

REVISTA

# Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ Alfabetização e docência em tempos de pandemia

## Alfabetização na Pandemia da Covid-19: Um estudo etnográfico de uma turma do primeiro ano

Literacy in the Covid-19 Pandemic: An ethnographic study of a first grade class

*Alfabetización en la pandemia de Covid-19: un estudio etnográfico de una clase de primer año*

Ana Cláudia Ângelo Ávila  
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

### RESUMO

Este estudo é sobre a alfabetização na pandemia da Covid-19. Nosso foco volta-se para as interações que ocorreram por meio de um grupo do Whatsapp e os materiais do PET (Plano de Estudo Tutorado) imposto pelo governo do Estado de Minas Gerais. Realizamos uma netnografia na qual coletamos todos os vídeos, áudios e fotografias das atividades propostas pela docente em 2020. Os resultados indicam que o ensino ocorreu de modo assíncrono, pela mediação da família, marcado por grande dificuldade da professora em acompanhar e intervir de modo efetivo no processo de aprendizagem das crianças.

**Palavras-chave:** alfabetização; covid-19; netnografia.

### ABSTRACT

This study is about literacy in the Covid-19 pandemic. Our focus is on the interactions that took place through a Whatsapp group and the materials of the PET (Tutorado Study Plan) imposed by the government of the State of Minas Gerais. We carried out a netnography in which we collected all the videos, audios and photographs of the activities proposed by the teacher in 2020. The results indicate that the teaching took place asynchronously, through the mediation of the family, marked by the teacher's great difficulty in monitoring and intervening effectively in the children's learning process.

**Keywords:** early literacy; covid-19; netnography.

### RESUMEN

Este estudio trata sobre la alfabetización en la pandemia de Covid-19. Nuestro foco está en las interacciones que ocurrieron a través de un grupo de Whatsapp y los materiales del PET (Plan Tutorado de

Estudios) impuesto por el gobierno del Estado de Minas Gerais. Realizamos una netnografía en la que recopilamos todos los videos, audios y fotografías de las actividades propuestas por la docente en 2020. Los resultados indican que la enseñanza se dio de manera asincrónica, por mediación de la familia, marcada por la gran dificultad de la docente para monitorear e intervenir efectivamente en el proceso de aprendizaje de los niños.

**Palabras-clave:** alfabetización; covid 19 ; netnografía.

## Introdução

Nas últimas semanas do ano de 2019, houve a descoberta do novo coronavírus, o então denominado Sars-Cov-2, que viria a se tornar motivo de um grande impacto na vida de toda a população mundial. Enquanto não existia uma vacina, nem tratamentos comprovadamente eficazes contra o vírus, medidas preventivas foram sendo tomadas em todo o mundo. Dentre as diversas ações para prevenir que o vírus se espalhasse, a que mais transformou a rotina da população, sem dúvidas, foi o isolamento social. No Brasil, em meados do mês de março de 2020, apenas os serviços essenciais estavam em funcionamento presencial, o que gerou escolas fechadas e, com isso, professoras e professores, alunas e alunos, familiares e responsáveis tendo de se adaptar, das mais diversas maneiras, ao ensino remoto. Afunilando um pouco mais a temática em voga, crianças que estariam iniciando seu processo de alfabetização na escola, também tiveram que se habituar a esse outro modo de aprender, no qual os familiares ou responsáveis tornaram-se peças fundamentais.

Tendo esse contexto como ponto de partida e pensando na importância de compreender esse outro modo de ensinar e aprender, realizamos uma pesquisa em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental que passou pelo ensino remoto. A pergunta de partida da pesquisa foi: Como ocorreram as interações professora-famílias-alunos com o Plano de Estudo Tutorado (PET) de Língua Portuguesa do 1º ano, que regeu todo o ensino remoto no estado de Minas Gerais?

Este estudo é parte de uma pesquisa em rede sobre o ensino remoto na pandemia da Covid, realizada em 18 estados, em todas as regiões do país, com a participação de 29 universidades e conduzida por um coletivo de mais de 117 pesquisadores. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de São João Del-Rei, sob número

35543620.5.0000.5151. De acordo com as informações disponíveis no relatório parcial dessa pesquisa maior, publicado na Revista Brasileira de Alfabetização:

A pesquisa ALFABETIZAÇÃO EM REDE tem como um dos objetivos compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da Covid-19. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151, é conduzida pelo coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p.185).

Nosso foco volta-se para as interações que ocorreram quase que totalmente por meio de um grupo no aplicativo Whatsapp e os materiais do PET, que foram disponibilizados no site da Secretaria de Educação para download. A principal justificativa do governo para a proposta de ensino remoto em Minas Gerais foi a garantia da manutenção do vínculo dos alunos com a escola, conforme trecho abaixo:

A proposta de ensino remoto desenvolvida pela SEE/MG possibilita que os alunos da rede pública estadual de Minas Gerais sejam menos afetados e sofram o mínimo possível na evolução de seu processo formativo no momento em que as atividades escolares presenciais forem retomadas. O Regime de Estudo não Presencial busca proporcionar a continuidade da relação com a escola, mesmo que de forma não presencial, de maneira que os estudantes não percam de forma brusca o contato com a atividade escolar evitando, assim, que venham a abandonar completamente os estudos (MINAS GERAIS, 2020 a).

Entretanto, a partir das análises dos dados, fica claro que o objetivo do governo foi muito além do que está indicado acima. O PET foi utilizado, principalmente, como um mecanismo de controle da prática alfabetizadora, apagando a autonomia dos professores na construção de uma prática pedagógica mais adequada à situação de excepcionalidade em que todos se encontravam, conforme discutiremos adiante.

Compreendemos a alfabetização no sentido atribuído por Macedo (2020, p. 45), que a define como:

um processo de apropriação de uma cultura escrita plural e diversa, que implica não apenas o reconhecimento das funções desta na sociedade, mas também a reflexão sobre seus usos, as relações de poder envolvidas e o potencial de transformação da sociedade quando agimos com a escrita e pela escrita para combater as desigualdades sociais.

