



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO
DE CRIANÇAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM
UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SANTA
VITÓRIA DO PALMAR - RS**

Autora: Verônica Amorim Saraiva

Orientadora: Prof.^a Dra. Caroline Braga Michel

VERÔNICA AMORIM SARAIVA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR – RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dra. Caroline Braga Michel

**RIO GRANDE
2023**

Ficha Catalográfica

S243a Saraiva, Verônica Amorim.

A avaliação da aprendizagem da alfabetização de crianças no ensino remoto emergencial em uma escola do campo do município de Santa Vitória do Palmar – RS / Verônica Amorim Saraiva. – 2023. 96 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2023.

Orientadora: Dra. Caroline Braga Michel.

1. Avaliação da aprendizagem 2. Alfabetização 3. Ensino Remoto Emergencial I. Michel, Caroline Braga II. Título.

CDU 372.3

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PPG EM EDUCAÇÃO

Avenida Itália, s/n, Carreiros, km 08, Rio Grande-RS, CEP 96203-900

ATA DE DEFESA DE MESTRADO – Nº 30/2023

No primeiro dia do mês de dezembro de 2023, de forma virtual, reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa de Mestrado da estudante Verônica Amorim Saraiva, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. Caroline Braga Michel (orientadora), Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira (FURG), Profa. Dra. Janaina Soares Martins Lapuente (FURG) e Profa. Dra. Marta Nörnberg (UFPel), para exame da dissertação intitulada: **“A avaliação da aprendizagem da alfabetização de crianças no ensino remoto emergencial em uma escola do campo do Município de Santa Vitória do Palmar-RS”**. Dando início à reunião, a orientadora agradeceu a presença de todos, fez a apresentação da banca examinadora e esclareceu aos presentes que a mestranda teria um tempo aproximado de 30 minutos para explanação do tema e igualmente cada membro para arguição. A seguir, passou a palavra para a mestranda que apresentou o tema e respondeu às perguntas formuladas pela banca. Após discussão, reuniu-se a comissão para arguição conjunta e considerou a dissertação **aprovada**. Cabe destacar que a titulação será efetivada após a entrega da versão final, no prazo máximo de 90 dias, a contar da data da defesa e estiver cumprido com os requisitos exigidos pelo curso. Nada mais havendo a tratar lavrou-se a presente ata.

Profa. Dra. Caroline Braga Michel (orientadora)

gov.br
Documento assinado digitalmente
CAROLINE BRAGA MICHEL
Data: 05/12/2023 22:28:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira (FURG)

gov.br
Documento assinado digitalmente
GABRIELA MEDEIROS NOGUEIRA
Data: 21/02/2024 11:58:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Janaina Soares Martins Lapuente (FURG)

gov.br
Documento assinado digitalmente
JANAINA SOARES MARTINS LAPUENTE
Data: 21/02/2024 11:34:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marta Nörnberg (UFPel)

gov.br
Documento assinado digitalmente
MARTA NORBERG
Data: 12/12/2023 17:31:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente à Universidade Federal do Rio Grande - FURG, pela oportunidade de retornar aos estudos e cursar o mestrado em uma instituição pública e de qualidade. Aos professores e às professoras que contribuíram imensamente com suas disciplinas. Tenho orgulho em dizer que toda minha formação se deu em instituições de ensino públicas e de qualidade.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI-FURG), pela acolhida antes e durante o mestrado. O carinho recebido e as contribuições partilhadas no grupo e pelo grupo foram fundamentais nesta caminhada. É um privilégio estar ao lado de pessoas tão comprometidas com a educação, principalmente, com a alfabetização de nossas crianças.

À minha orientadora Caroline Braga Michel, que para além de seu compromisso em orientar, foi amiga, foi escuta, foi compreensão e acolhimento, sem perder o rigor e o comprometimento que exige uma pesquisa científica. Que sorte a minha o nosso encontro.

Às minhas colegas de mestrado e orientação Taís Rodrigues, Michele Borges e Juliana Cabrera pelos momentos compartilhados, alguns de alegria, outros de angústia, muitos de partilha e, em todos eles, muita aprendizagem, fosse para a pesquisa ou para a vida. Em muitos momentos, vocês foram as únicas pessoas com quem eu tive coragem de compartilhar minhas fragilidades enquanto pesquisadora, professora, mãe, esposa, cuidadora do lar, entre outras facetas que nós mulheres assumimos. Nossa parceria e amizade não se encerram ao fim do mestrado.

Às minhas colegas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marques de Souza, na qual trabalho há mais de 20 anos com turmas de alfabetização e, atualmente, compartilhando o compromisso de uma gestão escolar democrática e uma educação de qualidade aos nossos alunos. Agradeço, especialmente, a diretora Adeli Bernardo e a coordenadora pedagógica Greici Coelho, que não mediram esforços para que eu pudesse concluir o mestrado, assumindo em muitos momentos, as minhas responsabilidades para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Agradeço carinhosamente à minha amiga de infância, de profissão e de vida, Mônia Gonçalves Coelho, uma estudiosa incansável, uma professora comprometida e uma amiga para todas as horas. Obrigada por me impulsionar a melhorar sempre e buscar meus sonhos, o mestrado foi um deles.

Agradeço imensamente à minha família, especialmente aos meus pais, que apesar de terem pouco estudo por falta de oportunidades, sempre colocaram nossa educação, minha e de meus irmãos, em primeiro lugar. Aprendi com vocês, desde pequena, que nem

todos têm as mesmas oportunidades, mas que precisamos aproveitá-las quando as temos.
Rosa Elda, tua filha é mestre em Educação!

Agradeço, ao meu marido e aos meus filhos, a compreensão pela ausência em muitos momentos em que precisei priorizar a pesquisa, o apoio de vocês foi fundamental para me manter firme. Amo vocês!

[...] lições de quarentena não ensinam, necessariamente, sobre iniciativas de educação a distância em sua essência. Mostram, indubitavelmente, a capacidade de organização dos profissionais e a capacidade de criação do humano sobre o humano: o que se é capaz de fazer para manter provisoriamente o vínculo e a sensibilidade em meio ao caos, por haver a crença em dias melhores (Ferreira; Barbosa, 2020).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ATD – Análise Textual Discursiva
CAPES – Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CI – Categoria Intermediária
CF – Categoria Final
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização
EaD - Educação à Distância
EI – Educação Infantil
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ERE - Ensino Remoto Emergencial
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GEALI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEL – Novos Estudos do Letramento
OMS – Organização Mundial de Saúde
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PNA – Política Nacional de Alfabetização
RBA – Revista Brasileira de Alfabetização
RS – Rio Grande do Sul
SVP – Santa Vitória do Palmar
SLS – São Lourenço do Sul
SUS – Sistema Único de Saúde
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFF - Universidade Federal Fluminense
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização de Santa Vitória do Palmar no mapa do Rio Grande do Sul.....	46
Figura 2: Entrega de material impresso com atividades para os alunos.....	55
Figura 3: Organização do material impresso por uma professora de 1º ano.....	57
Figura 4: Ficha de coleta de dados e monitoramento das atividades enviadas.....	58
Figura 5: Comunicação com as famílias pelo <i>Facebook</i> da escola.....	59
Figura 6: Declaração para os responsáveis dos estudantes.....	60
Figura 7: Parecer avaliativo para o ensino remoto emergencial.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos encontros de grupos focais.....	38
Quadro 2: Caracterização das professoras investigadas.....	39
Quadro 3: Recorte da organização das 54 unidades de sentido.....	41
Quadro 4: Constituição das categorias intermediárias.....	43
Quadro 5: Categorias finais.....	44

RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, e à linha de Formação de Professores e Práticas Educativas. A pesquisa foi realizada no contexto do ensino remoto emergencial em virtude da pandemia da Covid-19 que acarretou o fechamento das instituições de ensino em todo o Brasil. Foi um contexto difícil, principalmente para as alfabetizadoras, que enfrentaram inúmeros desafios na prática pedagógica por estarem distante fisicamente das crianças, sendo um deles a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, teve-se como objetivo nesta dissertação compreender como ocorreu o processo avaliativo da alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial, por meio das narrativas de 02 professoras alfabetizadoras que atuaram em turmas de 1º e de 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do campo do município de Santa Vitória do Palmar/RS, no ano letivo de 2020. 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 pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI - FURG), em consonância com as ações da pesquisa nacional Alfabetização em Rede (ALFAREDE). Dessa forma, foram realizados três encontros de grupos focais, no mês de novembro de 2020, com duração de aproximadamente 1h cada. 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). As análises apresentam indícios de que as professoras investigadas consideraram a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, indo ao encontro da concepção defendida por autores como Perrenoud (1999) e Hadji (2001), ou seja, enquanto acompanhamento das aprendizagens e orientadora da ação docente. No que diz respeito aos desafios enfrentados pelas alfabetizadoras para avaliar nesta 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 auxiliar às crianças na realização das tarefas no ambiente doméstico. Diante desta realidade, as professoras utilizaram algumas estratégias 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 estas estratégias não se mostraram suficientes para acompanhar efetivamente o processo de alfabetização das crianças e fornecer subsídios para orientar o planejamento pedagógico neste contexto. No caso desta pesquisa, as professoras indicaram realizar seus planejamentos pedagógicos sem saber as necessidades reais de aprendizagem das crianças. Os dados evidenciam, ainda, que o processo avaliativo das professoras, neste período, acabou ancorando-se nas orientações da mantenedora, as quais relacionavam a nota do estudante ao quantitativo de atividades realizadas pelos alunos, sem considerar as aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Alfabetização; Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Postgraduate Program in Education - PPGEDU at the Federal University of Rio Grande - FURG, and to the line of Teacher Training and Educational Practices. The research was carried out in the context of emergency remote education due to the Covid-19 pandemic, which led to the closure of educational institutions throughout Brazil. It was a difficult context, especially for the literacy teachers, who faced numerous challenges in their teaching practice because they were physically distant from the children, one of them being the assessment of learning. In this sense, the aim of this dissertation was to understand how the evaluation process of children's literacy took place in the context of emergency remote teaching, through the narratives of 02 literacy teachers who worked in 1st and 2nd grade classes in elementary school, in a rural school in the municipality of Santa Vitória do Palmar/RS, in the 2020 school year. The research methodology was qualitative in nature, and the instrument used to produce the data was the focus group. The data was produced in 2020 by the Literacy and Literacy Study and Research Group (GEALI - FURG), in line with the actions of the national research Alfabetização em Rede (ALFAREDE). Three focus group meetings were held in November 2020, each lasting approximately one hour. The transcripts of the meetings total 48 pages and make up the empirical material analyzed, which was grouped and problematized using Textual Discourse Analysis (TDA). The analysis shows that the teachers investigated considered learning assessment a formative perspective, in line with the concept advocated by authors such as Perrenoud (1999) and Hadji (2001), i.e. as a way of monitoring learning and guiding teaching action. With regard to the challenges faced by the literacy teachers in assessing remotely from this perspective, we highlight the lack of internet access for families living in rural areas; the lack of interaction between the teachers and the children, whether this was synchronous or asynchronous; the difficulty in accessing and the delay in returning the printed activities sent to the students and also the difficulty families had in helping the children to carry out the tasks in the home environment. Faced with this reality, the teachers used some strategies to minimally monitor the children's literacy process in the ERE, such as diagnostic dictations made remotely, individualized feedback from the correction of printed activities and requesting records of the children carrying out the activities through photos and videos and phone calls. However, the results indicate that these strategies have not proved sufficient to effectively monitor the children's literacy process and provide input to guide pedagogical planning in this context. In the case of this research, the teachers indicated that they carry out their pedagogical planning without knowing the children's real learning needs. The data also shows that the teachers' assessment process during this period ended up being based on the guidelines of the school's owner, which related the student's grade to the number of activities carried out by the students, without taking into account the children's learning.

Keywords: Assessment of learning; Literacy; Emergency Remote Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	19
2. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO NESTE CONTEXTO	29
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	35
3.1 O CAMINHO TRILHADO NA CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> INVESTIGATIVO.....	35
3.2 MOVIMENTO ANALÍTICO: UMA APROXIMAÇÃO À ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	39
4. A ESCOLA DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR E O ERE: ESPECIFICIDADES DE UMA ESCOLA DO CAMPO.....	46
4.1 CONHECENDO A ESCOLA DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR.....	46
4.2 A DINÂMICA DO ERE NA ESCOLA DO CAMPO DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR.....	52
5. A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	64
5.1 CONHECER E ACOMPANHAR A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: OS DESAFIOS E AS ESTRATÉGIAS PARA AVALIAR A ALFABETIZAÇÃO NO ERE	64
5.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NO ERE: TECENDO RELAÇÕES.....	76
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
7. REFERÊNCIAS.....	89

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emergiu frente aos desafios que as professoras alfabetizadoras¹ enfrentaram no seu fazer pedagógico em tempos de pandemia, bem como da experiência de mais de 20 anos enquanto docente em turmas de alfabetização em escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS). Assim, a presente dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, tem como temática a avaliação da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial (ERE)².

O tema proposto, como mencionado, vincula-se tanto à minha trajetória profissional quanto como pesquisadora. No exercício da docência, a maior parte de minhas experiências foi em turmas de alfabetização no município de São José do Norte (RS) (1998 a 2018), passando por uma breve atuação como coordenadora pedagógica dos anos iniciais no período de 2017 a 2018 (primeiro semestre). A partir do segundo semestre do ano de 2018 passei a residir em Santa Vitória do Palmar/RS, onde voltei à sala de aula atuando em turmas de alfabetização (2º ano dos anos iniciais) em uma escola da rede estadual, além do trabalho na coordenação pedagógica (2018-2020). Em 2020, assumi a regência de uma classe de 3º ano, mesma turma que havia trabalhado no ano anterior, no intuito de dar continuidade ao trabalho de alfabetização.

Convém destacar, todavia, que o ano letivo de 2020 foi atípico, uma vez que com o início da pandemia da Covid-19³ as aulas presenciais foram suspensas e, em decorrência disso, vivenciou-se, no âmbito da educação a implementação do ensino remoto emergencial. Com isso, as relações de ensino e de aprendizagem entre professoras e alunos, se constituíram por várias dinâmicas, desde o uso de tecnologias digitais até a entrega de materiais impressos para as famílias que não possuíam acesso à internet. Sobre este aspecto, diversas pesquisas evidenciam que as professoras precisaram se reinventar frente ao impedimento das aulas presenciais e buscar alternativas, ainda que incertas, para minimizar a distância estabelecida pela pandemia e viabilizar, de alguma maneira, as interações tão necessárias às práticas educativas (Rondini; Pedro; Duarte, 2020; Ignácio; Michel, 2020; 2021; Alfabetização em

¹ Utiliza-se o termo “professoras alfabetizadoras” ao longo da dissertação, pois a maioria dos docentes que trabalham em turmas de alfabetização são do gênero feminino.

² Dinâmica de ensino que pressupõe distanciamento físico entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em momentos de emergência.

³ Doença causada pelo coronavírus que atingiu a população em escala mundial no ano de 2019, em virtude disso foi considerada uma pandemia.

Rede, 2020; Oliveira; Silva; Silva, 2020; Nóvoa, 2020; Ferreira; Barbosa, 2020; Ludovico *et al.*, 2020).

Neste contexto, em busca de conhecimentos que pudessem orientar meu trabalho enquanto professora alfabetizadora no ERE, procurei algumas ações de formação continuada. Ainda em 2020, participei da 2ª edição do curso de extensão *on-line* “Alfabetização em tempos de pandemia: desafios e possibilidades”, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, para professoras alfabetizadoras de todo o estado do Rio Grande do Sul. A partir das ações divulgadas no referido curso conheci o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI⁴, pertencente a mesma instituição.

No ano de 2021 voltei a residir em São José do Norte e a atuar em uma escola da rede estadual como coordenadora pedagógica. Ainda sob o contexto do ensino remoto emergencial, percebi, em contato direto com as práticas das professoras alfabetizadoras desta escola, que os desafios e as inquietações em relação a essa dinâmica de ensino eram muitos, como, por exemplo, a falta de acesso à *internet* e dispositivos tecnológicos, a falta de interação com as crianças, o desafio de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos em fase de alfabetização, entre outros.

Assim, partindo das inquietações em relação à alfabetização no contexto da pandemia da Covid-19 e na intenção de me engajar de forma mais contundente em pesquisas acadêmicas, no referido ano participei da seleção de bolsista voluntária do GEALI e, sendo selecionada, comecei a organizar e pensar questões que poderiam ser investigadas por mim no curso de mestrado em educação.

Além dos encontros de estudo do GEALI, como bolsista, realizei a atividade de transcrição de entrevistas de grupos focais, os quais foram realizadas com 05 professoras que atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 02 escolas do campo, sendo uma no município de Santa Vitória do Palmar e outra em São Lourenço do Sul, ambas localizadas no interior do RS. Os encontros tinham como foco a temática do ensino remoto emergencial logo nos primeiros meses do distanciamento social⁵ e estavam vinculados a um projeto mais amplo, denominado Alfabetização em Rede⁶. Dentre esse conjunto de dados mencionados, chamou-me atenção, especificamente, os relativos às práticas avaliativas das professoras da escola de Santa Vitória do Palmar, haja vista ter percebido a recorrência da temática em suas

⁴ Site do GEALI <https://geali.furg.br/>

⁵ O isolamento social foi uma medida tomada pelas autoridades sanitárias a fim de conter a propagação e o avanço da Covid-19 através do distanciamento físico entre as pessoas.

⁶ O projeto Alfabetização em Rede (ALFAREDE) reuniu um coletivo de pesquisadoras das cinco regiões do Brasil com o intuito de conhecer e compreender a realidade do ensino remoto com foco na alfabetização.

narrativas nos três encontros de grupo focal, mesmo quando não era tema específico da roda de conversa, bem como os desafios enfrentados pelas docentes no que tange à avaliação da alfabetização e o planejamento da ação pedagógica neste contexto. Além disso, como salientado anteriormente, atuei no município em 2020, mas em uma escola urbana da rede estadual.

Assim, a partir da recorrência da temática e seus desdobramentos às práticas alfabetizadoras no ERE, considerei fundamental conhecer de que forma as professoras alfabetizadoras constituíram suas práticas pedagógicas relativas à avaliação do processo de aprendizagem de seus alunos no ensino remoto emergencial no ano de 2020, período inicial da pandemia, no qual ainda não se tinha muito conhecimento sobre esse formato de ensino. Desse modo, problematizo, nesta pesquisa, algumas questões: Como ocorreu o processo avaliativo da alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial? Quais os desafios enfrentados e as estratégias organizadas pelas professoras para avaliar a alfabetização de modo remoto? Quais os desdobramentos do processo de avaliação da alfabetização para o planejamento das professoras no contexto do ensino remoto emergencial?

Nesta perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como ocorreu o processo avaliativo da alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial, por meio das narrativas de 02 professoras alfabetizadoras que atuaram em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do campo do município de Santa Vitória do Palmar/RS, no ano letivo de 2020. A partir do objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: i) contextualizar e compreender como ocorreu a dinâmica do ensino remoto emergencial na escola do campo de Santa Vitória do Palmar; (ii) mapear os desafios enfrentados pelas professoras no que tange à avaliação do processo de alfabetização, assim como as estratégias utilizadas para avaliar de forma remota e, (iii) analisar os desdobramentos do processo de avaliação da alfabetização para o planejamento pedagógico das professoras no contexto do ensino remoto emergencial.

A fim de encontrar subsídios teóricos e respaldar tais proposições, foi realizado um levantamento bibliográfico⁷. O mesmo possibilitou o mapeamento de cinco pesquisas referentes à temática desta dissertação. Destas produções, apenas uma foi localizada no site da CAPES, tratando-se de uma dissertação de mestrado defendida em 2021, cujo objetivo foi

⁷ A fim de compreender o que vinha sendo produzido acerca da temática dessa pesquisa, foi feita uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, nos Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização – V CONBALF e na Revista Brasileira de Alfabetização – RBA, no recorte temporal dos anos de 2019 a 2022. Como descritores, foram utilizados os seguintes: “avaliação da aprendizagem”, “alfabetização” e “ensino remoto” ou, ainda, “avaliação”, alfabetização” e “ensino remoto”.

analisar as concepções de cinco alfabetizadoras e uma coordenadora pedagógica a respeito das práticas avaliativas e dos registros utilizados por estas docentes no ano de 2021⁸ (Barros, 2021). As outras três produções selecionadas são artigos científicos publicados nos Anais do V Conbalf no período de 2021 (Almeida; Silva, 2021; Piccoli; Sperrhake; Andrade, 2021; Zacarias-Carolino; Lucca; Osti, 2021), cujas temáticas referem-se aos desafios enfrentados e as estratégias utilizadas pelas professoras investigadas para avaliar a aprendizagem das crianças em processo de alfabetização no contexto do ensino emergencial. Ainda, foi possível identificar um artigo científico publicado na Revista Brasileira de Alfabetização no período de 2022 (Macedo, 2022b), cujo intuito foi analisar o ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto emergencial, destacando a avaliação da alfabetização neste contexto como um dos principais desafios das alfabetizadoras.

Dos trabalhos analisados, ressalta-se as contribuições para o aprofundamento teórico, metodológico e conceitual quanto à temática da avaliação da aprendizagem das crianças no processo de alfabetização. Nos estudos, as autoras destacam a importância da avaliação formativa no processo de alfabetização, visto que ela é fundamental para o acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças, bem como orienta o planejamento pedagógico docente.

Em linhas gerais, os dados apresentados a partir do mapeamento realizado nas plataformas e sites pesquisados permitem evidenciar que a avaliação da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização no ensino remoto emergencial, foi um dos maiores desafios enfrentados pelas professoras. Isto é, as docentes tiveram dificuldades em criar estratégias, bem como acompanhar e avaliar a aprendizagem de seus alunos em contexto pandêmico em virtude de distintos aspectos, tais como a distância entre as professoras e seus alunos, a falta de acesso à internet, a dúvida quanto à realização da atividade ter sido feita pela criança ou não, entre outros aspectos.

Por fim, cabe destacar que, ainda que se trate de uma temática vinculada ao tempo presente, haja vista a Covid-19 ser algo recente, os resultados indicam o reduzido número de pesquisas que têm a avaliação da aprendizagem de crianças em processo de alfabetização no contexto do ensino remoto como objeto de estudo, uma vez que dos cinco trabalhos localizados para análise, apenas dois tratavam especificamente desta temática, os demais a

⁸ Cabe destacar em relação à referida pesquisa que, mesmo o foco não sendo a avaliação da aprendizagem do processo de alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial, a mesma foi atravessada por este cenário, tendo em vista que os dados foram coletados e produzidos no segundo semestre de 2021. Assim, a autora traz, a partir dos relatos das professoras investigadas, os impactos da Covid-19 nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como nos processos avaliativos.

traziam conjuntamente com outros desafios para alfabetizar em tempos pandêmicos Logo, reitera-se a importância de investigar sobre como as práticas avaliativas foram conduzidas pelas alfabetizadoras mediante as dificuldades impostas pela Covid-19, uma vez que a avaliação da aprendizagem orienta o planejamento pedagógico e a prática educativa.

