



<https://doi.org/10.18222/eae.v36.11459>

EXPERIÊNCIAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PELA AVALIAÇÃO PARA/NA CIBERCULTURA

 VIVIANE APARECIDA BAGIO FURTOSO^I

 LEILA MIYUKI SAITO^{II}

^I Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina-PR, Brasil; viviane@uel.br

^{II} Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina-PR, Brasil; leilasaito@utfpr.edu.br

RESUMO

Neste artigo, compilamos ações de disseminação e de experimentação de formas de pensar e concretizar a avaliação que ocorreram durante o ensino remoto emergencial, entre os anos de 2020 e 2021. Em um primeiro momento, apresentamos um levantamento de eventos de formação em avaliação para a aprendizagem em ambientes virtuais. Na sequência, trazemos uma pesquisa que evidenciou como o ensino remoto demandou adaptações de práticas que, ainda que de modo não sistematizado e forçado pelas condições, levou à experimentação de uma avaliação mais próxima de propósitos formativos e humanizadores. Concluímos que o uso informado das tecnologias, aliado a princípios norteadores da avaliação, constitui ferramentas para uma nova cultura de aprendizagem-avaliação-ensino para e na cibercultura.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • TECNOLOGIA • ENSINO DE LÍNGUAS.

COMO CITAR:

Furtoso, V. A. B., & Saito, L. M. (2025). Experiências do ensino remoto emergencial: Pela avaliação para/na cibercultura. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, Artigo e11459. <https://doi.org/10.18222/eae.v36.11459>

EXPERIENCIAS DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: HACIA LA EVALUACIÓN PARA/EN LA CIBERCULTURA

RESUMEN

En este artículo, recopilamos acciones de difusión y experimentación sobre formas de pensar y concretizar la evaluación, llevadas a cabo durante la enseñanza remota de emergencia entre 2020 y 2021. En primer lugar, presentamos un estudio sobre eventos de capacitación en evaluación para el aprendizaje en entornos virtuales. A continuación, presentamos una investigación que destacó cómo la enseñanza remota requirió adaptaciones de prácticas que, si bien no sistemáticas y forzadas por las circunstancias, llevaron a la experimentación de una evaluación más próxima de fines formativos y humanizadores. Concluimos que el uso informado de las tecnologías, combinado con los principios rectores de la evaluación, constituyen herramientas para una nueva cultura de aprendizaje-evaluación-enseñanza para y en la cibercultura.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • TECNOLOGÍA • ENSEÑANZA DE IDIOMAS.

EXPERIENCES OF EMERGENCY REMOTE TEACHING: TOWARD ASSESSMENT FOR/IN CYBERCULTURE

ABSTRACT

In this article, we compile dissemination initiatives and experimental approaches to rethinking and implementing assessment during emergency remote teaching between 2020 and 2021. We begin by presenting a survey of training events focused on assessment for learning in virtual environments. Next, we discuss a study that showed how remote teaching required adaptations to assessment practices. Although these changes were often unsystematic and driven by external conditions, they fostered experimentation with more formative and humanizing approaches to evaluation. We conclude that the informed use of technology, combined with guiding principles of assessment, serves as a foundation for a new culture of learning-assessment-teaching for and within cyberculture.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • TECHNOLOGY • LANGUAGE TEACHING.

Recebido em: 30 SETEMBRO 2024

Aprovado para publicação em: 17 JULHO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

A pandemia da covid-19 entrou para a história mundial como um dos maiores desafios sanitários e humanitários do século. Na tentativa de conter a disseminação do vírus, as aulas presenciais foram suspensas em todo o território nacional em março de 2020. No estado do Paraná, as escolas estaduais públicas e privadas, assim como as entidades conveniadas ao Estado e as universidades públicas, suspenderam as aulas a partir do dia 20 de março de 2020 (Decreto n. 4.230, 2020; Decreto n. 4.258, 2020). No município de Londrina, a suspensão foi determinada a partir do dia 23 de março de 2020 (Decreto n. 334, 2020). O medo do contágio somava-se às incertezas diante de tantos desafios, que se ampliavam em vista da heterogeneidade dos contextos escolares e sociais. Reconhecia-se a impossibilidade de aplicação de uma regra única, mas era necessário um direcionamento.

Desse modo, gradativamente e em caráter excepcional, o Ministério da Educação (MEC), conselhos e Secretarias de Educação autorizaram o regime especial para realização de atividades não presenciais, tanto da educação básica quanto da superior, e, a exemplo de outros países, o Brasil adotou o ensino remoto emergencial (ERE) como forma de possibilitar aos estudantes a manutenção de uma rotina de estudos em suas casas, de modo a preservar os vínculos escolares, e também diminuir a carga horária e os conteúdos a serem repostos quando do retorno à modalidade presencial.

As escolas das redes privada e pública do Paraná retomaram as atividades remotamente entre março e abril de 2020. Entretanto, a comunidade escolar e acadêmica não estava preparada para utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para fins pedagógicos, apesar de o ensino a distância (EaD) estar previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) há décadas (Lei n. 9.394, 1996). De repente, professores precisaram se reinventar – muitas vezes, sem dispor de formação adequada nem de recursos financeiros e técnicos – para participar da implementação da nova dinâmica de aulas e de avaliações.

Na prática, embora os conteúdos tenham sido disponibilizados e registrados, as opiniões divergiam quanto ao aproveitamento. O próprio Ministério Público do Paraná considerou fundamental que, no retorno à modalidade presencial de aulas, houvesse uma ampla avaliação das aprendizagens ocorridas no período, seguida de proposta de plano de recuperação àqueles que não conseguiram acompanhar o processo. Evidenciava-se a perpetuação de um ciclo já cristalizado (conteúdos-provas-notas-recuperação) e a urgência de investimentos em formação para o letramento em avaliação não só de professores, mas de gestores, pais e alunos.