Tomamos como referência, ainda, as postulações de Freire e Macedo sobre a educação e a alfabetização, para quem a alfabetização é indissociável dos diversos âmbitos da sociedade:

[...] não é viável separar o processo de alfabetização dos processos educativos gerais. Não é viável separar a alfabetização do processo produtivo da sociedade. O ideal é uma abordagem concomitante, em que a alfabetização evolua em diversos ambientes, tais como o local de trabalho. Porém, mesmo quando a alfabetização não pode ocorrer em diversos ambientes, julgo impossível dicotomizar o que ocorre no processo econômico do que se discute com e se ensina aos alfabetizando. [...] uma alfabetização crítica, sobretudo uma pós-alfabetização, não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32).

Freire expõe uma visão da alfabetização como ação cultural para a liberdade. Para o autor, esta perspectiva não pode atender aos interesses das classes dominantes e tem de se configurar como: “[...] um processo de busca, de criação, em que os alfabetizando são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que, na situação concreta em que se encontram, lhes está sendo negada” (FREIRE, 1981, p.13). Esta negação da palavra significa negar também o pronunciamento do mundo enquanto direito e é, por isso, que esta concepção libertadora da alfabetização propõe dizer a palavra e não repeti-la mecanicamente (FREIRE, 1981).

Memorizar famílias silábicas que se juntam para formar palavras avulsas e fora de contexto a serem repetidas sem qualquer reflexão, em nada contribui para o processo de leitura crítica do mundo: “[...] não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formar pula, pêlo, lá, li, pulo, lapa, lapela, pílula etc. que se desenvolverá nos alfabetizando a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1981, p.13). O aprendizado das sílabas só é válido quando ocorre simultaneamente com o conhecimento da formação vocabular, que permite ao educando compreender profundamente o sentido da linguagem.

Freire considera que é intencional quando programas de alfabetização, como o PET, defendem a mera aquisição de uma técnica, sem criticidade, diálogo e criatividade. E quando educadores seguem essa orientação na prática, intencionalmente ou não, escolhem seu posicionamento, servindo à classe dominante e favorecendo a manutenção da ordem injusta vigente. Freire

propõe ultrapassarmos os questionamentos do tipo “O que faço? Como faço? Com que faço?” e refletir sobre “A quem sirvo fazendo o que faço? Contra quê e contra quem, a favor de quê e a favor de quem estou fazendo o que eu faço?” (FREIRE, 2013).

Este artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das conclusões. Na primeira, apresentamos a perspectiva metodológica da pesquisa e as ferramentas de produção de dados. Na segunda, discutimos as características do PET para a alfabetização. Na terceira, apresentamos a análise dos dados etnográficos destacando as formas de interação entre professora-famílias-alunos durante o ensino remoto.

## Perspectiva Metodológica

A fim de respondermos à pergunta, “Como ocorreram as interações professora-famílias-alunos durante a alfabetização de uma turma de 1º ano no ensino remoto com o uso do Plano de Estudo Tutorado (PET) de Língua Portuguesa?”, optamos por uma abordagem qualitativa por meio de um estudo etnográfico. Como nos explica André (2008), pesquisas com viés etnográfico caracterizam-se pela:

[...] ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. As perguntas que geralmente são feitas nesse tipo de pesquisa são as seguintes: O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído? (ANDRÉ, 2008, n.p.<sup>1</sup>).

O processo de pesquisa deu-se da seguinte forma: acompanhamos por oito meses o ensino remoto numa turma de primeiro ano de uma escola estadual no município de São João Del-Rei (MG), empreendendo uma observação contínua e associada a outros recursos como entrevista, análise documental e reuniões, a fim de compreender de forma mais ampla como esse microcontexto e os sujeitos que o integram lidaram com o ensino remoto. Por causa dessa especificidade e levando em conta os pressupostos da abordagem etnográfica, buscamos suporte na etnografia virtual, também conhecida como netnografia. Essa nuance da etnografia se encaixa perfeitamente em nosso trabalho de campo que foi totalmente realizado por meios digitais. Segundo Corrêa e Rozados (2017), a netnografia é:

---

<sup>1</sup> O livro não possuía paginação, pois estava em formato e-book.

[...] um método de pesquisa, baseado na observação participante e no trabalho de campo online, que utiliza as diferentes formas de comunicação mediada por computador como fonte de dados para a compreensão e a representação etnográfica dos fenômenos culturais e comunais. [...] De certo modo, a netnografia não se trata de proposta metodológica inteiramente nova, mas de uma ampliação das potencialidades do método etnográfico tradicional para contemplar as especificidades do ambiente digital (CORRÊA; ROZADOS, 2017, p. 3).

Por se tratar de ampliação de uma metodologia já existente, a netnografia em muito se assemelha à etnografia, por apresentar as seguintes características:

- a) é naturalista, pois possibilita o estudo das manifestações sociais que surgem espontaneamente no ambiente virtual;
- b) é imersiva, pois proporciona ao pesquisador uma compreensão profunda de seu objeto de estudo;
- c) é descritiva, pois busca retratar uma determinada realidade, com os seus significados culturais ocultos e artefatos relacionados (elementos gráficos, desenhos, símbolos, sons, fotos e vídeos);
- d) é multimétodos, pois pode combinar diferentes instrumentos e técnicas de pesquisa, possibilitando novos insights através da triangulação;
- e) é adaptável, pois pode ser empregada no estudo de diferentes ferramentas de comunicação mediada por computador, tais como fóruns de discussão, blogs, wikis, mundos virtuais, sites de redes sociais, podcasts, entre outras (KOZINETS, 2010 *apud* CORRÊA; ROZADOS, 2017, p. 4-5).

