

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

MAIARA DALPIAZ DOS SANTOS

**“NA VERDADE, TUDO MUDOU, O MUNDO MUDOU E NÃO TERIA COMO A
ESCOLA CONTINUAR AVALIANDO DA MESMA FORMA”:**

**O impacto da pandemia de COVID-19 na prática avaliativa no contexto do
ensino de línguas**

São Leopoldo

2023

MAIARA DALPIAZ DOS SANTOS

**“NA VERDADE, TUDO MUDOU, O MUNDO MUDOU E NÃO TERIA COMO A
ESCOLA CONTINUAR AVALIANDO DA MESMA FORMA”:
O impacto da pandemia de COVID-19 na prática avaliativa no contexto do
ensino de línguas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof. Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2023

S237n

Santos, Maiara Dalpiaz dos.

“Na verdade, tudo mudou, o mundo mudou e não teria como a escola continuar avaliando da mesma forma” : o impacto da pandemia de COVID-19 na prática avaliativa no contexto do ensino de línguas / Maiara Dalpiaz dos Santos. – 2023.

112 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2023.

“Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch”

1. Avaliação. 2. Formação de professores. 3. Multiletramentos. I. Título.

CDU 81'33

MAIARA DALPIAZ DOS SANTOS

**“NA VERDADE, TUDO MUDOU, O MUNDO MUDOU E NÃO TERIA
COMO AESCOLA CONTINUAR AVALIANDO DA MESMA FORMA”:
o impacto da pandemia de covid-19 na prática avaliativa no contexto do
ensino de línguas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 05 DE SETEMBRO DE 2023.

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. GLADYS PLENS DE QUEVEDO PEREIRA DE CAMARGO -
UNIVERSIDADE DEBRASÍLIA

(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

**PROFA. DRA. SABRINA VIER –
UNISINOS (PARTICIPAÇÃO POR
WEBCONFERÊNCIA)**



PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH -
UNISINOS

Dedico esta dissertação às mulheres da minha vida que me inspiram e fortalecem, impulsionando-me a ser melhor versão que posso ser.

A vocês: Jonara, Adiles, Elvira, Diamantina (*in memoriam*), Dorotea, Rafaela, Bruna, Betiele, Paula e Clarice.

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me permitiu chegar até aqui.

À minha excepcional orientadora, Dorotea Frank Kersch, que, lá em 2021, me acolheu tão bem como sua orientanda e, desde então, proporcionou tantas experiências maravilhosas: participar do seu grupo de pesquisa, ser professora formadora em cursos de extensão, ser sua estagiária voluntária em uma disciplina do curso de Letras e, posteriormente, ser sua parceira em outra, mas dessa vez como professora, pelos eventos de que participamos juntas e todas as produções acadêmicas. Agradeço por confiar em mim, incentivar meu crescimento e cuidar tão bem de mim ao longo dessa jornada. Muito obrigada!

Aos meus pais, meu eterno agradecimento por todo apoio e incentivo. Eu amo muito vocês incondicionalmente!

Ao Filipe, sou grata pelo apoio, paciência e, principalmente, por ser meu porto seguro e colo nos momentos em que eu precisava. Obrigada, meu amor, por todo cuidado e compreensão que teve no decorrer desse período de dedicação tão intensa à academia.

À Meg por ser minha parceirinha e por me fazer companhia no meu ambiente de estudos que na maioria das vezes, acaba por ser um ambiente solitário. Deus é perfeito em tudo que faz.

Ao Grupo FORMLI por todas leituras compartilhadas e as sagradas discussões de sexta-feira que me fizeram crescer como profissional e ser humano. Esse grupo de pesquisa é muito especial!

Agradeço às professoras participantes desta pesquisa, com quem aprendi muito ao longo do curso de formação e também, por gentilmente aceitarem colaborar com este estudo.

À minha parceira do mestrado, Anna Júlia, por todas as videochamadas quando planejamos juntas os trabalhos das disciplinas do PPGLA, pelas apresentações e produções acadêmicas em conjunto e, claro, pelas videochamadas e mensagens no WhatsApp desabafando e apoiando uma à outra nessa jornada linda, mas também árdua que é o mestrado.

À professora Rafaela Drey que na graduação me oportunizou participar como bolsista em suas pesquisas, agradeço por ter sido a responsável por me inserir neste universo acadêmico, permitindo que, além de professora, eu me constituísse como pesquisadora!

Aos meus amigos que são os melhores que eu poderia ter e, que além de tudo, compartilham a mesma profissão: Betiele, Bruna, Bruno, Clarice, Paula e Vitor.

Aos/as professoras/as do PPGLA da Unisinos, com quem tive o privilégio de aprender muito e que foram fundamentais em minha trajetória.

À professora Joyce, que se tornou uma querida parceira de pesquisa.

Às queridas professoras Gladys e Sabrina, que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora dessa pesquisa e para mim é uma grande satisfação ter uma banca composta por profissionais que eu tanto admiro.

À Capes e à Unisinos, pela bolsa concedida, possibilitando a continuação do meu aperfeiçoamento profissional.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou enunciar a novidade (FREIRE, 2017, p. 30-31).

RESUMO

Durante a pandemia de Covid-19, a sociedade como um todo precisou se adaptar ao isolamento físico e, por sua vez, as escolas foram obrigadas a se adaptar à realidade do ensino remoto emergencial. Ser professor/a ao longo de uma pandemia mundial trouxe uma série de desafios (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Com o retorno ao presencial, novos obstáculos surgiram. Nesse contexto de muitas mudanças, o processo de ensino e aprendizagem precisou se adaptar, o que incluiu a avaliação, tendo em vista que, ela é parte integrante desse processo (QUEVEDO-CAMARGO; DAMACENA, 2021). No contexto do ensino de línguas, a avaliação demanda um processo que leve em consideração a totalidade das expressões e manifestações dos/as alunos/as por meio de suas produções, além de proporcionar um processo de acompanhamento contínuo tanto do desenvolvimento dos/as estudantes, quanto do próprio fazer pedagógico do/a docente. Assim, buscamos compreender de que forma a adoção de princípios da pedagogia dos multiletramentos (Grupo de Nova Londres 1996) poderia trazer um possível avanço para suprir as novas demandas do ensino de línguas, mas, principalmente, buscamos compreender as percepções de avaliação de um determinado grupo de professoras e analisar a forma como elas agiram em relação à avaliação no período pandêmico e pós. Posto isso, essa pesquisa objetivou investigar, à luz de um escopo teórico da Linguística Aplicada (LA) e Educação – tendo em vista que a LA é uma área aberta (MOITA LOPES, 2009), analisar como professoras de línguas de uma rede municipal agiram em relação à avaliação ao longo e após o período pandêmico, bem como compreender suas concepções de avaliação. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: a) questionário; b) entrevista; c) materiais produzidos pelas participantes, as quais são professoras de uma rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre (RS) que estavam participando de um curso de formação continuada. Essa pesquisa se caracteriza por ser de base qualitativa e como procedimento de análise foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN 2016; YIN, 2016). Os resultados mostraram o quanto as professoras foram resignificando suas percepções sobre a avaliação durante o curso de formação continuada e a forma como elas avaliaram, segundo seus relatos, durante e após a pandemia. Além disso, pôde-se inferir que, ao longo da pandemia, as professoras não conseguiram agir como *designers* de suas práticas avaliativas devido às diversas dificuldades encontradas naquele período e pela falta de formação.

Dessa forma, concluímos também que, para que o fazer pedagógico seja desenhado a partir da pedagogia dos multiletramentos, o/a professor/a necessitaria desempenhar o papel de *designer* no ensino de línguas, contudo, precisaria de formação adequada para tal propósito.

Palavras-chave: Avaliação. Multiletramentos. Formação de Professores.

ABSTRACT

During the COVID-19 pandemic, society as a whole had to adapt to physical isolation, and schools were forced to adjust to the challenges of emergency remote teaching. The role of being a teacher during a global pandemic presented various obstacles (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). As the return to in-person teaching took place, new challenges emerged. In this context of significant changes, the teaching-learning process had to evolve, and this included the assessment, as it constitutes an integral part of this process (QUEVEDO-CAMARGO; DAMACENA, 2021). In the context of language teaching, assessment necessitates a comprehensive approach, considering the entirety of students' expressions and outputs while also facilitating continuous monitoring of both student development and pedagogical practices. Consequently, our objective was to investigate how the adoption of principles from the pedagogy of multiliteracies (New London Group, 1996) could potentially address the new demands of language education. Furthermore, we aimed to comprehend the assessment perspectives of a specific group of educators and analyze their actions regarding assessment during and after the pandemic. Therefore, this research seeks to investigate, within the theoretical scope of Applied Linguistics (LA) and Education – considering that LA is an open area (MOITA LOPES, 2009) – how language teachers from a municipal network acted in relation to assessment during and after the pandemic, as well as to understand their conceptions of evaluation. The data generation instruments were: a) questionnaire; b) interviews; and c) materials produced by the participants, who are teachers from a municipal network in the metropolitan region of Porto Alegre (RS) participating in a continuing education course. This research is characterized as qualitative, and the content analysis method (BARDIN, 2016; YIN, 2016) was employed for data analysis. The results show how the teachers have been redefining their perceptions of assessment during the continuing education course and how they evaluated, according to their reports, during and after the pandemic. Furthermore, it was inferred that during the pandemic, the teachers were unable to act as designers of their assessment practices due to the various difficulties encountered during that period and the lack of proper training. Consequently, it was also concluded that for pedagogical practices to be designed based on the pedagogy of multiliteracies, the teacher must act as a designer in language teaching.

Keywords: Assessment. Multiliteracies. Teacher Training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Cronograma dos assuntos discutidos em cada encontro da formação..	50
Tabela 02: Instrumentos de análise e datas de geração.....	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Ciclo tradicional da avaliação.....	34
Figura 02: Nota x Conhecimento.....	35
Figura 03: A experiência de aprendizagem.....	38
Figura 04: Os dois “multis” dos multiletramentos.....	42
FIGURA 05: Cinco fases de análise e suas interações.....	60

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Registro de um dos encontros do curso de formação continuada “Multiletramentos em sala de aula.....	54
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Novos letramentos, novos/as alunos/as, novos/as professores/as	27
Quadro 02: Levantamento de disciplinas sobre avaliação em faculdades do RS.....	29
Quadro 03: Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos: uma proposta.....	48
Quadro 04: Perfil das professoras participantes.....	55
Quadro 05: Síntese das categorias.....	63

LISTA DE SIGLAS

ERE Ensino Remoto Emergencial

GNL Grupo de Nova Londres

HQ Histórias em Quadrinhos

LA Linguística Aplicada

RS Rio Grande do Sul

TD Tecnologias Digitais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 Formação docente: Tempo vai, tempo vem e o que muda na forma de avaliar?	25
2.1.1 Letramento em Avaliação no contexto do ensino de línguas	32
2.2 Novos tempos requerem novas práticas avaliativas	34
2.2.1 Avaliar pela perspectiva da pedagogia dos multiletramentos: por um processo avaliativo “multi”	42
2.3 Uma escola durante e após a pandemia causada pela COVID-19: por professores/as <i>designers</i> e por uma avaliação pela perspectiva dos multiletramentos	46
3 METODOLOGIA	52
3.1 Contexto e participantes da pesquisa	53
3.2 Aspectos éticos	58
3.3 Geração e procedimentos para análise dos dados	58
3.3.3 Materiais produzidos ao longo da formação.....	60
4 ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1.1 “Avaliação eu acho que é um caminhar junto com o planejamento das aulas”: avaliação é processo.....	66
4.1.2 Diferentes instrumentos.....	69
4.1.3 Avaliar o/a discente X avaliar o processo de ensino-aprendizagem do/a discente e docente.....	71
4.2 Categoria 2 - Avaliação durante e após a pandemia	73
4.2.1 “Não foi como eu esperava”: Dificuldades tecnológicas durante a pandemia ..	73
4.2.2 Pouca ou quase nenhuma avaliação da aprendizagem ao longo da pandemia	78
4.2.3 Novo olhar após a pandemia: “Na verdade tudo mudou, o mundo mudou e não teria como a escola continuar avaliando da mesma forma”	80
4.3 Perspectivas sobre avaliação a partir da formação continuada	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	97

APÊNDICE B – ENTREVISTA.....	100
APÊNDICE C – ENCONTRO SOBRE AVALIAÇÃO.....	101
APÊNDICE D – PROPOSTA DE PROJETO PROFESSORAS.....	102
APÊNDICE E – CONVITE PARA COLABORAÇÃO: E-BOOK SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS	103
APÊNDICE F – MODELO DO CAPÍTULO para a parte com exemplos práticos de avaliação	105
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	108
ANEXO C – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO.....	109

1 INTRODUÇÃO

Ser professora é um sonho que carregava comigo desde muito pequena, e não demorou muito para buscar realizá-lo. Aos 14 anos, ingressei no Curso Normal – Magistério – e, ali, tive a afirmação do que queria para a minha vida, e sim, era a carreira docente. Me formei aos 17 e, com 18, entrei para o curso de Letras Português/inglês. Ao longo da graduação, além da minha constante busca por me formar como professora, eu tive a oportunidade de iniciar minha jornada na pesquisa, por meio da Iniciação Científica, onde, então, dei os meus primeiros passos neste universo mais acadêmico. Assim, iniciou essa árdua, mas também, linda, caminhada da Maíara professora e pesquisadora.

Ao longo da graduação, me debrucei sobre um tema que corroborou com o meu interesse pela pesquisa e que, ao mesmo tempo, me ajudasse, a cada dia, buscar constantemente aprimorar minha prática pedagógica: a formação de professores/as. Ao pesquisar sobre questões relacionadas à formação docente, pude identificar problemas pertinentes à área, refletir e buscar alternativas que visassem a amenizar tais problemas. Pesquisar e trabalhar com/sobre a formação de professores/as passou a ser um tema muito caro a mim, além de ser uma constante urgência social.

Dessa forma, ao continuar a minha caminhada como professora/pesquisadora, não deixaria de lado a temática da formação docente, em específico, da formação de professores/as da área de línguas (tanto materna quanto adicional). Afinal, em um mundo tão veloz em produção e (re)significação de conhecimentos, conceitos e afins, urge a necessidade de formação **continuada** de professores/as (e permanente).

Apesar dessa necessidade de formação constante devido às mudanças sociais, decorrentes, nestas últimas duas décadas, principalmente das tecnologias digitais (TD) e da globalização, segundo Moran (2015, p.28), a maioria das escolas do século XXI ainda se encontra nos moldes da escola do século passado. Esse espaço que deveria ser inovador ainda parece resistir no que diz respeito às mudanças que vêm ocorrendo no mundo, parecendo caminhar em um sentido contrário às demandas do século XXI – demandas essas sobre as quais discorreremos brevemente ao longo deste estudo.

Assim sendo, as novas demandas sociais precisam ser incluídas na escola. Por meio deste estudo, buscamos também compreender de que forma a adesão à

pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (doravante GNL, 1996), pode trazer um possível avanço para suprir essas demandas. Até porque

as transformações rápidas e intensas pelas quais a sociedade contemporânea tem passado fazem emergir novas formas de conhecer, de pensar e de agir. A diversidade de culturas e de linguagens, cada vez mais, exige das instituições de ensino uma proposta de educação que esteja voltada para uma pedagogia dos multiletramentos (TAVARES, 2019, p. 11).

Dessa forma, é fundamental que a experiência com os multiletramentos, a qual prioriza um trabalho que abrange e respeita os múltiplos modos de expressão, esteja inserida na formação de professores/as (KERSCH, MARQUES, 2018) para que essa nova visão de ensino seja colocada em prática.

Ao desenhar o percurso de presente dissertação, consideramos importante, situá-la no escopo da linguística aplicada (doravante LA) e destacar a necessidade das pesquisas em avaliação para a área. Compreendemos a LA como um campo de estudo que se preocupa com a relevância social de suas contribuições, a qual é voltada questões da linguagem como práticas sociais (MOITA LOPES, 2006).

A LA caracteriza-se como uma ciência aberta, articulada e articuladora, pois ela dialoga com outras áreas do conhecimento, nesses casos, visando à resolução de problemas relacionados à linguagem. Aliás, “muitas das compreensões mais relevantes sobre a linguagem no mundo atual, devido à chamada ‘virada linguística’, podem vir de outros campos do conhecimento” (MOITA LOPES, 2009, p.19). Isto é:

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p.19-20).

A linguagem está presente em todos os contextos sociais. Dessa forma, a LA visa a estudar de diferentes formas a linguagem, em seus mais diversos contextos de manifestação. Nesta pesquisa, o nosso compromisso com a LA é trazer contribuições para os estudos de avaliação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Nos últimos tempos, pesquisas em torno dessa temática têm ganhado espaço nas pesquisas em LA no Brasil, mas, conforme afirma Scaramucci,

Apesar de a avaliação em contextos de ensino-aprendizagem de línguas vir merecendo uma atenção bastante grande nos últimos anos no cenário internacional, constituindo-se uma subárea com desenvolvimentos importantes para a área de Linguística Aplicada, podemos dizer que ainda são escassos os estudos sobre avaliação em contextos de línguas no Brasil quando comparados com outras temáticas (SCARAMUCCI, 2009, p. 30).

Sendo assim, a avaliação no ensino de línguas demonstra-se como um tema de estudos que precisa ser ampliado e explorado, principalmente no Brasil. Por reconhecermos, então, a emergência da pesquisa sobre avaliação após o advento da pandemia de COVID-19, tendo em vista que o cenário educacional contou com transformações significativas, surgiram novas demandas e, assim, há a necessidade de novas pesquisas.

Ao longo deste trabalho, nos baseamos principalmente em linguistas aplicadas que se dedicam à temática da avaliação no ensino de línguas no Brasil, como Gladys Quevedo-Camargo, Matilde Scaramucci, Ana Paula Duboc, além de estudiosos/as da área da educação, como Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi. Através dessa pesquisa, então, esperamos que este trabalho traga contribuições para a área e possa incitar novas pesquisas e reflexões.

Posto isto, e voltando à pedagogia dos multiletramentos, essa abordagem parece se mostrar como uma possibilidade para um novo fazer pedagógico no ensino de línguas. Assim, centraremos nossa pesquisa em torno dela e na possibilidade da adesão a essa pedagogia em uma etapa muito importante, complexa e multifacetada do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação (DUBOC, 2016, p.63).

Como professora da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS) atuante em 2020, assim como grande parte dos/as demais colegas de área, independentemente do nível de atuação (infantil, fundamental, médio ou superior) ou se pertenciam à rede privada ou pública, fomos todos expostos a uma nova realidade: o isolamento físico¹, causado pela Covid-19. O ensino, então, precisou se adaptar a uma nova modalidade, tornando-se remoto.

Ser professor/a ao longo de uma pandemia mundial trouxe uma série de desafios (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Afinal, a pandemia colocou a escola de frente com aquilo que já a rodeava e muitas vezes acabava por ser negligenciado: o

¹ Segundo a estudiosa Eliane Schlemmer, a pandemia não causou o isolamento social, mas sim físico, pois as tecnologias digitais viabilizaram viver e conviver socialmente, mesmo com o distanciamento de espaço geográfico.

mundo digital. Durante a pandemia, as escolas do mundo inteiro precisaram adotar o ensino remoto emergencial (ERE), como medida de segurança pública, para proteger alunos/as e professores. Tendo isso em vista, muitos/as docentes precisaram se adaptar rapidamente a plataformas de ensino de forma online, além de aprender outras ferramentas para assegurar melhor qualidade diante do novo cenário de ensino.

Um dos grandes problemas desse período, o qual fez com que o desafio de lecionar em uma nova modalidade fosse ainda maior, foi a dificuldade que muitos/as professores/as encontraram devido à falta de conhecimentos básicos das TD. Além disso, alguns sequer tinham computador em casa. As desigualdades de acesso à tecnologia e a falta de formação podem ter sido os principais fatores que impactaram negativamente na adaptação dos/as professores/as em relação ao ERE.

A maneira de ensinar nesse novo contexto mudou, mas quanto à forma de avaliar? Especificamente, a forma de avaliar no ensino de línguas, como ocorreu? Como os/as professores/as agiram frente a essa mudança? Como fica a questão da avaliação daqui em diante? No que a pedagogia dos multiletramentos poderia colaborar no processo avaliativo de línguas? São questões que emergiram nessa nova realidade e que buscaremos investigar no decorrer deste estudo.

Tendo como base essas questões, as perguntas centrais desta pesquisa são: a) Como professoras² de línguas participantes de um processo de formação continuada conduziram a avaliação no período pandêmico e após ele? b) Qual é a concepção de avaliação que essas docentes têm? Houve alguma mudança após o curso?

Neste sentido, o objetivo geral visa analisar como os professores de línguas agiram em relação à avaliação ao longo e após o período pandêmico, bem como compreender as concepções de avaliação dessas professoras. Além do mais, temos como objetivos específicos:

- a. Investigar, através da perspectiva das professoras, como se deu a avaliação ao longo do período (e pós) pandêmico;
- b. verificar se as professoras de línguas agiram como *designers* mediante a forma do processo avaliativo;

² As participantes são compostas unicamente por mulheres, tendo em vista que, não havia nenhum professor participando da formação (melhor explicada ao longo deste trabalho), por isso, quando nos referirmos às participantes da pesquisa, o gênero marcado será unicamente o feminino.

- c. compreender a importância dos estudos e da prática da Pedagogia dos Multiletramentos para a avaliação das línguas;
- d. elaborar um material contendo exemplos de como avaliar sob a perspectiva dos multiletramentos, auxiliando assim os professores.

Para isso, acompanhou-se um grupo de professoras durante um curso de formação continuada, o qual desafiava pensar sobre o retorno às aulas presenciais e os desafios de lecionar após o período pandêmico. Ainda, como produto final deste trabalho, foi desenvolvido um material teórico-prático na forma de um *e-book*³, direcionado aos/as professores/as de línguas, com o intuito, então, de contribuir para um olhar mais crítico dos/das docentes, mediante ao processo avaliativo. Além disso, foi levada em consideração a pedagogia dos multiletramentos nesse *e-book*, contendo exemplos de como avaliar sob essas perspectivas.

Dessa forma, para a realização desta pesquisa, consideraremos tópicos que julgamos cruciais para esta investigação, sendo eles: a) formação docente; b) pedagogia dos multiletramentos; c) avaliação no contexto do ensino de línguas. Ademais, aponto aqui que as principais motivações para o desenvolvimento deste trabalho são: a) frisar a importância da constante formação docente e b) apontar, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, formas de tornar o processo avaliativo de línguas mais significativo.

Este trabalho se encontra dividido em cinco partes, na primeira, este capítulo introdutório, no qual contei sobre o que me levou a esta pesquisa, bem como os objetivos e propósitos.

Continuando a indicação do percurso deste trabalho, no segundo capítulo, formado pela fundamentação teórica, discutiremos acerca da formação de professores, os estudos dos multiletramentos e avaliação. Em seguida, passo à metodologia, em que descrevo as características da pesquisa, como e onde se dará a geração dos dados, bem como a forma de análise dos dados. Posterior a isso, passo à análise e discussão dos dados. E, por fim, no capítulo cinco, trago as conclusões finais desse trabalho⁴.

³ Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/multiletramentos-e-praticas-avaliativas-no-ensino-de-linguas/> Acesso em: 08 abril de 23.

⁴ Neste trabalho, será possível notar alternância no quadro enunciativo entre *eu*, Maiara como a responsável por essa pesquisa, e *nós*, Maiara, a orientadora dessa pesquisa e demais pesquisadores da área que discorrem sobre as temáticas aqui abordadas. Essa oscilação ocorre, pois a pesquisadora, não julga coerente, construir o texto desse projeto na primeira pessoa do singular, tendo em vista que esse trabalho não está sendo realizado sozinho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, trazemos aspectos sobre a formação docente, buscando, em um primeiro momento, discutir sobre a formação dos/as professores/as e as necessidades para esses novos tempos, alinhando com teorias que abordem essa temática, trazendo também para essa discussão a essencialidade do/a professor/a participar de formações continuadas. Além disso, abordamos o conceito de avaliação da aprendizagem no ensino de línguas, a avaliação pela perspectiva dos multiletramentos e encerramos essa parte retomando a questão da formação docente, em específico, a importância do/a professor/a ser um *designer* no processo de avaliação, o que pode repercutir no processo de ensino e aprendizagem, ressignificando-o.

