

Do emergencial ao intencional: reflexões e proposta de avaliação para o ensino remoto

From emergency to intentional: reflections and assessment proposal for remote teaching

Leila Miyuki Saito¹

Resumo: No momento em que o ensino remoto se consolida como realidade que tende a ser incorporada à atuação pedagógica, em meio à adoção do ensino híbrido e com a evidente ampliação do ensino a distância (EaD), torna-se indispensável a reflexão sobre questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação e, sobretudo, acerca do que se entende por avaliação, na prática. Em razão disso, a partir de uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos estudos de Hoffmann (2000, 2011), Luckesi (1999), Demo (2012), Haydt (2004), Furtoso (2011, 2020) e Moraes (2020), objetivamos estabelecer diálogos entre premissas, princípios e funções da avaliação que podem ser transpostos do contexto de ensino presencial para o remoto e apresentar uma proposta didático-avaliativa que, apoiada no uso das TDIC, incorpora os conceitos de Metodologias Ativas (BACICH, 2017); método de projetos (BERBEL, 2011) e tarefa/avaliação renovável (WILEY, 2016). Esperamos reafirmar a necessidade de se repensar o processo de avaliação e o uso de TDIC na educação, de modo a contemplar: a diversificação de instrumentos de avaliação, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos, além do desenvolvimento do letramento digital e do letramento em avaliação.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Avaliação; Proposta Didático-Avaliativa.

Abstract: At the moment when remote teaching consolidates as a reality that tends to be incorporated into pedagogical action, with the hybrid teaching adoption and the evident expansion of distance learning (DE), it is essential to discuss issues related to the use of digital information and communication technologies (DICTs) in education and, above all, about what is meant by assessment, in practice. For this reason, supported by bibliographic research based on the studies of Hoffmann (2000, 2011), Luckesi (1999), Demo (2012), Haydt (2004), Furtoso (2011, 2020) and Moraes (2020), we aim at establishing dialogue among assumptions, principles and functions of assessment that can be transposed from face-to-face to remote teaching context and present a didactic-assessment proposal that, using DICTs, incorporates the concepts of Active Methodologies (BACICH, 2017); method of projects (BERBEL, 2011) and renewable task/ assessment (WILEY, 2016). We hope to reaffirm the need to rethink the assessment process and use of DICTs in education, in order to contemplate: the diversification of assessment instruments, the development of students' autonomy and critical thinking, in addition to the development of digital literacy and assessment literacy.

Keywords: Remote Teaching; Assessment; Didactic-Assessment Proposal

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Técnica em Educação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Introdução

A proliferação do novo coronavírus (SARS-CoV-2) pelo mundo ocasionou a restrição da circulação de pessoas e, por isso, diversos aspectos de nossa rotina precisaram ser mudados drasticamente. Nesse cenário pandêmico, fez-se necessária a imposição de um período de distanciamento físico e, na tentativa de dar continuidade às atividades pedagógicas e, assim, evitar o cancelamento do ano letivo, houve a adaptação das atividades presenciais para o ensino remoto, mediado pelo uso da internet. No entanto, o que se viu na prática é que ainda não estávamos preparados para essa “virtualização” da educação, que se deu, em primeiro momento, em caráter emergencial.

No entanto, tal situação completa um ano e meio e o mundo enfrenta o temor de novas ondas de contágio, devido ao surgimento de variantes do vírus. Apesar de a campanha de vacinação estar em andamento no Brasil, especialistas alertam que a volta à “normalidade” ainda será lenta e gradual. O Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 1038, de dezembro de 2020, estendeu a permissão para a utilização de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros, enquanto durar a pandemia de Covid-19, a fim de integralizar carga horária de atividades pedagógicas (BRASIL, 2020).

Assim, percebe-se que o ensino remoto se consolida como realidade que tende a ser incorporada às práticas pedagógicas, em meio à adoção do ensino híbrido e com a expansão do ensino a distância (EaD). O momento torna-se propício à reflexão acerca de questões como o uso das tecnologias em sala de aula, bem como sobre as concepções de avaliação que estão cristalizadas na prática. É uma oportunidade ímpar (ainda que forjada) para se desenvolver o letramento digital², o letramento em avaliação³, e ampliar o conceito de aula para muito além do tempo e do espaço da aula tradicional.

² Compartilhamos a definição de Aneleto e Oliveira (2019, p. 237), em que “letramento digital corresponde ao conjunto de conhecimentos que permite que sujeitos participem de práticas de leitura e de escrita mediadas tecnologicamente, de forma crítica e autônoma”.

