

Avaliação da aprendizagem da alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial

Assessment of children's literacy learning in the context of emergency remote education

Verônica Amorim Saraiva*
Caroline Braga Michel**

RESUMO: Este artigo buscou analisar o processo avaliativo da alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial (ERE), por meio das narrativas de duas alfabetizadoras que atuaram, no ano de 2020, em uma escola do campo do Rio Grande do Sul. A produção de dados ocorreu por meio da realização de grupos focais *online*. As análises evidenciam que as professoras recorreram a algumas estratégias para avaliar o processo de alfabetização das crianças no ERE, tais como ditados diagnósticos feitos remotamente, retorno individualizado a partir da correção das atividades impressas e solicitação de registros das crianças realizando as atividades por meio de fotos, vídeos e ligações telefônicas. Contudo, os resultados indicam que essas estratégias não se mostraram suficientes para acompanhar efetivamente o processo de alfabetização das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Avaliação da Aprendizagem; Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT: This article sought to examine the assessment process of children's literacy within the context of Emergency Remote Teaching (ERT), based on the narratives of two literacy teachers who, in 2020, worked at a rural school in Rio Grande do Sul. Data were collected through online focus groups. The analysis reveals that the teachers adopted a range of strategies to assess children's literacy during ERT, such as remotely administered diagnostic dictations, individualized feedback derived from the correction of printed assignments, and requests for records of children completing tasks through photos, videos, and phone calls. However, the findings indicate that these strategies proved insufficient to effectively support children's literacy development.

KEYWORDS: Literacy; Learning Assessment; Emergency Remote Teaching.

1 Introdução

No ano de 2020, o mundo inteiro foi acometido por uma pandemia em decorrência da Covid-19¹. Inúmeras medidas sanitárias foram adotadas para conter a propagação da doença, sendo uma delas o distanciamento social. Tal medida impactou diretamente a educação, pois acarretou a interrupção das atividades escolares de modo presencial em todo o país e o

* Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4475-3819>. E-mail: veronicasjn@yahoo.com.br

** Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6171-4125>. E-mail: caroli_brga@yahoo.com.br.

¹ Doença causada pelo coronavírus que atingiu a população em escala mundial no ano de 2019, em virtude disso foi considerada uma pandemia.

estabelecimento do ensino remoto emergencial (ERE)². Nesse contexto, as relações de ensino e de aprendizagem entre professoras e alunos/as, constituíram-se por várias dinâmicas, envolvendo desde o uso de tecnologias digitais até a entrega de materiais impressos com atividades para as famílias que não possuíam acesso à *internet*.

Inúmeras foram as dificuldades enfrentadas pelas professoras na tarefa de dar continuidade ao processo de escolarização como a falta de acesso à *internet*, de dispositivos tecnológicos, a distância física dos alunos, entre outros (Macedo, 2022; Rondini; Pedro; Duarte, 2020; Alfabetização em Rede, 2020; Ferreira; Barbosa, 2020; Ludovico *et al.*, 2020; Michel; Saraiva, 2024). Pode-se afirmar que essas dificuldades foram agravadas entre os estudantes residentes em áreas rurais, nas quais o acesso à *internet* é limitado ou mesmo inexistente, impossibilitando a realização de interações síncronas e assíncronas entre docentes e discentes (Macedo, 2025).

No que tange à alfabetização, pode-se dizer que esses desafios se ampliaram consideravelmente na medida em que no ERE as professoras alfabetizadoras³ ficaram impossibilitadas de interagirem diretamente com seus alunos/as. Nessa fase de escolarização, são as interações e intervenções mediadas que permitem às docentes avaliar o processo de aprendizagem das crianças. A avaliação resultante orienta a condução do planejamento pedagógico na proposição de atividades que ajudem as crianças a avançarem em seus processos de aprendizagem (Soares, 2020).

Diante desse cenário é que se considerou fundamental investigar de que forma as professoras alfabetizadoras constituíram suas práticas pedagógicas relativas à avaliação do processo de alfabetização das crianças no ERE no ano de 2020, período inicial da pandemia da Covid-19, quando ainda não se tinha muito conhecimento sobre esse formato de ensino. Para tanto, a investigação se embasou nos pressupostos da abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), tendo como instrumento de produção de dados o grupo focal (Gatti, 2005). Os dados foram produzidos no ano de 2020, em consonância com as ações da pesquisa nacional AlfaRede⁴ e por meio da realização de três encontros de grupos focais, no mês de novembro de 2020, com duração de aproximadamente 1h cada.

² Modalidade de ensino que pressupõe distanciamento físico entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em momentos de emergência, podendo ou não ser mediada pelas tecnologias digitais.

³ Utiliza-se o termo “professoras alfabetizadoras” ao longo do texto, pois a maioria dos docentes que trabalham em turmas de alfabetização são do gênero feminino.