No que tange às questões metodológicas da presente dissertação, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois se compreende que esta permite ao investigador o entendimento dos fenômenos em toda sua complexidade (Bogdan; Biklen, 1994). O principal instrumento de coleta e produção de dados foi o grupo focal (Gatti, 2005), sendo que no caso desta pesquisa, os dados foram coletados no ano de 2020 pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI e atualmente estão salvaguardados em seus repositórios para utilização em pesquisas científicas atentando-se para os devidos cuidados éticos⁹.

Diante do exposto, menciona-se que a presente dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, discute-se o referencial teórico acerca da avaliação da aprendizagem e da alfabetização. No segundo capítulo, aborda-se, de forma articulada, a contextualização da implementação do ensino remoto emergencial no ano de 2020, bem como os desdobramentos deste para o processo de alfabetização e para as práticas avaliativas. No terceiro capítulo, são explicitados os procedimentos metodológicos adotados tanto para a coleta quanto para a análise dos dados que compõem o *corpus* analítico da pesquisa. No quarto capítulo, apresenta-se a contextualização da escola do campo de Santa Vitória do Palmar e sua organização para o ensino remoto emergencial no ano de 2020.

Em seguida, no quinto capítulo, explicitam-se as compreensões elaboradas por meio da análise dos dados. O mesmo desdobra-se em duas seções, na primeira, foram expostas as compreensões elaboradas a partir das narrativas das professoras investigadas, estabelecendo relações entre os desafios enfrentados por estas docentes e as estratégias utilizadas para avaliar as crianças em processo de alfabetização durante o ensino remoto emergencial. Na segunda seção, são tecidas as compreensões relacionadas aos desdobramentos da avaliação da aprendizagem da alfabetização no contexto do ERE para o planejamento pedagógico das professoras. Por fim, apresenta-se as considerações finais da pesquisa e as referências.

⁹ Parecer Consubstanciado CEP – FURG nº 4.250.325

1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS

A avaliação educacional é um tema multidimensional, podendo envolver a avaliação em larga escala; a avaliação institucional das escolas e a avaliação da aprendizagem na sala de aula. No caso desta pesquisa, interessa-se pela última dimensão apresentada: a avaliação da aprendizagem, pois se entende que esta ocupa lugar central nos processos de ensino e de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é um assunto que inflama controvérsias em relação a sua compreensão. Para Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem está no centro das contradições do sistema educativo, transitando entre duas principais lógicas antagônicas e que coexistem: uma tradicional, a serviço da seleção e outra emergente, a serviço das aprendizagens. A tradicional é aquela que cria na escola hierarquias de excelência, atribuindo notas que classificam os alunos entre o fracasso e o êxito escolar, mas que pouco dizem sobre suas aprendizagens. Portanto, informam mais sobre a posição de um aluno em relação ao outro do que necessariamente sobre seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, a avaliação tem caráter classificatório e quantitativo, na qual se limita a atribuir valor aos resultados obtidos pelos alunos, desinteressada dos processos de construção do conhecimento, atribuindo valor a momentos estanques de avaliação materializadas em provas ao final de períodos e que pouco dizem sobre as aprendizagens dos estudantes. Neste contexto, Perrenoud (1999, p. 15) indica que uma prova classificatória, por exemplo, “[...] não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ela sanciona seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los”. O autor salienta, ainda, que a característica destas práticas avaliativas é:

[...] submeter regularmente os alunos a provas que evidenciam uma distribuição de desempenhos, portanto de bons e maus alunos. Às vezes, diz-se que essa avaliação é normativa, no sentido, de criar uma distribuição normal [...]. É também comparativa: os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que a domínios almejados ou a objetivos (Perrenoud 1999, p. 66).

No mesmo sentido, Esteban (2018) considera que na avaliação classificatória a dinâmica que impera é a de atribuir valor à aprendizagem por meio de instrumentos que comparam o desempenho do aluno aos resultados previstos. Desse modo, a classificação orienta a produção da hierarquia na escola, haja vista que oferece elementos de classificação dos estudantes dentro de uma escala excludente, como forte/fraco, capaz/incapaz, bom/mau,

entre outros. Logo, a autora destaca que os alunos que apresentam desempenhos fora do esperado são avaliados negativamente e, conseqüentemente, vão sendo excluídos do processo pedagógico, pois são vistos como aqueles que “não aprendem”; enquanto os resultados previstos vão sendo estimulados por valores positivos. Nessa perspectiva, a autora salienta que:

A avaliação que se dá por meio das classificações define o lugar dos alunos, atuando no sentido de isolá-los dos demais pela constante negação dos sujeitos, pela busca da homogeneidade que impõe o isolamento e dificulta o diálogo reduzindo as potencialidades educativas das práticas escolares. O isolamento impede a que a heterogeneidade enriqueça o processo e que cada um atue para saber mais, ampliando suas possibilidades individuais, sem deixar de investir nas possibilidades de ampliação dos conhecimentos de todo grupo (Esteban 2018, p. 97).

Por tanto, esta lógica da avaliação classificatória não se justifica somente pela inclusão/exclusão dos sujeitos nos sistemas escolares, mas está alicerçada pela lógica dominante da nossa sociedade, na qual define alguns saberes e percursos como válidos, conseqüentemente, determinando quais sujeitos serão validados pela escola. Entretanto, a autora ressalta que a avaliação classificatória não é um movimento único, e que existe uma margem de autonomia nas escolas para que os professores utilizem práticas avaliativas a serviço da aprendizagem. Assim, Esteban (2018, p. 102) enfatiza que se apresenta “mais interessante redefinir o sentido da avaliação para que ela seja parte da prática pedagógica” e que possa “dialogar com a diferença que tece a dinâmica escolar fazendo da heterogeneidade um elemento significativo para o processo de ampliação dos conhecimentos de todos”.

Diante do exposto, na contramão da avaliação classificatória é que surge a lógica emergente, a qual diz respeito à avaliação que trabalha a serviço da aprendizagem dos alunos: a avaliação formativa (Perrenoud, 1999). De acordo com o autor, nesta concepção, o ato de avaliar vai além da simples atribuição de notas e da classificação, é entendido enquanto um movimento contínuo, comprometido com as aprendizagens dos alunos, uma vez que se interessa pelo processo de construção do conhecimento, acompanhando cada etapa desse processo e regulando intencionalmente as ações pedagógicas inerentes ao fazer docente. Neste caso, trata-se de uma avaliação que 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. Desse modo, para 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”.

Vista por este ângulo, “[...] a avaliação 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. Para tanto, é fundamental que os professores encarem a avaliação como um instrumento que redimensiona a prática pedagógica e que acontece em momentos variados e com diferentes finalidades:

Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e para trabalhar a partir deles, avaliamos para identificar as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las, avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento, avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las (Leal, 2018, p. 36).

A partir dessa perspectiva, a avaliação deve permear todo o processo de ensino e de aprendizagem assumindo suas distintas facetas: i) avaliação enquanto ponto de partida, para identificar o processo em que se encontram os alunos; ii) avaliação 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) avaliação enquanto estratégia de acompanhamento das aprendizagens, por meio da observação e intervenção diárias do professor nos processos de construções das aprendizagens dos alunos.

Trata-se, portanto, de uma avaliação que guia os processos de ensino e de aprendizagem orientando a ação docente na direção das necessidades de aprendizagem dos educandos. Por isso, tem um olhar no todo e, ao mesmo tempo, nas necessidades individuais. Uma concepção que se situa:

[...] abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquela que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso (Perrenoud, 1999, p. 89).

Seguindo essa premissa, o autor supracitado destaca ainda, que a avaliação formativa está ancorada em pedagogias fortemente diferenciadas, o que indica considerar a heterogeneidade dos trajetos de aprendizagem de cada aluno. Segundo o autor, o que define a avaliação formativa são os efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. A regulação diz respeito ao ajustamento da tarefa e das situações à diversidade dos alunos e não se atem a momentos específicos da ação pedagógica, ocorre permanentemente nela. Portanto, as observações e interpretações dos processos e dos conhecimentos dos alunos devem ser proporcionais à necessidade de cada um. Assim, desloca essa regulação ao nível das

aprendizagens para individualizá-las e, dessa forma, o professor age antes que o fracasso escolar aconteça. Sendo assim, “[...] a avaliação formativa [...] faz parte das regulações ordinárias da aprendizagem, que pode intervir bem antes do fracasso” (Perrenoud, 1999, p. 106).

Com o mesmo enfoque, Hadji (2001, p. 20) menciona que “[...] a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve num projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, [...]”. Para o autor, a função principal da avaliação formativa é levantar informações úteis sobre os processos de aprendizagem dos estudantes de forma a contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino, isto é, “adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos estudantes reveladas pela avaliação (pedagogia diferenciada)” (*ibid*), nesse sentido, situa a avaliação formativa no centro da ação de formação.

Desse modo, o caráter essencial da avaliação formativa é ser informativa, ela informa os dois principais atores do processo:

O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (Hadji, 2001, p. 20).

A avaliação formativa também tem a função “corretiva”, pois assim como o aluno, o professor também pode corrigir sua ação, caso seja necessário, modificando seu dispositivo didático a fim de qualificar sua prática. Desse modo, a avaliação formativa “[...] implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste” (Hadji 2001, p. 21), sendo este um indicativo para que se possa reconhecer uma avaliação formativa: a variabilidade didática. Assim, uma avaliação que não é seguida por modificações nas práticas do professor possui poucas chances de ser formativa.

Hadji (2001) considera que a avaliação formativa se desenvolve em três etapas que se complementam, a saber, a coleta de informações, a interpretação dessas informações e a adaptação das atividades de ensino-aprendizagem. De modo que o professor faz a coleta de dados sobre o que os alunos já sabem e as possíveis dificuldades em relação à aprendizagem e, a partir disso, realiza uma interpretação diagnóstica apontando um caminho que o conduzirá à adaptação de suas atividades a fim de auxiliar os alunos a avançarem em seus conhecimentos.

Ainda, de acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa tem uma dimensão utópica, pois sua existência concreta não pode ser assegurada a não ser pela intenção do avaliador, ou

seja, o que a define não é da ordem objetiva dos fatos. Da mesma forma, não existe um dispositivo pronto, as intervenções precisam ser forjadas pelos professores de acordo com a necessidade de aprendizagem de seus alunos.

Fundamentada nas premissas da avaliação formativa, Hoffmann (2019) apresenta em suas discussões o conceito de avaliação mediadora. Nesta perspectiva, avaliar é:

[...] interpretar, dialogar, fazer desafios intelectuais significativos ao longo do processo educativo. Para que a avaliação em sua essência formativa/mediadora se efetive, é necessária a tomada de consciência pelo professor de que o ato de avaliar tem por base a interpretação do processo de construção do conhecimento: como ele lê e interpreta a manifestação de seus alunos ao longo de um tempo? Como seus alunos estão evoluindo nesse processo e como proceder para que isso aconteça? (Hoffmann, 2019, p. 96-97).

Nesse ínterim, a autora reforça o papel do professor enquanto mediador, ou seja, como um profissional que terá como tarefa não somente indicar o que o aluno alcançou em termos de aprendizagem, mas desafiá-lo a ir adiante, a avançar em seus conhecimentos, oferecendo-lhes apoio pedagógico para isso.

Como exposto, as duas lógicas, classificatória e formativa, contemplam o projeto de sociedade e de escola que se objetiva, portanto, a escolha entre uma e outra não é neutra. Pelo contrário, a opção por assumir uma ou outra concepção, seja em âmbito institucional ou na prática pedagógica, está imbricada à maneira de pensar a sociedade, a escola e o próprio trabalho pedagógico. A perspectiva da avaliação classificatória, cujo objetivo é treinar e selecionar, está baseada em um modelo de sociedade que segue a lógica do mercado, na qual a educação é:

[...] o meio de formação de produtores e consumidores, reduzindo a natureza de ser cidadão a fazer parte de maneira *in conteste* do mercado. Nesse contexto, a escola é o lugar de treinar os clientes para o mercado e de selecionar os mais competentes. Esse processo está alicerçado nos princípios da eficiência e da competitividade. (Silva, 2018, p. 11).

Já a perspectiva da avaliação formativa se apresenta como uma prática mais democrática, tendo em vista que seu intuito maior é favorecer a aprendizagem de todos, embasada em uma abordagem da pedagogia diferenciada, que considera a heterogeneidade dos trajetos individuais de aprendizagem, possibilitando através das intervenções as oportunidades para que todos possam aprender e se desenvolver. Assim entendida, a avaliação formativa tem a inclusão como princípio fundamental.

Sobre isso Silva (2018, p. 11) enfatiza que:

A opção por um ou outro modelo pedagógico representa fazermos uma adesão política por um projeto societário, por isso é fundamental sabermos que ideologia

estão subjacentes às práticas pedagógicas, em especial, as avaliativas para termos a consciência da dimensão política do trabalho docente.

Neste interim, convém destacar qual concepção de avaliação vincula-se a esta pesquisa, e para tanto, aponta-se que se distancia daquela que se limita a atribuir valor aos resultados obtidos pelos alunos, haja vista considerar que este formato não abrange a prática avaliativa em sua totalidade. Ainda, entende-se que a avaliação da aprendizagem não se dá em momentos estanques ou determinados no processo didático, assim, tomada como uma exigência burocrática que ocorre em períodos predeterminados.

Acredita-se em uma prática avaliativa que defenda as aprendizagens dos alunos e a própria prática pedagógica em inter-relação, ou seja, uma avaliação que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e oriente a prática pedagógica do professor em favor deste objetivo, portanto, uma avaliação formativa.

Contudo, sem negar a materialidade objetiva que a avaliação classificatória ainda encontra no sistema educativo, se fazendo enquanto exigência aos professores, mesmo que em suas salas de aula possam se valer de uma avaliação mais formativa, não podem deixar de atribuir um valor aos alunos no final dos períodos estabelecidos e ao término do ano letivo.

Perante o exposto, Perrenoud (1999, p. 16), reverbera que:

[...] a avaliação formativa se choca com a avaliação instalada. Mesmo quando as questões tradicionais da avaliação se fazem menos evidentes, a avaliação formativa não dispensa os professores de dar as notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação. A avaliação formativa parece sempre uma tarefa suplementar que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador.

À vista disso, os professores convivem com estas duas lógicas, nem sempre de forma pacífica, mas presentes no cotidiano escolar. Contudo, se a avaliação classificatória é uma realidade da qual os professores não podem se eximir nos sistemas educativos, pode-se, sobretudo, por meio da avaliação formativa como instrumento da pedagogia diferenciada, criar condições para que todos os alunos possam aprender, evitando o fracasso escolar antes mesmo que ele aconteça.

No que tange à avaliação no processo de alfabetização, Soares (2020) problematiza o uso da palavra 'avaliação', pois segundo a autora, esta vem sendo atribuída ao ensino com sentido inadequado, significando verificar o valor de alguém, isto é, dentro da lógica classificatória. De acordo com a autora supracitada, a avaliação é entendida enquanto acompanhamento do trabalho pedagógico. Assim, indica o uso do termo 'diagnóstico' no que diz respeito ao processo de acompanhamento das aprendizagens das crianças. Em entrevista

para a Revista Em Aberto, explicita a sua compreensão em relação ao diagnóstico fazendo 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, mesmo a autora não utilizando a expressão “avaliação”, seu enfoque vai ao encontro 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.

De acordo com 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 refere às práticas avaliativas no processo de aprendizagem da língua escrita, Soares (2020) indica que o acompanhamento da aprendizagem deve ocorrer por meio dos diagnósticos. Estes 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 destas informações conseguem orientar seus planejamentos pedagógicos, elaborando intervenções que ajudem as crianças a avançarem em suas aprendizagens. A autora 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 do professor, 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, isto é, realizar diagnósticos e intervir de forma propositiva, se faz necessário que esta tenha compreensão sobre o objeto que vai ensinar, considerando toda complexidade que o envolve, neste 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, se igualando em alguns aspectos e se diferenciando em outros. Composta por 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. De acordo com a autora:

[...] aos que promovem e orientam o processo – os que ensinam – cabe considerar, sim, cada parte, cada faceta, separadamente, uma vez que é necessário desenvolver as competências específicas em cada uma, fundamentando-se nos princípios e teorias que a elucidam; cabe também considerar as várias facetas em suas relações, de modo a desenvolver harmonicamente a aprendizagem do todo, não só como uma estratégia de ensino, mas sobre tudo em respeito aos processos *reais* de leitura e escrita, em que as diferentes competências não atuam separadamente nem em sequência, mas simultaneamente (Soares, 2019, p. 34).

Vista por este ângulo, mesmo sendo a aprendizagem da língua escrita considerada um fenômeno multifacetado, o objeto do processo é o todo, devendo ser considerado em toda sua inteireza e complexidade. Assim, as facetas são componentes da aprendizagem inicial da língua escrita que ocorrem paralelamente, cada uma com suas particularidades, para compor o todo deste processo, sendo assim, a faceta linguística corresponde ao processo de alfabetização e as facetas interativa e sociocultural correspondem ao processo do letramento.

Neste contexto, a alfabetização é “O processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita” (Soares, 2020, p. 27. Grifo do autor). Pode-se destacar dentre estas habilidades, por exemplo, domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas, habilidades de escrever ou ler seguindo convenções da escrita, entre outras. Já o letramento diz respeito “[...] a 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.

Destacadas as especificidades da alfabetização e do letramento, cabe ressaltar que apesar de serem processos de naturezas distintas, são indissociáveis e simultâneos. À vista disso, Soares (2020a) enfatiza que a alfabetização precisa ocorrer em contexto de letramento, ou seja, “[...] aprender o sistema alfabético 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 “Alfalettrar”.

Portanto, ao compreender o processo de aquisição da língua escrita na perspectiva do “Alfalettrar”, para que a professora possa acompanhar os processos de aprendizagem e realizar os diagnósticos, interpretá-los e agir de forma a propor intervenções que ajudem os alunos a avançar em suas aprendizagens, é necessário que, para além dos conhecimentos sobre a língua escrita, a professora também tenha conhecimentos sobre os processos cognitivos pelos quais passam as crianças rumo à aprendizagem deste objeto.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 120):

A reflexão sobre a avaliação formativa insiste geralmente sobre a construção de uma representação dos conhecimentos e dos processos sobre a parte de interpretação do observável. Este é evidentemente um aspecto decisivo. Se o professor não constrói para si uma imagem adequada do que se passa “na cabeça do aluno”, há pouca chance de sua intervenção ser decisiva na regulação da aprendizagem.

No que se refere à faceta linguística, por exemplo, os diagnósticos podem ser feitos com base nos conceitos da psicogênese da língua escrita. Assim, o acompanhamento das hipóteses das crianças é para o professor um indicador de suas aprendizagens para, por meio dele, conseguir rever seus planejamentos e as práticas necessárias para auxiliar a criança. Estas hipóteses:

[...] elaboradas pela criança seguem uma ordem de evolução em que, a princípio, não se estabelece uma relação entre as formas gráficas da escrita e os significantes das palavras (hipótese pré-silábica). Em seguida a criança constrói hipóteses de fonetização da escrita, inicialmente, relacionando os símbolos gráficos às sílabas orais das palavras (hipótese silábica) e finalmente compreende que as letras representam unidades menores que as sílabas: os fonemas da língua (hipótese alfabética). Entre esses dois momentos, haveria um período de transição (hipótese silábico-alfabética) (Teberosky; Colomer, 2003, apud Coutinho, 2005, p. 50-51).

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), este acompanhar é significado pela

autora como estar junto à criança. Nessa perspectiva, cabe ao professor, 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, isto é, de uma observação e de uma intervenção em tempo real, praticamente indissociável das interações didáticas propriamente ditas.”

Soares (2020) ressalta que a interação 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 alunos assume no processo de alfabetização e que, para que isso aconteça se faz necessária a interação entre os alunos e as professoras, é que se investiga nesta pesquisa, como ocorreu o processo avaliativo da alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial, momento em que as professoras precisaram reconfigurar seus modos de acompanhar e avaliar os alfabetizando, tendo em vista o distanciamento físico.

Assim, no capítulo que segue, apresenta-se, de forma articulada, a contextualização da implementação do ensino remoto emergencial no ano de 2020, a partir das orientações legais, bem como os desdobramentos deste para as práticas avaliativas no que tange à alfabetização.

2. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO NESTE CONTEXTO

No ano de 2020 o mundo inteiro foi acometido por uma pandemia em decorrência da Covid-19, doença causada pelo coronavírus que se caracteriza por uma síndrome respiratória aguda grave. Esse vírus, possuindo um alto grau de contágio, se proliferou rapidamente por todos os continentes. Nesse sentido, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS)¹⁰ declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional por surto do novo coronavírus e alertou ao mundo sobre a importância de se estar atento ao avanço da doença, bem como orientou os países em relação às medidas a serem adotadas a fim de garantir a saúde da população em geral.

Em decorrência disso, no Brasil, por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União, foi declarada a mesma medida no âmbito nacional em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus. Nesse documento, a União assumiu e se responsabilizou pelo combate à doença e fez o chamamento aos estados e municípios para assumirem, conjuntamente, a responsabilidade de preservar a saúde da população através de ações coordenadas entre as três esferas da gestão pública (União, estados e municípios) do Sistema Único de Saúde (SUS)¹¹.

Assim, os órgãos competentes começaram a editar decretos e outros instrumentos legais para o enfrentamento da emergência em saúde pública no intuito de mitigar o avanço da Covid-19. Dentre essas medidas, uma delas foi o distanciamento social, com vistas à “[...] diminuir ou interromper a cadeia de transmissão da doença pelo distanciamento físico entre indivíduos que possam estar infectados e os saudáveis [...]” (Silva *et al.*, 2020, p. 2). Essa alternativa foi a que apresentou maior potencial para conter a pandemia que, em seu período inicial, ainda não contava com vacinas e antivirais eficazes para a prevenção e tratamento da doença. Com o distanciamento social, distintas ações foram realizadas, tais como o cancelamento de eventos com aglomeração de pessoas, o fechamento ou redução de horários de funcionamento de locais de trabalho que não eram considerados serviços essenciais, o bloqueio de fronteiras entre o Brasil e outros países. Além da recomendação para a população ficar em casa.

¹⁰ A OMS é uma instituição intergovernamental e parte integrante da Organização das Nações Unidas (ONU), tendo como objetivo promover ações de saúde em âmbito internacional.

¹¹ Sistema de saúde público criado para oferecer a todo cidadão brasileiro acesso integral, universal e gratuito a serviços de saúde.

Frente a essa situação, a educação também foi afetada com a suspensão das aulas presenciais. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹², milhares de estudantes ficaram sem aulas com o fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia do coronavírus (Brasil, 2020b).

No estado do Rio Grande do Sul não foi diferente das outras regiões do Brasil e do mundo, uma vez que as aulas presenciais da Educação Básica e do Ensino Superior foram suspensas a partir do mês de março de 2020, segundo o Decreto Estadual nº 55.118, de 16 de março de 2020. O referido documento estabeleceu:

Art. 5º Ficam suspensas, a contar de 19 de março de 2020, pelo prazo de quinze dias, prorrogáveis, as aulas presenciais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, devendo a Secretaria da Educação estabelecer plano de ensino e adotar as medidas necessárias para o cumprimento das medidas de prevenção da transmissão do COVID-19 (novo Coronavírus) determinadas neste Decreto. (Rio Grande do Sul, 2020, p. 1-5).

