

# Avaliação da aprendizagem de línguas à luz de uma abordagem multimidiática e multimodal

Evaluación del aprendizaje de lenguas a la luz de un enfoque multimedia y multimodal

Language learning assessment in the light of a multimedia and multimodal approach



Joyce Vieira Fettermann<sup>1</sup>

Dorotea Frank Kersch<sup>2</sup>

**Resumo:** O modelo de ensino remoto nos trouxe a emergência de repensar as práticas pedagógicas, que desencadeiam um processo avaliativo mais centrado no processo da aprendizagem do que numa nota final. Com isso em mente, nosso objetivo é discutir as percepções docentes sobre a avaliação em aula durante o período de ensino remoto emergencial (ERE) impulsionado pela pandemia da COVID-19. Assim, foi realizado um questionário com professores de línguas integrantes de um grupo de pesquisa de uma universidade privada do sul do Brasil, o qual se ocupa de temáticas ligadas à formação de professores, letramentos e identidades. Para trabalhar os dados que emergiram das respostas, usamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e os discutimos à luz de teóricos que fundamentam o estudo. A partir das análises, propomos práticas multimidiáticas e multimodais para o ensino de línguas, sugerindo a “Aprendizagem baseada em Projetos” (MORAN, 2018) como uma abordagem que pode contribuir para a avaliação formativa.

<sup>1</sup> Doutora em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

<sup>2</sup> Doutora em Filologia Românica pela Christian Albrechts Universität zu de Kiel, Alemanha, professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino remoto emergencial. Multimodalidade. Formação de professores.

**Resumen:** El modelo de enseñanza remota de emergencia nos trajo el surgimiento de prácticas pedagógicas renovadoras, que desencadenan un proceso de evaluación más centrado en el proceso de aprendizaje que en una nota final. Con eso en mente, nuestro objetivo es discutir las perspectivas de profesores sobre la evaluación durante el período de enseñanza remota de emergencia (ERE) impulsado por la pandemia de COVID-19. Así, se realizó un cuestionario con profesores de lengua integrantes de un grupo de investigación de una universidad privada del sur de Brasil, que trata temas relacionados con la formación de profesores, literacidades e identidades. Para trabajar con los datos que surgieron de las respuestas, utilizamos el análisis de contenido (BARDIN, 2016) y los discutimos a la luz de los teóricos que fundamentan el estudio. Con base en los análisis, proponemos prácticas multimedia y multimodales para la enseñanza de idiomas, sugiriendo el “Aprendizaje basado en proyectos” (MORAN, 2018) como una técnica que puede contribuir a la evaluación formativa.

**Palabras clave:** Evaluación. Enseñanza remota de emergencia. Multimodalidad. Formación de profesores.

**Abstract:** The remote teaching model brought us the emergence of rethinking pedagogical practices, which trigger an assessment model focused on the learning development rather than on a final grade. With that in mind, our main goal is to discuss teachers' perspectives on assessment during the emergency remote teaching period, which was driven by the COVID-19 pandemic. Thus, a survey was carried out with language teachers who are members of a research group at a private university in the South of Brazil, which investigates issues related to teacher education, literacies and identities. To work with the data that emerged from the responses, we used content analysis (BARDIN, 2016) and discussed it based on theorists who ground the study. From the data analysis, we propose multimedia and multimodal practices for language teaching, suggesting Project-based Learning (MORAN, 2018) as an approach that can contribute to formative assessment.

**Keywords:** Assessment. Emergency remote teaching. Multimodality. Teacher education.

## **Introdução**

É certo que a maneira como pensamos o ensino de línguas vem mudando consideravelmente nos últimos tempos. De métodos e abordagens mais tradicionais focadas, em grande parte e prioritariamente, na língua à abordagem multimodal dos textos aplicada na sala de aula – prevendo o acolhimento das diversas culturas e maneiras de usar um idioma em práticas sociais –, temos compreendido cada vez mais a importância das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) como parte do processo educativo em linguagens, e mais: como elemento indispensável à leitura e à produção de textos diversos.

Também está posto que o modelo de ensino remoto emergencial (ERE) nos trouxe a emergência de ressignificar nossas práticas pedagógicas. Ao longo do tempo, alguns relatos de experiências docentes nos encontros, congressos e rodas de conversa acadêmico-científicas demonstraram mais ou menos desafios e sucesso, considerando os contextos e as realidades diversas em que as escolas se encontravam – algumas mais favorecidas que outras, com mais ou menos acesso a recursos ou possibilidades de novas implementações.

A partir disso, trazemos para o centro das discussões a avaliação que, segundo os participantes da pesquisa, acontece nas salas de aula (físicas ou virtuais) a partir do contexto do ERE, uma vez que ela ainda precisa ser mais investigada e, conseqüentemente, ações precisam surgir na busca de contribuir para que educadoras e educadores de línguas possam torná-la um instrumento cada vez mais inclusivo e formativo, menos excludente e menos preocupado em atingir índices (não que eles não sejam importantes).

Tudo que sugerimos e fazemos em sala de aula define o tipo de estudante que queremos formar e podemos dizer que a avaliação tem um papel relevante nesse contexto.

Quando tivemos que aprender a ensinar de forma remota emergencial, uma preocupação de grande parte dos professores foi: “como vou avaliar, agora que meus estudantes vão ter acesso a tudo na internet?”. Essa preocupação parece legítima, dado o sistema que sustenta a rotina da escola, que tanto se preocupa com a aferição dos resultados quantitativos do que é feito em aula durante um ano letivo. Logo, de fato, se a avaliação se reduz a apenas medir, é possível que os alunos consigam se lembrar e reproduzir o suposto conhecimento que o professor lhes ‘transmitiu’. E isso se refere justamente ao modelo da educação bancária (FREIRE, 2002), o que torna mesmo difícil a tarefa de avaliar. Entretanto, nestes tempos de tecnologias digitais, com muitas telas abertas enquanto as e os estudantes participam das aulas, o ensino de línguas precisa de outra abordagem, mais multimodal, que contemple os sentidos que elas e eles produzem, assim como toda a dinâmica que acontece a partir de então no seu dia a dia.

