

A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa Alfabetização em Rede

Luciana Piccoli¹

Renata Sperrhake²

Sandra dos Santos Andrade³

*Eixo temático 10: Alfabetização e ensino remoto:
desafios, aprendizados e perspectivas*

Resumo: O presente texto objetiva mapear as práticas de avaliação da alfabetização mobilizadas por professoras dos Anos Iniciais no contexto do ensino remoto. Os dados analisados provêm da segunda fase da pesquisa interinstitucional do coletivo “Alfabetização em Rede”. Como metodologia, utilizam-se os grupos focais e, a partir das recorrências nas falas das participantes, constroem-se as análises. Os resultados apontam que avaliar no contexto do ensino remoto se configura como um grande desafio para as professoras e esse desafio diz respeito à dificuldade de precisar em que medidas as devolutivas dos alunos consistem em, efetivamente, um registro que retrata as aprendizagens realizadas por eles.

Palavras-chaves: avaliação; alfabetização; ensino remoto.

Introdução

Este texto é um recorte de uma pesquisa intitulada “Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização, da pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental”⁴. O

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Contato: luciana.piccoli@ufrgs.br

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Contato: renata.sperrhake@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Contato: sandrasantosandrade@gmail.com

⁴ Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151.

coletivo Alfabetização em Rede é coordenado por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del Rey e congrega 117 pesquisadores de 29 universidades brasileiras. A metodologia se desdobrou em duas etapas para a produção do material empírico: a primeira se refere a um survey, tendo 14.734 professoras respondentes no Brasil. No Rio Grande do Sul, participaram 1.372 professoras. Na segunda etapa, foram realizados grupos focais pelos pesquisadores que compõem a pesquisa, tendo em comum um roteiro pré-estabelecido.

Neste texto, faremos a análise dos dados produzidos no grupo focal abordando o ensino remoto. Temos o objetivo, então, de mapear as práticas de avaliação da alfabetização empreendidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como de refletir sobre os desafios de se proceder à avaliação no contexto do ensino remoto.

2 Avaliação da alfabetização e o ensino remoto

A avaliação no contexto educacional é alvo de intensas controvérsias que se estendem desde uma defesa de certos instrumentos de avaliação, como provas e testes, até uma negação da necessidade desse processo para o âmbito educativo. Provavelmente, essa controvérsia provém de ao menos dois fatores: a tradição de avaliação praticada no Brasil, que se concentra nos resultados finais da aprendizagem dos alunos, e apenas nesses; e a falta de consenso em relação ao que se está entendendo por avaliação. Soma-se a esse debate, atualmente, o contexto das aulas no que tem sido chamado de ensino remoto: alternativa encontrada pelas redes de ensino para viabilizar a educação escolar durante a pandemia de Covid-19, que implicou distanciamento social para contenção da contaminação pelo vírus. As professoras precisaram adequar sua forma de ensinar e de avaliar, buscando estratégias para alcançar os alunos por meio de uma multiplicidade de recursos. O Relatório Parcial da pesquisa Alfabetização em Rede aponta que para 54,9% das docentes “[...] o ensino remoto foi uma alternativa possível – ‘de meio termo’ – no atual contexto, para garantir algum vínculo da escola com as crianças” (EM REDE, 2020, p.191).

No que se refere à avaliação da alfabetização, destacamos um recente número da revista Em Aberto (MORAIS; LEAL, 2020a, p.21), no qual há a socialização da “[...] produção de pesquisas de diferentes regiões do país que têm oferecido evidências sobre avaliação da alfabetização”. Em artigo publicado neste dossiê, Moraes e Leal (2020b) apontam que “avaliação da alfabetização” ainda é um tema pouco pesquisado no Brasil. Tal dado é corroborado por levantamento bibliográfico realizado no Portal de Teses da CAPES e no qual chegou-se a um total de 398 resumos de pesquisas desenvolvidas em Cursos de Mestrado e Doutorado do Brasil no período de 1998 a 2019. Quando isolamos apenas os trabalhos que

tematizam avaliação e alfabetização, temos apenas 66 resumos. Tal dado permite visibilizar que, em 21 anos de pesquisa em nível de mestrado e doutorado no país, há poucos trabalhos que se debruçam sobre o tema da avaliação da alfabetização. Porém, também constata-se que este é um tema emergente, pois 51 dos 66 trabalhos datam do período de 2016 a 2019. Assim, justifica-se a realização de estudos que focalizem o processo de avaliação da alfabetização e, no atual contexto, a avaliação da alfabetização no ensino remoto, tal como a que aqui se apresenta.