Devido ao avanço da pandemia, as medidas de suspensão das atividades presenciais, que inicialmente foram previstas pelo período de 15 dias, foram sendo prorrogadas pelos órgãos competentes. Desse modo, outras prerrogativas foram sendo estabelecidas no sentido de manter, garantir e organizar, de alguma forma, a educação, no intuito de diminuir os impactos dessa doença no campo educacional.

Nesse contexto, a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública dispensando a obrigatoriedade do cumprimento, em caráter excepcional, do mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, desde que, cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A partir de então, o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹³, por meio do Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em junho de 2020, trouxe orientações e diretrizes sobre a reorganização dos calendários escolares e da possibilidade do cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual para

¹² A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades.

¹³ O Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

que houvesse o atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos e evitar o “[...] retrocesso de aprendizagem por parte dos alunos e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono.” (Brasil, 2020b, p. 8).

De acordo com esse documento, entende-se por atividades pedagógicas não presenciais “[...] aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar [...]”, podendo ser mediadas ou não por tecnologias digitais da informação e comunicação. Dessa forma, configurou-se como uma alternativa o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o qual se constituiu como:

[...] uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais [...] para que as atividades escolares não sejam interrompidas. (Behar, 2020, s/p).

Importante considerar que, como dito anteriormente, as atividades não presenciais no ERE poderiam ou não ser mediadas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação, aspecto que diferencia o ERE da Educação à Distância (EaD) visto que, na modalidade EaD “[...] a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais da informação e comunicação [...]” (Brasil, 2020b, p. 10).

No ERE, por sua vez, o uso de meios tecnológicos pode ser facultativo a depender das condições de acesso pelas instituições de ensino, professores e alunos. Outro fator de diferenciação entre as duas modalidades de ensino referidas acima é que o ERE foi entendido como uma alternativa temporária, haja vista a possibilidade de retorno das aulas presenciais em um período curto de tempo, ou seja, logo que acabasse o período de emergência decretado. Assim, nessas circunstâncias, não se tratou de “[...] recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos¹⁴” (Hodges *et. al.*, 2020, p. 5).

Desse modo, as atividades pedagógicas não presenciais puderam acontecer, não só com o auxílio de ferramentas digitais como as videoaulas, de plataformas virtuais utilizadas para disponibilizar os conteúdos organizados pelas professoras, de redes sociais como o *Facebook*, dos e-mails, mas também, pela adoção de material impresso distribuído, pelas

¹⁴ A modalidade EaD tem-se uma estrutura constituída historicamente para acontecer fora do ambiente físico das instituições de ensino, e com exigências específicas para o credenciamento e autorização para que estas possam realizar sua oferta. Essa modalidade não foi instituída em períodos de emergência, mas de forma contínua com fins de atender o público que necessita de outros espaços e tempos como possibilidade de acesso à educação (Hodges *et al.*, 2020; Arruda, 2020; Paiva, 2020).

professoras, com orientações pedagógicas aos alunos e seus pais ou responsáveis (Brasil, 2020b). Observa-se, portanto, as múltiplas estratégias que foram utilizadas, com ou sem recursos tecnológicos, para aumentar a possibilidade de acesso dos estudantes nesse momento emergencial à educação.

Contudo, em meio a isso, os docentes enfrentaram inúmeros desafios, dentre eles destaca-se a dificuldade de acesso à *internet*, a falta de dispositivos tecnológicos, o despreparo para lidar com as ferramentas digitais, a falta de orientação das mantenedoras em como proceder no ERE, a distância física dos alunos, entre outras (Ludovico *et al.*, 2020, Ferreira; Barbosa, 2020; Pimenta *et al.* 2020). Sobre isso, há de se considerar que:

As escolas não estão aparelhadas para promover uma educação remota de qualidade. Nem os professores estão preparados para tal transformação e os estudantes estão na dependência do que os pais podem proporcionar e sabemos que a maioria, são filhos de trabalhadores que contam com recursos limitados para a sua sobrevivência (Pimenta *et al.*,2020, p.4).

Em se tratando de alfabetização no ERE, estes desafios se ampliam, uma vez que crianças pequenas não leem textos de maneira independente, nem tem autonomia para manusear equipamentos tecnológicos, necessitando assim, de auxílio para realização das tarefas escolares em suas residências (Ludovico *et al.*, 2020; Ferreira e Barbosa 2020).

Sobre isso, o Parecer CNE/CP nº 9/2020, do Conselho Nacional de Educação, reverbera que é no primeiro ciclo (1º ao 3º ano) dos anos iniciais do Ensino Fundamental em que se concentram as maiores dificuldades em acompanhar as atividades pedagógicas não presenciais, visto que, por estarem em processo de alfabetização e estarem distantes fisicamente de suas professoras, esses alunos necessitam da orientação e supervisão de um adulto para realização de suas tarefas no ensino remoto, aumentando a complexidade dessa modalidade de ensino para essa etapa da escolarização. O mesmo documento sugere algumas possibilidades de atividades a serem desenvolvidas pelos professores que atuavam com processo de alfabetização tais como, por exemplo, disponibilizar aulas gravadas via plataformas digitais, avaliar a distância sob orientação de professores e responsáveis pelos alunos, elaborar lista de exercícios, sequências didáticas, bem como material impresso para ser entregue às famílias e realizar atividades *on-line* síncronas e assíncronas¹⁵ de acordo com a disponibilidade tecnológica das famílias, entre outros (Brasil, 2020b).

De acordo com a pesquisa Alfabetização em Rede (2020, p. 192), para dar continuidade ao ensino de forma remota, as professoras se utilizaram, principalmente, do

¹⁵ Atividades síncronas são aquelas realizadas em tempo real onde professor e aluno interagem em um espaço virtual. As atividades assíncronas são aquelas que acontecem sem a interação em tempo real.

aplicativo *WhatsApp* (71,58% das professoras) e de material impresso com atividades enviadas para os alunos (55,89% das professoras). Segundo este estudo, a sala de aula no período pandêmico se reduziu a tela do celular conectado ao aplicativo *WhatsApp*, de forma assíncrona e dificultosa, uma vez que o tipo de aparelho e de conectividade determinam as condições da comunicação. O que denota a precariedade do acesso à internet entre professoras e alunos. Da mesma forma, a utilização do material impresso também pode ser vinculada às desigualdades no acesso às ferramentas tecnológicas e digitais, que excluíram parte das crianças das atividades remotas síncronas.

Nesse contexto, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas alfabetizadoras foi manter as interações e as intervenções no desenvolvimento do processo cognitivo das crianças no que diz respeito à aquisição da língua escrita, pois a pandemia afastou os educandos da escola e das alfabetizadoras. Assim sendo, pode-se dizer que foi um processo árduo, pois são as interações e as intervenções mediadas que permitem às alfabetizadoras acompanhar e avaliar os processos de aprendizagem das crianças nesta fase. Este acompanhamento serve como balizador, orientando a ação docente na direção das necessidades de aprendizagem dos estudantes, e se faz essencial à prática educativa para que os alunos avancem em suas aprendizagens (Soares, 2020; Perrenoud, 1999).

Nestas circunstâncias, estudos evidenciam que a ausência de interações acarretou a dificuldade, como mencionado, em acompanhar os processos de aprendizagem das crianças. Isto é, as docentes tiveram dificuldades em avaliar os processos, progressos e dificuldades das crianças no que concerne à aprendizagem da língua escrita. Logo, a avaliação foi indicada como um dos principais desafios das alfabetizadoras no ensino remoto emergencial, haja vista a impossibilidade de interagirem diretamente com as crianças (Almeida; Silva, 2021; Piccoli; Sperrhake; Andrade, 2021; Zacarias-Carolino; Lucca; Osti, 2021; Macedo, 2022b).

Essa nova situação trouxe desafios distintos, especialmente ao lidar com as particularidades envolvidas na avaliação da aprendizagem, tais como a utilização de instrumentos e estratégias variados. Nesse sentido, mesmo com a dificuldade de interação com as crianças, as alfabetizadoras mobilizaram alguns instrumentos e estratégias para que pudessem de alguma forma avaliar as aprendizagens das crianças no ensino remoto. Dentre os instrumentos, ressalta-se o ditado de palavras e de frases, leitura de textos, de atividade e jogos em meio digital e impresso, entre outros. Das estratégias utilizadas para coletar este material, destaca-se o envio, pelo *WhatsApp*, de fotografia de atividade, de *Print Screen*¹⁶ da

¹⁶ Captura de tela de computador ou celulares em formato de fotografia.

tela registrando o resultado de jogo, de vídeo com leitura sendo realizada pela criança, entre outras (Piccoli; Sperrhake; Andrade, 2021; Zacarias-Carolino; Lucca; Osti, 2021). Contudo, evidencia-se o desafio das professoras por não estarem com as crianças, em saber ao certo se foram elas que realizaram a tarefa proposta ou se foi o responsável que lhe acompanhava no momento da sua realização. Consequentemente, houve a dificuldade de identificar se as devolutivas das crianças representavam, efetivamente, as suas aprendizagens em relação à língua escrita, o que comprometeu o planejamento didático, visto que a avaliação tem função de orientar a prática docente às reais necessidades de aprendizagem dos educandos. Partindo das considerações sobre o ensino remoto emergencial e a avaliação da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização neste contexto, é que se intencionou compreender de forma mais aprofundada como ocorreu esse processo no ERE. Assim, passa-se, então, no próximo capítulo, a explicar os delineamentos metodológicos desta pesquisa.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresenta-se as escolhas metodológicas da pesquisa no que tange aos instrumentos de produção de dados, bem como a categorização dos dados. Desse modo, o capítulo está organizado em duas seções, na primeira, aborda-se o caminho trilhado na constituição do *corpus* investigativo e, na segunda, descreve-se o movimento analítico das transcrições produzidas a partir dos encontros dos grupos focais, fazendo uma aproximação à metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), especialmente no que se refere as etapas iniciais da ATD, isto é, a unitarização e a categorização.

3.1 O caminho trilhado na constituição do *corpus* investigativo

A investigação realizada nesta dissertação se baseia 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), compreende-se que a pesquisa qualitativa permite ao investigador o entendimento do objeto de estudo em toda sua complexidade.

Na mesma direção, Minayo (1994, p. 21-22) indica que ela:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.

Partindo desses entendimentos é que se buscou, por meio da abordagem qualitativa, compreender como ocorreu o processo avaliativo da alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial, por meio das narrativas de 02 professoras alfabetizadoras que atuaram em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do campo do município de Santa Vitória do Palmar/RS, no ano letivo de 2020.

Para tanto, o *corpus* investigativo desta pesquisa foi constituído pelas transcrições dos grupos focais realizados com duas professoras que atuavam no ano de 2020, período inicial da pandemia da Covid-19, com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Cabe destacar, como já mencionado, que o material empírico analisado nesta investigação integra um conjunto de dados produzidos a partir da pesquisa nacional Alfabetização em Rede

(ALFAREDE)¹⁷, a qual tinha como um de seus objetivos conhecer e compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da Covid-19. Este coletivo é coordenado pela professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João Del-Rei.

A pesquisa nacional apresentou, em sua primeira fase, duas etapas de produção de dados. A primeira se refere a um *survey* de abordagem quanti-qualitativa que teve como instrumento de produção de dados um questionário *on-line* via *Google Forms*, constituído por 35 perguntas. O mesmo foi direcionado às docentes da Educação Infantil (EI) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), circulando pelas redes sociais entre os meses de junho e setembro de 2020 e apresentava dois blocos de questões com os seguintes eixos: alfabetização durante a pandemia e a recepção da Política Nacional de Alfabetização, do Governo Federal. No que tange ao primeiro eixo, o objetivo foi traçar o perfil profissional das docentes e coletar informações sobre o ensino remoto emergencial, tendo 14.734 professoras respondentes no Brasil, e especificamente no Rio Grande do Sul cerca de 1.372 professoras (MACEDO, 2022a).

Como desdobramento da pesquisa¹⁸, cada instituição ou grupo de pesquisa envolvido no ALFAREDE procurou aprofundar os dados do questionário por meio da realização de grupos focais. Assim, buscou-se entender o ensino remoto emergencial em âmbito regional e/ou local nas diversas regiões do Brasil. Participaram dos grupos focais tanto professoras alfabetizadoras quanto da Educação Infantil (Alfabetização em Rede, 2020; Macedo, 2022a).

Dentre as instituições vinculadas a esse projeto nacional, destaca-se a atuação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), representada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI/FURG, no qual estou vinculada como pesquisadora, desde 2021. Logo, os integrantes do GEALI realizaram grupos focais contemplando a perspectiva de distintos sujeitos que vivenciaram o ensino remoto emergencial, tais como professoras da Educação Infantil, do ciclo de alfabetização, gestores municipais, equipe diretiva das escolas, familiares, entre outros.

Para esta dissertação foram analisados, especificamente, os dados produzidos por meio do grupo focal intitulado “Educação do Campo”, por contemplar a participação de professoras que atuavam em escolas do campo nos municípios de São Lourenço do Sul e de Santa Vitória

¹⁷ O ALFAREDE foi constituído no ano de 2020, por um coletivo de pesquisadores vinculados a 29 instituições de ensino superior, contemplando diversas regiões do Brasil.

¹⁸ A pesquisa Alfabetização em Rede segue em andamento no ano de 2023 buscando compreender, em sua segunda fase, a alfabetização das crianças no pós-pandemia.

do Palmar. Assim, em consonância com as ações do coletivo Alfabetização em Rede, os dados foram produzidos pelo referido grupo de pesquisa, ainda no ano de 2020.

A respeito do grupo focal, cabe ressaltar que se trata de uma técnica qualitativa de coleta de dados em que 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 discussão entre eles (Gatti, 2005). Cabe salientar, que em função do distanciamento social, decorrente da pandemia da Covid-19, os encontros do grupo focal não puderam acontecer presencialmente. Desse modo, por conta do protocolo sanitário do distanciamento social, o grupo focal *on-line* se apresentou como uma opção viável para que as participantes pudessem interagir em tempo real sem a necessidade da presença física. Assim, foram organizados de forma *on-line*, via plataforma *Google Meet*. Sobre isso, Abreu, Baldanza e Gondim (2009, p. 10. Grifos do autor) destacam que:

O grupo focal *on-line* é um método de coleta de informações semelhante ao grupo focal presencial. Sua principal característica, não obstante, é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes para que haja interação e conseqüente comunicação entre eles. Essa diferenciação, é apontada como uma das principais vantagens dos grupos focais *on-line*.

Dessa forma, foram realizados três encontros *on-line* com as professoras do grupo focal “Educação do Campo”, no mês de novembro de 2020. Integraram o referido grupo, portanto, 05 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas do campo do Rio Grande do Sul, sendo que 03 docentes eram de uma escola do município de Santa Vitória do Palmar, e atuavam em turmas de 1º, 2º e 3º ano, e 02 docentes eram de uma escola de São Lourenço do Sul, e tinham regência em turmas de 1º e 2º ano.

Os encontros dos grupos focais tiveram duração de, aproximadamente, 50 minutos cada e foram integrados pelas professoras participantes e por duas pesquisadoras do GEALI que conduziram as discussões. Os mesmos ficaram gravados em vídeo para posterior transcrição. Aspecto relevante a ser pontuado é que não tive participação no desenvolvimento dos encontros dos grupos focais, meu contato com este material se deu em momento posterior à realização, isto é, já na etapa das transcrições, quando ingressei, em março de 2021, como bolsista voluntária do GEALI.

Sendo assim, as transcrições dos encontros dos grupos focais foram realizadas por mim e totalizam 48 páginas. O trabalho com as transcrições foi fundamental para a escolha da temática a ser investigada no mestrado, visto que a possibilidade de assistir as gravações repetidamente para as transcrições me permitiu uma aproximação das situações vividas nos

encontros. De acordo com Gatti (2005, p. 46), as transcrições são “[...] apoios úteis, lembrando que é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo”. Este “mergulho” nos dados, por meio das transcrições, me possibilitou capturar o tema que se mostrava emergente nas falas das docentes investigadas, a saber, a avaliação das crianças em processo de alfabetização durante o ensino remoto emergencial.

No Quadro 01, exposto a seguir, apresento uma síntese das informações referentes aos grupos focais realizados pelo GEALI e que são analisados nesta dissertação.

Quadro 01: Caracterização dos encontros dos grupos focais

Grupo Focal	Data	Temática	Tempo de duração	Nº de Páginas das Transcrições
1º encontro	16 de novembro de 2020	Orientações dadas pelos gestores, os desafios e a recepção das crianças e das famílias ao ensino remoto emergencial.	53min.	20 páginas
2º encontro	24 de novembro de 2020	Organização do trabalho pedagógico.	46 min.	15 páginas
3º encontro	30 de novembro de 2020	Acompanhamento e avaliação das aprendizagens das crianças.	50 min.	13 páginas

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos materiais transcritos.

Como pode ser observado no Quadro 01, todos os encontros possuíam uma temática específica relacionada ao ensino remoto emergencial. No entanto, 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 encontro. Por esse motivo, integram o *corpus* de investigação deste estudo as transcrições dos três encontros dos grupos focais.

É válido indicar ainda, que no conjunto dos dados das transcrições dos grupos focais realizados com as 05 professoras, particularmente para esta pesquisa foram analisados os relativos a 02 docentes¹⁹ que atuavam em turmas de 1º e 2º ano na escola do campo de Santa Vitória do Palmar/RS.

Tendo em vista, portanto, que foram considerados para análise somente as narrativas de duas professoras, no Quadro 02, exposto a seguir, são apresentadas as informações

¹⁹ Convém destacar, que uma das professoras participantes dos grupos focais da escola de Santa Vitória do Palmar, que atuou no 3º ano, teve dificuldades de conexão com a *internet* e não conseguiu participar ativamente das discussões em grupo. Dessa forma, foram consideradas para este estudo apenas as 02 docentes que participaram de todos os encontros.

referentes às trajetórias e formação dessas docentes. Cabe destacar que no decorrer da pesquisa, assim como no quadro que segue, as professoras serão identificadas nesta dissertação como P1 (professora do 1º ano) e P2 (professora do 2º ano).

Quadro 02: Caracterização das professoras investigadas

Identificação da Professora na dissertação	Formação	Tempo de Docência no magistério	Turma em que atuava em 2020	Nº de alunos na turma
P1	Licenciatura em Pedagogia e graduanda em Matemática	4 anos	1º Ano	15
P2	Licenciatura em Pedagogia	21 anos	2º Ano	10

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos materiais transcritos.

Como apresentado no Quadro 02, as docentes investigadas atuavam na escola de Santa Vitória do Palmar no ano de 2020, sendo que a P1 atendia uma turma de 1º ano com 15 alunos, e atuava na escola desde o ano de 2017. A P2, por sua vez, trabalhava com uma turma de 2º ano, com 10 alunos, atuando pela primeira vez na escola no ano de 2020. No que tange à formação, P1 possui graduação em Pedagogia e é Licencianda em Matemática, bem como possui 04 anos de experiência profissional entre os Anos Iniciais do EF e a EI, sendo que em 2020 teve sua primeira experiência em uma turma de alfabetização. A P2 possui graduação em Pedagogia, tendo 21 anos de docência, com experiência em turmas dos Anos Iniciais do EF.

Salienta-se, ainda, que as professoras concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso de suas falas para fins de pesquisa e os demais cuidados éticos e de sigilo foram informados e aceitos pelas participantes.

Apresentada a delimitação do *corpus* de análise e os sujeitos deste estudo, na seção que segue, será explicitado o processo de análise dos dados.

3.2 Movimento analítico: uma aproximação à Análise Textual Discursiva

Nesta seção descreve-se o movimento analítico das transcrições produzidas a partir dos encontros dos grupos focais, explicitados anteriormente, buscando compreender como ocorreu o processo avaliativo da alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial, por meio das narrativas de 02 professoras alfabetizadoras que atuaram em

turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do campo do município de Santa Vitória do Palmar/RS, no ano letivo de 2020. As interrogações que balizaram o movimento interpretativo foram: Como ocorreu o processo avaliativo da alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial? Quais os desafios enfrentados e as estratégias organizadas pelas professoras para avaliar a alfabetização de modo remoto? Quais os desdobramentos do processo de avaliação da alfabetização para o planejamento das professoras no contexto do ensino remoto emergencial?

Para responder tais questionamentos busquei uma aproximação com a metodologia analítica da Análise Textual Discursiva (ATD), especialmente no que diz respeito à unitarização e à categorização. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2006), essa é uma metodologia de informações que possibilita analisar textos para elaborar compreensões sobre os fenômenos investigados. Nesse ínterim, os textos são entendidos como “[...] produções linguísticas, referentes a determinados fenômenos e originados em determinado tempo e espaço” (Moraes; Galiuzzi, 2007, apud Galiuzzi; Souza, 2020, p. 174). No caso desta pesquisa, trata-se, portanto, da análise dos textos produzidos a partir das transcrições dos grupos focais, entendidos como produções linguísticas das 02 professoras, referentes à avaliação da alfabetização de crianças no contexto do ERE.

De acordo com Moraes (2003), Moraes e Galiuzzi (2006) e Souza e Galiuzzi (2020), no processo de análise por meio da ATD, o pesquisador não parte para seu estudo com um caminho definido, pelo contrário, esse vai sendo construído e reconstruído na medida em que se avança no processo de compreensão (Moraes; Galiuzzi, 2006). Desse modo, a análise dos dados se constitui como um processo de autoria, auto-organizado em busca da compreensão daquilo que se investiga. Ao assumir a ATD como inspiração para a análise dos dados aqui apresentados, busquei, então, compreender como ocorreu o processo avaliativo da alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial em interlocução entre o empírico e o teórico, ancorada naquilo que se mostra sobre a avaliação e o que disso pode ser compreendido.

Nessa perspectiva, é importante salientar que a análise dos dados por meio da ATD é constituída por três movimentos, os quais se entrecruzaram na busca da compreensão do objeto de estudo, a saber: a unitarização, a categorização e a comunicação. O primeiro movimento de análise, a unitarização, se constitui pela desconstrução dos textos do *corpus* em unidades significativas, enunciados referentes ao fenômeno pesquisado. Sobre isso, Moraes e Galiuzzi (2006, p.123) indicam que:

Unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. [...] Na unitarização os textos submetidos à análise são recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador.

Desse modo, no processo de unitarização foi feita uma leitura minuciosa do *corpus* de análise a fim de identificar comunicações relevantes que apresentassem as ideias da temática investigada, visto que ler e se apropriar do material investigado se constitui como elemento fundante para construir unidades de sentido e compreensões.

A partir desse exame minucioso das transcrições dos grupos focais, foi feita a fragmentação/desconstrução dos textos em unidades de sentido. Em seguida, a codificação e a atribuição de títulos/sínteses para cada unidade. Assim, foi possível desenvolver 54 unidades elementares de sentido sobre a avaliação das crianças em processo de alfabetização no contexto do ERE.

