (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2021). No caso dos participantes do projeto, a baixa qualidade de conexão e a falta de computadores pessoais para as crianças realizarem as atividades foram fatores que limitaram a inclusão digital.

O segundo tópico de análise se refere às capacidades para o uso dos recursos digitais. Nesse quesito, restringimo-nos à verificação de algumas habilidades básicas como: manuseio do mouse, digitação, conhecimento das partes do computador, acesso às atividades pedagógicas na internet; utilização de recursos digitais para aprendizagem; utilização do *WhatsApp* para se comunicar com o grupo; produção de conteúdo digital (exemplo: vídeos); acesso aos jogos e ou conteúdos de entretenimento; e por fim, identificação de riscos *online*. Essas habilidades foram observadas pelas educadoras ao longo do projeto.

No início do projeto, identificamos que os participantes demonstraram conhecimentos superficiais em relação às partes dos computadores da sala de informática da OSC. Em uma atividade lhes foi solicitado que identificassem os componentes dos computadores e quais eram suas funções. Dos 25 participantes, 64% foram capazes de responder corretamente. No que se refere ao uso do aplicativo *WhatsApp*, apenas 16%

conseguiam compartilhar imagens, vídeos ou mensagens de áudio. No que concerne à finalidade de uso dos aparelhos digitais, apenas um adolescente relatou usar o celular para realizar trabalhos escolares. Por outro lado, todos os integrantes do projeto conseguiam acessar conteúdos de seu interesse pelo aparelho celular, sobretudo direcionados aos entretenimentos no *YouTube* e *games* populares. Nessa avaliação também observamos que não utilizavam as TDIC para produção de conteúdo.

Figura 1: Habilidades e conhecimentos digitais.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021

Essas observações correspondiam parcialmente ao que foi identificado na pesquisa do CGI em relação às habilidades de informática, com usuários de internet entre 9 a 17 anos. De acordo com a pesquisa, 76% dos participantes afirmaram usar a internet para trabalhos escolares e 83% para assistir vídeos, programas, filmes e séries. Entre as crianças e adolescentes do projeto, não houve qualquer menção de uso da internet para atividades escolares. No que se refere aos conhecimentos técnicos, a pesquisa do CGI identificou que 46% dos pesquisados não possuíam conhecimento técnico para compreender os conteúdos pesquisados na internet e 43% não acharam informações em português sobre o que procuravam. A falta de informações factuais é identificada por 16% desses brasileiros como

uma das barreiras para o acesso ao conhecimento confiável na internet (COMITÊ GESTOR DE INTERNET NO BRASIL, 2020).

Ao longo do projeto, observou-se significativa melhora nas capacidades dos participantes em relação ao uso das TDIC (Ver Figura 1). Ao final, todos foram capazes de utilizar o mouse corretamente e 75% conseguiam nomear corretamente todas as partes do computador. Além disso, 81,25% conseguiam digitar mensagens virtuais por meio do *chat* do *Google Meet* e 87,5% desenvolveram habilidades de compartilhamento de mensagens ou imagens pelo *WhatsApp*. Por fim, é importante ressaltar que uma criança passou a criar vídeos para o aplicativo *TikTok*, demonstrando habilidades complexas e um uso mais ativo das TDIC, como por exemplo, elaborar roteiros, gravar e editar vídeos.

Ao final, identificamos que os participantes possuíam maior autonomia para realizar pesquisas no *Google* e todos passaram a acessar jogos *online* ou aplicativos instalados no aparelho celular direcionados à aprendizagem da leitura e escrita. Contudo, as dificuldades na alfabetização continuaram interferindo na possibilidade de continuidade de práticas de pesquisa e comunicação em espaços virtuais com maior autonomia.

Um dos principais obstáculos no desenvolvimento das habilidades das crianças e adolescentes são as manipulações da indústria de entretenimento *online* que favorecem um uso estereotipado e limitado dos recursos digitais (PRIOSTE, 2017, 2019). Além disso, as dificuldades que as famílias tinham na mediação também dificultaram o desenvolvimento de outras habilidades. Porém, consideramos que, comparado ao início do projeto, todos avançaram na aquisição de habilidades de TDIC voltadas à aprendizagens de caráter escolar.