Ao observar cada ponto levantado pelo autor, foi possível enxergar grande afinidade e convergência com nossos pressupostos metodológicos e as escolhas e os caminhos percorridos nesta pesquisa. Ainda, conforme Kozinets (2010), citado por Corrêa e Rozados (2017),

[...] o método não trata as comunicações realizadas no ambiente digital como conteúdo, mas como interações sociais, expressões carregadas de significado e artefatos culturais. Além disso, na análise netnográfica é levada em consideração não apenas as palavras usadas nas interações sociais, mas também os elementos do fórum, as características dos interlocutores, a linguagem, a história, os significados e o tipo de interação realizada. Pode-se observar que as ações e interações dos indivíduos no ambiente digital são o foco do método netnográfico, porém elementos contextuais são empregados para ampliar a compreensão do objeto. Esses recursos ajudam o pesquisador a obter insights acerca dos fenômenos estudados, sejam eles culturais, sociais, informacionais ou outros (KOZINETS, 2010 *apud* CORRÊA; ROZADOS, 2017, p. 5).

As aulas aconteceram em um grupo de *Whatsapp*, do qual, em primeiro momento, a pesquisadora não fazia parte, mas recebia o compartilhamento de todo o material pela professora. Posteriormente, essa participação foi autorizada, por ela e pelas famílias, e os dados puderam ser acessados em tempo real. O diário de campo foi todo construído com base nas observações das aulas remotas que ocorriam no aplicativo. As reuniões que aconteceram entre a pesquisadora e a alfabetizadora também foram efetuadas por meio de chamadas de vídeo. Até mesmo a análise documental ocorreu pelo computador, uma vez que o material utilizado foram as apostilas do Plano de Estudo Tutorado, que guiaram o trabalho docente durante a pandemia e foram disponibilizadas via *internet*. Por conta desse viés tecnológico que perpassou todo o campo, a perspectiva netnográfica trouxe grandes contribuições ao trabalho e é justamente esse aspecto que a diferencia da etnografia tradicional.

O acervo da pesquisa está arquivado na nuvem e é composto por todos os áudios, os vídeos e as fotografias das atividades enviadas pela professora às famílias, bem como os áudios, os vídeos e as fotografias das famílias e das crianças enviadas para a docente, produzidos de maio de 2020 a janeiro de 2021.

## **Plano de Estudos Tutorado para o Ensino Remoto da Alfabetização**

Após a análise dos dados, constatamos que o trabalho durante o ensino remoto ocorreu quase que inteiramente por meio das apostilas dos PETs, ainda que a professora se tenha utilizado de alguns outros recursos que pudessem complementá-los, quando era possível. Essas apostilas foram um material formulado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais e implementado nas escolas estaduais. Ignorando completamente os contextos de cada turma de um estado tão extenso e diverso, os PETs foram padronizados e todos os alunos(as) e professores(as) tiveram que participar desse processo de ensino. A obrigatoriedade do PET ocorreu graças ao seu atrelamento à frequência escolar, que associou a realização das tarefas à presença dos alunos(as) nas aulas. Com isso, o material planejado pela professora ficou em segundo plano durante todo o ensino remoto.

A professora da turma reforçou, em entrevista concedida à pesquisadora, esse caráter burocrático do material e teceu uma crítica à postura do governo do estado, trazendo informações a respeito da aprovação automática e justificando que a formulação e o uso das apostilas não tinham a ver com a preocupação com o aprendizado efetivo do aluno, mas com um cumprimento burocrático do oferecimento do ensino. A aprovação era obrigatória e ficava a cargo da escola lidar com todas as consequências do ensino remoto limitado que o estado de Minas Gerais ofereceu.

**Professora:** A gente não precisava ficar preocupando com o aprendizado a gente tinha que preocupar se o menino devolveu o PET, pra eu registrar lá no diário eletrônico que ele fez o PET, aí se o menino não fez o PET todo, ou entregou em branco, eu não ia dar nota 100 pra ele lá, mas eu não podia entre aspas dar nota pra ele menor que 60%, porque aí...

**Pesquisadora:** Uhum, porque não haveria retenção no caso?

**Professora:** Não, não haveria retenção, porque se eu desse pra ele nota menor que 60% [...] ele não poderia ir para o segundo ano, ele foi pro segundo ano com 60 pontos, o que que esses 60 pontos significa? Significa que ele tá devendo alguma coisa né, na verdade ele tá devendo tudo né, porque o menino não desenvolveu habilidade nenhuma, mas o governo não quer saber disso. (Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora).

Presenciamos, com a imposição desse material, a educação bancária, denunciada por Paulo Freire em sua forma mais aguda, uma vez que nessa concepção de educação “[...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2020, p. 81). Há sempre posições rígidas: de um lado o detentor do conhecimento e de outro o ignorante. Para Freire, “A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (2020, p.81). O uso obrigatório dos PETs manejou o saber, a educadora e os (as) alunos (as) de modo que ficaram forçosamente a serviço da educação bancária. Não houve busca e construção. Houve imposição e transferência.

Essas constatações serão reforçadas, ainda mais, a partir da discussão acerca do conteúdo do PET. Para isso, definimos, como recorte de análise, o material de Língua Portuguesa das oito apostilas do 1º ano do Ensino Fundamental, do ano letivo de 2020. Em cada volume, constam quatro blocos



de atividades (a serem realizados um por semana<sup>2</sup>) e, antes de cada um deles, aparecem algumas informações, orientações e dicas sobre o conteúdo a ser trabalhado, bem como sugestões de materiais extras.

Partindo, então, para a discussão sobre o conteúdo do PET, apresentamos uma pequena síntese daquilo que foi trabalhado, categorizando alguns pontos que nos podem ajudar a evidenciar o foco da proposta e algumas contradições do material. Começaremos pelos tipos de atividades formuladas e a quantidade de vezes em que aparecem nas apostilas:

**Tabela 1** – Tipos e quantidade de atividades propostas nos PETs

Tipos de atividades <sup>3</sup> propostas nos PETs	Quantidade
Focadas em unidades menores da língua (letras, sílabas, fonemas, grafemas e palavras)	72
De interpretação de textos ou sobre gêneros textuais	43
De produção de textos	4
De produção de pseudo-textos	2
De cópias <sup>4</sup>	12
De leitura	27
De Oralidade	11
Focadas em aspectos gráficos, gramaticais e ortográficos	14
Outras (pesquisas, jogos, vídeos, brincadeiras etc.)	13
Total <sup>5</sup> de atividades	142

Fonte: Formulado pela pesquisadora a partir dos documentos do PET.