O Quadro 03, apresentado logo abaixo, mostra um recorte da organização das informações obtidas nesta investigação, no qual foram exemplificadas 6 das 54 unidades de sentido construídas. No quadro mencionado, a primeira coluna faz referência a uma codificação para cada unidade de sentido como, por exemplo, o código U1 que se refere à unidade de sentido número 1 da tabela. Na segunda coluna, são as unidades de sentido propriamente ditas, as quais representam as comunicações das professoras retiradas das transcrições. E na terceira coluna, estão apresentados os títulos/sínteses das unidades para representar os sentidos constituídos pela pesquisadora.

Quadro 03: Recorte da organização das 54 unidades de sentido

Código	Unidade de sentido	Título/Síntese
U1	Até então anteriores a gente já tinha uma noção do que que eles sabiam , a maioria da escola já se conhecia, então a gente podia conversa o que que fulaninho sabia, o que que a turma rendia , mas agora com os conteúdos novos tá bem difícil assim porque a gente tem uma meta pra bater e a gente não sabe o que realmente eles tão aprendendo .	Acompanhar as aprendizagens permite ao professor avaliar o que os alunos estão aprendendo.
U29	Eu normalmente planejava três, quatro, dava aula e via como eles reagem aquela, aquele estilo de aula que eu apresentava, e aí fazia as minhas mudanças , estando em aula a gente mudava conforme ia indo e agora não, a gente planeja sem saber como tá rendendo ,	Avaliar as aprendizagens no cotidiano da sala de aula proporciona a reorganização do planejamento pedagógico conforme as necessidades da turma.
U13	Comecei a ligar por chamada de vídeo pra eles verem ou pra tirar dúvidas . Pra eles saberem que eu tô aqui, né? Qualquer coisa que eles precisassem e aí a mãe também .	Estratégias para avaliar os alunos no ERE.
U27	Que daí até no parecer deles vai ir, eu até tenho uma dica, e assim ó, por rodar , no primeiro e segundo trimestre até dezessete o aluno foi procurado, porém não realizou as atividades, de dezoito a vinte o aluno recebeu todas as atividades e realizou o mínimo possível, de vinte e um a	Parecer avaliativo no ERE como “quantificação” de atividades realizadas.

	vinte sete o aluno realizou grande parte das atividades oferecidas e de vinte e oito a trinta o aluno realizou as atividades com pontualidade e comprometimento.	
U19	Os pais sentam e fazem tudo que dá achando que eles tão rendendo , até porque os pais ajudam, né, na escrita, na resposta , desenvolve a resposta. Daí os pais copiam, e eles copiam dos pais achando que tão rendendo e, às vezes, não tão mais, né?	Os desafios de avaliar a alfabetização no ERE.
U5	Não conhecia as crianças também.	A importância do diagnóstico como ponto de partida para as aprendizagens das crianças em processo de alfabetização.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

Como elucidado no Quadro 03, as unidades de sentido U1, U29 e U5 permitiram elaborar compreensões iniciais sobre a avaliação. Após alguns agrupamentos foi possível constituir as seguintes compreensões acerca do processo de avaliação na alfabetização: i) para avaliar o que as crianças estão aprendendo em relação à alfabetização é necessário acompanhar suas aprendizagens cotidianamente; ii) avaliar as aprendizagens das crianças no cotidiano da sala de aula proporciona a reorganização do planejamento pedagógico; iii) o diagnóstico é o ponto de partida para o ensino e a aprendizagem, sendo fundamental no processo de alfabetização.

Na mesma direção, das unidades U13, U19 e U27 foi possível compreender sobre a avaliação da alfabetização de crianças no ERE, quais sejam: i) as alfabetizadoras enfrentaram inúmeros desafios para avaliar no ERE, especialmente nas escolas do campo; ii) as docentes necessitaram criar estratégias para avaliar a alfabetização no ERE; e iii) o que foi considerado pela mantenedora da escola como avaliação no ERE, para a validação do ano letivo de 2020, foi o número/quantidade de atividades realizadas pelas crianças em cada trimestre.

Posteriormente às compreensões iniciais possibilitadas pela unitarização, foi iniciado o segundo movimento da análise dos dados: a categorização. Esta consiste na comparação dos títulos atribuídos na unitarização, o desenvolvimento de associações e agrupamentos de elementos semelhantes. Em concordância com Moraes (2003, p. 191), entendo que a categorização implica “[...] construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.”. Assim sendo, os dois movimentos, unitarização e categorização representam:

[...] movimento produtivo e criativo, portanto, corresponde a um processo auto-organizado composto de dois movimentos principais. O primeiro deles é a desconstrução, de desmontagem dos sentidos e conhecimentos existentes, de aproximação do caos. O segundo é de reconstrução, de organização das unidades de

sentido produzidas pela desconstrução, com emergência de categorias e textos expressando os novos entendimentos no processo. (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 126)

Desse modo, estabelecendo relações entre as 54 unidades de sentido, elaboradas inicialmente, foi possível, por meio do agrupamento de componentes similares, a constituição de 06 categorias intermediárias (CI), as quais podem ser visualizadas no Quadro 04. Assim, na primeira coluna do quadro estão os códigos de cada categoria intermediária, na segunda coluna as CI nomeadas e, na última coluna, os códigos das unidades de sentido que constituem cada CI.

Quadro 04: Constituição das categorias intermediárias

Código da Categoria	Categoria Intermediária (CI)	Código das Unidades
1	Avaliação como acompanhamento da aprendizagem.	U2, U48, U23, U22, U1, U4, U6, U15, U32.
2	Avaliar para planejar.	U29, U20, U10, U8, U9, U30.
3	Estratégias para avaliar no ERE.	U13, U12, U3, U14 e U16, U17, U24, U25, U31.
4	Avaliar a partir das orientações da mantenedora	U28, U40, U39, U38, U41, U42, U43, U21, U46, U27, U45, U44.
5	Os desafios de avaliar no ERE.	U19, U34, U35, U36, U26, U49, U47, U11, U18.
6	O diagnóstico para a avaliação da alfabetização	U33, U5, U7, U37.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

O Quadro 04, como mencionado, apresenta as CI criadas a partir da unitarização, sendo que cada uma delas representa os significados construídos neste processo. A partir dos agrupamentos de unidades de sentido semelhantes a respeito da avaliação das crianças em processo de alfabetização no ERE, foram nominadas, então, as 6 CI, as quais explicitam os entendimentos elaborados pela pesquisadora, tendo por base a intencionalidade da pesquisa.

Sendo assim, as unidades de sentido com elementos semelhantes em relação à necessidade de acompanhamento cotidiano da alfabetização para avaliar a aprendizagem das crianças, por exemplo, originaram a CI 1, qual seja, Avaliação como acompanhamento da aprendizagem. Da mesma forma, o processo se repete com as demais CI, ou seja, reunindo as informações sobre a avaliação em relação ao planejamento pedagógico foi possível constituir a CI 2, Avaliar para planejar. O agrupamento das informações relativas às estratégias

utilizados para avaliar a alfabetização no ERE foram contemplados na CI 3, Estratégias para avaliar no ERE.

Na CI 4, Avaliar a partir das orientações da mantenedora, foram reunidas as informações referentes às orientações da mantenedora da escola (SMED) sobre a avaliação no ERE. As unidades de sentido referentes aos desafios de avaliar a alfabetização no ERE, constituíram a CI 5, Os desafios de avaliar no ERE. E por fim, na construção da CI 6, O diagnóstico para a avaliação da alfabetização, foram agrupadas as unidades de sentido relativas aos diagnósticos da aprendizagem das crianças na alfabetização.

A partir desse movimento auto-organizado e recursivo de constantes desconstruções e reconstruções na busca por compreender melhor o tema pesquisado, as categorias vão sendo aprimoradas, possibilitando novas compreensões e novos agrupamentos de sentidos semelhantes (Moraes, 2003, Moraes; Galiuzzi, 2006). Desse modo, foi feito mais um movimento de imersão nos dados e de aproximação de sentidos das CI, delimitando-as e aprimorando-as, posto que elas não nascem prontas, vão se qualificando com o rigor da pesquisa e se tornando cada vez mais complexas e abrangentes. Nas palavras de Moraes (2020, p. 600), é pela categorização que “[...] constrói-se redes de compreensão na linguagem, estabelecendo pontes entre as vivências concretas e abstrações elaboradas por meio de conceitos”.

Nesse processo, foram elaboradas as 2 categorias finais (CF), as quais podem ser observadas no Quadro 05, exposto a seguir. Na primeira coluna trata-se dos códigos das CI que compõem as CF, na segunda coluna, os códigos das CF e, na terceira coluna, as categorias propriamente ditas, elaboradas por meio das compreensões da pesquisadora.

Quadro 05: Categorias Finais

Código da CI	Código da CF	Categorias Finais
1, 3, 4, 5 e 6	A	Avaliação da alfabetização das crianças no contexto do ERE
2	B	Avaliação da alfabetização e os desdobramentos para o planejamento pedagógico no ERE

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023)

Em cada uma das CF do Quadro 5 foram agrupadas as CI de significados semelhantes e que se complementam, constituindo categorias mais abrangentes e mais complexas. Desse modo, na categoria **A**, “**Avaliação da alfabetização das crianças no contexto do ERE**”, foram agrupadas as CI 1 (Avaliação como acompanhamento da aprendizagem), 3 (Estratégias

para avaliar no ERE), 4 (Avaliar a partir das orientações da mantenedora), 5 (Os desafios de avaliar no ERE) e 6 (O diagnóstico para a avaliação). Neste agrupamento emergem aspectos relacionados às compreensões em relação à avaliação da alfabetização diretamente relacionadas ao ERE. Isto é, como ocorreu na prática o processo avaliativo durante o ensino remoto, quais os desafios enfrentados e quais as estratégias adotadas pelas professoras neste contexto.

Na categoria B, **“Avaliação da alfabetização e os desdobramentos para o planejamento pedagógico no ERE”** foram agrupadas as unidades de sentido da CI 2 (Avaliar para planejar). Nesta categoria, são apresentadas as compreensões elaboradas referentes aos desdobramentos da avaliação da alfabetização no contexto do ensino remoto para o planejamento das professoras investigadas neste contexto.

À vista disso, após a categorização final, foi feito o último movimento inspirado no ciclo da ATD, a comunicação das compreensões da pesquisadora, isto é, a elaboração dos metatextos, os quais consistem no exercício/esforço do pesquisador em socializar as compreensões construídas neste percurso de investigação levando em consideração o campo empírico, teórico e percepções (Moraes, 2003).

Contudo, reitera-se, como já mencionado no corpo deste texto, que se fez uma aproximação às compreensões da metodologia da ATD, especialmente fazendo este movimento da unitarização e da categorização. No caso do metatexto, se fez um exercício aproximado da sua elaboração, cujo esforço se deu para o cumprimento dos objetivos de pesquisa.

Logo, para cada categoria final foi construído um texto, apresentado no capítulo 5 desta dissertação, nos quais comunico as compreensões elaboradas acerca da avaliação da alfabetização no ERE, bem como seus desdobramentos para o planejamento pedagógico das professoras neste contexto.

Diante do exposto, fez-se necessária, de antemão, a contextualização da escola de Santa Vitória do Palmar, *lócus* investigativo, bem como a organização do ensino remoto emergencial na mesma, expostos na próxima seção.

4. A ESCOLA DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR E O ERE: ESPECIFICIDADES DE UMA ESCOLA DO CAMPO

Na busca por compreender o processo avaliativo da alfabetização de crianças no ERE, entendo, assim como Galiazzi e Souza (2020), que esse é sempre situado, ou seja, se mostra em um determinado tempo e espaço, no caso desta pesquisa, uma escola do campo no município de Santa Vitória do Palmar (RS), no contexto do ERE no ano de 2020. Portanto, entendo como fundamental conhecer a realidade da escola e sua comunidade como forma de aprofundamento das análises. Desse modo, na primeira seção deste capítulo, é apresentada a caracterização da escola, e sua constituição enquanto escola do campo. Na segunda seção, é explicitada a dinâmica organizada pela mesma durante o desenvolvimento do ERE.

4.1 Conhecendo a escola de Santa Vitória do Palmar

A instituição de ensino na qual as professoras investigadas atuavam no ano de 2020, no ERE, pertence à rede municipal de ensino de Santa Vitória do Palmar (SVP). Este município ocupa uma área de 5.206,977 km², é situado no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul (RS) e faz divisa ao norte com o município de Rio Grande e ao sul com o Chuí. Encontra-se próximo à fronteira com o Chuy-Uruguai, como se observa na figura apresentada a seguir:

Figura 1: Localização de Santa Vitória do Palmar no mapa do RS



Fonte: Wikipedia²⁰, 2023.

²⁰ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Vit%C3%B3ria_do_Palmar.

De acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia – IBGE (2022)²¹, o município possui uma população de 30.983 habitantes. Sua economia é baseada na pecuária bovina de corte e ovina de lã e no plantio de arroz, maior responsável pelo desenvolvimento e arrecadação do município, sendo a cidade uma das cinco principais produtoras de arroz do Rio Grande do Sul, o que indica que as atividades no campo são a base da economia do município.

Em relação à educação²², a rede municipal de ensino atende 841 crianças na Educação Infantil, 2.400 alunos no Ensino Fundamental, 108 estudantes no Ensino Médio e 297 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Secretaria Municipal de Educação é responsável por 16 escolas de Ensino Fundamental e 08 escolas de Educação Infantil, deste total, 06 estão localizadas na área rural.

A instituição de ensino na qual as professoras participantes da pesquisa atuavam em 2020 é uma dessas 06 escolas situadas na zona rural do município de Santa Vitória do Palmar, estando localizada na Agropecuária Canoa Mirim, também conhecida como Granja do Salso, no 4º distrito do município, distante 60 km da zona urbana, sendo que desses, 18 km são de estrada de chão²³.

Essa comunidade foi sendo constituída pelos trabalhadores assalariados da empresa que dá nome ao local, a Agropecuária Canoa Mirim (Granja do Salso)²⁴. A principal atividade econômica da Granja é o cultivo do arroz irrigado, e toda a estrutura da comunidade se dá em função da empresa, visto que esta gera empregos, fixos e temporários, movimentando um número considerável de moradores na localidade. Dessa forma, a comunidade conta com posto de saúde, mercado, hotel, moradias para funcionários, uma escola e, ainda, área de esporte e lazer.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico²⁵ (PPP) da instituição, ela foi criada a partir de um pedido do proprietário da Agropecuária Canoa Mirim às autoridades locais, visando atender a demanda educacional da comunidade. Solicitação essa que foi atendida em 20 de março de 1968, com a inauguração desta escola municipal. Assim, de acordo com

²¹ Para maiores informações, consultar *site* do IBGE <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-vitoria-do-palmar/panorama>.

²² Dados do *site* oficial da Secretaria Municipal de Educação de Santa Vitória do Palmar/RS em 2023. Disponível em: <https://www.santavitoriadopalmar.rs.gov.br/municipio/estrutura/5/educacao>.

²³ Via não pavimentada, geralmente feita de terra, que conecta diferentes áreas e é usada para transporte, principalmente em áreas rurais ou em regiões onde o desenvolvimento da infraestrutura é limitado.

²⁴ Informações disponíveis pelo *site* oficial da empresa: <https://canoamirim.com.br/>.

²⁵ O Projeto Político Pedagógico da escola foi disponibilizado pela diretora da instituição.

Xavier (2016), a escola foi criada em função de uma empresa do agronegócio²⁶, tendo enraizado o modelo educacional rural, “[...] dedicado este a formar empregados ou assalariados rurais, voltado, afinal, à consolidação do ‘agronegócio’ e do mercado” (Rossato; Praxedes, 2015, p. 12. Grifo do autor).

Inicialmente, a mesma atendia somente alunos da comunidade da Granja do Salso, no entanto, por estar funcionando pelo sistema de nucleação²⁷, a escola passou a receber alunos de várias localidades. Assim, a comunidade escolar, atualmente, é composta tanto por alunos moradores do entorno da Granja do Salso quanto por alunos de outras localidades do município, os quais vêm de locais bem distantes, dependendo exclusivamente do transporte escolar.

O mesmo ocorria com as professoras. Ambas trabalhavam na instituição investigada em regime de contrato emergencial e não residiam na localidade da escola, passando de segunda à sexta-feira hospedadas em alojamento cedido pela Agropecuária Canoa Mirim, situado próximo à escola, retornando às suas residências somente aos finais de semana.

No ano de 2020 a escola atendia crianças da EI (02 turmas), dos Anos Iniciais e Finais do EF (01 turma de cada ano até o 9º ano), tendo ao total 146 alunos matriculados. A escola possuía uma equipe constituída pela diretora, coordenadora pedagógica, 15 docentes²⁸ e 03 funcionários²⁹. Em relação aos aspectos físicos da escola, de acordo com seu PPP, ela possui:

[...] quatro salas de aula, sendo uma delas dividida com um pequeno depósito; uma sala de AEE; uma sala dividida em secretaria e sala de professores; um refeitório que também é usado como sala de leitura; uma cozinha pequena para a quantidade de alunos; três banheiros e uma quadra de esporte em estado precário. Em um espaço físico cedido pela administração da Agropecuária Canoa Mirim, anexo à escola, funciona as turmas de maternal e pré-escola nível 1 e 2³⁰ (Santa Vitória do Palmar, PPP, 2022/2023, p. 4-5).

²⁶ Conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários. Para Caldart (2021, p. 358. Grifos da autora) “Os donos dos negócios da agricultura têm feito um trabalho ideológico ostensivo para que todos acreditem – inclusive as famílias camponesas e os sujeitos coletivos da Educação do Campo – que a “evolução” da agricultura camponesa depende de sua inserção na lógica do negócio. Quando dizem “o agro é tudo” ou “somos todos agro” tentam que se creia que “tudo é agronegócio”. E que as tecnologias próprias da forma industrial capitalista, seja a dos venenos e transgênicos ou já a dos orgânicos, produzidos na mesma lógica industrial, são toda agricultura”

²⁷ [...] concentração de alunos em determinadas escolas (em escolas rurais maiores e até mesmo em escolas urbanas) acarretando conseqüentemente o fechamento de milhares de pequenas escolas rurais, que passaram a se concentrar (ou nuclear) em escolas rurais maiores e até mesmo urbanas [...] (Rossato; Praxedes, 2015, p. 47).

²⁸ Das 15 docentes que atuavam na escola em 2020, apenas uma era efetiva da rede municipal de ensino, as outras 14 trabalhavam em regime de contrato emergencial.

²⁹ Os 3 funcionários que atuavam na escola em 2020 eram contratados, nenhum efetivo.

³⁰ A última versão do PPP da escola foi elaborada no ano de 2018, no referido documento consta o total de 3 turmas na EI. No entanto, de acordo com informações obtidas por meio de entrevista com a diretora da escola, a qual foi concedida ao GEALI no grupo focal intitulado “diretoras de escolas”, no ano de 2020, a mesma contava com apenas 2 turmas de EI.

No que tange à educação proposta pela escola, segundo consta no PPP, a instituição trabalha de acordo com os conceitos da Educação do Campo, ou seja, uma educação voltada aos trabalhadores do campo, sejam eles camponeses, indígenas ou assalariados envolvidos à vida e ao trabalho na área rural (Arroyo; Caldart; Molina, 2011). Para Molina (2009, p.175, apud Rossato; Praxedes, 2015, p. 12), a Educação do Campo é aquela que:

[...] organiza-se enquanto uma modalidade inclusiva de educação, ao promover o acesso e a permanência dos trabalhadores do campo nos diferentes níveis de escolarização por meio de uma proposta pedagógica que busque preservar e potencializar a identidade do camponês, seus processos culturais e suas estratégias de vida e de produção, utilizando-se, para tanto, de um currículo, uma metodologia e formas de avaliação do ensino e da aprendizagem que compreendem como elemento formativo suas relações de trabalho vividas cotidianamente.

Nesta concepção, o conceito de Educação do Campo contempla elementos para além da localização geográfica, posto que não basta estar localizada *no campo* para ser considerada uma escola *do campo*. É necessário que esta ofereça aos povos do campo uma educação que respeite suas identidades e potencialize seus direitos sociais por meio de uma educação integral, contribuindo dessa forma com o desenvolvimento do campo, ou seja, uma escola *no campo* e *do campo*. Conforme elucidam Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 27. Grifo do autor), “Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.”.

Desse modo, a proposta de Educação do Campo busca fazer “[...] do processo de escolarização um espaço de emancipação e autoafirmação dos camponeses [...]”, no qual a escola seja um lugar que “[...] possibilite democratização do acesso e permanência a terra promovendo justiça econômica, social e ambiental [...]” (Rossato; Praxedes, 2015, p. 12).

A atual concepção de Educação do Campo surge a partir das lutas dos movimentos sociais ligados ao campo³¹. Desses movimentos, vai se constituindo a escola do campo, nas tensões da luta pela terra que se estende aos demais trabalhadores do campo, “[...] forjou-se na luta pela conquista e/ou permanência na terra encabeçada por organismos ligados aos povos

³¹ Neste sentido, o Movimento Sem Terra (MST) teve papel fundamental para a consolidação da Educação do Campo como política pública, visto que a partir da preocupação da formação de seus sujeitos, incorporou à sua luta pela terra, a luta pelo direito à escola. No primeiro momento, o MST lutava pelo direito à escola para os sem-terra, mais adiante, o Movimento percebeu que essa luta era mais complexa, pois havia outras famílias trabalhadoras do campo que também não tinham acesso a este direito. Bem como, as escolas tradicionais não tinham lugar para sujeitos como os sem-terra ou outros sujeitos do campo. Nesse sentido, era necessário que buscassem transformar a escola para que tivessem lugar nela, necessitavam de uma escola “[...] que efetivamente vale a pena lutar, porque capaz de ajudar no processo maior de lutas das famílias Sem Terra e do conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 93).

do campo, sejam eles de matiz religiosa, acadêmica, social ou sindical, entre outros.” (Rossato; Praxedes, 2015, p. 1). Conforme Caldart (2012, p. 259-260), o surgimento da expressão Educação do Campo pode ser datada:

[...] no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Esses movimentos foram responsáveis pela estruturação e regulamentação oficial da Educação do Campo, sendo que nos dias atuais alcançou o status de política pública³². Isso implica na conquista de direitos do povo do campo ao acesso à educação voltada às suas especificidades. Entretanto, pode ser evidenciado que, mesmo antes da emergência da expressão ‘Educação do Campo’, a LDB (Lei nº 9394/96) estabelece em seus dispositivos prerrogativas afirmativas de uma política educacional que atente para algumas particularidades dos povos do campo, visto o estabelecido em seu artigo 28: “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Além disso, apresenta algumas iniciativas a serem realizadas, tais como:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996).

No entanto, os direitos conquistados ao longo dos anos por meio das lutas dos povos do campo não garantem por si só a sua efetivação, é preciso estratégias que coloquem em prática a concepção de Educação do Campo.