No que concerne ao critério de conteúdo e de confiabilidade, isto é, de segurança *online*, no início do projeto identificamos que as crianças utilizavam a internet exclusivamente para acessar conteúdos de diversão. As atividades mais recorrentes se restringiam aos jogos *online* e acesso a vídeos do *YouTube* e *TikTok*, além do uso de redes sociais como o *Facebook* e *Instagram*. Esses resultados corroboram com os estudos de Prioste (2017) sobre os hábitos televisuais de crianças que, em sua maioria, são restritos ao entretenimento.

Os jogos preferidos dos participantes eram o *Minecraft* e o *Free Fire*. O primeiro é um jogo de construção que envolve mineração e montagem de cenários por meio de blocos em que o jogador, além de criar cidades, também pode jogar no formato de batalhas e domínio de territórios. O segundo jogo, *Free Fire*, consiste em um cenário virtual de uma ilha, na qual os avatares devem procurar armas e equipamentos para sobreviver e exterminar

grupos adversários. Ao longo do jogo os jogadores ganham recompensas diversas que também podem comprar produtos que aumentam suas chances de destaque no jogo. Por fim, os jogos *Grand Theft Auto* (*GTA)* e *Fortnite* também foram mencionados pelos meninos. São dois jogos com cenas de violência e indução a crimes diversos, por isso, não indicados para crianças.

Os conteúdos acessados por meio dos vídeos do *YouTube*, geralmente, estão vinculados aos *games* e ao consumo de produtos diversos, principalmente de brinquedos, jogos violentos e guloseimas. Os *YouTubers,* ou influenciadores digitais, mencionados pelos participantes do projeto foram: Luccas Neto, Felipe Neto e Renato Garcia.

Durante o projeto houve um esforço de promover mudanças de hábitos nas crianças e adolescentes no sentido de acesso aos conteúdos que pudessem contribuir para a aprendizagem escolar. Nas atividades presenciais, durante as oficinas de TDIC, os participantes tiveram acesso a jogos pedagógicos para reforçar o que estavam aprendendo nas oficinas de leitura, escrita e contação de histórias. Além disso, as famílias foram orientadas sobre os riscos *online*, sobretudo quanto à exposição à violência, conteúdos que induziam a crimes e pornografia. Apesar disto, ao final do projeto, pelos relatos familiares, notamos significativas dificuldades dos pais controlarem os hábitos das crianças em relação aos conteúdos que envolviam riscos.

Ao longo do projeto, as famílias mencionaram que os filhos, por não estarem frequentando presencialmente a escola, passavam a maior parte do tempo diante da televisão, dos *games* e vídeos no *YouTube*. Algumas crianças iam dormir de madrugada devido aos jogos. Também identificamos que as famílias não tinham materiais para leitura impressa como livros, gibis e revistas como alternativas aos jogos. Deste modo, um desafio importante do projeto foi desenvolver hábitos de leitura em crianças que não tinham acesso a livros, nem familiares com hábito de ler. Uma mãe afirmou que a filha havia aprendido a ler no projeto, mas como não tinham livros em casa, ela passou a ler um manual para habilitação de condutores. Além disso, as crianças liam trechos da Bíblia. Uma forma de minimizar esse problema foi o empréstimo de livros para as famílias e a indicação de livros digitais online.

No ano de 2012 a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicou um documento intitulado *The Protection of Children Online* com a análise dos principais riscos *online* para o público infanto-juvenil. O documento também tinha o objetivo de oferecer orientações para a promoção de políticas públicas de proteção à infância

nos países vinculados à OCDE. Ao analisarmos os conteúdos acessados pelas crianças em relação ao documento da OCDE, identificamos que elas estavam expostas aos seguintes riscos: exposição à conteúdo impróprio à idade, cenas de violência, apologia às condutas criminosas (incluindo roubo, estupro e tráfico de drogas), além da incitação ao consumo.