A partir desses dados, observamos algumas questões de destaque. O primeiro ponto é que as atividades focadas em unidades menores da língua representam mais de 50% das atividades totais. Se somadas às atividades focadas em aspectos gráficos, gramaticais e ortográficos, passam dos 60%, o que diz muito sobre o foco escolhido e a concepção de alfabetização implícita no material, sinalizando para uma afinidade com o que defende a Política

<sup>2</sup> Com exceção do último volume, denominado PET Avaliativo, que não segue essa divisão semanal, pois tenta trazer um resumo do que foi trabalhado nos volumes anteriores, como forma de “conferência” das habilidades desenvolvidas pelas crianças.

<sup>3</sup> Não consideramos as informações iniciais, as orientações aos pais, as dicas aos (às) alunos (as) só contempla um gênero e os itens “quer saber mais?”. Apenas foram categorizadas as propostas presentes nas páginas de atividades.

<sup>4</sup> Essas cópias nem sempre eram de textos completos, às vezes, solicitavam-se apenas cópias de palavras, títulos, entre outros.

<sup>5</sup> Uma mesma atividade pode-se encaixar em mais de um tipo de proposta, por exemplo, uma interpretação oral de textos.

Nacional de Alfabetização (PNA) do governo Bolsonaro. Nos dois trechos abaixo, extraídos do texto da PNA, é possível perceber o destaque dado exatamente a essas habilidades:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização. [...]

Convém aqui explicar o que vem a ser ler e escrever com autonomia. É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico (BRASIL, 2019, p.18-19).

Essa concepção de alfabetização como habilidade de codificar e decodificar palavras, bem como a ênfase no código alfabético e na ortografia, defendidas pelo PNA, em âmbito federal, foram predominantes no material planejado para o primeiro ano pelo governo de Minas Gerais. Isso reforça o lugar em que a alfabetização e a educação se encontram em ambos os governos: bem longe da criatividade, da produção de sentidos, da consciência crítica e da leitura do mundo. Abaixo, trazemos exemplos de atividades que partem dessa abordagem, extraídas da semana 1 do terceiro volume do PET de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental.

**Figura 1** – Atividades da semana 1 do terceiro volume do PET de Língua Portuguesa do 1o ano do Ensino Fundamental

**ATIVIDADE 2** — OLHE O QUADRO ABAIXO. VAMOS COLORIR DA MESMA COR OS QUADRINHOS DAS SÍLABAS QUE FORMAM UMA PALAVRA E ESCREVÊ-LAS EM FRENTE AO SEU DESENHO. QUANTAS PALAVRAS NOVAS VAMOS APRENDER!

TE	RAN	BE	CA	LA	SA
BI	BA	CA	LÃO	BO	A
NE	RAN	BA	RA	LA	CO
LA	FO	TO	PE	XI	BO
A	NE	CA	CA	GO	BA
JA	XI	MO	ÇÃO	PA	CA
BO	ÇO	CA	LA	TA	DE

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**ATIVIDADE 3** — JUNTE AS SÍLABAS E FORME NOMES DE PESSOAS, DEPOIS DIGA QUANTAS SÍLABAS TEM CADA NOME:

MA RI LO MU LA CA  
NA RI MI

\_\_\_\_\_

Fonte: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets/ens-fund-anos-iniciais>

Voltando para o levantamento dos tipos de atividade das apostilas, destacamos que as interpretações de texto e questões a respeito dos gêneros textuais, juntas, não chegam a um terço das atividades. As “produções escritas de textos” não representam nem 5% do trabalho realizado, contando apenas com seis ocorrências (metade das propostas de cópia). No PET Avaliativo, seis das nove atividades mantêm o foco nas letras, sílabas, nos fonemas, grafemas e nas palavras e não há nenhuma proposta de produção escrita.

Nesse sentido, recorreremos à teoria de Soares (2021) a respeito das três facetas que, para ela, envolvem o aprendizado inicial da língua escrita: a linguística, a social e a interativa. Para a autora, o desenvolvimento da primeira faceta consiste no processo de alfabetização e, o das outras duas, se referem ao letramento. No entanto, no aprendizado inicial da escrita, Soares defende que as três facetas devam ser trabalhadas indissociavelmente, categorizando sua defesa pelo que ela define como “alfabetizar letrando”. Esse trabalho simultâneo, não é predominante nos PETs, uma vez que a faceta linguística é nitidamente priorizada em relação às demais e, por vezes, isolada delas. Nas palavras da autora:

[...] se se reconhece a *necessidade* de que as correspondência fonema-grafema – a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – seja objeto de ensino sistemático, direto, explícito, [...] não se pode, por uma interpretação imprópria dessa necessidade, considerar o “necessário” como “suficiente”, ou o “necessário” como devendo ser ensinado de forma dissociada dos demais processos de aprendizagem

inicial da língua escrita, ou seja, das demais facetas dessa aprendizagem (SOARES, 2021, p. 348-349).

O que surpreende é que, apesar de os formuladores do PET não se terem pautado nessa perspectiva, não só a obra de Soares foi citada pelo material, como também o centro de pesquisa fundado por ela (o CEALE) e os programas que seguiram a mesma concepção de “alfabetizar letrando”, cunhada pela autora, como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Isto representa uma grande inconsistência teórica, uma vez que as próprias referências utilizadas se opõem à concepção de alfabetização implícita na proposta das apostilas.

Partimos agora para a categorização dos gêneros textuais que foram abordados e a quantidade de ocorrências de cada um, seja em leitura, escrita ou interpretação.