Tocamos, então, em um ponto crucial do fazer pedagógico: o processo de avaliação e seu impacto na educação e na sociedade. O tema foi centro de discussões (Furtoso, 2020) entre professores que, no primeiro semestre de 2020, atuavam

em diferentes escolas de Londrina e região, e que cursavam a disciplina Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas, ministrada pela primeira autora deste artigo, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A falta de letramento em avaliação (Quevedo-Camargo & Scaramucci, 2018) é evidenciada no entendimento equivocado assumido durante o ERE de uma avaliação meramente somativa, para “dar nota”, com base na flexibilização de critérios para evitar o aumento da reprovação e da evasão escolar (Estrella & Lima, 2020). Percebe-se, então, que as orientações oficiais para a avaliação durante o ERE vão na contramão do que regem, por exemplo, a LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná,¹ em que a avaliação figura como momento de formação, focado na aprendizagem, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

O distanciamento físico fez sobressair, mais que nunca, a necessidade de compartilhamento de experiências, motivando importantes iniciativas no intuito de difundir conhecimentos e discutir práticas que auxiliassem professores em sua adaptação ao novo formato de aula e suas dinâmicas. Nessa perspectiva, este trabalho se divide em dois momentos: no primeiro, apresentamos um mapeamento das participações de docentes e discentes da UEL em eventos realizados entre 2020 e 2021 e que trataram especificamente do tema da avaliação escolar, no sentido de contribuir para a formação de professores da educação básica à superior. Na sequência, trazemos os resultados de pesquisa realizada durante o ERE, que investigou como a avaliação no ensino-aprendizagem de línguas foi impactada pelo uso de TDIC, de modo a assumir sentidos e elementos que podem agregar à construção de uma cultura de aprendizagem-avaliação-ensino para e na cibercultura, representando alternativa à cultura de avaliar centrada na prática classificatória.

POR UMA NOVA CULTURA DE APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO-ENSINO PARA E NA CIBERCULTURA

Com as vidas postas em risco pelo novo coronavírus, a solução imediata foi colocar as telas entre professores e alunos. E, então, como fazer acontecer a aula e tudo o que ela envolve (inclusive a avaliação), estando cada um em sua casa? O receio por não saber lidar com tecnologias para finalidades pedagógicas protagonizou o início do ERE, acentuado especialmente nos contextos públicos de ensino, pela falta de equipamentos e conexão com a internet e pela escassez de oferta institucional de cursos de capacitação.

Era preciso buscar novas formas para dar continuidade às atividades pedagógicas, e, nesse sentido, os eventos de formação foram essenciais para o compartilhamento de conhecimento e a troca de experiências.

1 Disponível em: <https://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>

Disseminação de conhecimento e compartilhamento de experiências

Com o objetivo de contribuir para a formação emergencial de docentes, alunos e técnicos administrativos, o Núcleo de Educação a Distância (Nead) da UEL promoveu o “Virtuel: Refletindo e Capacitando”, de 16 a 26 de junho de 2020. Foi o maior evento *on-line* de extensão da história da instituição, com palestrantes de diversas áreas do saber, de universidades nacionais e internacionais, contando mais de 5 mil inscritos. A programação foi dividida da seguinte forma: na primeira semana, os debates versaram sobre considerações pedagógicas, adaptações e desafios do ensino remoto, bem como as perspectivas para a formação de professores para o novo contexto. A segunda semana foi marcada por minicursos sobre ferramentas digitais e técnicas que seriam utilizadas no ERE (Moodle, Google Meet, Google Classroom e Zoom) e fóruns docentes e discentes.

O tema da avaliação foi abordado pela professora Dirce Aparecida Foletto de Moraes, que defendeu a não transposição da avaliação do ensino presencial para o remoto, e apontou a necessidade de transformar a avaliação da aprendizagem em avaliação para a aprendizagem (Fernandes, 2010). Ela observou que, há muito tempo, existe a necessidade de pensar outras práticas de avaliação, e que talvez o ERE fosse o momento de refletir e experimentar atividades avaliativas em que os alunos fossem estimulados a pensar, discutir, sintetizar, argumentar e apresentar respostas que não fossem limitadas à reprodução dos conteúdos ministrados em aula. A prática mostrou que provas *on-line* promoveram poucas possibilidades de intervenção e de *feedback* ao aluno, portanto não poderiam constituir a única experiência avaliativa durante o ERE – pensamento válido, também, para o ensino presencial.

Nas palavras de Moraes (Virtuel UEL, 2020), o momento exigia atividades que promovessem experiências de autoria, em que os alunos passassem de consumidores a produtores de conhecimento, diversificando as estratégias de avaliação e possibilitando diferentes formas de participação e interação. A avaliação, portanto, não deveria ter seu fim na atribuição de uma nota à prova, mas sim estar integrada com o processo de ensino-aprendizagem, para que o aluno pudesse aprender mais (por meio de bons *feedbacks*, que lhe permitissem a autoavaliação e a autorregulação), e o professor, ensinar melhor (reorientando sua prática no que fosse necessário).

Ainda na visão de Moraes (Virtuel UEL, 2020), as TDIC permitem a formação de comunidades de aprendizagem, por meio de ambientes de trabalho colaborativo, espaços para *feedback* e canais de comunicação. Desse modo, com o planejamento adequado, a avaliação se completa: procede-se à coleta de informações, à análise de acordo com os critérios estabelecidos e às intervenções necessárias. Trata-se de um processo que valoriza o desenvolvimento do trabalho e não apenas o produto final, dando outra dimensão à relação entre avaliação e nota.

O uso de tecnologias na prática pedagógica é tema do *site* DidaTic: Didática, Aprendizagem e Tecnologia,² coordenado pelas professoras Dirce Aparecida Foletto de Moraes e Diene Eire de Mello. O espaço Pandemia e Educação³ disponibiliza textos e vídeos e, entre eles, a avaliação foi tratada por Diene Mello, em participação no canal Sergio Santos Vivências Pedagógicas (2020), e por Moraes (Unifamaz, 2020), em evento de formação docente promovido pelo Centro Universitário Metropolitano da Amazônia (Unifamaz).

Mello (Sergio Santos Vivências Pedagógicas, 2020) pontuou que a avaliação é atrelada ao processo de ensino-aprendizagem e que, durante o planejamento, há de se considerar a realidade dos alunos. O momento pandêmico fez sobressaírem os problemas gerados por desigualdades sociais, levando à necessidade de pensar formas de fazer com que a avaliação chegasse a todos os alunos. O distanciamento físico e a falta de aparato tecnológico (computadores, *smartphones*, conexão com internet, etc.) abriram espaço para a realização de atividades de avaliação de forma assíncrona, contrariando o pensamento tradicional e a preocupação de que a avaliação tem de ser presencial ou síncrona.