Embora o objetivo deste artigo não tenha sido avaliar a mediação parental, consideramos importante destacar três aspectos: o primeiro decorre das condições materiais, isto é, muitas mães precisavam trabalhar e não tinham condições de supervisionar as atividades dos filhos; o segundo fator está relacionado à falta de habilidades para colocar filtros de segurança nos dispositivos digitais; o terceiro aspecto está relacionado às questões de adesão ao *status* de consumo, pois muitas famílias embora tenha consciência de que determinados conteúdos são impróprios à idade das crianças, acreditam que os filhos serão mais aceitos por seus pares se consumirem determinados produtos e jogos. Esse processo de indução dos gostos evidenciado por Dufour (2005) e também analisado na perspectiva do vício à excitabilidade por Türcke (2010) é extremamente poderoso do ponto de vista das recompensas intersubjetivas ofertadas pelo mercado audiovisual. Deste modo, a mudança dos hábitos televisuais foi um dos maiores obstáculos enfrentados pela equipe do projeto.

CONCLUSÃO

Este artigo teve o objetivo de apresentar uma análise das experiências de um projeto de extensão desenvolvido entre 2019 e 2020 em uma parceria entre a universidade e uma Organização da Sociedade Civil de uma cidade do interior de São Paulo. O projeto teve o objetivo de oferecer oficinas de leitura e escrita, TDIC, além de atividades de contação de história, arte e meditação para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e que apresentavam dificuldades na aprendizagem escolar.

O projeto teve como fundamento teórico as pesquisas desenvolvidas por Prioste (2017, 2019, 2020) nas quais se sustentavam as hipóteses de a maior parte das dificuldades na alfabetização pode ser minimizadas ou até superadas com apoio pedagógico a partir de determinadas estratégias de estímulo à leitura e à escrita, mudanças nos hábitos em relação aos uso das TDIC e orientações familiares no sentido de estimular o hábito de leitura e favorecer melhores formas de mediação no uso dos dispositivos digitais.

Embora a concepção de alfabetização não tenha sido alvo de discussão nesse artigo, o material didático produzido nos projetos anteriores, as estratégias didáticas utilizadas, os

jogos pedagógicos e a complementação com as atividades digitais foram aspectos essenciais no apoio oferecido às crianças e adolescentes, tanto na modalidade presencial quanto *online*. Além disso, destaca-se o vínculo dos participantes com as educadoras e com a equipe da OSC, estabelecido e consolidado ao longo das oficinas presenciais e remotas. Nessa análise, não priorizamos uma descrição detalhada das estratégias didáticas, pois nosso enfoque maior foi a inclusão digital.

O maior desafio do projeto no contexto da pandemia esteve relacionado à falta de condições materiais das famílias, problemas socioeconômicos estruturais, sobretudo de disponibilidade de computador com conexão banda larga à internet para realização das atividades do projeto e da escola. Além disso, as condições de vida e sobrecarga de trabalho das mães foram elementos que dificultaram o controle e a mediação no uso das TDIC por parte dos filhos. A maioria das famílias era permissiva quanto aos jogos violentos e tinha dificuldade de regular o tempo das crianças nessas atividades, o que impactava negativamente a disposição para realização de atividades escolares e do projeto. Por outro lado, também identificamos falta de livros impressos que pudessem ser lidos de maneira autônoma pelas crianças. Assim, ao longo do distanciamento social, além das oficinas *online* de estímulo à leitura e à escrita, optamos enviar materiais impressos e emprestar jogos pedagógicos e livros para que as crianças pudessem desenvolver o hábito de leitura e diminuíssem o tempo em games violentos ou em vídeos que estimulassem atitudes consumistas.

De um modo geral, observou-se que as crianças e os adolescentes desenvolveram novas habilidades digitais e ampliaram o uso das TDIC direcionado às aprendizagens escolares e ao acesso a conhecimentos diversificados, sobretudo com enfoque no aprimoramento da leitura e da escrita. Concluímos que houve expressivo progresso no que concerne à inclusão digital, ainda que o acesso à internet e aos equipamentos fossem limitados.