³ Com base em contribuições de autores como Stiggins (1999), Jeong (2013) e Inbar-Lourie (2008), Scaramucci (2016) delinea o conceito de letramento em avaliação como um conjunto de conhecimentos sobre métodos de avaliar, de como e quando utilizá-los de modo a se obter informações confiáveis acerca do rendimento dos alunos, bem como a habilidade de comunicar esses resultados (aos alunos, aos pais e outros profissionais do meio escolar) e analisá-los com vistas a melhorar o ensino.

Tão complexa quanto o desenvolvimento das aulas remotas, a avaliação da aprendizagem no contexto *online* tornou-se um grande desafio. Já o é no contexto presencial, mas aumentou exponencialmente na modalidade educacional a distância, devido às especificidades da *web*, das tecnologias digitais e pela falta de letramento digital e em avaliação.

Apesar de a oferta de cursos na modalidade EaD já estar prevista no art. 80 da lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), ou seja, há décadas, o que se vê na prática é que o EaD ainda apresenta resquícios da educação presencial no que diz respeito à avaliação. Contudo, com a atual legislação, que favorece a modalidade a distância, e com a implementação do ensino híbrido, em que uma mesma aula é assistida, simultaneamente, por uma parte dos alunos em modalidade presencial e outra parte em modalidade remota, faz-se necessário que se desenvolvam estudos específicos para essa metodologia educacional, sobretudo, sobre a avaliação no contexto *online*.

Não existem receitas prontas sobre como avaliar nesse contexto. Sem pretensões de esgotar o assunto, os objetivos para este artigo são: estabelecer diálogos entre fundamentos que, transpostos do contexto presencial para o *online*, podem auxiliar no planejamento da avaliação no ensino remoto; e apresentar uma proposta didática apoiada no uso de TDIC, no método de projetos (BERBEL, 2011) e no conceito de tarefa/ avaliação renovável (WILEY, 2016).

1. Pressupostos da avaliação: possibilidades de transposição do contexto presencial para o remoto

A ideia normalmente associada ao termo avaliar relaciona-se com provas, testes, notas, exames, aprovação/reprovação. Essas noções derivam, segundo Haydt (2004), de uma concepção pedagógica arcaica, para a qual a educação se resume à transmissão/memorização de informações. Nesse sentido, avaliar equivale a medir quantitativamente o que o aluno reteve das informações repassadas pelo professor, desempenhando, assim, uma função seletiva e classificatória.

Em contrapartida, de acordo com uma concepção pedagógica moderna, o aluno passa a ser visto como sujeito ativo e responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Nesse contexto, em que “educar é formar, e aprender é construir o próprio saber” (HAYDT, 2004, p. 286), a noção de avaliação extrapola a função de

atribuir nota e adquire novos contornos, servindo para verificar se os objetivos do ensino-aprendizagem foram alcançados e, a partir dessa averiguação, contribuir para que o aluno avance na aprendizagem e na construção do seu saber.

No que diz respeito a princípios norteadores, Haydt (2004) aponta que o ato de avaliar deva ser:

- contínuo e sistemático: a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, não representando um fim em si mesma; não deve se dar de forma esporádica e no improviso, mas deve ser constante e planejada ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, para aperfeiçoá-lo e reorientá-lo;

- funcional: avaliar equivale a verificar se o aluno atingiu os objetivos preestabelecidos no planejamento, portanto os objetivos devem nortear a avaliação;

- orientador: a avaliação indica as dificuldades e avanços do aluno em relação à aprendizagem, portanto, deve fornecer *feedback* a fim de orientá-lo em busca dos objetivos preestabelecidos. Também ajuda o professor a reorientar o seu trabalho, para que proponha alternativas para que os educandos avancem nos conhecimentos;

- integral: ao considerar o ser humano na sua integralidade, o aluno deve ser avaliado de forma não compartimentada; portanto todos os recursos disponíveis para avaliar devem ser utilizados.

Desse modo, a avaliação é vista como processo de coleta e análise de informações, e passa a desempenhar um papel orientador e cooperativo, prestando-se tanto ao diagnóstico de dificuldades apresentadas pelos educandos, como ao (re)planejamento do trabalho docente, com vistas a contribuir tanto para o aprimoramento da aprendizagem, quanto do ensino.

Furtoso (2011) defende que o ponto de partida do planejamento seja que o professor tenha clareza acerca da função que a avaliação assumirá em determinado momento, que pode ser:

- função diagnóstica: conhecer os alunos no início do período letivo, ou antes que se inicie um conteúdo, verificando conhecimentos prévios e identificando dificuldades de aprendizagem e suas possíveis causas;

- função formativa: determinar, ao longo do período letivo, se os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem foram ou não atingidos, buscando averiguar se os alunos adquiriram os conhecimentos, as habilidades e atitudes que

foram planejadas pelo professor. Esse tipo de avaliação contribui para que o professor adequar seus procedimentos de ensino às necessidades dos alunos e oferece, ao educando, informações sobre o seu avanço na aprendizagem e sobre as dificuldades a serem superadas;

- função somativa: atribuir uma nota ou conceito ao aluno a fim de promovê-lo a um novo ano/série, bimestre/semestre etc. Possui natureza classificatória, pois demonstra, quantitativamente, os resultados obtidos pelos alunos ao final de um período, tendo por base uma escala preestabelecida.