2.1 Formação docente: Tempo vai, tempo vem e o que muda na forma de avaliar?

Constantemente, o mundo ao nosso redor muda e, como seres que agem sobre este mundo, também mudamos e nos adaptamos a tais transformações. Em todas as esferas sociais, essas mudanças estão suscetíveis a acontecer. Dessa maneira, no universo do trabalho, por exemplo, não seria diferente, assim como na escola também não, ou melhor, não deveria ser, tendo em vista que o contexto educacional deveria se transformar à medida em que o mundo se modifica.

Apesar dessas recorrentes transformações, a escola ainda parece resistir no que diz respeito às mudanças que vêm ocorrendo no mundo, parecendo caminhar em um sentido contrário às demandas do século XXI, ou ainda, indo em direção a essas mudanças, mas a passos lentos. Uma forma tradicional⁵ de ensinar ainda predomina em diversos contextos educacionais. Logo, se a forma de ensinar persiste de tal maneira, a de avaliar provavelmente também seguirá o mesmo caminho, uma vez que, o processo de ensino-aprendizagem está ao lado do processo avaliativo (QUEVEDO-CAMARGO; DAMACENA, 2021, p.1054).

⁵ Entendemos como educação tradicional, aquela em que o/a professor/a é o centro do conhecimento, “transmitindo” seus saberes, por meio de aulas expositivas, totalmente focada no conteúdo. No ensino tradicional, o/a estudante não é considerado um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Justamente devido a essa urgente necessidade por uma reformulação da educação como um todo, e aqui, frisamos a necessidade da reformulação referente à forma de avaliar, que a formação inicial que os professores recebiam há 30, 20, 10 e até dois anos⁶ atrás não pode ser a mesma que recebem hoje. Ressaltamos que não só a formação inicial deve ser atualizada, mas também as formações continuadas de professores/as, até porque “nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 27).

No Brasil, a formação inicial docente ocorre em um período determinado de tempo que equivale a oito semestres, ou seja, um/a licenciando/a que consegue cursar todas as disciplinas forma-se em quatro anos⁷. Ao estar habilitado/a ao exercício do magistério, será que um/a professor/a que irá passar os próximos 25 anos em sala de aula dará conta das diferentes necessidades que surgem ao longo desse período todo, apenas com a sua formação inicial? Provavelmente não.

Isso evidencia que muitos professores não estão preparados para atender às novas demandas do ensino, tendo em vista que os/as alunos/as estão cada vez mais imersos em um mundo totalmente tecnológico e globalizado, o qual requer novas habilidades e competências. O Relatório do Fórum Econômico Mundial⁸ de 2015 na busca por apresentar uma nova visão para a educação, propõe as habilidades e competências necessárias para o século XXI, as quais a escola deveria buscar desenvolver com seus/suas alunos/as. Além dos letramentos essenciais⁹, segundo esse relatório, é necessário que os/as estudantes estejam aptos a resolver problemas, desenvolver o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a colaboração, além de desenvolverem qualidades de caráter, como a curiosidade, iniciativa, persistência e resiliência, adaptabilidade, liderança e consciência cultural e social.

A partir desse relatório, é possível perceber a urgente necessidade de levar o/a aluno/a a desenvolver o seu protagonismo de forma crítica, mas que também o/a prepare para a coletividade. Todas essas habilidades e competências precisam de fato serem colocadas na prática da sala de aula, tendo em vista que

⁶ Levando em consideração todas as mudanças causadas pela pandemia de COVID-19 – as quais discorreremos mais nos próximos capítulos.

⁷ Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Antes dessa portaria, o tempo mínimo para a formação inicial docente era de três anos.

⁸ Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf Acesso em: 04 de abr. de 2022.

⁹ Letramento, numeramento, letramento digital, científico, literário, financeiro, cultural e cívico.

as práticas de letramento de que os nossos adolescentes e jovens participam fora da sala de aula são instigantes, colaborativas e desafiadoras, as da escola, em geral, ainda estão pautadas na repetição, com os professores perguntando aos alunos coisas cujas respostas conhecem (KERSCH, SANTOS, DORNELLES, 2022, [n.p.]).

Dessa forma, não condiz com a realidade que temos no século XXI, os/as alunos/as terem aulas 100% expositivas e com métodos tradicionais. Conforme afirma Moran (2015), esses métodos que privilegiam a transmissão de informações pelos/as professores/as só faziam algum sentido quando o acesso à informação era escasso. Ou seja, esse tipo de educação servia apenas como fonte de informações, as quais os/as discentes acumulavam e reproduziam nas provas, ou seja, uma educação bancária nas palavras de Paulo Freire (1968).

Por outro lado, com o advento das TD,

não imaginamos uma sala de aula contemporânea inovadora tendo um professor manejando habilmente uma lousa digital com todas as suas potencialidades, enquanto os alunos, estupefatos e maravilhados, assistem à performance do professor [...]. A nossa sala de aula, que consideramos inovadora, é aquela em que os alunos, reunidos em torno de equipamentos, trocam ideias, com o professor e com seus pares, afinal, todos sabem algo, e o professor, não sabendo tudo, permite-se aprender (KERSCH; MATIAS, 2018).

Isto significa que, mesmo que a escola conte com as TD à disposição dos/as professores/as, se as práticas continuam as mesmas, não trarão inovação, afinal, as TD sozinhas não trazem transformação (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Devido a isso tudo, as formações iniciais e continuadas de professores/as precisam acompanhar as demandas desses novos tempos. Os cursos de licenciatura e de pós-graduação precisam, de fato, articular teoria e prática¹⁰, buscando, assim, desenvolver com esses/as futuros/as (ou já) professores/as, as habilidades e competências do século XXI, assim como auxiliá-los/as a se apropriarem das novas tecnologias, tendo em consideração que “os professores deveriam ser engajados em experiências de aprendizagem em que tivessem de aprender sobre ferramentas, analisar seu uso, bem como sobre diferentes mídias, pensando em como poderiam usá-las com seus futuros alunos” (KERSCH; MARQUES, 2018, p. 99).

Resumidamente, para novos/as alunos/as, precisamos de novos/as professores/as com um novo fazer pedagógico. Essa afirmação é demonstrada no

¹⁰ Segundo a resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2019, inserido no Capítulo IV – DOS CURSOS DE LICENCIATURA, Grupo III, estabelece que os cursos de formação inicial de professores devem conter 800 (oitocentas) horas especificamente para a prática. Devendo assim, estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com as práticas previstos nos componentes curriculares.

quadro abaixo, idealizado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Além disso, ele vai ao encontro do que foi apontado anteriormente em relação às habilidades e competências do século XXI.

Quadro 01: Novos letramentos, novos/as alunos/as, novos/as professores/as

Novos alunos	Novos professores
Utilizam várias fontes e meios de comunicação para sua pesquisa.	Envolvem os alunos como sujeitos de conhecimento ativo.
Analizam as ideias por várias perspectivas.	Criam ambientes de aprendizagem, e não apenas entregam conteúdo.
Trabalham em grupos como conhecedores de colaboração.	Fornecem aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação.
Respondem a perguntas difíceis e resolvem problemas.	Utilizam as novas mídias para a aprendizagem de <i>design</i> e acesso dos alunos a projetos, a qualquer momento e qualquer lugar.
Assumem a responsabilidade por sua aprendizagem.	São capazes de deixar que os alunos assumam mais responsabilidades pela sua aprendizagem.
Continuam a sua aprendizagem de forma independente para além da aula e da sala de aula.	Oferecem uma variedade de caminhos para diferentes alunos de aprendizagem.
Trabalham em estreita colaboração com outros alunos em um ambiente que estimula a inteligência coletiva.	Colaboram com outros professores, compartilhando projetos de aprendizagem.
Criticamente, autoavaliam o seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliam continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essas informações para criar experiências de aprendizagem mais adequadas para diferentes alunos.

Fonte: KALANTZIS, COPE e PINHEIRO (2020, p. 28).

No último tópico, o qual o qual destacamos, a autora e os autores chamam atenção para a avaliação. Segundo ela/eles, os/as novos/as professores/as devem

avaliar continuamente e fazer uso das informações obtidas por meio dessas avaliações para, assim, dar continuidade ao seu trabalho. Além disso, uma avaliação de forma contínua permite que o/a professor/a acompanhe o desenvolvimento de seus/suas discentes, dando atenção às singularidades de cada um/uma. Diferentemente do fim que a avaliação desempenhava em velhos contextos, em que objetivava mensurar o “conhecimento” dos/as alunos/as (DUBOC, 2015) – tema que será discutido no subcapítulo 2.2.

Para que ocorra esse movimento em direção ao novo, é fundamental enfatizar a necessidade da renovação dos currículos de formação inicial de professores/as e incentivar a sua formação continuada. Sem preparo e reflexão teórica, dificilmente essas mudanças nas práticas avaliativas ocorrerão.

Em um breve levantamento realizado por nós referente ao Projeto Pedagógico de Curso de dez instituições de ensino superior do RS¹¹, especificamente, do curso de Letras¹², a fim de averiguar as disciplinas que contemplariam a avaliação, podemos ver no quadro abaixo os resultados encontrados:

Quadro 02: Levantamento de disciplinas sobre avaliação em faculdades do RS

¹¹ Tratam-se de instituições reconhecidas do RS.

¹² Para esse levantamento foram analisados cursos presenciais de Letras português.

*	Disciplina
Faculdade 1	Planejamento e Avaliação
Faculdade 2	Educação contemporânea: currículo, didática, planejamento
Faculdade 3	Currículo, Planejamento e Avaliação
Faculdade 4	Didática
Faculdade 5	Didática
Faculdade 6	Didática
Faculdade 7	Didática
Faculdade 8	Currículo, planejamento e avaliação
Faculdade 9	Didática em Letras
Faculdade 10	***
<p>*os nomes das instituições de ensino superior não serão explicitados **nenhuma disciplina</p>	

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as instituições, apenas três delas – destacado em rosa – possuem no título da atividade acadêmica a palavra “avaliação”. As outras eram disciplinas como a de *Didática* que na ementa abordam a temática, mas de uma forma pouco aprofundada. Além disso, como se pode perceber, nenhuma disciplina é apenas sobre avaliação. Mesmo quando ela está explícita no nome, vem acompanhada de outras temáticas, ou seja, o foco não é apenas a avaliação. Observa-se também que nenhuma disciplina é sobre avaliação no contexto de ensino de línguas; ao invés disso, essas disciplinas possuem um caráter pedagógico com uma abordagem ampla sobre a temática, voltada ao campo da educação unicamente.

Portanto, constata-se que – no recorte do contexto RS –, a avaliação não ganha o devido espaço que deveria ter nos cursos de formação inicial de professores/as. Sendo que seria e

é necessário que os profissionais sejam **letrados em avaliação** desde a sua formação inicial na universidade para que o futuro professor se torne mais

consciente e crítico quanto ao processo de avaliação e, por conseguinte, quanto ao processo de ensino-aprendizagem. (QUEVEDO-CAMARGO e DAMACENA, 2021, p. 1057, grifo nosso)

O termo **letramento em avaliação** foi cunhado por Richard Stiggins em 1991. Para ele, os letrados em avaliação têm

[...] uma compreensão básica sobre o que significa uma avaliação de qualidade de baixa e alta relevância, e são capazes de utilizar tal conhecimento para mensurar de diferentes formas o rendimento do aluno. Eles fazem duas perguntas-chave sobre todas as avaliações de rendimento dos alunos: o que essa avaliação diz aos alunos sobre os resultados que valorizamos? E qual o provável efeito dessa avaliação nos alunos? Os letrados em avaliação buscam e usam avaliações que expressam definições claras, específicas e ricas do rendimento que é valorizado. Eles sabem o que constitui uma avaliação de alta qualidade; eles sabem a importância de usar um método avaliativo que reflita um objetivo definido com precisão; eles percebem a importância de coletar amostras plenas do desempenho do aluno; eles têm consciência sobre fatores externos que podem interferir nos resultados das avaliações; e sabem quando os resultados estão dispostos de uma forma que entendem e podem utilizar (STIGGINS, 1991, p. 537, tradução nossa¹³).

Dessa forma, percebe-se que, além da necessidade de ter conhecimento sobre a avaliação, precisa-se saber o que fazer com os resultados dela. Para Quevedo-Camargo e Scaramucci é extremamente importante que o/a professor/a de línguas seja “um consumidor e produtor crítico de avaliações. Ele deve saber por que, o que, quando e como avaliar seus alunos, assim como deve saber interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações” (2018, p. 239).

Contudo, para Stiggins (1991), não basta apenas o/a professor/a ser letrado/a em avaliação. O autor propõe três ações para que as avaliações no campo educacional tenham maior êxito: compreensão profunda de o que significa **ser letrado em avaliação**; **diferenciação entre níveis de letramento**; e oferta de programas de letramento em avaliação. Neste momento, focaremos na segunda ação, especificamente no seu primeiro nível.

Stiggins delimita três níveis de letramento em avaliação. O primeiro nível diz respeito a quem é usuário de dados gerados através da avaliação por terceiros,

¹³ No original: have a basic understanding of the meaning of high- and low-quality assessment and are able to apply that knowledge to various measures of student achievement. Assessment literates ask two key questions about all assessments of student achievement: What does this assessment tell students about the achievement outcomes we value? And what is likely to be the effect of this assessment on students? Assessment literates know what constitutes high-quality assessment. They know the importance of using an assessment method that reflects a precisely defined achievement target. They realize the importance of sampling performance fully. They are aware of extraneous factors that can interfere with assessment results.

incluindo neste nível, então, discentes e seus/suas responsáveis e a escola. O autor afirma que nem todos precisam ter o mesmo nível de letramento em avaliação, por exemplo, alunos/as e seus/suas responsáveis não necessitam ter uma compreensão tão profunda acerca da avaliação, quanto os/as docentes que as formulam e analisam. Todavia, é, sim, necessário que esses/as também tenham entendimento básico em relação às avaliações para que compreendam a avaliação para além da nota, pois ela não é o mais importante¹⁴.

Em suma, se o processo avaliativo estiver claro a todos/as que importa quanto aos seus critérios, objetivos e propósitos, será possível estabelecer uma relação mais significativa da avaliação junto aos/os alunos/as e seus/suas responsáveis. Afinal, quando a avaliação é compreendida como um processo que caminha ao lado do ensino-aprendizagem (QUEVEDO-CAMARGO; DAMACENA, 2021) e em relação aos/as discentes, ela está a serviço de promover e desenvolver aprendizagens, ao invés de uma simples forma de atribuição de notas.

2.1.1 Letramento em Avaliação no contexto do ensino de línguas

Em consonância com o que foi discutido anteriormente, frisamos que o/a docente precisa constituir-se como esse/a “consumidor/a e produtor/a crítico/a de avaliações” (QUEVEDO-CAMARGO; DAMACENA, 2021). Para tal, as formações iniciais e continuadas de professores/as precisam dar subsídios adequados, algo que



14

Disponível em:

https://www.instagram.com/reel/Ct_pFwqsMZI/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNW FIZA==

Vídeo do comunicador Marcos Piangers lendo o comunicado em que uma escola de Singapura enviou aos pais na semana de provas de seus/suas filhos/as. Nele é levado à reflexão da importância exacerbada que os pais dão as notas e as provas, levando a reflexão sobre o olhar individual a cada criança e jovem, algo que uma prova padronizada não consegue ter para com todos/as, aqui fica o convite, para mais um momento de pensarmos sobre a importância de considerarmos os processos e não apenas os resultados. Aproveito o momento de reflexão e deixo registrado aqui o comentário de um pai: “Certa vez, fui buscar meu filho na escola e ele, todo feliz, me disse: “pai, tirei sete!” E eu respondi: “Parabéns!” e lhe dei um abraço. Uma mãe do meu lado, indignada, disse: “Que absurdo! Um menino que só estuda deveria ter tirado 10. Não faz mais do que sua obrigação tirar nota na prova...” E eu respondi a ela: “Não. A obrigação de um estudante não é ir bem na prova. A obrigação de um estudante é estudar e aprender. Meu filho estudou, eu estudei com ele. Sei que ele aprendeu, não preciso de uma nota na prova para saber disso. Quem precisa da nota é a escola” e eu e meu filho fomos embora abraçados”.

também ocorre a passos lentos. Ademais, destaca-se que "o nível de **letramento em avaliação** em geral e em especial em **contexto de línguas** em nosso país ainda deixa a desejar quando consideramos os diversos papéis que a avaliação desempenha na sociedade e as demandas diferenciadas em cada uma dessas atuações" (SCARAMUCCI, 2016, p. 151-152, grifos nossos). Além disso, conforme destacado na afirmação de Scaramucci, o letramento em avaliação ocorre em contextos específicos, como é o caso do ensino de línguas.

Inbar-Lourie (2008) expande o letramento em avaliação, cunhando então o termo **letramento em avaliação de línguas**. Para a autora, "avaliar línguas requer competências adicionais que compreendem conhecimentos sobre avaliação e sobre línguas" (2008, p. 389-390). Assim, além do/da docente ser conhecedor/a, consumidor/a crítico/a e produtor/a crítico/a de avaliação, ele/a precisa ter definido sua concepção de língua(gem), tendo em vista que, a depender disso, sua prática avaliativa será (re)desenhada. Scaramucci (2016) afirma ainda que "a abordagem, no contexto de línguas também envolveria entendimento de visões de língua(gem) contemporâneas, compatíveis com avaliação de desempenho da língua em uso (SCARAMUCCI, 2016, p. 155).

Com o tempo e o desenvolvimento dos estudos linguísticos, a concepção da língua(gem) passou a ser mais ampla do que a defendida pela concepção estruturalista¹⁵ da língua. Desse modo, o ato de avaliar no contexto das línguas passou a contar com a possibilidade de guiar a avaliação por meio de outra perspectiva: a língua em uso. Por conseguinte, as possibilidades de trabalho tornaram-se mais abrangentes também (DUBOC, 2015).

Dessa maneira, se a concepção de língua(gem) escolhida pelo/a professor/a for pela perspectiva do uso, como interação, o trabalho desenvolvido por ele/a será diferente daquele/a que adotar uma concepção estruturalista da língua(gem), bem como isso repercutirá na prática avaliativa, a qual deve ser coerente a esse trabalho. Corroborando a isso, Vier (2023) nos provoca a refletir:

Então, o que quer, o que pode um/a professor/a quando avalia a língua? O verbo "querer" é um convite para pensar a intencionalidade pedagógica: qual a intenção do que se quer em sala de aula? O verbo "poder", a ação pedagógica: qual a ação que se pode planejar quando se objetiva uma determinada intencionalidade pedagógica? (VIER, 2023, p.39)

¹⁵ Entendemos como concepção estruturalista, bem como a língua como sistema, ou seja, uma visão gramatical em relação à língua, a qual resulta em um ensino de língua por meio dessas regras gramaticais.

A intencionalidade pedagógica, segundo a autora, refere-se aos objetivos, propósitos e direcionamentos do planejamento e condução das aulas, estando, assim, diretamente atrelados ao fazer pedagógico. Compreende-se, portanto, que, por trás da intencionalidade pedagógica, existem escolhas que os/as docentes precisam fazer – escolhas essas que são inteira responsabilidade do/a professor/a (VIER, 2023). Essas escolhas vão além do conteúdo a ser ensinado, elas refletem no tipo de aluno/a que o/a professor/a quer formar, assim como afirmam Kersch, Santos, Dornelles (2022 [n.p]), “as escolhas que o professor faz para o tipo de aula que vai oferecer estão diretamente ligadas ao tipo de pessoa que ele pretende formar”. Conseqüentemente, conforme estávamos discutindo anteriormente, tudo impactará diretamente no processo avaliativo.

Diante disso, a figura do professor/a faz-se ainda mais importante no que diz respeito ao processo avaliativo. Um/a professor/a que é letrado/a em avaliação no contexto do ensino de línguas, compreende que a avaliação não é uma etapa meramente burocrática do ensino, mas sim que é parte integrante dele. Além disso, o/a docente que é letrado/a em avaliação tem clareza e criticidade com o desenho do próprio percurso avaliativo.

2.2 Novos tempos requerem novas práticas avaliativas

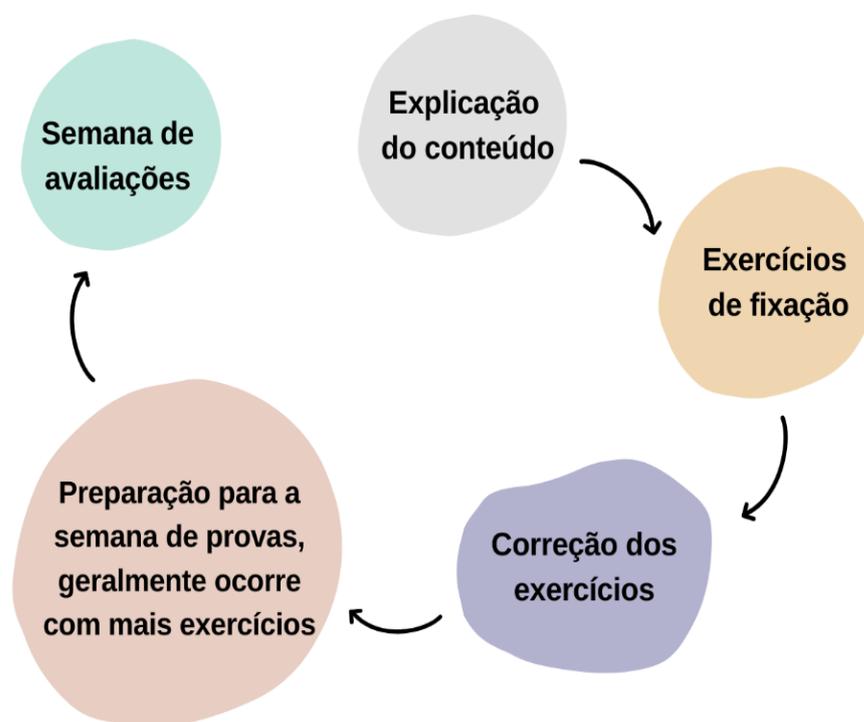
A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhoria da aprendizagem.
Jussara Hoffmann

Avaliar é inerente ao ser humano, considerando que estamos, a todo momento, tomando decisões e, por trás delas, há sempre uma avaliação a ser ponderada. No âmbito educacional, então, não seria diferente, considerando o complexo e multifacetado processo de ensino-aprendizagem. Logo, por tratar-se de um processo, a avaliação precisa estar presente em todas as etapas.

No entanto, quando o assunto avaliação é abordado no contexto escolar, devido a uma equivocada tradição que se estabeleceu nesse meio – a qual abordaremos mais adiante –, a avaliação se torna um sinônimo de testes e provas. Isso fica perceptível quando lembramos, ou vivenciamos ainda, o fato que muitas

escolas delimitarem um período, sempre ao final de um bimestre/trimestre¹⁶ por exemplo, de avaliações, a chamada “semana de avaliações¹⁷”.

Figura 01: Ciclo tradicional da avaliação



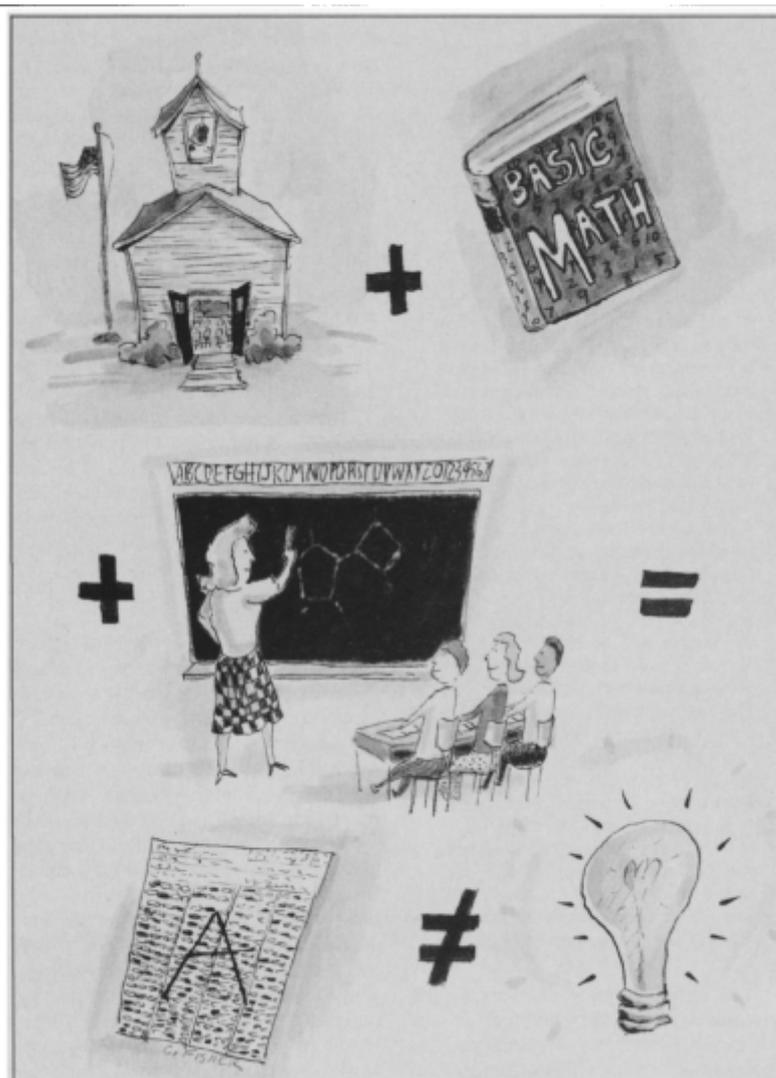
Fonte: SANTOS e KERSCH, 2023, p.26.