Por meio destes entendimentos, a escola na qual as professoras investigadas atuavam em 2020 vem buscando constituir sua identidade enquanto escola do campo, na construção de uma educação que incorpore a formação integral de seus sujeitos, sua cultura, seus modos de vida e de produção, integrados a uma educação que respeite e valorize a diversidade e as suas

³² Avanços conquistados pelos movimentos sociais para a implementação da Educação do Campo: a Resolução nº 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, reconhecendo os Dias Letivos da Alternância; a Resolução CNE/CB nº 2/2008, estabelecendo as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reconheceu a Educação do Campo como uma modalidade, estabelecendo a identidade da escola do campo e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política Nacional da Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Souza, 2020).

particularidades, adequando-se aos valores, saberes e necessidades da sua comunidade. Nessa perspectiva, Caldart (2011, p. 110) indica que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é uma escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Dentre as ações que a escola vem realizando para a efetivação da constituição da sua identidade enquanto escola do campo, se destaca a reformulação recente de seu PPP. Sendo a Educação do Campo uma construção coletiva, que precisa ser pensada para os sujeitos do campo e, primordialmente, *com* os sujeitos campo, a escola, em diálogo e discussão com sua comunidade, propôs modificações no seu PPP no ano de 2018, trazendo como estratégia de trabalho os conceitos de Educação do Campo, baseada na realidade local e nas demandas de seus sujeitos, além da legislação vigente e das políticas públicas.

Na reformulação do PPP da instituição em questão ressaltou, como exemplo, a indicação de adoção da Pedagogia da Alternância, que consiste em considerar os espaços de aprendizagem que vão para além da sala de aula, contemplando também a vida no campo, a família, a convivência social, a cultura, o lazer, entre outros; ampliando, assim, os períodos de estudo para além do espaço escolar. A Pedagogia da Alternância foi adotada como uma demanda da comunidade, sendo uma alternativa para resolver o problema das dificuldades enfrentadas por aqueles alunos que moram em localidades distantes da escola e que em função do mau tempo e das péssimas condições das estradas, ficam impossibilitados de comparecer na escola. Além disso, a alternância dos períodos regulares de estudo entre a escola e a comunidade contribuiu para a valorização das culturas locais e das práticas tradicionais, promovendo uma troca de saberes entre os membros da comunidade.

A esse respeito, o PPP da escola indica que:

[...] as atividades realizadas no tempo-comunidade, possibilitam que os alunos estejam atualizados com os conteúdos, também acontece uma socialização de saberes, promovendo interações, aprendizagens coletivas e trocas de cultura. O tempo-comunidade amplia a relação dos alunos com o conhecimento, pois permite que ele aprenda mais profundamente a aplicação dos conceitos sistematizados (Santa Vitória do Palmar, PPP, 2022/2023, p. 8).

Nesse ínterim, compreendo que a reconfiguração do PPP da escola em relação à concepção de educação, trazendo para discussão com a comunidade escolar, a Concepção de Educação do Campo e de escola do campo, embora tenha começado recentemente na instituição, representa um avanço para a comunidade, posto que vem fortalecendo o

entendimento como sujeitos sociais na ruptura com o paradigma hegemônico da Educação Rural. Sobre isso, Caldart (2021, p. 256) elucida que “A Educação do Campo é uma forma associativa de lutas coletivas cujo foco é a educação, mas que não se aparta de outras lutas pela vida que a precedem ou completam: terra, trabalho, cultura, alimentação, saúde, participação política”, ou seja, uma forte ligação entre a escola e a vida.

Dessa forma, a luta da escola para a efetivação de uma Educação do Campo e de sua constituição é a continuação de uma luta que vem sendo protagonizada pelos povos que vivem e trabalham no campo pelo direito a uma educação pública voltada às suas especificidades. E que apesar de mais de 20 anos de luta dos movimentos sociais para garantir este direito, “[...] tem sido historicamente negado ou atendido de modo precário, quase sempre deslocados de suas necessidades humanas e combinada com a negação de outros direitos que a evolução da humanidade instituiu como universais” (Caldart, 2021, p. 355).

A partir do exposto, na seção que segue, é apresentada a organização da escola para a implementação do ERE no ano de 2020, período da produção de dados e das práticas vivenciadas pelas docentes.

4.2 A dinâmica do ERE na escola do campo de Santa Vitória do Palmar

Para conter a propagação da Covid-19, inúmeras medidas sanitárias foram adotadas em 2020, sendo o distanciamento social a que mais impactou a educação, pois acarretou o fechamento mundial das instituições de ensino. Conforme exposto ao longo do trabalho, as aulas presenciais no Brasil foram substituídas, em caráter emergencial, pelo ERE, o qual se apresentou como uma alternativa para dar continuidade ao processo de escolarização.

Sendo o ERE uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento físico entre professores e alunos, e que a interação entre estes sujeitos dependeu basicamente do acesso à *internet* e de dispositivos tecnológicos, sua implementação trouxe inúmeros desafios. Considerando as especificidades do perfil do público atendido na escola em questão, pode se dizer que, esses desafios foram ainda mais intensos na realidade das professoras investigadas.

Em relação a isso, os dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), com base na pesquisa de Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC Educação (CGI.BR, 2019), evidenciam que uma parcela considerável de domicílios no Brasil (58%) não possui acesso a computadores e não dispõe de *internet* (33%). Esta situação mostra que apesar do ERE ter sido implementado com a intenção de minimizar os impactos do distanciamento na educação, acabou por acentuar as desigualdades sociais,

tendo em vista que muitos estudantes não puderam interagir de forma síncrona com seus professores e colegas (Pimenta *et al.*, 2020; Ferreira, 2021; Macedo, 2022a). Situação essa que, como se observará posteriormente, foi vivenciada pelas alfabetizadoras participantes dessa pesquisa.

Conforme Pimenta *et al.* (2020), diante do cenário de enfrentamento da Covid-19 e o estabelecimento do ERE, os sistemas educacionais tiveram de se organizar às pressas para atender a comunidade escolar. Fizeram-se necessárias mudanças e adaptações no funcionamento das escolas, demandando um planejamento dos processos de ensino e de aprendizagem diferenciado, reorganização curricular e uma adequação na dinâmica do trabalho pedagógico do professor. Desse modo, o ERE se efetivou nas instituições de ensino de forma diversa, dependendo da realidade de cada comunidade escolar, envolvendo desde o uso de tecnologias digitais até a entrega de materiais impressos. Nesse cenário, um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino foi promover uma organização e dinâmica de funcionamento para o ERE que contemplassem todos os alunos dada a realidade de cada um.

Mediante ao exposto, salienta-se que a Rede Municipal de Ensino de Santa Vitória do Palmar, atentando-se aos decretos Federais e Estaduais, estabeleceu em seu Decreto nº 047 de 16 de março de 2020 (Santa Vitória do Palmar, 2020), a suspensão das aulas presenciais por 15 dias (prorrogáveis) a contar de 17 de março de 2020. Todavia, tais orientações foram sendo prorrogadas e reeditadas mantendo a suspensão das aulas presenciais por todo o ano letivo.

Portanto, seguindo as determinações explicitadas anteriormente, na escola em questão as aulas foram suspensas após duas semanas do início do ano letivo, uma vez que este iniciou em 27 de fevereiro, sendo interrompida em 17 do mês seguinte. De acordo com a diretora³³ da instituição de ensino, neste primeiro momento a única orientação recebida pela mantenedora foi para o fechamento da escola e, que esta, deveria orientar a sua comunidade a tomar os cuidados preventivos para evitar o contágio e a propagação da doença.

A implementação do ERE foi estabelecida pela mantenedora no mês de abril do corrente ano. A partir de então, a orientação foi para que as escolas dessem início às atividades pedagógicas não presenciais de modo virtual, devendo ser entregue atividades impressas apenas para aqueles alunos que não possuíam acesso à *internet*. Desse modo, as professoras foram orientadas a enviar atividades cujos objetivos fossem manter o vínculo do

³³ As informações apresentadas nesta dissertação sobre a organização do ERE na escola de Santa Vitória do Palmar no ano de 2020 são oriundas de entrevista com a diretora da referida instituição em 10 de novembro de 2020 pelas pesquisadoras do GEALI em consonância com as ações do ALFAREDE, estando salvaguardada em seus repositórios para utilização nas pesquisas científicas com os devidos cuidados éticos.

aluno com a escola e retomar os conteúdos já desenvolvidos no ano anterior. No entanto, não foram estabelecidas periodicidade e quantidade específica de atividades, ficando a critério de cada instituição de ensino ou até mesmo dos professores essa definição.

Convém destacar em relação a isso, que a organização do ERE remoto estabelecida pela Rede Municipal de Educação de Santa Vitória do Palmar desconsiderou as realidades distintas dos educandos, bem como de cada escola e, principalmente, as realidades díspares das escolas do campo. Pois, como referido, nestas comunidades além da falta de estrutura das localidades rurais para o acesso à *internet* e a falta de dispositivos tecnológicos adequados aos estudantes, muitas enfrentam a distância entre a escola e as residências dos alunos; como é o caso da escola de Santa Vitória do Palmar em questão.

Situação essa evidenciada pela diretora da escola ao relatar que por ser uma escola do campo, que trabalha com o regime de nucleação, a maior parte dos estudantes residem em localidades diversas, distante da escola, em locais onde o sinal da *internet* é precário ou inexistente, e que estes, em sua maioria, contavam apenas com o aparelho celular de um familiar como dispositivo para uso no ERE. Então, levando em consideração esta realidade, a escola, conjuntamente com sua comunidade, decidiu não retomar as atividades em abril, como proposto pela Secretaria de Educação, e esperar mais um tempo para iniciar o ERE, com a justificativa de que excluiria grande parcela de seus alunos.

A decisão foi respeitada pela mantenedora, visto que a escola apresentava, ainda, uma particularidade em relação às outras localizadas na zona rural do município; é a única em que as crianças precisam percorrer 18 km em estrada de chão para chegar à escola. E como mencionado anteriormente, nem sempre a mesma está em condições de trafegabilidade, o que de certa forma, também inviabilizaria a entrega e/ou retirada pelos responsáveis do material impresso para os alunos.

Compreendendo, portanto, que atividades *online*, bem como o uso dos suportes tecnológicos não contemplariam a maioria dos alunos, a equipe diretiva da escola optou pelo envio de atividades impressas para todos os educandos, e não somente para aqueles sem acesso à *internet*, como havia sido orientado pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, não sendo a escola de fácil acesso aos alunos, dada às condições já explicitadas, a retirada das atividades impressas pelas famílias no prédio da instituição também não viabilizaria o ERE, visto que diversas famílias não teriam condições de deslocamento por conta própria. Como solução para este problema, a mantenedora disponibilizou um ônibus do transporte escolar para que a escola pudesse levar os materiais impressos nas localidades onde residiam os alunos, garantindo assim, que todos fossem contemplados.

No entanto, ressalta-se que em períodos de aulas presenciais são necessários três ônibus para levar os alunos até a escola, em virtude da diversidade de localidades atendidas. Como foi disponibilizado apenas um ônibus para o envio das atividades do ERE, a equipe diretiva precisou organizar um calendário de entrega, buscando atender preferencialmente as famílias com moradias mais distantes. Assim, a dinâmica das entregas das atividades acontecia de duas maneiras, a saber: para as famílias que residiam no entorno da Granja do Salso, a retirada e a entrega das atividades eram feitas na própria escola com data e hora marcada. Para os estudantes que residiam no interior, a entrega era feita a cada quinze dias. Da mesma maneira, as atividades realizadas pelos alunos eram recolhidas no dia de entrega das atividades no ônibus escolar. O registro da entrega desses materiais no ônibus pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 2: Entrega de material impresso com atividades aos alunos da escola



Fonte: *Facebook* da escola (2020).

Como se observa a partir da figura 2, a diretora da escola e a coordenadora pedagógica realizavam a entrega das atividades impressas nas localidades onde residiam os estudantes. A imagem representa a entrega que ocorreu no dia 14 de agosto de 2020 e que foi compartilhada no *Facebook* da escola.

A diretora relata que os professores não acompanhavam as entregas do material impresso pelo fato de que atuavam pela primeira vez na escola (exceto um) e não tinham conhecimento sobre as localidades em que residiam cada aluno, bem como o reconhecimento das famílias. Desse modo, considerou importante que o contato presencial com os pais fosse feito por alguém com quem os responsáveis se identificassem, que tivesse um pertencimento

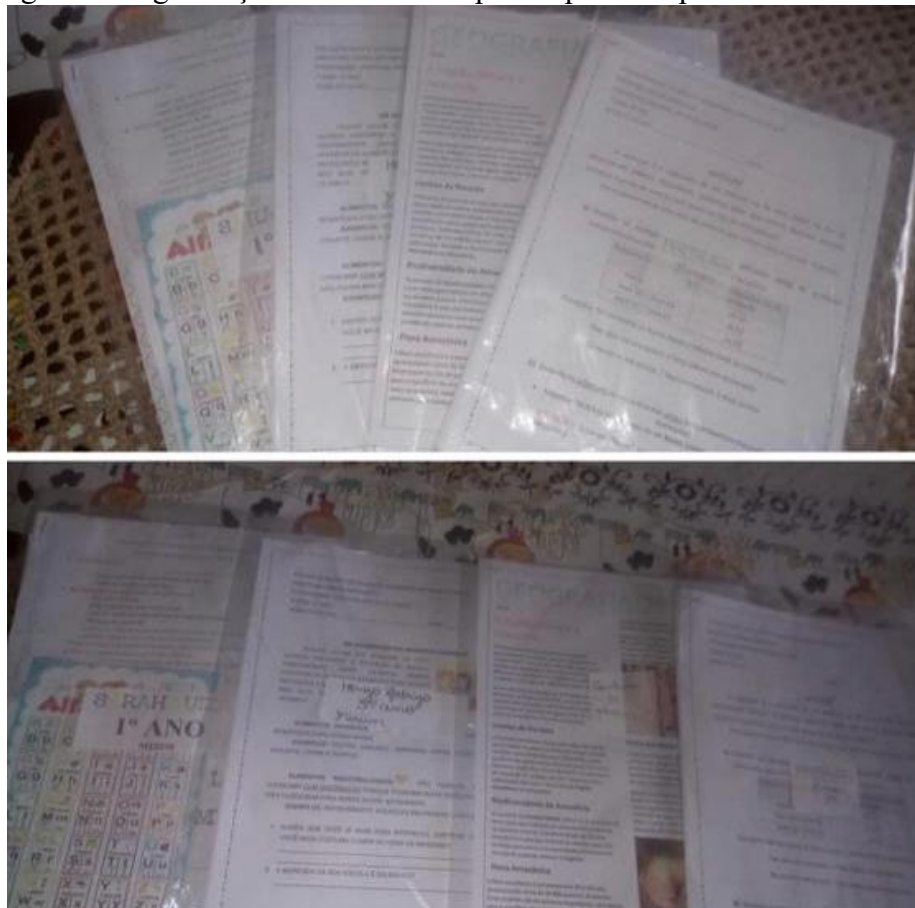
com a escola e a comunidade. Em vista disso, optou por realizar todas as entregas em virtude de atuar na escola há mais de 20 anos e ter ocupado diferentes posições (diretora, professora, coordenadora pedagógica, merendeira, entre outros.) na mesma ao longo deste período.

Problematiza-se, todavia, nesse sentido, se a participação dos docentes na entrega das atividades juntamente com a diretora e a coordenadora pedagógica não poderia ter sido uma oportunidade de aproximar estes docentes das famílias e da comunidade, diminuindo a distância entre eles e os alunos durante o ERE. No mesmo sentido, problematiza-se o fato de a mantenedora desconsiderar a realidade local da escola e disponibilizar apenas um ônibus para que a entrega acontecesse, situação que, de acordo com a diretora, dificultou o trabalho pedagógico dos docentes e o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

Em linhas gerais, ressalta-se que este movimento de entrega de material impresso com cronograma quinzenal para o atendimento das localidades via ônibus escolar foi uma estratégia organizada pela escola, como meio de garantir a escolarização de seus estudantes neste período. Na mesma direção, a partir dos relatos da diretora, pode-se inferir que a disponibilização do transporte escolar não foi feita pela mantenedora de forma gratuita, foi resultado de um tensionamento constante entre os direcionamentos da Secretaria de Educação do município para a organização do ERE na rede e a gestão da escola para sua própria organização, levando em consideração a realidade local de sua comunidade escolar. Conjuntemente denota o esforço empreendido pela gestão escolar para efetivar, no cotidiano, os princípios da pedagogia da alternância, visto que buscou considerar as condições necessárias para a efetivação do ensino para seus estudantes neste período.

Dessa forma, no mês de julho de 2020, foi iniciado o atendimento por meio do ERE na escola. As atividades entregues eram elaboradas pelos docentes de cada turma (Educação Infantil e Anos Iniciais do EF) ou disciplina (Anos Finais do EF) e enviadas à escola também pelo transporte escolar. Além da elaboração, toda a produção (saquinhos identificados com nomes das crianças) e impressão destas atividades ficaram por conta dos professores. A figura abaixo ilustra como os materiais eram separados e identificados por uma professora do 1º ano da escola para o envio aos alunos:

Figura 3: Organização do material impresso por uma professora de 1º ano

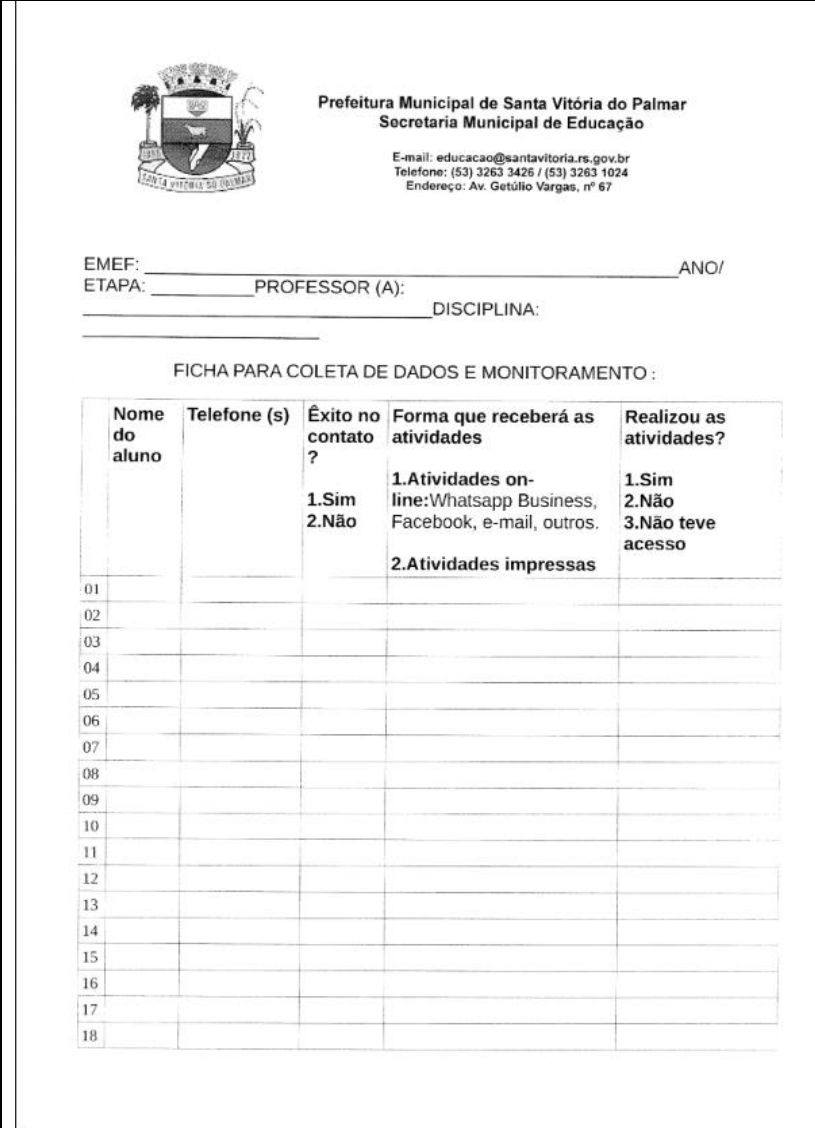



Fonte: *Facebook* da escola (2020).

Segundo a diretora, para a organização do material impresso, os docentes utilizavam de recursos próprios, uma vez que imprimiam as folhas em suas residências, ou mesmo, usavam do seu próprio recurso financeiro para fazer a impressão destes materiais. À medida que os materiais produzidos pelos professores chegavam à escola, a diretora e a coordenadora pedagógica faziam a organização e separação destes, de acordo com as localidades e calendário de entrega. Os materiais que retornavam no ônibus escolar eram separados pela equipe diretiva e novamente enviados aos professores para correção.

Para o acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas, a Secretaria de Educação do município criou uma ficha de coleta de dados e monitoramento dos estudantes para ser preenchida pelos docentes, ilustrada na imagem a seguir:

Figura 4: Ficha de coleta de dados e monitoramento das atividades enviadas




Prefeitura Municipal de Santa Vitória do Palmar
Secretaria Municipal de Educação
 E-mail: educacao@santavitoria.rs.gov.br
 Telefone: (53) 3263 3426 / (53) 3263 1024
 Endereço: Av. Getúlio Vargas, nº 67

EMEF: _____ ANO/_____
 ETAPA: _____ PROFESSOR (A): _____
 _____ DISCIPLINA: _____

FICHA PARA COLETA DE DADOS E MONITORAMENTO :


Nome do aluno	Telefone (s)	Êxito no contato ? 1.Sim 2.Não	Forma que receberá as atividades 1.Atividades on-line:Whatsapp Business, Facebook, e-mail, outros. 2.Atividades impressas	Realizou as atividades? 1.Sim 2.Não 3.Não teve acesso
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Como se observa na figura 4, esta ficha intencionava coletar dados e monitorar a participação dos estudantes nas atividades enviadas do ERE. Além disso, a referida ficha também servia para fins de comprovação de presença dos estudantes a partir das devolutivas das atividades.

