

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



MULTILETRAMENTOS  
&

# PRÁTICAS AVALIATIVAS

no ensino de línguas



 Pedro & João  
editores

**MULTILETRAMENTOS E  
PRÁTICAS AVALIATIVAS NO  
ENSINO DE LÍNGUAS**



**Pedro & João**  
editores

## **Pareceristas ad hoc**

Alessandra Preussler de Almeida  
Ana Carolina Moreira Paulino  
Ana Patrícia Sá Martins  
Anderson Carnin  
Antônia Sueli da Silva Gomes  
Bárbara Amaral da Silva  
Benigna Maria de Freitas Villas Boas  
Eliane Fernandes Azzari  
Fernanda Vanessa Machado Bartikoski  
Francis Arthuso Paiva  
Francisca Vaneise Andrade Fernandes  
Ilza Léia Ramos Arouche  
Isabela de Freitas Villas Boas  
Jaciara Limeira de Aquino  
John Richart Schabarum  
José Cledinaldo dos Santos Guerra  
Manuela da Silva Alencar de Souza  
Priscila do Vale Silva  
Rafaela Fetzner Drey  
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima  
Sabrina Vier

**MAIARA DALPIAZ DOS SANTOS  
JOYCE VIEIRA FETTERMANN  
DROTEA FRANK KERSCH  
(ORGANIZADORAS)**

**MULTILETRAMENTOS E  
PRÁTICAS AVALIATIVAS NO  
ENSINO DE LÍNGUAS**

**Apoio:**



  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Maiara Dalpiaz dos Santos; Joyce Vieira Fettermann; Dorotea Frank Kersch [Orgs.]**

**Multiletramentos e práticas avaliativas no ensino de línguas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 299p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0413-0 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526504130**

1. Multiletramentos. 2. Práticas avaliativas. 3. Ensino de línguas. I. Título.

---

CDD – 370/410

**Capa:** Petricor Design

**Arte da capa:** Maiara Dalpiaz dos Santos

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>9</b>
Gladys Quevedo-Camargo	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>13</b>
Joyce Vieira Fettermann	
Maiara Dalpiaz dos Santos	
Dorotea Frank Kersch	
<b>PARTE 1: COMO E PARA QUE AVALIAR?</b>	
<b>NOVOS TEMPOS REQUEREM NOVAS PRÁTICAS: PROJETOS, MULTILETRAMENTOS E AVALIAÇÃO</b>	<b>23</b>
Maiara Dalpiaz dos Santos	
Dorotea Frank Kersch	
<b>VAMOS CONVERSAR SOBRE INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO?</b>	<b>39</b>
Sabrina Vier	
<b>AVALIANDO NA PERSPECTIVA DO <i>REDESIGN</i></b>	<b>51</b>
Joyce Vieira Fettermann	
<b>AVALIAÇÃO EM PROJETOS DE LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>69</b>
Glícia Azevedo Tinoco	
Alana Driziê Gonzatti dos Santos	
<b>PARTE 2: PRÁTICAS AVALIATIVAS</b>	
<b>PROTAGONISMO DOS/AS ALUNOS/AS NO PROCESSO AVALIATIVO: REESCRITA TEXTUAL DE FANFICS POR MEIO DA AUTOAVALIAÇÃO</b>	<b>91</b>
Anna Júlia Cardoso Dornelles	
Maiara Dalpiaz dos Santos	

<b>PRODUÇÃO ESCRITA E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>101</b>
Tamires Puhl Pereira Anderson Carnin	
<b>NARRATIVA DE RPG DIGITAL: AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO CRÍTICO</b>	<b>115</b>
Dorotea Frank Kersch	
<b>PRÁTICAS AVALIATIVAS E DE MULTILETRAMENTOS NA PRODUÇÃO DE POEMAS SLAM</b>	<b>123</b>
Nathália Luísa Giraud Gasparini Joyce Vieira Fettermann	
<b>AVALIAÇÃO DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE EM ASSEMBLEIA DE CLASSE</b>	<b>135</b>
Adriana Hanayá Ferreira Cabral Aline Peixoto Bezerra	
<b>O DIGITAL NA LEITURA LITERÁRIA: POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO DE ENGAJAMENTO DOS ALUNOS</b>	<b>143</b>
Reginaldo Santos Ferreira	
<b>CONSTRUÇÃO DE NARRATIVA POR MEIO DE LIVROS-JOGOS NA PANDEMIA DE COVID-19: AVALIANDO DE FORMA MULTIMODAL A PARTIR DE HABILIDADES DA BNCC</b>	<b>153</b>
Anna Júlia Cardoso Dornelles Maiara Dalpiaz dos Santos	
<b>#theyeariwasborn: CONSTRUÇÃO DE LINHAS DO TEMPO DIGITAIS</b>	<b>161</b>
Ana Carolina Moreira Paulino Paula Aparecida Neves de Souza	

<b>AVALIAÇÃO DE TAREFA ESCRITA E ORAL EM LÍNGUA ADICIONAL: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM CONTEXTO BILÍNGUE</b> Guilherme Guerra Meira	169
<b>MEME, LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO</b> Mariana Vargas Trarbach Manuela da Silva Alencar de Souza	181
<b>A PRODUÇÃO DE ARTEFATOS DIGITAIS E A AVALIAÇÃO ESCOLAR DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO</b> Luiza Pereira Dartora	193
<b>POR QUE MEU ALUNO (NÃO) APRENDE? DECOLONIZANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS PARA ALÉM DA UNIVERSIDADE</b> Manoela Pessoa Matos Ana Patrícia Sá Martins	203
<b>AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA INTEGRADA AO PROJETO DE VIDA: CONSTRUINDO SONHOS E VIABILIZANDO AÇÕES</b> Ione Aparecida Neto Rodrigues	215
<b>PARTE 3: VOZES DE QUEM PARTICIPOU DA EXTENSÃO</b>	
<b>“MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA”:</b> PRÁTICAS AVALIATIVAS Dorotea Frank Kersch	227



<b>AVALIAÇÃO MEDIADORA E COMPARTILHADA: ALUNOS/AS PROTAGONISTAS FRENTE À PRODUÇÃO DE <i>BOOKTRAILERS</i> E <i>BOOKTUBE VIDEOS</i></b>	<b>231</b>
Maiara Dalpiaz dos Santos Daiane Moraes Daniele das Neves Martins Michele Cristina Heck	
<b>“QUEM LÊ UM CONTO...”: AVALIAÇÃO FORMATIVA A PARTIR DO INCENTIVO À LEITURA E DA ESCRITA DE FANFICS</b>	<b>247</b>
Mari Angela Broilo Michelle Santos Jeffman Adriana de Oliveira Pinto Anna Júlia Cardoso Dornelles	
<b>MEME E HQ: DESENVOLVENDO LETRAMENTOS NA ERA DIGITAL</b>	<b>259</b>
Manuela da Silva Alencar de Souza Carla Elizabeth da Silva Viviane Otília Winck	
<b>LEITURA LITERÁRIA E NOTÍCIA: ENTRELAÇAMENTO DE DOIS CAMPOS DE ATUAÇÃO DA BNCC</b>	<b>275</b>
Dorotea Frank Kersch Ana Lúcia da Silva Piaia Jaqueline Flor Carla Letícia Mendes de Medeiros	
<b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES</b>	<b>289</b>

## PREFÁCIO

Gladys Quevedo-Camargo

A avaliação formal é uma prática mais antiga do que pensamos. Há registros de exames na China, que datam do século VI, que tinham por objetivo selecionar os melhores candidatos para ocuparem postos na corte imperial chinesa (O'SULLIVAN, 2012; SPOLSKY, 2017).

No âmbito escolar brasileiro, a avaliação surgiu no século XIX, na forma de provas que guiavam a prática escolar utilizando o que Luckesi (2011) denomina de pedagogia do exame. Nessa perspectiva, alcançar a aprovação por meio de uma nota tem mais importância do que aprender e aprimorar conhecimentos. Nesse século, no ano de 1855, houve o início do ensino de línguas no Brasil: latim, grego, alemão, italiano, inglês e francês. O método de ensino era o Gramática-Tradução ou Método Clássico, que trabalhava com textos literários e consistia em exercícios de gramática, ditados, tradução e versão dos textos (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017).

Muitos outros métodos e abordagens de ensino se sucederam, como o Método Direto, o Audiolingualismo, a famosa Abordagem Comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 2001; RICHARDS; RENANDYA, 2002), e foram coexistindo nas salas de aulas de línguas de diferentes modos. No entanto, ao estudarmos esses métodos, é raro vermos detalhamentos sobre como o progresso do/a estudante, ou seja, como a aprendizagem propriamente dita, era avaliada em cada um deles. Considerando a força que a avaliação formal tradicional sempre teve nos sistemas educacionais, é de se esperar que, também nas salas de aulas de línguas, as provas tradicionais fossem práticas muito frequentes.

Provas sempre foram sinônimo da chamada avaliação somativa, ou seja, aquela cuja função é verificar para aprovar. Aliás, esse termo – avaliação somativa – e seu par, avaliação formativa, que tem características processuais e objetiva (re)direcionar o trabalho didático-pedagógico, só surgiram em 1967, cunhados por Michael Scriven para enfatizar as diferenças nos objetivos da coleta de informações sobre a aprendizagem de alunos/as e como essas informações são utilizadas (GREENSTEIN, 2010).

De 1855 para cá, a relação da sociedade brasileira com o ensino e a aprendizagem de línguas mudou bastante, inclusive devido à inserção de tecnologias na sala de aula. E as formas de avaliar? Será que mudaram também? A resposta não é um sim categórico, mas podemos dizer que, felizmente, estão em processo de mudança pois, inevitavelmente, as demandas da avaliação (de línguas) se entrelaçam fortemente com as demandas educacionais e sociais.

Observamos, em 2020 e 2021, devido ao efeito devastador da pandemia do Covid-19 na Educação no Brasil, grande procura por informação e por diferentes formas de avaliar no ambiente remoto por parte de professoras e professores de línguas. Diante da impossibilidade de colocar os alunos em fileiras e entregar uma prova em papel, ou de realizar uma prova oral na sala de aula, houve a necessidade de recorrer a diferentes instrumentos de avaliação, de desenvolver o letramento digital, e de valorizar a avaliação formativa. Deparamo-nos, assim, com uma realidade até então velada: o pouco letramento em avaliação de línguas das/os nossas/os docentes ocasionado pela pouca importância dada à avaliação nos cursos de formação inicial e continuada (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; QUEVEDO-CAMARGO, 2021).

Diante dessa realidade, surgem esforços aqui e acolá para dar subsídios a professores para que consigam vislumbrar diferentes formas de avaliar suas/seus alunas/os diante de novas demandas. É nesse contexto que surge este livro, repleto de ideias e olhares para a avaliação de línguas, que se preocupa com as/os professoras/es e, ao mesmo tempo, possibilita às/aos estudantes o protagonismo escolar através de atividades motivadoras e, por que não, divertidas!

Os textos contidos aqui inovam ao tratar de práticas avaliativas considerando os multiletramentos e diferentes gêneros contemporâneos – memes, fanfics, booktube... -, realizando, na prática, o que se conhece como avaliação alternativa (BROWN; HUDSON, 1998), e ampliando seus horizontes pedagógicos.

Este livro, que tenho a honra e a alegria de prefaciá-lo, corrobora a relação estreita e indissolúvel entre teoria e práticas, contribui de forma efetiva para o letramento em avaliação docente e comprova a importância e a centralidade da avaliação na educação linguística escolar.

Parabéns às organizadoras pela maravilhosa iniciativa e às/aos colaboradoras/es pela contribuição e criatividade! Que este trabalho seja inspirador para muitos e muitas docentes!

Boa leitura e excelentes reflexões!

Brasília, DF, 20 de março de 2023.

## Referências

- BROWN, James D.; HUDSON, Thom. The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, vol. 32, n. 4, p. 653-675, 1998.
- GREENSTEIN, Laura. **What teachers really need to know about formative assessment**. Alexandria, VA: ASCD, 2010.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- O’SULLIVAN, Barry. A brief history of language testing. In: COOMBE, Christine; DAVIDSON, Peter; O’SULLIVAN, Barry; STOYNOFF, Stephen. (Eds.). **The Cambridge guide to second language assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 9-19.
- QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil.

**Calidoscópico**, v.18, n. 2, p. 435-459, maio-agosto 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.10>

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474>

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. DOI: 10.3895/etr.v1n2.7500

RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (Eds.) **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SPOLSKY, Bernard. History of language testing. In: SHOHAMY, Elana; OR, Iair G.; MAY, Stephen (Eds.). **Language Testing and Assessment**. Encyclopedia of Language and Education. 3rd edition. Springer, 2017. p. 375-384. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_32)

## APRESENTAÇÃO

Joyce Vieira Fettermann  
Maiara Dalpiaz dos Santos  
Dorotea Frank Kersch

Quando começamos a organizar esta obra, vislumbramos um material que fornecesse, ao mesmo tempo, subsídios teóricos e práticos para professoras e professores de línguas (materna e adicionais) atuarem nas diversas salas de aula em que estão diariamente, nas esferas pública e privada, utilizando a avaliação em suas diferentes formas para construir conhecimentos. Assim, nos juntamos a colegas de pesquisa e de profissão que também vivem o cotidiano da sala de aula e constantemente inspiram seus estudantes, contribuindo com suas vivências acadêmico-escolares. Acreditávamos que, neste período que segue os quase dois anos de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em que tivemos de (re)pensar as aprendizagens essenciais dos alunos, muita coisa teria mudado. Queríamos poder ajudar...

É dessa maneira que nosso trabalho – que há algum tempo foca nos multiletramentos – vem cada vez mais expandindo seus horizontes, agregando temas e ganhando mais amplitude à medida que encontramos mais pessoas estudiosas, engajadas e comprometidas como estas autoras e autores que ora trazem experiências de suas rotinas pedagógicas e andragógicas, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) até o Ensino Superior (ES). É no dia a dia da sala de aula que as práticas vão se forjando e se consolidando.

Ao *folhear* – digitalmente – este livro, você vai encontrar a seguinte divisão: na primeira parte as autoras trazem discussões e reflexões pertinentes sobre como e por que avaliar e, a partir disso, pensar em redesenhar o processo avaliativo. Em seguida, a segunda parte traz projetos práticos realizados nas aulas de línguas de norte a sul do Brasil, mostrando de modo explícito como a

avaliação foi trabalhada e as possibilidades que os contextos apresentados demonstram para integrarmos multiletramentos e as diversas formas de avaliar. Por fim, na terceira parte, encontram-se resultados de uma formação continuada em serviço oferecida ao longo de 2022.

Começando a primeira parte, voltada à reflexão sobre importantes tópicos relacionados à avaliação, Maiara Dalpiaz dos Santos e Dorotea Frank Kersch trazem o texto *Novos tempos requerem novas práticas: projetos, multiletramentos e avaliação*. Nele as autoras discutem as mudanças que se observaram no período pandêmico quando, premidos(as) pelas circunstâncias, os(as) professores(as) viram que é possível fazer de outra maneira o que se vinha fazendo quase sempre da mesma forma. A partir do que se aprendeu nesse período, as autoras acreditam que a demanda agora é superar a visão tradicional do espaço escolar como fornecedor de informação/conteúdo e repensar as escolas e o que se faz nelas. Elas precisam se tornar, de fato, um lugar onde se aprende a pensar e onde se produz conhecimento, de forma conjunta. Ao longo do texto, vemos como as autoras compreendem e como acreditam que a avaliação precisa ser colocada em prática: ela é um processo, caminha de mãos dadas com o ensino-aprendizagem, sendo dele parte integrante e, por isso mesmo, precisa ser redesenhada. Afinal, novos tempos requerem novas práticas!

Na sequência, no texto *Vamos conversar sobre intencionalidade pedagógica e avaliação?*, Sabrina Vier parte da canção *Língua*, de Caetano Veloso, em que o cancionista pergunta “O que quer, o que pode esta língua?”; ela, no texto, cria a paráfrase “o que quer, o que pode um(a) professor(a) quando avalia a língua?”. Para a autora, o “querer” é um convite para pensar a intencionalidade pedagógica: qual a intenção do que se quer em sala de aula? Já o verbo “poder”, refere-se à ação pedagógica: qual a ação que se pode planejar quando se objetiva uma determinada intencionalidade pedagógica? Esses, entre outros, são os questionamentos que discute ao longo do texto. A autora também traz à luz temas como planejamento, currículo e, claro, avaliação, a qual ela compreende

como responsabilidade da(o) professor(a), e não como uma nota ou parecer que precisamos entregar aos/às alunas(os), às famílias e/ou responsáveis e à escola.

Em *Avaliando na perspectiva do redesign*, Joyce Vieira Fettermann parte do conceito de design para explorar o *redesign* como um recurso que pode potencializar as aprendizagens e os conhecimentos construídos nas aulas de línguas. A autora faz uma analogia aos designs do arquiteto Oscar Niemeyer e a como suas grandes obras possivelmente também passaram por um processo de transformação até chegarem em suas versões finais. Assim, como ela destaca, os designs de aprendizes – que podem ser suas produções escritas, orais ou multimodais já existentes e novas – são criados e transformados até que surgem seus *redesigns* – tão importantes no decorrer do processo de aprendizagem. Neste, elementos como o *feedback*, a reflexão crítica e a refação também se tornam elementos cruciais para repensar que tipo de avaliação queremos colocar em prática em nossas aulas: cada vez mais formativa, inclusiva e que valoriza as subjetividades e pluralidades das e dos estudantes.

Encerrando essa primeira parte, Glícia Azevedo Tinoco e Alana Driziê Gonzatti dos Santos discutem *Avaliação em projetos de letramento no ensino superior*, mostrando como, quando se trabalha o texto como prática social, na perspectiva sociocultural dos estudos de letramento, a problemática da avaliação escolar emerge e é ressignificada. Elas têm como objetivo discutir a avaliação em projetos de letramento (PL) no contexto do ensino superior. Os dados que trazem foram gerados a partir de uma rede de atividades que viabiliza a produção de versões de *podcasts* argumentativos no contexto da disciplina de Práticas de Leitura e Escrita II (PLE-II), ofertada para graduandos de Ciências e Tecnologia (C&T) e Engenharias da UFRN. O trabalho com PL considera a escrita como processo – o texto passa por diversas versões – o que reflete na avaliação, também, em caráter processual. Nesse sentido, a ação de atribuir nota é ressignificada, uma vez que se passa a ter produtos (*podcasts*, no caso específico) que, a



partir de versões corrigidas, comentadas e aprimoradas, permitem o registro da evolução do grupo e da apropriação de conhecimentos, que são divulgados posteriormente.

Na segunda parte do livro, encontramos os *capítulos práticos*, que trazem práticas voltadas ao ensino de língua materna, todavia, esperamos que sirvam de inspiração também para todos(as) os(as) professores(as) de línguas adicionais. No primeiro capítulo, intitulado *Protagonismo dos/as alunos/as no processo avaliativo: reescrita textual de fanfics por meio da autoavaliação*, Anna Júlia Cardoso Dornelles e Maiara Dalpiaz dos Santos compartilham conosco uma experiência desenvolvida durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em que estudantes do 6º ano do EF foram envolvidos com um trabalho de PDG<sup>1</sup>, produzindo ao longo desse projeto *fanfics*. Como proposta de avaliação, as autoras/professoras propuseram uma prática de autoavaliação antes da reescrita final, propiciando que os/as alunos/as desenvolvessem o protagonismo.

Outra prática com PDG é relatada por Tamires Puhl Pereira e Anderson Carnin em *Produção escrita e práticas avaliativas no trabalho com o texto em sala de aula de língua portuguesa*. Nessa proposta, o público-alvo é o 3º ano do Ensino Médio (EM), sendo desenvolvida uma prática de escrita por meio do gênero relato autobiográfico. A avaliação foi processual, contando com diferentes instrumentos avaliativos, indo além do produto final, dessa forma, fizeram parte do processo avaliativo as produções iniciais, finais e de reescrita.

O desenvolvimento do letramento crítico por meio da criação de narrativas de RPG digitais está no centro do texto de Dorotea Frank Kersch, intitulado *Narrativa de RPG digital: avaliação de letramento crítico*. Trabalhando com alunos do curso de Letras, numa disciplina optativa, a professora conduziu os alunos a, por meio de sua produção escrita, utilizar o Google Forms para criar uma narrativa que demonstrasse criticidade e engajasse o leitor

---

<sup>1</sup> Será melhor explicado no respectivo capítulo.

numa causa que o RPG proporia. As narrativas que são possíveis de acessar são emocionantes!

Em *Práticas avaliativas e de multiletramentos na produção de poemas Slam*, Nathália Luísa Giraud Gasparini e Joyce Vieira Fettermann relatam uma prática de estudo e produção de poemas *Slam* em aulas de Língua Portuguesa com estudantes do Ensino Médio, que leva adolescentes a compreenderem melhor que esse tipo de texto traz à tona diversas questões sociais, sensibilizando-as(os) para o movimento *Slam*. O trabalho gerou *podcasts* colaborativos muito interessantes das e dos estudantes poetas declamando suas autorias a partir do que aprenderam durante o projeto.

O capítulo *Avaliação da leitura, escrita e oralidade em assembleia de classe*, escrito por Adriana Hanayá Ferreira Cabral e Aline Peixoto Bezerra busca responder a uma pergunta: como é possível, por meio de assembleia de classe, investigar a avaliação da leitura, escrita e oralidade como prática social? Através de uma assembleia de classe em sala de aula, os/as alunos/as juntos/as das docentes decidiram dar maior visibilidade ao trabalho desenvolvido. Por isso, decidiram produzir vídeos multimodais, os quais foram avaliados de forma processual e colaborativa.

A articulação de leitura literária e tecnologias digitais é a proposta relatada por Reginaldo Santos Ferreira em *O digital na leitura literária: possibilidade de criação de engajamento dos alunos*. Explorando o gênero vlog, o autor trabalhou com o 2º ano do Ensino Médio, e pôde acompanhar e estimular a progressão da leitura dos alunos, instigando-os, durante esse processo, para que estabelecessem relações relevantes com o texto literário. Assim, conseguiu estimular o engajamento dos estudantes com o texto literário, a fim de obter êxito na leitura integral do livro.

Outra prática avaliativa é trazida por Anna Júlia Cardoso Dornelles e Maiara Dalpiaz dos Santos, em *Construção de narrativa por meio de livros-jogos na pandemia de covid-19: avaliando de forma multimodal a partir de habilidades da BNCC*. A proposta envolveu o gênero livro-jogo, e foi desenvolvida com o 2º ano do Ensino Médio, nas aulas de língua portuguesa. Para trabalhar com

o livro-jogo, foi usada a apresentação interativa no Genial.ly com a adaptação do livro *A Viagem Maldita*, do autor Athos Beuren. O projeto culminou com o desenvolvimento de uma narrativa própria para a criação de outros livros-jogo, e as experiências da turma iam sendo compartilhadas durante o percurso das aulas e da construção do livro-jogo.

O trabalho com o gênero linha do tempo digital é explorado por Ana Carolina Moreira Paulino e Paula Aparecida Neves de Souza no texto *#theyeariwasborn: Construção de linhas do tempo digitais*. A prática foi desenvolvida no 1º ano do Ensino Médio, com o objetivo de publicar linhas do tempo e escrever comentários sobre os trabalhos dos/as demais colegas, utilizando uma tecnologia de compartilhamento. O destaque que se dá a este trabalho é que foi desenvolvido em escola pública, em que os alunos têm apenas um período semanal de aula. Ou seja, não importam as circunstâncias, sempre podemos fazer um trabalho diferenciado.

A avaliação em língua adicional é foco no texto *Avaliação de tarefa escrita e oral em língua adicional: proposta de unidade didática e critérios de avaliação em contexto bilíngue*, de Guilherme Guerra Meira. Trabalhando o gênero carta de jogo, com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, o professor traz os resultados de como estimulou a participação dos alunos a escrever e falar sobre animais e pokémons, suas partes do corpo e características.

Na sequência, em *Meme, letramentos e tecnologias digitais: ensino-aprendizagem e avaliação em língua inglesa no ensino médio*, Mariana Vargas Trarbach e Manuela da Silva Alencar de Souza, com o objetivo de desenvolver o letramento crítico dos estudantes por meio do estudo e da produção de memes em língua inglesa, compreendendo o idioma como uma língua global e produzindo gênero digital em seu habitat natural, trazem uma proposta avaliativa para trabalhar com memes no 3º ano do Ensino Médio.

A próxima prática avaliativa é trazida por Luiza Pereira Dartora, com o texto *A produção de artefatos digitais e a avaliação escolar durante o processo de alfabetização*. Trabalhando com alunos do

3º ano do Ensino Fundamental I, a partir de trabalho em duplas, a professora desenvolveu as habilidades de leitura e escrita de seus estudantes por meio do gênero roteiro de pesquisa científica. Assim, despertou seu interesse pela pesquisa e engajou todo o grupo durante o processo de aprendizagem.

No texto seguinte, Manoela Pessoa Matos e Ana Patrícia Sá Martins, em *Por que meu aluno (não) aprende? Decolonizando as práticas avaliativas para além da universidade*, as autoras trazem uma prática realizada com estudantes do 4º período no curso de Licenciatura em Biologia de uma universidade pública de ensino localizada no Nordeste, região amazônica do Maranhão. Explorando os gêneros portfólio e videoaula, as autoras propõem-se a contribuir com a qualidade do processo formativo de futuros professores, reconhecendo a urgência na promoção de espaços de investigação e discussão sobre os significados assumidos pela avaliação educacional na educação à luz de uma prática decolonial, libertadora e emancipatória.

O capítulo *Avaliação pedagógica integrada ao projeto de vida: construindo sonhos e viabilizando ações*, da autora Ione Aparecida Neto Rodrigues, traz uma proposta de desenvolvimento de um *Projeto de Vida* para jovens do Ensino Médio, englobando as dimensões da vida pessoal, social e profissional. Por meio da prática pedagógica, a autora buscou valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para, além de sua condição de estudantes, não só qualificar os processos de construção de sua (s) identidade (s), mas também de seu Projeto de Vida. O projeto é desenvolvido em uma trilha formativa individual, com desafios, atividades e conteúdos didáticos pré-definidos, buscando uma experiência autônoma e motivadora por parte dos estudantes.

Os últimos quatro textos, que compõem a terceira parte, foram produzidos no âmbito de um curso de extensão, intitulado “Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Sala de Aula”, oferecido por integrantes do Grupo FORMLI - Formação de Professores, Letramentos e Identidades, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo-RS. Por essa

razão, o processo de escrita é um pouco diferente das demais, uma vez que os textos tratam do trabalho realizado pelas professoras, que exploraram campos de atuação, eixos de aprendizagem, e gêneros discursivos enquanto se apropriavam de diferentes tecnologias digitais e aplicativos.

Temos certeza de que este material, feito especialmente para você, professora e professor, pode contribuir com o seu dia a dia no chão da escola, ajudando-a(o) a criar mais experiências, materiais e estratégias por meio de projetos significativos que incentivem os usos sociais da língua que ensina em contextos significativos. Esperamos, portanto, que, ao final desta leitura, você consiga incorporar em suas aulas algumas das ideias aqui compartilhadas e as sementes aqui lançadas. E que elas brotem em terra fértil!

***PARTE 1:  
COMO E PARA QUE AVALIAR?***





# NOVOS TEMPOS REQUEREM NOVAS PRÁTICAS: PROJETOS, MULTILETRAMENTOS E AVALIAÇÃO<sup>1</sup>

Maiara Dalpiaz dos Santos  
Dorotea Frank Kersch

A educação brasileira já vinha pedindo mudanças há tempos, e o que talvez ainda levasse décadas para se concretizar, foi acelerado com a chegada da pandemia da COVID-19. Agora precisamos, como diz Nóvoa (2022), “transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI”. (p. 24). A pandemia nos mostrou que a mudança pode ser possível: universidades e escolas agiram rapidamente para que os/as alunos/as não ficassem sem aulas. Evidentemente, nem todos os/as estudantes tiveram acesso ao ensino remoto emergencial que foi oferecido, e as desigualdades sociais brasileiras foram escancaradas. Mas o fato é que, mesmo muitas vezes de forma improvisada, as aulas aconteceram. Como muitas barreiras, crenças e concepções foram quebradas naquele momento em que ações rápidas eram necessárias, temos agora a oportunidade de promover mudanças. E elas começam a acontecer, como mostram os capítulos que integram este livro.

O/a professor/a, no auge da pandemia, foi transportado para um novo contexto educacional, em que o ensino e a aprendizagem

já não podiam mais ocorrer nos espaços físicos, geograficamente delimitados, com as tecnologias analógicas tradicionais, às quais estava acostumado, com a presença física dos alunos, foi levado a questionar muitos conceitos já consolidados e sobre os quais sequer pensava, tais como aula, sala de aula, presencialidade, tempo, espaço, o lugar e a forma do conteúdo, avaliação, tecnologias, práticas pedagógicas, metodologias,

---

<sup>1</sup> DOI: <https://dx.doi.org/10.51795/97865265041302338>



aprendizagem... ser estudante, ser professor. Com poucos conhecimentos das tecnologias digitais em rede e, menos ainda, do seu potencial para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, sem certeza alguma de como isso aconteceria, o professor imergiu nesse novo contexto, junto com os seus alunos. (KERSCH; SCHLEMMER; MARTINS, 2021, p. 15)

Quer dizer, aprendemos como fazer de outra forma. Temos hoje subsídios para pensar uma nova realidade educativa. Para Nóvoa,

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

Ou seja, aprendemos muito, o que pode nos auxiliar neste momento de volta ao presencial. Nossa demanda agora é superar a visão tradicional do espaço escolar como fornecedor de informação/conteúdo e repensar as escolas. Elas precisam se tornar, de fato, um lugar onde se aprende a pensar e onde se produz conhecimento, de forma conjunta. A informação é facilmente encontrada na internet, mas o conhecimento precisa ser construído, e isso acontece na nossa relação com os outros, com os diferentes de nós. A pandemia nos mostrou, entre outras coisas, que, mais do que nunca, as escolas são necessárias e precisam ser protegidas, pois, como diz Nóvoa (2022, p. 6), elas “são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam de ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros”. Mais do que nunca, portanto, precisamos do(s) outro(s), da colaboração, da interação, e isso, na escola, pode ser trabalhado no escopo de projetos.

Se quisermos, pois, passar de uma sociedade da informação para uma sociedade do conhecimento, “precisamos agir, a fim de que a escola vá muito além e, de fato, como principal agência de letramento, seja um espaço que propicie a formação integral do aluno, ouvindo o que ele tem a dizer e desenvolvendo a sua agência, o seu protagonismo” (KERSCH; SANTOS; DORNELLES,

[np]). O desenvolvimento do protagonismo está presente também na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), que orienta o ensino no país, quando, nas competências gerais, na de número 5, estabelece:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, **produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.** (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso)

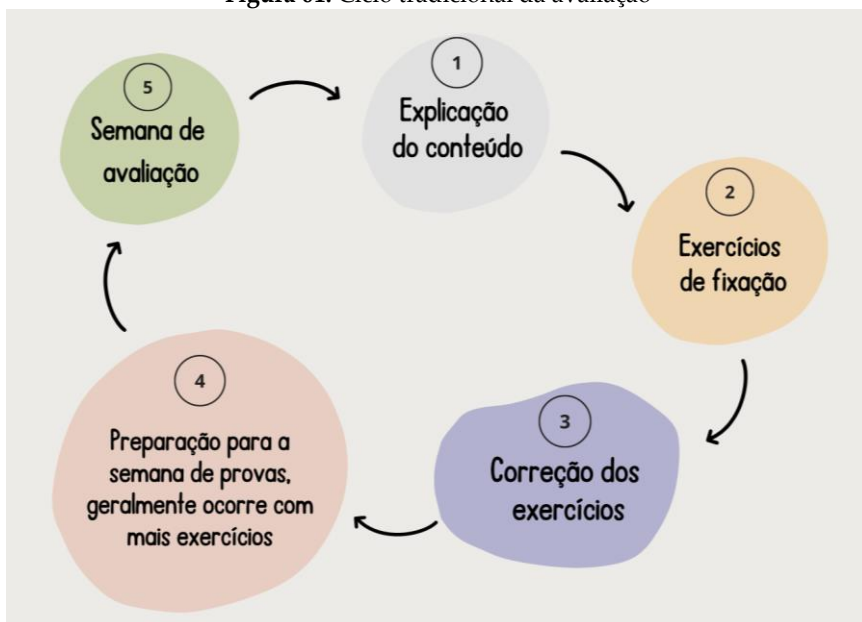
Para desenvolver essa competência (assim como as outras nove) durante a escolarização, precisamos colocar em prática tudo que aprendemos e ressignificamos durante a pandemia (*aula, sala de aula, presencialidade, tempo, espaço, o lugar e a forma do conteúdo, avaliação, tecnologias, práticas pedagógicas, metodologias, aprendizagem... ser estudante, ser professor, como destacamos acima*). Neste capítulo, nos propomos a discutir a necessidade de ressignificar a avaliação a partir dos aprendizados adquiridos durante a pandemia, tendo como base a pedagogia dos multiletramentos e o trabalho com projetos. Sobre a avaliação, discorreremos a seguir.

## **Um urgente novo olhar para o processo de avaliação**

Avaliar é uma ação inerente ao ser humano, considerando que estamos, a todo momento, tomando decisões, e elas são sempre decorrentes de alguma avaliação que fizemos. Em sua origem, a palavra avaliar vem do latim *a+valiare*, e significa atribuir valor e mérito; assim, avaliar é atribuir juízo de valor a algo ou a alguém. No entanto, no campo educacional, encontraremos problemas se a avaliação assim for representada e simplificada na atribuição de valor e mérito, afinal, estamos tratando do desenvolvimento de indivíduos.

Atualmente, ainda enfrentamos grande resistência por parte do sistema escolar em relação à avaliação. Quando esse tema é abordado nas escolas, devido a uma longa tradição que se estabeleceu nesse meio, a avaliação acaba se tornando sinônimo de testes e provas, reduzindo-se, então, a um único momento: o de atribuição de valor. Isso fica perceptível quando lembramos, ou mesmo vivenciamos ainda, o fato de que muitas escolas delimitem uma época, sempre ao final de um bimestre/trimestre, por exemplo, de avaliações, a chamada “semana de avaliação”. Esse ciclo podemos representar da seguinte forma:

Figura 01: Ciclo tradicional da avaliação



Fonte: as autoras

Quando a avaliação é direcionada da forma como ilustrada na Figura 1, nota-se que ela passa a ser pensada como uma etapa que ocorre apenas ao final, fazendo parte de um único momento, que direciona para o perigoso rumo que o processo de ensino-aprendizagem passa a ter: aquele em que tudo se resume à prova.

Em vista disso, o que foi ensinado passa a ser avaliado apenas ao final do trabalho com determinado conteúdo, o que nos remete à noção de avaliação sumativa (QUEVEDO-CAMARGO, 2021), a qual tem por objetivo avaliar o/a discente atribuindo notas e conceitos para validar – ou não – o progresso dele/a. Um trabalho pedagógico pautado por esse viés, como diz Hoffmann (2012, p. 27) “é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo”. Importante é, pois, partirmos sempre de um diagnóstico, verificando o que o aluno de fato não sabe e precisa aprender, avaliando-o ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, a cada etapa da aprendizagem, fornecendo-lhe feedback constante.