Observando e refletindo sobre a figura 01, nota-se que a avaliação, nessa perspectiva, para nós, reducionista, é pensada para ocorrer apenas ao final, fazendo parte de uma única etapa, direcionando para o perigoso rumo que o processo de ensino-aprendizagem passa a ter: aquele em que tudo se resume à prova e, como consequência, uma nota, contribuindo para uma cultura obcecada por notas (FROMMERT, 2021).

Figura 02: Nota X Conhecimento

¹⁶ A adesão de ciclos via bimestre ou trimestre dependerá da realidade de cada instituição.

¹⁷ “Avaliações” no plural, porém não por se trata de diferentes tipos de avaliações, mas sim, de uma avaliação por disciplina.



Fonte: Ilustração de Cynthia Fisher¹⁸

Quando o/a aluno/a faz parte desse ciclo, dificilmente ele/ela focará no que realmente importa: o que está efetivamente “aprendendo”. Ao invés disso, ficará preocupado/a em realizar uma prova, passando por todo o processo focado nesse produto, reduzindo, assim, o verdadeiro papel que a avaliação desempenha, ou melhor, que deveria desempenhar na vida escolar dos/as estudantes. Assim como representa a figura 2, em que podemos perceber a crítica da ilustradora às somas de etapas realizadas na escola, as quais resultam em uma nota. Notas de provas que não asseguram diversas outras competências e habilidades necessárias ao século

¹⁸ In: STIGGINS, Richard. Assessment Literacy.

XXI, como o pensamento crítico, por exemplo, além disso, após essa prova, o que será feito por parte do/a professor/a e aluno/a?

Sobre esse foco exacerbado acerca da avaliação com a finalidade de dar uma nota, Carvalho afirma que

[...] há um cuidado a tomar, tendo em vista que, embora a avaliação seja extremamente relevante no contexto educacional, não se pode criar um *status* demasiado glamoroso ou festivo para ela. Isso levaria ao terrível erro de avaliar por avaliar, perdendo de vista os propósitos da avaliação: servir à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (Carvalho, 2022, p.25).

Para Luckesi (2003, p.24), práticas avaliativas que giram ao redor das provas, vão mais ao encontro de uma pedagogia do exame, do que uma pedagogia da avaliação da aprendizagem. Dessa forma, ainda de acordo com esse autor, a avaliação deve ser um processo dinâmico e acolhedor, ao contrário dos exames que são excludentes¹⁹ e marginalizadores, já que "é ela que permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender" (LUCKESI, 2005).

Cabe ressaltar que essa perspectiva de avaliação reduzida a testes carrega a influência de outros tempos. A trajetória da escola está há mais tempo vinculada a uma pedagogia do exame, se comparada à pedagogia da avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2003). Enquanto essa considera o todo do processo, aquela é de caráter classificatório e excludente, não contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos/as alunos/as.

Além de tudo isso, a palavra "avaliação", vista por essa perspectiva de provas, passa a desencadear uma série de sentimentos negativos, como ansiedade e angústia, significando, assim, que esse importante processo pode passar a ser associado a algo ruim, punitivo. Luckesi (2003) argumenta ainda sobre o uso da avaliação no processo de aprendizagem como disciplinamento social dos/as discentes, o qual – infelizmente – está presente na fala e prática de muitos/as

¹⁹ A charge em questão, representa o quão excludentes os testes padronizados podem ser.



professores. Essas ações ocorrem, segundo Luckesi (2003), por meio de ameaças como:

- Se vocês não ficarem em silêncio, irei parar de explicar o conteúdo e darei uma prova surpresa!

- Ei, pessoal! Prestem atenção aqui, isso cá vai cair na prova.

- Estou só observando o comportamento de vocês hein! Quando eu preparar a prova vou levar isso em consideração, fiquem espertos!

Que estudante nunca ouviu alguma dessas falas ou outras similares? Como citado anteriormente, a carga da avaliação passa a se concentrar em torno das provas, tornando-as uma ferramenta punitiva, reforçando a falsa ideia de que esse processo fundamental é algo negativo, quando deveria ser o contrário.

À vista de tudo isso, o que então é avaliar? Por que os testes e provas ganham tanto destaque quando o assunto é avaliação? Como ocorre a avaliação no contexto do ensino de línguas? Essa serão questões que continuarão a guiar esta seção.

Antes de apontar o que é avaliar, cabe dizer por que a realidade exposta logo no início desta seção não ser avaliação. Avaliar não é algo que ocorre apenas ao final de um processo e, tampouco, avaliar seria sinônimo de prova/teste/exame. Esses, por sua vez, podem integrar o processo avaliativo, contudo, não são, em nenhuma circunstância, a representação do que é avaliação (SANTOS, KERSCH, 2023, p.29). Prova é apenas uma das inúmeras ferramentas disponíveis para avaliar. De acordo com Carvalho, a

[...] avaliação não é um objeto único e homogêneo. Pelo contrário, é um objeto multifacetado, que pode cumprir diferentes propósitos, oferecendo perspectivas e providências distintas diante de seus resultados. Existe, portanto, um tipo para cada situação específica (CARVALHO, 2022, p.25).

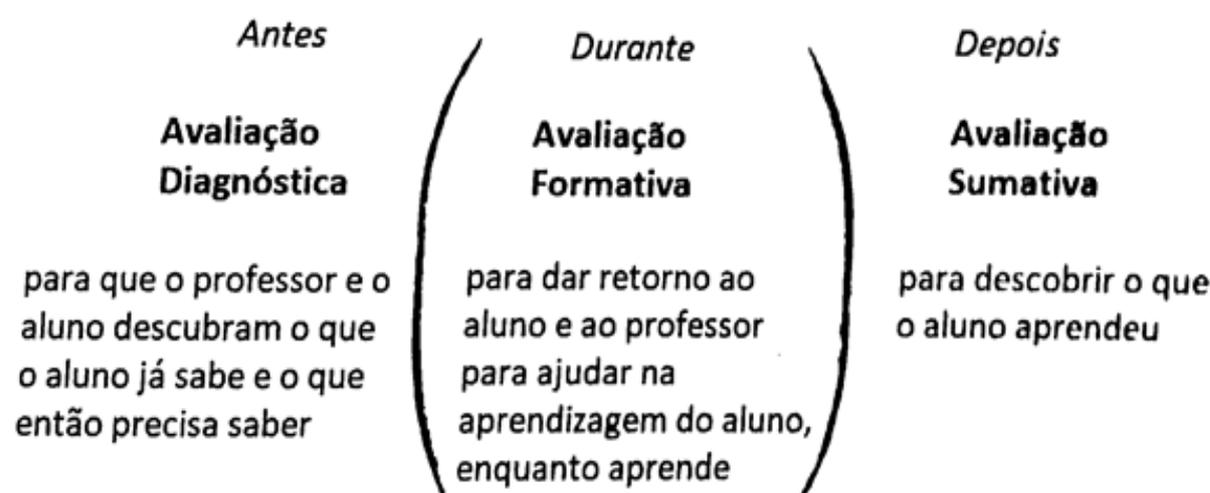
É devido a esse caráter multifacetado que a avaliação tem que existe a possibilidade de torná-la inclusiva. Por essa razão, Luckesi defende a avaliação da aprendizagem, pois, para ele,

podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (LUCKESI, 1999, p. 173).

Nota-se o quão importante é a avaliação, afinal, ela é parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois é por meio dela que a) o/a professor/a

descobre o que o/a discente já sabe e o que precisa aprender; b) é possível dar retorno ao/a aluno/a e, ao/a docente para ajudar na aprendizagem, enquanto ele/ela aprende; c) se descobre o que o/a aluno/a aprendeu (KALANTZIS et al., 2020, p.375). Respectivamente, cada uma dessas formas de avaliação recebe um nome: a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Figura 03: A experiência de aprendizagem



Fonte: KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p.375

Esses são os três tipos clássicos de avaliação, cada um com uma finalidade específica. A diagnóstica é o tipo de avaliação que possibilita que o/a professor/a identifique as necessidades, as curiosidades, os saberes e defasagens dos/as seus/suas alunos/as e, assim, planeje as próximas etapas da aprendizagem. Já a formativa é aquela que tem o intuito de acompanhar os/as discentes, visando melhorar o desempenho deles/as durante o próprio processo e não apenas ao final, ao contrário da sumativa (ou somativa) que ocorre justamente ao final de um conteúdo trabalhado, servindo para medir por meio de conceitos ou notas os/as estudantes. No entanto, conforme a figura 03 representa, entendemos que cada tipo de avaliação desempenha um papel em determinada etapa; dessa forma, eles se complementariam e deveriam estar juntos ao longo do processo avaliativo.

No entanto, analisando o percurso histórico da avaliação, percebe-se que a concepção de avaliação sumativa era predominante. Essa visão de avaliação realizada de forma diversa e contínua é recente. No campo educacional, foi no início do século XX que a avaliação “acreditando necessitar de maior legitimidade por sua suposta falta de cientificismo, emprestou das teorias da administração muitos dos

seus aspectos constituintes no intuito de trazer maior eficiência e produtividade das fábricas para os sistemas educacionais” (DUBOC, 2016, p.64).

Ou seja, para se legitimar e ter determinado prestígio, as avaliações tornaram-se objetivas, verticais e padronizadas. Conforme ainda destaca Duboc (2007), essa raiz histórica da avaliação como exame provém de um modelo educacional positivista, o qual pregava a cientificação do pensamento e do estudo humano, tendo como premissa a obtenção de resultados objetivos e concretos.

À vista disso, o que era ensinado passava a ser avaliado apenas ao final do trabalho com determinado conteúdo, o que hoje nos remete, como explanado anteriormente, à noção de avaliação sumativa, a qual tem por objetivo avaliar o/a discente ao final de um processo, atribuindo notas e conceitos para validar – ou não – o progresso dele/a. Um trabalho pedagógico pautado por esse viés “é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo” (HOFFMAN, 2014, p. 29).

Assim sendo, no que diz respeito ao ato de avaliar no contexto do ensino de línguas, essa perspectiva

se traduz na avaliação de conteúdos predominantemente gramaticais e lexicais ou de atividades de leitura nas quais os alunos apenas procuravam as informações já contidas no texto, conteúdos esses mais fáceis de serem ensinados e avaliados por seu grau de objetividade (DUBOC, 2016, p.64).

É ao final do século XX que algumas mudanças passam a acontecer na concepção e prática do que é avaliar. Isso ocorreu devido ao diálogo com os estudos das áreas sociais e humanas. Logo, se estabeleceu um diálogo interdisciplinar, transformando o campo educacional e, conseqüentemente, a forma de avaliar.

Se antes a avaliação era predominantemente centrada em provas escritas, agora, essas passam a ser apenas um instrumento avaliativo a mais, dentre muitas outras possibilidades, como trabalhos em grupo, projetos, participação ao longo das aulas, produção, leitura e análise dos mais diversos textos, uso de portfólios, entre outras formas (DUBOC, 2016, p. 64-65). Dessa maneira, a avaliação única e

puramente sumativa²⁰ dá espaço à avaliação formativa, considerando o processo de ensino-aprendizagem como um todo, indo ao encontro do que Scaramucci (2006) afirma:

a avaliação não é apenas central ao processo de ensino e de aprendizagem; é, sobretudo, o elemento integrador entre os dois processos e, como tal, deve subsidiá-lo desde seu início, e, portanto, não deveria ser tratada como uma etapa final independente [...]. Pensar na avaliação desde o início do processo é fundamental na definição não apenas do ponto de chegada ou dos objetivos a serem alcançados, mas, sobretudo, do de partida (SCARAMUCCI, 2006, p. 52).

Percebe-se, a partir do que foi esboçado, uma significativa mudança na perspectiva e prática da avaliação. Assim como a concepção de avaliação passa a contar com um novo ponto de vista, avaliar no contexto de línguas também passa a contar com uma nova perspectiva, a qual

[...] abre caminhos para a avaliação de conteúdos, habilidades e estratégias para além da gramática e vocabulário. Ao priorizar a subjetividade e autonomia, essa maneira de avaliar legitima a multiplicidade de sentidos, convidando o aluno a expor suas ideias e impressões sobre o texto, por exemplo (DUBOC, 2016, p.65).

Ainda de acordo com Duboc, há uma

necessidade de pensar o ensino de língua, seja materna ou estrangeira, para além do trabalho com conteúdo linguístico-discursivos. O aluno hoje participa ativamente desses novos usos da linguagem, o que requer um ensino de línguas que dê conta tanto da análise das especificidades de seu objeto de estudo (no caso a língua portuguesa ou uma língua estrangeira) quanto do desenvolvimento de estratégias e habilidades que capacitem o aluno a desempenhar tarefas multimodais. Ou seja, o ensino de línguas na contemporaneidade não pode mais restringir-se ao estudo de aspectos léxico-gramaticais ou voltar-se essencialmente para o texto impresso (2015, p.674-675).

Tendo em vista tantos avanços, no que diz respeito ao ato de avaliar, não podemos mais ficar presos/as às antigas formas de avaliação. No contexto de língua inglesa (LI) como língua adicional, por exemplo, conforme afirmam Schlatter e Garcez (2012), devido ao enraizamento de tudo que já foi aqui exposto, persiste ainda “no momento de avaliação de uma aprendizagem que pode ter sido bem mais extensa e profunda, acabamos por valorizar somente o resultado de uma prova, a correção ortográfica das palavras ou a memorização de uma regra ou de itens de vocabulário”

²⁰ Nossa crítica neste trabalho, não exclui a necessidade de avaliações sumativas, tendo em vista que, estamos inseridos em uma sociedade que utiliza essa forma de avaliação através das avaliações de larga escala. Todavia, nos posicionamos contra a um trabalho pedagógico pautado unicamente por esse viés de avaliação.

(2012, p.152). Essa realidade se faz presente não só nas aulas de línguas adicionais, como também na aula de língua materna.

Levando, então, em consideração tudo o que abordamos até aqui, compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem de línguas do século XXI precisa ser redesenhado, bem como a avaliação, tópico central desta pesquisa. Continuaremos essa discussão a seguir, discorrendo sobre a Pedagogia dos Multiletramentos como uma alternativa para essa presente necessidade de avaliar nesses novos tempos.

2.2.1 Avaliar pela perspectiva da pedagogia dos multiletramentos: por um processo avaliativo “multi”

Foi a partir dos estudos de um grupo de diferentes pesquisadores, chamado de *New London Group*²¹, ou em português, Grupo de Nova Londres (GNL), que surgiu o termo multiletramentos. O GNL reuniu-se para discutir sobre os estudos dos letramentos, e para esse grupo de estudiosos, a ideia e as práticas de letramento até aquele momento (década de 90) tinham um viés tradicional, focados no ensino formal da leitura e da escrita, considerando a padronização da língua nacional – naquele contexto, a língua inglesa.

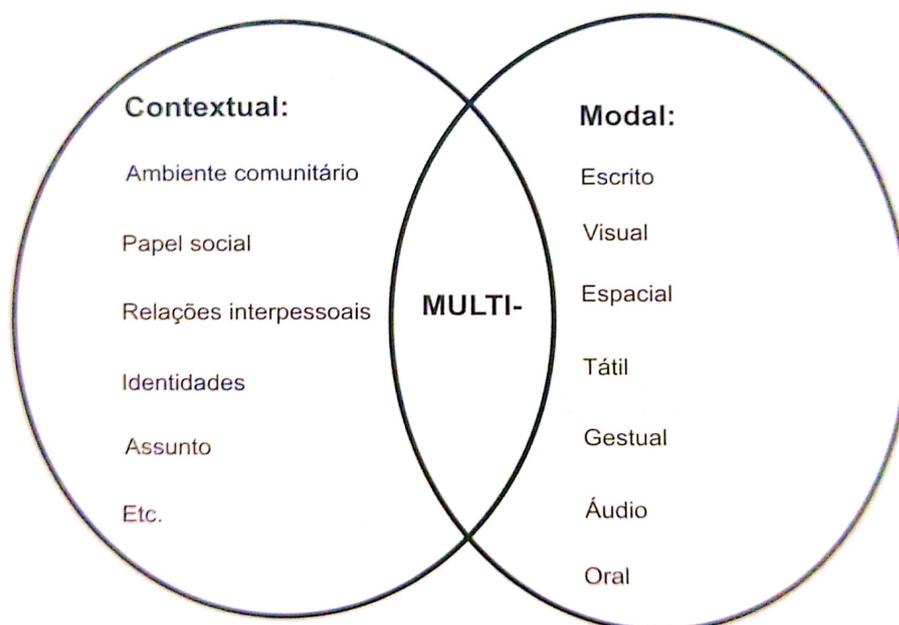
Dessa forma, esses/as estudiosos/as perceberam que esse tipo de trabalho não estava em consonância com o seu tempo. Os/as autores/as argumentavam que “a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo de hoje exigem uma visão mais ampla de letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais centradas na língua” (tradução nossa, GNL, p.60, 1996). Em outras palavras, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.168) “[...] mais do que ler e escrever, atividades tradicionais relacionadas ao letramento da ‘letra’, também precisamos nos concentrar na criação de significados multimodais

²¹ Participaram da discussão em Nova Londres - EUA, em 1994: Courtney Cazden, Harvard University, Graduate School of Education, EUA; Bill Cope, National Languages and Literacy Institute of Australia, Centre for Workplace Communication and Culture, University of Technology, Sydney, e James Cook University of North Queensland, Austrália; Norman Fairclough, Centre for Language in Social Life, Lancaster University, Reino Unido; Jim Gee, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, EUA; Mary Kalantzis, Institute of Interdisciplinary Studies, James Cook University of North Queensland, Austrália; Gunther Kress, Institute of Education, University of London, Reino Unido; Allan Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Austrália; Carmen Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Austrália; Sarah Michaels, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, EUA; Martin Nakata, School of Education, James Cook University of North Queensland, Austrália.

como uma estrutura ampliada para os letramentos no plural, a qual está na base da teoria dos multiletramentos”.

Tendo isso em vista, o GNL trouxe essas questões para discussão, a partir de um manifesto publicado em 1996, chamado *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, a pedagogia voltada aos multiletramentos. O referido termo diz respeito a “dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (tradução nossa, GNL, p.63, 1996). Em outras palavras, tratam-se de dois “multis” nos multiletramentos: um que diz respeito à multiculturalidade de um mundo globalizado, e outro que se refere à multimodalidade de textos que circulam na sociedade. A figura abaixo sintetiza essa dupla significação do prefixo “multi”.

Figura 04: Os dois “multis” dos multiletramentos



Fonte: KALANTIZ, COPE, PINHEIRO, 2020, p.20.

O intuito do GNL, então, era o de expandir a ideia e o escopo da “pedagogia do letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, incluindo as culturas multifacetadas, que se inter-relacionam, e a pluralidade de textos que circulam” (tradução nossa, GNL, 1996, p.61).

Assim sendo, as novas configurações do mundo social pedem que a escola ofereça aos/as alunos/as condições de aprendizagem que estejam consoantes com os novos tempos (KERSCH, SANTOS, DORNELLES, 2022, [n.p.]). A partir dessas novas demandas sociais, faz-se cada vez mais urgente uma pedagogia pautada pelos fundamentos dos multiletramentos.

O ensino-aprendizagem de línguas tanto materna quanto adicional e, em consequência, o processo avaliativo não podem ocorrer como no passado – e ainda ocorre em muitos contextos educacionais (Moran, 2015) – já que ele não dá conta das novas demandas sociais. Nossos/as alunos/as têm acesso a uma gama de conteúdos e informações, sendo necessário apenas um clique para isso (Kersch, Santos, Dornelles, 2022, [n.p.]). Assim, um ensino puramente conteudista não faz mais sentido, bem como avaliar unicamente por esse viés.

A avaliação no contexto das línguas demanda um processo que leve em consideração a totalidade das expressões e manifestações dos/as alunos/as por meio de suas produções. Afinal, se os/as estudantes se expressam de diferentes e variadas formas em uma língua, espera-se que a avaliação seja congruente com tal diversidade, abarcando, por exemplo as produções multimodais dos/as discentes.

Logo, caso o/a professor/a opte por propor a elaboração de uma história em quadrinhos (HQ) à turma, ele/ela precisará realizar uma criteriosa avaliação do roteiro construído²², analisando não apenas os aspectos gramaticais, mas como também, a adequação do texto ao gênero HQ. Além disso, ao analisar a HQ finalizada, irá avaliar, além do uso da linguagem verbal e não-verbal, os demais elementos constituintes do gênero: balões, onomatopeias, legendas, divisão e sequência de quadro, entre outros. Isso, contando que essa produção se dará usando apenas um papel, todavia, para as escolas que têm a possibilidade de uso das TD, há a viabilidade de propor a criação da HQ, através de plataformas como o *StoryboardThat*, *Pixton*, *GoAnimate* entre outras opções. Por esse motivo, essas produções poderão ser avaliadas por intermédio desses recursos digitais, de acordo com as especificidades desse meio.

Diante desse contexto, o ensino de língua(s) não pode continuar sendo proposto de uma forma simplista, considerando apenas os aspectos estruturais da língua. Segundo Duboc (2015) há uma

necessidade de pensar o ensino de língua, seja materna ou estrangeira, para além do trabalho com conteúdos linguístico-discursivos. O aluno hoje

²² Contando que haverá um pré-produção textual.

participa ativamente desses novos usos da linguagem, o que requer um ensino de línguas que dê conta tanto da análise das especificidades de seu objeto de estudo (no caso a língua portuguesa ou uma língua estrangeira) quanto do desenvolvimento de estratégias e habilidades que capacitem o aluno a desempenhar tarefas multimodais. Ou seja, o ensino de línguas na contemporaneidade não pode mais restringir-se ao estudo de aspectos léxico-gramaticais ou voltar-se essencialmente para o texto impresso (2015, p.674-675).

Portanto, percebe-se que “a avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos multiletramentos implica abrimos mão de uma lógica avaliativa ainda pautada na linearidade, objetividade e homogeneidade” (Duboc, 2015, p.682-683). Na medida em que nos distanciamos de tais práticas, nos aproximamos de uma prática avaliativa mais inclusiva, em que se considera a multiplicidade de usos e manifestações da lingua(gem). É urgente, pois, “que pensemos em formas alternativas para reduzir a exclusão e subordinação (a um currículo fechado que já não dá conta das demandas contemporâneas)” (Kersch, Santos, Dornelles, 2022, [n.p]).

Tendo tudo isso em vista,

se o objetivo é realmente formar aprendizes, precisamos pensar em aspectos que vão além de apenas medir, testar e verificar, que resultam em uma nota numérica ao que os/as estudantes produzem. E mais: devemos incluir novas práticas – multimidiáticas e multimodais – que permitam seu envolvimento em produções significativas, deixando o teste em segundo plano, como algo que faz parte da avaliação como um todo e não que seja a única forma de avaliar. (FETTERMAN, KERSCH, 2020, p.10)

Ao envolver o/a aluno/a em novas práticas, como a pedagogia dos multiletramentos, permite-se que ele/a tenha a oportunidade de aprender por meio de diversos contextos, proporcionando, assim, uma preocupação real com a sua aprendizagem e não com as notas das provas como já discorrido anteriormente nesse trabalho. Portanto, a integração da pedagogia dos multiletramentos permite um processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como avaliação, mais ampla, privilegiando o desenvolvimento integral dos/as estudantes, em oposição ao interesse demasiado por notas geradas de forma isolada.