Furtoso (2011) propõe que diferentes técnicas e instrumentos de avaliação⁴ sejam utilizados ao longo do período letivo, combinando-os de acordo com os objetivos para a aprendizagem. Agindo assim, o professor terá a seu dispor uma maior quantidade e variedade de informações para reconduzir seu trabalho e orientar a aprendizagem dos alunos. Além disso, diminui-se o risco de se fazer uma avaliação injusta, uma vez que ao adotar diversos instrumentos e técnicas, o professor contemplará a diversidade de habilidades, aptidões e estilos de aprendizagem de seus alunos, possibilitando a todos oportunidades de performar bem e mostrar o seu melhor.

Os aspectos mencionados vêm ao encontro da proposta de avaliação enquanto ação mediadora defendida por Hoffmann (2000), que sugere que a ação avaliativa seja utilizada como mediação do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de reorganizar o saber. Essa ação, por sua vez, envolve todos os elementos da ação educativa e, tanto professor quanto aluno buscam, a partir da troca de ideias, reorganizarem-se na busca da construção do saber.

O paradigma da avaliação mediadora procura superar o modelo do “transmitir-verificar-registrar” – prática que se insere no que a autora denomina de paradigma sentencioso e classificatório. A proposta é estabelecer relação dialógica e reflexiva, em que o professor busque avaliar a trajetória do estudante e acompanhar efetivamente seus avanços e dificuldades no desenvolvimento do conhecimento.

⁴ Furtoso (2011) esclarece que as técnicas estão relacionadas às formas de se avaliar, de se obter informações sobre a aprendizagem dos alunos. E elas correspondem a ações, por exemplo: observar, inquirir, testar, solicitar que se autoavaliem. Os instrumentos de avaliação, por sua vez, correspondem aos meios pelos quais serão coletadas e registradas essas informações. Podemos citar como exemplos de instrumentos: fichas, planilhas, questionários, formulários, provas, produções/publicações de textos, entre outros.

O processo avaliativo é sintetizado em três momentos: observar o aprendiz; analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem, e, por fim, tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo, planejando e ajustando seu trabalho de modo a beneficiar a aprendizagem de cada aluno e do grupo como um todo (HOFFMANN, 2011).

Para Demo (2012), o modelo processual de avaliação opõe-se ao modelo tradicional classificatório e quantitativo, uma vez que tem como objetivo servir como instrumento “para garantir a cada estudante o seu direito de aprender bem” (DEMO, 2012, p. 12). A avaliação permeia o processo, preconizando pesquisa e elaboração, diferente do que ocorre na prática de provas/exames comumente utilizados no modelo tradicional, em que o aluno é avaliado em um momento específico e pontual.

Esse modelo possibilita, tanto ao professor, quanto ao aluno, o monitoramento da qualidade da aprendizagem e, portanto, possui função diagnóstica e preventiva.

O papel do professor, diante desse processo de avaliação, é de orientar os alunos e problematizar conteúdos de forma pertinente e motivadora, a fim de que desenvolvam autonomia diante do objeto da aprendizagem. As intervenções devem visar à organização do trabalho do aluno e promover sua autoria e produção própria do conhecimento.

O aluno deve ser o centro das atenções do professor; “[...] para evitar possíveis fracassos, à medida que, avaliando processualmente, já nas primeiras semanas do ano, vai tendo uma ideia clara das condições de cada aluno e do ano pela frente, para calibrar intervenções promissoras” (DEMO, 2012, p. 13).

A experiência que estamos tendo desde março de 2020 nos permite afirmar que a transição do ensino presencial para o remoto emergencial não se deu de forma amena. Além das já conhecidas carências e dificuldades do sistema educacional, o distanciamento físico vem escancarando fragilidades do processo (desmotivação, adoecimento, enfraquecimento de vínculos e do senso de propósito, entre outros) e abrindo espaço para a evasão escolar. Diante disso, consideramos pertinente a concepção de Luckesi (1999), no que tange à postura amorosa, acolhedora e inclusiva.

A avaliação na prática escolar tradicional é vista por Luckesi (1999) como sinônimo de provas/exames com objetivo classificatório e envolve, portanto, uma prática autoritária, excludente, ameaçadora e, muitas vezes, de caráter disciplinador,

em que o professor, representante do sistema, usa seu poder para “domesticar” os educandos dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade. Desse modo, a avaliação serve como instrumento para hostilizar os alunos e exigir deles condutas sociais.