⁴ A pesquisa nacional Alfabetização em Rede foi composta, no ano de 2020, por um coletivo de pesquisadores vinculados a 33 instituições de ensino superior do Brasil, que teve como um dos objetivos, em sua primeira fase, conhecer e compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da Covid-19. Link para o site da AlfaRede: <https://www.alfaredede.net.br/>

As transcrições dos encontros totalizam 48 páginas e compõem o material empírico analisado que foram agrupados e problematizados a partir da Análise Textual Discursiva - ATD (Moraes; Galiazzi, 2006). Especificamente nesse texto, serão analisados os dados que fazem relação às estratégias de avaliação da alfabetização utilizadas por duas alfabetizadoras que atuaram, no ano de 2020, em uma escola do campo do Rio Grande do Sul (RS)⁵.

Ante ao exposto, ressalta-se que este artigo está organizado em quatro seções para além desta introdução. Assim, na segunda, discute-se o referencial teórico acerca da avaliação da aprendizagem e da alfabetização que subsidiaram a análise dos dados. Na terceira, explicitam-se os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e a análise dos dados que compõem o *corpus* analítico. A quarta contempla as práticas avaliativas empreendidas pelas alfabetizadoras investigadas no ERE, e a discussão com o embasamento teórico. Por fim, na quinta seção, são tecidas as considerações finais.

2 Avaliação da aprendizagem e alfabetização: alguns pressupostos teóricos

No que se refere à avaliação da aprendizagem, ela é compreendida a partir de uma perspectiva formativa, isso é, enquanto uma prática de acompanhamento e de registro das aprendizagens dos estudantes cujo objetivo é orientar a ação e o planejamento docente na direção das necessidades de aprendizagem dos alunos. De acordo com Perrenoud (1999, p. 103), “É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Nessa perspectiva, a avaliação não mensura a aprendizagem, mas orienta tanto o ensino quanto a aprendizagem, utilizando-se de instrumentos como diagnósticos, observações cotidianas, intervenções propositivas, registros dos processos e progressos das aprendizagens dos alunos, entre outros.

Vista por esse ângulo, a avaliação da aprendizagem “[...] jamais é analisada em si mesma, mas como componente de um sistema de ação” (Perrenoud, 1999, p. 18), tornando-se uma dimensão do ato de ensinar. Assim, ensino, aprendizagem e avaliação são processos que

⁵ Cabe destacar que o uso da expressão Escola do Campo deve-se ao fato de ele constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, reformulado em 2018. Isso significa que, mais do que simplesmente estar situada em uma área rural, a escola busca oferecer uma educação que respeite as identidades dos povos do campo e promova seus direitos sociais por meio de uma formação integral, contribuindo para o desenvolvimento local. Como destacam Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), não é suficiente ter escolas no campo; é necessário construir escolas que estejam comprometidas com as causas, os desafios, os sonhos, a história e a cultura dos povos do campo, construída com e para eles. Diante disso, é importante destacar que o fato de ser uma escola no campo e do campo influenciou diretamente a condução da avaliação da alfabetização das docentes no ERE, tema que será abordado ao longo deste texto.

se articulam e se complementam, tendo um olhar no todo e, ao mesmo tempo, nas necessidades individuais.

Na mesma direção, Hadji (2002) salienta que a função principal da avaliação formativa é coletar informações úteis sobre os processos de aprendizagem dos estudantes de forma a contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Para tanto, é fundamental que as professoras encarem a avaliação como um instrumento que redimensiona a prática pedagógica e que acontece em momentos variados e com diferentes finalidades. A partir dessa perspectiva, a avaliação assume suas distintas facetas: i) enquanto ponto de partida, para identificar o processo em que se encontram os alunos; ii) como orientadora da ação docente, indicando as necessidades de aprendizagem dos estudantes para a construção de estratégias e intervenções que possam ser potentes nos encaminhamentos do planejamento pedagógico; iii) enquanto estratégia de acompanhamento das aprendizagens, por meio da observação e de intervenção diária do professor nos processos de construções das aprendizagens dos alunos.

E quais as implicações dessa concepção para e no processo de alfabetização? Segundo Soares (2020), é necessário fazer uma distinção entre a palavra “avaliação” e “diagnóstico”:

Discutimos a diferença entre avaliação e diagnóstico, fazendo uma analogia com o que o médico faz: um diagnóstico, a busca de causas a partir dos sintomas; para nós, a busca de causas de dificuldades dos alunos a partir de seus erros são os “sintomas” que nos permitem orientar a intervenção. O que nós queremos saber não é “quanto vale” cada aluno, mas que sinais ele nos dá de que está enfrentando dificuldades em adquirir alguma habilidade ou conhecimento (Soares; Leal; Morais, 2020, p. 196).