2.3 Uma escola durante e após a pandemia causada pela COVID-19: por professores/as *designers* e por uma avaliação pela perspectiva dos multiletramentos

No âmbito educacional pode-se dizer que um inesperado ocorrido, a pandemia de COVID-19, evidenciou o grande despreparo por parte de muitos/as professores/as frente às TD (SANTOS, 2021). Muitos/as docentes possuíam uma postura de resistência em relação a elas e, com as aulas migrando para o digital, dado que o isolamento físico foi a maior medida preventiva para a contenção da pandemia, os/as docentes não tiveram como escapar dessa nova realidade de ensino. Esse contexto impôs que as TD fossem introduzidas massivamente no universo educacional, visto que o ensino migrou do espaço físico para o digital, viabilizando assim, a continuidade do processo de ensino-aprendizagem (SCHLEMMER; MOREIRA, 2020).

O século XXI já era marcado como uma época de profundas transformações, e com essa necessidade de isolamento e migração total para o mundo virtual, essas mudanças se potencializaram. Como consequência, os/as professores/as, preparados/as (ou não), precisaram enfrentar o desafio de lecionar no período de ERE. Diferente da Educação de Ensino a Distância, a qual existe um modelo educacional e os/as docentes são preparados/as para trabalhar nesse espaço virtual, o ERE foi autorizado pelo Ministério Público de Educação e Cultura²³ como uma medida provisória de ensino, durante o período pandêmico. Ou seja, nenhuma escola, nem professor/a estavam preparados/as para enfrentar esse desafio.

Logo, o/a professor/a saber “usar” as TD também não garante que o processo de ensino-aprendizagem, assim como o processo avaliativo, sejam inovadores. Tendo em vista que fazer no digital o mesmo que se faz no físico, não gera mudanças significativas. Conforme afirmam Coscarelli e Kersch,

não é suficiente que o professor saiba apenas realizar o uso e as leituras que esse universo digital exige, mas é preciso que ele saiba desenvolver estratégias para a promoção de habilidades e de competências requeridas pelos novos multiletramentos. O trabalho docente demanda também o ensino e o manuseio de equipamentos e de tecnologias, sendo a exigência dessas práticas a principal característica da escola contemporânea (2016, p.10).

²³ Conselho Nacional de Educação aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 24 de nov 2022.

Dessa forma, muito mais do que saber usar as TD, é necessário envolver e possibilitar aos/as alunos/as o desenvolvimento de habilidades e competências do século XXI, indo ao encontro de uma pedagogia dos multiletramentos. Assim, também deve acontecer com o ensino de línguas, mais especificamente, no processo avaliativo, tendo em vista que,

uma pedagogia dos multiletramentos coloca-se, essencialmente, como proposta inclusiva, na medida em que não olha apenas para a multiplicidade das novas tecnologias, mas sim e, sobretudo, para a visibilidade da diferença e da subjetividade nos novos tempos. **Diante dessa ênfase à multiplicidade de sentidos e modos semióticos, torna-se premente refletir acerca das mudanças conceituais quanto ao entendimento que temos sobre linguagem [...]** como pré-condição para a revisão de formas de ensinar e avaliar em contextos educacionais (DUBOC, 2015, 669, grifos nossos).

Já não há mais espaço para um ensino e, como consequência, um processo avaliativo de línguas, focado na língua(gem) como código, numa acepção de língua como sistema. Hoje, a língua(gem) é marcada por significar de forma multifacetada, multimodal, pois além dos modos linguísticos, conta-se com os visuais, gestuais, sonoros, espaciais (COPE; KALANTZIS, 2000). Segundo Duboc (2015),

Não se pode alterar um *habitus* avaliativo sem compreender tais mudanças. A educação linguística, seja materna ou estrangeira, não pode negligenciar esses novos usos, mas deve levá-los para dentro da sala de aula e, sobretudo, repensar suas escolhas teórico-metodológicas no redesenho de práticas de ensino e avaliação. (DUBOC, 2015, p. 672-673).

Sob esse aspecto, torna-se indispensável reavaliar o que se entende por língua(gem) como o próprio processo de ensino-aprendizagem, de modo a adequar o processo avaliativo tendo em vista as demandas atuais. De tal forma, é inegável que isso tudo perpassa a formação de professores/as. No entanto, além da necessidade de constante atualização dos/as docentes em relação às mudanças que ocorrem, precisamos de professores/as que sejam acima de tudo, engenhosos, criativos, verdadeiros *designers*, afinal, se

queremos ter novos aprendizes, precisamos nada menos do que **novos professores, que sejam designer de ambientes de aprendizagem** para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar as condições nas quais os aprendizes assumiriam maior responsabilidade pelo próprio aprendizado; que permaneçam, como fontes de conhecimento que de fato são, na condição de autoridade sem que se tornem autoritários; que se sintam confortáveis com o design de aprendizagem da internet, os espaços de instrução que não se limitam a planos de aula, livros didáticos, ou manuais de estudante [...]. (KALANTZIS et al., p. 27, 2020, grifos nossos)

A concepção de professor/a como *designer* parte também de um conceito ressignificado pelo GNL (grupo o qual discorremos na seção 2.4.1) – o conceito de *design*. De acordo com esse grupo, “somos herdeiros de padrões e convenções de significados, ao mesmo tempo em que somos **designers ativos de significado**” (GNL, 2020, p. 107, grifos nossos). Assim, vivemos em um mundo com padrões de significado advindos de nossas culturas, linguagens e da construção da sociedade. No entanto, ao mesmo tempo que somos “herdeiros/as” desses padrões, somos também seres ativos na nossa capacidade de criar e recriar; contando com a possibilidade de sermos designers ativos.

Ainda, segundo a origem da palavra *design*, advinda do latim, que na sua raiz remete a palavra *designare*, que por sua vez, em português, significa “designar” e, neste sentido, “se refere a um certo tipo de agência – “designar algum sentido” –, a algo que se faz” (COPE, KALANTZIS, PINHEIRO, 2020, p.173), corroborando com a ideia de que não somos seres passivos.

Nessa era digital em que vivemos, o *design* está presente o tempo inteiro nas mídias de comunicação e demais plataformas. Marques apresenta uma perspectiva esclarecedora, contribuindo para uma melhor compreensão dessa conexão entre *design* e o digital.

A própria web ajuda a compreender como os usuários tornam-se **designers**, isto é, **produtores de significados**, pois ela possibilita autoria, seja colaborativa, compartilhada, remixada, híbrida, e promove novas formas de comunicação, criação de conteúdo (designs) veiculados em diferentes canais, produzindo diferentes significados nos contextos em que circulam na web. Vê-se, pois, que a **Pedagogia dos Multiletramentos valoriza a cultura digital na ação da prática docente e entende que o aluno e professor assumem papéis de designers na construção do conhecimento**, no desenvolvimento de “projetos (designs) de futuro”. (MARQUES, 2020, p. 116, grifos nossos)

Marques (2020) reflete sobre o importante papel que a internet desempenha e o quanto ela possibilita aos/as seus/suas usuários/as serem *designer* ativos. Nesse contexto, a autora destaca o papel da escola e, principalmente, a necessidade de adotar uma abordagem embasada na pedagogia dos multiletramentos.

Dessa forma, para que o fazer pedagógico seja desenhado a partir da pedagogia dos multiletramentos, o/a professor/a precisa agir como *designer* no ensino de línguas, já que esses novos tempos requerem um ensino que contemple diversos aspectos, não só os gramaticais. Em consequência a isso, a avaliação do/a aluno/a não se limitará a uma perspectiva estruturalista da língua.

Por essa perspectiva, o trabalho com língua envolve as tecnologias na medida do possível e é flexível para um trabalho com diversos gêneros textuais. Além disso, por compreender que, apesar de sermos “herdeiros de padrões”, devemos ser estimulados no ambiente escolar a nos constituirmos como “*designers* ativos de significado”. Um exemplo concreto de um trabalho na aula de língua portuguesa, inglesa, espanhol etc., seria a recriação de um texto. Segundo Fettermann,

Ao envolver os estudantes num processo, no *designing* de um texto que estava em um determinado formato, pedindo para recriá-lo, cada um(a) estará envolvida(o) em um trabalho diferente, já que suas experiências e seus mundos de vida certamente não são os mesmos. Portanto, os significados não são meramente repetidos, mas nascem de novas criações, envolvendo a língua, a imagem e a criação de espaço. (2023, p.55)

Ao encontro disso, Duboc (2015) propõe como ocorreria a avaliação da aprendizagem de línguas de acordo com a pedagogia dos multiletramentos. Assim, segundo a autora, para que esse tipo de avaliação seja possível, se faz necessário que professores/as estejam preparados/as e que sejam verdadeiros/as *designers*.

Quadro 03: Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos: uma proposta

DIMENSÃO ESTÉTICA	DIMENSÃO ÉTICA	DIMENSÃO ESTRATÉGICA
<ul style="list-style-type: none"> Habilidade de usar o gênero de forma apropriada a uma determinada situação comunicativa. Habilidade de usar semioses ou modalidades apropriadas a um determinado gênero discursivo. Habilidade de manipular, criar e remixar diferentes textos (impressos e digitais). Habilidade de identificar a multiplicidade de valores e gostos nos usos das linguagens. Habilidade de comparar e contrastar os efeitos de sentido na utilização de cada modo semiótico. 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidade de interpretar diferentes pontos de vista. Habilidade de respeitar diferentes valores e gostos circulantes nas mídias digitais. Habilidade de reconhecer e problematizar veiculações de estereótipos e preconceitos. Habilidade de problematizar a propriedade intelectual e o direito autoral. Habilidade de elaborar citações e referências. Habilidade de posicionar-se criticamente nas práticas de letramento das quais participa. 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidade de distribuir conhecimento em diferentes mídias (impressas e digitais). Habilidade de compartilhar em diversos formatos midiáticos. Habilidade de trabalhar de forma colaborativa. Habilidade de experimentar de forma autônoma e criativa na ausência de modelos predefinidos.

Fonte: DUBOC, 2015, p. 679.

Para Duboc (2015), a transformação na forma de avaliar língua requer que consideremos algumas necessidades fundamentais, como representado no quadro 03. Assim, há a necessidade de

[...] **novas estéticas** na medida em que se pluralizam valores e gostos, pulverizando a ideia mesma do belo nesses novos usos da linguagem; e uma **nova ética**, na medida em que do conhecimento distribuído e compartilhado

emerge a necessidade de refletir criticamente a questão da propriedade intelectual, do direito autoral, do dilema do plágio. (p. 678, grifos nossos)

Em vista disso, o/a professor/a como *designer*, precisa desempenhar um papel ativo na construção de significados, propiciando aos/as discentes a oportunidade de reconfigurar e transformar o conhecimento à medida que interagem com o mundo. Mais uma vez, percebe-se o quanto uma avaliação “fechada” e padronizada não dá conta do desenho de novos futuros sociais. Seguindo o que foi estabelecido, elencamos o que um/a docente *designer* no contexto de línguas, precisa ter:

- **Formação** e capacitação constante para elaborar e implementar práticas pedagógicas desenhadas por meio projetos e pela pedagogia dos multiletramentos;
- Habilidade de conceber **ideias originais** para apresentar planejamento e avaliações **criativas**;
- Capacidade para **analisar** criticamente o processo de ensino-aprendizagem, bem como o percurso avaliativo;
- **Habilidade de trabalhar integrando outros componentes** do currículo;
- **Flexibilidade** para desenvolver propostas que levem os/as alunos/as a pensarem e questionarem muito mais, do que simplesmente buscarem respostas padronizadas.

Se analisarmos os requisitos acima, conseguimos estabelecer relação com as habilidades e competências necessárias para o/a aluno/a do século XXI, as quais foram apresentadas na seção 2.2. Ou seja, além do/a docente formar-se para o exercício do magistério como seguem as normativas, ele/a precisaria durante todo o processo ser estimulado/a a constituir-se como um/a *designer*.

Segundo Fettermann (2023) “assumindo essas perspectivas, o *design* pode ser visto como a inteligência criativa para redesenhar as nossas práticas, para que elas reflitam as necessidades de nossas(os) estudantes hoje” (p.54). Assim, se queremos que ocorra uma real reformulação do espaço escolar, para acompanhar todas as mudanças que ocorreram (e ocorrem) de forma veloz, precisamos de professores/as *designers* que estejam em consonância com seu tempo e que promovam práticas

aos/as discentes que possibilitem o desenvolvimento de tais habilidades e competências.

Tendo isso em vista, não cabe ao/a professor/a propor práticas avaliativas, as quais impossibilitem os/as alunos/as de ressignificarem os conhecimentos “adquiridos”. Para tanto, o/a docente precisa assumir o papel de *designer* no planejamento e, conseqüentemente, no processo avaliativo.

3 METODOLOGIA

A avaliação é um tópico que suscita reflexões contínuas no campo da educação – no caso da presente pesquisa, também na área das línguas – uma vez que se trata de uma fonte inesgotável de preocupações dentro da comunidade escolar. Dessa forma, partindo do entendimento da Linguística Aplicada como uma área de estudos que visa a "criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central" (MOITA LOPES, 2006, p. 14), buscamos, por meio deste trabalho, compreender a questão da avaliação no contexto de ensino de línguas, a qual possui inúmeras especificidades, sendo a concepção de língua que a/o docente tem um dos grandes fatores influenciadores na forma de avaliar, como abordado na seção 2.

A fim de contribuir então ao contexto supracitado, nossos objetos de análises provêm da geração de dados constituída por instrumentos que obtivemos através da participação de professoras de línguas em um curso de formação continuada, cujos detalhes serão devidamente explicitados posteriormente.

Levando em consideração que, em tempos pandêmicos – vivenciados fortemente pela humanidade entre 2020 e 2021 – houve a necessidade de provocar novas práticas, pois novos tempos e novos contextos requeriam novos olhares. No caso específico desta pesquisa, nos debruçamos sobre as práticas avaliativas no ensino de línguas, com um olhar crítico, visando a compreender se em algum momento – pandêmico ou pós pandêmico – essas práticas vão ao encontro de uma Pedagogia dos Multiletramentos e se as professoras agiram como *designers* diante das situações às quais foram expostas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia aqui adotada configura-se como de base qualitativo-interpretativista, pois é tecida uma análise que não seria possível mensurar numericamente, visando explorar e também compreender as dimensões sociais e subjetivas dos fenômenos investigados. Por ser uma pesquisa qualitativa, ela caracteriza-se como sendo interpretativa, uma vez que o investigador está envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os/as participantes (CRESWELL, 2007, p. 211).

Além disso, a abordagem qualitativa permite que o/a pesquisador/a desenhe a sua pesquisa de uma forma flexível, que abra espaço para possíveis questões importantes que possam emergir ao longo do processo. Isso “significa que nenhum aspecto do projeto de pesquisa é rigidamente prefigurado. O estudo é mantido aberto

e fluido para que possa responder de maneira flexível a novos detalhes que possam surgir durante o processo de investigação (DÖRNYEI, 2007, p.37, tradução nossa²⁴). Dessa maneira, a pesquisa qualitativa ocupa-se em explicar determinados acontecimentos, ao invés de tentar buscar uma comprovação, até porque

a pesquisa qualitativa está preocupada com as opiniões subjetivas, com as experiências e com os sentimentos dos participantes, e, por conseguinte, o objetivo explícito da pesquisa é explorar o ponto de vista dos participantes sobre a situação que está sendo estudada.” (DÖRNYEI, 2007, p. 38, tradução nossa²⁵).

Em suma, a pesquisa se configura como interpretativista, porque a nossa preocupação está no conteúdo, preocupamo-nos em explicar acontecimentos, não em comprová-los.

Em vista disso, a pesquisa parte de dados gerados a partir de uma construção colaborativa de conhecimento acerca do tema **avaliação** no contexto de ensino de línguas. Esses dados, como se disse, foram gerados no escopo de uma formação continuada, principalmente, por meio de três instrumentos: a) questionário; b) entrevista semiestruturada; além dos c) materiais produzidos pelas professoras ao longo do curso. (explicado na seção 5).

3.1 Contexto e participantes da pesquisa

Este estudo faz parte de um projeto maior, coordenado pela orientadora desta pesquisa²⁶, contaremos com a participação de um grupo de professoras de línguas da

²⁴ Citação na versão original: This means that no aspect of the research design is tightly prefigured and a study is kept open and fluid so that it can respond in a flexible way to new details or openings that may emerge during the process of Investigation.

²⁵ Citação da versão original: Qualitative research is concerned with subjective opinions, experiences and feelings of individuals and thus the explicit goal of research is to explore the participants' views of the situation being studied.

²⁶ Este projeto de pesquisa vincula-se a outro maior, conduzido pela orientadora, intitulado “Transformação digital no ensino - (multi)letramentos em tempos de pandemia: a inserção de professores na cultura híbrida e multimodal e os impactos na sua formação”, a atividade de formação continuada para professores/as de uma rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre, intitulada-se “As escolas voltaram, e agora? Metodologias, práticas e formação de professores da área de linguagens”, que conta com apoio do Programa de apoio a projetos de pesquisa e de inovação na área de Educação Básica - PROEdu, contemplado no Edital *FAPERGS SEBRAE/RS 03/2021*. O edital tinha como objetivo “selecionar propostas para apoio financeiro a projetos de pesquisa e de inovação, que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação no estado do Rio Grande do Sul, na área da Educação, com temáticas voltadas para a Educação Básica e Educação Empreendedora”. Temos como alguns dos objetivos e metas do projeto a) Produzir conhecimento, desenvolver metodologias e práticas e interagir no processo educativo de leitura e

região metropolitana de Porto Alegre - RS. As docentes participavam de um curso de formação continuada, ofertado em forma de extensão por uma universidade privada, também, da região metropolitana de Porto Alegre.

O curso, intitulado “Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Sala de Aula”, tem como foco repensar a sala de aula após a pandemia, afinal, foram praticamente dois anos de ensino remoto. Assim como os/as professores/as precisaram se reinventar naquele período, agora, com a volta ao presencial, surgem também novas necessidades.

A formação ocorreu de abril a novembro do ano de 2022. Os encontros presenciais ocorreram uma vez ao mês, um mês de forma presencial e no outro de forma remota pela plataforma da *Microsoft*, o *Teams*. No entanto, as professoras, para que se sentissem ligadas e pertencentes à formação, ao longo de todo o mês, recebiam atividades semanais para serem realizadas de forma assíncrona. Dessa forma, elas se mantinham engajadas e conectadas durante todo curso e também ao grupo com o qual estavam desenvolvendo seus projetos (conforme será explicado adiante). As atividades em questão geralmente eram voltadas à temática central de cada encontro, sendo elas:

Tabela 01: Cronograma dos assuntos percorridos em cada encontro da formação

produção escrita multimodal do sistema formal de ensino no município X, considerando a necessidade de uma nova configuração para as aulas durante e após a pandemia; b) Construir novos conhecimentos relativos ao ensino de Língua Materna e à formação continuada de docentes nessa área, trabalhando os conceitos de multiletramentos e multimodalidade, centrais na nossa proposta e construindo objetos de ensino.

a) Conceitos-chave: (discussão de forma geral sobre a proposta do curso e, principalmente, momento para ouvir as professoras, suas expectativas em relação ao curso, compartilh(ações) de sala de aula, angústias e anseios sobre o retorno ao presencial etc.;
b) Multiletramentos;
c) Avaliação¹ no contexto de ensino de línguas;
d) Projetos Interdisciplinares;
e) Leitura e literatura;
f) Produção escrita;
g) Apresentação dos projetos e fechamento do curso.

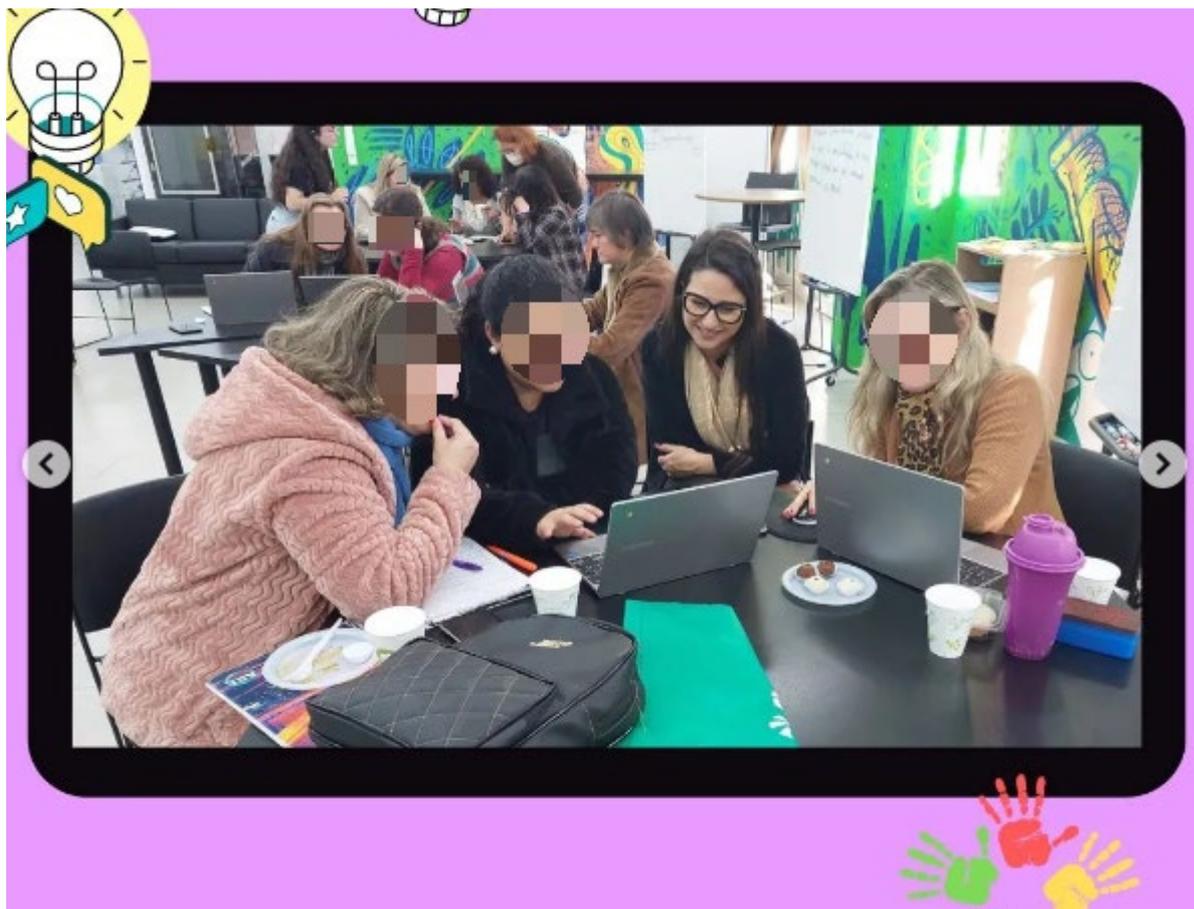
Fonte: Elaborado pela autora

Conforme exposto anteriormente, além do trabalho desenvolvido com todas, como um grande grupo, as professoras trabalharam em pequenos grupos – de três pessoas. No escopo desses grupos menores, elas recebiam a orientação de uma das quatro ministrantes da formação²⁷. Ou seja, eram quatro trios de professoras e cada um contava com uma orientadora. Nesses pequenos grupos, a ideia principal era que essas professoras desenvolvessem juntas um projeto²⁸ à luz dos multiletramentos, o qual elas iriam executar com seus/suas alunos/as na medida em que elaborassem esse projeto.

Imagem 01: Registro de um dos encontros do curso de formação continuada “Multiletramentos em sala de aula

²⁷ A formação conta com quatro ministrantes: a orientadora deste trabalho, a pesquisadora deste trabalho (mestranda), outra mestranda e uma doutoranda. Todas ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos e todas participantes do mesmo grupo de pesquisa, o FORMLI.

²⁸ Modelo para o desenvolvimento do projeto, apêndice D.



Fonte: Do acervo da autora

O curso começou com quinze participantes, no entanto, três desistiram alguns dias após o início. Assim, doze participantes seguiram. Todas elas responderam ao questionário sobre avaliação, porém, para esta pesquisa, escolhemos seis dessas participantes. A escolha se deu com base nos seguintes critérios a) estar atuando no ensino de línguas após a pandemia; b) ter lecionado também ao longo do período pandêmico; c) estar ocupando o cargo de docente; d) ter participação assídua ao longo do curso. Das doze professoras, duas delas naquele momento se encontravam na supervisão escolar, ou seja, fora da sala de aula. Além disso, uma das professoras não atuou ao longo do período pandêmico e outras três não participaram de forma assídua do curso, assim, restaram seis, as quais serão as participantes desta pesquisa. A seguir, algumas informações sobre elas.