Nessa perspectiva, no presente artigo, discutimos as percepções docentes sobre a avaliação durante o período de ensino remoto emergencial impulsionado pela pandemia da COVID-19, colhidas por meio de um questionário distribuído a professores de línguas integrantes de um grupo de pesquisa de uma universidade privada do sul do Brasil, o qual se ocupa de temáticas ligadas à formação de professores, letramentos e identidades. Utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) para trabalhar os dados que emergiram de suas respostas, discutindo-os à luz dos autores que constituem a base teórica do trabalho e, por fim, propomos práticas multimidiáticas e multimodais formativas para o ensino de línguas.

## **1 Ensinar línguas em tempos de Ensino Remoto**

O período pandêmico (e o que se segue a ele) tem nos mostrado que, mais do que nunca, a sala de aula precisa ser um espaço de acolhimento, de compartilhamento, de colaboração. Ao entrar nesse espaço (que transcende as quatro paredes), as/os estudantes precisam ter a certeza de que alguém se importa com elas e eles, com suas ideias e dúvidas e, acima de tudo, de que a aprendizagem é uma experiência maravilhosa e gratificante. Quando estão aprendendo outra língua, precisam se sentir livres para ouvir os sons das palavras, perceber os sentidos que podem construir e, assim, experimentar essa nova língua com tudo que ela oferece. Atenção especial precisamos dar, pois, àquilo que vamos priorizar enquanto ensinamos e como, ao final, vamos avaliar, bem como aos (novos)

formatos de ensino, seja com aulas presenciais, síncronas e assíncronas, seja com aulas híbridas.

A avaliação, aliás, é um ponto essencial no processo de ensinar, pois ela “[...] acontece a todo momento e em várias atividades da nossa vida” (VILLAS BOAS, 2022, p. 21). Na escola, porém, os julgamentos que fazemos com (ou mesmo sem) o objetivo de avaliar possuem consequências, que impactam o desenvolvimento de estudantes.

## 1.1 Ressignificando o ensino línguas

Nossas práticas com formação continuada de professores têm nos mostrado que as escolas não têm conseguido investir suficientemente no desenvolvimento da colaboração e no trabalho coletivo, em função da ênfase dada às conquistas individuais de estudantes, também fomentadas pelas avaliações em larga escala. Trabalhos em grupo, por exemplo, acontecem com a divisão da tarefa em partes, sem, na maioria das vezes, cada integrante do grupo olhar para o todo, para o resultado final, e discutir o que cada colega trouxe para um texto. Assim, cremos que o foco no individualismo acaba não oportunizando que estudantes desenvolvam as competências sociais necessárias para o engajamento cívico. Além disso, em muitos casos, as tecnologias digitais vinham sendo deixadas de fora das preocupações mais prementes, mas a pandemia exigiu ações rápidas. Talvez agora todos estejam querendo voltar ao ‘normal’<sup>3</sup>, mas acreditamos não ser mais possível voltar àquele normal, por estarmos, mais do que nunca, todas e todos hiperconectados, interagindo de uma tela a outra. Concordamos com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), quando afirmam que as variadas ferramentas estão “[...] tão entremeadas em nossa linguagem cotidiana e em nossas práticas de letramento”, que se torna cada vez mais difícil não as assumir como parte importante no processo educativo.

Se as aulas já tinham de dar conta de toda a hiperconectividade que as/os aprendizes experimentavam fora delas, isso se mostra ainda mais urgente com os impactos da COVID-19. A educação esperada para este século pauta-se no desenvolvimento de novas competências, também digitais e sociais, bem como de estratégias de aprendizagem que incorporem a apropriação de tecnologias digitais e midiáticas nas práticas do docente na sala de aula (WILSON et al., 2013), ou seja, junto

---

<sup>3</sup> Com o termo “Normal”, nos referimos a como o ensino era realizado antes do período de pandemia da COVID-19.

com as práticas analógicas, as práticas multimidiáticas e multimodais precisam começar a ter seu lugar na sala de aula.

A pandemia revelou também as desigualdades sociais cada vez maiores, que somente as instituições de ensino, independentemente do nível, são capazes de atenuar. Ficou evidente também que, neste momento que nos fragiliza a todas/os, mesmo quem tem acesso a uma internet de qualidade e espaço adequado para estudar sente necessidade de afeto, de sentimentos de esperança, de envolvimento em algo que faça sentido para suas vidas. E, ainda que apresentando carências de todas as ordens, a escola pode ajudar a preencher esses vazios – e precisa ser e estar aparelhada e preparada para tal. No entanto, segundo Figueiredo (2020), a escola é

Insuficiente, porque o conhecimento humano aumenta a ritmo vertiginoso, tornando obsoleto o que é hoje novo e seguro, e não há escola que possa acompanhar uma tal explosão de saber. Insuficiente, porque cada vez há mais contingências e incertezas que não podem ser superadas com o conhecimento existente. Insuficiente, porque o próximo futuro será muito distinto do presente, mas ninguém sabe como é que ele será (FIGUEIREDO, 2020, s.p).

Na nossa opinião, quando a pandemia estiver efetivamente controlada, nada poderá ser como era antes, mas, a partir de nosso contato com professoras/es e escolas, parece que muitos ainda se organizam e agem com o conhecimento e crenças que tinham até março de 2020. As próprias universidades continuam com os mesmos currículos e estes, em muitos casos, foram apenas transpostos para o remoto e online. Temos a convicção de que, para promover mudanças em sala de aula, como dissemos acima, precisamos de ajuda, de apoio, de um espaço onde encontremos nossos pares, com os quais possamos tirar dúvidas e construir conhecimento.