Contudo, para Luckesi (1999), a avaliação deve servir à aprendizagem, e isso só se torna possível no âmbito de uma pedagogia comprometida com a transformação social, e, para tanto, faz-se necessário o rompimento com o modelo social conservador e com a pedagogia que o representa.

A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo. (LUCKESI, 1999, p. 173)

Assim, a avaliação diagnóstica revela-se um ato amoroso, pois possibilita a inclusão do educando por diversos meios em busca de uma aprendizagem satisfatória e que integre todas as suas experiências de vida. Possibilita ao professor oferecer mais condições para que o aluno encontre o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem.

Do exposto, é possível estabelecer diálogos entre as premissas defendidas por Luckesi (1999), Hoffman (2000) e Demo (2012) e os princípios e funções da avaliação trazidos por Haydt (2004) e Furtoso (2011), no sentido de se promover a avaliação como processo inclusivo, de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e do trabalho docente.

Corroboramos, também, a visão de Barreiro-Pinto e Silva (2008), de que os princípios da avaliação presencial podem ser transpostos para o contexto *online*, desde que pautados em uma base teórico-prática consistente, de modo que se privilegie a interatividade, a criação, o diálogo, o pensamento, as diversas vozes que constroem de modo colaborativo.

A avaliação nesse contexto deve se dar com foco no processo e nas construções coletivas advindas das novas inter-relações sociais estabelecidas pela mediação das tecnologias no processo de construção do conhecimento. Na sequência trataremos, mais especificamente, da avaliação no ensino remoto.

2. Do ensino remoto emergencial para o ensino remoto intencional

As concepções de avaliação trazidas neste trabalho ratificam seu caráter processual, que a caracterizam como meio, e não como um fim em si mesma. Portanto, os instrumentos de avaliação devem ser empregados ao longo do processo, com o objetivo de fazer intervenções que levem o aluno à aprendizagem.

O planejamento desses momentos de intervenção pode minimizar a ocorrência de problemas bastante evidentes no processo avaliativo, conforme apontados por Duboc (2007): 1. avaliação como sinônimo de mensuração (problema de propósito/função); 2. ênfase na avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e memorizáveis (problema quanto ao objetivo); e 3. utilização de provas escritas como único instrumento de avaliação (problema de escolha de técnica/instrumento).

Cabe ressaltar que não se trata de abominar o uso de provas, mas de utilizá-las de modo consciente, ou seja, em momentos específicos, em consonância com os objetivos pretendidos para a aprendizagem, em conjunto com outros instrumentos de avaliação, e que seus resultados sejam analisados, tanto no sentido de fornecer *feedback* construtivo à aprendizagem dos alunos, como de obter informações que (re)orientem o trabalho do professor.

Não existe roteiro universal para planejar a avaliação em contexto de ensino remoto, contudo, Furtoso (2020) e Moraes (2020) elencam alguns aspectos que podem ser levados em conta:

- Ênfase no processo, na avaliação contínua: avaliar é ponderar, usar os sentidos e fazer intervenções;

- Otimização do que já é utilizado: de início, não é necessário buscar muitas ferramentas tecnológicas, mas, aos poucos, investir tempo em explorar e descobrir funcionalidades daquilo que já é, de certo modo, familiar.

- Clareza quanto aos objetivos e adequação/variedade de instrumentos: a escolha do instrumento mais adequado se faz relacionando-o à expectativa de aprendizagem, ao objetivo de ensino. Nesse ponto, salienta-se que quanto maior for a diversidade de técnicas e instrumentos utilizados pelo professor, maior será a quantidade e variedade de informações que ele terá para (re)conduzir seu trabalho e (re)orientar a aprendizagem dos alunos. Além disso, diminui-se o risco de avaliar

injustamente, uma vez que, ao adotar diversos instrumentos e técnicas, o professor estará buscando contemplar a pluralidade de habilidades, aptidões e estilos de aprendizagem de seus alunos.

- Estabelecimento de critérios bem definidos: esse aspecto vem a otimizar a participação dos alunos, pois eles já sabem, de antemão, o que se espera deles em determinada tarefa. Além disso, critérios claros facilitam o trabalho de avaliar pois, com parâmetros definidos, nem ele, nem os alunos ficam à mercê da subjetividade inerente à avaliação qualitativa.

- Foco na interação: possibilita maior espaço para a avaliação formativa e para o trabalho colaborativo e ajuda o aluno a se reconhecer como responsável pela aprendizagem, seja dele próprio, seja a do(s) outro(s).

- Fornecimento de *feedback*: apesar do fato de o processo se dar por meio de plataformas digitais, o *feedback* acolhedor e inclusivo é possível e altamente desejável, com vistas a fortalecer relações baseadas no diálogo e no questionamento, levando o aluno a se autoavaliar, perceber suas dificuldades e, com isso, buscar caminhos para se auto corrigir, se autorregular.