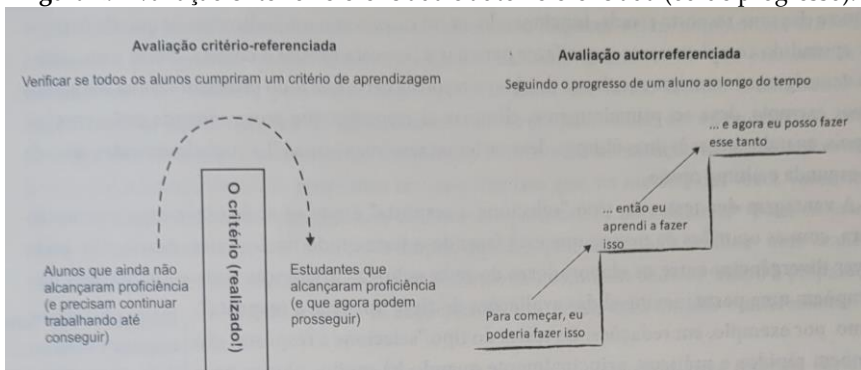
Para Luckesi (2003, p. 24), práticas avaliativas que giram ao redor das provas vão mais ao encontro de uma pedagogia do exame, do que uma pedagogia da avaliação da aprendizagem, e, segundo o autor, acaba se estabelecendo uma dicotomia: “examinar *versus* avaliar”. Infelizmente, historicamente, a trajetória da escola está há mais tempo vinculada a uma pedagogia do exame, se comparada à pedagogia da avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2003). Enquanto essa considera o processo como um todo, aquela é de caráter classificatório e excludente, não contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos/as alunos/as.

Ainda de acordo com esse autor, a avaliação deve ser um processo dinâmico e acolhedor, ao contrário dos exames, que são excludentes e marginalizadores, tendo em vista que “é ela que permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender” (LUCKESI, 2005).

Ao tratarem de parâmetros de letramentos e avaliação, Kalantiz, Cope e Pinheiro (2020), além das diferenças entre avaliações diagnósticas, formativas e sumativas, exploram três medidas de avaliação dos alunos: a) a normo-referenciada, que, a

partir de testes, distribui os alunos por uma curva de sino e os compara estatisticamente. Esse tipo de avaliação é altamente excludente, pois separa os alunos entre inteligentes e não inteligentes (e talvez medíocres); b) a critério-referenciada, usada para avaliação de currículos baseados em parâmetros (ou competências). Nesse tipo de avaliação, não se compara um aluno com os demais, mas parte-se do princípio de que todos podem atingir determinado parâmetro; e c) a avaliação autorreferenciada, que mede o progresso do aluno ao longo do tempo e está diretamente relacionada à critério-referenciada, pois traça a realização dos “parâmetros-alvo ao longo do tempo, documentando a conquista sucessiva de critérios, independente de um aluno individualmente ter atingido esses critérios antes ou depois de seus pares” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 377). Os autores ilustram essas últimas duas medidas de avaliação assim:

**Figura 2:** Avaliação critério-referenciada e autorreferenciada (ou de progresso).



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 377)

Nosso papel como professores e professoras é dar oportunidade de acesso a todos/as os/as alunos/as e não deixar nenhum discente para trás. Assim, quando pensamos em avaliação, precisamos, primeiramente, lembrar que ela não significa testar ou examinar, que são, como dissemos antes, excludentes, mas compreendê-la como integrante ao processo de aprendizagem. Se bem pensada, ela pode auxiliar o/a professor/a a ajustar as

atividades de ensino e aprendizagem para melhorar a aprendizagem de seus/suas alunos/as.

Provas e testes podem fazer parte do processo avaliativo, mas não são, em hipótese alguma, a representação do que é avaliação. A prova é apenas uma das inúmeras ferramentas disponíveis para avaliar. De acordo com Carvalho, a

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

Ou ainda, como destaca a Scaramucci (2006),

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

Sob essas perspectivas, podemos afirmar que a avaliação não deve ser homogênea, uma vez que ela anda lado a lado do processo de ensino-aprendizagem e guia o trabalho do/a professor/a. Assim como o ensino-aprendizagem é considerado um **processo**, a avaliação precisa, de fato, ser vista, compreendida e exercida de tal maneira.

Ademais, conforme afirma Tavares (2019), a velocidade das mudanças na sociedade contemporânea são intensas, delas surge a necessidade de novas formas de pensar, conhecer e agir. O mundo globalizado em que vivemos nos coloca de frente com uma gama de linguagens e culturas, as quais exigem do ambiente escolar novas propostas educacionais, para que, assim, a escola avance junto a tantas transformações sociais. Acreditamos que propostas educacionais que estejam voltadas à pedagogia dos multiletramentos sejam uma alternativa para que o trabalho da

escola seja significativo nesses novos tempos, sobretudo que as práticas avaliativas à luz dos multiletramentos, superem a tradicional visão e prática de avaliação, passando a compreendê-la como um processo formativo (QUEVEDO-CAMARGO, 2021), passando do simples testar/avaliar para a avaliação efetiva, e a aprendizagem seja uma grande experiência.

## O trabalho com projetos, multiletramentos e avaliação

Pensando nas constantes mudanças da sociedade que recaem também sobre a escola, como as de cunho social, político e econômico, decorrentes da globalização, do uso de tecnologias digitais e da diversidade linguística e cultural que caracteriza a contemporaneidade, um grupo de pesquisadores de diferentes países – o chamado *New London Group* em português Grupo de Nova Londres<sup>2</sup> (doravante GNL) – cunhou, em 1996, o termo **multiletramentos**, referindo-se a “dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (GNL, 2021, p. 106).

O objetivo do GNL não era substituir o que já se fazia na questão dos letramentos, mas complementar a pedagogia

---

<sup>2</sup> Participaram da discussão em Nova Londres-EUA, em 1994: Courtney Cazden, Harvard University, Graduate School of Education, EUA; Bill Cope, National Languages and Literacy Institute of Australia, Centre for Workplace Communication and Culture, University of Technology, Sydney, e James Cook University of North Queensland, Austrália; Norman Fairclough, Centre for Language in Social Life, Lancaster University, Reino Unido; Jim Gee, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, EUA; Mary Kalantzis, Institute of Interdisciplinary Studies, James Cook University of North Queensland, Austrália; Gunther Kress, Institute of Education, University of London, Reino Unido; Allan Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Austrália; Carmen Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Austrália; Sarah Michaels, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, EUA; Martin Nakata, School of Education, James Cook University of North Queensland, Austrália.

tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual: a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia, e a diversidade linguística e cultural que caracterizam a sociedade contemporânea. Ainda para o grupo, as novas configurações do mundo social pedem que a escola ofereça aos/as alunos/as condições de aprendizagem que estejam consoantes com os novos tempos (KERSCH; SANTOS; DORNELLES, 2022, [n.p.]). A partir das novas demandas sociais, faz-se cada vez mais urgente uma pedagogia pautada pelos fundamentos dos multiletramentos.

Como dissemos antes, a escola é lugar de exercer o pensamento, de ensinar a pensar e de aprender cidadania. Os/as alunos/as deste século precisam ser avaliados/as pela capacidade de debater, de fazer boas perguntas, de relacionar informações de diversas fontes (sabendo identificar se são confiáveis ou não), de formar novas opiniões, de criticar (e ouvir críticas) com respeito, de ouvir, de colaborar, de criar. Na maioria dos ambientes corporativos, os trabalhos são realizados em equipes, por que na escola vamos continuar trabalhando individualmente, com uma configuração de um (o professor) falando para muitos? É aqui que entra o trabalho com projetos, que não é nada novo, mas sim, uma prática antiga que, recontextualizada pelas atuais demandas sociais, pode ser uma alternativa que vai “priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do/a aluno/a, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 13). Por essa razão, a pedagogia dos multiletramentos e o trabalho com projetos trazem concepções complementares.

Uma pedagogia dos multiletramentos vai se concentrar em modos de representação muito mais abrangentes do que apenas a língua. Até porque não há mais espaço para um processo de ensino-aprendizagem e como consequência um processo avaliativo que tenha como único objetivo avaliar língua como sistema<sup>3</sup>, isolada de

---

<sup>3</sup> Visão estruturalista da língua. De acordo com essa corrente linguística, a língua é vista como um sistema organizado, logo, possui regras e padrões



seu uso na vida real e desconsiderando as múltiplas semioses. A avaliação pela perspectiva dos multiletramentos não pode ocorrer de forma a buscar respostas concretas unicamente. Como se dava a avaliação de forma tradicional, como dizem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), há diferença entre ‘selecione a resposta’, atividade que não nos é demandada no mundo real, e ‘forneça a resposta’, em que os/as alunos/as precisam responder de forma aberta a perguntas e solicitações (como acontece na vida social). Ao entender que a língua é complexa, por vivermos em uma sociedade com diversidade de culturas e línguas, um trabalho avaliativo que contemple essa diversidade é o mínimo esperado para que a avaliação ocorra alinhada com a realidade e de forma coerente aos novos tempos.

Percebe-se que “a avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos multiletramentos implica abrimos mão de uma lógica avaliativa ainda pautada na linearidade, objetividade e homogeneidade” (DUBOC, 2015, p. 682-683). É importante que nos distanciemos das práticas do tipo ‘selecione a resposta’, as quais priorizam uma única ferramenta como forma avaliativa (provas) e requerem que os/as estudantes memorizem o conteúdo para, ao final, gerar um determinado tipo de classificação por meio de notas.

Ao superarmos essa velha prática, adotando a pedagogia dos multiletramentos, nos aproximamos de uma prática avaliativa mais inclusiva, que vai considerar a multiplicidade de usos e manifestações da língua(gem). A avaliação nesse contexto, ainda de acordo com Duboc (2015), é ampla e abrangente, levando em consideração a variedade de formas por meio da qual os/as alunos/as se expressam e comunicam. Assim, o processo avaliativo nos multiletramentos deve ser proposto de forma mais autêntica e relevante para a vida desse/a aluno/a, permitindo que ele/a demonstre suas habilidades de leitura e escrita em diferentes

---

preestabelecidos. Além disso, enfatiza-se nessa corrente, a importância da estrutura da língua, sem considerar os falantes, bem como os contextos sociais em que a língua é utilizada.

contextos, mídias e formas. É urgente, pois, “que pensemos em formas alternativas para reduzir a exclusão e subordinação (a um currículo fechado que já não dá conta das demandas contemporâneas)” (KERSCH; SANTOS; DORNELLES, 2022, [n.p]).

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

Em uma abordagem dos multiletramentos, o processo de avaliação considera outras formas de linguagem, para além da escrita. Assim, se o/a professor/a propõe a produção de uma tirinha por exemplo, cabe a ele/a avaliar apenas os elementos linguísticos? Ou ainda, explorar o trabalho com diversos gêneros textuais, mas considerar como avaliação somente as provas ou testes realizados ao longo do trimestre? De fato, nenhuma dessas avaliações seria coerente com o referido trabalho. O/a docente poderia, nesse caso, avaliar o roteiro construído<sup>4</sup>, analisando não apenas os aspectos gramaticais, mas a adequação desse texto em relação ao gênero, além de, quando chegada a hora de analisar a tirinha finalizada, considerar não apenas avaliar o uso da linguagem verbal e não-verbal, mas também os demais elementos constituintes do gênero: balões, onomatopeias, legendas, divisão e sequência de quadro, entre outros. Isso, contando que essa produção se daria usando apenas um papel. Agora, para as escolas que têm a possibilidade de desenvolver trabalhos integrando as TDs, essa tirinha poderia ser proposta no Storyboard That, Pixton, Stripcreator entre diversos outros e, assim, poderiam ser avaliadas por meio desses recursos digitais.

---

<sup>4</sup> Contando com o fato de que haverá uma pré-produção textual.

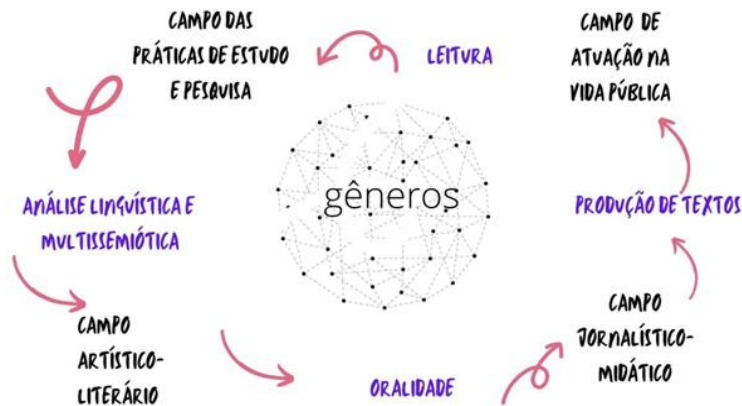
Assim, na pedagogia dos multiletramentos, avaliar o contexto das línguas precisa ser um processo que considere o todo, tendo em vista que os/as alunos/as se expressam de diferentes e variadas maneiras. Desse modo, torna-se imprescindível que o/a professor/a identifique e valorize essas múltiplas formas de expressão. É importante, por exemplo, incentivar a escrita multimodal, levando os alunos a escrever relatórios das atividades e resultados do projeto a que possam agregar imagens, vídeos, usando gráficos e diagramas dos dados coletados na pesquisa e observação.

No trabalho com projetos que têm por base uma pedagogia dos multiletramentos, não há espaço para a fragmentação das disciplinas, dos conteúdos, dos campos de atuação, dos eixos de organização da aprendizagem ou das competências. Os projetos se aproximam das atividades realizadas no dia a dia (na vida real, precisamos ir atrás das informações que nos pedem): as ações se organizam na forma de rede, com pontos que são ligados pelos gêneros. Isso se coaduna com o que se lê na BNCC (BRASIL, 2018, p. 243):

[...] imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso.

Ainda que a BNCC esteja se referindo à língua inglesa, entendemos que essa visão articulada e integrada é necessária no ensino de línguas em geral. Essa ideia reticular proposta pela BNCC pode ser visualizada na Figura 3.

Figura 3: Campos de atuação e eixos de organização das atividades na BNCC



Fonte: Kersch, Santos, Dornelles, 2022.

Em síntese, pensar a avaliação no ensino de línguas nos leva a lançar um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem, com a avaliação ocupando papel central em todo o processo, enxergando-o na sua totalidade, de forma reticular. No momento em que novas ferramentas (a exemplo do ChatGPT) vão entrando na vida dos/as nossos/as estudantes, temos de ser capazes, enquanto professores e formadores, de investir na formação de pessoas para a vida - acadêmica, profissional e pública - capacitando-as a participarem de forma responsável da sociedade. E isso passa por uma avaliação coerente com estes novos tempos.

### Considerações finais

Neste capítulo, discutimos sobre os novos tempos e a necessidade de novas práticas, destacando a importância de mudanças no processo avaliativo no contexto de ensino de línguas. Ao longo do texto, quando falamos de avaliação, na maioria das vezes, ela vinha acompanhada da palavra **processo**, pois assim a compreendemos e acreditamos que ela precisa ser colocada em prática, afinal, ela caminha de mão dadas ao processo de ensino-aprendizagem, sendo dele parte integrante (QUEVEDO-CAMARGO; DAMACENA, 2021).

Levando, então, em consideração tudo o que abordamos até aqui, compreendemos que o processo de avaliação de línguas do século XXI precisa ser redesenhado. Compreendemos que avaliar no contexto de ensino de línguas à luz da Pedagogia dos Multiletramentos pode contribuir para que o processo de avaliação seja diversificado, contemplando a multimodalidade, o multiculturalismo, o multilinguismo e as novas tecnologias, tornando, dessa maneira, esse processo mais inclusivo e significativo. Esse tipo de avaliação se dá no escopo do trabalho colaborativo, em que os projetos são muito adequados.

Além disso, acreditamos que o processo avaliativo, ocorrendo de acordo com tal abordagem, possibilita autonomia e autoconfiança para os/as discentes, oportunizando que eles/as reflitam sobre o próprio processo e desenvolvam autoconsciência frente às suas próprias aprendizagens. Dessa forma, estamos contribuindo para que nossos alunos se desenvolvam para participação plena no “futuro de vida profissional e comunitária que valorize cada vez mais a criatividade, a inovação, a solução de problemas, a colaboração e a tomada de riscos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 379-380). Essa é nossa tarefa enquanto professores e professoras preocupados/as com a construção de um país mais ético e com justiça social.

Em suma, os multiletramentos representam uma alternativa inovadora que reconhece a complexidade e a diversidade das habilidades envolvidas na comunicação presente na sociedade contemporânea. A avaliação nessa perspectiva deve ser diversificada e formativa, visando ao desenvolvimento contínuo das habilidades e competências dos/as alunos/as.

## **Referências**

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

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

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

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

KERSCH, Dorotea Frank; SCHLEMMER, Eliane; MARTINS, Ana Patrícia Sá. Apresentação. in: KERSCH, Dorotea Frank; MARTINS, Ana Patrícia Sá; DOS SANTOS, \_\_\_\_\_; SANTOS Gabriela Krause; TEMÓTEO, Antonia Sueli da Silva Gomes (orgs.). **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para a e além da escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

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

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

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

OLIVEIRA, Maria de Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivone Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliação online**: um guia para professores. 1. ed. Araraquara: Letraria, 2021. v. 1.

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

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

## VAMOS CONVERSAR SOBRE INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO?<sup>1</sup>

Sabrina Vier

Caetano Veloso, na canção *Língua*, pergunta “O que quer, o que pode esta língua?”. Parafrazeando o cancionista, pergunto: o que quer, o que pode um professor e uma professora quando avalia a língua? Essa questão objetiva antes a problematização do que a resposta.

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), realizamos diferentes tipos de avaliação - diagnóstica, formativa e sumativa - por diferentes motivos. Não discutirei, neste texto, os tipos, mas os motivos, ou seja, a intencionalidade pedagógica quando se avalia o que se avalia. Minha problematização dialoga com Duboc (2015, p. 673): “repensar suas escolhas teórico-metodológicas no redesenho de práticas de ensino e avaliação”.

Então, o que quer, o que pode um/a professor/a quando avalia a língua? O verbo “querer” é um convite para pensar a intencionalidade pedagógica: qual a intenção do que se quer em sala de aula? O verbo “poder”, a ação pedagógica: qual a ação que se pode planejar quando se objetiva uma determinada intencionalidade pedagógica? Essas são, então, as problematizações das quais parto neste texto.

Paulo Freire (1997) defende que, para haver discência, é preciso docência. Nesse viés, considera que os saberes indispensáveis à prática docente estão não só na reflexão crítica sobre a ação pedagógica, mas também na responsabilidade docente pela produção e construção do conhecimento pelos/as discentes: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 1997, p. 25)

---

<sup>1</sup> DOI: <https://dx.doi.org/10.51795/97865265041303950>



Hoje, nessa relação de formar e re-formar, vê-se um predomínio de uma “linguagem da aprendizagem”, segundo Silva (2018), que produziu uma certa erosão nas noções de professor, ensino e escola: o professor seria mero facilitador da aprendizagem, o ensino seria mera criação de oportunidades de aprendizagem e a escola, ambiente de aprendizagem. Então a aprendizagem não importa? Claro que importa! E muito! Mas gostaria, nesta conversa, de marcar que escola, ensino e professor/a também importam. E a sua importância é fundamental para se pensar a relação entre intencionalidade pedagógica, ensino e avaliação.

Assim, neste texto, objetivo provocar o/a (futuro/a) professor/a a refletir sobre seu papel na sua formação e na formação de crianças e jovens e, por meio disso, seu papel na transformação social para uma sociedade democrática. Para isso, inicio pensando a escola e o/a professor/a. Em seguida, reflito sobre a potência e a urgência do planejamento pedagógico. Por fim, alinho alguns pontos de nossa conversa em busca da relação entre escola, professor/a, ensino, planejamento, intencionalidade pedagógica e avaliação. Vamos?

### **Escola e professor/a importam**

Em entrevista à Marisa Forraber Costa, no instigante livro *A escola tem futuro?*, Alfredo Veiga-Neto (2007) problematiza e discute a instituição escolar. Dentre as reflexões, tensiona o que se denomina, atualmente, de “crise da escola”, defendendo que é muito mais produtivo que, em vez de pensarmos que a escola esteja em crise - indo atrás de remédios para curá-la! -, examinemos com atenção o que envolve ou está relacionado ao que acontece na escola. De fato, vemos a escola cada vez mais desarticulada da sociedade - e é aí, defende Veiga-Neto que vemos um “[...] descompasso que acabamos sentindo como uma crise” (p. 104).

No ensino de línguas, também vemos descompassos na escola: o preconceito linguístico, a leitura fragmentada, a escrita por meio de receitas, o silenciamento da oralidade, a decoreba da gramática normativa, o texto literário como pretexto. Descompassos que aqui

também deixam ver uma desarticulação com a sociedade - de forma mais específica, com a cultura letrada.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) esclarecem que há, hoje, letramentos - no plural. Isso porque a experiência comunicativa cotidiana requer dos/as usuários/as da língua estratégias de uso de forma diferente dependendo da situação de comunicação em que se encontram - estão em um jogo de futebol? no trabalho? na escola? na comunidade? em família?. As diferentes situações de comunicação - aqui citei apenas algumas - deixam ver que não existe um jeito único de interagir, mas sim diferentes usos da língua em contextos múltiplos e distintos.

Nesse sentido, cabe ensinar uma língua homogênea? uma única gramática? um jeito correto de ler e de escrever? Se a sociedade é plural e diversa, também a língua o é. E a escola parece estar em descompasso com essa pluralidade e diversidade quando se pensa o ensino de língua. Então vamos abandonar a instituição escolar? Vamos desistir da escola e do ensino de língua? Não! Sou defensora da escola e do papel do/a professor/a no ensino de língua. E, para conversarmos sobre isso, proponho um diálogo com Maschelein e Simons (2018), Biesta (2020), Larrosa (2018) e Duboc (2015, 2016).

Masschelein e Simons (2018) defendem a escola! Defendem a escola como um tempo e lugar

[...] onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas - destacadas de usos privados e posições - tornem-se "reais". Ela faz alguma coisa, ela é ativa. [...] Trata-se de um momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 51).

Por meio do estudo da língua em uso, em diferentes gêneros textuais e situações de comunicação, é preciso convidar os/alunos/as a coçarem a cabeça para os letramentos - para os

“diferentes usos da língua em contextos também muito distintos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 51). Assim, na escola, o objetivo é “focar em algo de perto e em detalhe, se empenhar em algo e trabalhar arduamente nisso. Em outras palavras, é sobre praticar e estudar algo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 91). Estudo este não no sentido de ir bem em uma prova ou de alcançar determinado resultado, mas de “ser capaz de”.

Relaciono esse “ser capaz de” ao papel da escola trazido por Biesta (2020): a escola é responsável por um mundo de pluralidade e diferença, ou seja, é papel da educação objetivar uma sociedade mais justa e democrática. Ser capaz - e possível - de ser plural e diferente em uma sociedade justa e democrática. Ser capaz - e possível - de usar a língua em diferentes contextos e situações de comunicação.

Biesta (2020, p. 184, grifo do autor) alerta que

As escolas que não demonstram interesse pelo que os estudantes pensam ou sentem, onde não há espaço para os estudantes tomarem iniciativa, onde o currículo só é visto como matérias que precisam ser inseridas nas mentes e nos corpos dos estudantes, e onde nunca se leva em conta a questão do impacto dos inícios de uma pessoa sobre as oportunidades de os outros começarem, são claramente lugares onde é extremamente difícil agir e *ser* um sujeito democrático.

Nesse contexto, a escola não deve ser vista como um local de preparação - para a redação do Enem ou mesmo para o trabalho do livro -, “mas deve ser concebida como um espaço onde os sujeitos possam agir, onde podem introduzir os seus inícios no mundo, e com isso podem ser sujeitos” (BIESTA, 2020, p. 181) - sujeitos em ação: ser com os outros. Ou, ainda, um espaço em que a prática avaliativa seja uma “prática distribuída, colaborativa, situada e negociada” (DUBOC, 2015, p. 676). Para isso, Biesta (2020) nos convida a pensar que tipo de escola precisamos para que crianças e jovens possam agir.

Neste texto, a pergunta é outra: que tipo de professor e professora precisamos para que crianças e jovens possam agir?

Pergunta ousada a minha - lembrem-se de que não me comprometi a trazer respostas neste texto, mas de fazer perguntas e conversar sobre elas. Pois bem, minha pergunta deixa ver que precisamos - e muito! - de professores e professoras. E essa é a questão: precisamos de professores/as que sejam professores/as.

E o que é ser professor/a? Larrosa (2018) pensa o ofício do/a professor/a, comparando-o a um carpinteiro. Primeiramente, há um ofício puramente instrumental: o carpinteiro precisa saber exatamente o que quer fazer e como usar as ferramentas certas para isso. Em segundo lugar, é preciso um fazer artesão, em que o carpinteiro precisa ser sensível à madeira, ao que é possível fazer com ela - “remeter, assim, o seu fazer ao habitar humano, não apenas ao viver, mas ao habitar, e habitar tem a ver com hábitos ou, como se diria em grego, com um *éthos*” (p. 67). Terceiro, o carpinteiro “revela”, ou “desperta”, ou “traz à presença” as possibilidades da madeira. Por isso, o carpinteiro não se faz somente de técnica, mas de sensibilidade e de possibilidades - de um fazer ético e estético.

Esse ofício, pensado por Larrosa (2018), dialoga com a avaliação problematizada por Duboc (2015, p. 678): quando se avalia a língua em uso, há necessidade de

[...] novas estéticas na medida em que se pluralizam valores e gostos, pulverizando a ideia mesma do belo nesses novos usos da linguagem; e uma nova ética, na medida em que do conhecimento distribuído e compartilhado emerge a necessidade de refletir criticamente a questão da propriedade intelectual, do direito autoral, do dilema do plágio.

Além disso, a autora pontua a necessidade de pensarmos a dimensão estratégica da avaliação para dar conta da “nova base epistemológica das sociedades contemporâneas”.

Assim, com as ferramentas em mão, ou seja, com a língua em uso, precisamos ser sensíveis à língua - à nossa língua, à língua das crianças e jovens - e ao que é possível fazer com essas línguas - sim, no plural. Por meio do ensino de língua, revelar, despertar e trazer à presença as possibilidades das línguas e seus efeitos de sentido em práticas

letradas. Por meio da avaliação, desenhamos novos olhares à língua em uso à luz das dimensões estética, ética e estratégica.

Ser professor e professora de língua, então, tem a ver com propor exercícios em que a língua seja instrumento para a sensibilidade e possibilidades de uso. Mas atenção: “os exercícios escolares não têm a ver com treinar as crianças e os jovens com uma forma de vida superior, tampouco com levar o mundo humano a um estado de maior perfeição, mas com algo mais simples: uma espécie de ginástica de atenção orientada para aprender a estudar” (p. 283): aprender a estudar a língua em uso.

Se a escola é o lugar do exercício da atenção, o/a professor/a é aquele/a que propõe e dirige os exercícios de atenção, e o/a aluno/a se converte naquele/a que, por meio dos exercícios, de maneira assídua, aplicada e constante, dirige sua atenção para algo. A escola é o local onde se aprende a ter atenção: e o que vale a pena prestar atenção no ensino e na avaliação de línguas?

Larrosa (2018) adverte que não é essa a pergunta que importa. A questão que importa é como propor um dispositivo atencional voltado para o instrumental, o ético e o estético. Ou mesmo: como propor um dispositivo atencional voltado para o instrumental, o ético e o estético em/da língua? Em seguida, como desenhar um olhar estético, ético e estratégico para essa língua em uso?

Para nós, o planejamento pedagógico é o dispositivo essencial para o exercício do pensamento do professor e da professora e para o desenho de uma avaliação que olhe para os usos da língua na contemporaneidade.

### **Planejamento como exercício de pensar e deixar ver intencionalidades pedagógicas**

Para iniciarmos este tópico de nossa conversa, defendo, em diálogo com Biesta (2018), que o ensino importa. Sim, precisamos focar na aprendizagem dos alunos e alunas. No entanto, antes disso, ensinamos. Somos professores e professoras cujo ofício passa pelo ensino. Não o ensino compreendido como a capacidade de

habilitar nossas crianças e jovens para que obtenham boas pontuações em testes. O ensino importa para “as aspirações democráticas, políticas e emancipatórias da educação, em que a ambição é ajudar a incentivar crianças e jovens a existirem no mundo de forma democrática e sustentável” (BIESTA, 2018, p. 21). E precisamos focar no ensino.

A partir da conversa que instituo aqui, o ensino de língua importa para tornar acessível possibilidades de existência, de ser e estar consigo, com o outro, com o mundo. E, nessa perspectiva, ainda em diálogo com Biesta (2018), entendo que o ensino de línguas precisa ser compreendido não como controle do que crianças e jovens aprendem ou mesmo como compreensão de que os/as estudantes são meros objetos depositários de um saber. O ensino de línguas importa para que crianças e jovens se vejam capazes de ser usuários da (sua) língua - capazes de se verem e estarem participantes de uma comunicação, atentos/as ao que (não) se diz, reflexivos/as, dispostos/as a cruzarem fronteiras culturais e engajados/as em contextos cada vez mais híbridos e multimodais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Nessa perspectiva, o planejamento é a possibilidade de pensar e deixar ver *como* o ensino de língua importa e *para que* o ensino de língua importa. Em diálogo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), temos ciência do *como* - letramentos - e do *para que* - sociedade democrática. Ou seja, precisamos planejar aulas em que as crianças e jovens vivenciem experiências comunicacionais diversas e diversificadas que lhes possibilitem se verem capazes de ser e estar em uma sociedade democrática. E esse pensar e ver o *como* e *para que* no planejamento, esse exercício de pensamento, para nós, é o que denominamos de intencionalidade pedagógica.

Silva (2018) chama atenção para o fato de que o planejamento pedagógico, como exercício de pensar e deixar ver a intencionalidade pedagógica, tem sido pouco discutido e, por vezes, insuficientemente valorizado nas práticas de formação docente. E, nesse contexto, o autor pontua algo fundamental: planejar pode estar a serviço de uma escolarização mais justa.

Da forma como venho propondo este texto, para mim, este é um ponto nevrálgico: precisamos planejar de maneira a pensar e deixar ver experiências comunicativas que revelem nossa intencionalidade pedagógica: práticas letradas que visam a uma sociedade democrática. Se essa é a nossa intencionalidade, como planejar nossas aulas?

Para pensar o planejamento pedagógico, Silva (2018) elenca três importantes questões: planejamento como exercício de pensamento, planejamento como ação relevante para o trabalho docente e planejamento e responsabilidade pedagógica.

Larrosa (2018, p. 207), ao refletir sobre o papel do professor, considera que

O professor (a prosa do professor) não substitui a leitura, mas traça as vias de acesso. E umas vias de acesso que introduzem não apenas aos textos mas também a um 'exercício de pensamento' em relação aos textos. Parece então que o ofício de professor tem a ver com o pensamento, com uma espécie de exercitação do pensamento.

Relacionando ao planejamento pedagógico no ensino de línguas, poderíamos dizer que o encontro de crianças e jovens com diferentes textos, na perspectiva dos letramentos, quer seja em práticas de leitura, escrita, oralidade ou análise linguística, deixa ver um exercício de pensamento do/a professor/a sobre e com o texto.

Masschelein e Simons (2014, p. 24) argumentam que o exercício do pensamento requer um *éthos* atento, investigativo, questionador e experimental: "significa ver, esclarecer, trazer à baila, penetrar, convidar, inspirar, experimentar", assumindo a prática pedagógica como perguntas a se fazer – sobre escola, ensino, professor, aprendizagem, currículo, planejamento, avaliação -, e fazer-se novas. Dito de outro modo, a forma como planejamos o encontro das crianças e jovens com o texto deixa ver a forma como entendemos o que é a escola, o ensino, o ser professor/a, a aprendizagem, o currículo, o planejamento e a avaliação em língua.

Piccoli e Camini (2012, p. 14), ao pensar práticas pedagógicas em alfabetização, afirmam que “é preciso borrar a velha ideia de que há um intervalo entre teoria e prática. O próprio pensamento é uma prática discursiva que move o que você faz dentro da sua sala de aula”. Insisto aqui: a forma como planejamos o encontro das crianças e jovens com o texto e a forma como olhamos o texto das crianças e jovens não colocam em cena a máxima - que ouvimos, muitas vezes, nos corredores das Universidades e na sala dos professores - de que a teoria não chega na escola.

Não há intervalo entre teoria e prática: o exercício de pensamento e o olhar desvelados pelo planejamento pedagógico e a avaliação deixam ver a imbricada relação entre teoria e prática - a pergunta sobre o uso de pronomes deixa ver o que sobre nossa concepção de escola? o exercício sobre gênero textual deixa ver o que sobre nossa concepção de ensino? a leitura sobre o conto de Machado de Assis deixar ver o que sobre nossa concepção de ser professor/a? a prática de oralidade deixa ver o que sobre nossa concepção de aprendizagem? a escrita de uma resenha deixa ver o que sobre nossa concepção de currículo? o feedback sobre a escrita dos/as alunos/as deixa ver o que sobre nossa concepção de avaliação? Vejam o quanto o planejamento pedagógico e a avaliação são possibilidades de “borrar a velha ideia de que há um intervalo entre teoria e prática” - para nós, entre letramentos e práticas de linguagem.

Silva (2018, p. 191) ainda pontua que pensar em roteiros para a organização das aulas - “[...] prevendo metas, objetivos, procedimentos e a forma de seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados [...]” - é indispensável à nossa prática pedagógica. E o autor esclarece que são nossas intencionalidades pedagógicas que direcionam nossa ação aos fins pretendidos - é a intencionalidade pedagógica que nos auxilia a definir os conteúdos a serem ensinados e as estratégias metodológicas para seu desenvolvimento.

E já nos dizia Freire (1997) que isso requer reflexão pedagógica e responsabilidade. Eis o terceiro ponto trazido por Silva (2018): a



responsabilidade pedagógica. Nosso planejamento deixa ver qual propósito no ensino de língua? Ou, ainda, como nosso planejamento – e a avaliação planejada se responsabiliza, por meio do ensino de língua, a propiciar a crianças e jovens se verem capazes de? atuantes em? participantes de uma sociedade democrática? Por fim, como nosso planejamento se responsabiliza pela aprendizagem de nossos/as alunos/as? - “[...] a preocupação com a qualidade de nossa ação ou com nossa exigência em relação aos estudantes (e a nós mesmos) configuram-se como imperativos da responsabilidade atinentes a nossa tarefa pública de ensinar” (SILVA, 2018, p. 194).

Precisamos urgentemente compreender o planejamento pedagógico como responsabilidade docente com a aprendizagem de nossas crianças e jovens para o uso da língua em práticas letradas. E planejar é pensar a avaliação. Isso porque a avaliação integra o ato de planejar. Assim, precisamos compreender a avaliação como responsabilidade docente - e não como uma nota ou parecer que precisamos entregar aos/às alunos/as, às famílias e/ou responsáveis e à escola. Responsabilidade quanto ao propósito da avaliação, às características da avaliação, aos conteúdos a serem avaliados, aos instrumentos avaliativos e aos critérios de correção e feedback (DUBOC, 2016).

### **Retomando alguns pontos de nossa conversa**

O objetivo deste texto foi propor uma conversa. Uma conversa que pudesse provocar o/a (futuro/a) professor/a a refletir sobre seu papel na sua formação e na formação de crianças e jovens e, por meio disso, seu papel na transformação social para uma sociedade democrática.