Para nós, autoras, a transformação digital por que passa a sociedade contemporânea requer uma ação da parte das universidades, responsáveis pela formação docente. Assim, precisamos ajudar professoras e professores em serviço a ressignificarem suas crenças sobre o que seja ler e escrever no século XXI; trabalhar com metodologias ativas, exercitando ‘linguagem como interação’ (oferecendo *feedback* constante); fomentar a constituição de comunidades de prática nas aulas, de modo que aprendizes se engajem efetivamente nas atividades (e não apenas façam as tarefas) e possam construir sua identidade por afinidade (GEE, 2000). Isso nos faz pensar na forma como trabalhamos as dimensões da linguagem na sala de aula e como oportunizamos espaços de aprendizagem para a formação cidadã numa sociedade em que o acesso à tecnologia está

cada vez mais facilitado. O acesso facilitado torna nossas relações ubíquas, híbridas, (inter)ativas e participativas (apesar da exclusão que ficou ainda mais evidente durante a pandemia).

Considerando que nossa forma de ler, escrever, nos relacionar e aprender mudou, nossas salas de aula precisam ser o *lócus* de desenvolvimento de práticas multimidiáticas e multimodais, e precisamos, como afirmam Coscarelli e Ribeiro (2022, p. 88) “[...] aprender outros enquadramentos para lidar com isso, especialmente em sala de aula, espaço de sistematização e discussão, leitura e produção de sentidos”.

Para fazer frente, pois, à educação que se espera para este século, torna-se fundamental inserir as e os estudantes (e, antes disso, professoras/es) em experiências contextualizadas, sociais, culturais, identitárias e digitais que promovam a sua “emancipação digital” para agir no mundo. Para Schwartz (2006), os processos de “emancipação digital” buscam promover o deslocamento do paradigma da “sociedade da informação” para uma “sociedade do conhecimento” como horizonte para a formação de redes, conectando as pessoas, suas identidades, culturas, o que lhes proporciona espaços de aprendizagem significativos para a construção colaborativa de novos conhecimentos e competências digitais.

A partir do contexto apresentado, surge o questionamento: e quanto à avaliação? O que muda quando pensamos na maneira como o ensino era conduzido e como tudo se transforma a partir do ERE? O tópico a seguir explora algumas perspectivas e possibilidades.

## **1.2 Um outro olhar sobre a avaliação**

Quando pensamos em avaliação, é muito comum, pela maneira como ela vem sendo realizada ao longo dos anos nas escolas, que a primeira imagem que venha à mente seja a de uma prova com questões que valem um determinado número de pontos. A professora ou o professor ensina, suas/seus estudantes estudam e decoram a matéria para, num momento posterior, realizarem um teste – uma folha de papel estática, copiada em preto e branco, não interativa, respondida a lápis ou caneta e não colaborativa. Aliás, o máximo de interação e colaboração que se pode ter é se a prova for em dupla, o que – em muitos casos – acaba acarretando mais trabalho para uma das duas pessoas, que, geralmente, faz a maior parte do trabalho sozinha.

O teste, no entanto, não é avaliação. É importante compreender que ele é um instrumento que faz parte da avaliação somativa (da aprendizagem), que segundo Villas Boas (2022, p. 28), “[...] tem hora para acontecer; faz um balanço da conquista das aprendizagens em certos componentes curriculares ou em todos, durante determinado período”. Neste artigo, nossa intenção é olhar para a avaliação formativa, que como diz a autora, “[...] contribui enormemente com o trabalho docente, porque lhe mostra se deve seguir com o planejado ou não e o que alterar” (VILLAS BOAS, 2022, p. 27) – o que faremos num primeiro momento a partir da percepção de professores e professoras e, posteriormente, na proposição de práticas que usam diferentes modos e mídias quando estamos todos alternando telas.

Como já mencionado na introdução deste artigo, o que realizamos em sala de aula possui uma grande influência sobre o tipo de estudante que queremos formar. Logo, 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.

Para Luckesi (2003), verificar se relaciona com a tomada de posição sobre o que foi avaliado ou a uma interpretação e uso de resultados obtidos a partir do que foi verificado e testado. Essa interpretação e tomada de decisão nos parece um ponto relevante ao avaliar, uma vez que, de modo subjetivo, demonstramos o que entendemos sobre o que foi feito pelas/os estudantes. No entanto, a preocupação acaba se centrando no julgamento de uma simples nota, ignorando o processo, que pode trazer mais informações sobre o desenvolvimento escolar do que a nota final. Assim, como sugere Brown (2010), é necessário nos questionarmos de que maneira tanto os conceitos tradicionais quanto os mais alternativos de avaliação podem ser usados em nossas práticas, visando à construção de conhecimentos, uma vez que o trabalho com a linguagem tem como objetivo principal a produção de sentidos.

Quando se viram diante da impossibilidade de acompanhar presencialmente os resultados das provas – e tendo que se desapegar do papel –, professoras e professores que acompanhamos se queixaram de não saber mais como seria possível conduzir as avaliações. Como saberiam se quem fez as atividades foram as crianças mesmo ou se foi

outra pessoa da família? Como dariam uma nota às alunas e aos alunos que não possuíam computador em casa e não conseguiam entregar seus trabalhos? Que tipo de prova poderiam dar, a partir de então?

Certamente, os primeiros dois anos de ERE foram um período crucial para a educação e mostraram que, ainda que não tenham sido preparados para isso, educadoras e educadores conseguiram se adaptar e repensar muitos pontos em suas práticas. A partir desse momento, começamos a focar mais no desenvolvimento do processo, considerando as habilidades das/os estudantes,

[...] o que (e como) produzem em seus projetos, se e como participam das atividades propostas e o lado humano da educação, o qual não pode ser negligenciado em nenhuma área do conhecimento, principalmente em momentos como os vividos a partir de 2020 (FETTERMANN, 2020b, p. 59).