Refletir sobre esses pontos implica sair do ensino remoto emergencial, do improvisado, e partir para o ensino remoto intencional, um movimento caracterizado, segundo Ayrosa (2020), pelo planejamento sistemático, pela busca por formação contínua e pela perspectiva de médio-longo prazo.

Partindo dessas considerações, apresentamos uma proposta didático-avaliativa baseada na diversidade de instrumentos/tarefas que coloquem os alunos na posição de autores/produtores de conhecimento, no uso de tecnologias digitais, no método de projetos (BERBEL, 2011) e no conceito de tarefa/ avaliação renovável (WILEY, 2016).

3. Proposta didático-avaliativa: projeto *stop fake news*

A proposta que apresentamos neste artigo incorpora o conceito de Metodologias Ativas (MA), o qual Bacich (2017) define como aquelas que dão valor à participação dos alunos que, de forma efetiva, constroem conhecimento e desenvolvem competências, aprendendo em seu próprio ritmo, tempo e estilo ao experimentar e compartilhar experiências, dentro e fora da sala de aula, com a mediação do professor e o uso de tecnologias digitais.

Destaca-se que as MA se referem a um conjunto de metodologias que guardam relação com a descrição acima. Berbel (2011) cita como exemplos: estudo de caso, projetos, pesquisa científica, aprendizagem baseada em problemas (do inglês *problem based learning*, cuja sigla é PBL), e metodologia da problematização.

Dentre as MA, selecionamos o método de projetos, descrito como aquele que possibilita, a partir de tarefas próximas à realidade dos alunos, que eles exercitem a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, a iniciativa, o pensamento crítico e o senso de conquista. Para isso, os alunos buscam e reúnem informações necessárias à resolução de um problema e para a realização do projeto, em um trabalho que pode ser subdividido em quatro fases:

- intenção: desperta nos alunos curiosidade, engajando-os na resolução de uma situação que reflita o mundo real;
- preparação: busca por recursos/conhecimentos e meios necessários à realização do projeto;
- execução: aplica os recursos/conhecimentos no desenvolvimento do projeto;
- apreciação: avalia o trabalho, com relação aos objetivos propostos.

Observa-se, no entanto, que em consonância com a concepção de avaliação formativa e processual, a apreciação não constitui uma fase estanque, reservada para o final do projeto, com o objetivo de classificar o trabalho dos alunos. Cada tarefa deve ser avaliada e seguida de *feedback*, seja isso feito pelo professor, pelos colegas ou pelo próprio aluno.

Propomos, então, uma série de atividades didático-avaliativas para a disciplina de língua portuguesa⁵, a serem realizadas em contexto de ensino remoto ou híbrido, com o intuito de produzir um *site* que verse sobre o combate às *Fake News*. Justificamos a escolha desse tema por ser rico, inquietante, e pela necessidade de discuti-lo e aprofundá-lo, de modo que venha a refletir em práticas sociais e no desenvolvimento da cidadania e da criticidade dos alunos.

Ressaltamos que as sugestões aqui expostas não foram pilotadas em sala de aula (o que consideramos uma possibilidade para pesquisas futuras) e devem ser adaptadas de acordo com o contexto de aplicação. Por conta da diversidade de procedimentos

⁵ Embora tenhamos sugerido a aplicação do projeto na disciplina de língua portuguesa, ele pode ser adaptado para disciplinas de línguas estrangeiras.

típica do trabalho pedagógico, as atividades trazem apenas sugestões, ficando a critério do professor definir tópicos e formas de inseri-los nas fases do projeto, cujo quadro descritivo apresentamos na sequência.

Quadro 1 – Quadro descritivo do projeto *Stop Fake News*

PROJETO STOP FAKE NEWS	
<p>Contexto: ensino regular, escola pública ou privada Público-alvo: alunos do terceiro ano do ensino médio Tema: <i>Fake News</i> Metodologia: ensino remoto Ferramentas/ Recursos: Google Meet⁶; Google Site; Canva; Padlet; Anchor.</p>	
INTENÇÃO / APRECIÇÃO	
Atividade	Apresentação do projeto.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar motivação para a participação; - Diagnosticar conhecimentos prévios sobre o tema a ser trabalhado; - Envolver alunos na definição de critérios para avaliação do projeto.
Preparação para o professor	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar cronograma para o projeto; - Criar <i>link</i> para evento no Google Meet e disponibilizá-lo para os alunos, com o cronograma (via e-mail, por exemplo); - Criar o “esqueleto” no Google Site⁷ (ver exemplo na Figura 1); - Providenciar texto, vídeo ou apresentação de <i>slides</i> para introduzir o tema; - Elaborar questões para discutir o tema; - Fazer esboço com exemplos para critérios para avaliação das tarefas, a fim de nortear a decisão em conjunto com os alunos.
Procedimentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exibir texto, vídeo ou <i>slides</i> sobre o tema; 2. Promover discussão com base nas questões elaboradas pelo professor; 3. Apresentar o <i>site</i>, falar sobre o projeto e as tarefas a serem desenvolvidas; 4. Orientar os alunos a formarem grupos;

⁶ Disponível em: <https://meet.google.com/> (acesso em: 15 dez. 2020).