Todavia, embora faça essa distinção, e assuma em seus trabalhos a expressão “diagnóstico” ao invés de “avaliação”, é possível dizer que o enfoque da autora se aproxima da perspectiva de avaliação formativa, uma vez que coloca os “diagnósticos” a serviço dos processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando informações para o alinhamento das práticas pedagógicas às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para Rocha (2014, s.p.), no discurso pedagógico, a avaliação diagnóstica tem sido tratada como sinônimo de avaliação formativa quando assume o caráter de:

[...] avaliação que ocorre ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, visando a sua regulação. Ou seja, a avaliação diagnóstica pode ser entendida como aquela que verifica se o aluno aprendeu aquilo que lhe foi ensinado, a fim de identificar dificuldades de aprendizagem a serem superadas. Assim dimensionada, a avaliação diagnóstica (formativa) tem a função de orientar o ensino, o (re)planejamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, com foco na aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, no que se referem às práticas avaliativas no processo de aprendizagem da língua escrita, Soares (2020) indica que o acompanhamento da aprendizagem deve ocorrer por meio dos diagnósticos. Eles possibilitam às docentes um levantamento de informações sobre o que os alunos já sabem e o que necessitam aprender em relação à língua escrita, bem como a partir dessas informações conseguem orientar seus planejamentos pedagógicos, elaborando intervenções que ajudem as crianças a avançarem em suas aprendizagens. A autora em questão destaca dois tipos de diagnósticos: os permanentes e os periódicos. Os diagnósticos permanentes são aqueles realizados na aula com a professora “[...] sempre *acompanhando* a aprendizagem das crianças e atentas/os a dificuldades e dúvidas que elas manifestem, para orientá-las a vencê-las quando se manifestam, no contexto de sua turma ou de sua sala de aula” (Soares, 2020, p. 311, grifo do autor). Já os diagnósticos periódicos são realizados em períodos distintos no ano letivo com a intenção de verificar a realidade quanto ao aluno e à aprendizagem. Podendo ocorrer no início do ano letivo, como ponto de partida para a ação pedagógica da professora, e ao longo do processo, para verificar se as crianças estão avançando em suas aprendizagens em relação à língua escrita.

Diante do exposto, para que a professora possa acompanhar os trajetos de aprendizagem dos seus alunos/as, isso é, realizar diagnósticos e intervir de forma propositiva, faz-se necessário que a docente tenha compreensão sobre o objeto que vai ensinar, considerando toda complexidade que o envolve, no caso, a língua escrita. De acordo com Soares (2019), a aprendizagem da língua escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve as funções de ler e escrever, igualando-se em alguns aspectos e se diferenciando em outros. Composta de várias facetas: a linguística, a interativa e a sociocultural, as quais se diferenciam por sua natureza, mas que se complementam. Desse modo, na faceta linguística, o objeto de conhecimento é o sistema alfabético-ortográfico de escrita; na faceta interativa, o objeto de conhecimento é o uso da língua para interação (compreensão e a produção de textos) e, na faceta sociocultural, o objeto do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em variados contextos sociais e culturais e em diversos eventos de letramento. As facetas, então, são componentes da aprendizagem inicial da língua escrita que ocorrem paralelamente, cada uma com suas particularidades, para compor o todo do processo, sendo assim, a faceta linguística corresponde ao processo de alfabetização e as facetas interativa e sociocultural correspondem ao processo do letramento.

Nesse contexto, a alfabetização é “O processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, ou seja, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita” (Soares, 2020, p. 27). Pode-se destacar dentre essas habilidades, por

exemplo, o domínio do sistema de representação que é a escrita alfabetica e das normas ortográficas, habilidades de escrever ou ler seguindo convenções da escrita, entre outras. Já o letramento diz respeito à “[...] capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2020, p. 27). Dentre as várias habilidades apresentadas pela autora, destaca-se a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos; interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais, entre outros.

Cabe ressaltar, ainda, que apesar de serem processos de naturezas distintas, são indissociáveis e simultâneos. À vista disso, Soares (2020) enfatiza que a alfabetização precisa ocorrer em contexto de letramento, em outras palavras, “[...] aprender o sistema alfabetico de escrita e, contemporaneamente, conhecer seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar [...]” (Soares, 2020, p. 12), o que a autora chamou de “Alfaletrar”. Portanto, para que a professora possa acompanhar os processos de aprendizagem seguindo esta perspectiva é necessário que ela tenha não só conhecimentos sobre a língua escrita, mas também sobre os processos cognitivos.

Para tanto, o foco do trabalho pedagógico precisa estar pautado na aprendizagem “[...] para a partir dela definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, dos 4 aos 8 anos, com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que são capazes de aprender” (Soares, 2020, p. 12-13). Esse acompanhar é significado pela autora como estar junto à criança.

Nessa perspectiva, cabe à docente, por meio de seus conhecimentos sobre o processo de alfabetização, identificar o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, e orientá-la para que avance em suas aprendizagens em relação à língua escrita. Contudo, para que a professora possa avaliar a aprendizagem das crianças por meio dos diagnósticos, é necessária a interação diária com seu aluno, acompanhando e orientando intencionalmente cada etapa desse processo. Em relação a isso, Perrenoud (1999, p. 101) destaca que a avaliação formativa, “[...] apresenta-se então, antes de mais nada, sob a forma de uma regulação interativa, isso é, de uma observação e de uma intervenção em tempo real, praticamente indissociável das interações didáticas propriamente ditas.”.