Freire (2002, p. 13) chama a atenção para o fato de que os educandos precisam manter a curiosidade e a capacidade de arriscar-se e aventurar-se, para que se tornem imunes ao “poder apassivador do “bancarismo””. Isso se relaciona com uma prática libertadora e a favor da construção do pensamento crítico, o qual também pode e deve ser estimulado ao longo do processo avaliativo. Nesse sentido, o autor ainda destaca:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 2002, p. 72-73).

Com base nesse alerta de Paulo Freire, surgem as questões: que novas práticas avaliativas podem contribuir para a construção de sujeitos críticos no retorno ao ensino presencial – ou na implementação do ensino híbrido – pós-pandêmico? Como a avaliação pode satisfazer a necessidade de um ensino de línguas que se apoie em práticas reflexivas, colaborativas e condizentes com as demandas de um mundo conectado? Essas perguntas nos levam a acreditar que uma abordagem mais multimidiática e multimodal seja um caminho nessa direção. Antes de pensar nessa abordagem, no entanto, vamos compreender melhor o *Redesign*.

### *Entendendo o Redesign*

Ribeiro (2021, p. 11), em suas provocações sobre os textos – que em sua essência são multimodais – para a sala de aula nos dias de hoje, afirma: “[...] se o texto é mutante e mutável, o processo de produção que lhe dá origem também o é, além da leitura que o atualiza”. Concordando com essa afirmação e expandindo a ideia, podemos dizer que a mutação dos textos e a digitalidade dos saberes torna necessária a constante atualização das maneiras de avaliar. Isso envolve diferentes formatos, técnicas, modelos e uma combinação de meios que possibilitem tanto a verificação do que as e os estudantes produzem como o seu próprio desenvolvimento, uma vez que a avaliação deve servir cada vez mais para fomentar a aprendizagem, num processo formativo, e diferentes mídias e modos podem nos ajudar nessa tarefa.

Nesse sentido, o *Redesign* (FETTERMANN, 2020) privilegia a avaliação e propicia oportunidades práticas de redesenhar as tarefas realizadas pelas/os estudantes, contribuindo com a sua construção de conhecimentos e com a reflexão crítica sobre o tópico em questão. Ele acontece em um ciclo iterativo, que se baseia nos processos de conhecimento de Kalantzis e Cope (2005) – a saber, experimentar, conceituar, analisar e aplicar – e se desdobra em outras quatro etapas, não fixas, que compõem um processo pedagógico: experimentação, aplicação, *feedback* e *redesign*. Fettermann (2020, p. 59) propõe que sejam oferecidas

[...] aos aprendizes oportunidades de experimentar, conceituar, analisar e aplicar um novo conhecimento, que gera aprendizados os quais devem ser constantemente avaliados. Essa avaliação visa ao aprimoramento de suas habilidades e não ao teste delas. Assim, ela produz novos ciclos de aprendizagens ou redesigns.

A ideia é que, durante a produção de um texto, seja ele escrito, áudio ou visual (por exemplo, *fanfic*, infográfico, colagem, *podcast* etc.), as e os estudantes recebam *feedback* e consigam, então – em um circuito que envolve estímulo e confiança da parte docente e autonomia discente –, editar e fazer os ajustes necessários, gerando novas versões a partir da original. Isso exige planejamento e acompanhamento das tarefas, pois o *Redesign* tem “[...] seu foco no uso da língua em contextos, com base nas funções que ela exerce no dia a dia, e na diversidade de modos da linguagem” (FETTERMANN, 2020, p. 114). Por essa razão defendemos que as práticas de sala de aula sejam multimidiáticas e multimodais.

Repensar e rever as próprias tarefas e produções, portanto, exige das/os estudantes constante autoavaliação e propicia a educadores e educadoras reflexões sobre cada etapa do processo que facilita a construção de conhecimentos de suas/seus aprendizes e as/os ajudam a desenvolver uma atitude mais positiva em relação aos próprios erros. A partir daí, surgem novas possibilidades, ideias, e tornam-se visíveis as dificuldades e os pontos de atenção a serem mais bem trabalhados na sala de aula e fora dela. Essas práticas devem funcionar como um mapa que gere ações pedagógicas para auxiliar professores na ampliação de repertórios para suas aulas e novas perspectivas, transformando a lógica do mero teste em soluções mais qualitativas (FETTERMANN, 2020).

Nessa perspectiva, chamamos a atenção também para o uso de rubricas como critérios essenciais para as avaliações de produções de textos. Segundo Quevedo-Camargo (2021), as rubricas facilitam a correção e atribuição de notas ou conceitos durante as atividades de avaliação, pois possibilitam a demonstração explícita das habilidades dos/das alunos/as. A autora salienta que elas podem ajudar estudantes a compreenderem melhor a tarefa proposta, assim como as professoras e os professores durante as correções, combinando aspectos qualitativos e quantitativos. Além disso, utilizar rubricas permite que sejam utilizadas avaliações por pares, dando às/aos aprendizes um papel mais ativo diante dessas propostas feitas em sala de aula. “Por exemplo, cada aluno pode receber duas outras submissões para avaliar, além das suas próprias” (QUEVEDO-CAMARGO, p. 21). Isso pode ser feito tanto em aulas online como presenciais.

Trabalhar com essa perspectiva em mente exige uma formação docente adequada às demandas desse trabalho e às realidades das instituições de ensino. É preciso, ainda, uma mudança de mentalidade em relação à maneira como se avalia hoje, para que as e os professores aprendam a combinar o melhor do que já fazem em seus contextos de trabalho com o *Redesign*, adotando práticas avaliativas que visem não somente aos resultados quantitativos, mas também às práticas e usos sociais da língua nos ambientes multimidiáticos e multimodais.