O conceito de avaliação no qual nos embasamos é aquele que diz respeito ao processo de acompanhamento e registro das aprendizagens dos estudantes com vistas a modificações e ajustes no ensino planejado pela professora. Tal modalidade de avaliação tem sido chamada de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999; ZABALA, 1998). Baseadas nesses autores, entendemos também que há uma associação entre a perspectiva didática adotada pela professora alfabetizadora e as formas como ela avalia seus alunos e o seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, avaliação da alfabetização e didática da alfabetização estão intrinsecamente relacionadas, pois a tomada de decisões da professora no momento de planejar suas propostas pedagógicas toma como base as informações provenientes da avaliação.

3 Metodologia

Os dados empíricos aqui analisados foram produzidos na segunda fase da pesquisa maior, mencionada anteriormente, utilizando a metodologia dos grupos focais. Foram realizados dois encontros com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma mesma rede de ensino de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. O primeiro encontro teve como tema disparador do debate o ensino remoto na alfabetização, sendo este o foco deste artigo. Em função da pandemia pela Covid-19, os encontros foram realizados em plataformas de reunião *online* e tiveram a duração aproximada de duas horas cada um, em outubro e novembro, do ano de 2020.

A partir das respostas obtidas no *survey*, que compôs a primeira etapa da pesquisa, selecionamos as professoras que formaram o grupo focal. A organização metodológica de uma pesquisa com grupos focais prevê a realização de entrevistas com mais de uma respondente ao mesmo tempo e tem um caráter bem menos estruturado do que a entrevista individual, pois busca a interação e uma conversação contínua e fluida. Nesta perspectiva, "As perguntas são quase um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir." (GASKELL, 2012, p. 73).

As oito professoras concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso de suas falas para fins da pesquisa e os demais cuidados éticos e de sigilo foram informados e aceitos pelas participantes. Consideramos que o agrupamento de professoras de uma mesma rede foi favorável ao debate, aproximando as experiências vividas e favorecendo certa identificação entre elas. Além disso, essa organização possibilitou atingir um dos objetivos metodológicos que nos propomos, qual seja: garantir que as professoras pudessem participar do encontro concordando, discordando, contrapondo ou complementando a fala das outras participantes, pois é a relação dialógica que se estabelece no grupo que interessa para a pesquisa.

A pesquisadora moderadora não intervém, não opina, apenas conduz o diálogo que deve se estabelecer entre as participantes, o que nos permite compreender a narrativa em termos conceituais e na relação com outros fatos e situações do mesmo espectro. A mediadora precisa desenvolver o que chamamos de *rapport*, ou seja, a habilidade de promover um sentimento de segurança e confiança, deixando as entrevistadas à vontade e possibilitando que possam “[...] pensar e falar sobre as coisas além do nível das opiniões superficiais e com menos probabilidade de seguir uma racionalização normativa.” (GASKELL, 2012, p.74-5). Nessa direção, a fim de não distanciar-se muito do foco, algumas questões disparadoras, previamente elaboradas, foram colocadas ao grupo para retomar o eixo da discussão sempre que necessário, pois nos parece que o encontro funcionou, também, como um espaço de fala e de escuta para as professoras tão sobrecarregadas e cansadas do complexo ano escolar e de vida. Convém destacar, ainda, que havia um tópico de discussão que solicitava das professoras o relato sobre como estava sendo realizada a avaliação das crianças no ensino remoto.

Obtivemos um amplo leque de informações que nos permitiram chegar a mais de um eixo analítico. Em função disso, selecionamos, para este texto, as falas que nos possibilitam mapear as práticas de avaliação da alfabetização empreendidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como refletir sobre os desafios de se proceder à avaliação no contexto do ensino remoto.

4 Avaliar remotamente: desafios e práticas das professoras alfabetizadoras

Nesta seção analítica, destacamos excertos do empírico que visibilizam as práticas de avaliação da alfabetização empreendidas pelas professoras participantes dos grupos focais e os desafios de se proceder à avaliação no contexto do ensino remoto. Iniciaremos com os desafios para, depois, passarmos às práticas.