E qual é seu papel na sua formação? Ao longo de sua formação, quer seja inicial, quer seja continuada, é preciso estudar as ferramentas necessárias ao uso da língua e à prática pedagógica. Sim, precisamos estudar a língua - conhecer diferentes perspectivas teóricas, aprofundarmo-nos em tópicos gramaticais, ampliar nossa

leitura literária. Precisamos também estudar muito a prática pedagógica - o que se discute hoje sobre escola? o foco é somente a aprendizagem? e o papel do/a professor? o que se ensina quando se ensina? o que é avaliar? Para avaliar a língua em uso, precisamos conhecer as especificidades da língua em estudo e os saberes pedagógicos necessários ao ensino. Conhecer e fazer escolhas que revelam, então, nosso propósito como professores/as.

E qual é o seu papel na formação de crianças e jovens? É preciso planejar aulas em que crianças e jovens possam, por meio da língua, em práticas letradas, se vejam capazes de ser e agir no mundo em uma sociedade mais democrática. Assim, planejar não é aplicar aquilo que estudamos sobre língua e sobre prática pedagógica em nossa formação. A docência não se faz somente de técnica. A docência é também ética e estética. Nesse sentido, é preciso avaliar desenhando outras e novas formas de se olhar a língua em uso. Formas estas éticas e estéticas, por meio de olhares estratégicos, críticos e responsáveis (DUBOC, 2015; 2016). E isso já é o início de uma outra conversa...

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 387) afirmam que a avaliação precisa gerar um retorno de forma que crianças e jovens “possam agir de forma construtiva no futuro”. Revisite seu planejamento e reflita: o que você quer e o que você pode quando avalia a língua?

## Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. 1.ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2020.

\_\_\_\_\_. Há necessidade de (re)descobrir o ensino? In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: CARBONERI, Divanize; JESUS, Dánie Marcelo de (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada). p. 57-79.

\_\_\_\_\_. A avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2.ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2018.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 181-196.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

# AVALIANDO NA PERSPECTIVA DO REDESIGN<sup>1</sup>

Joyce Vieira Fettermann

## Introdução

Quando pensamos em design, é muito comum virem à mente artes gráficas ou mesmo arquitetônicas que compõem os espaços comuns dos lugares por onde passamos. Ao longo do tempo, grandes artistas projetaram obras cujos designs representaram (e ainda representam) não apenas regiões inteiras, mas toda uma cultura de um povo, deixando também sua marca nela. Oscar Niemeyer é um exemplo dessas mentes. Ao notarmos uma de suas criações, já é possível perceber quem é seu criador, além de sua origem.

Passeando pelo Brasil, nas diversas regiões e cidades, podemos presenciar (e apreciar) projeções do arquiteto, como o Museu Oscar Niemeyer, em Curitiba (PR); Museu de Arte Contemporânea, em Niterói (RJ); Copan, em São Paulo (SP); Igreja da Pampulha, em Belo Horizonte (MG); Congresso Nacional (e boa parte da cidade), em Brasília (DF), e tantos outros monumentos – que, notadamente, são mais que prédios. Eles acabam por se tornar pontos turísticos e marcam a maneira como essas e outras cidades são conhecidas no país e no mundo.

O *design* a que nos referimos nas próximas seções vem da Pedagogia dos Multiletramentos e é um conceito-chave para este capítulo. Ao esmiuçar o que dizem os referenciais teóricos utilizados, vamos, então, compreender como podemos pensar a avaliação a partir das definições e aplicações do *design* nesse contexto educacional, e como ela (por esse viés) pode contribuir para a aprendizagem de línguas.

---

<sup>1</sup> DOI: <https://dx.doi.org/10.51795/97865265041305167>

Nessa perspectiva, do processo de transformação dos *designs* de aprendizes – produções escritas, orais ou multimodais já existentes e novas – é que vamos entender como surge o *redesign*, o que ele é e por que é importante a sua incorporação no processo de aprendizagem. Assim, elementos como o *feedback*, a reflexão crítica e a refação se tornam cruciais para gerá-lo.

Cada seção deste capítulo explora esses conceitos de forma mais detalhada, a seguir.

## **O Design sob as lentes dos multiletramentos**

Do que, exatamente, estamos falando ao abordar a ideia de *design* neste capítulo? Primeiro, é preciso entender que essa aplicação não é nova, já que os precursores da Pedagogia dos Multiletramentos, em seu manifesto (CAZDEN et al, 2021), discutem a importância de nós, professoras(es), nos vermos como designers de futuros sociais junto com nossas(os) estudantes – isso na década de 1990. A partir daí, o Grupo de Nova Londres desenvolve sua teoria e discorre sobre o conceito de design ativo de sentidos, afirmando que herdamos padrões e convenções de significados que nos permitem nos tornar esses designers e criadores de futuros sociais, sejam eles, por exemplo, no local de trabalho ou na comunidade à qual pertencemos.

Como os autores citados informam, tudo isso está relacionado com diversidade: de linguagem, discurso e registro (formal, semi-formal, informal), que marcam estilos e mundos de vida. Conforme esses mundos se tornam mais divergentes e suas fronteiras mais indefinidas, ensinar (línguas) se torna preocupar-se com a multiplicidade de significados, bem como as contínuas interseções possíveis a partir dela.

Desse modo, surge a necessidade de as escolas, cada vez mais, repensarem sua relevância na sociedade. Para isso, "[...] os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e de apagar, as diferentes subjetividades – interesses, intenções, compromissos e propósitos – que os alunos trazem ao

processo de aprendizado" (CAZDEN et al, 2021, p. 32). Essas ações demandam que o currículo seja (re)construído visando a formar uma rede que abranja as diferentes subjetividades, assumindo as linguagens, os discursos e registros que lhes são inerentes, usando tudo isso como um recurso para o ensino e as aprendizagens, e desenvolvendo, assim, uma epistemologia do pluralismo.

Nesse sentido, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) explicam que, na teoria dos multiletramentos, ao construirmos significados, empregamos usos da língua que vão além da "gramática tradicional" e do "cânone literário", compreendendo representação e comunicação como algo que sugere mais dinamicidade e propicia a criação de significado em um processo de design. Este, por sua vez, pode assumir dois principais sentidos:

1. "[...] o estudo da forma e da estrutura nos significados que construímos" – o design está presente em padrões e estruturas existentes tanto em coisas naturais (por exemplo, no formato de uma folha de uma planta) como nas criadas pelo ser humano (é o caso das obras arquitetônicas, de objetos de decoração, poemas visuais, vídeos e outros);

2. "[...] uma sequência de ações, motivada por nossos propósitos, que torna a representação um processo de pensamento, e a construção de mensagem um processo de comunicação". De maneira mais simples, podemos entender que nesse caso, o design "[...] é algo que se faz, que produz um alerta em forma de som ou imagem a que outra pessoa pode responder" (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 172-173).

Se prestarmos atenção ao segundo sentido de design no parágrafo anterior, percebemos que uma sequência de ações (representação - comunicação - interpretação) é desempenhada entre quem produz os significados e quem os nota. Dessa forma, a agência está presente<sup>2</sup>, sendo "socialmente influenciada e dirigida" (IDEM, 2020, p. 173).

---

<sup>2</sup> Os autores destacam o fato de que a "[...] segunda acepção de design leva a palavra de volta à sua raiz latina *designare*, que, em português, pode ser traduzida

Assumindo essas perspectivas, o design pode ser visto como a inteligência criativa para redesenhar as nossas práticas, para que elas reflitam as necessidades de nossas(os) estudantes hoje. Isso pode ser feito por meio da realização de atividades semióticas<sup>3</sup>, utilizando as línguas para ler ou produzir textos diversos, considerando três elementos: *designs disponíveis*, o processo ativo ou *designing* e o *redesigned* (projetado, criado). Juntos, eles enfatizam, como dito anteriormente nesta seção, o fato de que o processo de construção de significados é ativo e dinâmico, e não se pauta por regras estáticas (CAZDEN et al, 2021).

O Quadro 1 demonstra a que cada um desses designs de sentidos se refere e como eles funcionam:

**Quadro 1:** Designs de sentidos

<b>Designs de sentidos</b>	
<i>Designs disponíveis</i>	Recursos para a produção de sentidos; designs Disponível para a produção de sentidos
<i>Designing</i>	O trabalho desenvolvido sobre/com os designs Disponíveis no processo semiótico
<i>Redesigned</i>	<u>Os recursos reproduzidos e transformados por meio do designing</u>

Fonte: Cazden et al. (2021, p. 40, grifo nosso.)

Como vivemos em um mundo impregnado de designs e sentidos, não há como não perceber a multiplicidade de recursos que se colocam disponíveis, ao nosso alcance, para serem

---

como "designar" (um verbo) e, neste sentido, se refere a um certo tipo de agência ("designar algum sentido"), a algo que se faz" (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 173, grifo dos autores).

<sup>3</sup> "Os letramentos são processos de construção de significados, às vezes chamados de "semiose", ou o processo de usar signos. [...] em um **sistema de signos**, os significados que criamos entre os significantes são projetados para corresponder às conexões entre as coisas que estamos vivenciando. [...] As conexões entre significantes e significado são questões de convenção e variam de língua para língua. Assim, todos nós podemos saber sobre cachorros, mas é uma convenção da nossa cultura conectar a palavra "cachorro" ao animal" (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, pp. 166-167, grifos dos autores).

transformados por nossas ações. A partir deles, criamos relações multimodais entre os diferentes processos de construção de significado, tão críticos nos textos midiáticos e multimidiáticos (CAZDEN et al, 2021). Um exemplo dessa criticidade podem ser os memes, que, produzidos com base em uma realidade, funcionam como ferramentas para criticar, protestar contra algo, entre outras finalidades. Esses *designs disponíveis* são encontrados na comunicação e sua expressividade pode facilmente ser usada como inspiração para novas produções.

Quando alguém faz algo utilizando os designs disponíveis, entra num processo (*designing*),

[...] seja representando o significado para si mesmo, por meio dos processos ativos, interpretativos, de ler, escutar, ver; seja comunicando-o aos outros, por meio da criação de enunciados que podem ser respondidos através da escrita, da fala, de fotos e/ou vídeos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 174).

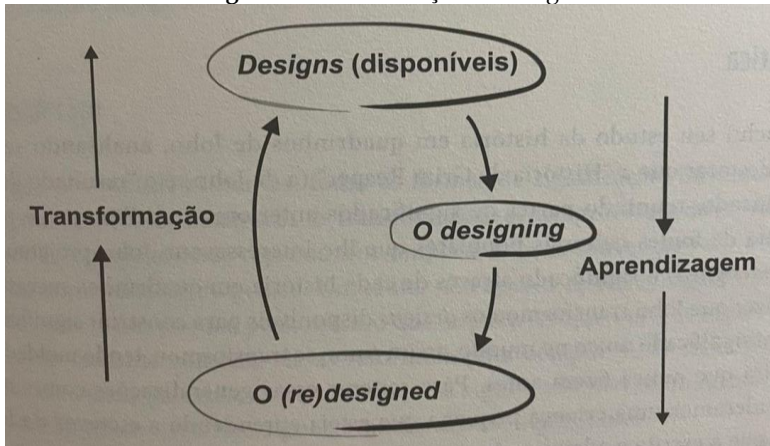
Assim, não apenas nos limitamos à reprodução do que já existe, mas crescem as oportunidades de criar, tomando o mundo ao redor e as nossas realidades diversas como ponto de partida. Ao envolver os estudantes num processo, no *designing* de um texto que estava em um determinado formato, pedindo para recriá-lo, cada um(a) estará envolvida(o) em um trabalho diferente, já que suas experiências e seus mundos de vida certamente não são os mesmos. Portanto, os significados não são meramente repetidos, mas nascem de novas criações, envolvendo a língua, a imagem e a criação de espaço.

Em seguida, na fase posterior, temos o *redesigned*, ou seja, algo que foi transformado a partir do *design disponível*, passando pelo processo de *designing* para se tornar um novo recurso, que, como ressaltam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), é tangível e comunicável, podendo ser uma imagem, um objeto, um enunciado ou um texto. A partir do momento em que se torna *redesigned* – “[...] algo ouvido, fotografado, filmado ou escrito” –, a produção integra o repertório de designs disponíveis, o que proporciona novas possibilidades de designs. Assim, “[...] é devolvido ao mundo, e



esse retorno deixa um legado de transformação que, por sua vez, também transforma o próprio designer" (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 175), num processo de aprendizagem, como observamos na Figura 1.

Figura 1: Transformação de designs



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 175)

Dessa maneira, as transformações pelas quais também passam as(os) aprendizes enquanto designers de sentido permitem que eles exerçam sua "[...] subjetividade nos processos de representação e de comunicação" (IDEM, p. 176), compartilhando sua criatividade em espaços oportunizados por uma pedagogia voltada aos multiletramentos, indo ao encontro da epistemologia que valoriza a diversidade e a pluralidade de ideias. Com isso, surge o seguinte questionamento: como avaliar tais práticas? Na próxima seção, buscaremos subsídios para encontrar respostas possíveis.

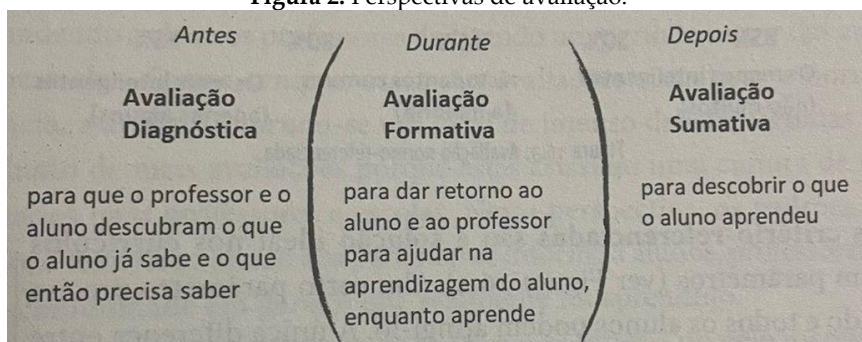
### Onde entra a avaliação?

Conforme salientam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), durante o processo de ensino e aprendizagem, avaliamos de diversas maneiras e com variados propósitos. Por exemplo:

- descobrir o que estudantes já sabem e o que ainda não, mas precisam aprender;
- informar as famílias sobre o que as e os estudantes estão aprendendo e mostrar como estão progredindo;
- informar professores sobre o sucesso de seus estudantes e o que precisam ainda ensinar (para que reformulem o modo como isso precisa acontecer quando necessário);
- demonstrar a evolução de cada aluna(o) de maneira diferenciada, permitindo que suas necessidades sejam atendidas de forma personalizada;
- fornecer às autoridades escolares informações sobre a performance de seus estudantes, assim como os resultados do trabalho de seus professores;
- informar aos sistemas escolares sobre a eficácia das escolas;
- subsidiar a criação de políticas públicas para a educação a partir de discussões sobre as políticas vigentes.

Com esses e outros objetivos em mente, as formas de avaliar podem ser organizadas em três finalidades distintas mais clássicas, como demonstra a Figura 2:

**Figura 2:** Perspectivas de avaliação.



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 375)

Como podemos notar, a Avaliação Diagnóstica, a Formativa e a Sumativa servem como perspectivas avaliativas que podem ser usadas em momentos diferentes do processo de aprendizagem, a

saber: *antes*, *durante* e *depois* de um programa educacional ou design de um produto.

Para Carvalho (2022), a Avaliação Diagnóstica talvez seja a mais importante modalidade de avaliação, pois ela deve "classificar a condição" da aprendizagem – e não as e os estudantes. Assim, ela corresponde "[...] ao rol de habilidades que um estudante de dado estágio escolar deve dominar" (IDEM, 2022, p. 28) *antes* do início da atividade, aula, período ou curso. A partir de então, essa avaliação determina que grau de domínio dessas habilidades já existe e qual ainda precisa ser construído. Isso não necessariamente tem a ver com o número de respostas corretas em um teste.

Por exemplo, se você está medindo a capacidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto em que ela aparece, a resposta do aluno a esse item não deve revelar se ele foi capaz de simplesmente acertar o item, mas sim quais conhecimentos ele demonstra ter adquirido até o momento, com relação à inferência avaliada naquele item. Ou seja, não está em jogo se os alunos estão apenas acertando ou errando, para se fazer uma tabela com o número de alunos que acertaram e erraram. O que está em jogo é o que – mesmo os que erraram – eles sabem fazer para inferir o sentido de uma palavra no contexto (CARVALHO, 2022, p. 29).

Dessa forma, concordando com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), tanto estudantes como professores se tornam capazes de visualizar os conhecimentos (ou as habilidades) que já foram adquiridos e os que ainda precisam ser construídos por meio de estratégias planejadas com objetivos voltados a tais finalidades. As alunas e os alunos, então, devem ser corresponsáveis nessa construção, participando ativamente em seu processo de aprendizagem.

No meio do esquema da Figura 2 está a Avaliação Formativa, no *durante*. De acordo com Villas Boas (2022), ela utiliza evidências para promover a aprendizagem enquanto as e os estudantes aprendem. Para a autora, ela se norteia pela "[...] inclusão, intervenção, investigação, colaboração, continuidade e ética" (IDEM, 2022, p. 26). Logo, é importante ressaltar que esse tipo de avaliação se torna inclusivo por se comprometer com a aprendizagem de todas

e todos que estão envolvidos no processo de aprendizagem enquanto ele se desenvolve. Assim, dá oportunidades de as e os professores identificarem as dificuldades logo que surgem e acompanharem suas/seus estudantes, ajudando-os com o que ainda precisam aprender. Outro ponto relevante é que aprendizagens não previstas podem acontecer, enriquecendo o repertório linguístico e cultural dessas(es) aprendizes. Essa inclusão também abre caminhos para a investigação e a intervenção ao passo que, observando as necessidades que surgem na aula, professoras e professores podem pesquisar e se manter atentas(os) às formas de intervir para promover a continuidade das aprendizagens por meio da colaboração entre suas/seus estudantes.

A ética, por sua vez, como ressalta Villas Boas (2022, p. 27), é um princípio avaliativo fundamental, pois não cabe avaliar de forma "[...] punitiva, segregadora, negativa e desencorajadora", da mesma forma que não podemos basear a avaliação "[...] em aspectos pessoais e familiares dos estudantes". Assim, todos os elementos anteriores (inclusão, intervenção, investigação, colaboração e continuidade) lhe servem de suporte nesse contexto.

Indo ao encontro de tudo isso, Carvalho (2022) chama a atenção para o fato de que avaliar de modo formativo é "[...] aprender, argumentar, conhecer, contrastar, deliberar, dialogar, indagar, raciocinar", o que leva à construção heurística do conhecimento – ou seja, baseado em descobertas. Tais fundamentos se conectam à ideia da investigação, antes mencionada. Assim, de acordo com o autor, a avaliação formativa contribui para a melhoria de um programa ou produto à medida que estudantes colocam em prática atividades e habilidades múltiplas que permitem o registro de sua evolução. Isto a torna, como salientam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), um modo de avaliar integrado com e para a aprendizagem.

Por fim, seguindo a Figura 2, está a Avaliação Sumativa (*Depois*). Os autores (IDEM, 2020) mostram que essa avaliação é retrospectiva, pois encoraja que olhemos para um conteúdo já ensinado ou área trabalhada, ao mesmo tempo que é julgadora, pois,

em muitos casos, nos permite chegar a uma conclusão generalizada sobre como uma aluna ou um aluno se saiu em um teste.

Villas Boas (2022, p. 28) diz que, ao avaliar assim, fazemos um "[...] balanço da conquista das aprendizagens em certos componentes curriculares ou em todos [...]". Portanto, está mais relacionado com provas, notas, o conceito final. Apesar disso, a autora destaca que tudo isso contribui para a tomada de decisões sobre o desempenho das e dos estudantes, para também promover mudanças necessárias. Logo, não se caracteriza como um tipo de avaliação excludente. Isto poderá acontecer se a escola, de posse das informações geradas por essas avaliações, "[...] não tomar providências para que aprendam o que ainda não foi ensinado".

De acordo com o exposto, Carvalho (2022) explica que o que define as avaliações sumativas não são os resultados, mas o momento em que acontecem (depois de algum processo). Dessa maneira, não cabe a nós pensar que as três perspectivas e maneiras de avaliar são opostas ou se contrapõem. Em vez disso, vale compreender que elas possuem objetivos diferentes e podem se complementar se usadas nos momentos apropriados, visando a informar todos os atores a cada passo da aprendizagem, para que as devidas ações sejam realizadas.

Portanto, unindo as possibilidades apresentadas, é preciso compreender que estratégias e ferramentas podem potencializar o trabalho feito em sala de aula e, ao mesmo tempo, estimular nossas alunas e alunos a produzirem sentido a partir de suas vivências sócio-culturais nas aulas de línguas – extrapolando os conteúdos curriculares. Nessa direção, leremos mais sobre o *Redesign* no tópico seguinte.

## **O *Redesign* para e como aprendizagem**

Começamos a introdução deste capítulo citando o design das artes gráficas e da arquitetura e utilizamos algumas obras de Niemeyer como exemplos. Imagine esse arquiteto no início do projeto de um dos monumentos que criou – ele à sua mesa de

trabalho, rascunhando papéis e talvez amassando várias folhas e jogando-as no lixo para começar de novo a cada vez que não se sentia satisfeito com o que desenhava. Quem sabe um olhar externo, de um amigo ou de um mentor, o tenha ajudado nesse processo? Então, após algumas tentativas, o resultado veio como ele esperava, até que se tornou uma construção como hoje conhecemos.

Esses momentos fazem parte do processo de criação. Experimentamos uma ideia que nasceu de um conhecimento que já tínhamos somado a novos; colocamos essas ideias em prática (aplicamos), talvez produzindo um texto, um vídeo, um desenho ou outro; recebemos algum *feedback* de alguém (por exemplo, um colega, chefe ou professor); e, em seguida, aquele comentário externo construtivo – que alguém fez após ter observado algo que, em muitos casos, não conseguimos visualizar com tanta facilidade, por estarmos envolvidos demais com o trabalho – pode ser incorporado à produção, tornando-se um *redesign* ou uma versão mais elaborada da criação inicial do que já foi um experimento.

Na seção 1, vimos o *redesigned* como algo que foi transformado com base no *design disponível*, passando pelo *designing* para se tornar um novo recurso. Aqui, aproveitando a ideia da transformação, vamos compreender a importância dela a partir do *feedback* que recebemos nas produções, ou designs. Por exemplo, após escrever a primeira versão de um texto, um(a) estudante pode receber *feedback* de um(a) colega ou professor(a), o que lhe permitirá gerar uma nova versão – transformada – do produto sendo produzido, incorporando as sugestões e observações realizadas. Isso é o que chamamos de *Redesign*, um processo avaliativo contínuo.

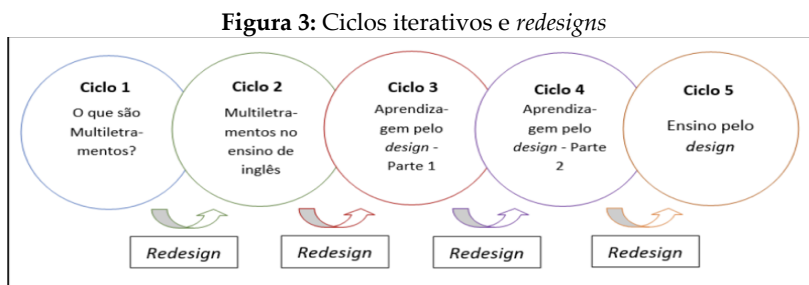
Nesse contexto,

[...] o *Redesign* [...] 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; KERSCH, 2022, p. 12).

Considerando o exposto acima, dois pontos podem ser destacados:

1. Os ciclos iterativos em que os designs acontecem permitem a reflexão crítica sobre o que as e os estudantes estão produzindo, facilitando a refação ou adaptação sempre que ela for necessária. A cada novo ciclo de produção, *feedback* e refação, surge um *redesign*. Vejamos um exemplo prático de como eles acontecem na Figura 3:



Fonte: Fettermann (2020)

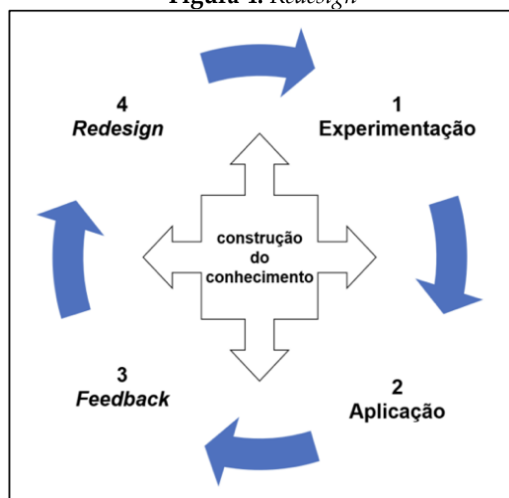
Esses foram os ciclos iterativos que aconteceram em um curso a distância sobre multiletramentos para professores de inglês da educação básica. A cada módulo do curso, foram feitas adaptações de diversos tipos (linguagem, atividades, materiais e conteúdo), possibilitando mais melhorias relacionadas à experiência de aprendizagem das(os) participantes. Então, a cada novo ciclo criou-se um *redesign*. Este é fundamentado pela "[...] análise e avaliação realizada por meio de ciclos iterativos, em colaboração com os participantes para melhorar e refinar [...] uma tarefa realizada pelos alunos e a prática pedagógica dos professores" (FETTERMANN, 2020, p. 59). Portanto, além dos multiletramentos, a *Design-based Research*<sup>4</sup> se torna um elemento relevante para compreendermos sua origem (WANG; HANNAFIN, 2005).

<sup>4</sup> Trata-se de uma "família" de abordagens de investigação em que soluções "[...] inovadoras para problemas educacionais, visando compreender melhor o ensino

Tudo isso torna possível a adoção de uma avaliação mais formativa, apesar de não ignorar outras perspectivas (como a avaliação diagnóstica e a sumativa, exploradas na seção 2 do capítulo) ao longo das práticas.

2. O *Redesign* tem origem nos processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) – experimentar, conceituar, analisar e aplicar, os quais se constituem como “[...] tipos fundamentais de pensamento em ação ou “coisas que se podem fazer para conhecer” (IDEM, 2020, p. 74). Cada processo funciona, dessa forma, como um degrau que leva à construção do conhecimento. Ele se desdobra, então, em outras quatro etapas, compondo um processo pedagógico: experimentação, aplicação, *feedback* e *redesign*, que representamos na Figura 4. A principal ideia aqui é que, à medida que realizamos cada ação, avançamos em nossas aprendizagens. Assim, o conhecimento vai sendo construído ao ser também estimulado pela avaliação.

Figura 4: *Redesign*



Fonte: Fettermann (2020)

e a aprendizagem”, são projetadas e desenvolvidas (MAZZARDO, 2018 apud FETTERMANN, 2020, p. 62-63).



Essas ações servem como um apoio complementar para as abordagens das professoras e professores de línguas em seus variados contextos de ensino, possibilitando-lhes planejar aulas e projetos em que suas/seus estudantes sejam instigadas(os) a refletir e resolver problemas, utilizando não apenas seus conhecimentos prévios, mas também o *feedback* que receberem durante as produções, para criarem algo que faça sentido em suas realidades sociais. Dessa forma, serão criadas oportunidades de aprendizagens em que a língua é aprendida ao mesmo tempo que um conteúdo – que não precisa ser ligado apenas ao currículo, mas também aos contextos e mundos de vida.

É importante destacar que o *feedback* proporciona uma compreensão do quanto estamos progredindo e produzindo sentido em nossos contextos de aprendizagem. Algo a ser lembrado é que ele não precisa ser fornecido apenas por um(a) professor(a), mas pode vir também um colega de turma, um professor assistente da sala ou até de ferramentas on-line. Esse suporte contribui para a aprendizagem no sentido de que nos ajuda a compreender o que acertamos e erramos, bem como os porquês envolvidos nesses processos enquanto trabalhamos em algum projeto específico e produzimos conhecimento ao criarmos algum tipo de texto (multimodal), levando a reescritas, reconfigurações e novos ciclos de designs. Portanto, não apenas estudantes se beneficiam da prática de dar e receber *feedback*, mas também professores, pois a partir dessa prática é possível acompanhar seus progressos e fazer ajustes no planejamento e nas atividades, levando-as(os) a melhores resultados (KALANTZIS, 2013, on-line<sup>5</sup>) – justamente o que compreendemos como *redesign*.

Nessa perspectiva, percebemos o potencial do *redesign* para aprendizagem, uma vez que as intervenções feitas acontecem ao longo de todo o processo e não possuem uma nota como finalidade, mas visam à aprendizagem de algo que vem sendo ensinado em

---

<sup>5</sup> *e-Learning Affordance 4a: Recursive feedback* - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3LOjul-kJyc>. Acesso em: 21 jan. 2023.

determinado período. Da mesma maneira, ele – por meio de ajustes, novas versões e ciclos iterativos – funciona *como* aprendizagem, pois permite que as e os estudantes internalizem conceitos à medida que praticam (mais) a língua.

Todo esse processo pode também gerar conceitos e notas, tornando esse trabalho visível a quem não participa diretamente das aulas mas precisa saber dos resultados (famílias, autoridades escolares, sistemas), sem dar-lhes um lugar protagonista em suas práticas.

### **Considerações finais**

Ao longo deste capítulo, tornou-se possível refletir sobre a avaliação a partir de aplicações do (re)design no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, e compreender como as transformações em designs iniciais de diferentes textos (sejam eles escritos ou audiovisuais) podem ser fomentadas a partir de ações que encorajam a prática do *feedback* em um processo que gera aprendizagens para além da língua. Isso é muito relevante quando consideramos as diversas realidades vividas pelas(os) aprendizes nos dias de hoje. A partir dessas realidades, eles podem ser designers de sentido e representar/comunicar sua subjetividade, colocando em prática os multiletramentos e valorizando a pluralidade de ideias que possuem.

Ao explorar os designs disponíveis ou as versões originais dos textos das e dos estudantes, dando-lhes *feedback* e incentivando que o usem para aprimorarem suas ideias e refinarem suas produções, damos mais foco ao processo e avaliamos de modo mais formativo, prestando atenção no caminho que percorrem enquanto participam de projetos e criam seus produtos.

No entanto, sabemos que, em muitos casos, apenas mostrar os trabalhos às famílias em um portfólio não é suficiente, pois, por causa da cultura enraizada do sistema de notas escolares, todas elas acabam pedindo para ver "quanto a filha tirou na prova" ou "as notas do filho para passar de ano". Assim, como dito anteriormente

(seção 2), nós, professoras e professores, precisamos prestar contas de todo o processo pelo qual nossas(os) estudantes passam durante um período letivo.

Mesmo assim, os dias e a educação atuais nos compelem a não privilegiarmos um tipo de avaliação em detrimento de outro. Em vez disso, durante as tarefas e projetos, podemos partir da avaliação diagnóstica, passar pela formativa e chegar à sumativa, uma vez que utilizamos os cálculos de notas e conceitos alcançados no processo inteiro para tornar o que foi realizado nas aulas visível às famílias e autoridades competentes a cada etapa do processo de construção dos conhecimentos. Dessa maneira, o foco não está na nota, mesmo ela existindo. Logo, um elemento não elimina o outro, mas pode complementá-lo.

Portanto, não precisamos rivalizar, elegendo esta ou aquela melhor forma de avaliar. Uma combinação de estratégias pode dar mais tranquilidade e robustez ao que desenvolvemos em nossas escolas, criando uma cultura mais democrática e sólida, abarcando as necessidades de cada parte interessada: estudantes, famílias, escola, sistema educacional. O caminho ainda é longo nesse sentido e políticas públicas são necessárias para que as escolas, assim como as famílias, se baseiem mais no que está acontecendo em sala de aula no dia a dia para compreenderem melhor o que as meninas e os meninos estão aprendendo – numa cultura mais participativa – do que o que está refletido nos números no papel.

## **Referências**

CARVALHO, Robson Santos de (1967-2021). **A avaliação na escola:** guia de conceitos e práticas. São Paulo: Parábola, 2022.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

FETTERMANN, Joyce Vieira. **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, 2020.

FETTERMANN, Joyce Vieira; KERSCH, Dorotea Frank. Avaliação da aprendizagem de línguas à luz de uma abordagem multimidiática e multimodal. **Rizoma**, 11(1), 4-22, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/17442>. Acesso em: 13 out. 2022.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

VILLAS BOAS, Benigna. Funções da avaliação: formativa, diagnóstica e somativa. In: **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem**. Campinas, SP: Papirus, 2022.

WANG, Feng.; HANNAFIN, Michael J. Design-based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. **ETR&D**, v. 53, n. 4, p. 5-23, 2005. Disponível em: [http://ideasae.com/userimages/sub-1/898000/panel\\_upload\\_12279/30221206.pdf](http://ideasae.com/userimages/sub-1/898000/panel_upload_12279/30221206.pdf). Acesso em: 29 jan. 2023.



# AVALIAÇÃO EM PROJETOS DE LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR<sup>1</sup>

Glícia Azevedo Tinoco  
Alana Driziê Gonzatti dos Santos

## Considerações iniciais

A avaliação (diagnóstica, formativa, processual, de resultado) é, possivelmente, uma das tarefas mais difíceis da docência. Para o professor que opta por trabalhar sob a perspectiva sociocultural dos estudos de letramento, essa dificuldade tende a se ampliar. Isso se justifica porque, ao tomar a prática social como eixo do processo de ensino-aprendizagem, muitas questões emergem. A primeira delas é: quais os interesses de aprendizagem do grupo que conosco interage? Ao descobrir o que nos une e a meta que planejamos alcançar, começamos a tecer uma rede de atividades, em que cada agente vai colaborando a partir de suas capacidades e, juntos, vamos aprendendo, ampliando saberes e fazeres... Tudo isso é ressignificador, mas paira sobre esse processo uma dúvida: como avaliar os estudantes que colaboram de formas muito diferentes durante todo o processo?

Responder a essa pergunta é um desafio. Não poderia ser diferente. Desafiadora por si só, a avaliação tradicional (focada em produtos e em resultados que geram uma média) precisa ser repensada. Já a avaliação em um contexto no qual o foco está nos usos sociais da linguagem, e não em conteúdos programáticos, precisa ser sistematizada. Cientes disso, objetivamos, neste capítulo, discutir a avaliação em um projeto de letramento (doravante, “PL”) no contexto do ensino superior a partir de uma experiência com a produção de podcasts argumentativos.

---

<sup>1</sup> DOI: <https://dx.doi.org/10.51795/97865265041306987>

Isso posto, podemos até antecipar algumas indagações de nossos leitores: existe avaliação no PL? Se sim, como ela se caracteriza? Quais são os seus critérios? Parte de que perspectiva? Para responder a esses (e a outros) questionamentos, subsidiamo-nos teoricamente na perspectiva analítica do círculo bakhtiniano, nos estudos de letramento de vertente sociocultural, nos estudos de argumentação como prática social e em referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup>. Como aporte metodológico, inserimo-nos, a partir do paradigma qualitativo e interpretativista de investigação (MARCONI; LAKATOS, 2010), na área da Linguística Aplicada que tem como princípio o ensino de línguas com compromisso social (MOITA LOPES, 2008) e desenvolvemos um trabalho de vertente etnográfica (STREET, 2014).

Para este capítulo, apresentamos um recorte de dados advindos de uma rede de atividades que focaliza práticas sociais de oralidade, leitura e escrita na produção de podcasts argumentativos no contexto da disciplina de Práticas de Leitura e Escrita II (PLE-2), ofertada para graduandos de Ciências e Tecnologia (C&T) e de Engenharias da UFRN.