**Tabela 2 – Gêneros textuais abordados e quantidade de ocorrências**

Gêneros Textuais Abordados	Quantidade
Campanha de Conscientização	3
Letra de Música / Cantiga Popular	7
Conto / Reconto	5
Poesia	1
Tirinha	1
Parlenda	5
Manual de instruções	1
Lista	2
Convite	2
Legendas	4
Notícia / Reportagem	2
Verbete	1
Total de gêneros textuais	12
Total de propostas de trabalho com gêneros textuais	34


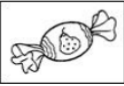



Fonte: Formulado pela pesquisadora a partir das apostilas do PET

Com base nessas informações, constatamos, a princípio, que todos os gêneros selecionados se encaixam ou no campo da vida cotidiana ou no campo artístico-literário, conforme classificação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Os gêneros “parlenda”, “poesia” e “letra de música ou cantiga popular”, juntos, representam quase 40% (por cento) das ocorrências. Esse dado pode estar ligado ao fato de serem gêneros textuais que se

relacionam com a oralidade, com a recitação, facilitando a memorização e as propostas de leitura em voz alta, repetitivas e mecânicas. Além disso, por serem gêneros que apresentam rimas, favorecem muito o trabalho com os aspectos fonéticos e fonológicos da língua, valorizados pelo material. No PET Avaliativo, apenas três das nove atividades propostas tinham um texto como base.

Cabe ressaltar que nem sempre as características do gênero ou a própria interpretação do texto eram trabalhadas. Estas ocorrências que mencionamos, em alguns momentos, podem apenas representar a presença de um texto que serviu de base para trabalhar atividades focadas nas unidades menores da língua e/ou nos aspectos gramaticais, gráficos e ortográficos, como no exemplo que trazemos a seguir (Figura 2), extraído da semana 4 do primeiro volume do PET de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental.

**Figura 2 –** Atividades da semana 4 do primeiro volume do PET de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental

<b>A BICICLETA</b>	<b>TOQUINHO</b>	<b>Atividade 2 - CIRCULE A LETRA B TODAS AS VEZES QUE ELA APARECE NO TEXTO.</b>
<p>B-I-C-I-C-L-E-T-A SOU SUA AMIGA BICICLETA.</p> <p>SOU EU QUE TE LEVO PELOS PARQUES A CORRER, TE AJUDO A CRESCER E EM DUAS RODAS DESLIZAR. EM CIMA DE MIM O MUNDO FICA À SUA MERCÊ VOCÊ RODA EM MIM E O MUNDO EMBAIXO DE VOCÊ. CORPO AO VENTO, PENSAMENTO SOLTO PELO AR, PRA ISSO ACONTECER BASTA VOCÊ ME PEDALAR.B-I-C-I-C-L-E-T-A SOU SUA AMIGA BICICLETA.</p> <p>SOU EU QUE TE FAÇO COMPANHIA POR AÍ, ENTRE RUAS, AVENIDAS, NA BEIRA DO MAR. EU VOU COM VOCÊ COMPRAR E TE AJUDO A CURTIR PICOLÉS, CHICLETES, FIGURINHAS E GIBIS. RODO A RODA E O TEMPO RODA E É HORA DE VOLTAR, PRA ISSO ACONTECER BASTA VOCÊ ME PEDALAR.</p> <p>B-I-C-I-C-L-E-T-A SOU SUA AMIGA BICICLETA. FAZ BEM POUCO...</p>		<p><b>Atividade 3 - ESCRVA O NOME DOS DESENHOS QUE COMEÇAM COM A LETRA B.</b></p>  -----  -----  -----  -----

Fonte: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets/ens-fund-anos-iniciais>

Trazendo ainda alguns dados a respeito das atividades de escrita, estas consistiram em: 12 propostas de cópias (sejam elas de textos completos, frases, palavras, títulos ou outros); produção de um conto; produção de um reconto de um conto que acabara de ser lido à criança; produção de um

convite, com o contexto completamente definido pela atividade; criação de uma nova estrofe para uma canção popular já existente, seguindo todo o padrão rítmico e semântico da cantiga (o que consideramos um pseudotexto); produção de uma reportagem, mas que a criança poderia escolher se iria de fato produzir seu texto ou apenas anexar uma reportagem já existente; produção de uma lista de compras, em que, na proposta, ao invés de se considerar os critérios comuns na seleção dos itens, atrelou-se a critérios fonéticos e, ainda, solicitou-se que a criança fizesse colagens de rótulos, distanciando-se completamente de uma lista real (o que também nos levou a caracterizar como um pseudotexto).

Com isso, além de serem raras as atividades de escrita, podemos perceber que, quando ocorreram, eram propostas descuidadas e pouco significativas, em sua maioria. A lógica da cópia (de textos, frases ou palavras) aparece o dobro de vezes em relação às propostas de produção, que foram apenas seis (mesmo considerando os pseudotextos). Destas seis, cinco apresentaram os problemas que relatamos anteriormente, o que demonstra que a escrita de textos, definitivamente, não era o foco deste material.

Partindo para outra questão a respeito dos conteúdos do PET, focaremos, agora um pouco mais, na estrutura organizacional das propostas que precediam as atividades, trazendo informações como: “campo de atuação”, “práticas de linguagem”, “objetos de conhecimento” e “habilidades”. Sobre esses tópicos, constatamos que todo o conteúdo foi pautado nas propostas da BNCC (2018), apesar de esta não ter sido sequer mencionada em nenhum dos volumes das apostilas. Até mesmo a forma como os itens são indicados é igual, com uma sigla própria.

O Quadro 1 traz algumas comparações entre o conteúdo do PET e o da BNCC, que exemplificam e comprovam a apropriação mencionada.