Por meio do compartilhamento de exemplos, Moraes (Unifamaz, 2020) propôs desenhos didáticos em que a avaliação permeia o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, é planejada desde o início e ocorre durante o percurso, em vários momentos e com estratégias diversificadas que coloquem o aluno como sujeito ativo e responsável por sua aprendizagem. Nesse sentido, o planejamento envolve atividades que valorizem conhecimentos prévios, promovam engajamento, autonomia, criação/cocriação e experiências que oportunizem o confronto cognitivo, além do estabelecimento de critérios claros, para que os alunos tenham conhecimento dos parâmetros mínimos a serem atingidos em cada atividade.

Não descartando a validade da avaliação somativa, Moraes (Unifamaz, 2020) defende que ela esteja a serviço da aprendizagem, e não da classificação e do controle puro e simples. A nota, embora constitua um indicador, deve ser acompanhada de *feedback* que permita ao aluno se autoavaliar e identificar os aspectos que podem ser melhorados e como fazê-lo. O *feedback*, portanto, figura como eixo norteador e foco dos esforços do aluno rumo ao seu objetivo de aprendizagem.

Para prestar apoio à avaliação no ERE, o Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) da UEL promoveu, no *site* Espaço CLCH, as Oficinas Avali@r, realizadas sob coordenação da primeira autora deste trabalho. Visto que a elaboração de instrumentos de avaliação além da prova objetiva exigiu conhecimentos até então pouco explorados, discentes do PPGEI apresentaram oficinas⁴ sobre a utilização

2 Disponível em: <https://ueldidatic.wixsite.com/website>

3 Disponível em: <https://ueldidatic.wixsite.com/website/pandemia-e-educacao>

4 As gravações das oficinas foram disponibilizadas apenas para os inscritos no evento.

de ferramentas digitais (Google Classroom, Quizizz, Padlet, Mentimeter, Canva e Flipgrid) na elaboração de atividades avaliativas.

O uso de TDIC na avaliação também foi tema de *webinars* do Canal do Professor: Formação Continuada,⁵ promovidos pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED-PR). Exemplos de atividades interativas para avaliação diagnóstica e de nivelamento, diversificação de instrumentos e técnicas para gravação de vídeos e elaboração de atividades com testes no Google Forms foram temas das apresentações. Aliando letramento digital a letramento em avaliação, as falas ilustram conceitos e elucidam a importância do fornecimento de *feedback* formativo, o que são e como utilizar rubricas, e o uso da avaliação diagnóstica como forma de apoiar o aluno no alcance dos objetivos para a aprendizagem.

Furtoso (Canal do Professor, 2020) explica que o ponto de partida para avaliar durante o ERE (assim como no ensino presencial) é ter clara a concepção de avaliação: o que é avaliar, o que precisa ser avaliado e por quê. Tendo definidos os objetivos para a aprendizagem, o instrumento de avaliação necessita, então, passar por adequação ao contexto *on-line*, buscando otimizar o uso de ferramentas já conhecidas. Como exemplos, a prova física passa a ser aplicada por meio do Google Forms, ou a apresentação oral passa a ser enviada no formato de vídeo. Com relação aos critérios, as tarefas devem ser delineadas com enunciados objetivos que deverão mostrar ao aluno o que se espera que ele atinja. Com objetivos, instrumentos e critérios planejados, o próximo passo é analisar as produções dos alunos, pois a avaliação deve servir para retroalimentar o ciclo e aprimorar o processo, não sendo um fim em si mesma.

Por meio da experiência que tivemos durante o ERE, pudemos constatar que as TDIC, sozinhas, não oferecem aprendizagem significativa. Em outras palavras, a simples transposição de conteúdos do formato físico para o digital não cria oportunidades de aprendizagens duradouras, tampouco avaliações que sejam confiáveis e válidas. A urgência por aprofundamento em letramento em avaliação cresce à medida que se percebe a necessidade de saber utilizar as ferramentas digitais com propósitos voltados à aprendizagem.

Em razão disso, o Nead da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em parceria com o Grupo de Pesquisa Avaliação e Linguagem, do PPGEU-UEL, promoveu o I Encontro de Avaliação em Perspectiva (Enape), de 27 a 30 de abril de 2021. Em oito *webinars*, os ministrantes defenderam que a avaliação seja processual, ética, acolhedora, diversificada e para a aprendizagem.

5 Para este levantamento, focamos as participações de docentes e discentes da UEL, entretanto o Canal do Professor conta com materiais sobre avaliação que foram apresentados por profissionais afiliados a outras instituições.

Tão turbulenta quanto a imersão no ERE, a transição deste para o ensino híbrido também demandou muitas adaptações, gerando ansiedades, dúvidas e dificuldades. Reconhecem-se, no entanto, os aprendizados adquiridos. Com vistas a compartilhar e registrar experiências ocorridas nesse momento histórico, o eixo educação do Projeto Covid-19, em parceria com o Grupo de Pesquisa Avaliação e Linguagem, realizou as Rodas de Conversa: Educação em Tempos de Pandemia, com o tema “Avaliação: A transição e suas implicações”. Os relatos das professoras convidadas explicitam e reiteram a necessidade de investimentos em equipamentos e acesso à internet de qualidade, as carências de letramento digital e em avaliação (não só de professores, mas de alunos, pais e gestores), a importância da parceria entre escolas e famílias no acompanhamento da aprendizagem dos alunos e o valor da humanização da avaliação e das relações professor/aluno.

Em síntese do levantamento das contribuições sob a forma de participações de docentes e discentes da UEL em eventos de formação com foco na avaliação, apresentamos a Tabela 1. Nela, compilamos eventos que trataram da avaliação escolar tanto em âmbito geral como no ensino-aprendizagem de línguas.