Um resultado inusitado do projeto foi a melhoria das habilidades tecnológicas das famílias e a descoberta de que a maioria das crianças expressavam satisfação nas atividades de leitura durante as oficinas *online*. Se antes, nas atividades presenciais, predominava a vergonha de ler, com os recursos digitais, eles demonstravam maior motivação e satisfação, como também gostavam de interagir com os colegas do grupo e com as educadoras.

Por fim, a despeito dos avanços em termos de inclusão digital e maior vínculo dos estudantes do projeto com as atividades de leitura e escrita mediadas pelo uso das TDIC, a

proteção *online* das crianças e adolescentes continuou sendo um aspecto negligenciado pelas famílias, seja devido às condições estruturais para o acompanhamento dos filhos na internet, seja devido ao anseio de pertencimento aos modismos de consumo e entretenimento digital. Esse é um dos tópicos que merece maior atenção de professores e pesquisadores quando se trata de inclusão digital.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRADBROOK, Gail; FISHER John. **Digital equality**: reviewing digital inclusion activity and mapping the way forwards. United Kingdom, mar. 2004. Disponível em < http://www.citizensonline.org.uk/site/media/documents/939_DigitalEquality1.pdf. > Acesso em 06 mai.2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Painel TIC: Pesquisa web sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. **CGI.br**: São Paulo, 2021. Disponível em <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf > Acesso em 03 mai.2021.

_____. TIC Domicílios 2019: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros. **CGI. br**: São Paulo, 2020. Disponível em <https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf >Acesso em 03 mai.2021.

DESMURGET, Michel. **TV lobotomie:** la verité scientifique sur les effets de la télévision. Paris: Max Milo Éditions, 2012.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir cabeças.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios PNAD COVID-19.** Brasil, out.2020. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101772.pdf > Acesso em 24. Mai.2021.

_____. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios Contínua – PNAD 2019.** Brasil, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2020.** Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf> Acesso em 01 mai. 2021.

JARDINI, Renata. **Método das boquinhas**. Bauru: Boquinhas, Aprendizagem e Assessoria, 2021. Disponível em < https://metododasboquinhas.com.br/fundamentacao-teorica/ > Acesso em: 15 mai.2021.

KAPLAN, Daniel. E-Inclusion: new challenges and policy recommendations. **Europe Advisory Group**, Jul. 2005. Disponível em < http://www.umic.pt/images/stories/ publicacoes/kaplan_report_einclusion_final_version.pdf > Acesso em 12 mai.2021.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia.** Porto Alegre: Penso, 2014.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: ANGELUCCHI, Carla Biancha; SOUZA, Beatriz de Paula. **Medicalização de crianças e adolescentes.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Relatório Brasil no PISA 2018:** Versão preliminar. Brasília: INEP, 2019. Disponível em <https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf > Acesso em: 25. Mai.2021

_____. **The protection of children online recommendation of the OCDE council:** report on risk faced by children online and policies to protect them. Paris, 2012.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp.1, p. 860-880, out. 2017.

PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 46, p.1 – 20, 2020.

_____. Tecnología y educación: em busca de una pedagogia liberadora frente a la neocolonización digital. Campo Grande: **Série-Estudos**, v.24, n.51, p. 9-29, maio/ago.2019.

_____. O homo zappiens e o uso dos dispositivos televisuais: possíveis impactos no processo de alfabetização. **Conhecimento&Diversidade**, Niterói, v.9, n.18, p.73-88, jul/set. 2017.

_____. **O adolescente e a internet:** laços e embaraços no mundo virtual. São Paulo: Edusp, 2016.

REBELO, José Augusto da Silva. **Dificuldades específicas de leitura e de escrita:** dislexia e conceitos afins. Lisboa: Editora ASA, 1993

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade Excitada.** Campinas: Editora Unicamp, 2010.