As famílias eram orientadas em relação aos dias e aos locais das entregas das atividades por meio dos grupos de *WhatsApp* de cada turma, que foram criados especificamente para o período do ERE. A escola também possuía, anteriormente à pandemia, a rede social *Facebook*, que também foi utilizada para este fim. Ainda, para aquelas famílias que não possuíam, nem mesmo de forma precária o sinal de *internet*, a própria comunidade ia repassando os avisos e os combinados de forma colaborativa. A imagem abaixo ilustra a comunicação da escola com as famílias via *Facebook*:

Figura 5: Comunicação com as famílias pelo *Facebook* da escola³⁴

<p>17 de set. de 2020 · 🌐</p> <p>Atenção comunidade escolar!</p> <p>Amanhã, 18/09, estaremos recolhendo as atividades enviadas para fazer a correção e entregaremos novas para nossos alunos realizarem nos próximos 15 dias. O cronograma será o seguinte:</p> <p>Os responsáveis que moram no Salso continuam retirando na escola nos seguintes horários:</p> <p>Pré 1, Pré 2, e Primeiro ano - Das 11h 30 mim as 12h30 mim</p> <p>Segundo, Terceiro e Quarto ano - Das 10h 30 mim as 11h30mim</p> <p>Quinto, Sexto e Sétimo ano - Das 9h30mim as 10h30mim</p> <p>Oitavo e Nono ano - Das 8h30mim as 9h30min</p> <p>Lembrando sempre que apesar da imensa vontade que temos de rever as nossas crianças, ainda não é possível, pois o COVID continua presente. Assim, obedecendo as regras de prevenção, solicitamos que, se possível, não tragam as crianças, evitem chegar antes ou após os horários marcados, venham com máscara e apenas uma pessoa por família.</p>	<p>Quanto aos nossos alunos que moram em localidades distantes da escola, continuaremos indo até vocês com o ônibus escolar.</p> <p>Nesta sexta feira faremos a rota de : Carola, Milton Martins, Wilson Saraiva, Vila Velha, Facuto, Bela Vista e arredores. Sairemos às 8h da escola.</p> <p>Na próxima sexta-feira, dia 25/09 faremos a Rota do escolar da Mirim. Também sairemos da escola as 8h.</p> <p>Informamos ainda, que a secretária da escola estará aberta para fornecer documentação.</p> <p>Estamos muito satisfeitas com o retorno dado ao nosso trabalho através da participação nos grupos de whatsapp das turmas, com fotos, vídeos e áudios. Esse é nosso espaço de interação</p> <p>Um imenso abraço carinhoso e seguimos na luta, com alegria, garra, união e determinação. O sol sobre nossa querida escola fechada, representa a nossa esperança de em breve estarmos abraçados, juntos e felizes. ❤️</p> 
---	---

Fonte: *Facebook* da escola (2020)

A Figura 5 ilustra a comunicação entre escola e sua comunidade, que ocorreu por meio da rede social *Facebook* no dia 17 de setembro de 2020. Na mensagem, a escola apresentou um cronograma de orientação às famílias dos alunos sobre as datas, os horários e as localidades que seriam atendidas por meio do transporte escolar, bem como as orientações às famílias que residiam na localidade da Granja do Salso e que faziam a retirada das atividades na própria escola. Observa-se na referida postagem, que para além de informar sobre a entrega das atividades, a gestão escolar demonstrou cuidado, respeito e carinho para com a comunidade escolar em tempos tão difíceis.

Ainda sobre as famílias, foi elaborada pela secretaria municipal de educação uma declaração que deveria ser assinada por aqueles responsáveis que se negassem a desenvolver as atividades remotas enviadas pela escola, como apresenta a figura a seguir:

³⁴ Foram suprimidas da fotografia do *facebook* da escola sua identificação, bem como das pessoas que estavam marcadas na postagem para a preservação de suas identidades.

Figura 6: Declaração dos responsáveis pelos estudantes


 Prefeitura Municipal de Santa Vitória do Palmar
 Secretaria Municipal de Educação
 Supervisão de Educação
 E-mail: educacao@santavitoria.rs.gov.br
 Telefone: (53) 3263 3426 / (53) 3263 1024
 Endereço: Av. Getúlio Vargas, nº 67

ESCOLA: _____
 NOME DO ALUNO: _____
 ANO: _____ DATA: _____

DECLARAÇÃO

O(A) Responsável pelo(a) aluno(a) _____ foi procurado pela equipe diretiva e não concorda em desenvolver as atividades remotas enviadas pela escola _____.
 Observação: _____

Assinatura do Responsável

Assinatura do(a) Professor(a)

Assinatura do(a) Diretor(a)

Assinatura do Coordenador(a) Pedagógico

Fonte: Organizado pela autora (2023).

A partir da figura 6, é possível inferir que a mantenedora buscou uma forma de garantir que não fosse responsabilizada caso algum estudante não participasse do ERE.

Sobre os conteúdos a serem trabalhados no ERE, como já mencionado, inicialmente a orientação da mantenedora foi para que os professores enviassem atividades de retomada de conteúdos que haviam sido trabalhados anteriormente, de forma a manter o vínculo dos estudantes com a escola. Posteriormente, a mantenedora adaptou o currículo ao ERE indicando conteúdos a serem desenvolvidas em cada ano escolar.

Para o planejamento pedagógico dos professores, não foi estabelecida nenhuma orientação da Secretaria de Educação em relação a como deveria ser feito ou a quantidade de atividades a serem propostas. Logo, ficou a cargo da escola e de seu coletivo docente essa proposição, desde que fossem seguidos os conteúdos estabelecidos para o ERE pela mantenedora, ou seja, foi organizado um currículo adaptado para este contexto elencando os conteúdos essenciais para cada ano escolar. Situação que de certa forma proporcionou aos docentes autonomia em relação ao trabalho pedagógico neste contexto.

A diretora da escola enfatizou na entrevista concedida, que a mantenedora indicou que fosse priorizada a qualidade daquilo que seria ofertado aos estudantes em detrimento à quantidade. Entretanto, houve uma cobrança por parte da Secretaria Municipal de Educação para que se recuperassem os dias letivos dos meses (abril, maio e junho) em que a escola ainda não havia se organizado para o ERE. Em consequência disso, mesmo que não houvesse estabelecido um critério mínimo de atividades em termos de quantidade, os professores necessitaram ampliar o quantitativo das tarefas em seus planejamentos para poderem cumprir a carga horária mínima estabelecida, tendo em vista a validação do ano letivo de 2020. Circunstância que acarretou uma sobrecarga de trabalho tanto para os docentes, quanto para os alunos e suas famílias.

Sobre isso, a diretora esclarece que, na escola, a questão do planejamento foi feita por meio de um processo coletivo e colaborativo, visto que a gestão acompanhava as propostas elaboradas pelas docentes orientando-as e avaliando a pertinência dos conteúdos e a quantidade das atividades enviadas. Também elucida que não foi um processo de fiscalização, mas de ajuda, de escuta e de colaboração, fato também evidenciado na fala das professoras investigadas referente a este assunto e que será apresentado no próximo capítulo desta dissertação. Da mesma forma, foi feito com as famílias e os alunos, uma vez que houve espaço para ouvi-los sobre as dificuldades na realização das tarefas. Todo esse processo de diálogo foi orientando a gestão e as próprias professoras quanto ao planejamento no ERE, que foi sendo reorganizado e reajustado de acordo com as demandas da comunidade escolar e do próprio ensino remoto.

Quanto à avaliação, ao longo do ano, foram estabelecidas, pela Secretaria Municipal da educação, as normativas que as escolas deveriam adotar para validar o ano letivo de 2020. Logo, a mantenedora criou um modelo de parecer, que atendia desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, como mostra a figura 7:

Figura 7: Parecer avaliativo para o ERE no ano de 2020

 <p>Prefeitura Municipal de Santa Vitória do Palmar Secretaria Municipal de Educação Supervisão de Educação E-mail: educacao@santavitoria.rs.gov.br Telefone: (53) 3263 3426 / (53) 3263 1024 Endereço: Av. Getúlio Vargas, nº 67</p>		 <p>Prefeitura Municipal de Santa Vitória do Palmar Secretaria Municipal de Educação Supervisão de Educação E-mail: educacao@santavitoria.rs.gov.br Telefone: (53) 3263 3426 / (53) 3263 1024 Endereço: Av. Getúlio Vargas, nº 67</p>	
ESCOLA: _____ NOME DO ALUNO: _____ ANO: _____ DATA: _____		PARECER Ensino Fundamental e Ensino Médio	
TRIMESTRE	DESCRIÇÃO	NOTA	
1º	EX: O aluno recebeu todas as atividades e realizou o mínimo possível. OBS: Falar das dificuldades e/ou facilidades percebidas pelo professor.		
2º			
3º			
_____ Assinatura do Responsável			
_____ Assinatura do(a) Professor(a)		_____ Assinatura do Coordenador(a) Pedagógico	
_____ Assinatura do(a) Diretor(a)			
PARECERES			
1º Trimestre e 2º Trimestre:			
Até 17 – O aluno foi procurado, porém não realizou as atividades.			
De 18 a 20 – O aluno recebeu todas as atividades e realizou o mínimo possível.			
De 21 a 27 – O aluno realizou grande parte das atividades oferecidas.			
De 28 a 30 – O aluno realizou as atividades com pontualidade e comprometimento.			
3º Trimestre:			
Até 23 – O aluno foi procurado, porém não realizou as atividades.			
De 24 a 27 – O aluno recebeu todas as atividades e realizou o mínimo possível.			
De 28 a 35 – O aluno realizou grande parte das atividades oferecidas.			
De 36 a 40 – O aluno realizou as atividades com pontualidade e comprometimento.			

Fonte: Organizada pela autora (2023).

Como é possível constatar a partir da figura 7 os pareceres tinham uma estrutura, modelo pronto de escrita, a ser seguido pelos professores. Isto é, os pareceres deveriam ser preenchidos com frases prontas que eram copiadas pelos docentes de acordo com a avaliação da quantidade de atividades realizadas pelos alunos, seguidas de uma nota numérica correspondente. Ainda que o parecer apresentasse um pequeno espaço de autonomia para os professores destinado à escrita de observações sobre a aprendizagem dos alunos, problematiza-se que trata-se de um documento que pouco parece indicar especificamente sobre as aprendizagens dos estudantes, posto ser um parecer que pauta o resultado da avaliação a partir da quantidade de atividades realizadas pelos alunos, desconsiderando, por exemplo, se estas estavam corretas ou não, se o estudante teve alguma dificuldade no processo, entre outros aspectos.

Nesta perspectiva, pode-se inferir que a orientação da mantenedora no que tange à avaliação propunha muito mais um acompanhamento da realização das tarefas por parte dos alunos e de suas famílias do que acompanhar efetivamente o processo de aprendizagem dos estudantes. Essa problematização se torna interessante na medida em que oferece indícios de que, provavelmente, a avaliação neste momento de ERE, na realidade da pesquisa, tenha

assumido um caráter mais burocrático e controlador da implementação do ERE na rede municipal do que cumprido seu objetivo de avaliar a aprendizagem das crianças.

Em linhas gerais, pode se dizer, a partir da entrevista da diretora da escola em questão, que a organização do ERE foi se construindo durante seu próprio andamento, constituído de tentativas, erros e acertos. A cada entrega de material impresso aos estudantes, o conjunto de professores ia repensando maneiras de melhorar esta organização, tanto em relação à própria logística, quanto aos aspectos relacionados às propostas pedagógicas de atividades aos alunos. Ademais, tudo foi considerado um desafio, afinal tudo era novo e pensado a cada dia, reinventando e reconfigurando o fazer pedagógico no período pandêmico.

A partir da contextualização da implementação do ERE na escola de Santa Vitória do Palmar no ano de 2020, passa-se no próximo capítulo, a apresentar a análise dos dados buscando responder as questões norteadoras desta pesquisa.

5. A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Neste capítulo, são apresentadas as análises elaboradas sobre a avaliação da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização no ensino remoto emergencial, bem como as implicações que avaliar remotamente trouxe para os planejamentos pedagógicos neste contexto a partir das narrativas das professoras investigadas. O mesmo está dividido em duas seções, a primeira traz os resultados referentes aos desafios enfrentados e as estratégias organizadas pelas docentes para avaliar a aprendizagem da alfabetização das crianças no ensino remoto emergencial. Na segunda seção, são tecidas as análises referentes aos desdobramentos da avaliação da aprendizagem da alfabetização no contexto do ERE para o planejamento pedagógico das professoras.

5.1 Conhecer e acompanhar a aprendizagem das crianças: os desafios e as estratégias para avaliar a alfabetização no ERE

Nesta seção analítica, são apresentadas as narrativas das professoras investigadas acerca dos desafios de se proceder a avaliação da alfabetização das crianças no ERE, bem como das estratégias empreendidas por estas docentes para avaliar a aprendizagem neste contexto.

Dessa forma, durante o processo de análise dos dados foi possível perceber a importância dada pelas professoras à avaliação da aprendizagem para o processo de alfabetização, posto ser esse um tema recorrente em suas falas durante os três encontros de grupos focais, mesmo sendo o assunto tema específico somente no último encontro. 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 mesmo se eles tão, o nível que eles estão [...]” (U37P2).

“Quando tu já vem acompanhando, tu consegue conhecer, [...] fica mais fácil [...]” (U4P2).

“Eu normalmente planejava [...], dava aula e via como eles reagiam aquela, aquele estilo de aula que eu apresentava, e aí fazia as minhas mudanças [...]” (U29P1).

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 (U3), **acompanhar** cotidianamente seus trajetos de aprendizagem e, a partir desses dois movimentos (U4), **planejar** de forma intencional as atividades e intervenções necessárias para que os alunos avancem em suas aprendizagens referentes à alfabetização (U29). 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.

Logo, tais colocações vão ao encontro da perspectiva defendida por autores como Perrenoud (1999) e Hadji (2001). De acordo com estes 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”. Em síntese, a avaliação formativa é aquela que tem como função oferecer elementos (informações) para que o professor possa planejar as intervenções necessárias para a continuidade da aprendizagem dos alunos.

Todavia, embora se tenha a percepção de que a concepção da avaliação formativa fosse defendida pelas professoras, foi possível evidenciar que as docentes nomeavam em suas narrativas essas práticas de formas distintas: ora usavam a terminologia avaliação, ora diagnóstico, ora acompanhamento. Nesse sentido, é interessante retomar que ainda que a denominação seja diferente, assim como percebido nas discussões dos autores do campo de estudo, infere-se a partir das narrativas das docentes a avaliação da aprendizagem como um elemento essencial para que elas pudessem não só acompanhar os processos de aprendizagem das crianças, mas também para que pudessem orientar o planejamento pedagógico de modo a atender as necessidades dos alunos.

Sobre isso, Soares (2020a) 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 por meio dos encaminhamentos pedagógicos ajustando-os às reais necessidades de cada um e do grupo.

Em se tratando do contexto do ensino remoto emergencial, ao que tudo indica, as docentes tiveram dificuldades em avaliar a alfabetização das crianças. 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. Situação essa também enfrentada por outras professoras que reconhecem a necessidade de “[...] que os elementos e/ou as habilidades do processo de alfabetização devem ser sempre permeados pela presença, pela intervenção intencional e pela mediação pedagógica do professor [...]” (Ignácio e Michel, 2021, p. 8). Todavia, no ERE isso não foi possível.

Conforme as docentes investigadas, essa mediação não foi possível durante o ERE em virtude, especialmente, pelo precário acesso das famílias à *internet*, principalmente, as que residiam na zona rural. 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” (U3P1).

“[...] por ser rural, nós não tínhamos como mandar *WhatsApp* porque não alcançávamos a todos, né? Nem todos têm *internet* em casa” (U12P1).

“Então esse ensino remoto [...] em relação às crianças, é, passar alguma coisa pra elas, não sei, acho que não. Pra mim é a nossa dificuldade na campanha né? (U?P5)

Sobre este aspecto, os dados apresentados pelo Cetic.br³⁵ indicam que a falta de dispositivos tecnológicos, como computadores e celulares, e o acesso à *internet* nos domicílios dos alunos (86%) foi um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas da zona rural para a continuidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia. Neste contexto, pode-se destacar que as desigualdades de acesso aos meios digitais e à conectividade por parte das escolas do campo não é um problema advindo da pandemia, mas que foi acentuado nesse ínterim. Autores como Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 32) vêm denunciando em seus estudos que o esquecimento dos povos do campo é uma condição

³⁵ Pesquisa feita pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), sobre o ERE no ano de 2020 (CENTRO GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2021).

histórica “[...] à medida que sistematicamente o campo vem sendo desqualificado como espaço de prioridade pelas políticas públicas”.

Como nota-se, o fato de a escola estar localizada no meio rural 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. A esse respeito, as pesquisas do coletivo Alfabetização em Rede (ALFAREDE) evidenciam que os desafios no ERE foram maiores em se tratando de escolas localizadas na zona rural, uma vez que “A desigualdade social do Brasil, uma das maiores do planeta, afetou duramente o ERE para as crianças das camadas populares, e de forma mais aguda, aquelas que vivem na zona rural” (Macedo, 2022a, p. 10). Corroborando com esta afirmativa, Ferreira (2021, p. 3) salienta que o ERE no Brasil “Desconsiderou a enorme diversidade de contextos das escolas brasileiras. [...] o hiato entre pública/privada, urbana/rural, bem como, a diversidade que compõe os diferentes cenários das escolas do campo”.

Frente a essa realidade, as docentes da escola do campo de Santa Vitória do Palmar tiveram como única alternativa para dar continuidade ao processo de ensino enviar materiais impressos, como já mencionado no capítulo anterior de contextualização do *locus* investigativo. Situação que dialoga com os resultados indicados na pesquisa nacional Alfabetização em Rede:

Os “desconectados”, que vivem principalmente na zona rural do país, foram atendidos com atividades impressas entregues das mais variadas formas: nas casas das crianças por monitores das redes de ensino e pelas docentes, na escola, buscadas pelas famílias, num esforço hercúleo das docentes e das próprias redes de ensino de manterem o vínculo destas crianças com a escola. Ainda assim, a alfabetização em si, o processo de aprender a ler e escrever, ficou bastante comprometido (Macedo, 2022a, p. 11. Grifo do autor).

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 neste contexto e que vai sendo apresentado ao longo desta seção.

Articulado à ausência de contato, outro desafio relativo às práticas avaliativas alfabetizadoras elencado pelas professoras diz respeito à dificuldade de ‘conhecer’ seus alunos, saber o nível cognitivo e linguístico das crianças, isto 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 ensino remoto emergencial, as professoras são enfáticas quanto à necessidade de realizar estes 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 mesmo se eles tão, o nível 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 o alfabeto móvel primeiro, botei tudo num envelope, e coloquei as palavras num envelope né, escrita assim separadinha, e escrevi, senhores pais na hora pra vocês, pra mãe ou pro pai, alguém que ajudasse, leiam pra eles fazer 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 numa 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” (U37P2).

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 pudessem 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, compreende-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”. Da mesma forma, Esteban (2018, p. 105) ressalta que o erro “[...] não é um resultado negativo a ser evitado. [...] é a expressão do conhecimento que está sendo tecido na relação pedagógica, indica o que já se avançou, o que já está consolidado e o que está em elaboração pelos

sujeitos”. Sobre isso, Perrenoud (1999) enfatiza que o que interessa é o que os erros dizem das representações dos alunos sobre sua aprendizagem para servir-se deles como porta de entrada para seu sistema de pensamento. Na mesma direção, Hadji (2002, p. 10) indica que o erro em uma avaliação com intenção formativa:

[...] não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação, e isso tanto para o professor – cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno - como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo, e progredir.

Frente ao exposto, infere-se, a partir do dado apresentado, que talvez, um maior esclarecimento nas orientações e no objetivo da atividade do ditado e, até mesmo, nas demais tarefas por parte da alfabetizadora ou na recorrência das atividades pudesse apresentar resultado sem a supressão dos erros, por exemplo. Problematiza-se, a partir da reflexão, o quão importante é informar aos pais sobre os aspectos que sustentam a proposta de alfabetização empreendida pela professora, para além do ERE.

Retomando a questão do ditado realizado, observa-se um esvaziamento na intencionalidade do diagnóstico proposto pela professora, já que sem os erros, ela não conseguia identificar as dificuldades das crianças e, conseqüentemente, não elaborou outras atividades a partir dessa. Chama-se atenção, novamente, para a realidade das crianças, uma vez que em outros contextos, nos quais as famílias tinham acesso à internet, por vezes, essa dificuldade de diálogo e interação foi atenuada pelos encontros síncronos, quando as alfabetizadoras conseguiam realizar atividades mais específicas com as crianças.

Isto posto, percebe-se que, mesmo com a intenção e proposição da professora em tentar realizar os diagnósticos no ERE, o fato de não saber ao certo o nível de aprendizagem das crianças relativo à alfabetização, foi também um desafio à elaboração de uma proposta pedagógica que fosse ao encontro das necessidades das crianças.

Além do fato de não conseguir acompanhar as aprendizagens das crianças através do material impresso que retornava à escola, foi possível perceber que a própria dinâmica da escola para a entrega destes materiais também se apresentou, não só como um desafio, mas como um empecilho para este acompanhamento, visto que as atividades eram enviadas a cada quinze dias aos alunos e, da mesma forma, eram recolhidas para a correção. O que acarretava a demora ao acesso das devolutivas dos estudantes por parte das professoras, que planejavam para a quinzena seguinte sem ter recebido as devolutivas anteriores das crianças. Desse modo, não tinham feito a correção e nem identificado às necessidades dos estudantes, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

“[...] as atividades que a gente envia eles fazem e o ônibus quando entrega as novas, pega as antigas pra trazer pra gente corrigir na cidade” (U2P1).

“[...] eu não tenho noção do quanto eles tão com dificuldade ou não para resolver as atividades porque eu envio impresso e eles levam praticamente um mês pra voltar pra mim [...]” (U17P2).

“O difícil é a volta das atividades porque daí volta completo e a gente não tem noção” (U15P1).

Em relação à correção das atividades, pode se depreender por meio das narrativas das alfabetizadoras, que mesmo com a demora em receber as atividades realizadas pelos alunos, elas tentaram de alguma forma acompanhar os processos de aprendizagem das crianças por este material e identificar ‘o que’ os alunos estavam aprendendo e ‘se’ estavam aprendendo’ para, então, propor alguma intervenção no sentido de ajudar as crianças a superarem suas dificuldades:

“[...] 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” (U22P1).

Como explicitado, essa situação denota o empenho das duas docentes investigadas em tentar acompanhar seus alunos por meio de 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, por exemplo, o reenvio da mesma atividade com recadinhas 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 este material. Enfatizaram que não estar presencialmente com os alunos no momento da realização destas atividades, além da demora em acessá-los, impossibilitou, por exemplo, saber se realmente foram as crianças que as realizaram, como pode ser evidenciado em suas falas:

“[...] 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 [...]” (U15P1).

“[...] os pais ajudam, né? Na escrita, na resposta, desenvolve a resposta. Daí os pais copiam, e eles copiam dos pais” (U19P1).

“[...] Os pais fizeram muitas coisas pra eles, tipo assim, vou fazer duma vez pra eles pra me livrar” (U35P2).

“[...] 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 [...]” (U4P1).

Outro desafio elencado pelas professoras em relação à avaliação foi a mediação, intervenção e/ou interação da família nos processos de ensino e de aprendizagem, como elencado anteriormente na questão do ditado e nos excertos acima, posto que as crianças pequenas não têm independência e autonomia para ler textos de orientação, necessitando do acompanhamento de um adulto tanto para orientar o desenvolvimento da atividade quanto para auxiliá-la na realização da mesma. A esse respeito, Ferreira e Barbosa (2020) salientam que a realização das atividades escolares de forma remota demandou, no caso das crianças, a necessidade de acompanhamento de um adulto para ajudá-las nas tarefas. O que, por sua vez, gerou a necessidade de interação e colaboração das famílias, como elucidado a partir dos trechos expostos a seguir:

“[...] a gente sempre se colocava no lugar, eu me colocava sempre no lugar dos pais. Como é que eles iam ensinar, a forma que eles iam ensinar. Eu queria mandar atividades me colocando no lugar da mãe que ia ensinar aquela criança” (U50P2).

“[...] a mãe que vai ensinar a criança, que vai ajudar ela na hora da atividade” (U36P1).

“[...] às vezes a mãe também não entendeu o exercício [...] a gente explica o mais possível” (U26P1).

“[...] escrevi, senhores pais, para na hora a mãe ou pai, alguém que ajudasse, lesse para eles fazer” (U34P2).