A partir do período de ERE, ensinar línguas ganhou um novo significado, pois, além das possibilidades de trabalhos online, as diferenças que ficaram marcadas na sociedade fizeram com que as educadoras e os educadores passassem a olhar mais para elas e contextualizá-las passou a ser uma necessidade. Agora, a preocupação não é mais apenas ter folhas para todas e todos da sala, mas pensar em quem não vai ter ferramentas

digitais à sua disposição para poder participar das atividades, como planejar algo que vise à inclusão de todas e todos, de que maneira o período longe da escola durante a pandemia afetou o desenvolvimento de suas habilidades, entre tantas outras.

Por isso, pensar em avaliar hoje requer fazer das aulas espaços de mais acolhimento, compartilhamento e colaboração, como dito no tópico 1. Como educadoras e formadoras de professoras e professores, acreditamos, então, que o *Redesign* vai ao encontro dessas necessidades, já que as oportunidades de olhar novamente para o que foi feito e refazê-lo condizem com essa forma mais empática e inclusiva de avaliar tanto online quanto presencialmente ou no modelo híbrido.

## 2 Metodologia

Pensar em leitura, escrita, educação e comunicação em tempos de tecnologias digitais nos leva a refletir também sobre como se ensina e, acima de tudo, como se avalia nesses tempos. Para chegar a propor formas de avaliar, começamos conhecendo as percepções de docentes sobre a avaliação durante o período de ensino remoto emergencial impulsionado pela pandemia da COVID-19, colhidas por meio de um questionário realizado com professores de línguas (de ensino básico e superior) integrantes de um grupo de pesquisa de uma universidade privada do sul do Brasil, para entender os desafios que encontraram para ensinar e avaliar o conhecimento de seus estudantes (como avaliaram e continuam avaliando) em suas aulas durante a pandemia (que estratégias, ferramentas, abordagens utilizaram etc.).

A pesquisa é interpretativista, de modo a compreender um pouco do perfil das e dos participantes. Além disso, é, em sua essência, qualitativa. Os dados gerados serão apreciados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), seguindo as três fases propostas pela autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Dos 29 participantes do grupo de pesquisa, 13 não estavam atuando em sala de aula durante o período de ERE. Assim, obtivemos 16 respostas ao questionário, as quais nos auxiliaram a compreender o perfil das/os participantes e como elas e eles concebiam a avaliação no ensino de línguas, tanto durante o ERE quanto após o retorno às aulas presenciais. Todas/os essas/es professoras/es atuam no ensino de línguas, seja na escola básica, escolas livres de idiomas ou ensino superior. Das/os 16 participantes da pesquisa, 62,5% atuam na rede pública de ensino; as/os demais, na rede privada. Quanto ao nível de ensino em que atuam, 56,3% afirmaram que trabalham com o ensino médio; seguido

do grupo que ensina no ensino superior (43,8%) e daquelas/es cujo contexto de ensino é o fundamental 2 (31,3%). Ou seja, a maioria ensina adultos ou adolescentes. Destacamos, aqui, que a questão 2, referente ao nível de ensino com que trabalham, possuía caixas de seleção, que permitiam que uma pessoa marcasse mais de uma opção. Por isso, o resultado ultrapassou os 100%.

A maioria das/os participantes ensina a língua portuguesa (43,8%) ou a inglesa (31,3%); seguida da alemã (12,5%), espanhola (6,3%) e portuguesa e inglesa, simultaneamente (6,3%). Essas professoras e professores foram questionadas/os quanto aos desafios enfrentados durante o ERE, a avaliação que empreendiam naquele período, se houve mudanças na sua forma de avaliar na volta ao presencial e se o trabalho realizado durante o ERE impactou seu trabalho atual (e como).

### **3 Resultados e discussão**

Há mais de dois mil anos, a Bíblia já traz uma verdade universal: não se coloca vinho novo em odres velhos. Assim também acontece neste momento: não se pode simplesmente continuar a fazer a mesma coisa se o mundo mudou radicalmente em dois anos. Outro tempo pede outras práticas. Após a pré-análise e exploração do material, verificamos que, entre os principais desafios encontrados durante a pandemia, destaca-se a dificuldade na interação com estudantes e seu engajamento nas atividades que, de certa forma, está ligada aos problemas de acesso e conexão que tiveram (ou continuam tendo). Percebe-se também que uma resignificação das práticas de sala de aula, somada a uma maior flexibilidade já está em curso. Além disso, há uma reflexão crítica por parte das e dos participantes, a partir de uma autoanálise de suas práticas.

A seguir, destacamos algumas das categorias que emergiram das respostas analisadas e que orientam a proposição que fazemos em seguida.

#### **3.1 “Deixei a desejar”: autocrítica e reflexão**

A primeira atitude demonstrada pelas/os professoras/es foi olhar para dentro de si: poderia ter sido melhor, apesar da situação inusitada. Como disse uma das participantes:

*No primeiro ano, deixei a desejar. No segundo, consegui avaliar melhor, uma vez que já estava mais acostumada com a situação.*

Como a situação que, inicialmente, se achava que seria resolvida em duas semanas e acabou durando dois anos, muitas lacunas ficaram na formação das/os aprendizes. Primeiro, simplesmente se transpôs para o remoto o que se fazia no presencial. À medida que o tempo passava, mais claras iam ficando as diferenças abissais de acesso que as alunas e os alunos enfrentavam, principalmente as/os de escola pública. Para mantê-las/os com algum contato com a escola, como afirma uma das participantes, a cobrança tinha de ser outra:

*A exigência teve que diminuir muito, até para que eles conseguissem continuar acompanhando as aulas, sem muitas desistências.*

Assim, entre PDFs e folhas xerocadas que, na maioria das vezes, não voltavam preenchidas à escola, o tempo passava. E não se pode criticar professores, porque tentaram, junto com seus alunos, sobreviver. Na hora da avaliação, se a aula havia sido simples transposição, a avaliação também o foi, como afirma uma das participantes:

*Em alguns momentos a avaliação foi bastante tradicional e sistemática.*

Sem tempo para uma formação adequada, em muitos casos, as professoras e os professores não dispunham de recursos adequados para as aulas síncronas.