**Quadro 1 – Comparação entre PET e BNCC**

<b>Plano de Estudos Tutorado (PET)</b>	Práticas de linguagem	(EF15LP11X) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala (momento da fala), selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor
	Objetos de Conhecimento	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipo de balões, de letras, onomatopeias).
	Habilidades	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
<b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b>	Práticas de linguagem	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
	Objetos de Conhecimento	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipo de balões, de letras, onomatopeias).
	Habilidades	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Fonte: <http://drive.google.com/file/d/16KFHBT6QrXP4CgKeNvZheB7v6bs-exCR/view> e <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>

Diante desse contexto, o que pudemos perceber é que os formuladores do PET extraíram conteúdos da BNCC e tentaram propor atividades relacionadas a este documento, entretanto, numa visão também oposta à da BNCC. A Base assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, que tem o texto como unidade central de trabalho, sempre o relacionando com seus contextos de produção; já o PET mantém o foco do trabalho nas unidades menores da língua, como letras, sílabas e palavras, nem sempre contextualizadas e muitas vezes selecionadas com base em critérios fonéticos. O texto, na perspectiva da BNCC, é o ponto de partida para a definição dos conteúdos, das habilidades e dos objetivos e é considerado com base nos gêneros textuais reais que circulam em nossa sociedade. É a partir dos conhecimentos sobre o texto, sobre os gêneros, sobre as linguagens, que se mobiliza o desenvolvimento da leitura e da produção escrita, que devem ocorrer por meio da participação em diferentes práticas sociais reais. Diante disso, temos uma nítida oposição de enfoques entre BNCC e PET, ainda que o segundo se tenha apropriado dos conteúdos da primeira, sem ao menos se preocupar em referenciar o trabalho e em ser coerente com sua concepção.

Com base em tudo que apresentamos nesta seção, concluímos com a ideia de que o PET, além de flertar com uma política anacrônica, como a PNA, ignorar todas as particularidades de cada turma, propor um ensino pautado na forma mais intensa da educação bancária e romper com qualquer forma de autonomia e diálogo, é mal estruturado e incoerente. É um desrespeito às crianças e contribui para alargar o abismo das desigualdades sociais que reverberam na educação.

Em poucos momentos, pudemos ver um trabalho relativamente mais significativo, mas a própria formulação padronizada e verticalizada do material já traz, em sua gênese, o viés autoritário e despreocupado com o amplo debate, com as pluralidades de experiências e saberes dos educandos. Concordamos, mais uma vez, com Freire, quando o autor explica que:

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo *leitura do mundo*, que precede sempre a *leitura da palavra* (FREIRE, 2021, p. 79).

Nesse contexto, aquilo que deveria preceder a leitura da palavra foi desconsiderado já na formulação do material que pretendia justamente alfabetizar.

## Interações professora-família-alunos

No ano de 2020, a sala de aula da professora alfabetizadora que acompanhamos, modificou-se totalmente. As aulas foram ministradas por um grupo, criado pela docente, no aplicativo *Whatsapp*. Nesse grupo ocorreu, entre professora e famílias, todo o compartilhamento de informações, materiais, atividades, explicações, correções e outros.

Uma questão importante sobre esse compartilhamento refere-se ao fato de que a relação professor(a)-aluno(a) se resumiu, quase que inteiramente, ao envio de atividades pelo aplicativo. As crianças fizeram-se presentes, na grande maioria das vezes, apenas por meio de fotos de seus exercícios e, de forma bem mais rara, em áudios ou vídeos de leitura. Pouquíssimas foram as interações diretas. Todo o ensino foi mediado pela família e o que a professora



tinha de retorno de seus discentes era, basicamente, fotos de atividades resolvidas em casa pelas crianças com auxílio dos familiares.

Esse formato de ensino remoto reforça a dificuldade de se desenvolver um dos pontos primordiais para uma educação crítica, defendida por Freire: o diálogo. A esse respeito, em “Professora, sim; tia, não”, publicado pela primeira vez em 1993, Freire compreende que:

Falar *a e com* os educandos é uma forma despretensiosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos. Algo de que tanto precisamos, indispensável ao desenvolvimento de nossa democracia (FREIRE, 2021, p.86).

Em contrapartida a esse afastamento dos(as) alunos(as), o que se pôde constatar foi uma presença bastante efetiva das famílias, como importantíssimo elo entre a professora e as crianças. Isso ocorreu, pois, tendo como veículo principal de comunicação o grupo de *Whatsapp*, a comunicação tornou-se inviável sem a ajuda dos adultos, uma vez que as crianças não eram alfabetizadas e nem detentoras dos dispositivos. Além disso, as aulas ocorreram de forma assíncrona, ou seja, a professora não estava com o(a) aluno(a) no momento em que ele(a) estava realizando a atividade, para ajudá-lo(la), orientá-lo(la) ou estabelecer qualquer interação imediata, ficando a cargo das famílias exercerem esse papel.

No que se refere ao acesso, a docente relatou três casos de famílias que não conseguiram acompanhar o grupo. Nestes casos, os responsáveis foram dispensados do acompanhamento do grupo com as contribuições da professora, mas a não realização das atividades do PET não foi admitida. As famílias que tinham dificuldade de acesso à *internet* recebiam o material do governo impresso em casa. O mesmo não ocorria com os demais recursos usados no ensino remoto. A esse respeito, assim como Freire (2021), consideramos que os materiais prontos que chegam à escola para serem reproduzidos (como os PETs) são uma: “[...] demonstração inequívoca, primeiro, de seu autoritarismo, segundo, como alongamento do autoritarismo de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar.” (FREIRE, 2021, p.36).

A rotina do grupo ficou definida da seguinte forma: na segunda-feira, a professora disponibilizava um arquivo com o cronograma semanal (em cada dia da semana seria trabalhada uma disciplina), os familiares tinham até sexta-feira para realizarem as atividades com as crianças e enviarem fotos ao grupo. Neste período, a professora estaria *online* e à disposição para responder qualquer dúvida que surgisse no horário de 13h às 17h20min. Na sexta-feira, a professora enviava um gabarito das atividades e solicitava que os pais corrigissem as atividades com as crianças.