Na análise desses dados, apresentamos algumas atividades desenvolvidas, junto a suas chaves de correção, a fim de demonstrarmos que o trabalho com PL considera a avaliação processual. Para tanto, precisamos (docentes e discentes) desenvolver o que Carvalho (2022) denomina “atitude avaliativa”.

Para tratarmos desse grande desafio, organizamos este capítulo em quatro partes: nesta primeira, fazemos uma breve apresentação dos pontos centrais deste trabalho; na segunda, delineamos a rede conceitual que fortalece nossa proposta de

---

<sup>2</sup> A BNCC (BRASIL, 2018) parametriza competências e habilidades para a Educação Básica, e não para a Educação Superior. Porém, consideramos esse documento relevante também para os cursos de graduação, pois impacta as aptidões que são esperadas dos universitários – e demonstradas em exames de seleção para cursos de nível superior. Além disso, esse documento tem gerado a reelaboração de currículos nos diferentes níveis de ensino, inclusive o superior.

avaliação nos PL; na terceira, apresentamos a rede de atividades e analisamos um recorte de dados; na quarta, tecemos as considerações finais; por fim, explicitamos as referências mencionadas no decorrer deste capítulo.

## **Rede conceitual**

Trabalhar com a prática social implica filiação à perspectiva analítica do círculo bakhtiniano: a concepção de língua(gem) como “bicho vivo e mutante” nos remete a práticas de linguagem que se associam a situações comunicativas vivenciais em diferentes esferas de atividade humana. Essa perspectiva ressignifica o processo de ensino-aprendizagem porque o distancia da aula tradicional, centrada no conteúdo programático e no conhecimento do professor, para incorporar formas de organização, rituais, papéis sociais e propósitos comunicativos de outros campos do saber, inclusive externos ao ambiente escolar.

Um modelo didático que dialoga com essa perspectiva é o que subjaz do PL, que, segundo Kleiman (2000, p. 238), representa:

Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

No desenvolvimento do PL, vários paradigmas escolares passam por alterações: espaço, tempo, currículo, ensino, aprendizagem<sup>3</sup>... E, sobretudo, AVALIAÇÃO. Por oportuno, podemos contar com a perspectiva de avaliação preconizada pela BNCC (BRASIL, 2018), segundo a qual a comunidade escolar deve

---

<sup>3</sup> Sobre os princípios que subjazem do PL, ler Tinoco (2008). Quanto ao desenvolvimento de PL por professores de língua materna, ler Oliveira (2008). Acerca das mudanças de paradigma provocadas pelo PL, ler Oliveira; Tinoco; Santos (2014).



“[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BNCC, 2018, p. 17).

Essa avaliação formativa e processual, que impacta o desempenho dos diferentes agentes convidados a construir conhecimentos, implica a abertura das salas de aula para vivências da prática social mais abrangente. Tal concepção vai ao encontro da noção de “atitude avaliativa”, que significa compartilhar com todos os envolvidos os critérios que parametrizam a avaliação dos produtos que estão sendo feitos em ação colaborativa. “Se as pessoas souberem em que estão sendo avaliadas, elas têm melhores condições de se esforçarem para obter êxito” (CARVALHO, 2022, p. 17).

Nesse sentido, além de assumir a posição de “leitor interessado”, o professor precisa abrir um franco diálogo com seus estudantes para que, juntos, possam aprender. Isso significa que, nesse diálogo, o professor pode, inclusive, solicitar esclarecimentos ao estudante, ou seja, ter a humildade intelectual de assumir que não é especialista em todas as áreas, mas é uma pessoa curiosa que se abre para aprender COM os estudantes.

Essa abertura pode ser provocada pela incorporação, na sala de aula, de polêmicas que movem nossa existência em sociedade democrática. Para a compreensão dessas polêmicas e a discussão plausível e ponderada dos diferentes posicionamentos que orbitam em torno delas, nada mais favorável do que a concepção de argumentação, competência geral 7, assumida pela BNCC (BRASIL, 2018):

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em nível local, regional e global, com ética posição em relação ao cuidado de si, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Dessa concepção, são perceptíveis dois pontos centrais. O primeiro é o viés da plausibilidade do raciocínio ético, humanista e comprovável, que deve pautar as ações sociais que visam à prevalência do bem comum sobre os interesses pessoais. O segundo é a assunção da responsabilidade enunciativa, ou seja, a consciência de que precisamos assumir o que enunciamos e os efeitos de nossos enunciados.

Cientes disso, estudantes e professores precisam se abrir para um movimento de diálogo. Tornam-se, assim, leitores que colaboram entre si para o aprimoramento do dizer do grupo. No PL que desenvolvemos, esse movimento foi efetivado pelo debate oral de temas polêmicos da área de ciências e tecnologia, pela escrita e reescrita colaborativa de roteiros de podcast, tendo, como culminância, a gravação desses podcasts argumentativos e a disponibilização dos produtos mais bem avaliados.

Nesse processo, associamos à competência geral 7 (argumentação) duas ações que focalizam os usos de diferentes linguagens para que possamos agir socialmente em um mundo cada vez mais midiático, quais sejam:

apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;

usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento [...] (BRASIL, 2018, p. 477)

As mídias se mostram como recursos eficientes para fazer circular, com agilidade, diferentes enunciados, oferecendo visibilidade a diferentes vozes, inclusive as não autorizadas, pois disseminam enunciados que carecem de comprovação. Para essa produção midiática, emergem softwares de gravação, edição e publicação de conteúdos online, que requerem a ativação de

habilidades de cada componente do grupo para que se possa chegar a produtos plausíveis, acessíveis e enunciativamente responsáveis.

## **Rede de atividades**

A proposta de trabalho que apresentamos se constrói a partir de uma rede de atividades desenvolvida para a produção de podcasts argumentativos, dentro da perspectiva de PL, em turmas de graduação em Ciências e Tecnologia (C&T) e em Engenharias da UFRN que cursam Práticas de Leitura e Escrita 2 (PLE-2). Essa disciplina objetiva preparar o graduando para diversas situações sociais de uso de leitura e escrita como profissional, a fim de que ele seja capaz de interpretar informações e construir textos (orais, escritos, multimodais) argumentativos. Isso é feito a partir de uma desconstrução do afastamento entre escrita e tecnologia, bem como da assunção de que a escrita é uma das mais importantes tecnologias já desenvolvidas pela humanidade, com impactos que se acentuam à medida que nossas relações sociais se tornam cada vez mais grafocêntricas.

Em PLE-2, o foco na argumentação se justifica pela necessidade de formar cidadãos que, diante de situações polêmicas de relevância social, tenham recursos para a elaboração de posicionamentos convincentes, ancorados em argumentos plausíveis, para (re)agir sobre seus interlocutores. Nessa perspectiva, tomamos o ensino de argumentação como prática social<sup>4</sup>, o que valida nosso interesse pelo trabalho com PL.

Durante o semestre de 2022.2, cerca de quatrocentos graduandos em C&T e Engenharias, além de duas professoras – que atuaram como professoras pesquisadoras (BORTONIRICARDO, 2008) de sua própria prática – e quatro monitores de turmas da disciplina de PLE-2 participaram desse PL. Essas turmas, predominantemente grandes (com média de 100 alunos/cada), são

---

<sup>4</sup> Para ler mais sobre ensino de argumentação como prática social, ver: Tinoco; Fernandes; Silva (2021).

inseridas em espaços amplos, como auditórios, e mostram-se como um desafio ao docente no quesito de metodologias e formas de avaliação. Por isso, o trabalho em grupos se mostra como uma alternativa viável, para que, nas equipes, os graduandos possam desenvolver suas atividades de forma colaborativa, favorecendo a ativação das habilidades de cada um e o desenvolvimento de competências no grupo como um todo.

Diante de tal contexto, o desenvolvimento da rede de atividades do PL em análise teve as seguintes etapas procedimentais: 1) aulas expositivo-dialogadas acerca de argumentação (tendências, elementos centrais, estratégias, problemas, questões éticas); 2) formação de grupos de, em média, três estudantes cada; 3) seleção de temas polêmicos relevantes, atualizados e interessantes para a área de C&T e Engenharias; 4) definição de recortes temáticos, problematizações, teses e possíveis argumentos; 5) análise coletiva desses elementos centrais, principalmente da validação (ou não) de argumentos que fundamentem as teses apresentadas; 6) escrita da primeira versão dos roteiros de podcasts; 7) análise/correção de algumas amostras da primeira versão dos roteiros em sala de aula, com a sistematização dos problemas mais recorrentes; 8) escrita da segunda versão (aprimorada) dos roteiros; 9) avaliação desses roteiros por meio de chave de correção com o acréscimo de comentários via ferramenta de revisão; 10) aula expositivo-dialogada sobre argumentação em podcast; 11) escrita da terceira versão do roteiro e gravação dos podcasts; 12) avaliação dos dois produtos (roteiro e gravação) via chave de correção; 13) divulgação dos melhores produtos no canal ArgumentAÇÃO, disponível no Spotify, após a anuência por escrito de seus autores.

Vejamos uma amostra de seis polêmicas selecionadas a partir dessa rede de atividades: (i) Os benefícios proporcionados pelos algoritmos se sobrepõem ao controle sobre o comportamento dos usuários das redes sociais? (ii) É viável a ampliação do uso de robôs humanoides na área da saúde? (iii) O uso da inteligência artificial na área da segurança pública brasileira pode gerar maior

sensação de segurança? (iv) A implantação de microchips em seres humanos pode ser pertinente para a sociedade atual? (v) Produtos desenvolvidos por inteligência artificial podem ser considerados obras de arte? (vi) A produção de energia nuclear pode ser considerada uma aliada na transição energética? Para a discussão sobre a avaliação processual nos PL, evocamos a última polêmica, em destaque, apresentando, a seguir, as etapas de sua produção e avaliação.

### **Avaliação nos PL**

A construção da polêmica passa por um processo de negociação entre os integrantes de cada grupo com a supervisão das professoras e de seus monitores. Como primeiro passo, é preciso selecionar os elementos centrais do texto argumentativo: tema, recorte temático, polêmica e possíveis teses a respeito.

#### **Quadro 1. Elementos centrais do texto argumentativo**

**Tema:** energia nuclear.

**Recorte temático:** a segurança da energia nuclear e de seus resíduos.

**Problematização:** a produção de energia nuclear pode ser considerada uma aliada na transição energética?

**Essa pergunta é respondida com:** (i) tese favorável: a produção de energia nuclear é segura, garante o suprimento estável de energia, não contribui para a emissão de carbono, sendo crucial na transição energética; (ii) tese desfavorável: a energia nuclear apresenta riscos e instabilidades, não sendo uma boa opção de transição energética; (iii) tese concessiva: a energia nuclear tem sua importância na transição energética, mas ela deve ter limites.

Fonte: acervo das autoras.

Em análise coletiva com a professora responsável pela turma, os monitores e os discentes, foi construído um *checklist* para essas informações: o tema selecionado é polêmico? É relevante, atualizado e interessante para a área de C&T e Engenharias? O tema, mais geral, foi recortado, de modo a contemplar um aspecto específico como recorte temático para focalizar no roteiro? Dentro

do recorte temático, é enunciada uma polêmica, construída por uma pergunta que se abre para a divergência de opiniões? São enumeradas pelo menos duas ou três opiniões plausíveis (favorável, desfavorável e concessiva) para garantir o confronto de posicionamentos diante da polêmica selecionada? Essas opiniões respondem à pergunta polêmica?

Diante desses questionamentos, fomentamos tanto um processo de autoavaliação do produto inicialmente apresentado quanto de construção de parâmetros para que os demais grupos pudessem reavaliar os seus próprios produtos. No caso em análise (quadro 1), o tema apresenta caráter geral e relevância para a área de atuação dos graduandos; a problematização é uma pergunta que permite o confronto de ideias. Como pontos para reformulação, há o recorte temático, pois demonstra um certo posicionamento a respeito da polêmica (*questões de segurança e resíduos*); e as teses, cuja reescrita passa pela retirada de informações consideradas como princípios de argumentos (*suprimento estável de energia; não emissão de carbono*).

Após esse primeiro exercício, os discentes puderam reformular esse produto inicial para, só então, partir para a pesquisa (fundamentada em fontes fidedignas) e a elaboração de argumentos que compõem a primeira versão dos roteiros. Para essa atividade, foram disponibilizadas as instruções que constam no quadro 2.

## Quadro 2. Orientações para roteiro de podcast

UFRN – ECT – PLE2 – ATV 1: roteiro de podcast

### Orientações gerais

A produção de um podcast se inicia com o planejamento dos elementos centrais do roteiro. Para tanto, deve-se:

- selecionar um tema polêmico relevante, atualizado e interessante para a área de Ciências e Tecnologia;
- delimitar um recorte temático;
- enunciar a polêmica (dentro do RT);
- enumerar possíveis teses para essa polêmica (pelo menos duas ou três opiniões plausíveis para garantir o confronto de posicionamentos diante da polêmica selecionada);
- pesquisar sobre a polêmica selecionada, consultar especialistas na área dessa polêmica e anotar as informações (e as fontes) que julgar mais consistentes;
- compartilhar todo o material de pesquisa com os componentes do grupo para definir o que tem sustentação, o que ainda precisa ser verificado, o que precisa ser descartado;
- produzir a versão inicial do roteiro do podcast (a gravação dele será feita na ATV 2);
- inserir as referências pesquisadas ao fim do roteiro.

Fonte: acervo das autoras.

Essa atividade de produção da primeira versão do roteiro foi acompanhada por questões norteadoras, que podem ser tomadas como uma espécie de *checklist* para orientar o trabalho dos grupos e permitir subsídios para a autoavaliação antes do envio do produto.

### Quadro 3. Questões norteadoras

	S	N
Há a apresentação dos autores do podcast (nome e papel social)?		
Há cumprimento inicial aos ouvintes?		
Há menção ao Programa ArgumentAÇÃO, de PLE-2, da ECT/UFRN?		
O roteiro apresentado gera uma gravação com 8 a 12 minutos de duração?		
O tema, o recorte temático e a polêmica estão explícitos e contextualizados nos primeiros minutos do roteiro?		
Há clareza quanto às teses defendidas pelos participantes?		
O diálogo se pauta em raciocínio lógico e plausível, ancorado na cientificidade?		
Há defesa fundamentada para os pontos de vista explicitados?		
A partir de pesquisas a fontes consistentes sobre o tema, o grupo chega a resultados comprováveis?		
As informações foram verificadas?		
Os argumentos são desenvolvidos de modo convincente, ou seja, sem problemas de argumentação?		
Nota-se ausência de lacunas no desenvolvimento do raciocínio empreendido?		

O roteiro apresenta resposta(s) à polêmica do podcast?		
Ocorre diálogo entre os debatedores no roteiro do podcast, ou seja, cada fala roteirizada considera o que foi dito previamente para que ocorra o debate de ideias?		
O formato do diálogo se adequa ao gênero podcast?		
São inseridos momentos para vinhetas e paisagens sonoras para transições e efeitos?		
No fechamento, há ratificação do raciocínio empreendido?		
Há alguma despedida?		
Há explicitação de créditos para os sujeitos mobilizados em cada tarefa da produção?		
Em relação aos usos da linguagem para essa situação de comunicação, as escolhas lexicais são adequadas?		
Há problemas de regência (nominal e verbal), concordância, divisão de períodos (sem truncamentos, justaposições, excessos ou ausências de elementos sintáticos)?		
O uso de convenções de escrita (acentuação, ortografia, hífen, separação silábica, maiúsculas/minúsculas) e pontuação está adequado?		

Fonte: acervo das autoras.

A incorporação dessas questões norteadoras (quadro 2) à atividade oferece subsídios concretos aos estudantes para que possam refletir coletivamente sobre a própria escrita, avaliando o que já foi contemplado e o que ainda precisa de ajustes. Além disso, ela garante ao docente uma certa padronização na correção, o que torna o trabalho de avaliar esses produtos mais objetivo.

O envio do roteiro foi por plataforma eletrônica e em arquivo editável pelo representante de cada grupo. As professoras pesquisadoras analisaram esses produtos considerando as questões norteadoras (quadro 2), mas essa tarefa, embora obrigatória para que as próximas versões pudessem ser realizadas pelos grupos, não recebeu nota. Em seguida, houve um encontro para a discussão de amostras dos roteiros, apontando-se problemas mais recorrentes e direcionamentos para as próximas versões.

Isso posto, os graduandos puderam dirimir dúvidas mais específicas em relação à primeira versão do roteiro em sessões de monitoria. Em seguida, realizaram a reescrita de seus roteiros e o



envio da segunda versão. Para tanto, eles contaram com a disponibilização prévia da chave de correção (quadro 4). Receber orientações para aprimoramento de uma atividade escrita não parece comum em práticas escolares nem acadêmicas. Acrescentar a essa atividade a entrega prévia de uma chave de correção tende a gerar dois benefícios principais: (i) uma certa “padronização” de resultados; (ii) transparência de critérios de avaliação.

**Quadro 4.** Chave de correção

Critérios de avaliação		Pont.	Pont. alcançada
Estrutura e conteúdo do podcast (aspectos discursivos e composicionais)	Contextualização do tema polêmico	1,0	
	Tese(s) explícita(s)	1,0	
	Desenvolvimento de argumentos convincentes, ou seja, sem problemas de argumentação	4,0	
	Desenvolvimento contendo apenas um argumento convincente (2,0)		
	Argumento relativamente desenvolvido (1,0)		
	Argumento embrionário ou informação apenas constatativa (0,5)		
Resposta(s) à polêmica do podcast	1,0		
Fechamento do podcast com ratificação do raciocínio empreendido			
No fechamento, há alguma despedida? Explicitação de créditos			
Domínio da norma padrão (aspectos estilísticos e linguístico-textuais)	Escolhas lexicais adequadas Regências (nominal e verbal) adequadas Concordâncias (nominal e verbal) ajustadas Correta divisão de períodos Uso adequado de pontuação	3,0	
<b>Total</b>		10,0	

Fonte: acervo das autoras.

Nessa chave de correção, os aspectos discursivos e composicionais ganham realce. Evidencia-se, assim, que é a cadeia argumentativa, ou seja, o desenvolvimento de argumentos que sustentam cada tese, que merece maior atenção dos autores, e a chave de correção favorece a visualização do peso dessa construção na atribuição da nota: 70% do valor total.

Quanto ao domínio da norma padrão, que não pode ser negligenciado, a relação é de 30% da nota. Isso se justifica porque, embora seja muito importante usar ortografia, concordâncias, regências e pontuação adequadas, essas regras respondem a um padrão que o próprio computador pode reconhecer: programas de edição de texto, há muitos anos, vêm identificando problemas dentro desse escopo por meio da inserção de um sublinha de cor vermelha para chamar a atenção do escrevente, fazendo

verificações de escrita, conforme dicionário instalado e sugestões de autocorreção. Todavia, a competência argumentativa, demonstrada pelo efetivo uso da argumentação bem fundamentada, é um atributo humano. Não há ChatGPT que seja capaz de fazer isso. Pelo menos por enquanto...

Destacamos ainda a relação direta dos critérios explicitados na chave de correção (quadro 4) com as questões norteadoras (quadro 3) tratadas em análises coletivas anteriores. Essa relação oferece aos grupos uma forma de vislumbrar os avanços que foram sendo alcançados na continuidade das etapas de trabalho e, ao trabalho docente, uma ferramenta de sistematização da difícil tarefa de avaliar levando em conta diferentes variáveis do processo de aprendizagem.

Após a leitura da segunda versão dos roteiros, foram disponibilizados, aos grupos, os arquivos do roteiro com uso de recursos da ferramenta revisão do word e a chave de correção com a atribuição de pontos para cada aspecto. Assim, os grupos puderam comparar e confrontar as versões do roteiro, ler as observações, sugestões de alteração e complementação nos boxes à direita da tela (conforme vemos no quadro 5) e, considerando esse diálogo, proceder à escrita da próxima versão.

#### Quadro 5. Trecho de correção de roteiro de podcast (versão 2) com comentários

ROTEIRO

**Apresentador:** Boa noite a todos. Somos do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sou o apresentador [nome] e os convidados são [nomes]. Esse podcast é um episódio do canal **Argumentação**, disponível no Spotify.

**Hoje neste episódio**, iremos debater um pouco sobre a energia nuclear, considerando tópicos acerca de sua segurança, seus resíduos, benefícios e o que esperar dela para o futuro. Dessa maneira, diante de tanta polêmica em relação ao assunto, queremos responder ao seguinte dilema: podemos considerar a energia nuclear suficientemente **segura** segura e sustentável para que seja uma boa escolha de transição energética?

**Apresentador:** Bom, vamos lá... A energia nuclear é um meio de produção de energia associada às transformações que acontecem no interior do átomo, de onde vem o termo "nuclear".

Basicamente, existem dois tipos de energia nuclear. A primeira é a fissão, **em** que consiste na divisão de um núcleo atômico em duas ou mais partículas, **que é** o mesmo processo da bomba atômica. **Ao contrário dela, existe a segunda** é a fusão, quando dois ou mais núcleos se unem para formar um novo elemento.

Desde a necessidade de se estudar fissão nuclear para a produção das bombas, muitos países têm retirado proveito **dessa** desse conhecimento para a produção de energia, e hoje **ela esse meio** fornece cerca de 10% da eletricidade de todo o planeta. O Brasil, **por sua vez**, é o 20º maior produtor de energia nuclear do mundo, apesar de possuir apenas 2 usinas em operação.

Como todo tipo de energia, a nuclear também possui **seus** pontos positivos e negativos. Antes de tudo, ela é considerada uma fonte limpa, pelo fato de não usar combustíveis fósseis que impactam no meio ambiente, porém sempre existe o risco de acidentes, como o de Fukushima e o de Chernobyl. Outro ponto a se destacar é o baixo risco de escassez do urânio, elemento utilizado para a produção de energia, o que barateia o custo. **Mas** **Por** outro lado, o investimento inicial para a construção de uma usina é muito alto, devido aos modernos sistemas de segurança **de que** necessita. **Não vamos nos aprofundar muito nesses pontos** porque os convidados vieram para isso. **Aprofundaremos essa discussão a partir da fala de nossos convidados.**



Fonte: acervo das autoras.

O quadro 5 apresenta um trecho do roteiro do podcast cuja polêmica é “A produção de energia nuclear pode ser considerada

uma aliada na transição energética?”. Os registros que constam nele representam os retornos da professora para essa produção: elogios, correções, sugestões de complementação, pedido de esclarecimentos. Essa corporificação da atitude avaliativa é muito mais produtiva do que a nota atribuída porque ela não apenas identifica a necessidade de o grupo produzir uma nova versão, mas comprova o interesse da professora pelo trabalho que vem sendo desenvolvido pelo grupo de estudantes. O ajuste de questões linguísticas e gramaticais não se torna suficiente para adequar o texto às condições do gênero discursivo em foco e da sua avaliação máxima. Questões discursivo-enunciativas merecem um novo olhar, com contribuições dos comentários disponibilizados e de sessões de monitoria. Dessa forma, procede-se a um novo prazo para envio da terceira versão do roteiro. Na avaliação processual, torna-se uma oportunidade de melhoria para a nota obtida anteriormente (parcial), seguindo-se os mesmos critérios avaliativos.

Junto a essa versão, foi realizada a gravação dos podcasts argumentativos. Por isso, as professoras realizaram nova discussão em sala de aula, sobre argumentação em mídias digitais (podcast, videocast e vlog opinativo). Etapas da produção em áudio/vídeo foram mobilizadas, de modo a colaborar com a produção discente. Para a atividade de gravação, que possui suas especificidades em relação ao roteiro, uma nova chave de correção foi disponibilizada:

**Quadro 6.** Chave de correção para gravação de podcast e envio da terceira versão do roteiro

Podcast	Critérios de avaliação	Pont. TT	Pont. atingida
Duração	10 minutos (no máximo) 8 minutos (no mínimo)? Se tiver duração menor que a mínima, não será avaliado.		
Identificação	Caso não haja identificação, o produto não será corrigido.		
Estrutura e conteúdo do roteiro inicial (aspectos discursivos e composicionais)	Início: apresenta uma situação-problema ou polêmica? Cumprimento inicial aos ouvintes? Menção ao Programa ArgumentAÇÃO, de PLE-2, da ECT/UFRN?	S/N	
	Contextualização do tema polêmico	1,0	
	Tese(s) explícita(s)	1,0	
	Desenvolvimento de argumentos convincentes, ou seja, sem problemas de argumentação Desenvolvimento contendo apenas um argumento convincente (2,0) Argumento relativamente desenvolvido (1,0) Argumento embrionário ou informação apenas constatativa (0,5)	4,0	
	Resposta(s) à polêmica selecionada Fechamento com ratificação do raciocínio empreendido No fechamento, há alguma despedida? Explicitação de créditos	1,0	
Domínio das normas da oralidade padrão (aspectos estilísticos e linguístico-textuais)	Uso de expressões de diálogo com o(s) interlocutor(es) Marcação das partes do podcast por meio de algum recurso de áudio Tom de voz, volume e ritmo adequados Leitura expressiva Escolhas lexicais adequadas Regências (nominal e verbal) adequadas Concordâncias (nominal e verbal) ajustadas	3,0	
<b>Total</b>		10,0	
O roteiro apresentado pelo grupo é atraente, além-se a uma polêmica e a responde com raciocínio lógico e plausível, ancorado na cientificidade?		S/N	
Envio de UM arquivo (.doc ou .docx) contendo esta chave de correção totalmente preenchida, inclusive com o roteiro.			

Fonte: acervo das autoras.

Nessa chave de correção, há elementos eliminatórios, que causariam a atribuição de zero à produção, caso não apresentados: duração mínima e identificação dos autores. Há também os critérios discursivos e composicionais, além dos estilísticos e linguístico-textuais, com a respectiva pontuação. Explicitar os critérios de avaliação e entregar previamente a chave de correção aos discentes significa também compartilhar com eles a competência da atitude avaliativa, o que pode contemplar, inclusive, uma meta-avaliação, qual seja: a contribuição dos discentes para aprimorar a própria chave de correção.

Como exemplo de produto dessa atividade, temos a gravação do podcast *A produção de energia nuclear pode ser considerada uma*

*aliada na transição energética?*, com link para acesso no canal ArgumentAÇÃO do Spotify<sup>5</sup>.

Esse produto apresenta, em geral, a estrutura solicitada na chave de correção, predomina o uso da oralidade padrão e, em vários momentos, há expressões de diálogo e recursos de áudio presentes. Apesar de algumas correções terem sido realizadas em relação à versão 2 (como “Boa noite a todos” substituído por “Olá, caros ouvintes!”), alguns problemas linguísticos apontados via editor de texto se mantiveram, o que pode demonstrar certa resistência à reescrita, prática ainda não tão presente no cotidiano do alunado. Também se notam cortes em relação ao texto do roteiro (como a retirada do trecho “Dessa maneira, diante de tanta polêmica em relação ao assunto, queremos responder ao seguinte dilema: podemos considerar a energia nuclear suficientemente segura e sustentável para que seja uma boa escolha de transição energética?”), o que pode se dever a escolhas diante do tempo disponível para gravação (que excede, um pouco, o solicitado). Discursivamente, porém, o podcast se fundamenta em estratégias de argumentação convincentes, trazendo informações, dentre outras, do parlamento da União Europeia, da União das Nações Unidas e de acontecimentos em Chernobyl e Fukushima, o que demonstra o exercício da competência da argumentação.

### **Considerações finais**

A análise do recorte de dados que consta neste capítulo sinaliza que o processo de construção dos podcasts argumentativos via PL foi gerado por uma rede de atividades, desenvolvida pelo engajamento discente e docente em torno do trabalho colaborativo de grupos que buscaram refletir sobre polêmicas da área de C&T e Engenharias. Nesse trabalho, práticas de leitura (pesquisas em livros, sites, vídeos, artigos de opinião e outras referências), de

---

<sup>5</sup> Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/0OUxMFcYnhSXS7P5Pwpqw p?si=9oQ2-D\\_ZRXWaLHs9\\_9KiDg](https://open.spotify.com/episode/0OUxMFcYnhSXS7P5Pwpqw p?si=9oQ2-D_ZRXWaLHs9_9KiDg) Acesso em 16 fev 2022.

escrita (três versões de roteiros) e de oralidade (gravação de podcasts) geraram produtos que foram socializados por meio da divulgação no Canal ArgumentAÇÃO do Spotify.

No contexto da disciplina de PLE-2, sua realização teve como consequência o aprimoramento da competência da argumentação, com gradativo afastamento do pensamento do senso comum, que tende a carecer de plausibilidade, e efetivo mergulho em temas polêmicos que envolvem Ciência, Tecnologia e Engenharias. A atuação colaborativa reflete, a partir da análise de diferentes agentes e das diversas etapas de produção, a qualidade textual do roteiro escrito e da gravação em áudio realizados. Sua divulgação, em meio online, traz subsídios para desenvolvimento de olhares excedentes sobre as polêmicas selecionadas e para novos debates sobre temas polêmicos.

Em relação à avaliação, retornamos a nossas questões iniciais: existe avaliação no PL? Se sim, como ela é planejada? Quais são os seus critérios? Parte de que perspectiva? Consideramos que o processo avaliativo está imbricado aos PL que, como dispositivos didáticos, evocam a preocupação, entre outros aspectos do ensino, com a avaliação. Nesse contexto, percebe-se que o caráter processual das práticas de letramento reflete também na avaliação e consequente atribuição de nota, que pode, num contexto favorável, ocorrer também de forma processual. Essa concepção denota um planejamento que não é focado na avaliação como produto, mas como parte das construções realizadas ao longo do projeto e de seus objetivos.

No PL em foco, os roteiros produzidos passaram pelos olhares dos componentes de cada grupo, da turma como um todo, da equipe de professoras e monitores. A cada etapa, questões norteadoras e chaves de correção ajudavam a construir a “atitude avaliativa” necessária para o aprimoramento do dizer. Devido a isso, o processo de avaliação só foi finalizado após a terceira versão da produção (e poderia, inclusive, haver ainda mais versões, tendo em vista o aperfeiçoamento do material).

Importante ressaltar que, na avaliação de práticas de letramento, consideradas, tecnicamente, como “questões abertas”, a chave de correção assume papel de destaque, pois é ela que oferece clareza, tanto para discentes quanto para docentes, dos critérios a serem atendidos e da pontuação atribuída para cada aspecto explicitado na chave. A publicização dessa expectativa, pelo professor, contribui para sanar possíveis dúvidas do alunado bem como para acompanhar, com objetividade, o desempenho do grupo na tarefa.

Na educação básica, esse construto pode ser utilizado para a mobilização de PL não somente restritos ao trabalho com a argumentação, pois as práticas mobilizadas podem ser objeto de escritura e a avaliação pode estar presente como fruto desse processo social. Assim, esse trabalho com avaliação dos PL pode ser aplicado em quaisquer etapas da educação, não se restringindo ao ensino superior.

Isso se reflete na necessidade de ressignificar a ação de atribuir nota a produtos que, passando por versões corrigidas, comentadas e aprimoradas, permitem o registro da evolução do grupo e da apropriação de conhecimentos que, ao fim, são compartilhados para além dos pares acadêmicos, pois ficam à disposição de interessados a ouvir os podcasts reunidos no canal ArgumentAÇÃO, disponível no Spotify.

## Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

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

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

KLEIMAN, Angela Bustos. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.;

SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor.** Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 7. ed. SP: Atlas, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 279 p.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Os projetos de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Letramentos múltiplos: formação de agentes de letramento.** Natal: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia A.; SANTOS, Ivoneide. B. A. **Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2014.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TINOCO, Glícia. A. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem: Campinas, 2008.

TINOCO, Glícia A.; FERNANDES, Vaneíse; SILVA, José Romerito. **Ensino de argumentação sob a perspectiva do letramento.** In: Letramentos e argumentação: o ensino de línguas como prática social. Martins; Kersch; Tinoco; Azevedo (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, cap. 7, p. 167 a 192.





***PARTE 2:***  
***PRÁTICAS AVALIATIVAS***





# PROTAGONISMO DOS/AS ALUNOS/AS NO PROCESSO AVALIATIVO: REESCRITA TEXTUAL DE FANFICS POR MEIO DA AUTOAVALIAÇÃO

Anna Júlia Cardoso Dornelles  
Maiara Dalpiaz dos Santos

## Informações gerais sobre a proposta de atividade

<b>Gênero textual</b>	<i>fanfic drabble e droubble</i>
<b>Ano</b>	6º ano do Ensino Fundamental
<b>Tipo de atividade</b>	individual
<b>Tempo previsto</b>	20 h-aula
<b>Material sugerido</b>	celular ou computador, internet ( <i>wifi</i> )
<b>Compartilhando na web</b>	conta no site <i>Spirit Fanfic</i> e Histórias - <a href="https://www.spiritfanfiction.com/perfil/a406ff9a4355461c9b0c5249652b60/historias">https://www.spiritfanfiction.com/perfil/a406ff9a4355461c9b0c5249652b60/historias</a>
<b>Competências e habilidades da BNCC<sup>1</sup></b>	<b>(EF67LP28)</b> Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances ampliando seu repertório cultural e consciência multicultural. <b>(EF67LP28RS-1)</b> Ler, com autonomia, compreendendo e apreciando diferentes gêneros literários, considerando as suas

<sup>1</sup> As competências e habilidades foram selecionadas do documento de Marcos de Aprendizagem 2020 de uma rede de ensino da região metropolitana de Porto Alegre. Essas habilidades, no entanto, foram pensadas a partir da BNCC.

	<p>marcas específicas, adquirindo fruição literária, por meio de práticas variadas, infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p><b>(EF67LP30)</b> Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.</p> <p><b>(EF67LP30RS-1)</b> Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, analisando os elementos da estrutura e os recursos usados na produção de sentido nos textos desse</p>
--	--

	<p>gênero, planejando de acordo com as características do texto escolhido.</p> <p><b>(EF69LP51RS-1)</b> Participar dos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – de forma a engajar-se ativamente na experimentação de produções literárias.</p>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ler e experienciar textos autênticos do gênero desenvolvido no projeto;</li> <li>● Compreender características específicas de estrutura e de conteúdo do gênero;</li> <li>● Escrever sua própria fanfic de forma criativa;</li> <li>● Desenvolver, caso seja da vontade do/a aluno/a, uma imagem de capa para o seu texto;</li> <li>● Compreender os aspectos de uma narrativa (espaço, tempo, personagens e enredo);</li> </ul> <p>Fazer uso, se for o caso, das aspas ou do travessão para indicar falas de personagem nos seus textos.</p>

### Descrição da atividade

Como professores/as, a necessidade de nos reinventarmos e de termos novas experiências está sempre presente. Ir ao encontro dos/as nossos/as alunos/as e compreender as práticas que eles/as já realizam nunca foi tão importante quanto nos últimos dois anos, quando vivemos a pandemia causado pela COVID-19. Este projeto

surgiu dessa necessidade de deixar que nossos/as discentes produzissem e se expressassem de forma criativa e a partir das suas realidades, com o objetivo de engajar estudantes que, por conta da pandemia e do período de isolamento físico, participavam de aulas síncronas e assíncronas sem muita interação ou criação.

O Projeto Didático de Gênero<sup>2</sup> (PDG) foi trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa em uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola municipal de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Todas as aulas ocorreram de forma assíncrona durante o período emergencial remoto no segundo semestre de 2020, com todos/as os/as alunos/as acessando os materiais pelo Google Sala de Aula semanalmente.