*naquela ocasião eu ainda não conseguia elaborar tarefas para serem realizadas nos momentos síncronos.*

Ou seja, o que vimos nesses dois anos, e que aparece nas respostas das/os participantes, é vinho novo em odres velhos, ou, como diz Rodrigues (2020, p. 51), “[...] novas tecnologias para velhas práticas”, que precisam ser desconstruídas para dar lugar ao novo. Percebe-se, nos excertos acima, uma mudança que começa a operar nos professores: primeiro se transpõe, se faz aquilo de que se tem certeza, para depois, no segundo ano (*já estava mais acostumada*), conseguir fazer algo que não fazia antes (*eu ainda não conseguia*).

### **3.2 Dificuldades para interagir com estudantes e conseguir seu engajamento**

Estudos, como os de Mendonça (2021) e Ribeiro & Vecchio (2020), por exemplo, deram destaque às dificuldades encontradas por professores na condução de suas aulas, entre as quais aquelas ligadas ao acesso às tecnologias digitais. Coscarelli (2020, p. 107) destaca que precisamos demandar das políticas públicas um direito que é de todas e todos:

“Um computador com internet é direito básico [negar isso aos(às) alunos(as) hoje é negar escola, é negar caderno, lápis e livro didático].”

As fragilidades de grande parte da população brasileira foram escancaradas durante a pandemia, e Junqueira (2020) lembra que elas “[...] repercutem também no precário acesso às tecnologias digitais” (p. 35). Evidentemente, além da falta de preparo, professores enfrentaram desafios em relação ao que é caro na aula de línguas: a interação e o engajamento. De acordo com uma das participantes,

*Poucos alunos abriram a câmera e isso dá uma sensação de solidude. Precisei encontrar meios para estimulá-los.*

A percepção, segundo a participante, era de que estava sozinha, uma vez que seus alunos dificilmente abriam as câmeras. A participação nas aulas e o engajamento nas atividades podiam ter razões distintas, como relata esta professora:

*a baixa participação dos alunos, seja por dificuldades de acesso, por timidez em frente a uma câmera e por toda a situação em que estávamos vivendo.*

A sala de aula de línguas é interação, seja física ou virtual. Mas, pelas razões já destacadas, a falta de participação acabou tendo mais uma consequência:

*A maior dificuldade foi a redução do contato (mesmo via internet) com os estudantes, o que provocou um aumento de atividades rasas e pouco interativas.*

A falta de acesso, como não ter local apropriado para estudar, equipamento adequado, ou uma boa conexão com a internet, que são básicos para se pensar em aula remota ou híbrida, dificultava (e ainda dificulta) a aprendizagem:

*Alguns alunos usavam o celular para assistir aulas e isso dificultava a leitura de materiais, além disso, a bateria do celular ou os dados móveis não eram suficientes.*

Esses excertos das falas das professoras e professores que participaram da pesquisa mostram, mais uma vez, o que e como foram os anos de 2020 e 2021, que deixaram muitas lacunas na educação, agora de volta ao presencial. Como vamos ajudar as/os aprendizes a enfrentar as dificuldades e todas as faltas que trazem consigo após esses dois anos? Esse cenário, por si só, demonstra que precisamos oferecer outro ‘modelo’ de aula e de avaliação, que aconteça com vistas à aprendizagem, mais para conhecer o aluno que para excluí-lo.

Nossa sala de aula precisa ser outra, e concordamos com Bunzen (2020, p. 23) que defende uma “pedagogia dos vínculos”, em que se vá “além de uma discussão centrada em conteúdos, dias letivos e disciplinas escolares”. Essa pedagogia, na nossa

concepção, não vê a avaliação para a aprendizagem como algo que é centrado na prova, mas a concebe ampla, flexível e, acima de tudo, formativa. Além disso, compreende, entre outros, a realidade, as possibilidades de se conectar ou não por meio de ferramentas online, as desigualdades que afetam as e os estudantes. Entendemos que analisar e discutir tais elementos é fundamental para abrir caminhos em direção a formas mais equitativas de se avaliar em sala de aula. Nessa perspectiva, os resultados obtidos nesta pesquisa nos ajudam a pensar o futuro, mais precisamente, como, a partir desse diagnóstico, podemos auxiliar professoras e professores a ressignificarem a sala de aula, principalmente no que diz respeito à avaliação, por meio de práticas multimidiáticas e multimodais.

### **3.3 Ressignificação da sala de aula: flexibilidade e apropriação de tecnologias digitais**

Como dissemos anteriormente, ao longo das respostas das/os professoras/es, pudemos perceber mudanças em curso. Com o passar do tempo, a tendência foi começar a olhar para o processo de aprendizagem dos alunos, e parece que a avaliação somativa passou a dar espaço à formativa (BROWN, 2010), que vê o aluno na sua totalidade.