⁷ Disponível em: <https://sites.google.com/new?hl=pt-br> (acesso em: 15 dez. 2020).

	5. Elaborar, em conjunto com os grupos, os critérios gerais ⁸ para avaliar as tarefas, e disponibilizá-los para os alunos. Isso pode ser feito no próprio <i>site</i> , junto ao cronograma e o <i>link</i> para a sala do <i>Meet</i> .
Apreciação	- Avaliação diagnóstica.
PREPARAÇÃO / EXECUÇÃO / APRECIÇÃO TAREFA 1	
Atividade	Produção de infográficos.
Objetivos	- Aprofundar conhecimentos sobre o tema; - Incrementar o letramento digital; - Desenvolver escrita de acordo com aspectos normativos da língua.
Preparação para o professor	- Criar um <i>link</i> no Canva ⁹ para cada grupo e compartilhá-los (ver exemplo na Figura 2).
Procedimentos	1. Apresentar a ferramenta Canva, a ser utilizada para a montagem dos infográficos; 2. Solicitar que cada grupo pesquise informações (o que são <i>fake news</i> , suas origens, finalidades, consequências etc.), componha seu infográfico e poste-o no <i>site</i> (atividade realizada de forma assíncrona). 3. Promover discussão sobre os trabalhos, chamando grupos a avaliarem os infográficos uns dos outros, a fim de darem <i>feedback</i> e colaborarem com o trabalho dos colegas.
Apreciação	- Avaliação formativa: avaliação por pares.
PREPARAÇÃO / EXECUÇÃO / APRECIÇÃO TAREFA 2	
Atividade	Montagem de mural digital.
Objetivos	- Chamar atenção para a presença de <i>fake news</i> no cotidiano e para os problemas que podem ocasionar; - Incrementar o letramento digital.
Preparação para o professor	- Criar um mural Padlet ¹⁰ e compartilhá-lo com a turma, no próprio <i>site</i> (ver exemplo na Figura 3).

⁸ Exemplos de critérios: 1. O conteúdo está apresentado de forma clara e objetiva? 2. As imagens utilizadas são coerentes com o texto? 3. Todos os integrantes dos grupos tiveram oportunidade de contribuir durante a realização das tarefas? 4. A linguagem utilizada está de acordo com o requerido nas tarefas? 5. É possível perceber evolução nos conhecimentos sobre o tema?

⁹ Disponível em: www.canva.com (acesso em: 15 dez. 2020).

¹⁰ Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/> (acesso em: 15 dez. 2020).

Procedimentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar a ferramenta Padlet, a ser utilizada para a montagem do mural; 2. Solicitar que os grupos pesquisem exemplos de <i>fake news</i> (juntamente de seu contexto e consequências) e que componham o mural de forma colaborativa (atividade realizada de forma assíncrona); 3. Suscitar debate sobre as consequências que as <i>fake news</i> podem gerar; 4. Promover discussão sobre o trabalho, chamando alunos se a autoavaliarem, a fim de refletirem sobre suas aprendizagens.
Apreciação	- Avaliação formativa: autoavaliação.
PREPARAÇÃO / EXECUÇÃO / APRECIÇÃO TAREFA 3	
Atividade	Gravação de <i>podcasts</i> .
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gênero <i>podcast</i>; - Incrementar o letramento digital; - Conhecer formas de combater <i>fake news</i>; - Reforçar importância que a discussão do tema tem na formação para a cidadania.
Preparação para o professor	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar exemplo do gênero <i>podcast</i>; - Elaborar guia para discussão de fechamento do projeto.
Procedimentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar o gênero a ser trabalhado e a ferramenta Anchor¹¹, a ser utilizada para a gravação dos <i>podcasts</i>; 2. Solicitar que cada grupo produza um <i>podcast</i>, com base no conteúdo pesquisado sobre o tema e poste no <i>site</i> (atividade realizada de forma assíncrona); 3. Promover discussão sobre o tema, enfatizando relevância do tema para o desenvolvimento de cidadãos críticos e chamando alunos se a autoavaliarem, a fim de refletirem sobre suas aprendizagens.
Apreciação	- Avaliação formativa: autoavaliação.