As professoras narram a dificuldade de identificar o que as crianças aprenderam no que se refere aos conhecimentos escolares. Mesmo com o esforço das professoras, referido em um dos trechos a seguir, elas se deparam com o desafio de mensurar as aprendizagens dos alunos no contexto do ensino remoto.

Professora 1: eu não posso dizer: nossa, quanta coisa as crianças aprenderam! Eu, para ser sincera, nem sei o que eles aprenderam [...] A gente não tem essa noção de como é que anda a aprendizagem.

Professora 2: é, lá na escola também, a gente não tem como mensurar como anda a aprendizagem... É difícil! [...] Então... não sei dizer se eles estão aprendendo ou não. Mas a gente está se esforçando!

Ainda que consideremos que, mesmo em contextos de aula presencial, não é possível termos confiança total nas avaliações realizadas, essa dificuldade de identificar o que as crianças aprenderam está bastante relacionada à dúvida de as professoras saberem ao certo se foi o aluno quem realizou a atividade, como elas expressam nos excertos abaixo. A incerteza aqui não está relacionada à qualidade do instrumento ou à possibilidade de mensurar um conhecimento, e sim em um fator bem objetivo: quem efetivamente respondeu à atividade avaliativa.

Professora 3: alguns a gente já sabe como é essa evolução, mas os outros que a gente via lá no início do ano que não tinham todo esse suporte, esse domínio, daí aparece lá aquelas palavras, aquelas frases ortográficas, a gente fica: será que é, será que não é?

Professora 2: eu recebo muitas atividades que eu sei que não são os meus alunos que estão fazendo, [...] Então eu acho bem complicado saber o que realmente eles aprenderam nesse momento. Não tem como porque até mesmo as atividades para realizar uma avaliação inicial do que eles sabem, do que falta a gente atingir, sempre vem com uma letra de uma outra pessoa.

Professora 2: a gente faz a pergunta... se eles não olham para os pais, a gente ouve que tem algum adulto soprando resposta. E, quando não tem alguém por perto, a gente vê que eles não sabem, eles estão bem inseguros pra responder.

Nos excertos as referências, em sua maioria, às respostas dadas são em atividades realizadas de maneira assíncrona. O relatório da pesquisa Alfabetização em Rede apontou que 55,89% das professoras que responderam ao instrumento de pesquisa relataram o envio de materiais impressos para as famílias (EM REDE, 2020). Outro dado deste relatório que interessa ao tema da avaliação nos diz que “[...] para 57% das professoras respondentes, o

maior desafio é fazer com que os estudantes realizem as atividades propostas” (EM REDE, 2020, p.193). Desse modo, é compreensível essa incerteza das professoras, uma vez que, no ensino presencial, essa dúvida é praticamente inexistente. Ainda que as crianças possam “copiar a resposta” do colega, em caso de dúvida, a professora pode realizar uma avaliação individual. 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.

As professoras referem tanto instrumentos de avaliação quanto estratégias para viabilizar essa avaliação, utilizadas no ensino remoto. Buscaremos fazer uma distinção entre esses dois elementos. Em relação aos instrumentos de avaliação, entendidos aqui como recursos que as professoras lançam mão para avaliar as aprendizagens dos estudantes, são mencionados pelas participantes a realização de ditados de palavras e de frases, de leitura de textos, de produção de textos, de questionários via formulários *Google*, de atividades em meio digital ou impresso, de jogos *online* ou impressos e a participação das crianças nas aulas *online*.

Em relação às estratégias para viabilização da avaliação no contexto do ensino remoto, ou seja, o meio, neste caso digital, pelo qual as avaliações são realizadas, podemos citar o envio, pelo *WhatsApp*, de fotografia da atividade, de print de resultado de jogo, de vídeo com leituras sendo realizadas pela criança e, ainda, aulas pela plataforma *Meet*.

Professora 3: no segundo semestre para cá nós tentamos fazer algumas atividades para fazer um diagnóstico de como eles estão, tipo uma sondagem. Nós pedimos ditado de números, ditado de frase de palavras, sempre pedindo para dar esse retorno: tirar foto, mandar atividade ou gravar um vídeo fazendo essa leitura, mandar para gente pelo *WhatsApp* [...] então, de certa forma, eu consigo acompanhar através dos vídeos das atividades que a gente pede para eles darem retorno, nas aulas pelo *Meet*. Eu já tive alunos lá no início do ano que não estavam alfabéticos, não conseguiam fazer a leitura e, agora, a mãe grava vídeos da criança lendo, envia para gente. Então a gente tem esse retorno.