Quadro 04: Perfil das professoras participantes no momento da aplicação do questionário

	DOCENTE	FORMAÇÃO	DISCIPLINA ²⁹	TEMPO DE ATUAÇÃO
1	Maria	Graduação: Letras português	Português	22 anos
2	Drica	Graduação: Letras português/espanhol e pedagogia; Especialização em: Educação de jovens e adultos; Gestão escolar; Neuropsicopedagogia	Português	10 anos
3	Cíntia	Graduação: Letras inglês; Especialização em: Estrutura da Língua Portuguesa; Mestrado em Educação	Português e inglês	35 anos
4	Verônica	Graduação: Licenciatura plena em português e inglês	Português	22 anos
5	Maitê	Graduação: Letras português	Português	15 anos
6	Juliana	Graduação: Letras português e literatura	Português	21 anos

Fonte: Elaborado pela própria autora

²⁹ Disciplina que a professora lecionava no momento em que essa pesquisa foi realizada.

3.2 Aspectos éticos

Conforme apontado antes, esta pesquisa faz parte de outro projeto maior, conduzido pela orientadora. Dessa forma, para a pesquisa em questão, não se fez necessário o encaminhamento ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), tendo em vista que as participantes seriam as mesmas. O projeto da orientadora passou pelo processo do CEP e foi aprovado no dia 24/05/2022.

As professoras participantes da pesquisa preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE), (Anexo A). A pesquisa apresentava riscos mínimos, os quais referiam-se apenas a possíveis desconfortos causados pelo desenvolvimento de alguma das atividades que serviriam para a geração de dados, como o questionário, a entrevista e sua respectiva gravação e as gravações dos encontros do curso, quando esses ocorrerem de forma virtual.

3.3 Geração e procedimentos para análise dos dados

Como previamente discutido, nossos instrumentos de geração de dados foram os seguintes: a) questionário; b) entrevista semiestruturada e, c) materiais produzidos pelas participantes ao longo do curso de formação³⁰.

Tabela 02: Instrumentos de análise e datas de geração

³⁰ Diários e podcasts



Fonte: Elaborado pela autora

3.3.1 Questionário

O questionário (apêndice A) foi desenvolvido e proposto às participantes por meio do Google Formulários. Esse recurso tecnológico permite que tenhamos mais agilidade na geração dos dados, tendo em vista que ele possibilita o acesso em qualquer local que disponha de internet e maior flexibilidade de horário, já que quem participa responde quando dispõe de tempo (dentro de um prazo limite para envio).

O referido questionário é formado por questões de múltipla escolha no que tange a perguntas mais pessoais, como, por exemplo, a disciplina na área de linguagens que a docente participante leciona e, também, é formado por questões abertas, as quais voltam-se às percepções e práticas avaliativas das participantes.

O objetivo principal, nesse primeiro momento, foi conhecer aspectos mais gerais das nossas participantes, a exemplo de dados sobre área de atuação e formação, além de compreender, o que elas entendiam por avaliação e como ela ocorreu no período pandêmico, bem como após ele. Importante salientar que essa etapa ocorreu antes de qualquer intervenção sobre a temática da avaliação no ensino de línguas na formação. Ressaltamos isso, pois, no terceiro encontro do curso de formação, o qual foi explicado na seção 3.1, as professoras participaram de uma aula sobre o tema e realizaram atividades sobre o assunto ao longo do mês.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada (Apêndice B) foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2022, tendo em vista que até essa data o curso de extensão já teria sido concluído. As entrevistas ocorreram via *Microsoft Teams* com cada uma das seis participantes da pesquisa, para assim, aprofundarmos as questões respondidas no questionário.

Para Dörnyei (2007), a entrevista é o método mais utilizado nas pesquisas qualitativas e é aplicado em uma variedade de contextos dentro da linguística aplicada. O autor aponta que, no caso das entrevistas semiestruturadas, também há essa grande popularidade. Por meio desse formato de entrevista, o/a pesquisador/a fornece uma direção para ela, com algumas perguntas estruturadas, no entanto, a entrevista não fica restrita a essas questões.

O grande diferencial das entrevistas semiestruturadas se dá pelo fato de possibilitarem que o/a pesquisador/a se atente para outras possíveis questões que possam emergir a partir do diálogo com os/as entrevistados/as. Assim sendo, esse tipo de entrevista visa a dar conta dos temas propostos através das perguntas estruturadas, porém sendo flexível a novas temáticas que possam surgir no decorrer do diálogo, possibilitando, assim, complementarem a pesquisa, por meio dessas possíveis informações que podem vir a ser importantes para a construção do conhecimento sobre o tema geral.

Para a documentação da entrevista, ela foi gravada no *Microsoft Teams*, por meio de áudio e vídeo (caso a participante se sentisse confortável em manter a câmera aberta). Ao término dessa etapa, a pesquisadora reassistiu as entrevistas, transcrevendo-as.

3.3.3 Materiais produzidos ao longo da formação

No decorrer do curso de formação continuada, as professoras produziram diversos materiais, os quais pertenciam à dinâmica de cada encontro. Para esta pesquisa, escolhemos materiais que, de alguma forma, pudessem colaborar com os objetivos desse trabalho. Assim, os materiais escolhidos foram: a) diários; b) podcasts.

A cada encontro, em uma das plataformas que mantínhamos contato com as docentes - o *Moodle*, era postada uma atividade que estimulava a reflexão e registro do que aprenderam ao longo do encontro: discussões geradas pelo grande grupo; as leituras do material teórico, bem como o próprio tópico proposto a cada encontro; as

experiências com as diferentes plataformas digitais, etc., o que era, então, registrado no diário.

Após o encontro três, cujo tópico era justamente a avaliação, as professoras responderam ao diário correspondente a essa aula. Ao lermos os diários, compreendemos que, de alguma maneira, o respectivo material traria contribuições importantes para a pesquisa.

Além do diário, o outro material escolhido devido às questões que emergiram referente à avaliação foi a produção do *podcast*. No penúltimo encontro do curso de formação, o tópico do encontro foi “Múltiplas semioses no Ensino de Língua Portuguesa”, nele, uma das principais ferramentas abordadas foi o *podcast*. Além de trabalhar com materiais teóricos sobre o assunto, as professoras aprenderam o passo a passo de como fazer seu próprio *podcast* – nenhuma delas sabia criar um antes dessa aula.

Além de aprender sobre teoria e como fazer, as docentes vivenciaram também a produção, como tudo que era proposto no curso. Assim, ao findar do curso, elas receberam algumas questões que podiam contemplar no *podcast*, sendo que o objetivo desse trabalho era criar uma playlist com todos esses relatos das professoras sobre a trajetória delas ao longo da formação. Ao entregarem a primeira etapa da atividade, o roteiro escrito do *podcast*, concluímos também que o material poderia contribuir para esta pesquisa porque todas se referiam ao tópico.

Em síntese, esses materiais não foram previamente escolhidos como fonte de análises, mas, pelas questões que neles emergiram, julgamos necessário trazê-los como instrumentos de análise.

3.4 Procedimentos de análise

Os dados gerados serão analisados sob à luz da técnica da análise qualitativa de conteúdo (BARDIN, 2016, YIN, 2016). A análise de conteúdo se desenvolveu nas áreas de comunicação e ciências sociais, ainda no início do século XX, nos Estados Unidos. Durante a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, a análise de conteúdo desempenhou um papel importante nas pesquisas de áreas como a psicologia e propaganda.

Atualmente, para nós, linguistas aplicados/as, a análise de conteúdo vem ganhando destaque, principalmente nas últimas duas décadas. De acordo com Selvi

(2020, p.440), vantagens como “sistematicidade e flexibilidade, ênfase contextual e sensibilidade, orientação linguística e aplicabilidade a contextos da vida real, agora se destacam como uma escolha privilegiada para linguistas aplicados, tanto novatos, quanto experientes³¹” (tradução nossa).

A análise de conteúdo permite explorar e compreender o conteúdo, o qual geralmente emerge de textos, de maneira aprofundada. Segundo Cardoso, Oliveira e Guelli

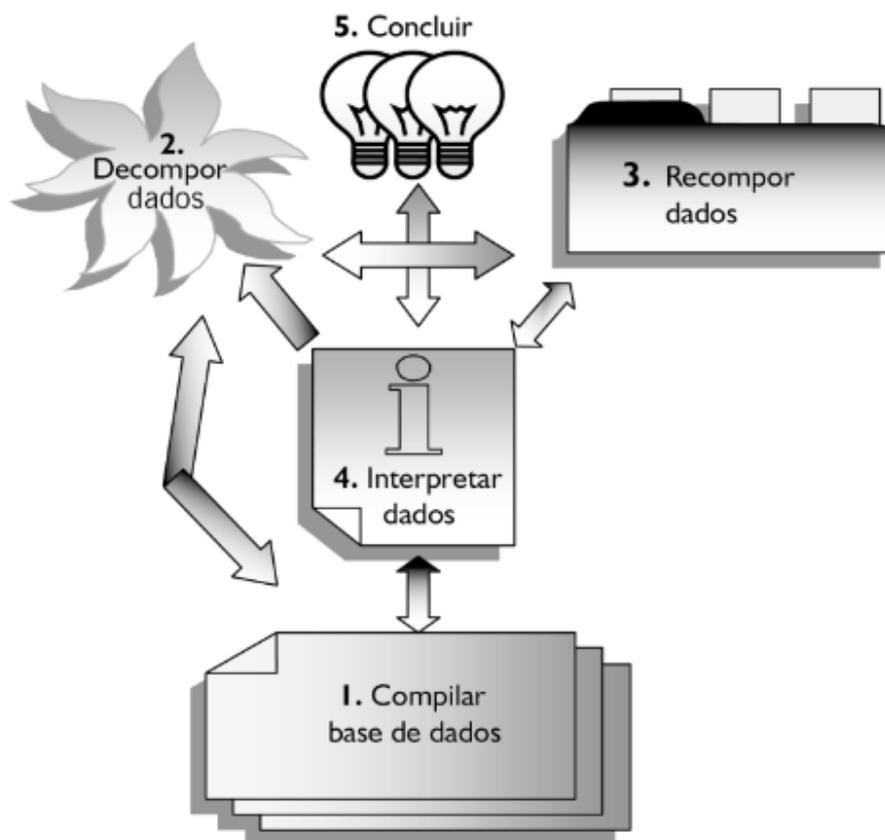
A Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações [...] já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a descredencia no aspecto da validade e do rigor científicos, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados. (2021, p. 1400)

Segundo Bardin (2016), as principais técnicas da análise conteúdo são: Análise Categorical, Análise do Discurso, Análise de Avaliação, Análise de Enunciação, Análise de Expressão, Análise das Relações (Co-ocorrências e Estrutural). Para esta pesquisa, utilizamos a análise categorial, que funciona através do desmembramento do texto em unidades (decomposição), para, posteriormente, serem agrupadas em categorias, podendo identificar tanto a presença quanto a ausência de elementos importantes à temática proposta.

Essa técnica de análise para Bardin (2016) segue um método sistemático definido por: a) pré-análise: que contempla a leitura flutuante, escolha dos documentos; b) exploração do material: diz respeito à criação das *Categorias*; e c) tratamento dos resultados: refere-se à interpretação dos resultados. Seguiremos esse método de análise, todavia, tomaremos por base os passos traçados por Robert Yin (2016), pois segue a organização de Bardin, porém de maneira ainda mais sistematizada. A figura 05 ilustra as etapas que foram traçadas nas análises.

FIGURA 05: Cinco fases de análise e suas interações.

³¹ No original: With obvious advantages, such as methodological systematicity and flexibility, contextual emphasis and sensitivity, language-orientedness, and applicability to real-life settings, it now stands out as a prime choice for applied linguists, both novice and experienced alike.



Fonte: Yin, 2016, p.184.

A análise qualitativa, para Yin, ocorre de forma similar ao que propõe Bardin. No entanto Yin divide o processo de análise em cinco fases.

A análise se inicia pela **compilação** e classificação das notas de campo e de outra coleta de dados. A compilação obtida pode ser considerada uma base de dados. A segunda fase exige decompor os dados compilados em fragmentos ou elementos menores, o que pode ser considerado um procedimento de **decomposição**. [...] a segunda fase é então seguida pela utilização de temas substantivos ou mesmo códigos ou aglomerações de dados para reorganizar os fragmentos ou elementos em grupamentos e sequências diferentes das que poderiam estar presentes nas notas originais. Essa terceira fase pode ser considerada como procedimento de **recomposição**. (YIN, 2016, p.184)

Conforme ilustrado na figura 05, há possibilidade de repetir as fases de composição e decomposição várias vezes, alternando entre elas. Já a quarta fase

envolve o uso de material decomposto para criar uma nova narrativa, com tabelas e gráficos quando pertinentes, que se tornarão a parte analítica fundamental do rascunho do seu manuscrito. A quarta fase pode ser

considerada de **interpretação** de dados recompostos [...] a quinta e última fase pode ser considerada de conclusão. Ela exige a extração de conclusões de todo seu estudo. Tais conclusões devem estar relacionadas à interpretação na quarta fase e, por meio dela, a todas as outras fases do ciclo. (Yin, 2016, p. 185)

É importante ressaltar que essas fases não seguem uma sequência linear, ao menos não precisam, pois possuem relações recursivas e iterativas. Dessa forma, a análise qualitativa de conteúdo caracteriza-se como um procedimento de análise flexível.

Além disso, por contarmos com diferentes instrumentos de análise, em algumas categorias, a triangulação de dados foi utilizada. A triangulação de dados em pesquisas, refere-se ao objetivo de buscar fontes diferentes, as quais possam corroborar com o objetivo de pesquisa (YIN, 2016, p.194). Para o presente trabalho então, a triangulação foi primordial em alguns momentos, principalmente quando nos era relevante analisar as mudanças – ou não – de percepções das professoras, tendo em vista que, os instrumentos foram gerados em diferentes momentos, conforme já explicado.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados, os resultados obtidos através da análise dos dados gerados para esta pesquisa. Com base na bibliografia apresentada e seguindo os passos metodológicos, chegamos a três categorias, as quais possuem subcategorias para melhor representar as especificidades de cada uma delas. Ademais, apresentamos, a seguir, um esquema que ilustra as categorias que surgiram em cada questão.

Quadro 05: Síntese das categorias

Categoria 1 – Percepções das docentes sobre a avaliação	Categoria 2 – Avaliação durante e após a pandemia	Categoria 3 – Perspectivas sobre avaliação a partir da formação continuada
<ul style="list-style-type: none"> • "Avaliação eu acho que é um caminhar junto com o planejamento das aulas": Um processo; • Diferentes instrumentos; • Avaliar o/a discente X avaliar o processo de ensino-aprendizagem do/a discente e docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • "Não foi como eu esperava": Dificuldades tecnológicas durante a pandemia; • Pouca ou quase nenhuma avaliação da aprendizagem ao longo da pandemia; • Novo olhar após a pandemia: "Na verdade tudo mudou, o mundo mudou e não teria como a escola continuar avaliando da mesma forma". 	<ul style="list-style-type: none"> • "Sempre se falou em avaliação, mas não com essa abordagem tão 360°": a necessidade de formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora

4.1 Categoria 1 – Percepções das docentes sobre a avaliação

Essa categoria tem como foco olhar para a perspectiva das professoras em relação ao objeto principal desta pesquisa: a avaliação no contexto do ensino de línguas. Neste primeiro momento, é importante compreender o conceito de avaliação

pela perspectiva das professoras participantes, a fim de comparar se essas percepções são refletidas em suas práticas de sala de aula. Ainda, subcategorias de análise foram criadas para que se possa olhar e compreender melhor cada um desses aspectos a partir dos dados gerados.

4.1.1 “Avaliação eu acho que é um caminhar junto com o planejamento das aulas”: avaliação é processo

Uma das funções da teoria é subsidiar-nos com embasamentos pautados em estudos para que, assim, busquemos obter maior êxito nas práticas de sala de aula. Como contemplado na seção 2.1.1 sobre a importância do letramento em avaliação, abrangemos a relevância das/dos docentes entenderem com profundidade o que é e como utilizar a avaliação e o que se faz com os resultados da avaliação.

Assim, faz-se necessário compreender qual a percepção das docentes sobre a avaliação para, então, compararmos com o que elas relatam de suas práticas avaliativas durante e após a pandemia.

Algo que ficou marcado nas respostas das professoras foi o entendimento da avaliação como processo. Como representaremos por meio de alguns excertos das respostas delas:

- Não é meramente uma prova ou provas, mas sim um processo diário de observações, teoria, práticas e muito diálogo. (Maria, questionário)

- Um processo gradual de constatação da aprendizagem que pode ser aplicado através de vários instrumentos. (Cintia, questionário)

Para a professora Maria, a avaliação não se resume apenas a provas ou os testes isolados, mas ela a considera um processo contínuo que envolve muitos fatores. Essa percepção sugere que a avaliação deve ser abrangente e deve considerar diferentes formas de gerar informações sobre o desempenho dos/as discentes. Por sua vez, a professora Cíntia também enfatiza que a avaliação é um processo gradual de verificação do aprendizado, o qual pode ser realizado por meio de vários instrumentos, isso implica que a avaliação não deve se limitar a uma única abordagem, mas sim, deve-se utilizar diferentes métodos e ferramentas para obter uma visão mais completa do progresso e desempenho dos/as alunos/as.

Tendo essas percepções das professoras em vista, apesar de ainda presenciarmos a “cultura das provas”, bem como a “cultura das notas” (FROMMERT, 2021) em muitas escolas, as participantes desta pesquisa demonstraram ter ciência da atual necessidade da avaliação na escola: *ser processual* (LUCKESI, 2003; SCARAMMUCI, 2006). Dessa forma, podemos compreender que, para essas professoras, a avaliação ocorre a cada etapa da aprendizagem. Assim como relatou Maitê na entrevista:

- Eu avalio muito no dia a dia, sabe? Eu vou olhando o caderno. Por exemplo, essa experiência de chamá-los ali para reescrever o texto, né? Então eu gosto de trabalhar assim, né? E não, não vou te dizer assim, ohh, que eu fico fazendo provas. Eu vejo que eu avalio muito no dia a dia, né? Eu acho que me falta talvez fazer mais um estudo disso, assim de anotar os dados de repente, né? (Maitê, entrevista)

Além da professora Maitê ir ao encontro da ideia de uma avaliação processual, ela ressalta “talvez fazer mais um estudo disso, assim de anotar dados de repente, né?”. Ela reconhece que tomar notas das informações geradas é algo que precisaria ser feito. As/os professoras/es muitas vezes não realizam esse procedimento de forma crítica como deveria ocorrer. Por meio dessa fala, percebemos, implicitamente, a reflexão da professora sobre a necessidade de estudos/cursos relacionados à avaliação que oferecessem subsídio para esse trabalho, o que seria possível se os/as professore/as realmente tivessem um conhecimento aprofundado em avaliação. Há uma grande urgência pelos/as professores/as serem letrados/as em avaliação (QUEVEDO-CAMARGO e DAMACENA, 2021) para que saibam analisar criticamente o processo avaliativo e, assim, dar continuidade com base nessa análise, ao processo de ensino-aprendizagem, conforme afirmam Quevedo-Camargo e Scaramucci:

A proposta de tornar o professor de línguas letrado em avaliação tem como meta principal fazer dele um consumidor e produtor crítico de avaliações. Ele deve saber por quê, o quê, quando e como avaliar seus alunos, assim como deve saber interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações (2018, p.239).

As informações que a avaliação propicia servem tanto para os/as alunos, quanto para os/as professores/as. Um/uma docente que sabe *ler* uma avaliação consegue respostas ou indícios sobre sua própria prática.

Outro ponto que nos remeteram ao letramento em avaliação foi a dificuldade relatada por algumas professoras em conduzir a avaliação de forma processual por fatores externos, conforme foram claramente evidenciados na resposta da Maria.

- Eu acho que é muito preso ainda lá atrás. Os pais não entendem, os alunos não entendem. Os alunos querem um teste, e uma recuperação para aquele teste, estão muito presos, é isso aí. Eles pedem “que dia vai ser a prova?” Tá, teve a prova? É? São esses conteúdos e está agora a gente quer recuperação. É assim, sabe? É uma prova, mais recuperação, uma prova, mais uma recuperação, estão muito presos aí. Aí quando eles pegam alguém diferente, eles não entendem. Aí a gente tem muita incomodação, viu? Os pais vêm reclamar, querem ata, querem registro. Não entendem que é um processo que durante várias aulas eles foram construindo, igual funciona em uma produção textual né. (Maria, entrevista)

Maria expressa seu descontentamento ao afirmar que o sistema ainda está centrado em provas e recuperações, o que leva alunos/as e seus/suas responsáveis a ficarem presos e nem questionarem mais esse ciclo tradicional, o qual ainda está enraizado em muitas escolas. A professora relata esse constante questionamento por parte dos/as estudantes sobre as datas das provas, como se essa etapa do processo de ensino aprendizagem fosse a única que realmente importasse, já que “vale nota”, ignorando, assim, todas as demais atividades e processos pelos quais os/as alunos/as passam em seu cotidiano escolar.

Dessa forma, Maria indica que esse ciclo de provas e recuperações acaba limitando a perspectiva dos/as alunos/as e restringindo a sua aprendizagem. Nesse sentido, Maria retrata sua aflição quanto à falta do letramento em avaliação para os/as alunos/as e seus/suas responsáveis. Segundo ela, todos/as ainda estão acostumados/as com um sistema tradicional de avaliação: *avaliação = nota + recuperação = nota*. Tudo isso, vai ao encontro do letramento em avaliação e nos aponta para a importância de capacitar as/os docentes e conscientizar a comunidade. Assim, será possível que professoras/es tenham maior clareza do que estão avaliando, possam analisar, interpretar os resultados da melhor forma possível, além de promover uma cultura de avaliação mais significativa.

Por meio do relato de Juliana, obtivemos outra resposta sobre a avaliação caminhar ao lado do processo de ensino-aprendizagem.

- Avaliação eu acho que é um caminhar junto ali, com o planejamento das aulas, né? Tu tens que estar sempre planejando e observando o que eles estão conseguindo fazer, o que que eles estão dando de retorno, porque através do retorno que eles nos dão que a gente vai reorganizando os planejamentos, né? Então assim, ó a avaliação, ela faz parte de todo o processo, né? (Juliana, entrevistada)

Para a professora, a importância da avaliação está no seu caráter de processo contínuo e integrado ao planejamento das aulas. Ela afirma que é importante observar o que os/as alunos/as estão conseguindo fazer e o que estão dando de retorno, pois é através dessas informações que é possível reorganizar os planejamentos e ajustar a metodologia de ensino. A professora ressalta que a avaliação é fundamental para acompanhar o processo de aprendizagem e garantir que os objetivos de ensino sejam alcançados. Ela defende que não há como seguir um caminho de ensino sem avaliar e observar o processo de aprendizagem junto com os/as alunos/as.

Percebe-se, pelas respostas das docentes, uma visão de avaliação processual, considerando-a um processo contínuo, permeado por diversos momentos de observação e análise do desenvolvimento dos/as alunos/as. Essa percepção reconhece que “assim como o ensino-aprendizagem é considerado um **processo**, a avaliação precisa, de fato, ser vista, compreendida e exercida de tal maneira” (SANTOS e KERSCH, 2023, p. 29).

4.1.2 Diferentes instrumentos

Além de entender a perspectiva que as professoras têm sobre a avaliação no ensino de línguas, buscamos também, compreender os instrumentos avaliativos que elas utilizam em suas práticas, afinal, os instrumentos que são utilizados na prática avaliativa são escolhas, as quais, muitas vezes, são feitas de acordo com a percepção de avaliação que se tem.

Com base nas respostas das docentes, apesar de não especificarem ao certo quais instrumentos avaliativos usam, as professoras participantes demonstram, por

meio de suas respostas, que essas avaliações ocorrem em diferentes momentos, não se atendo apenas a um instrumento. As professoras relatam que:

- Atualmente a avaliação acontece em todos os momentos, na interação, nos exercícios, nas leituras diversas, nos registros no caderno ou folhas [...]

E afirmam que realizam:

- Pequenas avaliações escritas e/ou orais, sobre o conteúdo dado semanal ou quinzenalmente, trabalhos realizados em casa (redações) e também através de conversas e debates realizados em quase todas as aulas.