*Provas foram praticamente abolidas - procurei avaliar os alunos a partir das suas competências.*

A realidade nos mostra que precisamos, neste momento, de um ensino humanizador, que veja o aluno de forma mais holística, e como sendo único. Precisamos, na sala de aula, investir no trabalho com projetos interdisciplinares e colaborativos, em que o desenvolvimento de competências seja central, como destaca uma das participantes:

*Realizar dinâmicas com os alunos e acompanhar o andamento e o processo.*

Estamos tendo a oportunidade de acompanhar o nascimento de uma nova escola. Nós, da universidade, temos papel central nesse trabalho colaborativo com as redes de ensino, oferecendo-lhes ajuda para a formação em serviço dos professores, ajudando-os no *design* dos currículos. Nessa direção, uma das participantes afirma que, nessa volta às aulas, foi necessário

*Repensar o planejamento, de forma criativa e que contemplasse as habilidades que os alunos possuíam.*

Portanto, precisamos formar uma grande rede de colaboração com as escolas e redes de ensino, ouvindo professores e repensando a escola em conjunto. Após a discussão de algumas categorias que estabelecemos a partir das respostas das professoras

e professores, entendemos ser possível propor práticas multimidiáticas e multimodais formativas para o ensino de línguas, elencadas no tópico a seguir.

#### **4 E como ressignificar a avaliação?**

De fato, podemos dizer que a preocupação e crítica de Rodrigues (2020) – sobre os usos das novas tecnologias reduzidos a práticas velhas – também se refere às avaliações, já que a partir do ERE houve, em muitos casos, transposições das abordagens, estratégias e atividades – antes típicas do ensino presencial – para os ambientes digitais, mantendo as suas características tradicionais e pouco colaborativas.

Contrapondo essa realidade, acreditamos que ensinar em uma perspectiva formativa requer a adoção de metodologias ativas. Nessa direção, Moran (2018) afirma que a aprendizagem é, por si só, ativa, uma vez que desde que nascemos, realizamos tarefas baseadas em desafios cada vez mais complexos. Nessa perspectiva, o autor destaca que a *aprendizagem compartilhada* – em que aprendemos juntos, por meio da interação em contextos reais – e a *aprendizagem por tutoria* – que requer a orientação de um(a) profissional com mais experiência (professores, tutores, mentores, por exemplo) –, devem impulsionar a maneira como ensinamos. Conectadas a isso estão algumas técnicas, as quais podem ser adaptadas para o individual e o coletivo, como a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem baseada em Investigação e em Problemas, e a Aprendizagem baseada em Projetos, na qual preferimos focar daqui em diante.

Moran (2018) afirma que, na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), partimos de uma pergunta norteadora e desafiamos as/os aprendizes a desenvolver tarefas na busca pela resolução de problemas ligados às suas vidas em comunidade, considerando questões contemporâneas e interdisciplinares que encorajem sua curiosidade, criatividade, pensamento crítico, autonomia e protagonismo. A culminância do projeto é a criação de um produto, que pode ser um objeto concreto, uma ideia, uma produção multimodal etc.

Outra característica relevante da ABP é que a sua realização prevê “[...] reflexão, *feedback*, autoavaliação, avaliação por pares, discussão com outros grupos e atividades para “melhoria de ideias”” (MORAN, 2018, p. 61, grifo do autor). Tais elementos constituem maneiras de avaliar que vão além do teste e da aferição de questões corretas ou incorretas, até mesmo pela nova posição que as e os professores assumem, deixando de ser testadores ou meros examinadores e se tornando tutores e orientadores, como dito

acima. Nesse sentido, a avaliação se ressignifica, pelas possibilidades de troca, para que haja tanto o design como o *Redesign* de ideias e processos, nos quais criam conteúdos e se tornam autores.

A partir disso, elencamos algumas práticas multimidiáticas e multimodais formativas para o ensino de línguas (materna e adicionais):

- Produção de notícias - No projeto, as e os estudantes passam por diversas fases até chegarem à criação do produto final (exemplo: uma página de jornal com uma notícia sobre algum fato que aconteceu recentemente) – a saber, discutem uma notícia, investigam o gênero discursivo, trabalham a língua dentro do contexto proposto, pesquisam uma notícia recente, pensam o produto, planejam-no, criam suas páginas de jornal, fazem a apresentação do projeto e, por fim, refletem sobre ele, avaliando tudo que aconteceu e autoavaliando-se.
- Entrevistas com profissionais da comunidade (escolar ou outra) - As entrevistas podem ser o produto final de projetos envolvendo diferentes temas: profissões em geral, mulheres na ciência, *fake news* (podem entrevistar um especialista no assunto), entre outros. Da mesma forma como no projeto anterior, as fases podem compreender uma gama de tarefas, desde a discussão sobre o tópico em questão até a autoavaliação. As entrevistas podem ser escritas, gravadas em áudio ou em vídeo, e podem ser apresentadas ao vivo (presencialmente ou de forma síncrona) ou, ainda, postadas na plataforma digital de uso da escola.
- Criação de *podcasts* - Criar *podcasts* hoje em dia requer menos trabalho do que alguns anos atrás, já que os aplicativos (como os de áudio do próprio celular ou outros disponíveis na internet, como o Anchor) permitem a gravação, edição e distribuição com agilidade e não exigem muitos conhecimentos técnicos. Temas como, por exemplo, Olimpíadas, Copa do Mundo, guerra, eleições e outros podem facilmente ser abordados por meio desse gênero, permitindo que estudantes coloquem os aspectos da língua que estudaram em prática de uma forma mais contextualizada, livre, divertida e não tradicional. A complexificação gradual das tarefas facilita que tanto educadores como aprendizes percebam seus progressos na aprendizagem.
- Criação de *playlist* colaborativa - As *playlists* podem ser criadas para projetos baseados em estilos de músicas, a partir de pesquisas com colegas da escola para saber que tipo de músicas costumam ouvir, trilhas sonoras de séries e filmes

(atuais ou de época), para a análise de letras que possuem determinados aspectos linguísticos estudados (exemplo: gírias, marcas e características da oralidade, pronúncias de regiões diversas etc.). Atrrelados às *playlists*, podem ser produzidos pôsteres de cantoras/es e bandas, colagens, vídeos e textos variados.