TABELA 1

Eventos de formação em avaliação ministrados por docentes/discentes da UEL (2020 a 2021)

AÇÃO/ INSTITUIÇÃO PROMOTORA	TÍTULO	MINISTRANTE(S)/ DEPARTAMENTO	LINK DE ACESSO/ DATA
Sergio Santos Vivências Pedagógicas/TIC na Educação	Diene Mello – Conversa informal sobre o tema didática e avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem nos modos síncronos e assíncronos	Diene Eire de Mello (Ceca-Uel)	https://www.youtube.com/watch?v=cRfKJrsJj14&t=489s (14/5/2020)
Virtuel: Refletindo e Capacitando (UEL)	Webinar 9 – Reflexões sobre a didática: Planejamento e avaliação em tempos de atividades remotas	Diene Eire de Mello e Dirce Aparecida Foletto de Moraes (Ceca-Uel)	https://www.youtube.com/watch?v=SAmvFtsEMVM (18/6/2020)
Evento de formação docente (Unifamaz)	Práticas avaliativas para o ensino remoto	Dirce Aparecida Foletto de Moraes (Ceca-Uel)	https://www.youtube.com/watch?v=T6zSlu-vYII (19/9/2020)
Oficinas Avali@r (CLCH-Uel)	Como usar recursos do Google Sala de Aula para avaliação	Isadora Teixeira Moraes (CLCH-PPGEL)	Link indisponível (28/7/2020)
	Explorando Quizizz, Padlet e Mentimeter para atividades de ensino e de avaliação	Giovanna M. Fernandes e Isadora T. Moraes (CLCH-PPGEL)	Link indisponível (30/7/2020)
	Feedback e registros no Google Classroom: Praticidade para o professor, mais aprendizagem para o estudante	Franciela Silva Zamariam (CLCH-PPGEL)	Link indisponível (10/8/2020)
	Canva e Flipgrid: Ferramentas digitais colaborativas para o ensino emergencial remoto	Silvia Regina Akiko Heshiki e Leila M. Saito (CLCH-PPGEL)	Link indisponível (14/8/2020)

(continua)

(continuação)

AÇÃO/ INSTITUIÇÃO PROMOTORA	TÍTULO	MINISTRANTE(S)/ DEPARTAMENTO	LINK DE ACESSO/ DATA
Canal do Professor: Formação Continuada (SEED-PR)	Avaliação formativa e potencialização do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras	Viviane Aparecida Bagio Furtoso (CLCH-PPGEL)	https://www.youtube.com/watch?v=_DpKLv6mhZU&t=660s (1/10/2020)
	Explorando recursos do Google Classroom para avaliação e nivelamento de aprendizagem de LEM	Isadora Teixeira Moraes (CLCH-PPGEL)	https://www.youtube.com/watch?v=kQSRiPk1SOg (8/10/2020)
	Kahoot: Quizzes interativos para estimular a participação de seus alunos em aulas síncronas	Marta Mariana Ricciato (CLCH-Meplem)	https://www.youtube.com/watch?v=CufcbM9Q6yk (12/11/2020)
	Instrumentos e momentos de avaliação diversificados: Atendendo às diferentes estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto remoto	Viviane Aparecida Bagio Furtoso e Isadora Teixeira Moraes (CLCH-PPGEL)	https://www.youtube.com/watch?v=IkUWhm1oouU (27/5/2021)
	Nivelamento de aprendizagem em LEM: O que é e como fazer em tempos excepcionais	Estogildo Gledson Batista (CLCH-PPGEL)	https://www.youtube.com/watch?v=_eOrjqRJ0uo (17/6/2021)
I Encontro de Avaliação em Perspectiva – Enape (UEL/UEM)	Avaliação: Conceitos gerais	Estogildo Gledson Batista e Viviane A. Bagio Furtoso (CLCH-PPGEL)	https://www.youtube.com/watch?v=ZvQAsZNpJVE (27/4/2021)
	Ética e avaliação	Alex A. Egido e Isadora T. Moraes (CLCH-PPGEL)	https://www.youtube.com/watch?v=vW7SoUkieeE (27/4/2021)
	Avaliação em contexto de ensino remoto	Giovanna M. Fernandes e Leila M. Saito (CLCH-PPGEL)	https://www.youtube.com/watch?v=uSg8tWMedPs (28/4/2021)
	Avaliação em contexto de ensino para crianças	Bruna Graef Bueno, Thais R. T. Balbino e Juliana R. A. Tonelli (CLCH-Meplem)	https://www.youtube.com/watch?v=4LAe4o_BiRY (28/4/2021)
	Criação de rubricas	Isadora T. Moraes e Alex A. Egido (CLCH-PPGEL)	https://www.youtube.com/watch?v=952BZX8T2xc (29/4/2021)
	Instrumentos de avaliação para além da prova	Leila M. Saito e Estogildo Gledson Batista (CLCH-PPGEL)	https://www.youtube.com/watch?v=jx5DFsX_3BM (29/4/2021)
	Feedback, autoavaliação e avaliação por pares	Gabriela Rossatto Franco e Giovanna M. Fernandes (CLCH-PPGEL)	https://www.youtube.com/watch?v=rYiPDVRyqly (30/4/2021)
	Elaboração de itens para testes	Viviane A. Bagio Furtoso e Gabriela Rossatto Franco (CLCH-PPGEL)	https://www.youtube.com/watch?v=_7UikDfF5z4 (30/4/2021)
Rodas de Conversa: Educação em Tempos de Pandemia (UEL)	Roda I – Avaliação: A transição e suas implicações	Thais R. T. Balbino e Dayane P. de Souza Silva (CLCH-Meplem)	https://www.youtube.com/watch?v=0GEpNnReSmc&t=3s (27/11/2021)
	Roda II – Avaliação: A transição e suas implicações	Francieli Silva Zamariam e Gislaíne R. Domingues Vieira (CLCH-PPGEL)	https://www.youtube.com/watch?v=YXntrwHu6AI&t=3s (4/12/2021)

Fonte: Elaboração das autoras com base em dados da pesquisa.

A produção científica em torno do tema da avaliação para a aprendizagem em ambientes virtuais foi intensa durante o ERE, assim como foi a busca por essa área de conhecimento. Na seção seguinte, trazemos a pesquisa de Saito (2023), que trata dos impactos do uso de TDIC na avaliação no ensino-aprendizagem de línguas durante o ERE.