- Olha, eu acho até que sim, né? Esse trimestre, até por propus um teatro para eles. E as folhinhas que eu faço, geralmente eu deixo fazer em dupla, pode fazer em dupla, pode fazer sozinho, né? Isso é legal também, né? Tu permitir que eles façam juntos ou quer fazer sozinho faz, né? O que eu achei que foi bom, é fazer um verdadeiro ou falso. Eu pego tudo o que eu ensinei no trimestre. E nem esse acho que foi o trimestre passado que eu tentei fazer uma prova com classes gramaticais. Foi um fracasso, né? Não acho que ficou difícil mesmo, mas até foi uma provinha assim que eu tentei fazer a tabelinha para completar, eu acho que. Eu acho que sim, né? Eu gosto muito de pedir desenhos também. (Maitê, entrevista)

Conforme apontamos na fundamentação teórica, Carvalho afirma que a avaliação “[...] é um objeto multifacetado, que pode cumprir diferentes propósitos [...]”, (2022, p.25). Para isso, precisa contar com instrumentos diversificados ao longo do percurso avaliativo, afinal, cada situação proposta no processo de ensino-aprendizagem requer um instrumento de avaliação. Assim, também, acontece a inclusão, ao invés da exclusão (LUCKESI, 2003), pois cada aluno/a, demonstra melhor o seu desenvolvimento de maneiras diferentes, alguns terão maior facilidade em demonstrar por meio de uma atividade escrita, outros, por sua vez, de forma oral. E, dessa forma, se o/a professor/a propicia múltiplos instrumentos e formas de avaliar, todos/as os/as estudantes têm a oportunidade de serem incluídos.

Na maioria das respostas, a palavra “prova/teste” aparece como um instrumento de avaliação. As provas ainda são um dos instrumentos mais utilizados, estão praticamente presentes em todos os contextos de ensino. Ainda há uma cultura forte de avaliar por meio de provas, até porque elas são o meio de avaliação em vestibulares, concursos etc.

Nos contextos citados acima, a prova serve para medir conhecimentos específicos, ou seja, a finalidade dela é classificar. Por isso, o processo avaliativo não deve se resumir a provas, até porque fazer isso “[...] é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo (HOFFMAN, 2014, p. 29)”.

Por meio das respostas das professoras, pudemos perceber que não há uma definição concreta dos instrumentos utilizados, além disso, a pergunta sobre os instrumentos que elas utilizam em sala de aula foi a mais difícil, no sentido de não conseguir, mesmo por meio da entrevista semiestruturada, mais detalhes sobre os instrumentos específicos utilizados. Todavia, apesar de haver detalhes específicos sobre os instrumentos, por meio dos relatos das professoras fica evidente que elas priorizam por utilizar instrumentos variados que contemplem diferentes habilidades.

4.1.3 Avaliar o/a discente X avaliar o processo de ensino-aprendizagem do/a discente e docente

Avaliar o/a aluno/a é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a avaliação não é um processo que está a serviço apenas do/a estudante, mas do/a professor/a também. Conforme afirma Haydt:

A avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente ligada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar. Assim, a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la. É por isso que se diz que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino. (HAYDT 2011, p. 216)

Ficou evidente, por meio de muitas respostas ao questionário – instrumento inicial de geração de dados – que as professoras direcionavam a avaliação como algo unicamente voltado ao/a aluno/a, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

- É identificar quais habilidades e dificuldades que o aluno possui. (Drica, questionário)

- Um processo no qual o aluno demonstra suas habilidades e capacidades. (Juliana, questionário)

Por meio de ambas respostas – as quais representam o que as demais participantes também responderam – nota-se que as professoras compreendem como objetivo da avaliação a verificação do que **o/a aluno/a** demonstra em relação as suas habilidades e capacidades. A partir disso, entendemos que, para as docentes, a avaliação é centrada no/a estudante apenas.

Todavia, a triangulação dos dados obtidos sugere uma perspectiva diferente nas respostas aos demais instrumentos gerados (gerados após a aula sobre avaliação no curso de formação), para Verônica por exemplo,

- A avaliação ela é assim, ela serve para nos ajudar a ver, né? Se a gente está conseguindo atingir, então os nossos objetivos com eles, na construção das habilidades das competências, né? Então, assim, quando eu leio, né, uma produção de texto a partir daquela produção, eu consigo analisar então aquela escrita, esse olhar individual, né? Para cada aluno, para ver como é que tá então a construção, né? (Verônica, entrevista)

Para a docente, a avaliação tem o propósito de ajudar a verificar se os objetivos estão sendo alcançados na construção das habilidades e competências dos/as alunos/as. Verônica afirma que através da leitura e análise individual das produções de texto, ela consegue acompanhar o processo de construção da escrita de cada estudante, observando, assim, o desempenho deles/as.

A seguir, analisemos a resposta de Drica.

- Então, sobre avaliação... eu também mudei meu modo de pensar na avaliação, porque apesar da minha idade, não sou muito velha na área, eu tenho 8 anos de docência. No início a gente não tem experiência, né? A gente vai fazer o que aprendeu como aluno, né? E a vida inteira como aluno foi aquele processo, professor ensina, vai lá no final do trimestre dá uma nota. Nota, né? Então, claro, no início, acho que nos meus primeiros 3,4 anos, até de docência, era assim que eu fazia, só que de um tempo

para cá, comecei a perceber que isso não é produtivo, pois a pessoa decora o conteúdo. Eu sei porque eu estudo para concurso e eu decoro do concurso, passou o concurso, eu esqueço a metade porque eu decorei, entendeu? Então isso também eu tento levar para a sala de aula. Não adianta fazer o aluno decorar, o aluno tem que internalizar o que ele está ouvindo da gente, né? E isso a gente consegue muito com trabalhos em grupos, eu já percebi que eles associam mais as coisas do que se eu der um conteúdo e mandar eles estudarem para a prova. (Drica, entrevista)

Drica inicia sua fala refletindo sobre essa cultura enraizada de provas e notas, dizendo que essa foi a realidade à qual foi exposta como aluna. Assim, ela passou a reproduzir esse sistema. No entanto, com o passar do tempo, a professora começou a questionar a eficácia desse método, já que ela analisou a forma como estudava para os concursos, decorava temporariamente e, então, esquecia praticamente tudo que tinha “aprendido”.

Por meio das análises dos diferentes instrumentos gerados, tornou-se evidente a mudança entre o relato inicial das professoras participantes, que direcionava a avaliação como uma *etapa* (não um processo) centrado nos/as alunos/as. A triangulação dos dados nos permitiu identificar mudanças na perspectiva das docentes, evidenciando, então, que, após formação continuada, houve, ao menos, uma mudança no discurso por parte delas, demonstrando a compreensão de que a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e dessa forma, ela está a serviço tanto do/a aluno/a quanto do/a professor/a.

4.2 Categoria 2 - Avaliação durante e após a pandemia

Nosso objetivo foi compreender como se deu o processo avaliativo ao longo da pandemia e como estava ocorrendo no retorno às aulas presenciais, mostrando quais foram os desafios enfrentados pelas professoras participantes, as adaptações que precisaram fazer e verificando, por meio de seus relatos, se elas agiram como *designers* frente a esses diferentes contextos.

4.2.1 “Não foi como eu esperava”: Dificuldades tecnológicas durante a pandemia

A pandemia impôs que professores/as, alunos/as migrassem para o mundo virtual, possibilitando assim, dar continuidade às aulas. Segundo Santos (2021), o ERE evidenciou muitas dificuldades, como a falta de acesso às TD, principalmente por parte dos/as estudantes, ou ainda, como a “incapacidade dos professores, em manusear os recursos midiáticos” (SANTOS, 2021, p. 537).

A fim de compreendermos, então, como ocorreu a avaliação no período pandêmico para as participantes dessa pesquisa, começamos analisando o relato da professora Cíntia ao responder ao tópico do questionário com o seguinte enunciado: “Nos conte como se deu o processo de avaliação ao longo do período pandêmico nas suas aulas”, segundo a docente, o processo se deu:

- Através da participação na realização das atividades, mas não houve uma avaliação, pois on-line o nível de dificuldade era grande, tanto no domínio tecnológico do aluno, recurso ou compreensão do que se transmitia, interpretação sobre o que era solicitado. (Cíntia, questionário)

Cíntia destaca a não realização de avaliação ao longo do período pandêmico, devido ao contexto imposto a todos/as, bem como as dificuldades que surgiram por parte dos/as alunos/as, a exemplo da falta de letramento digital a qual pode ser definida como “um conjunto de práticas sociais letradas que acontecem em ambientes digitais (computadores e dispositivos móveis, redes sociais e web, entre tantas outras plataformas)” (KERSCH; MARQUES, 2017, p. 344). No entanto, esse relato da professora aponta um sentido contrário à resposta (seção 4.1.1) por ela dada sobre o que é avaliação³². Se, para Cíntia, a avaliação é um processo gradual, mesmo diante de outro contexto, como foi no caso do ERE, essa concepção não poderia mudar abruptamente a ponto de a docente relatar que **não houve avaliação**. Cíntia abre espaço para a interpretação de que avaliação é sinônimo de prova quando ela diz “não houve uma avaliação”.

Essa, então, passou a ser a dificuldade relatada pela docente. Contudo, se a forma de ensinar precisou ser adaptada ao novo contexto e, se para a professora avaliação é um processo gradual, acreditamos que, sim, tenham ocorrido avaliações, por meio de todas entregas feitas pelos/as discentes. Todavia, como aponta a

³² (resposta por ela dada anteriormente) *“Um processo gradual de constatação da aprendizagem que pode ser aplicado através de vários instrumentos.*

resposta da professora, tudo o que foi realizado ao longo desse período não foi considerado como avaliação.

Outro fato exposto por Cíntia representa o que as demais professoras relataram: a dificuldade de acesso à internet por parte dos/as estudantes. Com a pandemia, as desigualdades ficaram ainda mais evidentes, principalmente no que diz respeito ao acesso às TD, que passaram a ser essenciais na vida escolar de alunos/as do mundo inteiro. No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística³³ (IBGE) realizado no ano de 2021, metade dos alunos da rede pública de ensino, que tinham entre 15 e 17 anos, não possuíam equipamentos ou acesso à internet. Enquanto isso, na rede particular, mais de 90% dos/as estudantes possuíam esses recursos.

Assim, surgiram algumas iniciativas como de doação de celulares³⁴, a “opção” de o/a aluno/a buscar o material em versão impressa na escola, dentre outras que foram surgindo. Tendo em vista esse problema de acesso que foi crucial no decorrer da pandemia, surgiu também a questão da dificuldade de alunos/as no que diz respeito ao domínio tecnológico (SANTOS, 2021, p.541).

Todavia, além da dificuldade tecnológica enfrentada pelos/as estudantes, professoras/es também enfrentaram esse desafio. Conforme indicam os excertos abaixo:

- É, maior adaptação foi essa, com certeza, foi a tecnológica. E muita dificuldade com a tecnologia, de assim, ó, eu virar à noite assistindo vídeo no YouTube para saber como é que é que compartilha a tela. Nossa, muitas dificuldades, porque eu era bem leiga no assunto. (Juliana, entrevista)

- Era os estudantes que não apareciam na aula, que não estavam fazendo nada. Aquela angústia assim, de saber que tem alguns que não tinham acesso. É toda aquela dificuldade de acesso, né? (Maitê, entrevista)

³³ Dados dessa matéria disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/55-dos-alunos-nao-tinham-acesso-a-internet-em-aulas-remotas-diz-ibge/>. Acesso em: 14 de jan. 2023.

³⁴ Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/09/projeto-social-que-entrega-celulares-para-jovens-de-baixa-renda-passa-a-contemplar-todo-o-estado-ci84gd2kq001u0179urshlgva.html>>. Acesso em: 24 de nov. 2023.

- *Assim eu usava, então os dispositivos que eu tinha aqui em casa. Emprestado das filhas do marido, né? [...] Devagarinho eu fui me adaptando assim. Aquela coisa do ter que sentar ali e fazer uma aula, porque assim, a ferramenta é maravilhosa, mas é que tu tens que ir dominando e a gente nunca tinha aprendido. Então a gente foi aprendendo na marra. Não foi como eu esperava, mas era o melhor que conseguia fazer naquele momento. (Verônica, entrevistada)*

- *Os maiores desafios além da tecnologia, né? Que como eu tive que aprender praticamente tudo sozinha, né? A gente teve que utilizar tudo...Depois o maior desafio foi como preparar uma aula. (Drica, entrevistada)*

As dificuldades relacionadas à tecnologia, conforme os relatos, também foram enfrentadas pelas professoras. Muitas não sabiam utilizar a tecnologia, ou ainda, conforme a resposta da Verônica, não possuíam seu próprio computador. Dessa forma, à medida que as professoras iam precisando utilizar as ferramentas, elas iam aprendendo o que precisava ser feito, sem orientação ou formação.

No período de ERE, as escolas passaram a fazer uso de plataformas, as quais deveriam utilizar para dar seguimento às aulas (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020). Porém, não ocorreu formação para docentes e discentes, os/as quais tiveram que aprender fazendo, “na marra” como disse Drica, o que acaba por diminuir a capacidade de professoras/es serem *designers*, pois essas/es não dominavam, não neste primeiro momento, as plataformas “impostas”.

Dessa forma, as potencialidades que as TD proporcionam, agregando valor ao ensino, não foram, em grande parte dos contextos, realmente postas em prática. Afinal, integrar as TD à educação requer, acima de tudo, formação de professoras/es e suporte institucional. Conforme ainda afirmam Moreira e Schlemmer sobre esse período após pandemia:

[...] que após este período de emergência mundial, se pense em criar e desenvolver estruturas que respondam a estas mudanças e às **necessidades da formação docente** e de educação ao longo da vida, que realcem a realidade multifacetada, multidimensional, multidisciplinar e multicultural, assim como a articulação de saberes que se exige aos atuais professores/formadores, integrados nesta sociedade (2020, p.27, grifos nossos).

A falta de formação dos/as docentes para o ERE teve como consequências um trabalho com as TD que acabou por repetir as mesmas práticas, porém em um ambiente diferente, o que chamamos de transposição (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020). Drica por meio de seu relato nos exemplifica essa transposição, quando questionada sobre como ocorreram suas aulas no ERE.

- Então, é a principal diferença é o trabalho em grupos. No ensino remoto, eu só estava fazendo, bastante avaliação pelo Google formulários, né? E era só o que a gente fazia e dava as aulas, né? Eu preparei muito o slide no PowerPoint, no ensino remoto. Porque eu achava que ia passando para eles, eu achava melhor de explicar. Quase todas as minhas aulas eram assim, facilitava para mim. (Drica, entrevista)

O modelo tradicional de aula expositiva acabou se repetindo no ambiente virtual, já que a maior parte das aulas eram feitas com o auxílio de *slides* para explicar os conteúdos. Dessa forma, as mesmas práticas acabaram se repetindo, porém em outro contexto. Além disso, conforme apontado pelas professoras, uma prática muito utilizada neste período foi a adoção de avaliações pelo *Google Formulário*.

Ao elucidarmos o exemplo da prática de ensino da Drica, podemos perceber que as avaliações ofertadas por ela na ferramenta acima referida foram elaboradas como um reflexo das suas aulas, ou seja, elaborada de forma tradicional. No entanto, a grande problemática não é esta, mas, sim, o fato de fazer uso de apenas um instrumento de avaliação, o qual, muitas vezes, é elaborado com questões de múltipla escolha ou com respostas curtas. Dessa maneira, as perguntas que acabam sendo feitas não abrem espaço para discussões, já que são de caráter objetivo. Além disso, a utilização de uma única ferramenta de avaliação, conforme já discorrido nesse trabalho, não colabora para uma prática avaliativa inclusiva, além de torná-la uma atividade monótona e, assim, acabar desmotivando os/as estudantes. Independente do contexto de ensino, as avaliações precisam ser diversificadas, permitindo que outras abordagens sejam contempladas.

A pandemia de COVID-19 nos trouxe diversos desafios no âmbito educacional, o que exigiu rápidas adaptações de toda comunidade escolar. No entanto, ao analisamos nosso grupo de participantes formado por professoras, ficou evidente que a maior dificuldade foi a tecnológica. Tanto pela falta de acesso por partes dos/as estudantes, quanto pela falta de formação adequada para o ERE, principalmente para

os/as professores/as que foram os/as responsáveis por conduzir as aulas neste período.

A falta de preparo docente corroborou para que ocorresse uma transposição do que era feito no ambiente físico escolar para o virtual. Assim, aulas expositivas também predominaram neste contexto, além da ausência de diversificação de atividades, pois conforme relatado pela maioria das docentes, o Google formulário foi a ferramenta que mais utilizaram quando realizavam alguma “avaliação”. Dessa forma, conclui-se que as professoras não agiram como *designers*, tendo em vista que não houve grandes adaptações para o ERE. Cabe ressaltar que isso não é uma crítica, pois o ERE trouxe diversos desafios e, conforme já discorrido por meio desse trabalho, sem formação e recursos adequados para os/as docentes o trabalho mediante qualquer contexto se torna limitado.

4.2.2 Pouca ou quase nenhuma avaliação da aprendizagem ao longo da pandemia

Durante o período pandêmico, os/as professores/as se viram diante de uma grande questão: - E agora? Como iriam avaliar seus/suas alunos/as? Como foi destacado nas respostas da pergunta anterior, a avaliação “não foi como esperavam”. As dificuldades citadas anteriormente – as quais representam apenas alguns dos muitos empecilhos que tiveram ao longo da pandemia – corroboraram para que houvesse um nível maior de dificuldade no que diz respeito à avaliação para que, assim, esse processo fosse desenhado a partir do novo contexto.

Segundo as respostas das professoras, a avaliação se deu por meio:

- da participação nas aulas remotas, a entrega das atividades e o interesse do aluno quando tiravam as dúvidas sobre o conteúdo fora do horário de aula. **(Cíntia, questionário)**

- Por meio de formulários com questões diversas e da observação quanto às participações nos meets. **(Maitê, questionário)**

Dessa maneira, percebe-se que a premissa de avaliação foi “se o/a aluno/a fez ou não fez a atividade, se participou ou não das aulas remotas”, o que não vai ao encontro do que é avaliar, mas foi o que era possível para aquele contexto com as condições que elas tinham.

Ainda de acordo com uma das professoras:

- No ensino remoto a avaliação era a participação deles, as conversas, uma junção de coisas, dentro da pandemia não houve avaliação e eles sabiam que não ia ocorrer a reprovação por conta do governo. Dentro da pandemia era uma coisa mais light. (Cíntia, entrevista)

Além de reafirmarem que a avaliação ao longo do período pandêmico foi por meio da participação, surge uma palavra que também apareceu em diversas respostas das demais participantes: reprovação. As professoras buscaram “justificar” a falta de critérios e instrumentos específicos de avaliação no referido contexto, devido à inexistência da possibilidade de reprovação do/a aluno/a. Esse argumento não deveria estar em discussão, tendo em vista que o principal objetivo da educação deveria ser a aprendizagem, ou seja, focar mais no processo do que no resultado final, até porque, quando o processo é bem planejado e executado, a aprovação ou reprovação se tornam apenas uma consequência. Entretanto, esse foco em notas, aprovação e reprovação está ainda enraizado na cultura escolar.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem. (LUCKESI, 1999, p. 18).

A avaliação da aprendizagem é um processo extremamente complexo, multifacetado, o qual precisa ser realizado com criticidade; é por meio dela que é possível “tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender” (LUCKESI, 2011, p.376). Ou seja, ela reorienta o processo de ensino-aprendizagem, a partir do momento em que identifica o que o/a discente aprendeu ou não, ao contrário de simplesmente averiguar quem fez ou não fez uma atividade.

Cabe, mais uma vez, ressaltar a importância de momentos de reflexões coletivas sobre os reais propósitos da avaliação, para que percepções como essas, focadas em aprovação ou reprovação, sejam repensadas. Apesar da etimologia da palavra “avaliar” remeter a julgamento, no âmbito educacional, seu significado deve transcender esse entendimento, ressignificando o sentido literal de avaliar, passando para a compreensão da avaliação como um processo integrante ao processo de ensino-aprendizagem, o qual vise acompanhar o desenvolvimento dos/as discentes e guiar a prática pedagógica.

4.2.3 Novo olhar após a pandemia: “Na verdade tudo mudou, o mundo mudou e não teria como a escola continuar avaliando da mesma forma”

Novos tempos requerem novas práticas e assim como o período pandêmico apresentou uma série de desafios aos/as docentes, para Nóvoa

o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes **procedimentos de avaliação**, etc. (NÓVOA, 2022, p. 25, grifos nossos)

As transformações que ocorreram ao longo da pandemia, as quais precisaram ser rápidas, ocorrendo em um curto espaço de tempo, impactaram de diversas maneiras a forma de “estar” em sala de aula, tanto para professores/as quanto alunos/as. A transição do ensino presencial para o ERE trouxe uma nova realidade, onde a sala de aula passou a ser o quarto, a sala, a cozinha, enfim, qualquer espaço da casa onde tivesse um computador ou celular disponível para acompanhar as aulas. Tendo em vista os impactos dessa nova forma de aprender e ensinar, nos questionamos sobre a forma de avaliar e as possíveis mudanças advindas do período pandêmico, buscamos então, compreender os impactos que esse período teve na volta ao ensino presencial, em específico, na avaliação.

As professoras participantes relatam estarem repensando suas práticas, como podemos perceber nos exemplos de respostas abaixo.

- Comecei com alguns instrumentos que usava antes, mas já estou repensando-os, pois muitos alunos estão com dificuldades, como disse lá no início a avaliação está me servindo para ver que tenho que pensar em

outras propostas para não perder nenhum pelo caminho. (Verônica, questionário).

- Com certeza, não. Hoje tenho um novo olhar. Foi um crescimento, já vinha repensando muitas coisas, desde o PIBID e agora estou muito diferente. Cada dia é um novo dia. Cada dia vejo meus alunos com mais carinho e atenção, procuro ouvi-los e leio bastante para eles. A avaliação vem junto com tudo. Não é uma atividade separada. E muitas vezes, a avaliação ocorre sem percebermos e vou fazendo os apontamentos e juntos refazendo, reescrevendo. (Maria, questionário).

- Na volta ao presencial algumas salas haviam sido equipadas com lousa digital, outras com projetor e ganhamos Chromebooks para trabalhar com os alunos. Muitos deles voltaram com várias carências, socioemocionais e pedagógicas. Desaprenderam como era ser um aluno, como era ter colegas e tarefas para realizar. Pouco a pouco fomos construindo vínculos e conceitos necessários para a aprendizagem.

Tendo em vista todas as dificuldades enfrentadas no ERE, muitas lacunas foram criadas no que diz respeito à aprendizagem. Por meio dessas respostas, nos parece que está mais evidente a necessidade de tomar novas atitudes frente ao processo avaliativo no retorno ao ensino de forma presencial, após o período pandêmico. Assim, professores/as estão percebendo que precisam assumir uma nova postura frente ao processo avaliativo, para que esse, cumpra seu real objetivo: colaborar para o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme afirma Santos (2021), por muito tempo, a educação foi “definida por métodos baseados na replicação de conteúdos de maneira uniforme, às vezes mecânica, sem considerar as especificidades de cada aluno” (2021, p.346). Essa forma de ensino, cada dia que passa, faz menos sentido. Esse método, conhecido como tradicional, perde cada vez mais espaço, uma vez que, os/as estudantes contam com a possibilidade de acessar qualquer informação com apenas um clique. Além disso, o papel da escola não é o de “transmitir” conteúdos – claro que eles, os conteúdos, fazem parte da escola, como instituição sistemática de ensino, mas, ressalta-se que a escola tem compromisso com um propósito ainda maior: o desenvolvimento humano. Para isso, há cada vez mais, a necessidade de desenvolver as habilidades e competências do século XXI.

Segundo as respostas das professoras, houve uma necessidade de “baixar o nível de exigência em relação aos conteúdos”, conforme podemos observar nas respostas abaixo.

- É um processo gradual e leve, a participação presencial, realização de exercícios de forma presencial, tarefas, cadernos, produção textual em sala e avaliação escrita (uma) com um nível básico de exigência para resgate dos hábitos de estudo anterior a pandemia... - da participação nas aulas remotas, a entrega das atividades e o interesse do aluno quando tirava as dúvidas sobre o conteúdo fora do horário de aula. (Cíntia, questionário)

- Na verdade tudo mudou, o mundo mudou e não teria como a escola continuar avaliando da mesma forma. Hoje, pós-pandemia, cada um dos alunos tem seu grau de conhecimento, primeiro estou fazendo um diagnóstico para verificar o que cada um conseguiu aprender durante o período pandêmico. Estou avaliando cada aula o que cada um consegue assimilar, retomando conteúdos básicos, com muito diálogo e exercícios. A avaliação é contínua e qualitativa, sem muito avanço nos conteúdos. (Drica, entrevista)

Através dessas respostas, conseguimos perceber também que, no primeiro exemplo trazido, a professora relata a mesma forma de avaliação que ocorreu na pandemia, avaliação de tudo que o/a aluno/a faz em aula, o que não fica claro, é de que forma essa avaliação que pode ser designada como contínua, se contribui para o andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Diferente, assim, do segundo exemplo, o qual demonstra que a professora estava até então, propondo avaliações diagnósticas para compreender o que seus/suas discentes sabiam ou não, para assim, dar continuidade ao seu trabalho. Além disso, na segunda resposta, a professora relata que, conforme sente a necessidade, retoma o que perceber que é preciso. Dessa maneira, essa professora utiliza a avaliação como base para dar sequência ao ensino.