Professora 4: mas eu já sabia onde eles estavam mais ou menos, ali no nível de alfabetização, eu já sabia quais atividades que funcionavam pelo menos com a maioria deles. E também tinha noção assim de como eles respondem às atividades. [...] Mas eu já conhecia eles anteriormente, então, no meu caso, talvez seja um pouco diferente porque a maioria recebeu turma nova e eu já conhecia pelo menos a grande parte da turma. E aí eu dou seguimento no que eu sei que funciona, no que eu sei que eles vão me retornar [...]

Fica visível, em relação às participantes do grupo focal, a segurança no momento de avaliar da professora que relata já conhecer, do ano anterior, sua turma. No excerto “mas eu já sabia aonde eles estavam mais ou menos, ali no nível de alfabetização”,

ela faz referência à avaliação diagnóstica, provavelmente em relação aos níveis psicogenéticos de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), tão presentes no cotidiano das alfabetizadoras. Assim, fica ainda mais clara a importância da avaliação diagnóstica para o planejamento das propostas didáticas, já que a professora “já sabia quais atividades que funcionavam pelo menos com a maioria deles”. Muito diferente disso é ter recebido uma turma “nova”, em que não houve, por parte da professora, a possibilidade de realização de uma avaliação diagnóstica, fato esse que ocorreu com a imensa maioria das professoras.

A importância da avaliação diagnóstica para a alfabetização fica evidente pois “[...] usamos diagnósticos com o objetivo de identificar dificuldades que a criança esteja enfrentando por meio de seus erros, que são “sintomas” que nos permitem definir e orientar a intervenção” (SOARES, 2020, p.310). Outro aspecto importante é que Rocha (2014, s.p.) considera que, “No discurso pedagógico, a avaliação diagnóstica tem sido também tratada como sinônimo de avaliação formativa. Nessa perspectiva, ela é entendida também como a avaliação que ocorre ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, visando a sua regulação”. A partir dessa compreensão, conseguimos dimensionar um pouco a dificuldade enfrentada pelas professoras em relação à avaliação da alfabetização, uma vez que, sem ter o mínimo de confiança nas devolutivas dadas pelos estudantes, o planejamento do ensino fica comprometido, uma vez que o processo avaliativo “[...] tem a função de orientar o ensino, o (re)planejamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, com foco na aprendizagem do aluno” (ROCHA, 2014, s.p.).

5 Considerações finais

Diante da incerteza e buscando as melhores formas de agir, as professoras participantes do grupo focal no qual foi produzida a empiria aqui analisada relatam que avaliar nesse contexto se configura como um grande desafio. Tal como explorado nas análises, o desafio diz respeito à dificuldade de precisar em que medidas as devolutivas dos alunos consistem em, efetivamente, um registro que retrata as aprendizagens realizadas por eles.

Como apontado no Relatório Parcial da Pesquisa Alfabetização em Rede, para 44,6% das respondentes, o ensino remoto “[...] não propicia, de modo integral, o atingimento dos objetivos escolares porque, tendo em vista as especificidades do processo de alfabetização, não se torna possível alfabetizar efetivamente sem aulas presenciais” (EM REDE, 2020, p.191).

Assim como a alfabetização fica comprometida com o ensino remoto, a avaliação do processo de aprendizagem também fica. Essa consideração potencializa a preocupação com as aprendizagens das crianças e com a necessária reorganização que as escolas precisarão

fazer para abarcar os efeitos do ensino remoto, principalmente com as populações mais vulneráveis, no retorno ao ensino presencial.

Referências

- EM REDE, A. 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, 3 dez. 2020.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi - 10.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p.64-89.
- MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização e sua avaliação no Brasil: um balanço crítico a partir de diferentes pesquisas. In: **Em Aberto**, Brasília: O Instituto, v. 33 n. 108, 2020a, p.19-26.
- MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. In: **Em Aberto**, Brasília: O Instituto, v. 33 n. 108, 2020b, p.27-46.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ROCHA, Gladys **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. n.], 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>. Acesso em 25 jun. 2021.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda a criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.