A respeito dessa interação, Soares (2020) ressalta que ela é um elemento essencial no processo de aprendizagem da língua escrita. A referida autora indica que o processo de alfabetização “[...] inclui a criança que aprende um objeto de conhecimento – a língua escrita – e aquele que com ela interage para que ela se aproprie desse objeto” (Soares, 2020, p. 41).

Diante da importância que acompanhar e avaliar as aprendizagens dos/as alunos/as assume no processo de alfabetização e que, para que isso aconteça se faz necessária a interação

entre discentes e docentes, pode-se dizer que a avaliação não foi uma tarefa fácil no contexto do ensino remoto emergencial, momento em que as professoras precisaram reconfigurar seus modos de acompanharem e avaliarem os alfabetizandos, tendo em vista o distanciamento físico.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa apresentada neste artigo está ancorada nos pressupostos da abordagem qualitativa, posto que nesse tipo de estudo o pesquisador busca aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados a partir da análise rigorosa e criteriosa das informações obtidas. Assim, a partir da perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), comprehende-se que a pesquisa qualitativa permite ao investigador o entendimento do objeto de estudo em toda sua complexidade.

A partir dessa compreensão, buscou-se, por meio da abordagem qualitativa, analisar o processo avaliativo da alfabetização de crianças no contexto do ERE, no ano de 2020, em uma escola do campo do Rio Grande do Sul (RS), em decorrência da pandemia da Covid-19, por meio das narrativas de duas professoras alfabetizadoras que atuaram em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (EF).

Para tanto, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi o grupo focal, pois este fomenta uma perspectiva dos sujeitos. Neto, Moreira e Sucena (2002) definem o grupo focal como uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne em um determinado local um número considerável de participantes que fazem parte do universo do tema da pesquisa para coletar os dados a partir do diálogo e da discussão entre eles.

Assim, foram realizados três encontros de grupos focais, sendo que cada um abordou uma temática específica em relação ao ERE. No primeiro encontro foram discutidas questões referentes às orientações dadas pelos gestores, aos desafios e à recepção das crianças e das famílias; no segundo, foi abordada a questão da organização do trabalho pedagógico; e, no terceiro, foram contempladas questões relativas ao acompanhamento e à avaliação das aprendizagens. Esses encontros foram realizados de forma *on-line*, tiveram a duração de, aproximadamente, 1h cada e foram integrados por 02 pesquisadoras que conduziram as discussões, além das 05 professoras entrevistadas⁶.

⁶ A produção de dados ocorreu por meio do grupo focal intitulado “Educação do Campo”, por contemplar a participação de professoras que atuavam em escolas do campo. Integraram o referido grupo cinco professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas do campo do Rio Grande do Sul e duas pesquisadoras que conduziram as discussões. Cabe destacar, que a referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob o parecer consubstanciado nº 4.250.325 (CAAE: 36333320.0.3019.5324).

O *corpus* investigativo da pesquisa foi constituído pelas transcrições desses grupos focais, que totalizam 48 páginas. É válido indicar, ainda, que no conjunto dos dados das transcrições dos grupos focais realizados com as 05 professoras, particularmente para este artigo foram analisados os de 02 docentes que atuavam em turmas de 1º e 2º ano de uma mesma escola do campo. As docentes serão identificadas neste trabalho como P1 (professora do 1º ano) e P2 (professora do 2º ano). Vale salientar que a avaliação se mostrou como um tema recorrente nas falas das professoras participantes, perpassando todos os encontros; muito embora, tenha sido tema específico somente do último. Por esse motivo, integram o *corpus* de investigação deste artigo as transcrições dos três encontros dos grupos focais e que serão discutidos na próxima seção.

4 A avaliação da alfabetização no ensino remoto emergencial: uma análise dos resultados

Compreendendo a implicação conceitual que envolve a avaliação na alfabetização e sua emergência durante o ERE, apresenta-se nesta seção uma análise das possibilidades encontradas pelas professoras participantes desta pesquisa no que tange ao processo avaliativo durante a pandemia.

De início, destaca-se que os dados da pesquisa evidenciaram, de forma recorrente, a importância dada pelas docentes à avaliação da aprendizagem para o processo de alfabetização. Assim, é possível inferir, a partir das narrativas das professoras, que a avaliação da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização é o que as possibilita conhecer e acompanhar os trajetos de aprendizagem de seus alunos e, ao mesmo tempo, elaborar o planejamento pedagógico de acordo com as necessidades das crianças. As falas das professoras, apresentadas a seguir, ilustram tal inferência:

“[...] eu me baseio muito... assim na alfabetização, no momento que eu faço o ditado, aquele diagnóstico [...] aí tu vê [sic] mesmo se eles tão... o nível que eles estão [...]” (P2).