Os excertos apresentados acima indicam que além de se comunicar e contar com auxílio da família, foi preciso orientar os responsáveis na condução das tarefas escolares, já que, em linhas gerais, as famílias não têm preparo nem formação para desempenhar tal função. Logo, a presença da alfabetizadora dificilmente poderia ser substituída por uma pessoa sem formação apropriada. Situação observada na fala da professora P2:

“Eu escutei uma mãe falando assim “eu não aguento mais Prô, eu não sei dar aula, eu não sei dar aula para ela, ela fica irritada, ela fica braba, tem que ter a senhora Prô, eu não to aguentando mais” (U51P2).

Nesse sentido, há indícios de que as docentes acreditavam que, em muitos casos, tinham sido os responsáveis que tinham realizado as atividades pelos alunos, tendo em vista, como mencionado anteriormente, a falta de orientação e o despreparo das famílias em conduzir 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. Neste sentido, a pesquisa de Piccoli, Sperrhake e Andrade (2021, p. 6) sobre a avaliação da alfabetização no ERE vai ao encontro destes dados. Segundo as autoras:

O impacto dessa variável - os pais auxiliando em demasia ou fazendo as atividades pelos filhos - é muito relevante na avaliação, uma vez que torna os dados gerados não confiáveis. Em razão disso, as professoras são tão enfáticas quanto à dificuldade e, até, à impossibilidade de se avaliar as aprendizagens no ensino remoto.

Diante todos esses desafios para avaliar os processos de aprendizagem das crianças no ensino remoto emergencial, algumas estratégias, além das já citadas como os recadinhos e orientações para as famílias, foram criadas pelas professoras para poderem acompanhar de alguma forma o processo de alfabetização dos alunos. Assim, as alfabetizadoras sinalizam que tinham um grupo de *WhatsApp* com as famílias e que este 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 pra ver como é que estava, se tava conseguindo lê [...]” (U31P2).

“[...] comecei a ligar pra eles verem ou pra tirar dúvidas. Pra eles saberem que eu tô aqui, né? Qualquer coisa que eles precisarem, aí a mãe também” (U13P1).

“Nós também temos o grupo de *WhatsApp* pela escola, só que nosso envio pelo *Whats* é muito pouco assim, eu mesmo é quase nada [...]” (U12P1).

“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 [...]” (U14P1).

“[...] eu sempre peço registro com fotos e vídeos, né? Tipo uma leitura, um silabário que eu peço pra lê, eu peço registro de foto e vídeo” (U16P2).

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. Nesta 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.

Entretanto, é preciso ressaltar que os retornos não aconteceram da mesma forma para as duas professoras. Enquanto P1 destaca ter recebido bastante retorno dos pais em relação ao que era solicitado pelos meios digitais, a P2 enuncia ter tido mais dificuldade:

“[...] eu normalmente acompanho mais de perto porque já tenho intimidade com os alunos, mas P2 mesmo não tem contato nenhum com eles, tanto que eles chamam outras professoras e não chamam a professora regente” (U23P1).

“[...] eu tive muito retorno” (U4P1).

“[...] eu pedi que eles, quem pudesse né, que lesse pra mim ver como é que estava, [...] mas foram muito poucos” (31P2).

Segundo as professoras, isso pode ter ocorrido em virtude de a docente P2 estar atuando pela primeira vez na escola, o que denota que diferentes elementos influenciam no processo de ensino e de aprendizagem, neste caso, o fato da professora ser desconhecida pela comunidade escolar e de não ter conseguido estabelecer um vínculo e uma relação de parceria com as famílias e crianças no início do ano letivo. Porém, muito embora as professoras tenham recebido alguns retornos das famílias, elas não consideraram que esses foram suficientes para avaliar as aprendizagens das crianças em relação ao processo de alfabetização, pois em virtude de não estarem com as crianças, não sabiam em quais condições as atividades haviam sido realizadas. Nesse sentido, a pesquisa de Piccoli, Sperrhake e Andrade (2021, p. 7) evidencia a dificuldade das professoras em “[...] precisar em que medidas as devolutivas dos alunos consistem em, efetivamente, um registro que retrata as aprendizagens realizadas por eles”.

No que tange à avaliação instituída pela mantenedora, retoma-se aqui as palavras de Perrenoud (1999, p. 16) utilizadas no capítulo teórico desta pesquisa, nas quais salienta que “Mesmo quando as questões tradicionais da avaliação se fazem menos evidentes, a avaliação formativa não dispensa os professores de dar as notas ou de redigir apreciações [...]”. Essa situação foi evidenciada nas narrativas das professoras:

“Nós lá da nossa escola mudou bastante assim no primeiro e segundo anos, não tinha nota e agora a SMED nos enviou uma planilha com tipo médias pra nós nos guiarmos para avaliar os alunos” (U39P1).

“Nossa avaliação ficou assim, a partir do primeiro ano com nota agora, até a educação infantil é com nota

agora” (U41P1).

De acordo com os excertos, como salienta P1, a avaliação “mudou bastante”, “não tinha nota” e “agora com nota”, o que permite a inferência de que a avaliação dos alunos durante o ensino remoto emergencial sofreu uma mudança, especialmente no que tange às turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do EF), nas quais era inexistente a quantificação de resultados com notas. Anteriormente, a progressão continuada das aprendizagens era expressa por meio de um parecer descritivo e qualitativo das aprendizagens das crianças, em que se indicavam as evoluções e as dificuldades.

Cabe retomar, contudo, como apresentado no capítulo anterior de contextualização do *locus* investigativo, que essa nota era pautada pelo quantitativo de atividades que o estudante realizou. Isto é, no parecer elaborado pela mantenedora, para ser padrão, o número de atividades realizadas equivaleria a uma nota, logo, as professoras deveriam quantificar as atividades realizadas pelas crianças e, a partir deste, apresentar a frase padrão relacionada à nota. Nesse sentido, a avaliação instituída pela mantenedora durante o ERE foi baseada na perspectiva classificatória, com um modelo de parecer que deveria ser seguido obrigatoriamente pelos professores.

Interessante problematizar nesta questão, que o foco dessa avaliação não tem relação com a aprendizagem das crianças e sim com a quantidade de atividades feitas, indiferentemente se estas proporcionaram ou não as aprendizagens em relação à aquisição da língua escrita.

É importante ressaltar que a dinâmica de avaliação instituída pela mantenedora não teve recorrência nas narrativas das professoras, ela foi mencionada somente quando a discussão sobre avaliação foi proposta no último encontro do grupo focal. O que pode ser um indicativo de que possivelmente, tenha sido apenas uma dentre outras atividades burocráticas cumpridas pelas professoras em tempos pandêmicos, não tendo influência direta em seus planejamentos pedagógicos.

Contudo, mesmo que se depreenda que essa dinâmica não tenha trazido implicações para a prática das professoras, foi essa prática avaliativa instituída pela mantenedora que contou oficialmente para aprovar ou não para o ano seguinte de escolarização. O que nos permite a ressalva de que, embora as professoras não defendessem uma avaliação classificatória, foi essa compreensão que pautou a avaliação da “aprendizagem” no contexto do ERE nas turmas investigadas nesta pesquisa.

Nessa direção, retoma-se algumas palavras de Perrenoud (1999, p.16)) ao elucidar que “os professores são sempre obrigados a gerir um duplo sistema de avaliação”, ou seja, se por um lado, foi possível evidenciar nas narrativas das professoras a defesa de uma avaliação com intenção formativa, por outro lado, evidenciou-se a obrigatoriedade de uma avaliação classificatória instituída no contexto do ERE.

Desse modo, nas análises expostas nessa seção, há indícios de que as docentes consideram a avaliação da alfabetização a partir de uma perspectiva mais formativa, e enquanto parte da ação docente, visto que para elas, essa fornece as informações sobre os processos de aprendizagem das crianças nos quais o planejamento deve se apoiar. Todavia, foi possível depreender que no contexto do ensino remoto emergencial as alfabetizadoras não conseguiram efetivar tal proposta devido aos desafios impostos. Assim, evidenciou-se que as docentes tiveram dificuldades em avaliar as aprendizagens das crianças no que tange ao processo de alfabetização de modo remoto, devido especialmente a fatores como, por exemplo, a falta de acesso à *internet* por parte das famílias por estarem localizadas na zona rural, o que implicou na falta de interação das professoras com as crianças, fosse essa síncrona ou assíncrona, no uso de material impresso como única estratégia para dar continuidade ao processo de aprendizagem das crianças e, ainda, em virtude das dificuldades das famílias em auxiliar às crianças na realização das tarefas remotas em casa.

Mesmo com a utilização de algumas estratégias para acompanhar os processos de alfabetização das crianças e tentar vencer tais desafios, 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 identificar 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. Assim, as limitações de se avaliar remotamente trouxeram implicações não só para o acompanhamento das aprendizagens das crianças pelas professoras, mas também ao fazer docente no que tange ao planejamento pedagógico.

Posto isso, passa-se a abordar, na seção que se segue, os desdobramentos que avaliar a alfabetização no ERE trouxe para o planejamento pedagógico das professoras neste contexto.

5.2 A avaliação da aprendizagem na alfabetização e o planejamento pedagógico no ERE: tecendo relações

Partindo do pressuposto de que a avaliação com intenção formativa tem como objetivo principal “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino” (Hadji, 2001), compreende-se que é ela que fornece subsídios para a ação pedagógica do professor no que tange ao encaminhamento do seu planejamento. Dessa forma, considerando as limitações das professoras em saber em que medida as devolutivas das crianças representavam seus conhecimentos em relação à língua escrita, foi possível evidenciar outro desafio que está diretamente relacionado à avaliação: o planejamento.

Considerando a concepção de que planejar é “[...] definir, passo a passo, o caminho capaz de desenvolver nas crianças as habilidades e conhecimentos para que se tornem alfabetizadas, leitoras e produtoras de texto” (Soares, 2020, p. 302), percebe-se, nas falas das docentes investigadas, que planejar no ERE foi uma tarefa difícil, posto que para definir o caminho a percorrer com as crianças era necessário conhecer e acompanhar suas aprendizagens em relação à língua escrita para assim, estabelecer um planejamento que pudesse contemplar intervenções para o avanço do aprendizado de cada um, e de todos da turma ao mesmo tempo.

Nesta perspectiva, avaliar e planejar estão intrinsecamente relacionados. A tomada de decisão em relação ao planejamento da ação pedagógica é alicerçada nas informações da avaliação da aprendizagem das crianças, portanto, avaliação e planejamento precisam estar articulados. Nessa direção, Hadji (2001, p. 66) indica que “A avaliação com intenção formativa é um apelo a que se articule melhor as duas atividades de avaliação e de formação, fazendo de uma a auxiliar eficaz da outra”. O que pode ser evidenciado nas colocações a seguir:

“Aí a partir do momento que tu conhece cada um, tu já sabe como trabalhar, como é que tu vai, né? (no ERE) Já se torna um trabalho bem mais difícil para ti, né?” (U8P1).

“Eu, normalmente, planejava três, quatro, dava aula e via como eles reagiam aquele estilo de aula que eu apresentava, e aí fazia as minhas mudanças, estando em aula a gente mudava conforme ia indo e agora não, a gente planeja sem saber como tá rendendo” (U29P1).

Em relação a isso, infere-se por meio das narrativas a articulação entre avaliação da alfabetização e planejamento que era possível realizar no ensino presencial, pois a partir do contato direto com os alunos, por meio da interação cotidiana conheciam o nível cognitivo e

linguístico das crianças (diagnósticos permanentes e periódicos) para a partir de então reorganizar o planejamento pedagógico. Logo, era esse conhecimento que orientava o ritmo e as ações do seu fazer docente.

Todavia, os dados indicam que, por mais que as professoras reconhecessem a importância da articulação da avaliação e do planejamento, no ensino remoto emergencial essa conexão não foi possível de ser feita em virtude de as docentes não terem o acompanhamento cotidiano das crianças. Como já referido, distintos elementos desse procedimento fizeram com que as professoras elaborassem seus planejamentos sem saber realmente ‘o que’ e ‘se’ as crianças estavam aprendendo, suas dificuldades e necessidades específicas em relação à aprendizagem da língua escrita, ou seja, como mencionado: “a gente planeja sem saber como tá rendendo”.

De acordo com Perrenoud (1999, p.80), “para garantir uma regulação efetiva das aprendizagens” o professor precisa “dispor de informações pertinentes e confiáveis”, visto que para orientar a ação pedagógica é preciso ter noção do nível de domínio já atingido pelo aluno, o que não foi possível no ERE, como explicitado na seção anterior. Logo, pode-se inferir que, possivelmente, no ERE estas alfabetizadoras elaboravam seus planejamentos sem saber “o caminho”, ou seja, sem poder identificar realmente o que as crianças já sabiam e o que necessitavam aprender. O que pode indicar que não conseguiram planejar com intencionalidade pedagógica, respeitando as reais necessidades dos alunos, sendo que as crianças têm suas necessidades individuais de aprendizagem, trajetórias e ritmos diferenciados, com níveis muito diversos de aquisição da língua escrita. Consequentemente, para poderem avançar em suas aprendizagens, necessitam de tarefas diferenciadas, de acordo com o nível de alfabetização em que se encontram.

Nessa direção, para Perrenoud (1999, p.95):

Nenhuma didática deveria ignorar a heterogeneidade dos aprendizes. Por mais selecionado que seja, nenhum grupo é totalmente homogêneo do ponto de vista dos níveis de domínio alcançados [...]. No que diz respeito à língua materna, a heterogeneidade é ainda maior, porque a língua participa plenamente da diversidade de culturas, dos modos de vida e de comunicação, dos registros de língua e de normas.

De acordo com o mesmo autor, considerar a diversidade dos trajetos de aprendizagem dos alunos é um caminho que pode e deve conduzir a ação docente na direção de “[...] procedimentos de individualização e de diferenciação das tarefas, das avaliações e dos procedimentos” (Perrenoud, 1999, p. 95).

Sob esse olhar, as narrativas das professoras dão indícios de que na sala de aula,

presencialmente, conseguiam avaliar a alfabetização das crianças, acompanhando seus processos de aprendizagem e considerando as individualidades de cada aluno na hora de planejar. Entretanto, no ERE, pode-se perceber que foi difícil atender, por meio do planejamento, as especificidades dos alunos, como pode ser observado nas narrativas apresentadas:

“[...] normalmente em sala de aula eu não trabalharia assim, né, porque cada um tem suas dificuldades, então daí dá mais atenção, um sabe fazer sozinho e outros não” (U10P1)

“A gente tem aluno com dificuldade, tem que fazer um trabalho diferente, né?” (U9P2).

Observa-se, partir das narrativas das professoras, que possivelmente no ensino presencial faziam um trabalho diferenciado de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno, pois “cada um tem suas dificuldades” ou “tem que fazer um trabalho diferente”. Entretanto, ainda é possível inferir dos excertos apresentados que no ERE não foi possível estabelecer atividades diferenciadas de acordo com nível de aprendizagem relativo à alfabetização das crianças, posto que não sabiam quais eram esses. Logo, ao que tudo indica, as professoras planejavam as atividades impressas de forma padronizada, voltadas para a alfabetização, mas sem poder considerar as especificidades do processo de alfabetização de cada criança. Sobre isso, Perrenoud (1999, p. 121) destaca que, “[...] nenhum ajuste global corresponde à medida da diversidade das necessidades. A única resposta adequada é diferenciar o ensino”.

Dado também evidenciado na pesquisa de Macedo (2021b, p. 114), pois de acordo com a autora, no ERE “[...] as docentes acabaram tendo um olhar mais geral para as devolutivas de seus alunos para planejarem o ensino [...]”, tendo em vista a dificuldade de avaliar. De modo igual, os dados da pesquisa nacional ALFAREDE mostram que “[...] as necessidades individuais de aprendizagem podem não ter sido atendidas, visto que os materiais mais citados são produzidos de modo padronizado, sem considerar as especificidades do processo de cada criança” (Macedo; Almeida, 2022, p. 31).

Na esteira destes entendimentos, a partir das falas das professoras, foi possível perceber que tiveram, então, de (re)configurar, (re)organizar e (re)orientar seu planejamento pedagógico para o ERE, sendo preciso considerar outros condicionantes para orientação da ação docente, haja vista a impossibilidade de orientar seus planejamentos pela avaliação da alfabetização das crianças de forma remota.

Sendo assim, as alfabetizadoras salientam que, além de planejar de modo padrão, foi necessário à escuta das famílias em relação ao que estava sendo planejado:

“[...] se eu vejo que os pais reclamam de um separar as sílabas eu recuo, eu pulo uma e boto de novo” (U49P1).

Nesse sentido, a fala apresentada pode revelar que diante da dificuldade de avaliar a alfabetização das crianças para orientar o planejamento pedagógico, bem como das demandas de um ensino deslocado da escola para o ambiente doméstico, foi preciso considerar as necessidades das famílias em relação às atividades planejadas por elas. Dessa forma, ao que tudo indica, as docentes iam percebendo por meio das considerações dos responsáveis as dificuldades, não só das crianças para a realização das tarefas, mas também as das famílias para auxiliar as crianças.

Em vista disso, iam ajustando ou modificando seus planejamentos de acordo com as limitações, indicações e/ou reclamações das famílias em relação às atividades. Esta situação foi evidenciada na pesquisa de Macedo e Almeida (2022, p. 39), as quais ressaltam que “A sobrecarga dos pais e as atividades por eles consideradas difíceis para as crianças fizeram com que as professoras replanejassem o ensino, enviando atividades que os pais consideravam mais fáceis de ensinar aos filhos”. Pode-se problematizar, a partir dessa constatação que, por vezes, o planejamento das atividades para este período esteve circunscrito, também, à compreensão e dificuldade dos pais e não somente nas necessidades de aprendizagem das crianças.

Portanto, pode-se considerar que os pais foram coparticipes na elaboração dos planejamentos em período pandêmico. Inferência essa que dialoga com a pesquisa de Ignácio e Michel (2021, p. 9. Grifo do autor) sobre o processo de produção dos planejamentos para a alfabetização neste contexto: “[...] para desenvolver essas ações, foi necessário o *exercício de escuta, de alteridade, de construção coletiva* (professores e famílias), de efetivação de um planejamento participativo”.

A partir do exposto, foi possível ponderar ainda que, se por um lado o auxílio das famílias por vezes impediu as professoras de terem maiores informações sobre as aprendizagens das crianças, por outro lado, as indicações e retornos deles também permitiram às professoras perceberem algumas demandas e necessidades para planejar.

Outro aspecto a ser pontuado quanto ao planejamento no ERE está relacionado à dificuldade das docentes em dimensionar a quantidade de atividades necessárias para um período determinado, tendo em vista que estas atividades não seriam mediadas por elas. Na sala de aula, de modo presencial, as professoras que conduzem seus planejamentos por meio do acompanhamento cotidiano dos estudantes na realização das tarefas, utilizando-se dos

tempos e espaços da escola para a condução do que haviam planejado, podendo avançar ou recuar na proposta, de acordo com a avaliação das necessidades da turma.

Entretanto, no ERE, os tempos e espaços foram modificados para as residências dos alunos e considerando a disponibilidade das famílias em auxiliar as crianças na execução das tarefas no ambiente doméstico. Há de se destacar, também, que o desenvolvimento das atividades ficou à mercê das compreensões e interpretações das famílias àquilo que foi proposto no planejamento pela professora em relação à aprendizagem da língua escrita. A este respeito, são elucidativas as palavras da P1:

“[...] com os pais eles fazem mais rápido. Os pais, tipo os que participam, né? Os pais pegam, e se eu mando para dez dias, os pais fazem em cinco. Porque eles sentam e fazem aquelas atividades que dá, quando esgotou o tempo do aluno aí eles param, aí fazem no outro dia mais cinco e acabou a aula. Tanto que quando eles recebem na sexta-feira, no domingo eles já não tem mais atividade pra fazer, porque eles fazem muito rápido, [...] acho que é até pelos pais, não tem muita noção, o que eles rendem e não rendem” (U18P1).

A gente tá planejando para semana que vem, quinze dias antes, sobre um conteúdo que a gente não sabe como que vai chegar lá, como que os pais vão receber o que a gente tá tentando colocar no papel” (U54P1).

“[...] a gente interpreta de um jeito e os pais a gente não sabe se vão usar do mesmo jeito que a gente gostaria que desenvolvesse a nossa aula” (U11P1).

Nesse contexto, as narrativas da P1 podem indicar que, no ERE, o tempo da execução das tarefas foi muito distinto do que seria na sala de aula com o acompanhamento da professora. Este tempo foi organizado pelos pais, cada família conduziu as atividades planejadas pelas docentes de acordo com as suas condições de tempo, espaço e entendimentos. Dessa maneira, a quantidade das atividades enviadas às crianças era determinada pela condução da família e não mais pelo acompanhamento da professora. Além disso, a docente menciona ainda, não saber se realmente os pais estavam desenvolvendo as atividades enviadas com a mesma intencionalidade pedagógica que ela havia planejado, dada a forma aligeirada com que eram realizadas em casa.

Depreende-se deste dado, que para além dos responsáveis não terem a formação adequada para conduzir o planejamento com a mesma intencionalidade pedagógica das alfabetizadoras, este fato também pode ter ocorrido em virtude da falta de tempo das famílias que precisaram conciliar o trabalho, as demandas domésticas e ainda, a alfabetização de seus filhos durante a pandemia. De modo igual, a pesquisa de Ignácio e Michel (2021) indica que:

Na esteira da (re)organização e da (re)configuração da aula em tempos de pandemia, se enquadrou o desafio de articular o planejamento do tempo da sala de aula ao tempo da execução das atividades pelas crianças em casa, à disponibilidade e ao retorno das famílias.

Situação que demonstra que o planejamento para a alfabetização no ERE pode não ter atendido aos objetivos pretendidos pelas professoras em relação à aprendizagem da língua escrita, tendo em vista que o acompanhamento das atividades planejadas não era feito por elas.

Além da necessidade da escuta das famílias na reconfiguração dos seus planejamentos para ERE, foi possível evidenciar ainda, que as professoras contaram com a colaboração de outras profissionais da escola para orientar de alguma forma a sua ação pedagógica frente às limitações de se avaliar a alfabetização remotamente, haja vista que as docentes da escola de Santa Vitória do Palmar conversavam entre si, sobre o que cada uma sabia em relação à aprendizagem das crianças referentes à alfabetização realizadas no ano anterior, como indica a narrativa a seguir:

“[...] até então anteriormente a gente já tinha uma noção do que eles sabiam, a maioria da escola já se conhecia, então a gente podia conversar o que o fulaninho sabia, o que a turma rendia, mas agora com conteúdos novos tá bem difícil assim, porque a gente tem uma meta para bate e a gente não sabe o que realmente eles tão aprendendo” (U1P1).

Desse modo, percebe-se que, em vista da dificuldade de avaliar a alfabetização no ERE, as professoras se valeram da troca entre pares para que pudessem orientar sua ação pedagógica na construção do planejamento. Contudo, as informações dadas pela professora do ano anterior serviram apenas como um auxílio para o planejamento das atividades iniciais no ERE. À medida que necessitou ir avançando nos conhecimentos referentes à língua escrita em seus planejamentos, “os conteúdos novos”, ou seja, a progressão das atividades em relação à alfabetização, a docente salienta a dificuldade de planejar sem saber o que as crianças estão aprendendo, ou seja, sem poder avaliar a alfabetização a docente não tem informações que orientem seus planejamentos em direção às necessidades de aprendizagem das crianças. O que reforça a ideia de que, no ERE, as professoras planejaram as atividades sem “saber o caminho”.