Dito de outro modo, as atividades chegavam prontas, eram realizadas pelos(as) alunos(as) e depois comparadas às respostas “certas” (que também chegavam prontas), a fim de corrigir o que as crianças haviam feito para que se igualassem ao gabarito enviado pela professora. Esse movimento se distancia bruscamente de como Freire compreendia o ato de estudar. Para o autor: “Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.” (FREIRE, 2021, p.64). Infelizmente, no contexto analisado, os(as) estudantes quase não apareceram, menos ainda foram sujeitos(as) do próprio estudo.

Após um tempo de trabalho, a professora começou a gravar alguns vídeos autorais que traziam explicações a respeito dos assuntos que seriam trabalhados no PET. Esse conteúdo audiovisual também ocorreu de forma assíncrona, pois os vídeos eram gravados e enviados ao grupo e não ocorria uma chamada em tempo real que permitisse interação direta com os(as) alunos(as).

Analisando o uso dos recursos acessados durante o ensino remoto, fomos percebendo que a introdução necessária das novas tecnologias de comunicação na turma, como grupo de mensagens *online*, fotos e vídeos, serviu apenas para transmitir conteúdos prontos a serem consumidos pelas crianças, como denunciam Paulo Freire e Sérgio Guimarães, no livro “Educar com Mídia: novos diálogos sobre a educação<sup>6</sup>”. Nas palavras de Freire (2021): “[...] o que se está fazendo, em grande parte, com os meios de comunicação, é comunicado! Em lugar de haver comunicação real, o que está havendo é

---

<sup>6</sup> Nesta obra, também encontramos um diálogo entre os dois autores e por isso sinalizamos a quem cada fala pertence.

transferência de dados, que são ideológicos e que partem muito bem-vestidos.” (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p.37). Em concordância a isso, Guimarães continua:

O que tenho visto mais vezes [...] é que a função que se dá a esses instrumentos é a de utilizá-los como aparelho de transmissão de mensagens pré-fabricadas. Reduz-se a isso, praticamente, a ação desses meios junto aos alunos, fazendo com que esses assumam o papel de meros consumidores de mensagens [...]. Como se na introdução de um novo recurso, não estivesse também em jogo o lado ativo, criador, da participação dos alunos (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 56).

Desse modo, sobre esse uso dos meios de comunicação, os autores trazem questionamentos que adaptamos para a realidade do ensino remoto: Por que, no lugar de transmitirem mensagens com conteúdos prontos, já programados (como as atividades do PET ou explicações de seus conteúdos), não se possibilitaram momentos em que os próprios educandos tivessem a chance de darem suas contribuições, buscarem o conhecimento e se expressarem verdadeiramente por meio desses recursos? Por que não superar a visão dos(as) alunos(as) como meros(as) consumidores de informações prontas? Por que não utilizar esses meios tão dinâmicos de comunicação para além da domesticação dos(as) alunos(as) e da burocracia escolar? (FREIRE; GUIMARÃES, 2021).

Notamos também, a partir das observações, que houve uma grande aflição por parte dos pais, a respeito do ensino remoto como um todo, mas a preocupação principal girava em torno da alfabetização. A maior parte das vezes em que havia dúvidas dos pais sobre como ensinar, estas se referiam às habilidades de leitura e escrita. Sabemos que o processo foi comprometido em todas as disciplinas, bem como o material fornecido e as formas de interação, mas, na prática, as consequências mais intensas refletiram-se na alfabetização. Abaixo, trazemos alguns depoimentos dos familiares a esse respeito:

**Familiar:** Rosa, impossível o Luiz fazer leitura de texto, porque ele não sabe ler!

**Familiar:** Minha menina veio de outra escola... Não sabe nem ler a família do B.

**Familiar:** Pra mim aqui t ler tá uma missão bem impossível p ele n começou a ler antes e meu filho tbm não sabe ler. (Fonte: Transcrição de áudio do diário de campo).

Isto posto, pensamos que algumas possíveis causas para essas dificuldades são: a assincronia do ensino remoto; a falta de interação e diálogo; o despreparo das famílias, que não têm tempo e formação para alfabetizar; e a ausência de contexto e significado, graças aos materiais que chegaram prontos e não consideraram a realidade dos(as) alunos(as).

Outros relatos, enviados pelos próprios pais ao grupo de *Whatsapp*, mostram que a dificuldade de desenvolvimento no ensino remoto foi recorrente:

**Familiar:** Meu filho ler tbm n tá lendo n tá difícil aqui.

**Familiar:** Larissa também não está lendo.

**Professora:** Eles estavam num processo com aula presencial e agora mudou tudo, então as coisas ficam mais difíceis mesmo.

**Familiar:** Sim, no começo ela estava mais interessada, agora não, já custa fazer, fica desanimada.

**Familiar:** Meu filho n esteve animado com nada. Até hoje estou pensando tudo tá cansado n quer faze fica de corpo mole.

**Familiar:** Tem horas aqui que eu até choro porque ele não tem interesse nem força d vontade. (Fonte: Transcrição de áudio do diário de campo).

As famílias falavam da postura das crianças usando os seguintes termos: desinteresse, desânimo, cansaço, “corpo mole” e falta de força de vontade. Nitidamente, as crianças também ficaram insatisfeitas com esse processo, afinal, a alfabetização requer sentido, diálogo, interações, contexto, ou seja, requer tudo aquilo que se perdeu com o ensino remoto nos moldes em que ocorreu. As crianças quase não foram vistas no processo, não foram sujeitos ativos na construção de sua aprendizagem, apenas receberam os conteúdos escolhidos pelo governo e tiveram de absorvê-los. Sem criticidade, sem leitura do mundo, sem criatividade. A realidade das crianças deveria ter sido o ponto de partida e de chegada e isso não aconteceu. A professora foi obrigada a guiar toda sua prática na transmissão de conteúdos prontos e não teve sequer a possibilidade de interagir com seus/suas alunos (as) e promover um aprendizado mais dialógico e significativo, em que ela e as crianças fossem sujeitos ativos, aprendendo e ensinando juntos. Conforme já afirmamos, vemos grande proximidade entre o ensino remoto realizado e a educação bancária denunciada por Paulo Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que

se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2020, p. 80-81).