Para o desenvolvimento do projeto, foram cinco semanas com quatro horas-aula assíncronas em cada e, para o produto final, as duas últimas semanas foram utilizadas para produção, autoavaliação, reescrita e publicação. Nessa produção final, os/as alunos/as escreveram *fanfics* dos tipos *drabble* (*fanfics* com aproximadamente 100 palavras) e *droubble* (*fanfics* com aproximadamente 200 palavras) considerando as características do gênero já trabalhadas previamente. Para a escrita, era necessário inserir um personagem da Mitologia Grega, temática também já desenvolvida durante o projeto, em um contexto de algo que eles gostassem, como filmes, séries, livros, jogos, *youtubers*, entre outros.

Na Figura 1, podemos observar a trajetória básica do projeto para que fosse possível dar foco para a produção escrita, a reescrita e a autoavaliação, que aconteceram no final desse período:

---

<sup>2</sup> Guimarães e Kersch (2014, p. 14-15) apresentam “a noção de projeto didático de gênero (PDG) como um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social.”

Figura 1: Trajetória do projeto



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Muitos foram os recursos e as estratégias usados para o desenvolvimento desta prática. Com isso, para melhor compreendermos essas etapas, indicamos a leitura de dois capítulos escritos por uma das autoras. São eles:

<p>Leitura + Escrita + Tecnologias Digitais: as fanfics como possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura (KERSCH; DORNELLES, 2021).</p> 	<p>Multiletramentos em tempos de ensino remoto: a produção de fanfics como ressignificação das práticas de leitura e escrita em aulas de língua portuguesa (DORNELLES; ANDRADE; KERSCH, 2022).</p> 
--	--

No primeiro texto, é possível encontrar definições sobre os tipos de *fanfics*, bem como formas de desenvolver o trabalho com elas em sala de aula de modo a considerar as características específicas do gênero e de sua circulação. No segundo, são



apresentadas as etapas desse projeto de forma a contemplar as *fanfics* lidas durante as aulas, e outros recursos multimodais utilizados em cada momento das aulas.

Para fins deste capítulo, neste momento, no entanto, descrevemos como aconteceram os seguintes momentos: produção final, autoavaliação e reescrita.

Para a produção final, já com os aspectos da narrativa e de estrutura do gênero desenvolvidos previamente, os/as alunos/as receberam um Formulário Google criado pelos/as professores/as para que pudessem replicar a experiência de uma publicação na plataforma *Spirit Fanfic* e *Histórias*<sup>3</sup>. Os critérios de avaliação foram as perguntas descritas no formulário. Da mesma forma aconteceu a reescrita, com um formulário que atuou, ao mesmo tempo, como possibilidade de autoavaliação e como possibilidade de reescrita, e os/as alunos/as puderam refletir sobre cada aspecto e fazer as devidas alterações a partir dessa autoavaliação. Abaixo, os dois formulários em formato PDF para visualização:



---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/>

## Como avaliar?

A avaliação ocorreu de forma processual (avaliação formativa), ao longo do projeto. No entanto, para a produção final, foi escolhida a autoavaliação. A autoavaliação é uma poderosa forma de levar os/as alunos/as a refletirem sobre o seu próprio processo de desenvolvimento e precisa ser um exercício que o/a docente coloque em prática, mas não como um “[...] mero exercício burocrático para “dizer que foi feita”, [...] ela é fruto da reflexão autêntica das crianças sobre como estão percebendo a própria aprendizagem e como tal aprendizagem tem sido influenciada pelo ensino ofertado pelo professor” (CARVALHO, 2022, p.162). Por meio da autoavaliação, os/as alunos/as também conseguem exercer o protagonismo, tendo em vista que ele/a passa a ser ativo/a no processo de avaliação, já que “a autoavaliação os/as incentiva a conhecer seus pontos fortes e a pensar em diferentes maneiras de melhorar seu aprendizado. Eles podem conhecer o que funcionou bem para eles e identificar como podem avançar na sua aprendizagem” (GARDNER, 2009, p. 11), que, nesse caso em específico, possibilitou a reescrita das fanfics.

A autoavaliação proposta nesse trabalho foi desenvolvida no Formulários Google e foi dividida em duas partes: na primeira, os/as alunos/as precisaram exercitar a autoanálise em relação à produção das suas *fanfics*, de acordo com a caracterização do gênero, refletindo se o texto continha elementos do gênero, ilustrado por meio da figura 2<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> Imagem meramente ilustrativa, tendo em vista que essas informações estão todas - e ainda mais - detalhadas no Formulário Google.

**Figura 2:** Alguns dos elementos que compõem uma *fanfic* na plataforma *Spirit Fanfic e Histórias*

**Elementos fanfic**

- Título
- Sinope
- Capa
- Personagem da Mitologia Grega
- Indica categoria?
- Possui classificação de idade adequada à fanfic?
- Respeita a quantidade de palavras de uma fanfic drabble ou droubble?
- Os temas da fanfic foram marcados de forma correta?
- A fanfic tem tags (hashtags) que ajudam o leitor a saber do que a fanfic se trata?

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Importante ressaltar que, após essa atividade, os/as discentes puderam reescrever suas *fanfics*. Já na segunda parte da autoavaliação, eles/elas refletiram sobre as aulas, o empenho e engajamento deles em relação às atividades.

### **Ampliando os olhares**

Um ponto importante a ser levado em consideração durante a escrita de *fanfics* como práticas sociais é a sua publicação. Como o nível de ensino era sexto ano do Ensino Fundamental, e todas as aulas foram elaboradas de forma assíncrona, o acesso dos/as alunos/as às *fanfics* foi mediado pelos/as professores/as. Para que isso acontecesse, as histórias lidas foram pré-selecionadas e a publicação das produções dos/as alunos/as foi feita pelos/as docentes.

Para outros níveis de ensino, seria interessante proporcionar aos alunos a possibilidade de navegar pela plataforma escolhida de forma mais livre para que possam escolher *fanfics* e fazer as suas próprias publicações. Dessa maneira, todos/as podem ter a experiência completa de leitura, escrita, publicação e interação com outros/as leitores/as e escritores/as na plataforma para receber *feedback* da comunidade.

## Referências

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

DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. **Práticas de leitura e escrita no século XXI: o desenvolvimento de práticas sociais de multiletramentos digitais utilizando fanfics em sala de aula**. Orientadora: Dorotea Frank Kersch. 2021. 52 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Fabrício; KERSCH, Dorotea. Multiletramentos em tempos de ensino remoto: a produção de fanfics como ressignificação das práticas de leitura e escrita em aulas de língua portuguesa. In: Eliane Schlemmer; Luciana Backes; Ana Maria Marques Palagi; Anibal Lopes Guedes. (Org.). **O habitar do ensinar e do aprender: desafios para/na/da educação OnLIFE**. 1ed.: Casa Leiria, 2022, p. 49-62. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/desafios/49/index.html>

GARDNER, John. **AfL Assessment for Learning: A Practical Guide**. Ireland: Ccea, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria Matos; KERSCH, D. Explorando os Projetos Didáticos de Gênero como um caminho metodológico. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. (Org.). **Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. Disponível em:

<https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-01-07-15-13-19-58.pdf>.

KERSCH, Dorotea Frank; DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. Leitura + Escrita + Tecnologias Digitais: As fanfics como possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura. In: KERSCH, D. F. et al (Orgs.). **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p. 55-68. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/multiletramentosnapandemia/54/index.html>

# PRODUÇÃO ESCRITA E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tamires Puhl Pereira  
Anderson Carnin

## Informações gerais sobre a proposta de atividade

<b>Gênero textual</b>	Relato autobiográfico.
<b>Ano</b>	3º ano do Ensino Médio.
<b>Tipo de atividade</b>	Individual (produção de uma linha do tempo).
<b>Tempo previsto</b>	Três aulas de 50 minutos.
<b>Material sugerido</b>	Folha A4 em branco, lápis, caneta, computadores.
<b>Compartilhando na web</b>	<u>Museu da Pessoa</u> <sup>5</sup> ( <i>site</i> em que as produções textuais dos/as estudantes foram publicadas).
<b>Competências Gerais da BNCC</b>	1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação

---

<sup>5</sup> Compartilhamos o *site* que hospeda os relatos autobiográficos produzidos pelos/as estudantes durante o desenvolvimento do PDG, porém, tendo em vista que as produções contêm imagens e dados que revelam a identidade dos/as autores/as, optamos por não identificar diretamente esses textos, a fim de respeitar as questões éticas acordadas entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

	<p>crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Selecionar momentos pessoais para serem registrados na produção textual do relato autobiográfico.</li> <li>● Organizar os momentos elencados em uma sequência lógica textual.</li> <li>● Planejar a estrutura global do texto.</li> </ul> <p>Compreender a função dos organizadores textuais para a progressão temática textual.</p>

### Descrição da atividade

Neste capítulo, apresentamos uma proposta desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, como parte de um projeto de ensino maior, realizado com 29 estudantes de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola estadual situada em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS. A fim de contextualizarmos nosso/a leitor/a, apresentamos algumas informações sobre o projeto e uma breve síntese das etapas desenvolvidas. Na sequência, abordamos questões relacionadas ao processo avaliativo desse trabalho para ilustrar como a atividade, aqui descrita, contribuiu para uma avaliação processual, contínua, formativa e mediadora (ALMEIDA, 2020), alinhada aos princípios basilares do trabalho com projetos didáticos de gênero – PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012).

Um projeto didático de gênero, em linhas gerais, é um dispositivo didático que pode ser mobilizado nas aulas de Língua Portuguesa com vistas a um trabalho articulado entre as práticas de linguagem previstas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) em torno de um (ou dois) gênero(s) de texto oral(is), escrito(s) e/ou multissemiótico(s) e uma (ou mais) prática(s) de letramentos, tomando a linguagem como interação e a produção de conhecimentos para agir no mundo por meio da linguagem como eixos estruturantes dessa proposta. Considerando as necessidades de aprendizagem da turma com a qual a proposta de ensino foi desenvolvida – marcadas por dificuldades de escrita apresentadas pelos/as alunos/as ao longo do ano letivo e pela necessidade de construção do autorreconhecimento por parte dos/as estudantes com suas histórias de vida – o gênero de texto escolhido foi o relato autobiográfico. Esse gênero se refere a uma narrativa pessoal em que o/a autor/a narra a própria história de vida de maneira retrospectiva por meio da retomada de momentos do passado e do presente que constituem a sua trajetória (PEREIRA, 2021). O foco do projeto foi na dimensão da produção textual escrita, sem, contudo, descuidar do trabalho com leitura e com outras semioses e práticas de linguagem que contribuem para o desenvolvimento de múltiplos letramentos e afirmação identitária dos/as estudantes como sujeitos que agem no mundo por meio de suas histórias de vida e da possibilidade de contá-las a um público mais ampliado.

Vejamos, no esquema da Figura 1 que segue, as etapas que desenvolvemos ao longo do PDG que estrutura este relato.



Figura 1: Síntese das etapas do PDG



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Pereira (2021)

As oficinas desenvolvidas foram elaboradas a partir do mapeamento das dificuldades de escrita apresentadas pelos/as estudantes na produção inicial<sup>6</sup> do relato autobiográfico. Uma das fragilidades que foi evidenciada nessa etapa diagnóstica do projeto se refere ao planejamento do texto quanto a sua progressão temporal, sendo isso compreendido como uma das etapas ensináveis pelo/a professor/a e que deve ser considerada no processo do trabalho com produção textual (SUASSUNA, 2019). Diante disso, desenvolvemos a “oficina 6” – a ser explorada mais a fundo neste capítulo – que teve por objetivo contribuir com os/as estudantes em relação à organização do seu projeto de dizer mediante a construção de uma linha do tempo em uma plataforma digital de *design* gráfico. Com essa atividade, buscávamos que os/as alunos/as conseguissem selecionar momentos de suas vidas para contemplarem no texto final de modo mais ordenado e, com isso, organizassem essas informações em uma sequência cronológica de fatos com vistas à construção da coerência textual e da progressão

<sup>6</sup> Os *hiperlinks* “produção inicial”, “produção final”, “reescrita” e “grade de avaliação” direcionam o/a leitor/a aos conceitos desses termos no Glossário do Grupo LID, pois correspondem às oficinas desenvolvidas no trabalho com projetos didáticos de gênero sob essa orientação, além de serem essenciais no ensino de Língua Portuguesa segundo a perspectiva que adotamos nesta pesquisa.

temática, além da adequação ao estilo do gênero produzido. Trata-se, a nosso ver, de uma tarefa também alinhada à perspectiva dos multiletramentos, em que novas mídias e suportes, além das de escrita manual, como caneta, papel, quadro e giz, são mobilizados a serviço dos processos de ensino e de aprendizagem (ROJO, 2012) por meio de uma atividade de planejamento da escrita. Essa tarefa lançou mão de uma forma de trabalho centrada na multimodalidade (pois organiza informações de modo visual, emprega outras semioses e, no caso em tela, utiliza plataforma *online* de trabalho), evidenciando como tais dimensões se articulam na produção textual na contemporaneidade. Nessa perspectiva, os textos tais como conhecemos em práticas descontextualizadas cedem lugar à hipermídia, a capacidade de criação é desafiada e a escrita deixa de ser o fim para ser o meio de produzir saberes (LORENZI, PÁDUA, 2012).

Apresentamos, na sequência, a descrição sintética da atividade proposta, mais bem descrita em sua totalidade em Pereira (2021).

1º: O primeiro passo para o desenvolvimento da atividade foi solicitar que os/as estudantes pensassem em suas trajetórias de vida e registrassem em uma folha de papel momentos que considerassem marcantes, do nascimento ao período atual.

2º: Na sequência, os/as estudantes foram convidados/as a explorarem duas plataformas de *design* gráfico que permitem a criação de conteúdo visual (Canva e Piktochart) para que pudessem, a partir dos registros prévios, produzirem a linha do tempo. Abaixo, o código QR direciona para o *site* de cada uma dessas plataformas.



3º: Por fim, após a plataforma escolhida, cada estudante produziu a sua linha do tempo. Nessa etapa, além de descreverem

os momentos selecionados previamente, organizando-os em uma sequência lógica, os/as alunos/as deveriam explorar os recursos multimodais disponíveis na plataforma e, caso quisessem, poderiam inserir imagens e fotos pessoais que ilustrassem cada momento de sua história.

### **Como avaliar?**

Como mencionamos brevemente, o desenvolvimento do PDG, no qual a atividade acima se insere, foi motivado pelas dificuldades de escrita que discentes de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio apresentavam às vésperas da conclusão da escolarização básica. Alinhamo-nos, portanto, à perspectiva de que o ensino da escrita é um processo que deve ser mediado pelo professor (PEREIRA, 2000) e, na mesma direção, assumimos que a avaliação também deve ser considerada em seu processo. Para Suassuna (2019), a prática avaliativa deve ser discursiva em um diálogo constante entre professor-aluno, alunos entre si e alunos com o conhecimento, devendo o/a docente analisar o que o/a estudante diz e o que esse discurso representa para a escrita (SUASSUNA, 2019). Essas noções vão ao encontro dos princípios do PDG, que assume como parâmetro a observação do nível inicial de conhecimento do/a aluno/a e a evolução do seu desempenho (ALMEIDA, 2020). Ou seja: uma “construção processual” que se inicia durante o desenvolvimento da produção inicial como uma etapa que contribui para o direcionamento do trabalho docente, para as estratégias metodológicas e para a delimitação dos instrumentos de avaliação. Para Gatti (2003), cabe ao/a professor/a criar e ajustar procedimentos avaliativos adequados aos seus objetivos de ensino, à linguagem dos conteúdos tratados e à linguagem dos estudantes. Isso contribui não só para situar cada aluno/a frente à sua aprendizagem, como também se refere a um meio de estímulo para essa aprendizagem.

Em nossa proposta de avaliação da produção textual desenvolvida, empregamos critérios avaliativos que, no processo de

escrita discente, podem também funcionar como um referencial de construção e de reconstrução textual e podem contribuir para a efetivação da aprendizagem dos/as estudantes (SUASSUNA, 2017). Assim, a partir da produção inicial dos textos, mapeamos as dificuldades de escrita dos/as discentes e construímos o que intitulamos por “grade de avaliação”. Essa grade foi considerada ao longo de todo o projeto, de modo que, a cada versão da produção textual posterior à versão diagnóstica – produção final e reescrita – avaliamos os textos e fizemos registros quanto ao percurso de aprendizagem dos/as alunos, considerando os critérios que compuseram a grade. Esses critérios devem estar em consonância com os objetivos de ensino do/a professor/a para que a avaliação da escrita não se restrinja a questões estritamente ortográficas e gramaticais, como geralmente ocorre na escola. Ou seja: os critérios devem ser elencados desde o planejamento de trabalho, quando há a definição das metas de aprendizagem e dos procedimentos didáticos, em todas as fases de escrita (SUASSUNA, 2019). Nesse sentido, a grade abaixo contempla o trabalho com três versões de um relato autobiográfico: produção inicial (PI), produção final (PF) e produção reescrita (PR). Esse trabalho pode ser adaptado, a depender da realidade de sua(s) turma(s) e objetivo(s) de seu trabalho com produção textual escrita em sala de aula.

Quadro 1: Grade de avaliação<sup>1</sup>

Relato Autobiográfico - Critérios de Avaliação da Dimensão Textual				PI	PF	PR
Contexto de Produção	Situacionalidade	Adequação à situação de comunicação.				
Conteúdo Temático (Intencionalidade)		Adequação ao gênero estruturante.				
Estrutura composicional		Apresentação de título adequado ao gênero.				
		Introdução adequada ao gênero estruturante.				
		Desenvolvimento do texto.				
		Encerramento adequado ao gênero.				
Elementos linguísticos	Coerência	Conexão	Uso de organizadores textuais para articular a sequência do texto.			
		Progressão temática	Apresentação de fatos narrados em ordem lógica, demonstrando planejamento e relação de sentido entre as partes do texto.			
	Coesão textual	Coesão verbal	Organização temporal adequada conforme a progressão do texto.			
		Coesão nominal (referenciação)	Utilização de mecanismos linguísticos para introdução e retomada de referentes conforme a progressão textual.			

Fonte: Pereira (2021)

<sup>1</sup> Devido à limitação de espaço deste capítulo, apresentamos este quadro que sintetiza as três grades de avaliação consideradas durante o projeto. Entretanto, vale ressaltar que, para cada versão do texto, foi construída uma grade mais bem detalhada dos critérios considerados. Esse material pode ser conferido em Pereira (2021), disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9748?show=full>

Com relação à atividade de produção da linha do tempo – recorte proposto neste capítulo – podemos dizer que foi um trabalho que contribuiu para a avaliação – em especial, mas não somente – dos critérios referentes à coerência e à coesão (itens destacados acima, no quadro), pois o desenvolvimento da tarefa auxiliou o planejamento textual e a organização das partes do texto em uma ordem lógica, apropriada ao gênero em produção. Além disso, a linha do tempo contribuiu para que os/as discentes percebessem o uso dos organizadores textuais durante a escrita da produção final, à medida que alocavam as informações indicadas previamente. A grade de avaliação, nesse caso, evidenciou isso pela comparação entre as três versões do texto que cada estudante produziu.

Outro ponto que destacamos como relevante no processo de avaliação desenvolvido – e que pode ser adotado em propostas de produção textual que não necessariamente estejam atreladas a um projeto de ensino maior – se refere à oficina do PDG dedicada à (co)construção da grade de avaliação, como um instrumento que “organiza e embasa o processo avaliativo” (ALMEIDA, 2020, p. 144). Nessa construção conjunta<sup>1</sup>, a identificação dos critérios é um momento que permite que todos/as os/as participantes analisem a aprendizagem (ALMEIDA, 2020) e que busca considerar o que foi trabalhado/desenvolvido nas oficinas de ensino. Trata-se de uma ação avaliativa coerente com o trabalho proposto e que auxilia o/a estudante a refletir sobre a sua escrita e a avaliar o texto com base no planejamento, nos objetivos traçados e nos leitores previstos (SUASSUNA, 2017).

Aponte a câmera do celular para o QR Code ao lado e confira a grade de avaliação construída conjuntamente com os/as alunos/as durante o PDG desenvolvido.



---

<sup>1</sup> A grade de avaliação construída conjuntamente com os/as estudantes está disponível neste [link](#).

Em síntese, a produção da linha do tempo contribuiu para o planejamento e produção textual do relato autobiográfico. A avaliação da atividade não se deu de maneira isolada, mas dentro do processo de (re)escrita do gênero de texto proposto, tendo em vista que a tarefa nos deu subsídios para avaliar o desenvolvimento de capacidades de escrita ligadas ao planejamento textual, à progressão temática, ao uso dos organizadores textuais para articulação da sequência do texto e à organização temporal. Esses aspectos foram considerados nos critérios de avaliação e na etapa de (co)construção da grade de avaliação, o que reitera a proposição de Gatti (2003) quanto à necessidade de estipular critérios avaliativos que estejam em sintonia com os objetivos de ensino do/da professor/a. Além disso, essa tarefa foi coerente com as competências expressas pela/para a área de Linguagens – Língua Portuguesa da BNCC (BRASIL, 2018) – elencadas neste trabalho ao proporcionarmos uma prática de linguagem no meio digital dentro do campo de atuação da vida pessoal. Houve, evidentemente, articulação com outras atividades e tarefas para se construir um projeto de ensino, mas, nos limites deste texto, achamos importante apresentar a ênfase à articulação possível entre recursos *online* e ensino e avaliação da produção textual.

### **Ampliando os olhares**

Nesta seção, apresentamos algumas sugestões para a produção da linha do tempo e/ou para o trabalho com o gênero de texto relato autobiográfico.

1. *Adaptação para a linha do tempo*: a primeira dica se refere a uma possibilidade de adaptação da linha do tempo para que esse trabalho possa ser desenvolvido em contextos que não disponibilizam, por exemplo, de computadores e/ou acesso à internet. Nesse caso, o professor pode fazer *download* de *templates* disponíveis nas plataformas indicadas anteriormente (*Canva* e *Piktochart*) para que os estudantes construam a linha do tempo

no material impresso. O código QR a seguir direciona para um exemplo desse material.



2. *Sugestão de atividade prévia à produção da linha do tempo*: para inspirar a produção da linha do tempo, sugerimos, como atividade prévia, que os estudantes explorem o site “O mundo no ano que você nasceu”. Nele, é possível conhecer os acontecimentos marcantes do seu ano de nascimento, como novelas, obras cinematográficas lançadas, momentos da rádio, canções de sucesso etc. Basta clicar no ano desejado e conferir tudo que foi marcante.

3. *Sugestão de site para a seleção de textos do gênero relato autobiográfico*: uma das dificuldades que encontramos ao longo do projeto foi com relação à seleção de textos de referência para trabalhar com o gênero relato autobiográfico, pois a maior parte dos textos encontrados fazia parte de obras maiores como livros de autobiografia. Nesse sentido, a nossa sugestão é que o/a professor/a aproveite os textos publicados no site Museu da Pessoa (*site* que hospedou os textos publicados dos alunos ao final do PDG) como textos de referência para o desenvolvimento de atividades de leitura e/ou de escrita.

Esperamos que este breve relato possa inspirar outras práticas que considerem a interlocução (sempre necessária) entre produção textual, avaliação e trabalho do professor em sala de aula, sem perder de vista aquilo que é a essência desse processo: a aprendizagem discente.



## Referências

ALMEIDA, Alessandra Preussler de. Avaliação. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos., CARNIN, Anderson. **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho do ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020. Disponível em: <https://www.letraria.net/formacao-continuada-de-professores-de-lingua-portuguesa/> Acesso em: 15. set. 2022.

ALMEIDA, Alessandra Preussler. de. Grade de avaliação. In: GUIMARÃES, Ana Maria. de Mattos., CARNIN, Anderson. **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do Trabalho do ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020. Disponível em: <https://www.letraria.net/formacao-continuada-de-professores-de-lingua-portuguesa/> Acesso em: 15. set. 2022.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15. set. 2022.

CANVA. Disponível em: <https://www.canva.com/> Acesso em: 15. set. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, n. 27, p. 97-114, 2003.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos., KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

LORENZI, Gislaíne Cristina Correr., PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane.

MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MUSEU DA PESSOA. Disponível em: [https://acervo.museuda.pessoa.org/pt/home?gclid=Cj0KCQjw9\\_mDBhCGARIsAN3PaF](https://acervo.museuda.pessoa.org/pt/home?gclid=Cj0KCQjw9_mDBhCGARIsAN3PaF)

OgJvZXcBH9ESjl18\_LHYM-uuoRCR2A5LEDKMLesS6n94pOU  
dXmXOAaAibWEALw\_wcB. Acesso em: 15. set. 2022.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares. Os excluídos da escrita escolar: outras razões para o João(zinho) (não) sabe escrever. **Educação, sociedade e culturas**. n. 15, p. 99-115, 2001.

PEREIRA, Tamires Puhl. **“Se eu quisesse crescer na vida, eu estudava de manhã”**: o Projeto Didático de Gênero como proposta metodológica para ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio noturno. São Leopoldo, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, 2021.

PIKTOCHART. Disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Piktochart.pdf>. Acesso em: 15. set. 2022.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, p. 275-293, 2017.

SUASSUNA, Lívia. Critérios de avaliação: elementos imprescindíveis no ensino-aprendizagem da escrita. **Na ponta do Lápis**. n 33. p. 10-23, 2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



## NARRATIVA DE RPG DIGITAL: AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO CRÍTICO

Dorotea Frank Kersch

### Informações gerais sobre a proposta de atividade:

<b>Gênero textual</b>	Narrativa de RPG digital
<b>Ano</b>	Ensino Superior, Curso de Letras
<b>Tipo de atividade</b>	Individual e/ou em duplas
<b>Tempo previsto</b>	Três horas-aula
<b>Material sugerido</b>	Como é digital, é usado o <i>Google Forms</i> , para executar esse aplicativo, é necessário um computador, tablet ou celular
<b>Compartilhando na web</b>	A narrativa de Carlos e Marcos: <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeIwXhCxYrhrLQwOk3SVdY4AZnuiWgmgqrYqkxTTPkEDGt4Pg/viewform">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeIwXhCxYrhrLQwOk3SVdY4AZnuiWgmgqrYqkxTTPkEDGt4Pg/viewform</a> A narrativa de Roberto: <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeAhzTb1IjpKBM5f8DJ0OpsMk8ke4x6tUNusPsFOkHTreEI5A/formResponse">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeAhzTb1IjpKBM5f8DJ0OpsMk8ke4x6tUNusPsFOkHTreEI5A/formResponse</a> A narrativa de Josiane: <a href="https://docs.google.com/forms/d/19vdOXa oD99pdERY8uwhi3SmVwShzkrpMYfp38HUTSbA/viewform?edit_requested=true">https://docs.google.com/forms/d/19vdOXa oD99pdERY8uwhi3SmVwShzkrpMYfp38HUTSbA/viewform?edit_requested=true</a>
<b>Competências da BNCC</b>	Competência geral docente nº 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como

	<p>recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019)</p> <p>Competência Geral para a área de Linguagens nº 4:</p> <p>Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017)</p>
<p><b>Objetivos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Objetivo da disciplina Seminário Avançado em Letras - Leitura e Produção de Gêneros Multimodais Mediados por Tecnologias: propiciar a articulação entre a teoria e a prática acerca dos estudos de multiletramentos.</li> <li>● Objetivo da atividade: ser capaz de, por meio de sua produção escrita, utilizar o Google Forms para criar uma narrativa que demonstre criticidade e engaje o leitor numa causa.</li> </ul>

## Descrição da atividade

Era o ano de 2021, ainda em plena pandemia. A disciplina – Seminário Avançado em Letras - Leitura e Produção de Gêneros Multimodais Mediados por Tecnologias – era oferecida na modalidade de Ensino Remoto Emergencial – ERE, com encontros

semanais síncronos. Na Atividade Acadêmica, os alunos estudavam aspectos teóricos, que eram trabalhados sempre de forma prática. Na aula anterior, os alunos haviam lido o texto “A importância do Letramento Crítico” (JANKS, 2018), e criado um jogo usando o Genial.ly. Nessa aula, cuja prática estou relatando, era dia de letramento literário. Para tal, foi lido e discutido o texto de Rildo Cosson, “Letramento Literário: uma localização necessária”. Falamos sobre narrativas clássicas e contemporâneas, e como trabalhar a literatura de forma ‘viva’ na escola. Procuo sempre inserir cada momento de produção de escrita em prática situada. Assim, nessa aula, juntei letramento crítico, letramento literário e o fato de estudarem em uma universidade jesuíta, que tem na sua raiz a preocupação com a justiça social.

Partimos de uma narrativa similar, intitulada Teste de Sobrevivência, que rodou o mundo. Maiara, uma das organizadoras deste livro, era estagiária docente e participou das atividades da aula. A *tarefa*, postada no Moodle, foi a seguinte:

Na atividade de hoje, vamos juntar literatura e letramento crítico. Como vocês viram nas aulas sobre letramento crítico, os textos existem para serem contestados, completados, redesenhados... Assim, vocês vão construir, em duplas, uma narrativa em que vocês vão pedir para o leitor de vocês se engajar numa causa, uma causa social, como, por exemplo, o tema dos refugiados. Pensamos nos refugiados senegaleses, haitianos ou venezuelanos no Brasil.

Você estuda numa universidade jesuíta, que preza pela liberdade de pensamento, luta por equidade e justiça social.

Comecem visitando o site do OLMA - Observatório Luciano Mendes de Almeida: <https://olma.org.br/quem-somos/o-que-e/>

Talvez você se surpreenda com a sua Universidade.

Visite também o site do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)  
(<https://www.acnur.org/portugues/historico/>)

Por fim, a Unisinos tem um projeto para refugiados, o TARIN (<http://www.unisinos.br/tarin>). Talvez você até se motive a ser voluntário/a, como a colega de vocês Maria<sup>1</sup> já é.

Maiara vai mostrar a vocês como montar uma narrativa para RPG.

Aqui você tem um exemplo: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdic84csTUNcQRknrAhVPs4aQvxWNEqo2xFHBriW7DI3cN0Sw/viewform>

Como das outras vezes em que usaram uma ferramenta da Google, vocês compartilham comigo ([doroteafk@gmail.com](mailto:doroteafk@gmail.com)) e com a Maiara ([maiaradalpiaz07@gmail.com](mailto:maiaradalpiaz07@gmail.com)).

Ao compartilhar comigo e com Maiara, nós poderíamos acompanhar a produção da narrativa de RPG, dando orientações e fazendo correções pontuais. Mas o que é uma narrativa RPG digital?

Para caracterizar a narrativa RPG Digital, precisamos começar com o RPG. O *Role-playing Game*, também conhecido como RPG, é um jogo de interpretação de papéis e criação de narrativas colaborativas. Trata-se de um jogo de tabuleiro que é mais social que competitivo e, segundo a Wikipedia, é um jogo típico que “une os seus participantes em um único time que se aventura como um grupo”. O RPG de mesa tem uma figura central, que é o mestre do jogo, a quem cabe decidir as regras e configurações que pautarão o jogo. Ele atua como árbitro, enquanto os demais participantes desempenham um papel único, de personagem. Os jogadores, juntos, têm de encontrar alternativas para resolver as situações propostas no jogo. Segundo Martinez, Mustaro e Modesto (2014), é o mestre que cria o mundo em que os jogadores vão se aventurar, e eles vão agindo baseados nessas situações que o mestre vai desenvolvendo e criando.

---

<sup>1</sup> Nome fictício para preservar a identidade da aluna que atuava como voluntária no Tarin.

Existem aplicativos específicos para jogar, além disso, qualquer ferramenta de chat em vídeo, como Skype, Google Hangouts e Discord, bem conhecidos pelos jogadores de videogame, podem ser usados para a organização e desenvolvimento do jogo. O que nos interessa aqui, todavia, é o RPG construído pelo próprio aluno, utilizando, para criar a narrativa, o Google Forms, e um equipamento para executá-lo (celular, computador ou tablet). É preciso criar uma narrativa interativa sempre com, pelo menos, duas opções para seguir em frente. Escreve-se a narrativa antes, depois ela é passada para o Forms. O passo a passo você encontra no tutorial que estamos disponibilizando para você.

O uso do RPG, da forma como pensamos aqui, oportuniza, por meio do jogo interativo, a integração de leitura, escrita e tecnologias digitais, e o desenvolvimento do letramento crítico, em função da temática escolhida para ser abordada. Para devolver a narrativa do jogo, o aluno precisa fazer uma pesquisa e se posicionar em relação ao assunto. Dias e Anecleto (2020, p. 44) destacam que, desde a década de 1990, o RPG digital é reconhecido como “dispositivo textual importante para a área educacional, visto que se configura como uma atividade que desenvolve diferentes competências de leitura/hiperleitura” (e, no nosso caso, também de escrita e produção multimodal).

### **Como avaliar?**

Essa foi uma das atividades mais prazerosas, emocionantes e gratificantes que já fiz com alunos do curso de Letras. Se temos como preocupação primeira a formação de professores críticos, e como pano de fundo a competência geral docente nº 5 (BRASIL, 2019), então posso afirmar que atingi plenamente os objetivos ao propor essa atividade.

Para a avaliação, considere:



a) A realização da atividade e a habilidade de usar uma ferramenta digital (no caso, o Google Forms) de forma significativa;

b) A narrativa em si, com os elementos da narrativa: situação inicial, complicação, clímax e desfecho;

c) A criticidade, verificando se o aluno era capaz de, por meio da sua narrativa e posicionamento crítico, propiciar o engajamento do leitor.

Os quatro autores/a<sup>2</sup> abaixo apresentaram esses quesitos com maestria. Confirme você mesmo/a:

i) A narrativa de Carlos e Marcos:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeIwXhCxYrhrLQwQk3SVdY4AZnuiWgmgqrYqkxTTPkEDGt4Pg/viewform>

ii) A narrativa de Roberto:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeAhzTb1IjPKBM5f8DJI0OpsMk8ke4x6tUNusPsFOkHTreEl5A/formResponse>

iii) A narrativa de Josiane:

[https://docs.google.com/forms/d/19vdOXaoD99pdERY8uwHi3SmVwShzkrpMYfp38HUTSbA/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/19vdOXaoD99pdERY8uwHi3SmVwShzkrpMYfp38HUTSbA/viewform?edit_requested=true)

Como a colaboração é uma competência extremamente importante para profissionais deste século, sempre peço atividades em grupo. Todavia, no caso dessa turma de 2021, uma característica foi o fato de eles terem problemas de, fora do ambiente e tempo de aula, se encontrarem para concluir tarefas iniciadas em aula. É o caso de Roberto e de Josiane, que resolveram trabalhar sozinhos. Acabei compreendendo a situação dos alunos e avaliando somente a narrativa em si e se ela funcionava dentro do aplicativo. A narrativa de Josiane chama a atenção porque ela a construiu uma semana antes do assassinato de Bruno e Dom<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Os nomes são fictícios para preservar a privacidade dos autores.

<sup>3</sup> Bruno Pereira, um indigenista brasileiro, e Dom Phillips, um jornalista britânico, foram assassinados durante uma viagem pelo Vale do Javari, segunda maior terra indígena do Brasil, no extremo-oeste do Amazonas.

Os resultados obtidos nessa atividade – que foram muito além da minha expectativa, pela qualidade das narrativas, pela abordagem dos temas, pelo engajamento que as narrativas promoviam – mostram a importância de se trabalhar temas sensíveis num tempo em que muitas vezes são caladas, e o preconceito e a discriminação tomam conta em nosso país.

Não houve avaliação pelos pares, mas os links dos jogos foram disponibilizados a todos/as alunos/as e uns/umas jogaram o jogo dos/das outros/as. Quando nosso trabalho é pautado pelos estudos de letramento e adotamos a Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, MOURA, 2012, GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021), muda a nossa perspectiva de ensino e de avaliação, porque o aluno não é apenas aquele sujeito passivo em quem depositamos o conteúdo, mas um designer de futuros sociais (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021).