Fonte: as autoras

Limitamo-nos a apresentar três exemplos de atividades, no entanto, cada professor pode, além de adaptá-las de acordo com seu contexto, inserir ou suprimir tarefas conforme julgar necessário. Enfatizamos a versatilidade da ferramenta Google

¹¹ Disponível em: <https://anchor.fm/> (acesso em: 15 dez. 2020).

Site, no sentido de agregar possibilidades de inserção de conteúdos em diferentes formatos (textos, áudios, vídeos, apresentações em *slides*, *links* para conteúdos externos etc.).

A título de exemplo, apresentamos na sequência figuras que dão ideia de como formatar o projeto dentro das ferramentas tecnológicas sugeridas.

Figura 1 – Sugestão de *layout* do “esqueleto” do *site*



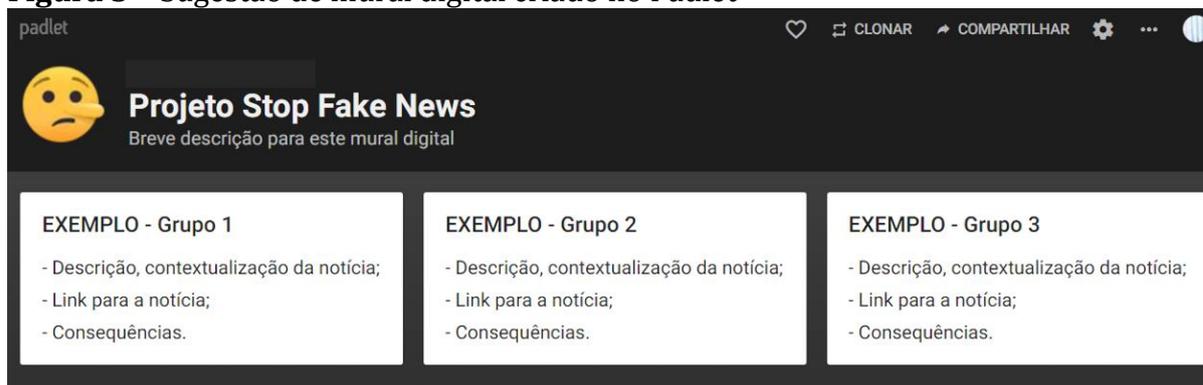
Fonte: As autoras

Figura 2 – Sugestão de infográfico criado no Canva



Fonte: As autoras

Figura 3 – Sugestão de mural digital criado no Padlet



Fonte: As autoras

Recomendamos que cada professor avalie se configurará o *site* para se tornar público, podendo ser acessado por qualquer pessoa. É possível gerenciar os acessos por meio do botão “Publicar” e pelas opções de compartilhamento. Apesar da existência de riscos ao se levar conteúdo à *web* (por exemplo: exposição dos autores, modificação do conteúdo original e utilização por terceiros etc.), abrir o *site* para a comunidade escolar elevaria o projeto à categoria de tarefas/avaliações renováveis (do inglês *renewable assignments/assessments*).

Em concordância com a descrição de Wiley (2016), tarefas/avaliações renováveis são aquelas em que o trabalho feito pelos alunos não é descartado ao final do processo, mas traz sua contribuição para o mundo, de alguma forma. A tarefa não é feita com o objetivo último de se obter uma nota: os alunos têm o valor de seu trabalho reconhecido para além da sala de aula. Desse modo, a substituição das avaliações descartáveis pelas renováveis vem ao encontro da re-humanização da educação, na medida em que apresenta motivos para que os alunos realmente se importem e se dediquem a seus trabalhos (WILEY, 2016).

A elaboração deste projeto levou em conta o que Moraes (2020) advoga para o ensino remoto: para os momentos síncronos, prioriza-se o essencial, abrindo-se espaços para análise, síntese, discussão, troca de experiências; ao passo que os momentos assíncronos se destinam a tarefas/ atividades planejadas de modo que sejam relevantes e que proporcionem aos alunos uma experiência de aprendizagem em que possam pensar, analisar, sintetizar, apresentar respostas, e não apenas reproduzir

informações. E para todo o projeto, importa valorizar o trabalho colaborativo, a coautoria, a parceria e a interação entre os alunos e com o professor.

As fases do projeto foram pensadas de modo a permitir momentos de avaliação que se complementam em suas diversas funções. Assim, a avaliação feita na Fase 1 – Intenção / Apreciação tem papel diagnóstico, com vistas a detectar conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema, bem como os aspectos que necessitam ser trabalhados com maior atenção nas etapas seguintes.