Levando em conta esta defesa de Paulo Freire, podemos afirmar que a construção do saber no ensino remoto se deu de forma bastante precária, pois as condições que o autor aponta para que o saber exista estão bem distantes da realidade vivida nesse processo de alfabetização.

Aos poucos, fomos nos deparando com uma acomodação da rotina e, quando se chegou a um nível do ensino quase que totalmente “burocrático”, automatizado, as dúvidas e aflições das famílias pararam de aparecer e deram lugar ao simples envio de atividades escritas prontas. A única preocupação era completar as páginas do PET e as interações giravam quase que completamente em torno disso. As raras conversas, quando ocorriam, passaram a abordar assuntos como disponibilização do material, prazos de entrega, justificativas de atraso, sem interações significativas a respeito da alfabetização. Sobre essa diminuição da participação dos pais no grupo, a professora, em entrevista, nos disse o seguinte:

**Professora:** Olha, assim a meu ver eu acho que os pais, a medida em que o tempo foi passando, eles foram tomando assim consciência de que aquela forma de educação que a gente tava vivendo naquele momento, aquela forma de escolarização que a gente tava vivendo naquele momento, era o que era possível, que não ia passar daquilo. [...]

**Pesquisadora:** Eles se conformaram né?

**Professora:** Se conformaram, eu acho que foi muito isso que foi acontecendo, se conformando mesmo com aquela situação, “meu filho não aprendeu a ler, mas o que eu posso fazer? É isso que eu tenho agora, né? A professora não tá aqui, eu não consigo fazer além disso, os recursos que ela tem são esses, o material que eu tenho que usar é esse do governo, não vai vir nada além disso”. Eu acho que eles foram se conformando. (Fonte: Entrevista com a professora).

Esse depoimento revela o fatalismo que assolou as famílias, após acreditarem que a situação não iria melhorar. Compreendemos que a sensação de impotência diante daquilo que foi oferecido às crianças e o cansaço que a experiência trouxe causaram essa imobilização, essa aceitação. Entretanto, assim como Freire (2021), acreditamos que não nos podemos deixar acomodar diante dessa explícita negação de direitos. Nas palavras do autor:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços “não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 2021, p.65).

## Considerações Finais

Alguns dos resultados aos quais chegamos com essa investigação foram: os familiares representaram o grande elo das interações entre professora e alunos(as); as crianças quase não apareceram no processo, cumprindo o papel de meras receptoras do material que chegou pronto; as novas tecnologias foram acessadas, como vídeos, fotos e o grupo de *Whatsapp*, mas apareceram apenas como veículos transmissores dos conteúdos; a turma teve uma grande dificuldade de desenvolvimento, principalmente no que se refere à alfabetização; as atividades desenvolvidas pela professora ficaram em segundo plano; o PET foi recurso prioritário e obrigatório do ensino remoto, cujo foco da alfabetização era as unidades menores da língua, trabalhadas quase sempre de maneira mecânica e descontextualizada, indo de encontro até mesmo às referências citadas ou apropriadas pelo material. Nesse contexto, a grande conclusão desta pesquisa é que o ensino remoto, principalmente no que se refere à alfabetização, representou a educação bancária denunciada por Freire em sua forma mais aguda, trazendo resultados extremamente preocupantes e que levantam novos questionamentos para além deste estudo.

Esperamos que, de alguma forma, o trabalho que desenvolvemos contribua para pensarmos caminhos no pós-pandemia diferentes do que foram traçados; caminhos que vão em direção à autonomia, ao diálogo, à valorização

dos saberes e das experiências dos (as) alunos (as); caminhos que considerem a alfabetização como um processo situado, contextualizado, cultural e político; caminhos opostos ao autoritarismo, à castração da curiosidade e do senso crítico; caminhos que busquem a liberdade, a democracia e a construção coletiva do saber; caminhos que deveriam ter sido percorridos antes, para que os resultados aqui apresentados não fossem tão preocupantes; caminhos pelos quais sonhamos caminhar.

## Referências

ALFABETIZAÇÃO EM REDE. **Alfabetização em rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - Relatório Técnico (Parcial). In: Revista Brasileira de Alfabetização. ISSN: 2446-8584, n. 13, 2020, p.185-201. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em 22 out. 2021.

ANDRÉ. Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008. 132p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é Base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 24 out. 2021.

CORRÊA, Maurício de Vargas; ROZADOS, Helen Beatriz Frota. A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 22, n.49, p. 1-18, maio/ago., 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981. 149p.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 272p.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. [org. Ana Maria de Araújo Freire]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 416p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. 256p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. 143p.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 31. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. 187p.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. 238p.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa sobre letramento na escola. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 45, n. 2. p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623699897>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MINAS GERAIS. Aplicativo Conexão Escola promove interação entre alunos e professores durante o ensino remoto. **SEE/MG Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, Minas Gerais, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10920-aplicativo-conexao-escola-promove-interacao-entre-alunos-e-professores-durante-o-ensino-remoto>. Acesso em: 13 nov. 2021.

MINAS GERAIS. **Regime de estudo não presencial**: Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Acesso em: 6 jul. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021. 377p.



Recebido em: 12/05/2022.


Aceito em: 20/11/2022.

### **Ana Cláudia Ângelo Ávila**

Pedagoga pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Mestre em educação pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Interesse em Linguagens, Alfabetização e Estudos Freireanos.

 [aclaudia.angelo@gmail.com](mailto:aclaudia.angelo@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/4874908874040724>


 <https://orcid.org/0000-0002-5821-9940>

### **Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo**

Professora titular da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq na área de alfabetização e letramento.

 [socorronunes@ufs.edu.br](mailto:socorronunes@ufs.edu.br)

 <http://lattes.cnpq.br/6550649595912231>

 <https://orcid.org/0000-0003-3103-3203>