### **Ampliando os olhares**

Essa proposta pode ser adaptada para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Penso que a competência geral para a área de linguagens nº 4 pode ser contemplada com uma atividade dessa natureza. Uma professora da rede municipal de São Leopoldo já desenvolveu uma atividade similar, enfocando temas transversais como gravidez na adolescência, a aceitação do corpo, o protagonismo juvenil, entre outros (MARQUES, 2021).

Se você quiser construir uma narrativa dessa natureza, pode acessar nosso [tutorial](#). Boa diversão e muita emoção!

### **Referências**

BRASIL, 2017. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum>.

mec.gov.br/images/BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf, acesso em 13.10.2022.

BRASIL, 2019. **Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>, acesso em 13.10.2022.

DIAS, Geisa Araújo; ANECLETO, Ursula Cunha. Letramento digital crítico: a voz do hiperleitor nas narrativas orais aplicadas ao role play game digital. **Interfaces Científicas**. Aracaju, V.10, N.2, p. 37 – 49, Número Temático - 2020.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 15 out. 2022.

MARQUES, Renata Garcia. Projeto em rede: para a construção de um "novo ethos" na educação básica. In: KERSCH, D. F. et al (orgs.) **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola**. São Leopoldo, Casa Leiria, 2021, p. 135-153. Disponível em <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/multiletramentosnapandemia/index.html>

MARTINEZ, Jamil; MUSTARO, Pollyana Notargiacomo; MODESTO, Fábio. ART RPG: Proposta de desenvolvimento de Tabletop RPG com Realidade Aumentada. **Proceedings...XIII SBGames**. Porto Alegre–RS, Brazil, November 12th - 14th, 2014.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

# PRÁTICAS AVALIATIVAS E DE MULTILETRAMENTOS NA PRODUÇÃO DE POEMAS SLAM

Nathália Luísa Giraud Gasparini  
Joyce Vieira Fettermann

## Informações gerais sobre a proposta de atividade

<b>Gênero textual</b>	Poema <i>Slam</i>
<b>Ano</b>	
<b>Tipo de atividade</b>	em grupo, duplas e individual
<b>Tempo previsto</b>	15h/aula
<b>Material sugerido</b>	celular ou computador, internet ( <i>wifi</i> ), câmera digital ou gravador do celular
<b>Compartilhando na web</b>	<i>Podcasts</i> - serão publicados no canal IF Pod: <a href="https://open.spotify.com/show/6po8LqU4BbzEMzQIR9EOQ1?si=5ff6d25aa6d8477f">https://open.spotify.com/show/6po8LqU4BbzEMzQIR9EOQ1?si=5ff6d25aa6d8477f</a>
<b>Competências da BNCC</b>	1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. 3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e

	<p>promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p> <p>6 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas</p>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sensibilizar as e os estudantes sobre o movimento e o poema <i>Slam</i>;</li> <li>● Realizar análise linguística/semiótica de vídeos e <i>podcasts</i> de poetas declamando poemas;</li> <li>● Incentivar a criação de poemas autorais;</li> <li>● Compartilhar os poemas produzidos como <i>podcasts</i> educacionais no canal da IES.</li> </ul>

### Descrição da atividade

O projeto apresentado neste capítulo foi desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa em uma turma de 22 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Eletrônica em um instituto federal localizado em uma região periférica no extremo sul de Porto Alegre. As aulas ocorreram entre os meses de agosto e setembro de 2022.

O projeto foi desenvolvido em três horas-aula por semana, durante cinco semanas, totalizando 15 horas/aula e o planejamento das atividades partiu do campo artístico-literário da Base Nacional Curricular Comum - Ensino Médio (BNCC-EM), abrangendo práticas de leitura, escuta, produção de textos orais e escritos. O foco foram as Competências 1, 3 e 6 da área de Linguagens e Suas Tecnologias para o Ensino Médio (explícitas no quadro de informações gerais).

Nessa perspectiva, foram trabalhados – de acordo com o currículo da instituição e seguindo as orientações da BNCC – leitura, interpretação e produção de textos sob o enfoque dos gêneros discursivos. As atividades envolveram sensibilização sobre o tema, trabalho sobre o movimento *Slam* e análise linguística/semiótica de vídeos e *podcasts* de poetas declamando poemas. Como produto final, os estudantes criaram áudios de poemas autorais, que foram compartilhados como *podcasts* educacionais e serão publicados no canal IF Pod.

Considerando o trabalho realizado, o capítulo se divide da seguinte maneira: a seguir, descrevemos como as atividades foram desenvolvidas – desde a sua fundamentação teórica até as práticas em sala de aula –; na segunda seção, discorreremos sobre o processo avaliativo, mostrando as estratégias utilizadas, bem como os elementos essenciais durante os processos e etapas do projeto; e, por fim, tecemos as considerações finais sobre as experiências obtidas.

## **Realizando as atividades**

As atividades se organizaram a partir dos seguintes processos de conhecimento da Aprendizagem pelo Design (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), e a avaliação ocorreu de forma processual e formativa, ao longo do projeto, como parte integrante de cada um dos processos a seguir:

1) **Experienciando o conhecido** - a professora fez uma dinâmica sobre hábitos de leitura e apresentou o gênero “poema”, por meio de questões gerais e da análise de um poema. Após analisar um poema, foi entregue a cada estudante da turma uma cópia da tabela *KWL*<sup>1</sup>, dividido em três colunas: 1) O que eu sei; 2) O que eu gostaria de saber (mais); 3) O que eu aprendi. Nesse primeiro momento, preencheram apenas a primeira, descrevendo o que já sabiam sobre poemas.

---

<sup>1</sup> *KWL chart: What I Know, What I want to know, What I learned.*

2) **Experienciando o novo / conceituando** - a professora exibiu vídeos de performances de *slammers* disponíveis no *Youtube* (ver *QR code 1* ao lado), contextualizou o movimento *slam*, mostrando-lhes do que se trata, e solicitou que os alunos preenchessem a segunda coluna da tabela *KWL*, sobre o que gostariam de saber/aprender.



3) **Analisando funcionalmente** - Após esse momento, os alunos começaram a analisar os seguintes poemas (disponíveis na *playlist*): 'Rap é poema também' (Laura Conceição), 'Receba a delicadeza' (Tawane Theodoro), 'Slam Peleia' (Cristal Rocha) e 'Devagar, escola' (João Paiva). Preencheram uma tabela em duplas, contendo perguntas sobre o tema e a construção linguística, literária e performática de cada um. Em seguida, discutiram em grupos suas respostas.

4) **Analisando criticamente** - após a apresentação da proposta de produção final - poemas para serem divulgados no canal de *podcasts* do campus - a atividade seguinte consistiu em uma análise crítica a partir de um roteiro, em grupos, de diferentes poemas do *podcast* 'Slam Rotina', produzido pelos coletivos 'Palma' e 'Slam das Minas/RS' (disponível via *QR code 2*, ao lado).



5) **Aplicando apropriadamente e criativamente** - Após registrar uma síntese dos temas dos poemas assistidos/ouvidos, dos elementos relacionados à forma e à interpretação, retomando o que foi interpretado partir da contribuição dos estudantes, as e os estudantes iniciaram o planejamento do texto de seus poemas, individualmente, por meio de um roteiro com perguntas para orientar o processo. Em seguida, em duplas, ensaiaram a leitura do poema e deram *feedback* para os colegas a partir das perguntas (rubricas) presentes no quadro abaixo.

**Quadro 1:** *Feedback* por pares

ESTÁ NÍTIDO PARA O OUVINTE O TEMA DO POEMA?
O EU-LÍRICO E O TOM DO POEMA SÃO IDENTIFICÁVEIS PELO OUVINTE?
HÁ ELEMENTOS QUE ESTRUTURAM O TEXTO COMO POEMA DO MOVIMENTO SLAM, COMO METÁFORAS, RIMAS, RITMO, REFERÊNCIAS QUE O PÚBLICO PODE RECUPERAR, REPETIÇÕES DE ESTRUTURA?
A DECLAMAÇÃO USA DE PAUSAS, MUDANÇAS DE ENTONAÇÃO, VELOCIDADE DA DECLAMAÇÃO? QUE DICAS VOCÊ DARIA PARA SEU COLEGA DEIXAR O POEMA E A DECLAMAÇÃO MAIS CHAMATIVA PARA O OUVINTE?

Fonte: Acervo das autoras

A partir do *feedback* dos colegas, as e os estudantes revisaram seus poemas e ensaiaram novamente. Então, fizeram a gravação de áudio, no celular, de seus poemas. Houve, ainda, uma nova rodada de avaliação por pares das gravações, não prevista originalmente no planejamento. Depois disso, alguns estudantes gravaram mais uma vez seus poemas e foi eleito o título da *playlist* de poemas para publicação no canal de *podcasts* do *campus* do instituto. Por último, as e os estudantes preencheram a última coluna da tabela *KWL*, sobre o que aprenderam no projeto, e foram convidados a compartilhar suas respostas com a turma.

### Como avaliar?

Nesse projeto, como estratégia de levantamento de conhecimentos prévios e de verbalização do processo de autoavaliação das aprendizagens, foi utilizada a tabela *KWL*. Como é possível observar nos exemplos da figura 1, essa ferramenta demonstrou cumprir tais objetivos.



Figura 1: Exemplos de resposta à tabela KWL

Sobre poesia e poemas.		
O que eu sei	O que eu gostaria de saber (mais)	O que eu aprendi
* Rima + Estrofes *	* Como é estruturado ou como é feito *	* Que pode trazer vários aspectos importantes. * Aprendi que podemos usar metáforas para expressar vários conceitos. * É que podemos expressar o que sentimos através de palavras ou gestos.
Sobre poesia e poemas.		
O que eu sei	O que eu gostaria de saber (mais)	O que eu aprendi
Poesia seria um meio de mostrar sentimentos. - Tem versos	Gostaria de saber de conhecer mais poetas brasileiros.	Aprendi que a poesia é tem metáforas, o jeito que o escritor se expressa tem total diferença da interpretação da ideia do poema.  * Tem versos, repetições
Sobre poesia e poemas.		
O que eu sei	O que eu gostaria de saber (mais)	O que eu aprendi
Criar versos através de sentimentos e histórias e rimar palavras em finais de estrofes com uma sequência ou fazer sentido	Criar versos com rimas novas e ter mais ideias no andamento do poema com início, meio e fim.	Criar uma poesia através de um tema e colocar sentimento na apresentação.

Fonte: Acervo das autoras

Nos excertos acima, observamos que elementos multissemióticos (“gestos”, “jeito que o escritor se expressa”, “apresentação”) e não apenas verbais nos poemas do *slam* foram considerados significativos pelos/as estudantes; elementos estruturais da composição poética (“metáforas”, “versos”, “repetição”), referenciados como parte integrante do gênero; e o uso do verbo “criar” e também da 1ª pessoa do plural (“podemos usar”, “podemos criar”) – que podem manifestar uma apropriação subjetiva e criativa das habilidades enfocadas – chamaram a atenção das e dos estudantes.

Ainda, a tabela *KWL* serviu à professora não só como um instrumento de análise do processo individual de apropriação de cada estudante, mas também como um diagnóstico dos objetivos de aprendizagem que ficaram mais bem consolidados na turma, bem como aqueles que potencialmente devem ser priorizados no planejamento dos projetos e aulas seguintes.

Durante o projeto, os processos de conhecimento da Aprendizagem pelo Design (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) foram combinados com o Redesign (FETTERMANN, 2020; FETTERMANN; KERSCH, 2022), em que os ciclos iterativos realizados proporcionam às e aos estudantes oportunidades de experimentar e aplicar o conteúdo estudado para, em seguida, receber *feedback* sobre sua produção e fazer o *redesign* do que for necessário.

Ainda, as atividades foram planejadas de modo a proporcionar interação constante entre pares. Isso é relevante porque analisar textos funcionalmente em duplas e depois compartilhar os resultados em grupos, assim como construir análises críticas em grupos, proporciona não só uma construção coletiva de conhecimento como também possibilita à professora realizar um trabalho de avaliação processual a partir do acompanhamento das discussões. Desse modo, puderam ser feitos esclarecimentos, explicações e provocações durante o processo de aprendizagem - o que pode ser menos propício a acontecer em atividades individuais.

Por fim, o projeto contribuiu, na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias – Língua Portuguesa, para o desenvolvimento das seguintes habilidades da BNCC:

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (...) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (BRASIL, 2017, p. 515).

A prática de tais habilidades foi perceptível durante as atividades, assim como no decorrer do processo avaliativo, demonstrando a importância de trazer para a sala de aula conteúdos, gêneros discursivos, linguagens e discursos que vão além do currículo e proporcionam às e aos estudantes aprender muito mais do que aspectos gramaticais e vocabulário isolado de contextos significativos de uso da língua.

Portanto, ressaltamos que esse projeto não se trata, de fato, de uma “pedagogização do letramento”, mas nele – e a partir de sua realização – assumimos a noção e a necessidade dos multiletramentos, empoderando estudantes nas práticas de letramento crítico (NEVES, 2021).

Tendo em vista textos literários multissemióticos como poemas do *slam* (já que envolvem performance, voz e/ou imagem), consideramos que organizar atividades com textos que permitam experienciar (o novo, o conhecido), conceituar (por nome e teoria), analisar (funcionalmente, criticamente) e aplicar (apropriadamente, criativamente) elementos implicados nas práticas sociais que envolvem o gênero possibilitaram colocar os letramentos no centro do processo de aprendizagem.

Além disso, entendemos que apenas coletivamente é possível desenvolver a habilidade de compartilhar os sentidos dos textos produzidos no campo artístico-literário, produzindo significado e (re)construindo criações autorais individuais e coletivas conforme orienta a BNCC-EM (BRASIL, 2017). Ao mesmo tempo, é através das interações, das verbalizações, da autoavaliação do processo de aprendizagem e das produções das e dos estudantes que se faz possível avaliar e perceber as estruturas e estilísticas de diferentes gêneros literários. Por isso, reafirmamos o potencial de estratégias pedagógicas como a avaliação processual, design e *redesign*, e autoavaliação em projetos no ensino de línguas, os quais foram elementos integrados e indissociáveis nas atividades desenvolvidas no trabalho aqui descrito.

Finalmente, ao levar para a sala de aula textos como os *slams*, promovemos a ampliação dos mundos de vida das e dos

estudantes, que podem praticar a escuta de – e também criar – poemas situados na vida real e criticar realidades sociais que podem ser bem parecidas com as suas ou distantes do que vivem, encorajando o seu pensamento crítico e a sua percepção de como podem interagir em seus meios.

O projeto também abre possibilidades desse tipo de texto e manifestação cultural ser trabalhado em outras línguas e em conjunto com outras disciplinas (por exemplo, história e geografia), no desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, ampliando a visão de mundo e enriquecendo o repertório linguístico-cultural das e dos estudantes.

### **Ampliando os olhares**

*Slams* são batalhas de poesia falada realizadas por coletivos culturais independentes. É um movimento literário iniciado nos anos 80, em Chicago, que chegou ao Brasil nos anos 2000, estabelecendo aqui uma relação próxima com a cultura *hip-hop* pela realização das batalhas nas ruas, estações de trem e praças das grandes cidades. É um gênero sugerido pela BNCC-EM para o trabalho com textos literários multimodais e já exerce um papel de destaque na cultura escolar em alguns locais do país, como o *Slam* Interescolar de São Paulo, que ganhou em 2022 o Prêmio Jabuti na categoria Inovação. Os poemas do *slam* têm características específicas:

1. eles são elaborados para serem performados em público;
2. pela característica da competição, essa elaboração leva em conta não só o texto, mas também voz, performance e a reação do público;
3. pela intensa relação com as culturas juvenis e periféricas, e também pelo caráter democrático das competições, os *slams* no Brasil constituem um espaço livre e seguro de expressão das identidades e de denúncia de problemas políticos e sociais.

Para um trabalho consoante com suas características, é relevante conversar com as e os estudantes sobre o gênero como um movimento de produção cultural independente e crítico, mostrar vídeos (no lugar de textos impressos, que não dão conta do aspecto performático) e procurar saber se há coletivos que organizam *slams* na cidade, incentivando esse conhecimento fora dos muros da escola. É interessante, ainda, ao fazer esse trabalho com mais turmas – ou com turmas que se interessem e se engajem –, considerar como meio de compartilhamento dos poemas a realização de uma batalha de *slam* na escola. Você pode encontrar dicas de como fazer isso no vídeo da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, acessando o *QR code* 3, ao lado.



## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos**, n.33, p. 263-277, Florianópolis, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/8669-25944-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

FETTERMANN, Joyce Vieira. **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.

FETTERMANN, Joyce Vieira; KERSCH, Dorotea Frank. Avaliação da aprendizagem de línguas à luz de uma abordagem multimidiática e multimodal. **Rizoma**, 11(1), 4-22, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/17442>. Acesso em: 13 out. 2022.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Letramentos literários em travessias na Linguística Aplicada: ensino transgressor e aprendizagem subjetiva da literatura. In: LIMA, Érica (org.). **Linguística aplicada na Unicamp: travessias e perspectivas**. Bauru: Canal 6, 2021. p. 65-88. Disponível em: [doi.org/10.52050/9786586030617](https://doi.org/10.52050/9786586030617). Acesso em: 12 out. 2022.

### Lista de QR Codes:


1. Performances *Slam* – YouTube (<https://m.youtube.com/watch?v=YCmktAXSqNU&list=PL0y7q9gd8rFc9DhadTNOFoXDQk5muuzPX>)
2. *Slam* Rotina (Coletivo Palma) – disponível no aplicativo do *Spotify*
3. Poema – Como organizar um *Slam* na escola? – Plataforma Escrevendo o Futuro (<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/videos/a-olimpiada/artigo/2906/poema--como-organizar-um-slam-na-escola>)



# AVALIAÇÃO DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE EM ASSEMBLEIA DE CLASSE

Adriana Hanayá Ferreira Cabral  
Aline Peixoto Bezerra

## Informações gerais sobre a proposta de atividade

<b>Gênero textual</b>	Termo de Uso da internet
<b>Ano</b>	3ª série do Ensino Médio
<b>Tipo de atividade</b>	Em grupo com cinco componentes
<b>Tempo previsto</b>	Seis aulas de 50 minutos
<b>Material sugerido</b>	Caderno, lápis, borracha, caneta, computador, smartphones e a ferramenta <i>Animaker</i>
<b>Compartilhando na web</b>	<a href="https://youtu.be/TsYdAj-5x-A">https://youtu.be/TsYdAj-5x-A</a> 
<b>Competências da BNCC</b>	7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.



<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Criar, colaborativamente, vídeo multimodal/multissemiótico utilizando diferentes linguagens e mídias.</li> <li>● Engajar-se em práticas autorais e coletivas.</li> </ul>
------------------	---

## Descrição da atividade

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, documento que regulamenta as habilidades e competências relacionadas ao ensino básico no Brasil, realça o desafio de a escola configurar ainda mais os espaços significativos de aprendizagens do Ensino Infantil até o Ensino Médio. A BNCC (BRASIL, 2018) objetiva garantir aos estudantes saberes que se integrem ao contexto social do século XXI, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, e tem por finalidade nortear práticas de produção e recepção dos mais variados gêneros discursivos.

A partir das orientações estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2018), a reflexão sobre o ensino/aprendizagem de leitura, escrita e oralidade em âmbito escolar tornou-se ainda mais necessária. Desde então, pesquisadores/as e professores/as têm se engajado na inserção de novos conteúdos aos currículos e práticas escolares. Diante disso, entre as habilidades contempladas para o Ensino Médio, espera-se que os alunos possam

EM13LP25 - Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões [...] (BRASIL, 2018, p. 154).

Em outras palavras, a escola deve proporcionar aos alunos, ao longo das etapas de ensino, a experiência com os usos de linguagem nas diferentes esferas de atividade humana (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, a assembleia de classe configura-se como uma

alternativa para se trabalhar com leitura, escrita e oralidade como prática social com vistas a mudanças sociais.

A esse respeito, Cabral (2018) defende que a assembleia de classe é um evento de letramento em que alunos e professores se reúnem para refletir acerca de problemas que os envolvem e que, colaborativamente, desejam resolver, ou, ao menos, minimizar. Compreendidas dessa forma, as práticas sociais desencadeiam as ações de leitura, escrita e oralidade. Nessa perspectiva, tais ações, de acordo Bazerman (2011), são realizadas e materializadas por meio dos gêneros discursivos requeridos de acordo com a problemática social instaurada.

Para a construção deste capítulo, elencamos a seguinte pergunta norteadora: como é possível, por meio de assembleia de classe, investigar a avaliação da leitura, escrita e oralidade como prática social? Isso posto, passamos a nos dedicar a um recorte de dados de uma pesquisa em andamento de abordagem qualitativa, interpretativista, de vertente sociocultural, inserida na Linguística Aplicada. Respaldamo-nos na concepção interacionista da linguagem (BAKHTIN, 2003); na concepção de gêneros da nova retórica (BAZERMAN, 2011); na pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012); bem como nos pressupostos da Pedagogia Crítica (FREIRE, 2001).

### **Descrição da atividade**

Esta atividade faz parte de um trabalho colaborativo desenvolvido em assembleia de classe na disciplina de Língua Portuguesa, com a turma da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública norte-rio-grandense. Para tanto, os alunos foram divididos em três grupos com cinco componentes. Cada equipe ficou responsável por uma seção do gênero *Termo de Uso da internet* que foi dividido em três partes: acesso à rede wi-fi; obrigações do usuário e proibições do usuário. Esse documento foi elaborado de forma colaborativa pelos discentes, uma vez que na instituição de ensino não havia nenhum registro referente ao uso da internet na

escola. Após a elaboração do contrato, sentimos necessidade de dar uma maior visibilidade para o Termo de Uso da internet.

Por essa razão, decidimos, em assembleia de classe, produzir vídeos que fossem capazes de atingir esse objetivo. Os instrumentos utilizados para esse fim foram: caderno, lápis, borracha, caneta, computador, smartphones e a ferramenta Animaker. Essa atividade foi prevista para seis horas/aulas de 50 minutos. Devido à necessidade de recorte, neste capítulo, analisaremos apenas a produção do vídeo multimodal/multissemiótico que aborda sobre como se dá o acesso à rede wi-fi na escola. Para a execução da proposta, os discentes mobilizaram imagens estáticas e em movimento, linguagem oral, escrita e música. Nas palavras de Rojo (2012, p.19), multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos se caracteriza por "[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar". Desse modo, o vídeo produzido apresenta multiplicidade de linguagens e efetiva circulação social.

Para execução da referida atividade, os discentes tiveram uma oficina de produção de vídeo sobre a ferramenta Animaker com um colaborador externo à escola. Para esse propósito, seguimos cinco passos:

**1º passo:** consistiu na apresentação de um e-book, elaborado pelo monitor, sobre o referido software de criação de vídeo, que é uma ferramenta online e gratuita, a qual optamos pela versão em português <https://www.animaker.co/>.

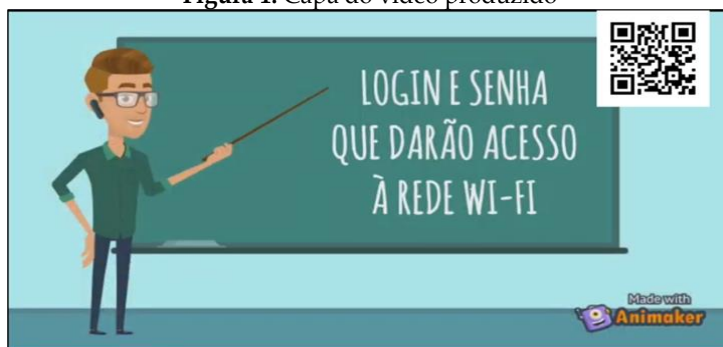
**2º passo:** foi baixar o aplicativo nos computadores da sala de informática e navegar para colocar em prática as informações apresentadas pelo monitor.

**3º passo:** criar um roteiro para produção do vídeo. Nessa fase, os discentes tiveram que usar uma linguagem mais direta, além de pensar no cenário, na construção dos personagens e na gravação da fala num tempo máximo de 10 segundos.

**4º passo:** revisar e editar o vídeo, o que foi realizado também de forma colaborativa.

**5º passo:** divulgar o vídeo pelos alunos e professores nas redes sociais, a saber, WhatsApp, Instagram, Facebook e YouTube. Na Figura 1, é possível visualizar o vídeo produzido por meio da leitura do QR Code.

**Figura 1:** Capa do vídeo produzido



Fonte: <https://youtu.be/TsYdAj-5x-A> (Acesso em: 11 set. 2022).

### **Como avaliar?**

As novas formas de ensinar e aprender no século XXI ultrapassam as amarras da pedagogia tradicional, uma vez que as provas individuais, escritas ou de múltipla escolha, por exemplo, que mediam principalmente a capacidade de memorização dos alunos, dão espaço à avaliação baseada na prática de metodologias ativas, a exemplo da assembleia de classe, a qual assegura um acompanhamento mais integral das atividades, colaborativamente, desenvolvidas em rede para a construção da aprendizagem.

No contexto dessa discussão, a avaliação da aprendizagem tem como objetivo a emancipação dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, os discentes desenvolveram diversas habilidades preconizadas pela BNCC, a exemplo da habilidade “EM13LP17 - Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados [...] para

ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas” (BRASIL, 2018, p. 509).

Em relação à avaliação dos alunos, ela ocorreu de maneira processual e colaborativa em que os agentes sociais viabilizaram a aprendizagem de forma horizontal, uma vez que, ao interagir entre si, cada participante, de acordo com os seus saberes e fazeres, produziu o vídeo multimodal/multissemiótico em análise.

Para melhor explicitar a avaliação, recorremos às contribuições de Paulo Freire (2001, p. 11): “[...] a avaliação está exatamente na necessidade de que têm os seus sujeitos de, acompanhando passo a passo a ação dando-se, observar se seus objetivos estão por ser alcançados”. Desse modo, é fundamental a prática de "escutar", conforme defende o patrono da educação no Brasil. Para isso, devem ser criados espaços de feedback entre o professor e o aluno para que este compreenda os detalhes do seu progresso e, principalmente, perceba que sua voz é valorizada e respeitada na construção do próprio conhecimento.

Isso posto, salientamos que a avaliação assumida na análise do vídeo está alinhada com a pedagogia dos multiletramentos, uma vez que: (i) produzimos de forma interativa e colaborativa; (ii) potencializamos o protagonismo discente durante o processo; (iii) fomentamos diferentes práticas de leitura, escrita e oralidade; (iv) empregamos diferentes semioses (língua oral e escrita/música/imagens estáticas e em movimento/cor/gestos); (v) e o vídeo encontra-se nas nuvens em formato de hipermídia.

### **Ampliando os olhares**

No tocante à produção do vídeo descrita neste capítulo, vislumbramos algumas possibilidades de adaptações.

1. Ao invés da elaboração de um vídeo por meio da ferramenta Animaker, os alunos podem utilizar o app do TikTok para filmar a si mesmos e, atuando, podem demonstrar como acessar a rede wi-fi da escola.

2. Desenvolvida no componente curricular de Língua Portuguesa, pode ser adaptada para a disciplina de Língua Inglesa ou Espanhola com pequenos ajustes no discurso.

3. Os discentes podem utilizar o Canva, ferramenta gratuita de design, para a produção dos vídeos.

4. O referido trabalho também pode ser adaptado para alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

CABRAL, Adriana Hanayá Ferreira. **Assembleia de classe como evento de letramento: entrelaçando saberes e fazeres...** 2018. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/NAT) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



## O DIGITAL NA LEITURA LITERÁRIA: POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO DE ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

Reginaldo Santos Ferreira

### Informações gerais sobre a proposta de atividade:

<b>Gênero textual</b>	vlog
<b>Ano</b>	2º ano do ensino médio
<b>Tipo de atividade</b>	Individual
<b>Tempo previsto</b>	duas aulas de 50 minutos
<b>Material sugerido</b>	Celular com câmera, microfone e acesso à internet, uso da plataforma <i>Flip Grid</i> para o compartilhamento dos vídeos.
<b>Compartilhando na web</b>	Não se aplica.
<b>Competências da BNCC</b>	(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.). (EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades.



<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Acompanhar e estimular a progressão da leitura dos alunos, instigando-os durante esse processo, para que estabeleçam relações relevantes com o texto literário..</li> </ul>
------------------	--

## Descrição da atividade

Ainda que o senso comum faça crer que se trata de um subgênero desse grande guarda-chuva de possibilidades que é o Youtube, o video blogue (videoblog, videolog, daily vlog ou, finalmente, vlog) foi criado, como sói acontecer com o uso de novas ferramentas por parte da humanidade, assim que a tecnologia necessária passou a estar à disposição. É bem verdade que esse gênero apenas se popularizou após a criação do Youtube, no ano de 2005. Funciona de maneira bastante simples: com uma câmera e um microfone, independentemente da quantidade de pixels do primeiro ou da qualidade de captação do segundo, um usuário qualquer pode gravar seu vídeo e publicá-lo no site mencionado, deixando-o quase que de maneira instantânea no ar para milhões de pessoas ao redor do mundo.

Enquanto gênero, ainda que não nos proponhamos neste capítulo a caracterizá-lo de maneira exaustiva, tanto pelo espaço de que dispomos quanto pela quantidade de trabalho que esse tópico específico geraria (e não é nossa prioridade aqui), podemos fazer uso das palavras que Marcuschi (2008) utilizou para definir o gênero para esboçar, ainda que quase grosseiramente, as características do tal “vlog”:

Apesar de ser intuitivo e pouco sistemático, este não deixa de ser um conhecimento social cuja observância de todos os parceiros de comunicação. Essa competência classificatória “ingênua” opera com muita precisão em todas as situações diárias e permite que expressemos juízos de valor quanto à adequação dos textos produzidos. Apesar disso, lembra Steger, sabemos muito pouco a respeito das razões da diversidade de gêneros textuais que encontramos pela frente. (MARCUSCHI, 2008, p. 187)

Por se tratar de um gênero digital, o vlog é claramente parte do grupo daqueles que não têm uma regularidade em termos de função social, temática ou mesmo estrutura do ponto de vista da sequência textual, dadas as muitas utilizações às quais se presta desde o começo, bem como pelo grande número de transformações que vem sofrendo desde as primeiras gravações. Começou tendo caráter informativo, e, nas primeiras gravações, era perceptível a falta de intimidade entre os produtores (a primeira geração a usar uma tecnologia sempre tem um pouco de dificuldade a mais), os equipamentos e a própria imagem. Atualmente, os assuntos vão desde os mais banais aos mais relevantes, e a imensa maioria dos usuários já demonstra uma boa desenvoltura frente à câmera.

A atividade que passamos a descrever foi realizada em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio em uma escola privada da cidade de Novo Hamburgo-RS. Na época (primeiro trimestre de 2022), desenvolvíamos com os estudantes alguns estudos sobre o Romantismo. Entre outras atividades (escrita de cartas em nome dos personagens, gravação de podcasts sobre o tema, criação de mapas mentais etc.), solicitamos que gravassem um vlog respondendo a uma questão bastante específica (a atividade está descrita a seguir) sobre o livro que as turmas estavam lendo (Cinco Minutos, de José de Alencar). Para facilitar a compreensão da atividade, elaboramos este rápido tutorial por escrito. A atividade principal a que nos referimos neste capítulo está descrita no sexto passo.

**1º passo:** Aula introdutória, com uso de livro didático, sobre o Romantismo.

**2º passo:** Criação de mapa mental.

**3º passo:** Encomenda da atividade do podcast: para melhor compreensão de tal movimento literário, os alunos foram divididos em grupos e gravaram podcasts com os resultados de suas pesquisas sobre a temática (enquanto alguns falavam sobre o momento histórico, outros falavam sobre os principais autores, alguns especificamente sobre José de Alencar etc.)

**4º passo:** Leitura mediada do primeiro capítulo de Cinco Minutos, de José de Alencar.

**5º passo:** Leitura do capítulo 2, no qual se nota que o comportamento da moça com a qual o protagonista se envolve amorosamente é bem pouco convencional. Buscando que os alunos demonstrassem sua interpretação sobre as motivações dela, pedimos que os alunos respondessem à questão: “Qual você acha que será a justificativa para o comportamento da moça?”

**6º passo:** Atividade sobre o capítulo 5: em um determinado momento da história, o protagonista recebe um convite de sua amada para acompanhá-la em uma viagem que poderia ser a derradeira para ela, que padecia de uma doença que acreditava incurável. Os alunos, então, deveriam gravar um vídeo respondendo se aceitariam ou não, imaginando que o convite fosse recebido em condições análogas (por alguém por quem estão apaixonados, vive distante, tem uma doença grave etc.), mas transferindo a situação para suas vidas atuais. A proposta que os alunos receberam foi a seguinte:

*“Como vocês perceberam durante a leitura, não foi um convite muito simples o recebido pelo protagonista, concordam? É uma situação pouco usual, na qual muitas coisas estão em jogo: os sentimentos, o fato de entregar-se a uma situação tão fora do comum...”*

*Se na história de José de Alencar o convidado tratava-se de um homem independente que podia parar sua vida para aceitar a aventura sugerida, como seria se algo parecido acontecesse na vida de vocês? Aceitariam? Caso sim, como ficariam as situações com a família, com a escola, como seria deixar a rotina toda pra trás assim, de repente? Ou vocês negariam? Nesse caso, como ficaria um amor tão intenso diante dessa negativa derradeira?*

*A atividade de hoje é a seguinte: se esse convite acontecesse com vocês, qual seria a resposta? Vocês devem gravar um vlog (mínimo 2 e máximo de 4 minutos) no Flipgrid respondendo à carta do capítulo VII, fazendo o maior número de relações possíveis entre o texto literário e a vida de vocês.”*

Imagem 1: A proposta a ser respondida pelos alunos.



The image shows a screenshot of a Flipgrid post. At the top left is the Flipgrid logo. To its right are a notification bell and a user profile icon. Below the header is a back arrow and the text '2A'. A date separator indicates 'June 9, 2022'. The main title of the post is 'Resposta ao convite'. The body of the post contains three paragraphs of text. The first paragraph asks if the reader agrees with the protagonist's situation. The second paragraph asks if they would accept a similar situation in their own lives. The third paragraph asks for a video response to a specific question. At the bottom of the post is a pink button with a speech bubble icon and the text 'Add Response'.

Flipgrid

< 2A

June 9, 2022

## Resposta ao convite

Como vocês perceberam durante a leitura, não foi um convite muito simples o recebido pelo protagonista, concordam? É uma situação pouco usual, na qual muitas coisas estão em jogo: os sentimentos, o fato de entregar-se a uma situação tão fora do comum...

Se na história de José de Alencar o convidado tratava-se de um homem independente que podia parar sua vida para aceitar a aventura sugerida, como seria se algo parecido acontecesse na vida de vocês? Aceitariam? Caso sim, como ficariam as situações com a família, com a escola, como seria deixar a rotina toda pra trás assim, de repente? Ou vocês negariam? Nesse caso, como ficaria um amor tão intenso diante dessa negativa?

A atividade de hoje é a seguinte: se um convite daquele tipo acontecesse com vocês, qual seria a resposta? Vocês devem gravar um vídeo (mínimo 2 e máximo de 4 minutos) no Flipgrid respondendo à carta do capítulo VII, fazendo o maior número de relações possíveis entre o texto literário e a vida de vocês.