- Resolução de problemas e situações reais diversas - Propor situações que simulam o real permite o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades necessárias às pessoas deste século. Nesse momento, precisam analisar algo criticamente, ouvir o outro, concordar ou discordar com respeito, defender seu ponto de vista, dar opiniões, colaborar, apresentar, refletir, tudo isso utilizando a língua como meio para se comunicar e chegar a um produto final.

Os exemplos acima possuem uma característica em comum: em todos eles são trabalhados os multiletramentos, considerando não apenas os modos múltiplos da linguagem, mas também a conexão com a realidade e cultura das/os estudantes, conectando a formalidade do currículo escolar a temas de interesse social. Tudo isso possibilita que sejam levadas para a aula situações que despertam a curiosidade e permitem pensar em algo concreto, questionar a realidade, construir conhecimentos de forma colaborativa e transformá-la (MORAN, 2018). Resta-nos tornar os projetos públicos, construindo portfólios que demonstrem – em médio e longo prazo – tudo que foi desenvolvido e como essas construções foram importantes para o desenvolvimento da aprendizagem.

E onde fica a avaliação docente, para a aprendizagem de suas e seus estudantes? No processo no qual todas as tarefas são propostas e realizadas. Não há uma lista de exercícios a serem decorados, uma correção que limita, tampouco uma nota que segrega ou rotula “bons” e “fracos”. As línguas, então, não são ensinadas com foco na gramática isolada, mas no seu uso, conectadas às demais habilidades e sistemas que contêm e, principalmente, a contextos. Avaliar assim requer observar, orientar, dar autonomia, incentivar o protagonismo, acolher as demandas contemporâneas das/os aprendizes e deixar que tragam suas ideias e as coloquem em prática.

Certamente, isso não é algo simples e ainda há um caminho a percorrer para que cheguemos a ver esse nível de produção em muitas salas de aula brasileiras, mas o ensino remoto emergencial, como os depoimentos explorados nesta pesquisa demonstraram, nos fez compreender melhor como somos capazes de realizar grandes empreendimentos, ainda que com poucos recursos.

## Considerações finais

Como professoras e professores, estamos sendo chamados à ação. Já temos acumulado um bom conhecimento do lugar em que estamos neste momento: um tempo que deixou lacunas de todas as ordens nas vidas das/os estudantes (e na nossa, professoras e professores). Não podemos, definitivamente, então, querer simplesmente testá-las/os. Precisamos, sim, promover amplo engajamento com nossos pares, comunidade escolar e aprendizes. Acima de tudo, demonstrar interesse pelo seu crescimento intelectual.

Não temos anos fáceis diante de nós. Olhando para os dados gerados neste trabalho, verificamos que a mudança começou, ainda que lentamente. Assim, há um amplo trabalho para revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, implantação do novo ensino médio, adoção da Base Nacional Comum Curricular como norteadora do trabalho das escolas, de modo que tenhamos currículos conectados à realidade dos alunos.

Quanto à avaliação, no meio de tantas (e às vezes ainda insuficientes) telas, engajando-os em projetos, ela pode ser usada para evidenciar às/aos estudantes seus acertos e acolhê-los, ainda que saibamos o que esses dois anos significaram para o seu desenvolvimento acadêmico. As lacunas que trazem e os erros que cometem podem ser vistos como oportunidades de avaliar e fazer o *redesign* das suas produções.

Por fim, destacamos a necessidade enorme de afeto, de sentimentos de esperança, de envolvimento em algo que faça sentido para a educação – que é a nossa própria vida, como diz John Dewey. Assim, é preciso deixar de lado a lógica da reprovação e, antes, pensar em humanizar, acolher e estimular a autoconfiança de nossos estudantes, para que consigam viver experiências significativas durante sua escolarização.

---

## Referências

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

BROWN, H. D. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. Pearson Education, 2010.

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. de. **Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

COSCARELLI, C. V. Ideias para pensar o fim da escola. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. de. **Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PREGUM, M. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionílio. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FETTERMANN, J. V. Redesenhando a avaliação a partir da Pedagogia dos Multiletramentos. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, v. 9, n. 1, 2020a.

Disponível em:

[http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/17823](http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17823). Acesso em: 19 fev. 2022.

FETTERMANN, J. V. **Redesign como teoria de ensino voltada para os multiletramentos na formação de professores de inglês**. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2020b.

FIGUEIREDO, A. D. O imperativo de uma escola para a autonomia. **Sinal Aberto** 25.08.2020. Disponível em [https://www.sinalaberto.pt/o-imperativode-uma-escola-para-a-autonomia/?fbclid=IwAR3wzUenIkKhN1bMu3-5FWcvA6Xk5LwsaXgiBJzxe5\\_C0mq19uNT4TeVF4g](https://www.sinalaberto.pt/o-imperativode-uma-escola-para-a-autonomia/?fbclid=IwAR3wzUenIkKhN1bMu3-5FWcvA6Xk5LwsaXgiBJzxe5_C0mq19uNT4TeVF4g). acesso em 30.08.2020

GEE, J. P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, Madison, v. 25, p. 99-125, 2000

FREIRE, P. [1996]. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Learning by design**. Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Commission, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KERSCH, D. F. Prefácio. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 19-24.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliação online: um guia para professores**. Araraquara: Letraria, 2021.

RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. de. **Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RODRIGUES, I. A. N. O mundo muda, a avaliação muda: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. de. **Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

SCHWARTZ, Gilson. Educar para emancipação digital. In: SANTOS, Emerson. (org.). **Reescrevendo a educação: propostas para um Brasil melhor**. São Paulo. Scipione, 2006. p. 125-135.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VILLAS BOAS, B. Funções da avaliação: formativa, diagnóstica e somativa. In: VILLAS BOAS, B.; SOARES, E. R. M. **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem** (Obra pedagógica do professor). Campinas: Papyrus, 2022.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco, UFMT, 2013.