“Quando tu já vem [sic] acompanhando, tu consegue [sic] conhecer, [...] fica mais fácil [...]” (P2).

“Eu normalmente planejava [...], dava aula e via como eles reagiam àquela, àquele estilo de aula que eu apresentava, e aí fazia as minhas mudanças [...]” (P1).

Como se observa, a partir dos excertos, as professoras elencam três aspectos relativos à avaliação que consideram fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita: **conhecer** o nível cognitivo e linguístico das crianças, **acompanhar** cotidianamente seus trajetos de aprendizagem e, a partir desses dois movimentos, **planejar** de forma intencional

as atividades e intervenções necessárias para que os alunos avançassem em suas aprendizagens. Pode-se depreender, a partir dos excertos, que as professoras entendem a avaliação a partir de uma intenção formativa, ou seja, em que há necessidade de buscar informações sobre os processos de aprendizagem dos alunos de modo a orientar a ação docente. Bem como, pode-se inferir que se utilizavam desses procedimentos como práticas avaliativas antes do ERE, por exemplo, quando enfatizam que “planejava [...] dava aula e via como eles reagiam, [...] e aí fazia minhas mudanças”. Em outras palavras, a partir do seu planejamento, com as interações com os estudantes, modificava as intervenções de acordo com as necessidades da turma. Da mesma forma, salientam que realizavam ditados diagnósticos para ver qual nível dos alunos em relação à escrita das crianças nas aulas presenciais.

Logo, tais colocações vão ao encontro da perspectiva defendida por autores como Perrenoud (1999) e Hadji (2001). De acordo com esses autores, a avaliação deve guiar os processos de ensino e de aprendizagem, orientando a ação docente na direção das necessidades de aprendizagem do educando, tanto no todo quanto nas necessidades individuais. Para Hadji (2001, p. 19), a função principal da avaliação formativa é “[...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem”.

Sobre isso, Soares (2020) ressalta que é por meio dos diagnósticos periódicos e permanentes que as professoras acompanham a aprendizagem das crianças, buscando informações sobre o que elas já sabem e o que necessitam aprender e, assim, poder intervir de forma intencional ajustando o planejamento às reais necessidades de cada aluno e do grupo.

Em se tratando do contexto do ERE, ao que tudo indica nos trechos abaixo, as docentes tiveram dificuldades em avaliar a alfabetização das crianças seguindo a perspectiva defendida por elas. Destaca-se, ainda, que tal processo foi permeado de desafios. Um deles foi em virtude da ausência de interação entre elas e as crianças, elemento esse fundamental para conhecer e acompanhar os processos de alfabetização, ou seja, para avaliar os processos de aprendizagem das crianças.

Conforme as docentes investigadas, essa mediação não foi possível durante o ERE em virtude, especialmente, do precário acesso das famílias à *internet*. As famílias contaram apenas com os dados móveis dos celulares, e mesmo assim, nem sempre era viável sua utilização, o que dificultou a interação com seus alunos, fosse essa síncrona ou assíncrona, como pode ser percebido nas falas abaixo:

“Na nossa escola, por ser do campo, demorou muito assim, pra interagir com os alunos” (P1).

“[...] por ser rural, nós não tínhamos como mandar *WhatsApp* porque não alcançávamos a todos, né? Nem todos têm *internet* em casa” (P1).

Como nota-se, o fato de a escola estar localizada no campo e as famílias terem dificuldade de conectividade impôs um desafio ao processo de alfabetização e também ao fazer docente, a impossibilidade de comunicação direta com as crianças e de realizar encontros síncronos com seus alunos. Frente a essa realidade, as docentes investigadas tiveram como única alternativa para dar continuidade ao processo de ensino enviar materiais impressos.

Assim, tendo que alfabetizar de forma remota, e enfrentando a ausência de interações no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, foi possível perceber a dificuldade das professoras em conhecer e acompanhar as aprendizagens das crianças. Situação que trouxe implicações para o fazer docente no que tange às práticas avaliativas nesse contexto.

Articulado à ausência de contato, as professoras elencam a dificuldade de ‘conhecer’ seus alunos, saber o nível cognitivo e linguístico das crianças, isso é, realizar “diagnósticos periódicos”. À vista disso, ao que tudo indica, no ensino presencial as professoras utilizavam os diagnósticos como base para conhecer o nível de aprendizagem do aluno e orientar o trabalho com a alfabetização. Entretanto, durante o ERE, as docentes são enfáticas quanto à necessidade de realizar tais diagnósticos:

“Como é que tu vais fazer um ditado diagnóstico? [...] eu me baseio muito assim na alfabetização, no momento em que eu faço o ditado aquele, diagnóstico, aquele ditado que todos participam, aí tu né, vê [sic] mesmo se eles tão, o nível [em] que eles estão. Eu fiz ditado com eles, como é que eu fiz o ditado?, eu tenho que fazer o ditado, tive que arrumar uma forma, né?! Coloquei tudo num envelope, botei né [sic] o alfabeto móvel primeiro, botei tudo num envelope, e coloquei as palavras num envelope né [sic], escrita assim separadinha, e escrevi: senhores pais na hora... pra vocês, pra mãe ou pro pai, alguém que ajudasse, leiam pra eles fazer [sic] o ditado. Só que assim ó... quando eu fui ver, as crianças, todas, acertaram e isso é decepcionante, porque tu sabes que as crianças não conseguem acertar todas as palavras né?! que eu botei assim ó... aquelas palavras com mais dificuldades, coisa, os meus, infelizmente, a maioria dos meus alunos que eu vi ali, os pais fizeram muitas coisas pra eles né... tipo assim, vou fazer duma vez pra eles... pra me livrar. Eu não consigo, eu tentei fazer um ditado, mas eu não sei muito bem. [...] a gente nem tem como saber se são eles que realmente fizeram” (P2).

Muito embora se perceba a orientação didática dada pela professora em relação à execução da tarefa no ambiente doméstico, pedindo aos pais que ditassem (lessem) as palavras enviadas no envelope para que as crianças escrevessem da sua forma, infere-se, pela decepção da professora, que tal orientação dada aos responsáveis não foi suficiente para que pudesssem compreender o objetivo do ditado, qual seja, possibilitar um diagnóstico das escritas das crianças. No excerto, “eu me baseio muito assim na alfabetização, no momento em que eu faço

o ditado aquele, diagnóstico, aquele ditado que todos participam, aí tu né..., vê mesmo se eles tão, o nível que eles estão”, percebe-se que a professora faz referência à avaliação diagnóstica, provavelmente em relação aos níveis psicogenéticos de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Ainda na narrativa da P2, sobre a atividade diagnóstica realizada de forma remota, é possível evidenciar sua frustração em relação à escrita das crianças no ditado, tendo em vista não encontrar nenhum erro, provavelmente suprimido pela ajuda dos familiares que as auxiliavam durante a realização da tarefa. Desse modo, comprehende-se que a alfabetizadora esperava, por meio das escritas das crianças (de seus erros), identificar seus níveis de conhecimentos e dificuldades em relação à língua escrita e, assim, poder propor atividades que os ajudassem a avançar e superar tais dificuldades. Tais colocações vão ao encontro das palavras de Soares (2020, p. 310), ao indicar que as professoras utilizam os diagnósticos com a finalidade de constatar as dificuldades das crianças por meio de seus erros, os quais permitem “definir e orientar a intervenção”.

Em relação ao ditado, observa-se um esvaziamento na intencionalidade do diagnóstico proposto pela professora, já que sem os erros, ela não conseguiria identificar as dificuldades das crianças e, consequentemente, não poderia elaborar outras atividades a partir dessa.

Ainda no sentido de avaliar as aprendizagens das crianças, foi possível perceber o esforço desse movimento na tentativa de um acompanhamento mais individualizado a partir das devolutivas dos alunos nas atividades impressas.

“[...] a gente vai corrigindo e anotando o que o aluno deixou em branco, ou a gente, eu envio de volta pro aluno, né..., pra saber qual era dúvida, ou a gente, na próxima atividade pra aquele aluno, faz mais daquele exercício pra fixar o que ele deixou em branco” (P1).

Como explicitado, essa situação denota o empenho das duas docentes investigadas em tentar acompanhar seus alunos por meio dos registros das dificuldades evidenciadas a partir da correção das tarefas. E não só isso, buscando estratégias na tentativa de ajudá-los a superar tais dificuldades, como o reenvio da mesma atividade com recadinhos para as famílias intencionando saber qual foi o motivo de não terem realizado a atividade, ou mesmo, enviando novas atividades, cujos objetivos eram similares, a fim de uma intervenção mais individualizada.

No entanto, as professoras consideraram difícil acompanhar as aprendizagens das crianças por meio desse material. Enfatizaram que não estar presencialmente com os alunos no momento da realização das atividades, além da demora em acessá-las, impossibilitou, por

exemplo, saber se realmente foram as crianças que as realizaram. Essas observações podem ser evidenciadas nas falas a seguir:

“[...] O difícil é a volta das atividades, porque daí volta completo e a gente não tem noção, [...] não tenho noção do quanto eles tão com dificuldade ou não para resolver as atividades [...]” (P1).

“[...] os pais ajudam, né? Na escrita, na resposta, desenvolve a resposta. Daí os pais copiam, e eles copiam dos pais” (P1).

“[...] dois pais que me mandam com letra cursiva, sendo que os alunos não sabem letra cursiva. E eu sinto que não é eles que fazem também [...]” (P1).