 Add Response

Fonte: Print do site da turma no Flipgrid.

Como visto, foi utilizada para as respostas dos alunos a ferramenta Flipgrid. O Flipgrid é uma ótima opção para gravação de vídeos de atividades pedagógicas online, pois permite a criação de turmas e de atividades. A mesma turma pode receber diversas atividades (no site, denominadas “Tópicos”), com boas opções para o acompanhamento do professor com relação a tempo mínimo/máximo de vídeo, leitura de comentários dos alunos nos vídeos dos colegas etc.

## Como avaliar?

Como é de praxe na escola em que a atividade foi desenvolvida, os próprios alunos já estão impregnados da cultura do “vale nota, sor?”, e todas as atividades avaliativas requererem a tradicional conversão em números, ou seja, sim, é preciso dar uma nota. Para tal, elaboramos alguns critérios a cada atividade, de modo que fosse possível realizar a avaliação da maneira mais justa possível. No caso deste trabalho, nosso objetivo era verificar, por meio do vlog, se os estudantes estavam conseguindo acompanhar o texto literário, criar relações com ele e apropriar-se das situações explicitadas no livro. Para tal, elaboramos uma espécie de grade de correção com as seguintes pontuações:

**Quadro 1:** Grade de avaliação

<b>Critério</b>	<b>Pontuação</b>
Adequação: desenvolvimento conforme a proposta	<b>0-2</b>
Linguagem: adequação à norma culta/desvios aceitáveis de acordo com as possibilidades do gênero	<b>0-2</b>
Coesão e coerência: organização, progressão, uso adequado de elementos coesivos	<b>0-2</b>
Descrição competente da situação e da personagem	<b>0-2</b>
Argumentação: justificativa plausível e coerente para aceitar ou não o convite	<b>0-2</b>
<b>Total</b>	<b>0-10</b>

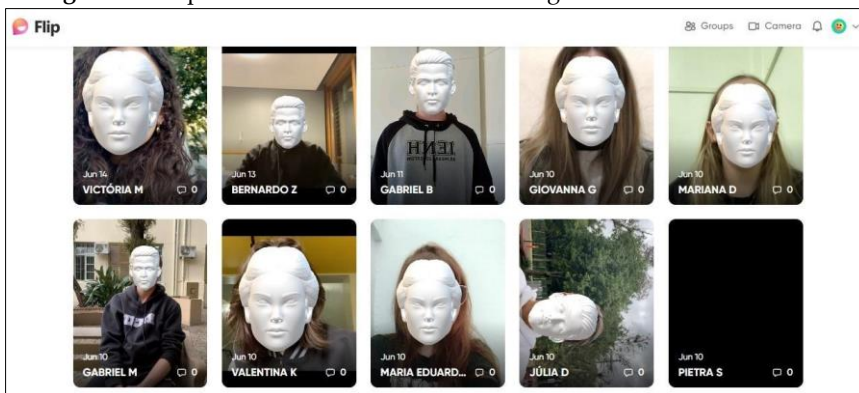
Fonte: o autor

Como se pode perceber, alguns critérios são bastante genéricos em termos de produção textual, como a questão da coesão e coerência. Já a adequação se refere tanto ao gênero que deve ser utilizado quanto ao cumprimento da proposta, uma vez que, nesse caso, não haveria como dar conta de uma sem que a outra estivesse igualmente satisfeita. No critério “Linguagem”, não acreditamos que fosse o caso de simplesmente exigir a adequação à norma culta, uma vez que, por se tratar de um trabalho que propõe um diálogo multicultural e multimídia (com a pedagogia dos multiletramentos

nitidamente envolvida), seria incompatível impedir que os alunos utilizassem pelo menos parte de suas particularidades discursivas quando fossem se manifestar verbalmente. Da mesma forma, os critérios de descrição de personagem e situação e argumentação funcionam quase como um “truque”, pois permitem, por um lado, que o professor verifique se a leitura realmente está sendo realizada e informa a este o quanto o aluno é capaz de realizar tais tarefas, e, por outro, coloca o aluno na posição de agente durante a leitura de um livro literário, papel que os leitores não estão acostumados a desempenhar.

Considerando os resultados obtidos, ou seja, analisando o conteúdo produzido pelos alunos, é possível afirmar que a atividade foi bem-sucedida, na medida em que todos os estudantes conseguiram desenvolvê-la e realizar a entrega dando conta da proposta, relacionando a história contada pelo texto literário com suas vidas, como solicitado e, por consequência, desenvolvendo uma relação mais profunda entre o texto literário e suas realidades, indo além da simples decodificação do texto. Os objetivos foram atingidos, uma vez que a atividade fez com que os estudantes se mantivessem engajados na leitura do livro até o seu final, como ficou comprovado nas demais atividades que sucederam a que descrevemos neste breve capítulo.

**Imagem 1:** A capa do site com as miniaturas de alguns dos vídeos dos alunos.



Fonte: Print do site da turma no Flipgrid.

Consideramos que a atividade vai ao encontro da pedagogia dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), uma vez que, para que fosse executada a contento, mobilizava uma série de recursos culturais/tecnológicos dos alunos, como a capacidade de demonstrar e criar relações com o texto literário a partir de um enfoque cultural bastante diferente do seu e tentar interpretá-lo de acordo com a sua realidade, sem que isso se tornasse algo anacrônico, e usar tecnologias digitais para a gravação e publicação do vídeo.

A atividade realizada propiciou o engajamento dos alunos na leitura, fazendo com que lessem o texto integral. Para conduzir a avaliação, me pautei no trabalho de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), procurando aproximar a avaliação formativa (no diálogo e feedback constante aos alunos) da sumativa, transformando o conjunto de atividades realizadas em nota, mostrando aonde os alunos conseguiram chegar.

### **Ampliando os olhares**

Como se pôde observar nas descrições realizadas neste capítulo, trata-se de uma atividade que requer poucos recursos tecnológicos, especialmente se considerarmos a boa parte dos contextos educacionais de regiões metropolitanas e capitais, nas quais um celular e internet já não são elementos de luxo. Embora seja sempre importante conhecer o contexto em que se está inserido, acreditamos ser possível afirmar que, com bom senso e boa vontade, é possível realizar tarefa semelhante mesmo em turmas nas quais alguns dos alunos não disponham desses recursos.

Já com relação ao nível de ensino, modificando-se a escolha do texto literário, é uma atividade que pode ser realizada sem grandes dificuldades, mas acreditamos tratar-se de uma atividade que vem muito a calhar, especialmente para trabalho com línguas adicionais, que são sempre desafiadoras no que diz respeito à criação de relevância e ao engajamento do aluno em

um contexto de inserção simulada. Poder fazer com que o aluno responda a uma situação qualquer em outra língua simulando falar com um nativo (ou mesmo falando) trata-se de uma atividade com bastante potencial.

## Referências

- ALENCAR, José de. **Cinco Minutos**. Domínio Público. 1856.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola. 2008.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.





# CONSTRUÇÃO DE NARRATIVA POR MEIO DE LIVROS-JOGOS NA PANDEMIA DE COVID-19: AVALIANDO DE FORMA MULTIMODAL A PARTIR DE HABILIDADES DA BNCC

Anna Júlia Cardoso Dornelles  
Maiara Dalpiaz dos Santos

## Informações gerais sobre a proposta de atividade

<b>Gênero textual</b>	livro-jogo
<b>Ano</b>	2º ano do Ensino Médio
<b>Tipo de atividade</b>	individual
<b>Tempo previsto</b>	o projeto durou 20 h-aula
<b>Material sugerido</b>	celular ou computador, <i>internet (wifi)</i>
<b>Compartilhando na web</b>	biblioteca virtual no <i>Genial.ly</i> - <a href="https://view.genial.ly/60e35132810de20d6bb8db64/interactive-image-biblioteca-livros-jogos">https://view.genial.ly/60e35132810de20d6bb8db64/interactive-image-biblioteca-livros-jogos</a>
<b>Competências da BNCC</b>	Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio: 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

	<p><b>(EM13LGG703)</b> Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</p> <p><b>(EM13LP02)</b> Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p> <p><b>(EM13LP19)</b> Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, <i>biodata</i>, currículo <i>web</i>, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i>, <i>wiki</i>, <i>site</i> etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.</p> <p><b>(EM13LP54)</b> Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i>, <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.</p>
--	--

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer o gênero livro-jogo através da apresentação interativa feita no Genial.ly com a adaptação do livro <i>A Viagem Maldita</i>, do autor Athos Beuren;</li> <li>● Familiarizar-se com as diferentes funções do Genial.ly;</li> <li>● Refletir sobre as diferenças de um RPG e de um livro-jogo;</li> <li>● Exercitar a oralidade durante a leitura do livro-jogo em aula síncrona no <i>Google Meet</i>;</li> <li>● Desenvolver uma narrativa própria para a criação de outros livros-jogos;</li> <li>● Compartilhar com a turma suas experiências durante o percurso das aulas e da construção do livro-jogo.</li> </ul>
------------------	---

### **Descrição da atividade:**

A interação nas aulas síncronas durante o período de pandemia da COVID-19 foi um desafio. Encontros on-line com câmeras fechadas e microfones que só eram abertos quando o professor pedia várias vezes. Como professoras, um de nossos papéis foi reinventar a sala de aula de forma a inspirar nossos/as alunos/as a participar, mesmo que sem as câmeras abertas. Neste projeto, tivemos a participação de muitos/as dos/as alunos/as em sala de aula para que pudéssemos fazer a leitura do livro-jogo *A Viagem Maldita*, do autor Athos Beuren. O livro foi adaptado pelos professores para que pudesse ser lido em uma apresentação interativa<sup>1</sup> criada no *Genial.ly*, com imagens, vídeos, jogos e desafios durante toda a leitura.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://view.genial.ly/609b010bf3eee40d15287f0a/interactive-image-a-viagem-maldita-livro-jogo>. Fonte: Elaborado pelos professores do projeto a partir do livro-jogo *A Viagem Maldita*, do autor Athos Beuren.

O projeto foi desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa em uma turma do segundo ano do ensino médio de uma escola estadual de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Todas as aulas ocorreram de forma síncrona durante o período emergencial remoto no primeiro semestre de 2021, com os/as alunos/as participando das aulas via *Google Meet* e, também, acessando o material pelo *Google Sala de Aula* de forma assíncrona.

Para o desenvolvimento do projeto, foram 7 semanas com 1 h-aula síncrona no *Google Meet* e 2 h-aula assíncronas em cada e, para o produto final, as três últimas semanas foram utilizadas para produção, autoavaliação, reescrita e socialização das produções em aula. O tema do projeto, a partir da leitura do livro-jogo *A Viagem Maldita*, foi o uso do gênero fantasia para a criação de uma história interativa autoral. Os/as alunos/as puderam deixar aflorar a criatividade para desenvolver narrativas totalmente novas ou para trabalhar com histórias já existentes. A ficção e a fantasia foram os gêneros utilizados nas histórias para definir a temática da escrita, enquanto o livro-jogo foi o gênero discursivo multimodal escolhido para as produções textuais.

A partir do livro-jogo lido de forma adaptada e multimodal no *Genial.ly*, os/as alunos/as produziram seus próprios livros-jogos com, no mínimo, duas descrições de sua história, bem como descreveram as escolhas para cada descrição e as consequências para cada escolha. Além disso, foi necessário que cada descrição viesse acompanhada de uma imagem de contextualização para o fundo da história para que ela, posteriormente, pudesse ser construída no *Genial.ly*.

Abaixo, apresentamos uma imagem com a trajetória básica do projeto para que possamos dar foco para a produção escrita, a reescrita e a avaliação que aconteceram no final desse período:

**Figura 1:** Etapas do projeto



Fonte: Elaborada pelas autoras

## Como avaliar?

A avaliação da aprendizagem ocorreu de forma processual (avaliação formativa), ao longo de todo o projeto. Essa avaliação é chamada de formativa “no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos” (SANT’ANNA, 2005, p. 34). Dessa forma, os/as discentes são avaliados/as durante todas as atividades propostas, a fim de promover uma avaliação mais inclusiva, que ao invés de ocorrer apenas ao final em forma de prova, ocorre em coerência com um trabalho complexo, como é um projeto.

No entanto, para a produção final - à qual aqui iremos nos ater -, sendo essa a produção do livro-jogo, os/as alunos/as foram avaliados/as por meio de três critérios pensados a partir de habilidades da BNCC. Os/as alunos/as receberam os critérios de forma adaptada e, também, um roteiro a seguir<sup>2</sup> para a escrita e construção de seus livros-jogos. Além disso, também puderam

<sup>2</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Y6LCxmW4Zh56pLflcz80UN-MUdVr4oEB/view?usp=sharing>. Fonte: Elaborado pelos professores do projeto.

preencher um Formulário Google<sup>3</sup> com uma autoavaliação breve e avaliação das aulas e dos professores. Abaixo, os critérios de avaliação baseados nas habilidades do projeto.

**Figura 2:** Critério de avaliação

## CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) - 1 ponto.

(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos - 1 ponto.

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário - 1 ponto.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dos critérios acima, é possível identificar importantes características que corroboram com a perspectiva de uma avaliação pela perspectiva dos multiletramentos, a) produção de gênero explorando a multimodalidade nele presente; b) a produção de diferentes gêneros utilizando as tecnologias digitais; c) a permissão a que os/as discentes tenham autonomia nas suas produções para assim exercerem seu protagonismo. Bearne (2009) afirma que a avaliação de

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1a-xHK\\_2bNpm8nGOXbvrptmpVuRAHNMN/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1a-xHK_2bNpm8nGOXbvrptmpVuRAHNMN/view?usp=sharing). Fonte: Elaborado pelos professores do projeto.

trabalhos multimodais deve se voltar para construções e desempenhos múltiplos nos modos semióticos variados [...] além da capacidade do aluno de usar de maneira situada e criativa diferentes cores, padrões, formatos, espaços, perspectivas e enquadramentos, expressões e gestos (BEARNE, 2009 apud DUBOC, 2015, p. 677). Dessa forma, tudo isso precisa ser levado em consideração no momento da avaliação e uma boa forma de fazer isso, é estabelecer critérios, assim como foi feito na proposta aqui relatada.

### Ampliando os olhares

Por conta do tempo e dos recursos, não foi possível realizar oficinas de criação de imagens interativas no *Genial.ly*. A construção dos *Genial.lys* foi feita pelos professores com o material enviado pelos/as alunos/as, no entanto, seria extremamente relevante e significativo que os alunos pudessem ter acesso a computadores para montar seus próprios *Genial.lys*.

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, 2015, p.664-687. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/duboc-avaliacao-e-multiletramentos.pdf>. Acesso em 29 set. 2022.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos. 11ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.





#theyeariwasborn:  
CONSTRUÇÃO DE LINHAS DO TEMPO DIGITAIS

Ana Carolina Moreira Paulino  
Paula Aparecida Neves de Souza

**Informações gerais sobre a proposta de atividade**

<b>Gênero textual</b>	linha do tempo digital.
<b>Ano</b>	1º ano do ensino médio.
<b>Tipo de atividade</b>	individual com avaliação em duplas.
<b>Tempo previsto</b>	duas aulas de 50 minutos.
<b>Material sugerido</b>	plataformas digitais para a criação das linhas do tempo, celular/computador/tablet com acesso à internet.
<b>Compartilhando na web</b>	<i>E-mail</i> e <i>Google Classroom</i> .
<b>Competências da BNCC</b>	<b>Competência específica nº 7:</b> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.
<b>Objetivos</b>	● Publicar linhas do tempo e escrever comentários sobre os trabalhos dos/as demais colegas, utilizando uma tecnologia de compartilhamento.

## Descrição da atividade

Esta atividade, desenvolvida com alunos/as do primeiro ano do ensino médio, na disciplina de Língua Inglesa, teve como foco o desenvolvimento da escrita em ambiente digital. A razão pela qual a atividade foi desenvolvida foi a de aproximar a língua inglesa da realidade dos/as estudantes, tornando o aprendizado mais significativo. Acreditamos que a criação das linhas do tempo digitais também possibilitou a interdisciplinaridade e aumento do conhecimento de mundo dos/as estudantes, visto que eles/as também entraram em contato com fatos históricos importantes que ocorreram na data em que nasceram.

Através de entrevistas com familiares e professores/as e pesquisas na Internet, os/as estudantes foram convidados/as a montar, utilizando o Canva ou outra tecnologia de sua preferência, uma linha do tempo contando fatos importantes que ocorreram no ano em que nasceram.

Tratou-se de uma atividade de escrita elaborada a partir do processo sugerido por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), que compreende as etapas de planejamento, rascunho, feedback, revisão e publicação, mas que compreende a escrita não como um processo linear que segue estas etapas de forma rígida, mas como um “processo social que é linguística e cognitivamente muito mais complexo do que isso”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 241).

A seguir, detalhamos os passos que foram seguidos pela professora no desenvolvimento da atividade.

### **Passo 1:** Ativação de conhecimentos prévios

a. Em grupos, os/as alunos/as foram convidados/as a escrever em *post-its* fatos importantes que ocorreram durante o ano. Podiam ser fatos de sua vida pessoal ou assuntos gerais.

b. Em seguida, todos/as colaram os *post-its* na parede.

c. A professora pediu aos/às alunos/as que organizassem os *post its* seguindo um critério criado por eles/as mesmos/as.

d. A professora perguntou<sup>1</sup>:

Qual critério vocês utilizaram para organizar as informações?

O que vocês acabaram de criar?

Por que vocês organizaram desta forma?

Vocês poderiam tê-las organizado de outra forma? Quais outras opções vocês teriam?

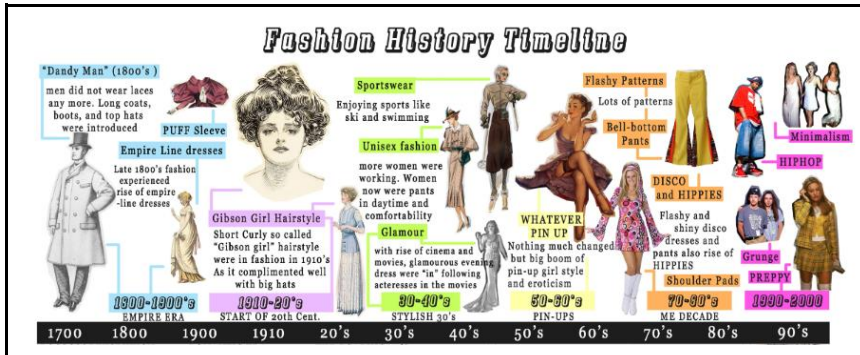
**Passo 2:** Apresentação do gênero

Nesta fase, o gênero foi apresentado, utilizando as linhas do tempo digitais mostradas abaixo:



1. Perfil no Instagram da cantora Beyoncé. Disponível em:  
<https://www.instagram.com/beyonce/>

<sup>1</sup> A professora fez as perguntas na língua inglesa. Deixamos neste capítulo as perguntas em língua portuguesa para que possam ser facilmente adaptadas ao ensino de diversas línguas.



2. Linha do tempo da história da moda. Disponível em:  
<https://i.pinimg.com/originals/62/f3/94/62f3944cbc81a2f76b19551ddeb23605.jpg>



3. Linha do tempo da história da Cultura Drag. Disponível em:  
<https://www.swlondoner.co.uk/wp-content/uploads/2020/09/Drag-History-Timeline-Infographic-1-410x1024.jpg>

Logo após a exposição ao gênero, a professora fez as seguintes perguntas:

a. Onde geralmente encontramos linhas do tempo?

b. Quais são as diferenças e semelhanças entre essas linhas do tempo que vimos?

Para encerrar, a professora apresentou um breve texto sobre o gênero, disponível no *QR code* abaixo.



### ***Passo 3:*** Planejamento

Nesta fase, foram apresentados aos/as estudantes os critérios de avaliação, disponíveis no *QR code* abaixo.



### ***Passo 4:*** Rascunho

Nessa fase, os/as alunos/as escolheram as categorias, fizeram pesquisas e anotações referentes às mesmas e montaram a primeira versão da linha do tempo no aplicativo escolhido.

### ***Passo 5:*** Avaliação por pares

Depois de terem feito os rascunhos, os/as estudantes compartilharam com os/as colegas os *links* das suas linhas do tempo. Em duplas, eles trabalharam em sugestões, considerando os critérios de avaliação.

### ***Passo 6:*** Revisão

---

<sup>2</sup> Link para o texto: <https://www.techtarget.com/whatis/definition/timeline-Internet-timeline-history-of-the-Internet>

<sup>3</sup> Link para os critérios de avaliação: [https://www.canva.com/design/DAFQ1Cdmmh4/V2EjXhtSJQP\\_jmqC\\_9xUaA/view?utm\\_content=DAFQ1Cdmmh4&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFQ1Cdmmh4/V2EjXhtSJQP_jmqC_9xUaA/view?utm_content=DAFQ1Cdmmh4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)

Na fase de revisão, entrou em cena o *feedback* da professora. Cada aluno/a recebeu retorno do trabalho realizado e fez as correções necessárias para publicá-lo.

#### **Passo 7: Publicação**

Utilizando o e-mail e o Google Classroom, os/as estudantes publicaram as suas linhas do tempo e fizeram comentários sobre os trabalhos dos/as colegas. Veja abaixo alguns exemplos de publicações feitas pelos alunos/as:



#### **Como avaliar?**

A professora optou por avaliar os/as estudantes nesta atividade utilizando uma abordagem formativa e referenciada em critérios (QUEVEDO-CAMARGO, 2021). A avaliação formativa, conforme sugere Quevedo-Camargo (2021), caracteriza-se por voltar-se para o processo de aprendizagem, podendo servir como um instrumento que os/as professores/as utilizam para tomar decisões a respeito do que ensinar. Esse tipo de avaliação, segundo a mesma autora, também possibilita que os/as aprendizes utilizem os seus resultados e feedback recebido para refletir sobre as suas produções e assim acompanhar o seu próprio aprendizado.

Já a avaliação referenciada em critérios tem como objetivo medir o desempenho dos/as estudantes em relação a padrões e parâmetros previamente determinados, medindo o domínio que os/as mesmos/as têm de determinados conhecimentos ou habilidades (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; QUEVEDO-CAMARGO, 2021). De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro

---

<sup>4</sup> Link para exemplos de publicação dos/as alunos/as: [https://drive.google.com/drive/folders/1T1NZf\\_tMnQclarR-8FHAmThcGGymF1W?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1T1NZf_tMnQclarR-8FHAmThcGGymF1W?usp=sharing)

(2020), esse tipo de avaliação não compara os/as alunos/as e pressupõe que todos/as podem atingir os objetivos propostos.

Nesse caso específico, os/as estudantes tiveram a oportunidade de aprender sobre o gênero linha do tempo, através de discussões, conceitos e exemplos, antes de aventurar-se no processo de escrita. Eles/as também receberam os critérios de avaliação antes de iniciar a produção, o que tornou claros os objetivos de aprendizagem da atividade. Além disso, antes de receberem o feedback da professora e fazerem a publicação, tiveram a oportunidade de, com base nos critérios de avaliação, dar e receber sugestões dos/as colegas para o aprimoramento de suas produções.

Durante o desenvolvimento da atividade, foi necessário realizar algumas adaptações, para que ela se encaixasse melhor na realidade das turmas. Devido ao curto período de tempo dedicado às aulas de língua inglesa na escola, a professora precisou pedir aos/as estudantes que realizassem parte das tarefas em casa. Uma das adaptações ocorreu devido à dificuldade de acesso a computadores por alguns/mas dos/as alunos/as. Nesses casos, a professora autorizou a entrega do trabalho de forma física. Outra adaptação foi necessária na fase 1, da ativação dos conhecimentos - nessa fase, a professora havia planejado trabalhar com uma tecnologia digital, mas, devido à falta de recursos na escola para que todos/as os/as alunos/as pudessem contribuir simultaneamente, ela optou por substituí-la pelo uso de *post-its*.

### **Ampliando os olhares**

Esta atividade avaliativa pode ser realizada tanto em aulas de línguas adicionais quanto de língua materna.

Podem ser adaptadas as tecnologias a serem utilizadas. Por exemplo, para o brainstorming, podem ser utilizadas plataformas como o *Jamboard*, o *Padlet* ou mesmo o quadro branco.



Para a publicação, a professora pode criar um blog, para que os trabalhos tenham maior alcance.

## **Referências**

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

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

**AVALIAÇÃO DE TAREFA ESCRITA E ORAL EM LÍNGUA  
ADICIONAL:  
PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA E CRITÉRIOS DE  
AVALIAÇÃO EM CONTEXTO BILÍNGUE**

Guilherme Guerra Meira

**Informações gerais sobre a proposta de atividade**

<b>Gênero textual</b>	Carta de Jogo
<b>Ano</b>	2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais
<b>Tipo de atividade</b>	individual
<b>Tempo previsto</b>	Quatro (4) aulas de 80 minutos.
<b>Material sugerido</b>	<i>Handouts</i> , folha A4 em branco, lápis, lápis de cor
<b>Compartilhando na web</b>	<a href="https://padlet.com/teachergui2/t643bjo5v8sm2vrv">https://padlet.com/teachergui2/t643bjo5v8sm2vrv</a>
<b>Competências da BNCC</b>	(EF02CI04) Descrever características de animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem; (EF03CI06): Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pêlos, escamas, bico, garras, antenas, patas); (EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa; (EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (desenhos, cartazes, entre

	outros), sobre si mesmo, preferências e seu contexto escolar.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escrever e falar sobre animais e pokémons, suas partes do corpo e características.</li> </ul>

### Descrição da atividade

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma proposta de unidade didática e rubricas de avaliação para tarefas de produção escrita e oral em língua inglesa utilizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em contexto de bilinguismo de escolha em uma escola privada de Ensino Fundamental e Médio situada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Neste capítulo, usaremos o conceito de “língua adicional” que Schlatter e Garcez (2012) usam ao entenderem que as línguas ensinadas no contexto curricular fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea e são úteis para a sociedade. Por tratar-se de um programa bilíngue, os estudantes da escola onde as tarefas e rubricas foram implementadas usam a língua inglesa em atividades cotidianas, estabelecendo então a necessidade de optarmos por “língua adicional”, e não “língua estrangeira”, pois utilizam da língua inglesa como *meio de instrução* para o aprendizado de habilidades e competências de outras áreas. No caso dessa unidade didática, Ciências - especificamente famílias de animais, suas partes do corpo e características, foi o tema da unidade. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a língua inglesa é utilizada entre falantes plurais, portanto deve-se ensinar e avaliar a língua inglesa conforme as necessidades e aspirações de um número cada vez maior de falantes que usam esse idioma como língua de comunicação.

Britto (2007) apresenta o conceito de letramento como “conjunto de habilidades que o uso da leitura e escrita necessita”, pensando nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. O autor ressalta que língua, escrita e falada, é marca de identidade e condição de

pensamento, ou seja, ela traduz a forma como o sujeito se relaciona com o mundo. O papel do professor na sala de aula é incentivar essa descoberta da identidade no aluno. Segundo Barbosa (2004), é necessário explorar a identidade dos alunos, pois permite uma aprendizagem por meio da participação ativa dos estudantes. Ao despertar em sala de aula o protagonismo do aluno, desenvolvemos sua autoria e descentralizamos o papel do professor como o foco na sala de aula. É necessário, portanto, segundo Schlatter e Garcez (2012), tomar como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos a respeito dos temas a serem tratados, possibilitando ao aluno a oportunidade de reagir aos textos.

É primordial proporcionar práticas de letramento através de diferentes gêneros textuais, perante os quais os alunos terão de se posicionar e ter a própria produção, tornando-os capazes de consumir, produzir e reconhecer diversos textos, estimulando o senso crítico e oportunizando ao estudante envolver-se em práticas sociais que sejam relevantes para ele, através do uso da língua.

Assim, orientados pela concepção de multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000) e gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), e levando em conta o contexto escolar e a visão de letramento como prática social (BRITTO, 2007), o potencial gênero textual da tarefa escrita final foi a *carta de jogo*, especificamente do jogo “Pokémon Trading Card Game”, sendo classificado como tipo textual descritivo. Construimos a tarefa visando a possibilitar que os estudantes se enxergassem como sujeitos-autores, negociando os possíveis sentidos no gênero textual *carta de jogo*.

Entretanto, para chegar no gênero final, percorremos a unidade didática com o intuito de aprender, escrever e falar sobre os diferentes seres vivos (fictícios ou não!). Na primeira aula, no decorrer da pré-tarefa (Figura 1)<sup>5</sup>, os próprios estudantes apontaram como os filhotes dos animais lembravam os diferentes

---

<sup>5</sup> Todas as imagens do capítulo também podem ser encontradas neste link: <https://padlet.com/teachergui2/t643bjo5v8sm2vrv>

estágios de evolução dos Pokémons, sem saber que as tarefas de produção estariam vinculadas a essa temática, que tanto adoram.

Figura 1: Palin, Cheryl. Bright Ideas 1 Class Book.

The page is titled "Animal families" and features several sections:

- Lesson 6 Cross-curricular**
- What's interesting about families?** Animals have families too.
- 1** Look at the photos. Listen and point.
- 2** Look at the photos again. Listen and repeat.
- 3** Look at the lions photo. Listen and repeat.

The main visual area contains three photographs of animal families:

- ducks**: A group of ducks in water, with labels 1, 2, and 3.
- deer**: A group of deer in a field, with labels 1 and 2.
- lions**: A lion family (adult male, adult female, and two cubs) in a savanna, with labels 1, 2, and 3.

Below the photos are two activity sections:

- 4** Look and circle. family dad mum baby
- 5** Point and say.

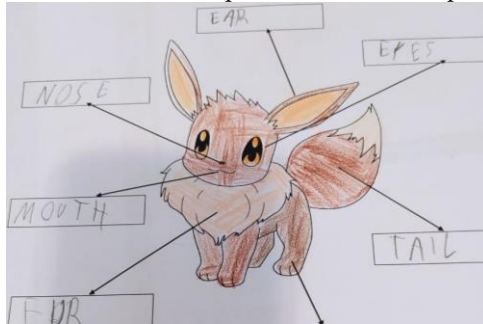
The bottom section shows illustrations of various animals: a deer (circled in green), a lion, a duck, a duckling, a lioness, a lion cub, and a cat. Below this is a "Think" box with the question: "Which of the animals is your favourite?"

Page number: 25. Science: animal families

Fonte: Oxford University Press, 2019 (Página 25).

Na sequência, ao trabalharmos as diferentes partes de mamíferos e aves, os estudantes catalogaram seus Pokémons a partir de suas partes, como podemos ver na Figura 2.

**Figura 2:** Tarefa escrita 1 – partes dos animais e pokémons



Fonte: Acervo do autor

Na segunda aula, além das semelhanças entre os Pokémons e animais, comparamos também com os seres humanos e suas semelhanças, dialogando sobre diferentes características dos seres vivos através de *Chants* e atividades no livro didático (Figura 3).

**Figura 3:** Palin, Cheryl. Bright Ideas 1 Class Book



Fonte: Oxford University Press, 2019. Página 22.

Na terceira aula, os estudantes deram características aos seus pokémons favoritos, utilizando o vocabulário aprendido (Figura 4).

Figura 4: Tarefa escrita 2 - “Características dos Pokémons”

**Pokémon**  
Gotta catch 'em all!

STRONG SMALL BIG TALL UGLY  
CUTE COLORFUL PRETTY DANGEROUS  
GOOD BAD HANDSOME OLD YOUNG

1. CUTE PRETTY YOUNG SMALL GOOD PRETTY CUTE
2. SMALL GOOD CUTE YOUNG
3. SMALL UGLY DANGEROUS SERIOUS SMALL Y
4. YOUNG STRONG BIG
5. STRONG SMALL
- 6.

1. JIGGLYPUFF 2. CHARMANDER 3. RATTATA  
4. SQUIRTLE 5. VAPOREON 6. FLAREON

Fonte: Acervo do autor

Por fim, na última aula da sequência didática, os estudantes desenvolveram a tarefa escrita final, desenvolvendo suas próprias cartas Pokémon, seguindo os exemplos do gênero “carta de jogo” (Figura 5), e classificaram os monstros com as características que entendiam como mais marcantes. Após a produção das cartinhas, antes de brincar, cada estudante apresentou oralmente a(s) sua(s) carta(s), explicando qual o Pokémon escolhido e suas características.

Figura 5: Exemplo de carta e Tarefa escrita 3



Fonte: Carta Pokémon e acervo do autor

## Como avaliar?

Em muitos contextos escolares, as aulas de língua adicional tendem a ser repetitivas e, muitas vezes, pretexto para revisão de vocabulário e pontos gramaticais, além de não serem pensadas para situações reais de uso da língua. O professor deve, muitas vezes, avaliar a aprendizagem e atribuir notas, sem a existência de critérios claros ou de uma grade de avaliação como base. Nessa situação, a inexistência de uma rubrica avaliativa pode dificultar o processo de avaliação, pois a) os professores utilizam diferentes



critérios na hora de avaliar; b) o aluno não recebe o devido retorno após a avaliação e c) não há possibilidade de aprendizado com os erros cometidos na avaliação, exatamente porque não é dada uma devolução clara.

Enxergamos, então, a necessidade de desenvolvimento de critérios de avaliação para tarefas de produção que sejam convergentes entre os professores da instituição, na tentativa de avaliar não apenas a produção dos alunos, mas também a eficácia das tarefas e/ou projetos trabalhados em sala de aula. Buscando uma avaliação que não caia no senso comum da contagem de inadequações feitas pelos alunos, decidimos elaborar rubricas avaliativas para a unidade didática apresentada. Luckesi (2011) diz que um educador que se preocupa com que a prática educacional esteja voltada para a transformação, não avaliará de maneira mecânica. Ao contrário disso, a avaliação necessita ser racionalmente definida, visando à competência de todos para a participação democrática na vida social.

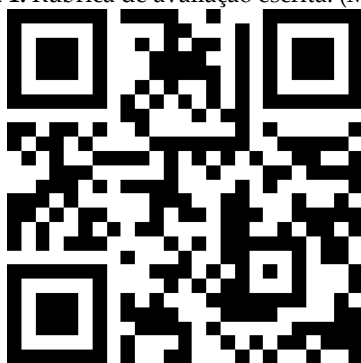
De acordo com Schlatter e Garcez (2012), é importante o professor ter claro quais são os objetivos das tarefas e atividades de aula e pensar nos critérios de avaliação desde o início da unidade, deixando explícito o que será considerado importante, para atingir os resultados almejados. Segundo os autores, a avaliação será feita com base no interesse dos educandos e no seu envolvimento.

A partir disso, fica claro, então, que, ao refletirmos sobre o papel da avaliação, devemos levar em conta sua função formativa ao analisarmos o desempenho dos alunos. Devem ser observadas e valorizadas nas aulas a evolução de cada um no processo de aprendizagem e o amadurecimento de opiniões. Dessa forma, entendemos que a avaliação deve ter como padrão de qualidade o que foi trabalhado na unidade didática.

Nos códigos QR 1 e 2, podemos entender as rubricas utilizadas na unidade didática. A escolha de deixar descritores das rubricas em língua portuguesa foi feita pensando nos diferentes níveis de proficiência dos estudantes e seus responsáveis, devido à faixa etária. O *feedback* que o estudante recebe com a rubrica é um

momento importante de aprendizado e, dependendo do nível de proficiência do estudante, pode se tornar mais limitado por estar na língua adicional. A partir do conceito de avaliação analítica da aprendizagem trazido por Brown (2004), analisamos os critérios separadamente, sendo muito útil ao permitir que o aluno compreenda e melhore seus pontos em desenvolvimento. A estrutura da rubrica se dá pelos critérios e seus descritores divididos em três diferentes níveis: Proficiente, Satisfatório e Em desenvolvimento. Dessa maneira, os descritores estão divididos em conceitos que visam a dar um *feedback* completo e não reduzir o momento de avaliação a uma nota atribuída. Com a pontuação ao final da tabela, o responsável entende a nota do estudante, mas a organização visual prioriza e valoriza a descrição das habilidades e seus descritores. Dessa forma, caso uma reentrega da tarefa seja solicitada ao aluno, o responsável saberá quais critérios devem ser aprimorados para desenvolver as habilidades previstas.