Dessa forma, nota-se que há ainda uma preocupação com os conteúdos, mas que elas já percebem que há a necessidade de respeitar as individualidades de cada aluno/a, ainda mais na retomada de um momento histórico – a pandemia – que evidenciou as desigualdades sociais, sendo que muitos/as discentes estão com

lacunas na aprendizagem pela falta ou dificuldade de acesso que tiveram para acompanhar as aulas no ERE.

4.3 Perspectivas sobre avaliação a partir da formação continuada

A formação de professores é de extrema importância para o êxito e qualidade da educação. O/a profissional da educação não termina seus estudos ao concluir a licenciatura; há uma grande necessidade de formações continuadas para que esse/a professor/a tenha a possibilidade de atualizar-se ou até mesmo aprender o que a graduação não conseguiu contemplar.

Nesta categoria, então, o foco foi compreender quais as percepções sobre o curso e perspectivas que as professoras passaram a ter sobre avaliação após a formação continuada ofertada em forma de extensão, intitulada “Multiletramentos na sala de aula”.

4.3.1 "Sempre se falou em avaliação, mas não com essa abordagem tão 360°": a necessidade de formação continuada

O mundo a nossa volta se transforma constantemente. Lentamente, em descompasso a essas transformações, a escola busca acompanhar as demandas da sociedade. Precisamos, conforme afirma Nóvoa, “transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI” (2022, p. 24).

Para que ocorram verdadeiras transformações no espaço escolar, é necessário que o profissional que está à frente do ensino – o/a professor/a – tenha a oportunidade de constantemente atualizar-se por meio de formações continuadas. A partir da formação ofertada para o grupo de professoras, as quais são participantes desta pesquisa, pudemos inferir por meio de suas falas e respostas aos instrumentos gerados, que a formação “Multiletramentos na sala de aula”, trouxe uma oportunidade para renovarem suas percepções sobre diversos aspectos de suas práticas educativas, mas principalmente sobre questões de avaliação.

Com unanimidade, quando abordamos o tema avaliação no curso, foi algo que despertou interesse das docentes. Esse tópico do curso promoveu um engajamento

muito grande por parte delas, pois ficou evidente a necessidade de falarem sobre esse processo que, para muitas, foi angustiante no decorrer da pandemia.

Sem dúvidas, o curso ofereceu a elas um momento para parar para pensar e ressignificar a avaliação. Conforme podemos observar nas respostas dadas aos diários após o encontro sobre avaliação.

- Compreendo que a partir da perspectiva dos multiletramentos precisamos em primeiro lugar ter os objetivos definidos para cada processo avaliativo e visar a autonomia do aluno e respeito pelo mesmo. Por exemplo, em uma avaliação de produção escrita não podemos avaliar apenas como produto, mas resultado de um processo. (Maria, diário)

- Se for para citar algo que aprendi e foi especialmente significativo devo destacar a reflexão sobre a avaliação, que é tão importante para o aluno como para o professor. Avaliar é um processo contínuo, que serve para o aluno, através da análise de seu desempenho, perceber se está conseguindo construir conhecimentos ou se precisa mudar as estratégias de estudo e para o professor refletir se está conseguindo promover a construção de habilidades e competências úteis aos seus alunos como falantes de uma língua". (Verônica, diário)

- Avaliação para mim é um processo gradual e contínuo, ocorrendo dia após dia, buscando corrigir erros e construir novos conhecimentos, possibilitando repensar situações para que a aprendizagem ocorra. Ao avaliar a aprendizagem dos alunos, está se avaliando a prática dos professores, permitindo a realização de mudanças. Por ser professora há muitos anos, observo que um dos itens que é debatido, principalmente em escolas particulares, e o processo de avaliação, e concordo que tenha que ser um item em que as discussões não devam ser esgotadas, pois a sociedade muda e as necessidades também. (Cíntia, diário)

A resposta da Verônica ao diário reflete o que todas as professoras passaram a compreender por avaliação: um processo que auxilia tanto os/as estudantes, quanto o/a professor/a. Conforme analisado na seção 4.1.3, as professoras demonstraram uma percepção de avaliação, nos questionários, centrada e voltada aos/as alunos/as.

Após os últimos instrumentos de geração de dados, a nova perspectiva por parte das professoras ressaltou a importância da avaliação como parte essencial no processo de desenvolvimento dos/das discentes e em uma prática docente eficaz.

*- Quando penso na avaliação, vejo que nesses meus 20 anos de docência, mudei muito a minha concepção de avaliação. Eu acreditava que a quantidade era muito importante e que cada trabalho ou prova de conteúdos dados exigia uma outra atividade de recuperação isolada. Aos poucos vivi e vivo uma transformação muito grande, principalmente hoje após o retorno às aulas presenciais. Percebo que a “prova” isolada e sem conexão não tem mais sentido. Ela até pode ser feita, desde que contextualizada aos temas, leituras trabalhadas e que envolva a reflexão, a criticidade, a autonomia do aluno. **Eu nunca tinha pensado na avaliação como uma parte do processo, que caminha ao lado da aprendizagem, e isso foi uma das aprendizagens após a leitura e o último encontro. Ela pode ser feita em vários momentos, de formas diferentes, principalmente com observações e intervenções positivas para aperfeiçoamento do aprendizado do aluno e o nosso trabalho.** (Maria, diário)*

Maria representa o que as respostas das docentes nos evidenciaram: uma mudança de percepção sobre avaliação e a necessidade de estar continuamente em formação. Ela relata que possuía uma crença muito mais quantitativa em relação as avaliações, sendo que essas se resumiam a provas e trabalhos sobre os conteúdos trabalhados, evidenciando uma adoção única dada pela avaliação do tipo somativa. Com o passar dos anos de docência, a professora sentiu a necessidade de abordar a avaliação de uma forma mais contextualizada e, principalmente, integrada à prática de ensino, percebendo ainda mais essa necessidade com o retorno ao ensino presencial após o ERE.

- Não lembro de ter tido tamanha oportunidade para discutir avaliação, o que é muito necessário e pertinente. (Maitê, diário)

- O processo de avaliação difere do sistema tradicional através de provas escritas e decoradas, ele ocorreu gradualmente conforme a proposta do curso, atualizado, utilizando novas tecnologias, motivador e não intimidador, foi um processo natural, propiciando formas de expormos o

conhecimento adquirido. A forma que foi organizada e a flexibilidade na questão do tempo, claro não se distanciando do cumprimento das tarefas, me fizeram acreditar que eu poderia acompanhar o curso. Confesso que eu gostaria de aprender mais como avaliar meus alunos utilizando formas desmistificadas, sinto que estamos tão entranhados no sistema tradicional que ainda perdura em algumas ações no meu dia a dia, mas acho que faz parte dos desafios, cada vez mais investir nas formações para que eu possa me distanciar desta sistemática tradicional. Educar é sempre estar se renovando e se atualizando, eu vejo assim. (Cíntia, podcast)

Por meio das respostas de Cíntia e Maitê, fica evidente, em suas falas, a necessidade em terem formações que contemplem a avaliação. Como inferimos a partir da resposta de Maitê, muitos/as professores/as chegam à sala de aula e lecionam durante anos, sem ao menos terem tido, em suas formações iniciais, espaços de estudo e reflexão sobre essa parte essencial do processo de ensino-aprendizagem: a avaliação.

Tendo isso em vista, ressaltamos a necessidade dos/as docentes conseguirem buscar espaços de formação continuada que propiciem momentos de aprimoramento. Assim como vimos esboçando ao longo deste trabalho, a educação está em constante evolução e, como consequência, todos os processos que a ela dizem respeito, como a avaliação, se renovam ou precisariam se renovar.

Ao trazer para o centro de discussão o tema avaliação, tornou-se ainda mais evidente a necessidade de se abordar esse assunto, pois proporcionou um momento do qual as docentes estavam precisando: compartilhar suas experiências, muitas vezes carregadas de anseios, além de, ouvir e compreender que as demais colegas passaram pelos mesmos desafios.

Terem a oportunidade de fazer a avaliação no curso, proporcionou a elas a vontade de repensar e redesenhar suas práticas avaliativas, considerando o novo perfil de sala de aula, uma sala de aula do século XXI e caracterizada por um período pós-pandêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da formação, as docentes tiveram a oportunidade de explorar uma nova abordagem: os multiletramentos. Compreenderam sua importância e, além disso, puderam experimentar de fato essa abordagem na prática, o que, conforme Kersch e Marques (2018) é essencial. A cada encontro, elas tiveram a oportunidade de explorar o potencial das TD por meio de diferentes plataformas e aplicativos de ensino, desbravando também, a multimodalidade presente nos gêneros textuais contemporâneos.

Ao findar este trabalho, concluímos que é inquestionável que as transformações no século XXI ocorrem de forma muito veloz. Com a chegada da pandemia, causada pela COVID-19, mudanças e adaptações bruscas nos foram impostas, como o isolamento físico (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), impactando, dessa forma, todas esferas das nossas vidas. Nesse contexto, a escola precisou reestruturar-se completamente, migrando do ensino presencial para o ERE (SCHLEMMER; OLIVEIRA; WILDNER, 2021, p.4).

Dentro desse cenário de mudanças e adaptações, a avaliação, tópico principal, é uma preocupação recorrente no fazer pedagógico. Compreendemos que a avaliação é um assunto que requer constante discussão, reflexão e busca por novas alternativas. (In)felizmente, não existe e – acreditamos – que não existirá uma receita de como conduzi-la, e é por isso que sempre haverá essa necessidade de debatê-la e aprimorá-la.

Entendemos, assim, que a avaliação é uma peça-chave para o desenvolvimento educacional, como bem destacado por Hoffmann (2017, p. 22) quando afirma que “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. Em outras palavras, a avaliação é um aspecto próprio e inseparável da educação, através da avaliação é possível verificar se o ensino foi eficaz, para que alcance a aprendizagem dos/as alunos/as e para que o/a docente consiga conduzir o processo de ensino, através dos indicativos que esse constante processo de avaliar pode proporcionar para o seu fazer pedagógico.

Além disso, concordamos com Scaramucci quando afirma que:

[...] se na avaliação estão os maiores problemas de ensino é nela também que reside grande parte das soluções pelo poder nela investido e pela capacidade de exercer, potencialmente, um impacto positivo no ensino, definindo, redefinindo ou reforçando objetivos, conteúdos e habilidades consideradas desejáveis. Torna-se, assim, um mecanismo propulsor de mudanças no processo de ensino/aprendizagem. (SCARAMUCCI, 2006, p. 52).

Dando sequência às considerações finais, apresentarei a seguir minhas considerações a partir dos objetivos desta pesquisa, a fim de reunir as informações expostas no capítulo da análise dos dados, dividido por categorias de análise.

a) Investigar, através da perspectiva das professoras, como se deu a avaliação ao longo do período (e pós) pandêmico;

Foi possível perceber, por meio dos relatos das docentes, que tanto o período pandêmico quanto o pós trouxeram uma série de desafios. As participantes expressaram por meio de suas respostas diversas frustrações em relação ao ERE, mas, dentre elas, a principal foi a questão tecnológica.

Ao analisar as respostas, percebe-se o quanto as professoras tiveram dificuldades em lecionar nesse período por falta de formações que as tivessem capacitado para experienciarem e se apropriarem das plataformas utilizadas para manter as aulas acontecendo, além de não conseguirem explorar as potencialidades que os diversos sites e aplicativos *online* poderiam proporcionar para aulas mais dinâmicas e significativas para aquele ambiente.

No que se refere à avaliação nesse contexto, segundo elas, essa se deu por meio da participação dos/as alunos/as nas aulas – significando apenas a presença e não necessariamente a interação – e de acordo com as entregas das atividades. Dessa maneira, inferimos que não houve um acompanhamento contínuo e eficaz através da avaliação, pois as docentes não possuíam critérios, não houve momentos de *feedback*, ou seja, a avaliação não foi significativa nesse período.

Após então a pandemia e com o retorno ao ensino presencial, as participantes relataram uma facilidade maior em acompanhar cada aluno/a, algo que segundo elas, não era possível de forma remota. Além disso, elas reconhecem que a chegada da pandemia trouxe uma série de transformações e uma real necessidade de ressignificação da sala de aula. Assim, as docentes ressaltam a necessidade de formações para continuarem se aprimorando e conseguindo atender às novas necessidades da sala de aula.

b) Verificar se as professoras de línguas agiram como designers mediante a forma do processo avaliativo;

Ao longo do ERE, o que pudemos compreender por meios das respostas foi que o modelo tradicional de aula – expositiva, acabou se repetindo no ambiente virtual, já que a maior parte das aulas eram feitas com o auxílio de *slides* para explicar os conteúdos não colaborando para a criação de um ambiente dinâmico e colaborativo. Todavia, entendemos também que faltaram formações para as professoras conseguirem trabalhar de uma forma mais significativa, pois faltou domínio das potencialidades que as TD poderiam proporcionar, assim, entendemos que as professoras não conseguiram agir como *designers* no período pandêmico.

c) Compreender a importância dos estudos e da prática da Pedagogia dos Multiletramentos para a avaliação das línguas;

A pedagogia dos multiletramentos emerge como uma valiosa abordagem que pode contribuir para que a avaliação das línguas atenda às reais necessidades do século XXI. No contexto das línguas, ela demanda um processo que leve em consideração a totalidade das expressões e manifestações dos/as alunos/as por meio de suas produções. Afinal, dado que os/as estudantes se expressam de diferentes e variadas formas em uma língua, espera-se que a avaliação seja congruente com tal diversidade, abarcando, por exemplo, as produções multimodais dos/as discentes.

Nessa perspectiva, a prática avaliativa se torna uma abordagem “prática distribuída, colaborativa, situada e negociada (DUBOC, 2015, p. 676). Isto é, a avaliação se apresenta como um processo flexível e adaptável, possibilitando, assim, envolver de forma ativa os/as estudantes. Na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, a avaliação deixa de ser parte isolada e passa a ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se contínua e dinâmica, pois ela passa a considerar o todo e não uma parte, considerando por exemplo, as múltiplas formas de linguagem utilizadas pelos/as discentes em suas produções.

d) Elaborar um material contendo exemplos de como avaliar sob a perspectiva dos multiletramentos, auxiliando assim os professores.

Considerando que o *e-book* é uma contribuição a mais para este trabalho (e decorrência dele), e não o próprio trabalho em si, deixamos para esse último momento para podermos discorrer sobre ele. O *e-book* surgiu com a proposta da presente dissertação, tendo como temática, então, os multiletramentos e a avaliação. Quando estávamos na fase inicial de pensar o trajeto a ser percorrido na dissertação, e como

sempre priorizei nas minhas pesquisas estar próximo ao professor, percebi que até o momento, não havia encontrado nenhum material que abordasse a avaliação pela perspectiva dos multiletramentos, sendo essa então, a proposta do *e-book*.

Assim, diante dessa lacuna, sentimos a necessidade de produzir um material que abordasse de forma prática e não apenas teórica, a avaliação, em específico no contexto do ensino de línguas. Nosso objetivo era oferecer um material que pudesse auxiliar os/as professores/as, principalmente, aqueles que estão na base, no ensino básico, para que, assim, de alguma forma, ao lerem esse *e-book* possam repensar e redesenhar as suas práticas avaliativas, o que atualmente passa a ser uma necessidade (Duboc, 2015, p.673), tendo em vista as novas demandas sociais.

O referido material divide-se em três partes: I parte teórico-reflexiva; II parte propostas de práticas avaliativas; III parte os resultados dos percursos avaliativos desenhados pelas professoras da formação continuada que serviu como contexto para análise de dados dessa pesquisa. É importante salientar que foram convidados/as³⁵ professores/as de todo Brasil para contribuírem com esse trabalho e, assim, conforme está na base dos multiletramentos, contarmos com essa diversidade ao longo desse material que esperamos que possa contribuir para docentes do país inteiro.

Assim, tudo isso só foi possível, por contamos com a colaboração de professores/as pesquisadores/as de sul a norte do nosso país, e se buscou inovar ao tratar de práticas avaliativas considerando diferentes gêneros contemporâneos como memes, fanfics, enfim, por uma perspectiva dos multiletramentos³⁶. De acordo com a professora Gladys³⁷ Quevedo-Camargo, uma das nossas principais referências em avaliação no ensino de línguas no Brasil, o *e-book* “corroborar a relação estreita e indissolúvel entre teoria e práticas, contribui de forma efetiva para o letramento em avaliação docente e comprova a importância e a centralidade da avaliação na educação linguística escolar (2023, p.11).

Ademais, gostaríamos de frisar a importância do curso de formação continuada e do encontro e momentos de discussões sobre a avaliação para as professoras participantes da formação. Percebemos que o engajamento gerado por essa discussão estimulou uma reflexão mais clara e ampla sobre o papel da avaliação no

³⁵ Apêndice E – convite para colaboração da parte prática do *e-book*

³⁶ Apêndice F – modelo para a construção dos capítulos práticos

³⁷ A professora foi quem prefaciou o *e-book*

contexto educacional para elas. As participantes perceberam que a avaliação não deve ser encarada apenas como uma parte isolada, mas como um processo integrado ao ensino, de forma contínua, capaz de fornecer *feedback* construtivo e impulsionar o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Com isso, durante o curso, a abordagem do tema avaliação abriu caminho para um diálogo frutífero e transformador. Foi um momento em que começaram a ressignificar as práticas avaliativas, e pudemos, com elas, desconstruir diversas crenças, como a percepção da avaliação como algo que serve apenas para o/a aluno/a.

Acreditamos, como formadoras desse curso, que esses momentos de diálogo, reflexões e desenhos de percursos avaliativos junto às professoras, colaboraram para o letramento em avaliação delas e do nosso próprio, o que corrobora com Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), de que o Brasil precisa investir mais em Letramento em Avaliação de seus/suas professores/as.

Ao concluir esta pesquisa, minha intenção não é proporcionar uma leitura que gere respostas fechadas, mas, promover reflexões e reafirmar a certeza de que não podemos mais conceber a avaliação como parte isolada do processo de ensino.

Assim, considerando o objeto de estudos da linguística aplicada, esperamos que este trabalho contribua para a área e suscite outras pesquisas. Afinal, a avaliação desempenha um papel de suma importância no processo de ensino-aprendizagem e é através do aprofundamento acadêmico em diálogo com as práticas de sala de aula que poderemos alcançar práticas avaliativas mais alinhadas às necessidades do ensino contemporâneo.

Ao terminar esta pesquisa, gostaria de ressaltar o quanto este trabalho foi importante para mim, uma vez que discuto ao longo dele no que diz respeito à falta de formação sobre avaliação no contexto do ensino de línguas. No que concerne esse aspecto, eu, Maiara, não tive disciplinas ou momentos específicos para estudar e refletir sobre esse processo tão importante no decorrer do curso de Letras. Os raros momentos dedicados aos estudos sobre avaliação foram abordados de forma ampla, voltado ao campo da educação de forma geral, sem trazer as especificidades que temos no contexto do ensino de línguas. Dessa forma, além da oportunidade de continuar trabalhando com uma temática que me cativa: a da formação de professores, pude me construir também como uma pesquisadora da área da avaliação no ensino de línguas.

Que outros/as professores/as pesquisadores/as se inspirem também!

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; Ghelli Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v.20, n.43, p.98-111/2021.

CARVALHO, Robson Santos. **A avaliação na escola: guia de conceitos e práticas**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Mota; TOMITCH, Lêda Maria. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.17-32.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In.: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunette. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.07-13.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed, 2007.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, 2015, p.664-687.

FETTERMANN, Joyce Viera. Avaliando na perspectiva do Redesign. In: **Multiletramentos e práticas avaliativas no ensino de línguas**. São Carlos: João & Pedro editores, 2023. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/multiletramentos-e-praticas-avaliativas-no-ensino-de-linguas/> Acesso em: 08 abril de 23.

_____; PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. Multimodalidade e multiletramentos na avaliação da aprendizagem de línguas. In: Carlos Henrique Medeiros de Souza; Fernanda Castro Manhães; Fabio Machado de Oliveira. (Org.). **Novas tecnologias e interdisciplinaridade: desafios e perspectivas**. 1ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, v. 1, p. 188-201.

_____; KERSCH, Dorotea Frank. Avaliação da aprendizagem de línguas à luz de uma abordagem multimidiática e multimodal. In: **RIZOMA**, Santa Cruz do Sul, v. 11, p. 3-22, 2022. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/17442> Acesso em: 15 de Ago. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

INBAR-LOURIE, Ofra. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. **Language Testing**, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

KERSCH, Dorotea Frank; MARQUES, Renata Garcia. Hoje me sinto mais confiante com o assunto tecnologia em sala de aula: letramento midiático crítico na formação de professores. In: Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome; Andreia Rezende Garcia Reis; Tânia Guedes Magalhães (Orgs.). **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. 1ed. São Paulo: Pontes, 2018, v.1, p. 85-110.

_____; MATIAS, Joseane. **“Ensinei meus colegas e fui ensinado também”**: gênero roteiro de documentário e trabalho colaborativo potencializado pelo PDG. ENTRELINHAS (UNISINOS. ONLINE), v.12, p. 125-150, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/entr.2018.12.2.01> Acesso em: 14 abr. 2022.

_____; SANTOS, Maiara Dalpiaz dos; DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. Protagonismo juvenil: a pedagogia dos multiletramentos e o trabalho com FANDONS. In: FRONZA, Catia. A; BASTOS, Sabrina Cabral; ILDEBRAND, Isaías dos Santos; LUIZ, Simone Weide; DE LEÓN, Silvana Corrêa Vieira; MAQUIEIRA, dos Santos Maquieira (Orgs.). **Conexões com a Escola que Transforma: pesquisas e práticas de linguagem na e com a Socioeducação**. Porto Alegre: Cirkula, (no prelo).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Renata Garcia. O impacto dos novos letramentos na identidade dos alunos na cultura digital. In: KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; MARQUES, Renata Garcia; FERNANDES, Vaneíse Andrade (Orgs.). **Letramentos na, para e além da escola**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 111-133.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-23.

_____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. P. 15-33. 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 19/11/2018. Acesso em: 02 de set. de 2022.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, V.20, p. 2-35, 2020.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira; FREITAS, Samya Semião. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 129 - 149. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; DAMECENA, Mariana. **Avaliação e formação de professores de língua inglesa: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos**. Revista Olhares e Trilhas, v. 23, p. 1054-1073, 2021.

_____; SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v.22, n.1, p. 225-245, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474>. Acesso em: 07 Jul 2022.

SANTOS, Carla Catarina Oliveira; SÁ, Milenna Tainá Ferreira de; MENEZES, Aureliana Maria de Carvalho. As Principais Dificuldades enfrentadas por Professores durante a Pandemia para Avaliação dos Estudantes dos Anos Iniciais na Escola Municipal Dr. Severino Alves de Sá. **Id on Line Rev. Psic.**, Dezembro/2021, vol.15, n.58, p. 536-547, ISSN: 1981-1179.

SANTOS, Maiara Dalpiaz; KERSCH, Dorotea Frank. Novos tempos, requerem novas práticas: projetos, multiletramentos e avaliação. In: **Multiletramentos e práticas avaliativas no ensino de línguas**. São Carlos: João & Pedro editores, 2023. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/multiletramentos-e-praticas-avaliativas-no-ensino-de-linguas/> Acesso em: 08 abril de 23.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 141-165.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro Moraes de. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens** colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STIGGINS, Richard. **Assessment Literacy**. Phi Delta Kappan, v.72, p. 534-539, 1991.

TAVARES, Dayanny Sousa; **Multiletramentos na formação de professoras/es de línguas**. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2019.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

VIER, Sabrina. Vamos conversar sobre intencionalidade pedagógica e avaliação? In: **Multiletramentos e práticas avaliativas no ensino de línguas**. São Carlos: João & Pedro editores, 2023. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/multiletramentos-e-praticas-avaliativas-no-ensino-de-linguas/> Acesso em: 08 abril de 23.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Identificação

Neste primeiro momento precisamos de algumas informações sobre você

*Obrigatório

1. Nome: *

2. E-mail: *

3. Formação: *

4. Tempo de atuação no magistério: *

5. Trabalha com qual dessas línguas (pode marcar mais do que uma opção): *

Marque todas que se aplicam.