Uso de tecnologias na avaliação para a aprendizagem

No intuito de elucidar efeitos da adoção das TDIC nas práticas avaliativas durante o ERE, a pesquisa de Saito (2023) analisou entrevistas cedidas por professores de línguas da Região Metropolitana de Londrina (RML) e buscou compreender “formas pelas quais a adoção do ERE, mediadas pelo uso das TDIC, impactaram o(s) sentido(s) atribuído(s) a práticas avaliativas ocorridas no período” (Saito, 2023, p. 17). Trouxemos esse estudo por considerar que o ERE demandou adaptações de práticas de avaliação que, ainda que de modo não sistematizado e forçado pelas condições, levaram à experimentação de uma avaliação mais próxima de propósitos formativos e humanizadores e mais alinhada às demandas da sociedade digital.

Trata-se de tese vinculada ao Projeto Covid-19: Experiências e Relatos, da UEL, caracterizada como estudo de caso de natureza qualitativa, cujos procedimentos metodológicos incluíram: a) análise de conteúdo (Bardin, 2016) para geração de dados a partir de dezessete entrevistas e de duas rodas de conversa realizadas entre agosto de 2020 e dezembro de 2021; b) triangulação por instrumentos humanos (Reis, 2008); e c) retorno aos participantes. Entre os resultados dessa pesquisa, consideramos pertinente ressaltar que houve, durante o ERE,

... um movimento de redimensionamento nos sentidos atribuídos à prática avaliativa, assinalando possibilidades de quebra na cultura de avaliar centrada na tradição puramente classificatória e reunindo elementos que podem ser úteis para a construção de uma nova cultura de aprendizagem-avaliação-ensino⁶ para/na cibercultura. (Saito, 2023, p. 7).

No contexto escolar brasileiro, é comum o entendimento de que avaliar corresponde à aplicação de provas para testar a memorização de conteúdo com o objetivo de selecionar ou classificar os alunos (Haydt, 2011; Quevedo-Camargo & Scaramucci, 2018). Essa cultura de avaliação remete a um histórico longínquo, com raízes na China de quase 2 mil anos atrás, em que exames imperiais selecionavam candidatos para assumir posições na Dinastia Han (Dison & Padayachee, 2022). A partir de 1930, Ralph Tyler propôs um sistema de ensino norteado por objetivos,

6 O termo aprendizagem-avaliação-ensino é adotado a partir de Batista e Moraes (2020), por considerar a aprendizagem como ponto de partida e a avaliação como elemento integrador e orientador da aprendizagem e do ensino.

com vistas a cuidar da aprendizagem dos alunos, e o conceito de avaliação da aprendizagem chegou ao Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, integrando a LDB em 1996 (Luckesi, 2011).

Apesar de o discurso oficial ter assimilado a proposta, a experiência nos permite afirmar que prevalece a cultura escolar do exame (Luckesi, 2011). Durante o período pandêmico, entretanto, pode-se dizer que a mudança das aulas presenciais para o ERE forçou, ainda que temporariamente, a prática de formas de avaliar que, além de integrar o uso de TDIC, lançassem um olhar humanizador para o processo, no intuito de manter o vínculo entre aluno e escola e favorecer a aprendizagem.

A tese *Sentidos da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas em contexto de ensino remoto emergencial* (Saito, 2023) investigou formas pelas quais a adoção do ERE impactou os sentidos atribuídos a práticas avaliativas ocorridas durante o período, constatando que o uso de TDIC exerceu efeitos sobre participantes (professores), processo (a atividade pedagógica, incluindo o ato de avaliar) e produto (aprendizagens ocorridas ou não). Neste artigo, limitamo-nos a ilustrar os impactos sobre o processo, mais especificamente as mudanças que os professores implementaram em sua prática com o objetivo de apoiar a aprendizagem de seus alunos.

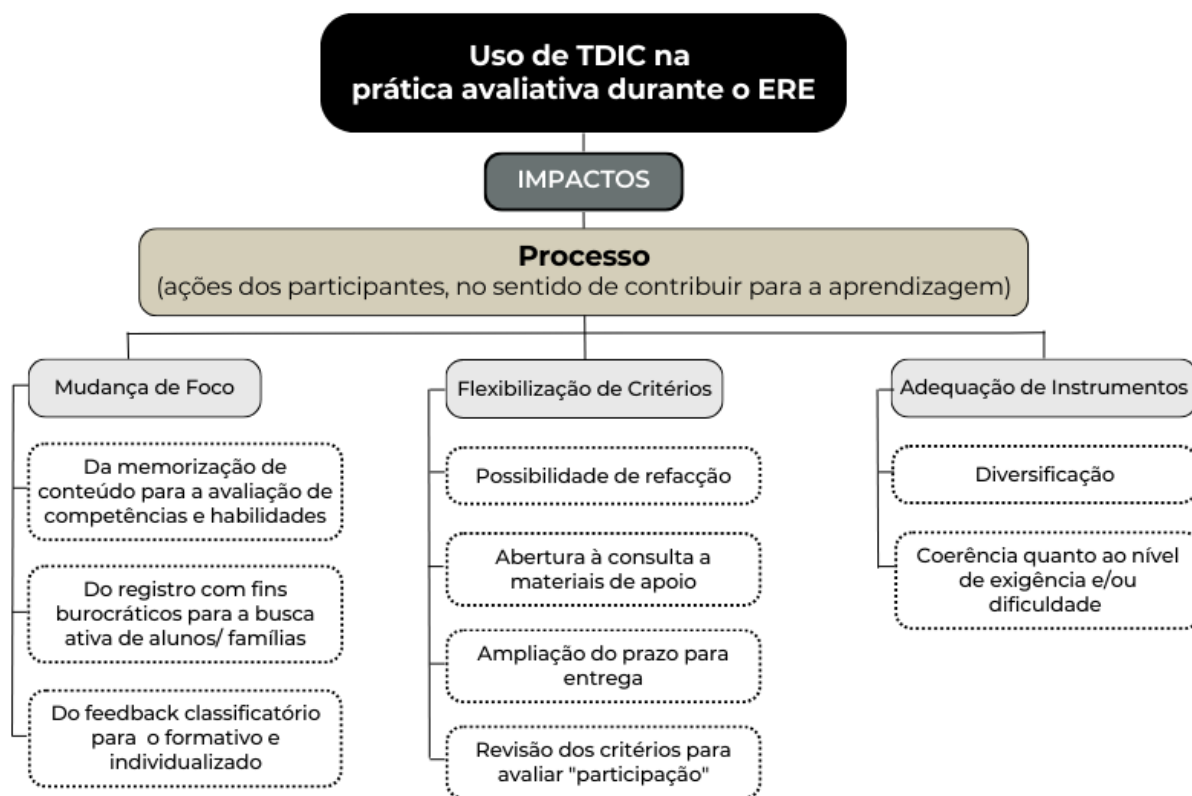
Se, no primeiro momento, as adaptações exigidas pelo contexto de ERE se deram com o objetivo de possibilitar a continuidade das atividades pedagógicas, na sequência, foi necessário voltar a atenção para a necessidade de apoio, mediação e olhar humano para com os alunos. Tornava-se evidente que, diante do contexto inédito, era inviável continuar praticando a avaliação somativa baseada em testes de verificação de conteúdo com o objetivo de registrar e classificar os alunos. A tentativa de implementar um ERE inspirado no modelo de EaD tradicional, em que as tecnologias figuram como meio para disponibilizar conteúdos de forma unilateral e para corrigir listas de exercícios automaticamente (Santos, 2009), tinha sua validade e confiabilidade postas em xeque, especialmente para a avaliação do ensino médio.