Foi possível evidenciar, que as alfabetizadoras ainda contaram com o auxílio da coordenadora pedagógica em relação à orientação dos planejamentos quanto à pertinência e a quantidade de atividades enviadas às crianças.

“Em relação ao nosso planejamento também eu vejo que a nossa coordenadora ela sempre nos pede [...], pra dar uma analisada em todo planejamento que a gente envia. Então pra vê se tá no contexto da turma, se os pais não vão achar em dificuldade em tal atividade, de interpretação, se aquele número não tá muito alto. Não nos julgando como a gente tá planejando, mais uma ajuda, porque às vezes, a gente faz na correria e vai digitando, digitando e aí não se dá conta que talvez aquilo ali não encaixe tanto pra aquela atividade. É um suporte que a coordenadora sempre tem” (U30P1).

Sobre isso, pode-se inferir que, no ensino presencial, avaliando cotidianamente os processos cognitivos e linguísticos das crianças, conhecendo e acompanhando seus trajetos de aprendizagem da escrita, muito provavelmente, as docentes não sentiriam esta insegurança quanto à quantidade de atividades em seus planejamentos. Contudo, diante da falta de interação com os alunos, bem como da impossibilidade de acompanhar o processo de aprendizagem das crianças necessitaram desta “ajuda”, de alguém que pudesse de alguma forma auxiliá-las na condução dos encaminhamentos pedagógicos para o ERE.

A partir do exposto nesta seção, observa-se que diante da impossibilidade de avaliar/acompanhar as aprendizagens das crianças em relação à língua escrita no ERE, a articulação entre avaliação e planejamento não foi possível de ser efetivada neste contexto, posto que as devolutivas das atividades dos alunos não permitiam às professoras terem elementos que pudessem orientar efetivamente sua ação pedagógica na direção das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Situação que implicou na construção de um planejamento pedagógico com atividades padronizadas, dando indícios de que possivelmente as necessidades individuais de aprendizagem das crianças não tenham sido contempladas neste período.

Além disso, na esteira da reorganização do planejamento pedagógico para o contexto do ERE, pode-se perceber que foi necessário levar em consideração outros condicionantes, que não à avaliação da aprendizagem das crianças, no momento de planejar as atividades de alfabetização. Circunstância que implicou considerar as especificidades do ensino remoto emergencial, realizado nos domicílios das crianças e com a mediação das famílias na condução das tarefas enviadas. O que demandou das professoras um planejamento que atendesse as necessidades das famílias em relação à compreensão das atividades, tempo disponível para orientar o estudante, um ambiente propício para tal, entre outros. Ainda, foi preciso organizar um planejamento considerando a distinção entre o tempo da sala de aula e o tempo do ambiente doméstico, que é muito diverso, principalmente, ao considerar que não eram a professoras que estavam junto com as crianças na hora da realização das tarefas.

Também foi evidenciado, a partir dos dados analisados, que houve, para o planejamento das atividades, uma troca entre pares, tanto entre as professoras da escola, a partir de informações sobre as aprendizagens dos alunos em relação aos seus conhecimentos do ano anterior, quanto com a coordenadora pedagógica, como forma de orientar sua ação docente em tempos tão díspares.

Diante disso, finaliza-se esta pesquisa, destacando o protagonismo das professoras investigadas na árdua tarefa de alfabetizar em um contexto completamente diferente de tudo

já vivenciado por elas em relação à educação e em uma escola pública e do campo. Como já referido nesta pesquisa, estas escolas há tempos vêm sendo, de certa maneira, esquecidas pelas políticas públicas, o que ficou evidente durante o ERE.

Apesar dos desafios, percebe-se que as professoras lançaram mão de estratégias possíveis dentro das condições que tinham para que de algum modo pudessem acompanhar as aprendizagens de seus alunos. E mesmo que, na maioria das vezes, a articulação avaliação/planejamento não fosse viável no ERE, buscaram outras formas possíveis para orientar sua ação pedagógica em um período tão desafiador. Nesta perspectiva, assim como salientou Nogueira *et al.* (2022, p.119-120), viu-se emergir as “pedagogias do possível na pandemia”, ou seja, “em meio a tantas incertezas, limitações e dificuldades, as professoras tiveram que inventar maneiras para não se fazerem ausentes nesse momento.”

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 afetou sobremaneira a vida das pessoas em geral, especialmente o ano de 2020, marcado historicamente pelo seu início, o qual tudo era desconhecido e incerto. Vivenciou-se o distanciamento social, incertezas, medos, angústias, negação da ciência, entre outros, mas, acima de tudo, perdas irreparáveis de vidas. Em meio a todas essas adversidades, a educação não parou, os professores tiveram de dar continuidade aos processos educativos fora da escola e sem a presença física de seus alunos, e o ensino presencial foi substituído repentinamente pelo ensino remoto emergencial. Foi um contexto desafiador, principalmente para as alfabetizadoras, que enfrentaram inúmeras intempéries na prática pedagógica, sendo uma delas a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, teve-se como objetivo desta dissertação compreender como ocorreu o processo avaliativo da alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto emergencial, por meio das narrativas de 02 professoras alfabetizadoras que atuaram em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do campo do município de Santa Vitória do Palmar/RS, no ano letivo de 2020.

A metodologia da pesquisa foi de natureza qualitativa, cujo instrumento de produção de dados foi o grupo focal, e os dados foram coletados no ano de 2020 pelo GEALI, em consonância com as ações da pesquisa nacional ALFAREDE. Assim, foram realizados três encontros de grupos focais, no mês de novembro de 2020, com duração de aproximadamente 1h cada, estes encontros giraram em torno da temática do ensino remoto emergencial. As transcrições dos encontros totalizam 48 páginas, as quais compõem o material empírico analisado. Para a compreensão dos dados e para a constituição das categorias analíticas buscou-se uma aproximação a Análise Textual Discursiva (ATD), especialmente no que se refere à unitarização e categorização.

Ao retomar os objetivos específicos, destaca-se o primeiro deles, que buscou contextualizar e compreender como ocorreu a dinâmica do ensino remoto emergencial na escola do campo de Santa Vitória do Palmar. Compreender o contexto da escola e sua organização para o ensino remoto foi uma etapa importante para a pesquisa, haja vista que contribuiu para uma aproximação da realidade vivida pelas professoras, bem como na própria compreensão da empiria.

Dessa forma, foi possível identificar que a referida escola vem buscando se constituir enquanto escola “no campo e do campo”, ou seja, uma educação que respeite as identidades de seus sujeitos e potencialize seus direitos sociais por meio de uma educação integral,

contribuindo, dessa forma, com o desenvolvimento do campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011; Rossato; Praxedes, 2015; Caldart, 2012; 2021). Ainda que recente, a reformulação de seu PPP, trazendo para a comunidade a concepção de escola do campo, é um grande avanço, pois vem fortalecendo o entendimento da comunidade como sujeitos sociais na ruptura com o paradigma hegemônico da Educação Rural, posto que escola foi fundada tendo enraizada esta concepção de educação.

A implementação do ERE na escola foi permeada de desafios, especialmente por ser uma escola do campo, que possui especificidades que precisaram ser consideradas para que pudesse acontecer. Dentre elas, destaca-se a precariedade do sinal de internet nestas localidades, dificultando o uso das tecnologias digitais, única possibilidade de interação entre alunos e professores neste contexto. A distância entre a escola e os domicílios dos alunos que, em sua maioria, residiam em localidades distantes da escola e dependiam, exclusivamente, do transporte escolar. E ainda, as condições da estrada que dá acesso à escola, a mesma possui a particularidade de ser a única localizada na zona rural do município que em seu trajeto é necessário percorrer 18 km de estrada de chão e que em períodos chuvosos fica sem condições de trafegabilidade.

Além disso, a escola enfrentou o descaso da mantenedora que desconsiderou a realidade díspar da comunidade, determinando que o ERE remoto acontecesse de modo igual a todas as instituições de ensino da rede, ou seja, por meio das tecnologias digitais, o que fez com que a escola não tivesse condições de atender seus alunos de forma remota naquele momento. Logo, os estudantes ficaram alguns meses sem qualquer tipo de atividade escolar, situação que não ocorreu nas demais escolas do município.

Esta conjuntura demandou da própria gestão pensar alternativas viáveis a realidade da sua comunidade para que pudesse de alguma forma atender seus alunos remotamente, o que acarretou alguns tensionamentos com a mantenedora para implementação desta modalidade de ensino. Sendo a entrega de material impresso nas residências dos estudantes, por meio do transporte escolar, a forma possível e arranjada para dar continuidade às atividades escolares naquele momento. Contudo, a mantenedora disponibilizou apenas um ônibus para um trajeto que era necessário três em períodos de aulas presenciais. O que demandou da escola a organização de um calendário quinzenal de entrega de material impresso por localidades, fazendo com que os alunos demorassem a receber suas atividades, bem como o atraso das devolutivas aos professores para correção. Dificultando assim, um acompanhamento mais pontual das aprendizagens dos estudantes.

Diante do exposto, evidenciou-se que mesmo existindo um movimento da comunidade escolar na construção de sua identidade enquanto escola do campo e na busca pelo direito a uma educação pública voltada às suas especificidades, o que se viu neste contexto de ERE, conforme indicado por Caldart (2021, p. 355) e já citado nesta pesquisa, é que apesar de mais de mais de 20 anos de luta dos movimentos sociais para garantir este direito, tem sido “[...] historicamente negado ou atendido de modo precário, quase sempre deslocados de suas necessidades humanas e combinada com a negação de outros direitos que a evolução da humanidade instituiu como universais”.

No segundo objetivo desta pesquisa, buscou-se mapear os desafios enfrentados pelas professoras no que tange à avaliação do processo de alfabetização, assim como as estratégias utilizadas para avaliar de forma remota. Durante as análises, foi possível perceber a importância dada pelas professoras para a avaliação da aprendizagem nos processos de alfabetização, posto que elencam, reiteradas vezes, que a dificuldade de avaliar a aprendizagem das crianças no ERE dificultou o trabalho pedagógico.

Ainda que faltem elementos da empiria para dizer das concepções das docentes acerca da avaliação, mesmo não sendo este o foco da pesquisa, há indícios de que consideravam este processo a partir de uma perspectiva mais formativa, haja vista que nos próprios relatos das docentes foi-se percebendo a avaliação como um elemento fundamental, não só para conhecer a realidade das crianças em termos de aprendizagem da alfabetização, como também para fornecer subsídio à elaboração do próprio planejamento pedagógico no atendimento das necessidades de aprendizagem das crianças.

Circunstância que dialoga com a perspectiva de avaliação formativa defendida por autores do campo como Perrenoud (1999), Hadji (2021), Hoffmann (2019) e Esteban (2018). Uma prática avaliativa em relação às aprendizagens dos alunos e a própria prática pedagógica em inter-relação, ou seja, uma avaliação que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e oriente a prática pedagógica em favor deste objetivo, discutida no capítulo teórico desta dissertação.

Todavia, foi possível considerar que, no contexto do ensino remoto emergencial, as alfabetizadoras não conseguiram efetivar tal proposta devido aos desafios impostos. Dentre estes desafios, mapeou-se como principais, a falta de acesso à *internet* por parte das famílias por estarem localizadas na zona rural, o que implicou na falta de interação das professoras com as crianças, fosse essa síncrona ou assíncrona, no uso de material impresso como única estratégia para dar continuidade ao processo de aprendizagem das crianças e, ainda, nas dificuldades das famílias em auxiliar os estudantes na realização das tarefas remotas.

Mesmo com a utilização de algumas estratégias para avaliar os processos de alfabetização das crianças como a observação e retorno mais individualizado na correção das atividades impressas, o auxílio das famílias com registros em fotos e vídeos, das ligações telefônicas quando possível, as professoras expressaram a incerteza de identificar se realmente as devolutivas refletiam as aprendizagens dos alunos.

Ainda que se depreendesse das narrativas das professoras uma intenção mais formativa da avaliação a partir dos desafios e as estratégias arranjadas por elas para avaliar no ERE, as alfabetizadoras se depararam com a avaliação instituída pela mantenedora, a qual se apresentou como exigência burocrática de controle de realização das tarefas pelas crianças, cuja função era contar o número de atividades realizadas pelos alunos, atribuir uma nota e preencher um parecer que já vinha da secretaria de educação com modelo pronto de escrita de acordo com a nota recebida.

No que tange ao terceiro objetivo específico, analisar os desdobramentos do processo de avaliação da alfabetização para o planejamento pedagógico das professoras no contexto do ensino remoto emergencial, evidenciou-se que, as limitações de se avaliar remotamente trouxeram implicações não só para o acompanhamento das aprendizagens das crianças pelas professoras, mas também ao seu fazer docente no que tange ao planejamento pedagógico.

Dessa forma, as análises indicam que a articulação entre a avaliação da aprendizagem e o planejamento não foi possível de ser feita em virtude de as docentes não terem o acompanhamento cotidiano das crianças. À vista disso, sem saber realmente ‘o que’ e ‘se’ as crianças estavam aprendendo, suas dificuldades e necessidades específicas em relação à aprendizagem da língua escrita, os planejamentos foram elaborados, na maior parte das vezes, de forma padronizada, sem poder considerar as necessidades individuais de aprendizagem. Logo, as professoras planejavam sem conhecer a realidade e as necessidades de aprendizagem das crianças naquele momento.

Ainda foi possível perceber que no ensino remoto emergencial foi preciso levar em consideração outros condicionantes para o planejamento, tais como as necessidades das famílias em relação às atividades escolares, os tempos e espaços que foram deslocados para o ambiente doméstico, as orientações da escola e informações entre pares, haja vista a impossibilidade de orientar seus planejamentos pela avaliação da alfabetização das crianças de forma remota.

Foi evidenciado em relação às práticas avaliativas da alfabetização no ERE, que existiu uma distância muito grande entre o que as docentes consideraram necessário fazer em relação à avaliação da alfabetização das crianças e o que realmente foi possível fazer diante deste contexto.

A partir do exposto ao longo desta dissertação, compreende-se, por meio da análise dos dados, que não foi possível avaliar a aprendizagem das crianças à distância, a interação presencial entre professor e aluno é fundamental no processo de alfabetização. Bem como, não é possível planejar com intencionalidade pedagógica sem acompanhar os progressos linguísticos e cognitivos das crianças, visto que a avaliação da aprendizagem é o que orienta a ação docente. E que ainda, é possível dizer que durante o ERE a avaliação da alfabetização ganhou uma marca estritamente burocrática e controladora, cujo objetivo foi o controle das devolutivas das crianças e não suas reais necessidades de aprendizagem em relação à língua escrita.

Desse modo, considera-se que assim como a avaliação da aprendizagem e o planejamento pedagógico ficaram comprometidos durante o ensino remoto, o processo de alfabetização das crianças neste contexto também foi fragilizado, uma vez que as especificidades do ensino e da aprendizagem da língua escrita exigem a interação, o acompanhamento constante das aprendizagens, e as intervenções individualizadas e tarefas diferenciadas de acordo com o nível de conhecimento de cada criança e da turma como um todo.

Logo, esta consideração potencializa a preocupação com as aprendizagens das crianças no que tange à alfabetização neste contexto e a necessidade de estudos que abarquem os efeitos do ensino remoto emergencial na alfabetização das crianças, especialmente, as mais vulneráveis, como é o caso das escolas da zona rural.

7. REFERÊNCIAS

ABREU, N. R. de; BALDANZA, R. F; GONDIM, S. M. G. Os grupos focais *on-line*: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**. v. 6, n. 1, p. 05-24, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jistm/a/7B4hf9XhN96G7RNdJ6kCSPx/?lang=pt#>. Acesso em: 3 jan. 2022.

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.

ALMEIDA, A. F. de; SILVA, S. dos S. Ensino remoto e alfabetização: possibilidades de práticas pedagógicas no contexto de pandemia. *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/1573. Acesso em: 28 jul. 2022.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 mai. 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BARROS, C. de C. **Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2021.

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação à distância. **Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de novembro de 2010, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Diário Oficial da União, Brasília, 04 de abril de 2020a, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 15 mar. 2022

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2020, de 8 de junho de 2020. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2020b, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-ppc009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).** Diário Oficial da União, Brasília, 04 de fevereiro de 2020c, Seção 1, p. 11. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 ago. 2022.

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.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-131.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) /Expressão Popular, 2012, p.259-267. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

CALDART, R. S. Educação do Campo e Agroecologia. *In*: DIAS, A. P. et al. (Org.). **Dicionário de agroecologia e educação.** 1 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2021, p. 355-361. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/dicionario_agroecologia_nov.pdf. Acesso em: mar. 2023.

CEALE DEBATE – **A alfabetização de crianças no pós-pandemia: reflexões de uma pesquisa em rede.** [S. I.]: Ceale – FaE/UFMG, 28 mar. 2023. 1 vídeo (1h:58min08s). [live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r2u3cEWM0W0&t=2172s>. Acesso em: 28 mar. 2023. Participação de Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Maria Silvestre e Maria José F. Souza.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso e a apropriação das tecnologias digitais nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, com enfoque para o uso destes recursos por alunos e professores para atividades de ensino e aprendizagem: TIC educação, 2020. Edição Covid-19.** Disponível em:

https://www.cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: jun. 2023.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In: MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (org.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética* /. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-70.

ESTEBAN, M. T. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. *In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 95-107.

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.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRO. E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERREIRA; C. R. dos S. O ensino remoto na alfabetização no contexto da escola do campo. *In: V CONBALF: POLÍTICAS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS, 5., 2021, Florianópolis.*

Anais

eletrônicos [...], 2021, p. 1-9. Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/922/696. Acesso em: 30 jul. 2022.

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.

GALIAZZI, M. do C.; SOUZA, R. S. de. O que é isso que se mostra: o fenômeno na análise textual discursiva? **Atos de Pesquisa e Educação**, [S.l.], v.15, n. 4, p. 1167-1184, 2020. ISSN 1809-0354. Disponível em:

<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8384>. Acessado em: 10 jun. 2023.

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.

HODGES, C. *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. Trad. Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira. Recife: **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v.2, abril de 2020. ISSN: 2596-3430. Disponível em <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 21 mar. 2021

HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

IGNACIO, P. ; MICHEL, C. B. Os desafios e as possibilidades do planejamento para a alfabetização a distância em tempos de pandemia. *In: Reunião Científica da ANPEd-Sul*, 13, 2020, Blumenau. **Anais da XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul**, 2020. p. 1-6.

IGNACIO, P. ; MICHEL, C. B. O planejamento de práticas alfabetizadoras em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Dialogia**, São Paulo, n. 39, p. 1-18, set./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20620>. Acesso em: 16 fev. de 2022.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. *In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 23-37.

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. **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.

MACEDO, M. S. A. N.; ALMEIDA, A. C. de. O WhatsApp e a organização do trabalho pedagógico no contexto da COVID-19: o que dizem as alfabetizadoras em Minas Gerais. *In: 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/1yui7iko1lh6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em: 12 dez. 2022.

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, 2022a. *E-book* (395p.) color. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko1lh6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MACEDO, M. S. A. N. Limites e possibilidades do ensino remoto da alfabetização: o que dizem as alfabetizadoras no interior do Ceará. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 103-116, 24 mar. 2022b. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/594>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MEDEIROS, E. A. de; AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, v. 3, n.3, p. 247-260, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756523020/552756523020.pdf>. Acessado em: jun. 2023.

MINAYO, M. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: jun. 2023.

MORAES, R. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 595–609, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/372>. Acesso em: 11 jun. 2023.

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.

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 Populacionais**. 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%E9cnica%20de%20investiga%E7%E3o.pdf. Acessado em: 21 out. 2021.

NOGUEIRA, G. M.; CAMINI, P.; ZASSO, S. M. B.; MICHEL, C. B.; LAPUENTE, J. M.; SILVEIRA, A. A. da; FERREIRA, C. R. G.; ESPINDOLA, C. dos S. Alfabetização e ensino remoto: mapeamento dos dados do Rio Grande do Sul e a emergência de pedagogias do possível. In: 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. p. 100-123. *E-book* (395p.) color. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em: 12 dez. 2022.

OLIVEIRA, J. B. de; SANTOS, A.L.F. dos; CAVALVANTI, da S. Avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização: analisando a prática de professoras alfabetizadoras. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**. Recife, v. 4, n. 1, p. 7-26, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/237641>. Acessado em: 28 abril 2021.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto emergencial ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula.

EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 22 maio 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. Ensino Remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia. Estudos Universitários: **Revista de Cultura**, Pernambuco, v. 37, n. 1-2, p. 58, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 25 abril 2022

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

PICCOLI, L.; SPERRHAKE, R.; ANDRADE, S. dos S. Avaliação da alfabetização no contexto do ensino remoto: uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa Alfabetização em Rede. 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/1255. Acesso em: 28 jul. 2022.

PIMENTA, J. S. *et. al.* Educação em tempos de pandemia: desafios, reflexões, aprendizagens e perspectivas. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, [S. l.], v. 6, Edição Especial Desafios e Avanços Educacionais em tempos de Covid-19, e141320, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1413/586>. Acesso em: 22 jun. 2020.

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.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual nº 55.118, de 16 de março de 2020. **Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado**. Diário Oficial Estadual, Porto Alegre, p. 1-2, 2020. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55118.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

ROSSATO, G.; PRAXEDES, W. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], 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.

SANTA VITÓRIA DO PALMAR. Decreto Municipal nº 047, 16 de março de 2020. **Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus (Covid-19) no âmbito da administração pública e institui Comitê Municipal para acompanhamento da pandemia**. Portal da Prefeitura Municipal, Santa Vitória do Palmar, [s/p], 2020. Disponível em: https://www.santavitoriadopalmar.rs.gov.br/municipio/arq_lei/arq_lei_e7aa4b1507.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

SILVA, J. F. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa-reguladora. *In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 9-22.

SILVA, L.S. da et al. Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 9, p. 1-15, 2020. DOI 10.1590/0102-311X00185020. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1183/medidas-de-distanciamento-social-para-o-enfrentamento-da-covid-19-no-brasil-caracterizacao-e-analise-epidemiologica-por-estado>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SOUSA, R. S. de; GALIAZZI, M. do C. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 514–538, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/130>. Acesso em: 15 maio 2023.

SOUZA, J. N. de. **Avanços e retrocessos dos programas educacionais do plano de ações articuladas (para) nas escolas do campo do município de Itagibá-Ba**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

SOARES, M. **Alfalettrar: 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. 47-67, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4301>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SPERRHAKE, R.; PICCOLI, L. Instrumentos para a avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. **Em Aberto**. Brasília, v. 33, n. 108, p. 191-201, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4301>. Acesso em: 17 abr. 2021.

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.

XAVIER, E. M. P. Granja Do Salso: cultura, histórias, saberes e escolarização no contexto dos Campos Neutrais. *In: XIII Encontro Nacional de História Oral: História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade*. 13., 2026. Rio Grande. **Anais Eletrônicos** [...], 2016, p. 1-17. Disponível em:

https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1469138261_ARQUIVO_EneusaMarizaPintoXavier.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.