- Português
- Inglês
- Espanhol
- Outra língua

Questionário sobre avaliação

6. O que é avaliar para você? *

7. Como e quais instrumentos você utiliza para avaliar? *

8. O que você julga importante avaliar no processo de ensino-aprendizagem de línguas? *

9. Nos conte como se deu o processo de avaliação ao longo do período pandêmico nas suas aulas. *

10. Agora com a retomada das aulas ao modo presencial, a forma que você está ^{*} avaliando os alunos é igual como ocorria antes da pandemia ou algo mudou? Se sim, nos conte sobre.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – ENTREVISTA

- Antes do ensino remoto emergencial você já tinha passado por alguma experiência com essa modalidade de ensino?
- Quais foram os maiores desafios para você, como professora, ao longo do período pandêmico?
- Como se deu o ensino na sua instituição de ensino ao longo do período pandêmico?
- Quais foram as adaptações que você precisou enfrentar para conseguir lecionar no ensino remoto emergencial?
- Agora com a volta às aulas presenciais, como está sendo esse processo de retorno na sua instituição?
- Você julga que precisou passar novamente por adaptações agora com a volta ao presencial? Quais?
- Quão importante você considera a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas?
- Você considera que diversifica os instrumentos de avaliação? Nos conte um pouco sobre.
- Você alterou sua forma de avaliar no ensino remoto? E agora com o retorno, como a avaliação está ocorrendo?
- Nos dê exemplos de como a avaliação ocorreu no ensino remoto e como está ocorrendo agora.
- De que forma a formação “Multiletramentos e Tecnologias em sala de aula” te ajudou (e se ajudou) a repensar sua prática avaliativa?
- Nos conte como foi trabalhar em grupo ao longo da formação? Você considera que o trabalho desenvolvido foi colaborativo?

APÊNDICE C – ENCONTRO SOBRE AVALIAÇÃO³⁸**PLANO AULA 3 – Curso Multiletramentos e Tecnologias Digitais em sala de aula**

Público-alvo: professoras de uma rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre

Objetivo: (Re)pensar sobre o papel do processo avaliativo no contexto do ensino de línguas.

Momento 1: Iniciar a discussão questionando sobre o fato de o tópico avaliação estar logo no nosso terceiro encontro, se temos tantos ainda pela frente. “Por que será?” Após isso, com base nas respostas das próprias professoras ao questionário sobre avaliação, discutir também sobre essas respostas. Utilizar um recurso tecnológico *Jamboard* para projetar as respostas (de forma anônima) e gerar uma reflexão a partir delas.

Momento 2: Posteriormente a essa discussão, é entregue uma prova para as professoras, prova essa que precisa ser apenas sublinhadas as respostas. Após isso, é entregue uma outra prova muito similar, mas dessa vez, a prova é entregue via *Google Forms*. Assim são realizadas algumas perguntas para elas:

- O que vocês receberam?
- Qual a diferença entre as duas? É uma diferença significativa? Por quê?
- O quanto essas provas, 100% em um formato de resposta mecânica, contribuem para o desenvolvimento dos/as nossos/as alunos/as?

Momento 3: Posteriormente, para suscitar a discussão sobre o e-book “Avaliação online: um guia para professores”, por meio de um game criado no *geanially*.

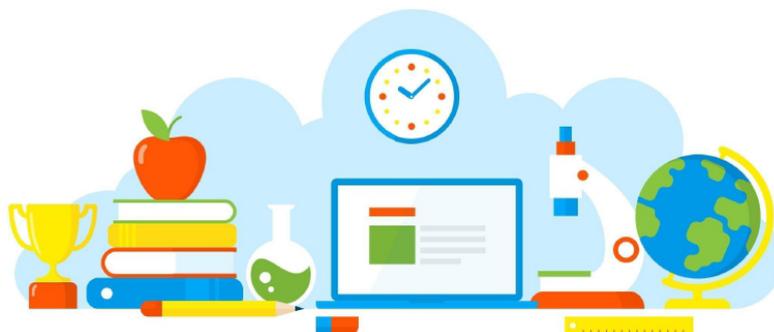
Momento 4: Mostrar para as professoras um exemplo prático de avaliação pela perspectiva dos multiletramentos. Daremos como exemplo nessa aula, o trabalho que já havia sido exposto às professoras no encontro anterior, porém, havíamos explorado apenas o desenvolvimento dele, não a forma de avaliar, o que, propositalmente, deixamos para esse encontro.

Momento 5: Nos respectivos grupos, elas devem começar a pensar possibilidades de como elas iriam propor a avaliação dos seus projetos. Que competências elas irão avaliar? Como? De que forma ela iria ao encontro da pedagogia dos multiletramentos? Esses são alguns dos questionamentos que traremos para elas, para que assim possam pensar e mais adiante desenhar o percurso avaliativo.

³⁸ Os materiais disponibilizados para as professoras em todos os encontros são colocados no *moodle*, mas o percurso das aulas é feito no *geanially*. Deixaremos aqui o percurso feito nessa tecnologia.



APÊNDICE D – PROPOSTA DE PROJETO PROFESSORAS



Título

Componentes:

Orientadora:

Gênero textual:

Tecnologia digital:

Ano:

Livros (leituraÇÃO):

Competências da BNCC:

Objetivos:

Processo avaliativo:

APÊNDICE E – CONVITE PARA COLABORAÇÃO: E-BOOK SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS

Projeto de livro FORMLI - 2023

Multiletramentos e práticas avaliativas no ensino de línguas (título provisório)

Organizadoras

Dorotea Frank Kersch

Maiara Dalpiaz

Joyce Fettermann

Prezadas(os) colegas professoras(es),

Como todos sabem, o grupo de pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI), do PPG em Linguística Aplicada da Unisinos, se caracteriza, dentre outras coisas, por reunir profissionais da educação, nas distintas esferas de ensino e dos quatro cantos do país. Professores que, a partir de suas realidades socioculturais, têm se resignificado para construir, junto com seus alunos, aprendizagens para além das salas de aula.

Nesse sentido, acreditamos que, mais uma vez, podemos produzir colaborativamente e construir um E-book, com capítulos que relatam e discutem atividades práticas que efetivamente realizamos. O objetivo é reunir e compartilhar nossas experiências docentes com nosso amigo interlocutor: o (futuro) professor, o qual também almeja ir além na sua prática pedagógica.

Desse modo, convidamos você a dividir conosco sua experiência com avaliação nos contextos diversos de ensino de línguas (materna e adicionais). Esta chamada, portanto, se refere à *Parte 2* do livro.

O e-book será organizado da seguinte maneira:

Prefácio – Gladys Quevedo-Camargo (a confirmar)

Introdução – Organizadoras

Parte 1 – teórica

- Projetos, multiletramentos e avaliação (Dorotea Kersch & Maiara Dalpiaz)
- Reflexões e intencionalidades pedagógicas (Sabrina Vier e Livia)
- Avaliação em projetos de letramentos (Glícia)
- Avaliação na perspectiva do Redesign (Joyce Fettermann)

Parte 2 – prática

Considerações finais

Referências

Índice remissivo

FORMATAÇÃO DO TEXTO PARA OS CAPÍTULOS:

Cada capítulo desta chamada (**que se referem à Parte 2 deste livro**) devem ter entre três e cinco páginas, estar digitalizado em Word, com fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 cm entrelinhas e parágrafos (exceto citações e notas de rodapé), e margens justificadas, inclusive nas referências. O(s) nome(s) do(s) autor(es)

deve(m) estar alinhado(s) à direita. As páginas devem ser configuradas no formato A4, com 3 cm nas margens superior e esquerda e 2 cm nas margens inferior e direita, todas numeradas. Cada capítulo deve ser escrito por, no máximo, dois autores.

Os capítulos devem seguir a seguinte estrutura:

Título

Autor(es) – alinhado(s) à direita

Quadro 1 – introdução breve ao que será visto no capítulo, contendo:

- gênero textual trabalhado;
- tipo de atividade desenvolvida (individual, pares, pequenos ou grandes grupos);
- tempo previsto para a atividade;
- material sugerido (ex.: cartolina, vídeo/link, fotos etc.);
- ideia para compartilhar o trabalho feito na web (com o respectivo link para a atividade publicada e QR code).

Exemplo (adaptado de Silva, 2014):

Gênero textual	convite
Tipo de atividade	individual ou pequenos grupos
Tempo previsto	duas aulas de 50 minutos
Material sugerido	folha A4 em branco, lápis, canetinhas e lápis de cor
Compartilhando na web	blog/página do Facebook da turma (inserir link e QR Code)

Breve embasamento teórico sobre o gênero utilizado

Descrição da atividade – inserir aqui qual foi a língua trabalhada, qual foi o contexto de aplicação (ex.: escola particular ou pública? Qual nível de ensino e ano escolar? Qual conteúdo/temática estava sendo trabalhado/a?)

Como avaliar (este é o coração do capítulo, então dê atenção especial a esta parte) – Que tipo de avaliação você realizou? O que motivou esse trabalho? Que referencial teórico informou essa prática avaliativa? Que instrumentos usou? O que funcionou com seu grupo? O que não funcionou da maneira como você planejou? O que você teve que adaptar e por quê?

Quadro 2 – Ampliando os olhares

Nesta seção você pode sugerir adaptações para a aplicação da atividade em outras línguas, níveis de ensino, contexto, em escolas com poucos recursos etc., por exemplo.

Referências

APÊNDICE F – MODELO DO CAPÍTULO PARA A PARTE COM EXEMPLOS
PRÁTICOS DE AVALIAÇÃO

TÍTULO

Autor 1

Autor 2

Informações gerais sobre a proposta de atividade:

Gênero textual	convite, notícia, HQ...
Ano	6º ano do ensino fundamental, 1º ano do ensino médio...
Tipo de atividade	individual, duplas, em grupos...
Tempo previsto	duas aulas de 50 minutos
Material sugerido	folha A4 em branco, lápis, canetinhas e lápis de cor
Compartilhando na web	blog/página do Facebook da turma (inserir link e QR Code)
Competências da BNCC	
Objetivos	

Descrição da atividade – inserir aqui qual foi a língua ensinada, fazer um breve embasamento teórico sobre o gênero trabalhado, qual foi o contexto de aplicação (ex.: escola particular ou pública? Qual nível de ensino e ano escolar? Qual conteúdo/temática estava sendo trabalhado/a?) e descrever de forma sucinta o passo a passo da atividade, seguindo o exemplo abaixo: 1º passo, 2º passo, 3º passo.

1º:

2º:

Como avaliar (este é o coração do capítulo, então dê atenção especial a esta parte) – Que tipo de avaliação você realizou? Por quê? O que motivou esse trabalho? Que referencial teórico informou essa prática avaliativa? Que instrumentos usou? Por quê? O que funcionou com seu grupo? O que não funcionou da maneira como você planejou? O que você teve que adaptar e por quê? O processo avaliativo é coerente em relação às competências da BNCC que você escolheu trabalhar, bem como é coerente com os objetivos propostos? Sua proposta de avaliação vai ao encontro de uma pedagogia dos multiletramentos? De que forma?

Quadro 2 – Ampliando os olhares

Nesta seção você pode sugerir adaptações para a aplicação da atividade em outras línguas, níveis de ensino, contexto, em escolas com poucos recursos etc., por exemplo.

Observação: os capítulos devem ser multimodais e incluir imagens coloridas, vídeos (com os links e QR codes), links das atividades (o quanto possível), que tornem o e-book navegável.

Referências

Junto com o capítulo, encaminhar biodata (até 10 linhas), contendo nome, formação, instituição, grupo de pesquisa, campo de atuação e interesse de pesquisa e outros dados relevantes na área acadêmico-profissional.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Seu filho/a está sendo convidado/a a participar do projeto “Transformação digital no ensino - (multi)letramentos em tempos de pandemia: a inserção de professores na cultura híbrida e multimodal e os impactos na sua formação” e o/a professor/a dele está participando de formação na UNISINOS. Por meio desta pesquisa, tenho como objetivo construir conhecimentos relativos ao ensino de línguas e à formação continuada de docentes em diferentes áreas, no que diz respeito aos multiletramentos e à apropriação de TD para uso em sala de aula, tomando por base a pedagogia para letramento midiático crítico (KERSCH; LESLEY, 2019), no contexto de transformação digital das instituições de ensino, durante e pós-COVID-19.

Além de gravar as aulas em áudio (e em áudio e vídeo se acontecerem no Teams ou outra plataforma digital), e fazer anotações dessas aulas vou analisar os textos produzidos pelo/a seu/sua filho/a nas aulas, procurando ver como ele produz esses textos. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o nome real do/da seu/sua filho/a será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir realizar a fim de divulgar os resultados da atividade.

A participação no estudo não acarretará gasto financeiro e praticamente não há riscos para seu filho. Se ele se sentir desconfortável por não conseguir fazer alguma atividade ou não conseguir usar alguma ferramenta digital, a professora irá ajudá-lo/a, porque queremos que ele/ela desenvolva protagonismo. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as gravações. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. A desistência da participação da pesquisa, como disse acima, pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Concordando em que seu filho/sua filha participe, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tiver dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo, coordenadora do projeto, profa. Dorotea Frank Kersch (999151823, ou pelo e-mail doroteafk@unisinós.br).

Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto. Este documento está em duas vidas, e uma delas é sua.

Nome do Participante

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

Dorotea Frank Kersch
Coordenadora do Projeto

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 24/05/2022

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo “Transformação digital no ensino - (multi)letramentos em tempos de pandemia: a inserção de professores na cultura híbrida e multimodal e os impactos na sua formação” e seu/sua professor/a está participando de formação na UNISINOS. A pesquisa será realizada pela professora Dorotea Frank Kersch, da Unisinos. A pesquisa tem por objetivo construir conhecimentos relativos ao ensino de línguas e à formação continuada de docentes em diferentes áreas, no que diz respeito aos multiletramentos e à apropriação de TD para uso em sala de aula. A pesquisa ocorrerá durante as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa ou inglesa, sem interferir nas atividades existentes no calendário já definido pela escola. A participação não requer qualquer produção de material extra, apenas de acesso àqueles que você vai produzir nas atividades regulares. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais, e os nomes reais serão substituídos por um fictício ou ocultos em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir a realizar a fim de divulgação dos dados da pesquisa.

A participação, nesta pesquisa, é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento sem nenhuma penalidade. Você pode obter informações sobre o andamento da pesquisa sempre que julgar necessário, e os resultados estarão à disposição quando a pesquisa for finalizada.

Os riscos associados ao desenvolvimento deste estudo são mínimos, apenas no que diz respeito à possibilidade de você sentir algum desconforto durante a realização da atividade. Nesses casos, a professora conversará e encontrará a melhor forma de garantir o seu bem-estar para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa.

Se você concordar em participar, peço a gentileza de assinar este documento. Caso você fique com dúvidas ou queira maiores esclarecimentos, fale com seu/sua professor/a ou entre em contato comigo, pesquisadora responsável, pelo e-mail doroteafk@unisinos.br. Após a sua autorização, este documento deve ser assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob minha responsabilidade.

_____, de _____ de 2022.

Nome do Participante

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

Dorotea Frank Kersch
Coordenadora do Projeto

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 24/05/2022

ANEXO C – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Resposta Maria:

Formação: *Letras /Português e respectivas literaturas.*

Tempo de atuação no magistério: *22 anos*

Trabalha com qual dessas línguas (pode marcar mais do que uma opção): *Português*

O que é avaliar para você? *Não é meramente uma prova ou provas, mas sim um processo diário de observação, teoria, práticas e muito diálogo.*

Como e quais instrumentos você utiliza para avaliar? *Atualmente a avaliação acontece em todos os momentos, na interação, nos exercícios, nas leituras diversas, nos registros no caderno ou folhas e não em atividades isoladas que depois são recuperadas.*

O que você julga importante avaliar no processo de ensino-aprendizagem de línguas? *A capacidade de ler e compreender diversos gêneros; a interpretação e intertextualidade dos textos; a capacidade de sintetizar as informações e comunicá-las.*

Nos conte como se deu o processo de avaliação ao longo do período pandêmico nas suas aulas. *No primeiro ano realizamos um projeto interdisciplinar (Português, Inglês, Artes e Ed. Física), iniciamos com uma sondagem tentar perceber como estavam os alunos e as atividades foram voltadas para as questões socio- emocionais.*

Agora com a retomada das aulas ao modo presencial, a forma que você está avaliando os alunos é igual como ocorria antes da pandemia ou algo mudou? Se sim, nos conte sobre. *Com certeza, não. Hoje tenho um novo olhar. Foi um crescimento, já vinha repensando muitas coisas, desde o PIBID e agora estou muito diferente. Cada dia é um novo dia. Cada dia vejo meus alunos com mais carinho e atenção, procuro ouvi-los e leio bastante para eles. A avaliação vem junto com tudo. Não é uma atividade separada. E muitas vezes, a avaliação ocorre sem percebermos e vou fazendo os apontamentos e juntos refazendo, reescrevendo. Há muita coletividade também. Mas é muito difícil para os alunos, eles ainda estão presos a provas e recuperação das mesmas.*

Resposta Drica:

Formação: *Graduação em Letras português-espanhol e pedagogia. Pós-graduação em Educação de jovens e adultos, gestão escolar, gestão pública e neuropsicopedagogia.*

Tempo de atuação no magistério: *10 anos.*

Trabalha com qual dessas línguas (pode marcar mais do que uma opção): *Português e Espanhol*

O que é avaliar para você? *É identificar quais habilidades e dificuldades o aluno possui.*

Como e quais instrumentos você utiliza para avaliar? *Pequenas avaliações escritas e/ou orais, sobre o conteúdo dado semanal ou quinzenalmente, trabalhos realizados em casa(redações) e também através de conversas e debates realizados em quase todas as aulas.*

O que você julga importante avaliar no processo de ensino-aprendizagem de línguas? *A capacidade de interpretação e argumentação do aluno.*

Nos conte como se deu o processo de avaliação ao longo do período pandêmico nas suas aulas. *A participação nas aulas remotas, a entrega das atividades e o interesse do aluno quando tirava as dúvidas sobre o conteúdo fora do horário de aula.*

Agora com a retomada das aulas ao modo presencial, a forma que você está avaliando os alunos é igual como ocorria antes da pandemia ou algo mudou? Se sim, nos conte sobre. *Não, pois agora posso avaliá-los presencialmente e diariamente em todas as atividades realizadas em sala de aula. Até mesmo quando eles não realizam as atividades, é possível avaliá-los, pois podemos conversar e sanar as dúvidas mais rapidamente, podendo assim, identificar os problemas existentes.*

Resposta Cíntia:

Formação: *Letras inglês; Especialização em Estrutura da Língua Portuguesa; Mestrado em Educação*

Tempo de atuação no magistério: *35 anos*

Trabalha com qual dessas línguas (pode marcar mais do que uma opção): *Português e Inglês*

O que é avaliar para você? *Um processo gradual de constatação da aprendizagem que pode ser aplicado através de vários instrumentos*

Como e quais instrumentos você utiliza para avaliar? *Exercícios, participação presencial, registros....*

O que você julga importante avaliar no processo de ensino-aprendizagem de línguas? *Conhecimento adquirido*

Nos conte como se deu o processo de avaliação ao longo do período pandêmico nas suas aulas. *Através da participação na realização das atividades, mas não houve uma avaliação, pois on-line o nível de dificuldade era grande, tanto no domínio Tecnológico do aluno, recurso ou compreensão do que se transmitia, interpretação sobre o que era solicitado.*

Agora com a retomada das aulas ao modo presencial, a forma que você está avaliando os alunos é igual como ocorria antes da pandemia ou algo mudou? Se sim, nos conte sobre. *É um processo gradual e leve, a participação presencial, realização de exercícios de forma presencial, tarefas, cadernos, produção textual em sala e avaliação escrita (uma) com um nível básico de exigência para resgate dos hábitos de estudo anterior a pandemia...*

Resposta Verônica:

Formação: *Licenciatura Plena em Letras Português e Inglês*

Tempo de atuação no magistério: *22 anos*

Trabalha com qual dessas línguas (pode marcar mais do que uma opção): *Português*

O que é avaliar para você? *Avaliar é algo que precisamos fazer para nos ajudar em nosso planejamento, para vermos se estamos conseguindo atingir nossos objetivos. Se podemos continuar no mesmo ritmo para avançar ou se devemos retomar alguns conceitos.*

Como e quais instrumentos você utiliza para avaliar? *Provas de interpretação de texto, com algumas questões gramaticais, produções textuais, ditados, trabalhos em duplas com construções coletivas de frases, a responsabilidade e a dedicação.*

O que você julga importante avaliar no processo de ensino-aprendizagem de línguas? *Se o aluno está conseguindo desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e produção textual contribuindo para sua comunicação no meio em que está inserido.*

Nos conte como se deu o processo de avaliação ao longo do período pandêmico nas suas aulas. *Eu corrigia as atividades e mandava um retorno, algumas vezes ia o gabarito, não foi como eu esperava, mas era o melhor que conseguia fazer naquele momento.*

Agora com a retomada das aulas ao modo presencial, a forma que você está avaliando os alunos é igual como ocorria antes da pandemia ou algo mudou? Se sim, nos conte sobre. *Comecei com alguns instrumentos que usava antes, mas já estou repensando-os, pois muitos alunos estão com dificuldades, como disse lá no início a avaliação está me servindo para ver que tenho que pensar em outras propostas para não perder nenhum pelo caminho.*

Resposta Maitê:

Formação: *Letras - Português*

Tempo de atuação no magistério: *15 anos*

Trabalha com qual dessas línguas (pode marcar mais do que uma opção): *Português*

O que é avaliar para você? Observar o estudante em seu dia a dia na sala de aula, perceber seus avanços e dificuldades.

Como e quais instrumentos você utiliza para avaliar? Observação, rubricas, jogos, provas, produções textuais...

O que você julga importante avaliar no processo de ensino-aprendizagem de línguas? Hoje eu diria que a consolidação da alfabetização, bem como a capacidade de compreensão, interpretação, leitura e leitura de mundo.

Nos conte como se deu o processo de avaliação ao longo do período pandêmico nas suas aulas. Por meio de formulários com questões diversas e da observação quanto às participações nos meets.

Agora com a retomada das aulas ao modo presencial, a forma que você está avaliando os alunos é igual como ocorria antes da pandemia ou algo mudou? Se sim, nos conte sobre. Na verdade, tudo mudou, o mundo mudou e não teria como a escola continuar avaliando da mesma forma. Hoje, pós-pandemia, cada um dos alunos tem seu grau de conhecimento, primeiro estou fazendo um diagnóstico para verificar o que cada um conseguiu aprender durante o período pandêmico. Estou avaliando cada aula o que cada um consegue assimilar, retomando conteúdos básicos, com muito diálogo e exercícios. A avaliação é contínua e qualitativa, sem muito avanço nos conteúdos.

Resposta Juliana:

Formação: Letras Português e Literatura

Tempo de atuação no magistério: 21 anos

Trabalha com qual dessas línguas (pode marcar mais do que uma opção): Português

O que é avaliar para você? Um processo no qual o aluno demonstra suas habilidades e capacidades.

Como e quais instrumentos você utiliza para avaliar? Exercícios nos quais o aluno consegue mostrar se compreendeu o que foi estudado. Não solicito classificações, nomeações, conceitos, mas atividades que induz o aluno a refletir sobre o melhor uso da Língua Portuguesa.

O que você julga importante avaliar no processo de ensino-aprendizagem de línguas? O funcionamento da Língua. As diferentes possibilidades do uso nossa Língua...

Nos conte como se deu o processo de avaliação ao longo do período pandêmico nas suas aulas. Costumava enviar as provas escritas através de formulários pelo classroom (Google Forms) e avaliava a participação oral nas aulas virtuais.

Agora com a retomada das aulas ao modo presencial, a forma que você está avaliando os alunos é igual como ocorria antes da pandemia ou algo mudou? Se sim, nos conte sobre. Estou um pouco menos preocupada com o fato de dar conta de uma grande parte dos conteúdos. Estou proporcionando um maior número de avaliações e enfatizando o que julgo ser mais urgente para que o aluno se comunique de forma eficaz.

Maiara Dalpiaz dos Santos
Joyce Vieira Fettermann
Dorotea Frank Kersch
(orgs.)



MULTILETRAMENTOS & PRÁTICAS AVALIATIVAS

no ensino de línguas



39