Havia, portanto, a necessidade de “criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo” (Luckesi, 1999, p. 173). Era imprescindível compreender os alunos em suas dificuldades, auxiliá-los de modo que conseguissem entregar as atividades e motivá-los para que continuassem participando das aulas e não perdessem o vínculo com a escola. Nessa perspectiva, o ato de avaliar deixa sua faceta punitiva e excludente para assumir um caráter inclusivo e acolhedor, alinhado à visão de avaliação como ato amoroso e humanizador (Luckesi, 1999, 2011; Torres & Rodrigues, 2015; Vasconcellos, 2021).

A análise dos dados gerados a partir dos relatos dos participantes permitiu constatar que a utilização de tecnologias na prática de avaliação durante o ERE impactou as ações dos professores (ainda que de modo não sistematizado e, talvez, temporário) relacionadas à mudança de foco, flexibilização de critérios avaliativos

e adequação de instrumentos. Na sequência, trazemos a Figura 1 para ilustrar as formas de praticar a avaliação ocorridas durante o ERE.

FIGURA 1
Representação das especificidades dos impactos sobre o processo



Fonte: Saito (2023, p. 172).

Os participantes afirmaram que sentiram necessidade de intensificar o fornecimento de *feedback* de modo individualizado, além de mudar seu foco, deixando aspectos classificatórios, de atribuição de notas, para assumir características qualitativas, descritivas e formativas na intenção de manter a motivação e a autoestima dos alunos (Fernandes, 2005, 2006; Schwartz & White, 2000). Embora as notas e os registros de frequência continuassem sendo exigidos pelo sistema educacional vigente, a atenção se voltou à análise dessas anotações, subsidiando a busca ativa e o acolhimento de alunos faltosos e/ou que apresentaram dificuldades, de forma a evitar a perda do vínculo com a escola. Verifica-se, portanto, que a extensão do ato de avaliar foi além da verificação e da mensuração de conteúdos, abrangendo a avaliação do próprio processo e orientando as ações pedagógicas (Scaramucci, 2006).

No acolhimento às dificuldades dos alunos, foram mencionadas flexibilizações como abertura à possibilidade de refação e à consulta a materiais de apoio, corroborando práticas de *redesign* (Fettermann & Kersch, 2022), em que os alunos são incentivados a reelaborar suas produções, redimensionando o conceito de erro

para uma oportunidade de desenvolver e construir conhecimentos (Esteban, 2002). A avaliação, portanto, assume função mediadora (Hoffmann, 2018) ao promover a autorregulação e a reorganização do saber, além de estimular a dialogicidade e a negociação de sentidos (Barreiro-Pinto & Silva, 2008; Pimentel & Carvalho, 2021).

Mudar o foco da avaliação adotando tarefas voltadas ao desenvolvimento de habilidades, à articulação de informações, à valorização da criatividade e do pensamento crítico (Bacich & Moran, 2018) entra em consonância com a concepção de uma cultura escolar imersa na cibercultura. Nesse contexto, o uso de tecnologias não representa uma ameaça, mas um meio privilegiado para a ampliação de horizontes, repertórios e pontos de vista.

Diante de dificuldades como falta de equipamentos, de conexão com internet de boa qualidade ou mesmo de habilidade no manuseio das TDIC, houve relatos de ampliação de prazos para entrega de atividades avaliativas, revisão de critérios para avaliar a participação em aulas síncronas e atenção à coerência entre o conteúdo trabalhado e o nível de exigência ou de dificuldade da atividade de avaliação. Era preciso acolher para sustentar o desenvolvimento do aluno – características da avaliação humanizadora defendida por autores como Conte et al. (2019), Schardong e Rigo (2021) e Torres e Rodrigues (2015).

O ERE demandou também adequações quanto ao próprio instrumento de avaliação. Se no início os testes objetivos eram tidos como único instrumento a ser empregado, aos poucos, foi-se considerando a expansão da gama de instrumentos, integrando aspectos da avaliação somativa e formativa (Carless, 2007; Dison & Padayachee, 2022; Fernandes, 2005, 2006; Hamp-Lyons & Green, n.d.), com o objetivo de valorizar o desenvolvimento de habilidades e o trabalho processual (Pimentel & Carvalho, 2021), além da autenticidade, dos interesses e das aptidões de cada aluno (Esteban, 2002).

Diante do exposto, verifica-se que o uso de TDIC na avaliação durante o ERE possibilitou a ampliação da gama de instrumentos de avaliação em que os alunos exerceram autoria, não se limitando à reprodução ou transposição da avaliação presencial, mas alcançando usos mais efetivos para as tecnologias na avaliação de línguas em contexto digital. Dessa forma, concordamos 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” (Fettermann & Kersch, 2022, p. 12) que possibilitem que o aluno expresse não somente o conhecimento estrutural ou metalinguístico, mas também o “uso prático e verossímil da língua, extensivo a situações externas ao contexto das aulas”, em contextos reais de comunicação (Consolo et al., 2021, p. 25). Nesse sentido, a pesquisa de Saito identificou um movimento de redimensionamento das práticas avaliativas durante o ERE (Figura 2), e defende que

... o ERE demandou, ainda que de modo forçado e não sistematizado, espaço de reflexão e de redirecionamento de sentidos atribuídos a práticas avaliativas no ensino-aprendizagem de línguas, de forma que se praticasse uma avaliação mais próxima de propósitos formativos e humanizadores. Mais que isso: esse redirecionamento constitui um redimensionamento, no sentido do que estudiosos da área de avaliação vêm defendendo há anos: o propósito formativo e o caráter humanizador da avaliação. (Saito, 2023, p. 182).