Na Fase 2 – Preparação / Execução / Apreciação Tarefa 1, o caráter formativo da avaliação é representado pela avaliação por pares, com o objetivo de fazer com que os alunos avaliem o trabalho dos colegas com base nos critérios previamente acordados, e reflitam sobre suas próprias produções. O propósito não é atribuição de notas, mas promover o letramento em avaliação do aluno e contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia, responsabilidade e consciência sobre a própria aprendizagem.

Para as Fases 2 e 3 – Preparação / Execução / Apreciação Tarefas 2 e 3, sugerimos a autoavaliação como forma de estímulo à reflexão e ao pensamento crítico, no sentido de ajudar os alunos a reconhecerem seus resultados e conquistas, bem como suas dificuldades e o que fazer para superá-las. A exemplo da avaliação por pares, o objetivo da autoavaliação não é imputar notas, mas possibilitar a que o aluno participe ampla e ativamente no processo de aprendizagem, pois “a consciência dos próprios avanços, limites e necessidades é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento” (HAYDT, 2004, p. 300).

Em suma, reafirmamos o propósito formativo que a avaliação assume dentro do projeto como um todo uma vez que o foco não está em atribuir notas, mas em ponderar se os alunos estão, gradualmente, conseguindo alcançar os objetivos de aprendizagem propostos, sejam eles conhecimentos, habilidades ou atitudes (HAYDT, 2004). Avaliar, nessa perspectiva, não é concentrar nas mãos do professor o poder de classificar alunos, mas envolvê-los, fazendo crescer o letramento em avaliação e compartilhando com eles a responsabilidade pelo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Os anos de 2020-2021 foram definitivamente marcados pela crise ocasionada pela pandemia do novo coronavírus. É difícil pensar algum aspecto da vida, seja social ou individual, que não tenha sido afetado direta ou indiretamente. A área da Educação vem sofrendo fortes impactos, dos quais não se sabe, ao certo, que consequências ainda estão por vir.

O que podemos afirmar é a necessidade de adaptação. Não ignoramos as inúmeras dificuldades de ordem social, econômica, estrutural, entre outras. No entanto, vemos este momento como uma oportunidade para reflexão e ressignificação de conceitos e práticas que há muito predominam no fazer pedagógico.

Neste projeto buscamos estabelecer um diálogo entre os pressupostos da avaliação e o contexto de ensino remoto (com a consequente utilização das TDIC) de modo a contemplar a diversificação de atividades como instrumentos de avaliação, o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos, além do incremento do letramento digital e do letramento em avaliação.

Objetivamos, com essa proposta didático-avaliativa, demonstrar possibilidades de aplicação de TDIC em tarefas que produzam valor e significados que perdurem além do final da aula e, com isso, reafirmar o caráter formativo da avaliação a partir da premissa de que avaliar não se resume a verificar conteúdos, mas consiste em um processo no qual professor e alunos compartilham responsabilidades pelo desenvolvimento da aprendizagem e pelo aperfeiçoamento do processo como um todo.

Referências

ANECLETO, U. C.; OLIVEIRA, M. S. Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa. In: FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias** – tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 231-243.

AYROSA, P. P. S. Ensino remoto é EAD? Palestra proferida no **VIRTUEL**, Londrina (Paraná), jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kir5-SKcGjw>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BACICH, L. **Inovação na educação**. [São Paulo], 2017. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2017/11/01/metodologias-ativas-para-uma-educacao-inovadora/>. Acesso em: 29 jun.2020.

BARREIRO-PINTO, I. A.; SILVA, M. Avaliação da aprendizagem na educação online: relato de pesquisa. **Educação, Formação & Tecnologias**, Monte da Caparica – Portugal, vol.1, n. 2, nov. 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230517904.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1 – Extra A, Brasília, DF, ano 2020, n. 233-A, p. 1, 7 dez. 2020.

DEMO, P. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 28 p. (Série Documental. Textos para Discussão).

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos**, Florianópolis, n. 33, p. 263-277, jul-dez 2007.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas**: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103505>. Acesso em: 27 out. 2020.

_____. Avaliação formativa e potencialização do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. Palestra proferida em **Formação Continuada SEED PR**, Londrina (Paraná), out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DpKLV6mhZU&t=1s>. Acesso em: 27 out. 2020.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Formativa ou Avaliação Mediadora?** Ceará, 2011. Disponível em: <http://didaticageraluece.blogspot.com/2011/10/texto-09-avaliacao-formativa-ou.html>. Acesso em: 22 dez. 2020.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999.

MORAES, D. A. F. Reflexões sobre a didática: planejamento e avaliação em tempos de atividades remotas. Palestra proferida no **VIRTUEL**, Londrina (Paraná), jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAmvFtsEMVM&t=6s>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SCARAMUCCI, M. V. R. 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, SP: Pontes Editores, 2016. p. 141-165

WILEY, D. **Toward renewable assessments**. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/4691>. Acesso em: 20 dez. 2020.