Nesse sentido, há indícios de que as docentes acreditavam que, em muitos casos, tinham sido os responsáveis àqueles que realizaram as atividades, tendo em vista a falta de orientação e o despreparo das famílias em conduzirem o processo de alfabetização em seus domicílios. Dessa forma, consideraram pouco confiáveis as informações sobre a aprendizagem das crianças com o uso do material impresso para avaliar.

Ainda no intuito de poderem acompanhar de alguma forma o processo de alfabetização dos alunos, as professoras sinalizaram que tinham um grupo de *WhatsApp* com as famílias e que ele foi utilizado tanto para a orientação em relação aos aspectos mais burocráticos, como as datas dos envios e devolutivas das atividades e recados mais gerais da escola, quanto para a orientação aos responsáveis sobre como conduzir a mediação com as crianças e pedir retornos sobre as aprendizagens e dificuldades dos alunos. Desse modo, relatam que pediam às famílias fotos das atividades sendo feitas, vídeos ou áudios das crianças lendo. Ainda, quando possível, faziam ligações telefônicas a fim de tirarem dúvidas sobre o processo de aprendizagem dos alfabetizandos, como pode ser observado:

“[...] eu tinha pedido pra eles fazerem e lerem a ficha de leitura, porque eu acabei fazendo ficha de leitura pra cada um, [...] aí eu pedi para quem pudesse, lesse pra mim [sic] pra ver como é que estava, se tava [sic] conseguindo lê [...]” (P2).

“[...] comecei a ligar pra eles verem ou pra tirar dúvidas. Pra eles saberem que eu tô [sic] aqui, né? Qualquer coisa que eles precisarem, aí a mãe também” (P1).

“Nós também temos o grupo de *WhatsApp* pela escola, só que nosso envio pelo *Whats* é muito pouco assim, eu mesmo é quase nada [...]” (P1).

“Porque às vezes eu ligo também no meio da tarde, fazendo atividade, eu combino com a mãe que eu tenho que ligar pra saber como tá [...], se tá conseguindo fazê [sic] [...]” (P1).

“[...] eu sempre peço registro com fotos e vídeos, né? Tipo uma leitura, um silabário que eu peço pra lê [sic], eu peço registro de foto e vídeo” (P2).

De acordo com o exposto, os meios digitais foram utilizados de forma ínfima para o envio de atividades, como menciona a P1: “é muito pouco”, “quase nada”. Todavia, puderam ser utilizados, mesmo que de forma precária, para que os responsáveis enviassem fotos e vídeos, bem como ligações por chamada telefônica para a comunicação entre professora e as famílias, quando havia necessidade de conversar sobre as aprendizagens e dificuldades dos estudantes. Nessa direção, há de se considerar que, se a mediação das famílias nos processos de aprendizagem tornava as informações da avaliação da alfabetização inconsistentes, sem elas tampouco as docentes conseguiriam chegar às crianças no ERE.

Porém, muito embora as professoras tenham recebido alguns retornos das famílias, elas não consideraram que esses foram suficientes para avaliarem as aprendizagens das crianças em relação ao processo de alfabetização, pois em virtude de não estarem com os alunos, não sabiam em quais condições as atividades haviam sido realizadas.

Desse modo, nas análises expostas nessa seção, foi possível evidenciar que as docentes tiveram dificuldades em avaliar as aprendizagens das crianças no que tange ao processo de alfabetização de modo remoto. Mesmo com a utilização de algumas estratégias para acompanharem os processos de alfabetização das crianças, tais como a observação e retorno mais individualizado na correção das atividades impressas, o auxílio das famílias com registros em fotos e vídeos e ligações via telefone, as professoras expressaram a incerteza de identificarem se realmente as devolutivas refletiam as aprendizagens dos alunos. Do mesmo modo, o estudo de Zacharias-Carolino e Lucca (2021), evidencia que, em um contexto no qual não existe qualquer interação com as crianças, dificilmente é possível avaliar suas aprendizagens.

Logo, diante do exposto foi possível inferir que os retornos que as professoras recebiam das atividades enviadas não apresentavam elementos que lhes possibilitavam orientar o ensino, situação que, possivelmente, tenha comprometido a aprendizagem das crianças no contexto. Conjuntura que dialoga com os resultados evidenciados na pesquisa de Macedo (2025, p. 6. Grifo do autor) no qual indica que as “[...] crianças “desconectadas”, são, provavelmente, aquelas que têm as maiores dificuldades na alfabetização no período pós-pandemia com a reabertura das escolas”.

5 Considerações finais

Teve-se como objetivo, neste artigo, analisar o processo avaliativo da alfabetização das crianças no contexto do ensino remoto emergencial, por meio das narrativas de duas

alfabetizadoras que atuaram, no ano de 2020, em turmas de 1º e 2º ano do EF, em uma escola do campo do Rio Grande do Sul.