FIGURA 2**Redimensionamento das práticas avaliativas durante o ERE**

Fonte: Saito (2023, p. 183).

Ao refletir sobre a experiência que tivemos com o ERE, concluímos que muitas das dificuldades enfrentadas para avaliar poderiam ter sido atenuadas, ou mesmo nem teriam existido, se a avaliação já fosse entendida e praticada de acordo com o que os estudiosos da área preconizam há anos. O cerne dos problemas está em continuar restringindo a avaliação dentro dos limites da cultura do exame (Luckesi, 1999).

A súbita desestabilização dessa estrutura cristalizada surpreendeu a todos, mas aqueles professores que dispunham de arcabouço teórico, letramentos digitais e equipamentos necessários conseguiram, não sem sofrimento, adequar-se às demandas do contexto atípico. Concluímos que é possível associar as funções formativa e somativa da avaliação para promover práticas reflexivas e humanizadoras para favorecer a aprendizagem, e que o uso informado das TDIC constitui uma ferramenta para uma nova cultura de aprendizagem-avaliação-ensino para e na cibercultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o ERE, as diferenças da interface comunicativa possibilitada pelas TDIC fizeram com que o formato de aula passasse por uma reconfiguração, assumindo novas dimensões, virtualizando-se. A ausência física precisava ser preenchida e os espaços de interação síncrona e assíncrona constituíram um ambiente de troca e acolhimento, de estar juntos no enfrentamento aos desafios impostos ao ato de aprender-avaliar-ensinar. A demanda de trabalho aumentou sobremaneira, e a aprendizagem não foi a mesma da que poderia ter sido no ensino presencial.

Entretanto o processo de reinvenção forçou a saída (ainda que temporária) da zona de conforto, de modo que outras (não novas!) formas de avaliar pudessem ser experimentadas. Essas formas, apesar de revestidas de uma nova roupagem digital, já eram preconizadas por estudiosos da área de avaliação há anos. A convergência entre avaliação somativa e formativa (Fernandes, 2005, 2006, 2010), orientada para a aprendizagem (Hamp-Lyons, 2017), focada no aluno (Demo, 2004), como ato amoroso e inclusivo (Luckesi, 1999) e que leve em consideração os impactos (Stiggins, 1991) que exerce sobre a sociedade e a educação é um conceito que entrou em cena como novidade para muitos, mas, em nosso entendimento, grande parte dos problemas enfrentados com relação à avaliação durante o ERE poderiam ter sido evitados se a concepção de avaliação classificatória não fosse tão cristalizada na escola e na sociedade como um todo.

Infelizmente (ou não), as vozes dos teóricos encontraram eco em um momento de crise profunda. As teorias e práticas de avaliação difundidas por meio dos eventos elencados neste trabalho mostraram-se válidas e pertinentes e, mais que isso, provaram ser possíveis também para a modalidade presencial. Verifica-se que as iniciativas para formação docente e o volume de publicações que versam sobre o uso de TDIC na avaliação de línguas repercutem a urgência de investimentos em letramento em avaliação e letramento digital, de modo que se desmistifique a avaliação associada à prova e à nota, e seja entendida e praticada a avaliação formativa e para a aprendizagem aliada ao uso de TDIC.

A pesquisa de Saito (2023) reverbera o posicionamento de Esteban (2002), Scaramucci (2006) e Furtoso (2011): se há tempos a avaliação vem sendo reconhecida como elemento impulsionador de transformações no ensino, o momento é de reflexão e adoção de práticas que se alinhem às demandas da sociedade contemporânea e da era digital, rompendo com a tradição da avaliação niveladora e classificatória e delineando, aos poucos, uma nova cultura de aprendizagem-avaliação-ensino para/na cibercultura.

Por mais impositivas e dolorosas que tenham sido as experiências de flexibilização e excepcionalidade vivenciadas durante o ERE, reiteramos a recomendação de Furtoso (2020): que elas nos permitam repensar para que serve a avaliação.

Em outras palavras, que seu objetivo seja a aprendizagem dos alunos, e não sua classificação. Que seu lócus transcenda o físico, quebrando a barreira do presencial, do síncrono e do individual, e alcance outros lugares, momentos e sinergias. Que seu papel deixe de ser como o de uma fotografia estante de um produto acabado e mensurável e passe a permear todo o fazer pedagógico, desde o seu planejamento, valorizando o processo e as belezas da jornada. Que passe de excludente e punitiva a inclusiva e cooperativa. Por fim, vislumbramos a possibilidade de realizar uma avaliação que convide gestores, professores e alunos ao compartilhamento da responsabilidade pela aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreiro-Pinto, I. A., & Silva, M. (2008). Avaliação da aprendizagem na educação online: Relato de pesquisa. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1(2), 32-39. <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/35>
- Batista, E. G., & Moraes, I. T. (2020). Avaliação orientada para a aprendizagem no ensino de línguas para crianças. *Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, 12, Artigo e202032. <https://doi.org/10.51913/revelli.v12i0.10234>
- Canal do Professor – Formação continuada SEED PR. (2020, 1 outubro). *Avaliação formativa e potencialização do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_DpKLv6mhZU&t=1s
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Consolo, D. A., Soares, G. S., & Tojeira-Ramos, J. P. (2021). Português como língua estrangeira (PLE): Ensino on-line e formação docente em um contexto de pandemia. *Open Minds International Journal*, 2(1), 22-35. <https://doi.org/10.47180/omij.v2i1.100>
- Conte, I. I., Paulo, F. dos S., & Bierhals, P. R. (2019). Avaliação do ensino-aprendizagem na educação superior: Reflexões da experiência. *Revista Cocar*, 13(27), 327-348. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2840>
- Decreto n. 334, de 16 de abril de 2020. (2020). Atualiza anexos da Lei Municipal n. 9.337, de 19 de janeiro de 2004, da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo. *Diário Oficial do Município de Londrina*, (4023), Londrina, PR. <https://portal.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/Jornal-4023-Exta-Assinado-pdf.pdf#page=226>
- Decreto n. 4.230, de 16 de março de 2020. (2020). Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Curitiba, PR. <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4230-2020-parana-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19>
- Decreto n. 4.258, de 17 de março de 2020. (2020). Altera dispositivos do Decreto n. 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde

- pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Curitiba, PR. <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232889&indice=1&totalRegistros=12&dt=21.2.2020.18.10.26.709>
- Demo, P. (2004). *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Mediação.
- Dison, L., & Padayachee, K. (2022). Possibilities for long-term shifts in higher education assessment praxis: Reflecting on Covid-19 as a stimulus for change. *South African Journal of Higher Education*, 36(4), 154-172. https://hdl.handle.net/10520/ejc-high_v36_n4_a10
- Esteban, M. T. (2002). A avaliação no cotidiano escolar. In M. T. Esteban (Org.), *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos* (4ª ed., pp. 7-28). DP et Alii.
- Estrella, B., & Lima, L. (2020, 28 abril). CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. *Ministério da Educação*. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>
- Fernandes, D. (2005). Avaliação alternativa: Perspectivas teóricas e práticas de apoio. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3. Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação* (pp. 79-92). Futuro Eventos. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/5887>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419203>
- Fernandes, D. (2010). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. Unesp.
- Fettermann, J. V., & Kersch, D. F. (2022). Avaliação da aprendizagem de línguas à luz de uma abordagem multimidiática e multimodal. *Rizoma*, 11(1), 3-22. <https://seer.unisc.br/index.php/rizoma/article/view/17442>
- Furtoso, V. A. B. (2011). *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: Da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/103505>
- Furtoso, V. A. B. (2020, 14 julho). Em tempos de pandemia, a avaliação classificatória é ainda mais perigosa. *Folha de Londrina*. <https://www.folhadelondrina.com.br/opinioao/em-tempos-de-pandemia-a-avaliacao-classificatoria-e-ainda-mais-perigosa-2999289e.html>
- Hamp-Lyons, L. (2017). Language assessment literacy for language learning-oriented assessment. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 88-111. <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/622445>
- Hamp-Lyons, L., & Green, T. (n.d.). *Applying a concept model of learning-oriented language assessment to a large-scale speaking test* [Apresentação de slides]. University of Bedfordshire. https://www.tc.columbia.edu/tccrisls/the-tccrisls-program/15Paper_Green_HampLyons.pdf
- Haydt, R. C. C. (2011). Avaliação do processo ensino-aprendizagem. In R. C. C. Haydt, *Curso de didática geral* (pp. 286-319). Ática.
- Hoffmann, J. (2018). Entrevista com Jussara Hoffmann (entrevistada por Maria Teresa Esteban, Virginia Louzada e Fabiana Eckhardt). *Revista Teias*, 19(54), 273-283. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.37616>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Luckesi, C. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. Cortez.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (22ª ed.). Cortez.
- Pimentel, M., & Carvalho, F. (2021, 20 setembro). Princípios da avaliação para aprendizagem na educação online. *SBC Horizontes*. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/09/avaliacao-online>

- Quevedo-Camargo, G., & Scaramucci, M. V. R. (2018). O conceito de letramento em avaliação de línguas: Origem de relevância para o contexto brasileiro. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, 22(1), 225-245. <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54474>
- Reis, S. (2008). Triangulação em pesquisa qualitativa: Consistência, divergência, alternatividade e causas. In A. B. de A. B. Durão, O. G. de Andrade, & S. Reis (Orgs.), *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras* (pp. 87-105). Editora UEL.
- Saito, L. M. (2023). *Sentidos da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas em contexto de ensino remoto emergencial* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina]. Repositório Institucional da UEL – Riuel. <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/17463>
- Santos, E. (2009). *Educação online para além da EAD: Um fenômeno da cibercultura* [Apresentação de trabalho]. Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal.
- Scaramucci, M. V. R. (2006). O professor avaliador: Sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In L. Rottava, & S. S. dos Santos (Orgs.), *Ensino e aprendizagem de línguas: Língua estrangeira* (pp. 49-64). Editora Unijuí.
- Schardong, I. M. D., & Rigo, N. M. (2021). Teorizações crítica e pós-crítica: Possibilidades de uma avaliação humanizadora. *Salão do Conhecimento*, 7(7). <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/20730>
- Schwartz, F., & White, K. (2000). Making sense of it all: Giving and getting on-line course feedback. In K. W. White, & B. H. Weight, *The online teaching guide: A handbook of attitudes, strategies, and techniques for the virtual classroom* (pp. 167-182). Allyn & Bacon.
- Sergio Santos Vivências Pedagógicas. (2020, 14 maio). *Diene Mello* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cRfKJrsJl14&t=489s>
- Stiggins, R. (1991). Assessment literacy. *The Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-539. <https://www.jstor.org/stable/20404455>
- Torres, C. S., & Rodrigues, J. F. (2015). Reflexões acerca da avaliação da aprendizagem na era planetária: Um diálogo humanizador. In *Anais do 4. Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA10_ID491_04052015120726.pdf
- Unifamaz – Centro Universitário. (2020, 19 setembro). *Formação Docente – “Práticas Avaliativas para o Ensino Remoto”* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=T6zSlu-vYII>
- Vasconcellos, C. dos S. (2021). Amorisidade freireana na atividade docente. In B. Charlot, C. dos S. Vasconcellos, J. C. Libâneo, & V. Cavallet (Orgs.), *Por uma educação democrática e humanizadora* (Vol. 1, pp. 31-36). UniProsa.
- Virtuel UEL. (2020, 18 junho). *Webinar 9 – Reflexões sobre a didática: Planejamento e avaliação em tempos de atividades remotas* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SAmvFtsEMVM&t=6s>

NOTA: As contribuições de cada autora para o desenvolvimento do artigo foram as seguintes: Viviane Aparecida Bagio Furtoso – conceitualização; metodologia; supervisão; redação; revisão e aprovação da versão final do trabalho. Leila Miyuki Saito – conceitualização; curadoria e análise de dados; pesquisa; metodologia; *design* da apresentação de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.