A metodologia da pesquisa foi de natureza qualitativa, cujo instrumento de produção de dados foi o grupo focal. Os dados foram produzidos no ano de 2020, totalizando três encontros de grupos focais, no mês de novembro, com duração de aproximadamente 1h cada. As transcrições dos encontros totalizam 48 páginas e compõem o material empírico analisado.

As análises apresentam indícios de que as professoras investigadas consideravam a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, ou seja, enquanto acompanhamento das aprendizagens e orientadora da ação docente. No que diz respeito aos desafios enfrentados pelas alfabetizadoras para avaliar nessa perspectiva de forma remota, destaca-se a falta de acesso à *internet* por parte das famílias que residiam na zona rural; a falta de interação das professoras com as crianças, fosse essa síncrona ou assíncrona; a dificuldade de acesso e a demora nas devolutivas das atividades impressas enviadas aos alunos e, ainda, a dificuldade das famílias em auxiliarem às crianças na realização das tarefas no ambiente doméstico.

Diante dessa realidade, as professoras utilizaram algumas estratégias como possibilidade para que pudessem, minimamente, acompanhar o processo de alfabetização das crianças no ERE, tais como ditados diagnósticos feitos remotamente, retorno individualizado a partir da correção das atividades impressas e solicitação de registros das crianças realizando as atividades por meio de fotos e vídeos e ligações telefônicas.

Contudo, os resultados indicam que essas estratégias não se mostraram suficientes para acompanharem efetivamente o processo de alfabetização das crianças e fornecerem subsídios para o planejamento pedagógico no contexto. A partir do exposto, comprehende-se, por meio da análise dos dados, que não foi possível avaliarem a aprendizagem das crianças à distância, haja vista que a interação presencial entre professor e aluno é fundamental no processo de alfabetização.

Desse modo, considera-se que assim como a avaliação da aprendizagem ficou comprometida durante o ensino remoto emergencial, o processo de alfabetização das crianças ne contexto em questão também foi fragilizado, uma vez que as especificidades do ensino e da aprendizagem da língua escrita exigem a interação, o acompanhamento constante das aprendizagens. Logo, essa consideração potencializa a preocupação com as aprendizagens das crianças no que tange à alfabetização no contexto à distância e a necessidade de estudos que abarquem os efeitos do ensino remoto emergencial na alfabetização das crianças, especialmente, as mais vulneráveis. Dessa forma, é importante fomentar a discussão de caminhos que respondam às demandas de aprendizagem da alfabetização no pós-pandemia.

Referências

- ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – Relatório Técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em: 04 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-63.
- FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. v.15.15483.076. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>. Acesso em: 15 ago. 2022. DOI: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUDOVICO, F. M.; MOLON, J.; BARCELLOS, P. D. S. C. C.; FRANCO, S. R. K. COVID-19: Desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 58–74, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9166>. Acesso em: 15 ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p58-74>
- MACEDO, M. S. A. N. (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: Resultados de uma pesquisa em Rede**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022. E-book (395p.) color. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- MACEDO, M. S. A. N. Contribuições da AlfaRede para o retrato da alfabetização na pandemia e no pós-pandemia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 30, 2025. DOI: 10.24220/2318-0870v30a2025e15369. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/15369>. Acesso em: 20 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e15369>
- MICHEL, C. B.; SARAIWA, V. A. As produções sobre a avaliação da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização no ensino remoto emergencial. **Dialogia**, [S. l.], n. 48,

p. e25144, 2024. DOI: 10.5585/48.2024.25144. Disponível em:
<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/25144>. Acesso em: 4 nov. 2025.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>

NETO, O.C.; MOREIRA, M.R.; SUCENA, F.M. Grupos Focais e Pesquisa Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Popacionais**. Minas Gerais, 2002. Disponível em:
http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PESQUISA%20EM%20GEOGRAFIA/Grupos%20Focais%20e%20Pesquisa%20Social%20Qualitativa_o%20debate%20orientado%20como%20t%C3%A9cnica%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acessado em: 21 out. 2021

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, G. Avaliação diagnóstica. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: [s. p.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>. Acesso em: 15 ago. 2023.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces científicas - Educação, /S. I.J.**, v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 22 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21428>

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B., LEAL, T. F., MORAIS, A. G. de. A proposta de ensino e a avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais: entrevista com Magda Soares. **Em Aberto**. Brasília, v. 33, n. 108, p. 191-201, maio/ago. 2020. Disponível em:
<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4438> Acesso em: 17 abr. 2021.
DOI: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v33i108.4438>

ZACHARIAS-CAROLINO, A. G.; LUCCA, T. A. F. de; OSTI, A. Atividades avaliativas no contexto do ensino remoto: desafios e (im)possibilidades à prática do alfabetizador. In: V CONBALF: POLÍTICAS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS, 5., 2021, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...], 2021, p. 1-8. Disponível em:
https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1119/747. Acesso em: 28 jul. 2022.

Artigo recebido em: 01/09/25 Artigo aprovado em: 05/11/25 Artigo publicado em: 15/12/25