Código QR 1: Rubrica de avaliação escrita. (Meira, 2022).<sup>6</sup>



No código QR 2, visualizamos a rubrica utilizada na tarefa escrita. Em relação aos critérios “adequação ao gênero” e “organização”, devemos retomar o conceito de gêneros do discurso. Para Bakhtin (2003), a posição de cada falante é única e

---

<sup>6</sup> Código QR para o Quadro 1: Rubrica de avaliação escrita. (Meira, 2022). Disponível em: <https://tinyurl.com/ycpbv455>

cada enunciado singular. É necessário, portanto, que o professor tenha muito claro, dentro do planejamento de sua tarefa, qual o gênero que será avaliado.

Em relação aos critérios “adequação vocabular e gramatical”, cabe ao professor utilizar a ferramenta de avaliação para medir se o aluno consegue incluir em seu repertório a) vocabulário adequado ao contexto de produção e b) variedade ampla de estruturas, ambos relativos ao que foi estudado em sala de aula pelo aluno. Não seria coerente penalizar os alunos por não utilizar estruturas que não foram ensinadas a eles. Em contrapartida, não podemos punir os estudantes que utilizam estruturas adequadas ao contexto e que cumprem o objetivo da tarefa, mesmo que essas não tenham sido estudadas durante a unidade didática. Dessa maneira, podemos ver o efeito retroativo de uma avaliação com critérios claros (BROWN, 2004). Se a tarefa for planejada de uma maneira que o aluno consiga cumprir com todos os objetivos estabelecidos - compreendendo o gênero trabalhado, seu contexto de produção e interlocutor -, sem usar nenhum vocabulário e estruturas aprendidas durante as aulas, o problema está na elaboração da tarefa.

**Código QR 2:** Rubrica de avaliação oral. (Meira, 2022).<sup>7</sup>



No código QR 3, visualizamos a rubrica utilizada nas tarefas orais. Em relação aos critérios “fluência” e “pronúncia”, é

---

<sup>7</sup> Código QR 2: Rubrica de avaliação oral. (Meira, 2022). Disponível em: <https://tinyurl.com/4mh85hfj>

importante entendermos fluência como linguagem fluida e natural (BROWN, 2004), ao usar a língua adicional na faixa etária alvo, não se tratando de fala sem inadequações gramaticais. Além disso, foi feita a escolha de considerar a pronúncia um dos critérios da grade, mas partimos do pressuposto de que ter pronúncia adequada não significa não ter sotaque abrigado. A escola onde essa tabela seria implementada não define que o inglês ensinado é de um país ou região específica, portanto, “pronúncia adequada” deve ser entendida como aquela compreensível para seu interlocutor. Afinal, se o discurso do aluno não for inteligível, com certeza a compreensão do interlocutor e o objetivo comunicativo da tarefa serão penalizados. Ao escrevermos esse capítulo, imaginamos muitos professores da Educação Bilíngue estudando, planejando, pesquisando e se perguntando (questionamentos que muito também fizemos), “Será que meus estudantes vão me entender e alcançar os objetivos traçados? Será que minha aula é bilíngue **mesmo?**” e então lembramos, como apontado por Aranda (2020), que também começamos a aprender um idioma adicional assim: ouvindo histórias, jogando e brincando nas duas línguas. Nossa(s) língua(s) nos define(m) e nos identifica(m).

### **Ampliando os olhares**

#### ***Tópicos importantes para adaptação da unidade didática***

**Contexto** – caso a escola não ofereça impressões coloridas, é viável migrar a unidade didática para o meio digital. Vale também se atentar aos jogos de interesse da faixa etária. Podemos desenvolver as mesmas habilidades em Ciências, fazendo comparações entre animais e outros monstros, animações ou brinquedos de preferência dos seus alunos.

**Pós-pandemia da Covid-19** - Além dos desafios pedagógicos, é preciso lembrar que, depois do intenso isolamento social, há necessidade de planejar ações para fortalecimento do vínculo dos alunos e comunidade escolar, e a sala de aula de Linguagens é um espaço distinto para isso.

**Avaliação como aprendizagem** - como apontado por Schlatter e Garcez (2012), a avaliação deve sempre estar a serviço da aprendizagem. Podemos ir além, ao percebermos a avaliação **como** aprendizagem, pois ao criarmos instrumentos de avaliação com critérios e objetivos claros, possibilitamos aos estudantes um espaço de protagonismo para que eles se coloquem como parte do processo, compreendendo e até mesmo construindo os objetivos junto ao professor, para uma aprendizagem cada vez mais plural. (Meira, 2022).

## Referências

- ARANDA, Maria Teresa de la Torre. **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?** In: Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho. 2ª ed. Porto Alegre, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.
- BROWN, Henry Douglas. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. Minnessota, Longman, 2004.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SCHLATTER, Margarete.; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Edelbra. São Paulo, 2012.
- PALIN, Cheryl. **Bright Ideas 1 Class Book**. Oxford University Press, 2019.

# MEME, LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Mariana Vargas Trarbach  
Manuela da Silva Alencar de Souza

## Informações gerais sobre a proposta de atividade

<b>Gênero textual</b>	Meme
<b>Ano</b>	3º Ano do Ensino Médio
<b>Tipo de atividade</b>	Grande grupo (a turma) e pequenos grupos
<b>Tempo previsto</b>	6 aulas de 45 minutos
<b>Material sugerido</b>	Computador, <i>smartphone</i> , acesso à <i>internet</i> .
<b>Compartilhando na web</b>	Memes e <i>Cyberbullying</i> Materiais e Recursos para a Aula de Língua Inglesa. (Disponível em: <a href="https://wakelet.com/wake/DX64kuMO8HjXsF2L9dmLf">https://wakelet.com/wake/DX64kuMO8HjXsF2L9dmLf</a> . Acesso em: 28 jan. 2023).
<b>Competências da BNCC</b>	<b>Competência específica de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio:</b> 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 490).

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o letramento crítico dos estudantes por meio do estudo e da produção de memes em língua inglesa, compreendendo o idioma como uma língua global e produzindo gênero digital em seu <i>habitat</i> natural.</li> </ul>
------------------	---

### **Breve embasamento teórico sobre o gênero utilizado**

O meme vem se tornando um gênero bastante propagado na sociedade conectada, pois ele une diferentes linguagens, facilitando a comunicação com um maior número de pessoas e de forma mais rápida. De acordo com Knobel e Lankshear (2007), propagar memes na rede é uma prática social e por isso ela transmite cultura. Assim, o estudo do gênero meme nas aulas de línguas pode desencadear o desenvolvimento do letramento crítico do estudante, pois favorece o contato com um gênero digital presente em redes sociais frequentadas por eles. Estudar o meme na aula de línguas possibilita enxergar problemas sociais pelo ponto de vista do outro, gerando um posicionamento contrário ou favorável quando se decide publicar ou não.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018),

[...], a **Língua Inglesa**, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2018, p. 484).

Assim, desenvolver memes em língua inglesa pode contribuir para a compreensão de uma outra cultura, enquanto desenvolver memes na língua materna pode promover a conscientização de estar inserido em uma sociedade plural, bem como estimular a autoanálise quanto à recepção e ao respeito dirigidos à opinião do outro.

## Descrição da atividade

A sequência didática descrita a seguir foi planejada para aulas de Língua Inglesa no contexto do Ensino Médio. A partir do gênero Meme, foram elaboradas seis aulas com o intuito de desenvolver a língua inglesa através de atividades multimodais, envolvendo tarefas com leituras, discussões, análises e produções do gênero. Ainda, estudam-se os efeitos de sentido como recursos linguísticos presentes nos Memes. Visto que os memes se tornaram nativos do ambiente digital, buscou-se explorar o Letramento Digital Crítico através da temática *Cyberbullying* ao questionar o lado obscuro dos memes e os impactos que eles podem trazer para um indivíduo e sua comunidade.

### Aula 1: Explorar o Meme como um gênero digital

Tarefa	Objetivos	Materiais
A	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos e sua relação com os memes;</li><li>• Analisar memes e temáticas presentes na página '<i>Respectful Memes</i>'.</li></ul>	Página <a href="#">Respectful Memes (@RespectfulMemes) / Twitter</a>
B	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver uma tarefa colaborativa, em pequenos grupos, para reconhecer o “perfil memético” da turma e encontrar relações no grande grupo.</li></ul>	<a href="#">Padlet</a>

Como atividade introdutória, faz-se importante reconhecer a relação dos alunos com os memes e identificar características do gênero na Língua Inglesa. Para alcançar os objetivos da tarefa A, os alunos analisam a página [Respectful Memes \(@RespectfulMemes\) / Twitter](#) a partir de perguntas relacionadas ao tipo de conteúdo e temática que eles esperam encontrar na página (Que rede social é esta? Qual é o título da página? O que diz a bio? Que tipo de



conteúdo você espera encontrar nos tweets desta página?). Após as perguntas introdutórias, o professor direciona os alunos a observarem memes e refletirem sobre o formato do gênero presente na página com perguntas como: Qual o formato dos memes encontrados na página? São somente imagens com legendas? São vídeos ou gifs? Como você definiria meme?

Logo no segundo momento (tarefa B), em grupos, os alunos selecionam três memes da página para comentar com o grande grupo. Além disso, os alunos dialogam a partir de perguntas sobre sua relação com memes (Onde você costuma encontrar memes? É somente em redes sociais? Quais? Com quem você compartilha? Você costuma mostrar memes para seus familiares e amigos? Com que frequência?). A partir das experiências compartilhadas, os estudantes elaboram um mural no Padlet reunindo os memes escolhidos e comentados. Para encerrar essa atividade, valorizando a experiência dos estudantes, o professor pergunta: A partir das perguntas iniciais, o que é semelhante e o que é diferente nas experiências do grupo? Por que o grupo escolheu estes memes? Quais foram os critérios utilizados pelo grupo? A que os memes escolhidos remetem?

**Aula 2:** Explorar a história e importância dos memes culturalmente

Tarefa	Objetivos	Materiais
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Realizar leitura de texto informativo sobre Memes através de estratégias de <i>Skimming</i> e <i>Scanning</i>;</li> <li>● Separar pontos-chave do texto em um padlet colaborativo da turma.</li> </ul>	<p><u><a href="#">What Is a Meme? The Meaning and History - The New York Times</a></u></p> <p><u><a href="#">Padlet</a></u> ou <u><a href="#">Google Jamboard: Collaborative Digital Whiteboard</a></u></p>

Para a segunda aula, propomos a tarefa C, através do uso de um material autêntico em Língua Inglesa, o artigo on-line [What Is a Meme? The Meaning and History - The New York Times](#). Nesse

momento, o professor apresenta as estratégias de *skimming* e *scanning*. O artigo é dividido em três subtítulos: 1) *Where does the word “meme” come from?*; 2) *Shifting the meaning of memes*; 3) *Ingredients for a good meme*. Sugerimos que o professor leia a parte introdutória do texto com os alunos, apresentando as técnicas de leitura *Skimming* e *Scanning* e definindo as informações principais do parágrafo. Em seguida, o professor separa a turma em três grandes grupos, cada um responsável por uma parte do texto, a partir dos três subtítulos, a fim de organizar as informações encontradas em um quadro compartilhado, como do Padlet ou Google Jamboard: Collaborative Digital Whiteboard. Com o mural de cada grupo finalizado, o professor direciona os alunos a compartilharem e apresentarem as informações aos outros grupos. Para encerrar, o professor destaca o ponto três do texto, junto ao terceiro grupo, no qual analisa as concepções dos alunos em relação ao formato dos memes, tema a ser trabalhado na aula seguinte.

**Aula 3:** Explorar a estrutura dos memes e reconhecer efeitos de sentido

Tarefa	Objetivos	Materiais
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer as diferentes estruturas dos memes, indo além da concepção de somente ‘imagens com legendas’, ou modelo foto-legenda.</li> </ul>	Sugestão: <u>Mão na Mídia</u>
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer efeitos de sentido em memes: duplo sentido, ironia e humor;</li> <li>● Realizar produção de memes usando os efeitos de sentido, em grupos, através de ferramenta on-line para gerar memes.</li> </ul>	<u>Know Your Meme</u> ;  Meme Generator ( <u>Meme Templates - Imgflip</u> )

Para a terceira aula, busca-se identificar as características principais dos memes, assim como seus traços linguísticos. Para

isso, sugerimos, na tarefa D, a adaptação do material Mão na Mídia, no qual constam os diferentes formatos. Para a tarefa E, o professor apresenta memes, atentando para a presença dos efeitos de sentido e das diferentes linguagens que compõem o gênero. A seguir, os alunos analisam memes do acervo Know Your Meme, buscando encontrar algum efeito de sentido, e compartilham com o grande grupo. Por último, ainda utilizando o website, os alunos produzem um meme individual, utilizando um dos efeitos de sentido estudados. Como está na essência do meme ser copiado ou imitado, transmitindo uma ideia, acreditamos que os efeitos de sentido criados nos memes são estratégias linguísticas e semióticas que podem favorecer a replicação ou compartilhamento de um meme quando o efeito de sentido é compreendido e aceito por um determinado grupo de indivíduos.

#### Aula 4: Desenvolver a criticidade e o senso de cidadania

Tarefa	Objetivos	Materiais
F	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar reportagem da <i>BBC Newsbeat</i>, em artigo, sobre caso de <i>cyberbullying</i> e memes, através de uma tarefa colaborativa.</li> </ul>	Reportagem: <u><a href="#">Did you know the word meme is 41 years old? - BBC News</a></u>  <u><a href="#">Padlet</a></u>
G	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar busca on-line de casos similares no contexto dos memes brasileiros, utilizando palavras-chave no buscador do Google.</li> </ul>	<u><a href="#">Google Trends</a></u>

Para a quarta aula, trabalha-se a temática *cyberbullying*. A partir da reportagem [Did you know the word meme is 41 years old? - BBC News](#), os alunos conseguem ter uma percepção maior sobre memes, explorando também seu lado obscuro. Para isso, algumas perguntas de compreensão são respondidas. Através de uma tarefa colaborativa (tarefa F), o professor pode fazer a seguinte

pergunta: Como você reagiria diante disso? No mural do Padlet, o professor traz casos reais de *cyberbullying* nos memes e divide a turma entre os pequenos grupos. Em seguida, pede para os grupos elaborarem uma resposta multimodal em relação a casos de *cyberbullying*, ou seja, unindo diferentes linguagens. Após, alunos comentam as respostas dos grupos, concordando/discordando e sugerindo uma outra resposta possível e ética. Após as discussões, o professor abre o questionamento no grande grupo: Se você pudesse aconselhar alguém ou reagir a um ataque de *cyberbullying* hoje, o que você diria? Como você reagiria?

Na sequência (tarefa G), os alunos realizam uma pesquisa no Google Trends a fim de identificar casos similares no Brasil e apresentar reportagens aos colegas.

#### Aula 5: Oficina de produção de memes

Tarefa	Objetivos	Materiais
H	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir memes para o acervo do <u>Instagram</u> sobre a temática <i>cyberbullying</i>;</li> <li>• Produzir memes ao explorar ferramentas de construção de memes.</li> </ul>	Meme Generator ( <u>Meme Templates - Imgflip</u> )

Para o penúltimo encontro desta sequência didática (tarefa H), pretende-se pôr em prática os conhecimentos desenvolvidos ao longo do projeto. Para isso, os alunos selecionam casos de *cyberbullying* que merecem destaque nos memes. Logo após, divididos em grupos, cada um fica responsável por um caso para produção a ser finalizada na próxima aula.

### Aula 6: Meme Gallery

Tarefa	Objetivos	Materiais
I	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentar as produções finais para os colegas selecionarem a melhor ordem para publicação.</li></ul>	<u>Padlet</u>
J	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compartilhar os resultados do projeto com a comunidade escolar.</li></ul>	Produções dos estudantes publicadas em uma conta <u>Instagram</u>

Para a última aula (tarefa I e J), busca-se finalizar as produções e, ao mesmo tempo, montar uma apresentação compartilhada no Padlet a fim de que discutam sobre os memes dos colegas. Logo após, com a mediação do professor, a turma seleciona a ordem das produções a fim de serem publicadas em uma conta do Instagram. A publicação dos memes em uma rede social como o Instagram é uma tarefa que busca aproximar a sala de aula das práticas de letramento que se realizam fora dela, construindo no estudante o senso de responsabilidade e ética quanto ao uso da linguagem na produção, publicação e compartilhamento na rede. A comunidade escolar, que será o público-alvo da conta Instagram a ser criada, ao ler os memes e reagir a eles, estará participando de uma reflexão coletiva acerca dos casos de *cyberbullying*, que são tão presentes nos espaços educativos, bem como desenvolvendo o posicionamento contrário a essas práticas de violência, seja no ambiente escolar ou na rede.

### Como avaliar?

**Avaliação Diagnóstica:** Como o próprio nome sugere, a avaliação diagnóstica vem da palavra diagnose, que visa compreender qual o nível de conhecimento do aluno quanto à uma temática ou a um conteúdo. Levando em consideração a

possibilidade de muitos alunos já possuírem uma relação com os memes, é importante construir um “perfil memético” da turma a fim de identificar o que os estudantes já sabem sobre memes, como nas atividades A e B. Para isso, a partir de uma conversa inicial e descontraída, o professor pode explorar o que já é conhecido pelos alunos, diagnosticando o que eles já sabem, reconhecendo seus contextos, a relação deles com as redes sociais digitais e em quais delas eles geralmente compartilham memes. A partir dessa atividade, é possível observar que muitos alunos reconhecerão o gênero meme. Logo após, o professor poderá iniciar com as tarefas A e B, descritas anteriormente neste trabalho.

Ainda, como avaliação diagnóstica, na atividade F, o professor poderá observar/identificar se os alunos conhecem vítimas ou se já foram vítimas de *cyberbullying*, abrindo um espaço acolhedor para escuta daqueles que se sentirem mais à vontade para compartilhar suas experiências e, ao mesmo tempo, para reflexão daqueles que nunca sofreram essa violência. Esse tipo de avaliação, além de diagnosticar casos e contextos, também pode promover um espaço para se desenvolver atitudes de empatia quanto à experiência de violência na rede vivenciada pelo outro.

**Avaliação Formativa:** Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que os aprendizes se esforcem para se comunicarem e que condições para essa comunicação sejam criadas por meio de tarefas cujo foco principal esteja no sentido (PRABHU, 1987; ELLIS, 2018). A tarefa C, que trata das estratégias de leitura, é primordial para que o estudante se aproprie de habilidades de leitura, sem necessitar do auxílio constante do professor ou do dicionário. As habilidades desenvolvidas na tarefa C poderão facilitar a condução das tarefas seguintes de forma mais autônoma pelo estudante. O professor observa se o aluno está usando as estratégias nas tarefas seguintes e as retoma quando necessário. Nas tarefas D e E, o professor conduzirá os estudantes a reconhecerem os efeitos de sentido presentes nos memes e observará se ocorre a presença desses efeitos de sentido nos memes finais produzidos por eles. Das tarefas F a J, o professor irá observar se os estudantes tiveram

postura ética e cidadã nas respostas aos casos de *cyberbullying* nos memes e fornecer *feedback*. Ao observar as discussões e produções realizadas no decorrer da sequência apresentada, o professor irá perceber o desenvolvimento das habilidades dos estudantes para selecionarem imagens/vídeos/gifs, utilizarem ferramenta de busca na internet, bem como aplicativos e ferramentas de criação de memes on-line; acompanhar a criação de página da rede social a ser utilizada de forma coletiva; observar a capacidade para selecionar os memes com a temática especificada; observar a capacidade dos alunos para abordarem, de forma crítica e cidadã, conteúdo referente à questão do *cyberbullying*.

Desse modo, a avaliação será conduzida formativamente, buscando avaliar o processo e não apenas o resultado final. A avaliação formativa tende a ser mais colaborativa e mais pública, pois busca desenvolver as habilidades que os estudantes do século XXI precisam (QUEVEDO-CAMARGO, 2021) para agir plenamente no mundo social. Essas habilidades envolvem não somente saber usar um dispositivo tecnológico, mas também reconhecer os gêneros digitais emergentes como modelos e práticas genuínas de leitura e escrita que acontecem no mundo real, compreender como esses gêneros renovam o uso de construções linguísticas, selecionar informações na rede, produzir e editar textos para publicação na rede. Portanto, a avaliação formativa proposta na presente sequência didática tem o objetivo de observar as produções dos memes dos estudantes a partir das leituras e discussões realizadas durante o desenvolvimento das tarefas, acompanhando o processo de criação do meme até a sua publicação em uma rede social, atentado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, tecnológicas e de trabalho em equipe com postura ética.

A presente sequência didática, bem como as sugestões apresentadas e discutidas ao longo deste capítulo não são fixas, pelo contrário, buscam levantar alternativas e construir redes colaborativas de ensino de línguas para que nós, professores, possamos estar atentos

às temáticas emergentes em nossas escolas e à crescente relação entre os multiletramentos e as tecnologias digitais.

Todos os materiais sugeridos na sequência didática podem ser acessados através do nosso repositório “Memes e Cyberbullying Materiais e Recursos para a Aula de Língua Inglesa”:  
<https://wakelet.com/wake/DX64kuMO8HjXsF2L9dmLf> .

Acesse também por meio do QR Code:



### Ampliando os olhares

- Em virtude de os recursos e textos estarem disponíveis na Internet, as tarefas podem ser realizadas também em encontros on-line síncronos, com a mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

- Caso o texto da reportagem [What Is a Meme? The Meaning and History - The New York Times](#) seja considerado avançado em relação ao nível de inglês da turma, sugere-se o uso ou adaptação de um texto mais acessível, como o texto do site [What Is an Internet Meme? | Wonderopolis](#).

- Sobre o [Instagram](#), sugere-se ao professor utilizar a mesma página para propor novos projetos com o uso de memes em outras turmas.

- Visto que os memes da internet são nativos do ambiente digital, é interessante explorar o gênero em seu ‘habitat natural’.



• Para o ensino de língua portuguesa, sugere-se a consulta ao site Museu de Memes e a adaptação das reportagens.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

ELLIS, Rod. **Reflections on Task-Based Language Teaching**. Second Language Acquisition: 125. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2020.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Chapter 9: Online Memes, Affinities, and Cultural Production. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 199-227. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283968435\\_Online\\_memes\\_affinities\\_and\\_cultural\\_production](https://www.researchgate.net/publication/283968435_Online_memes_affinities_and_cultural_production). Acesso em: 26 jan. 2023.

PRABHU, Nagore S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliação online: um guia para professores**. Araraquara: Letraria, 2021. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2021/07/Avaliacao-online-um-guia-para-professores-ONLINE-Letraria.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

## A PRODUÇÃO DE ARTEFATOS DIGITAIS E A AVALIAÇÃO ESCOLAR DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Luiza Pereira Dartora

### Informações gerais sobre a proposta de atividade

<b>Gênero textual</b>	Roteiro e pesquisa científica
<b>Ano</b>	3º ano do Ensino Fundamental I.
<b>Tipo de atividade</b>	Duplas
<b>Tempo previsto</b>	Seis aulas de 50 minutos.
<b>Material sugerido</b>	Folha A4 com as orientações da pesquisa e do roteiro, lápis de escrever, borracha, câmera ou celular, computador.
<b>Compartilhando na web</b>	Não se aplica
<b>Competências da BNCC</b>	<p>4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e</p>

	exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolver as habilidades de leitura e escrita.</li> <li>● Despertar o interesse pela pesquisa.</li> <li>● Engajar os estudantes durante o processo de aprendizagem.</li> </ul>

### Descrição da atividade

Devido ao período pandêmico, os alunos de um terceiro ano do ensino fundamental, anos iniciais passaram pelo seu processo de alfabetização em um contexto totalmente atípico. Pode-se dizer que eles vivenciaram três experiências diferentes durante esse ciclo, pois cursaram o primeiro ano escolar por meio do ensino emergencial remoto, o segundo ano de forma híbrida, e o terceiro ano, dentro de suas exceções, estão pela primeira vez, em forma 100% presencial.

Refletindo sobre o contexto da turma de terceiro ano, a qual se alfabetizou no período pandêmico de 2020 a 2022, é possível perceber a existência de lacunas na consolidação dos conceitos necessários para a formação do indivíduo. Sob este cenário, a proposta não será apenas para a criação de vídeos curtos como produto final, mas o desenvolvimento de todo o processo e seus artefatos digitais (texto, vídeo e áudio) como incentivo à pesquisa científica, à leitura e à escrita.

Diante destes pressupostos, destacamos da BNCC (BRASIL, 2017) seguintes competências:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as

escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p. 9).

Dentro dessas competências, é indicado o emprego das práticas educomunicativas em diversas situações no contexto diário. Investigar, pesquisar, colaborar, buscar conhecimento, desenvolver a autonomia e a responsabilidade são algumas das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas no indivíduo ao longo de sua vida.

Nessa perspectiva, na área da educação nos anos iniciais, trazemos para dentro do contexto escolar uma prática baseada nas metodologias ativas, em que o educando se torna agente do processo de aprendizagem, e o professor, um mediador. Salientando a utilização e criação de vídeos curtos como parte desta proposta, Moran (2013) destaca que os mesmos devem ter uma intencionalidade, não sendo apenas um mero instrumento de distração ou para suprir ou até mesmo cobrir planejamentos mal elaborados. Por este motivo, nossa intencionalidade é superar as lacunas deixadas pela alfabetização realizada em casa e de maneira remota, despertando, assim, o gosto pela leitura e escrita nos anos iniciais.

A escolha de proporcionar a produção de artefatos digitais como vídeos curtos e *podcasts*, contribuem para a vivência da cocriação destes artefatos. Apresentamos as ideias de Beiguelman (2021) ao afirmar que os impactos das tecnologias e mídias sociais são notáveis, e vão se tornando comuns atualmente, um modo de vida mediado pelas lentes, em que tudo pode ser registrado e postado, antes mesmo de ser vivido, como se a documentação pudesse prescindir do fato e da experiência das coisas. Por estarem expostos a este tipo de conteúdo, podemos dizer que, nesta forma de entrega, os estudantes já possuem certa familiaridade na produção destes artefatos, eles passam a se enxergar como produtores de conteúdos responsáveis pela sua forma de

comunicar e de compartilhar conhecimento, assumindo outra postura na qual o processo de aprendizagem foi se desenhando.

Convém oportuno destacar que a BNCC em seu documento na parte dos anos finais do Ensino Fundamental afirma que

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores (BRASIL, 2017, p. 61).

É preciso evidenciar que, através deste projeto, estamos antecipando a produção dos artefatos digitais, alinhados às propostas da BNCC.

A seguir descreveremos a atividade proposta:

**1º Passo:** Apresentar aos estudantes alguns vídeos curtos e *podcasts* (cada professor deve escolher de acordo com o interesse de sua turma). Na sequência, refletir com eles sobre a linguagem utilizada, postura, conteúdo etc.

**2º Passo:** Solicitar que os estudantes escolham um tema de seu interesse para pesquisa. Explicar para eles que deverão ler sobre o tema em diferentes fontes (sites e livros). Durante a pesquisa, lembrá-los que uma pesquisa deve ter diferentes fontes para verificar se são fatos verdadeiros.

**3º Passo:** Os estudantes preencherão o roteiro (Figura 1) com o tema da pesquisa, por que escolheram esse assunto, curiosidades sobre o tema. Após o término, o professor recolhe para a correção ortográfica e gramatical para o processo de reescrita.

**Figura 1: Roteiro de pesquisa**

Nome: \_\_\_\_\_

Roteiro de pesquisa

1- Escolha um assunto de seu interesse e escreva as informações sobre eles no espaço abaixo.

Lembre-se:

- Frases devem iniciar com letra maiúscula;
- Utilize a pontuação correta;
- Escreva frases completas.
- Revise se todos os itens da pesquisa foram preenchidos.

Sobre o que eu quero pesquisar?	
Porque eu quero pesquisar sobre este assunto?	
Escreva três curiosidades sobre o tema.	
Escreva o que você aprendeu durante a sua pesquisa	

Fonte: Acervo da autora

**4º Passo:** Com a pesquisa realizada, os estudantes produzirão um roteiro para o vídeo e *podcast*. Lembrá-los que este gênero textual auxilia no processo de estruturação dos artefatos que serão produzidos.

**5º Passo:** Após a correção do professor, os alunos realizam a reescrita e ensaiam para as gravações.



Essa planilha contribuirá no momento de desenvolver o parecer descritivo de cada estudante, pois acompanha todo o processo de construção e cocriação dos artefatos digitais. Esta forma de avaliar acompanha o estudante de forma particular, considerando as suas principais necessidades e desafios ao longo do processo, proporcionando ao estudante também um papel de coautor no desenvolvimento de sua aprendizagem. Outro elemento a ser utilizado nesta avaliação formativa é realizar, ao final de cada etapa da atividade, uma autoavaliação, que pode acontecer de forma oral.

Como portfólio e culminância para acesso dos estudantes e de suas famílias, pode ser desenvolvido, colaborativamente, uma página no Google sites (<https://sites.google.com/>). Essa proposta aumenta a interatividade dos estudantes, tornando-os produtores de conteúdos multimodais e semióticos.

De acordo com os ensinamentos de Quevedo-Camargo (2021), as avaliações formativas geralmente são administradas com frequência durante uma unidade de aprendizagem ao longo do processo, fornecendo informações que ajudam a ajustar a atividade de ensino aprendizagem a fim de qualificá-la. Optamos, nesta atividade, pela avaliação por meio de rubricas, que servem como referência a fim de fornecer informações, descrevendo habilidades e conhecimentos que devem ser desenvolvidos ao longo da atividade proposta, proporcionando momentos para *feedback*.

### **Ampliando os olhares**

Esta atividade pode ser aplicada em qualquer nível escolar, apenas aumentando e direcionando a complexidade. A proposta também pode ser realizada de forma multidisciplinar, pois assim está sendo desenvolvida uma cultura de mídias, através da interatividade e colaboração.



## Sugestões de *podcasts* para crianças:

- Imagina só – Histórias para crianças -

<https://open.spotify.com/show/6hTDudsEOUvMZr4vUnyQ5U?si=2ae14283398b4cdd>

- Conta- pra mim? -

<https://open.spotify.com/show/4srTTTCfX3n3HXnlJBbcZc?si=08df3c8c36e148c3>

- Brincadeiras – Charadas e Adivinhas -

<https://open.spotify.com/episode/0hzansWuIfSOSuj95zBwly?si=3862dc07757a4f13>

- Coisa de Criança -

<https://open.spotify.com/show/7vvhCa1egAohzQ5VmbPBVF?si=1f00f4d8697544e2>

- Era uma vez um *podcast* -

<https://open.spotify.com/show/2w3vpindCOfxVx2oHlbiHm?si=5444a9844d2640ce>

## Referências

BRASIL, op. cit., 2017, p. 59.-MEC. **A Base Nacional Comum Curricular**, Introdução: Competências Gerais da BNCC, Brasília, 2017. Idem, p. 59. Acesso em: 06 de março de 2022.

BEIGUELMAN, Giselle. **Políticas da Imagem: vigilância e resistência na dadosfera**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 31 de jul. 2022.

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

ROJO, Roxane Helena R. (org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. Parábola, 2019.

SILVA, Bento Duarte. **Tecnologias, Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais**. Comunicação e Cidadania - Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2008, pp 31- 51.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. 3ª edição. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Uma educomunicação para a cidadania**. São Paulo, 2001. Disponível em < <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf> > Acesso em 6 de março de 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



## POR QUE MEU ALUNO (NÃO) APRENDE? decolonizando as práticas avaliativas para além da universidade

Manoela Pessoa Matos  
Ana Patrícia Sá Martins

### Informações gerais sobre a proposta de atividade

<b>Gênero textual</b>	Portfólio e Videoaula
<b>Ano</b>	Estudantes do 4º período no curso de Licenciatura em Biologia de uma universidade pública de ensino, localizada no Nordeste, região amazônica do Maranhão.
<b>Tipo de atividade</b>	Colaborativas em Grupo
<b>Tempo previsto</b>	Ao longo de um semestre letivo híbrido (com aulas presenciais e remotas on line)
<b>Material sugerido</b>	Textos acadêmicos (ex. “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire), registros em diários de bordo (a partir de observações e entrevistas nas escolas), portfólios (produzidos em diferentes suportes textuais), vídeo aulas gravadas.
<b>Competências da BNCC</b>	A partir da <u>BNC- Formação inicial</u> , salientamos, dentre as 10, as seguintes: 1 - Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a

	<p>construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.</p> <p>6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.</p>
--	---

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir com a qualidade do processo formativo de futuros professores, reconhecendo a urgência na promoção de espaços de investigação e discussão sobre os significados assumidos pela avaliação educacional na educação à luz de uma prática decolonial, libertadora e emancipatória.</li> </ul>
------------------	--

### **(Re) construindo a nossa sala de aula**

O professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um (...). Muitas vezes, antes do processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala de aula (bell hooks, 2013, grifo da autora).

Há tempos os postulados freireanos e os estudos decoloniais têm evidenciado a necessidade de (re)construirmos práticas bancárias e contra hegemônicas que visem às epistemologias do e com o Sul global. Desse modo, nosso capítulo pretende compartilhar uma experiência pedagógica desenvolvida com licenciandos de Biologia de um Instituto Federal no Maranhão, por meio da qual pudemos oportunizar o desenvolvimento de letramentos acadêmico-profissionais através de práticas avaliativas com a produção de portfólio e vídeo aulas durante a disciplina de Didática no segundo semestre do ano de 2021 e início de 2022.

A partir do Programa de Multiletramentos Didáticos – PROMULD (MARTINS, 2020), os licenciandos criaram conteúdos didático-digitais que estabeleceram diálogo entre os componentes curriculares e temáticas de relevância social da/na comunidade local de alunos e professores da rede básica de ensino, destacando as interações das práticas sociais letradas com o que fazemos no mundo por meio da linguagem. Dentre outros aspectos, a referida experiência possibilitou identificar reposicionamentos responsivos acerca da avaliação no saber/fazer docente dos futuros professores

que favoreceram uma atuação com as heterogeneidades interculturais voltadas para a transformação da realidade social.

### **Descrição da Atividade**

Compartilhamos uma experiência pedagógica colaborativa acerca dos processos de avaliação da aprendizagem no ensino superior, desenvolvida com licenciandos do 4º período do curso de Biologia em um Instituto Federal do Maranhão, no qual pudemos oportunizar o desenvolvimento do letramento acadêmico-profissional, através da produção de portfólio e vídeo-aulas durante a disciplina de Didática, nos anos de 2021 e 2022. Nossa pretensão foi contribuir com a qualidade do processo formativo de futuros professores, reconhecendo a urgência na promoção de espaços de investigação e discussão sobre os significados assumidos pela avaliação educacional na educação, à luz de uma prática decolonial, libertadora e emancipatória. Dado o contexto no qual estamos inseridas, traçamos princípios norteadores que percorreram o nosso planejamento pedagógico:

**Figura 1:** Princípios norteadores da Prática Avaliativa

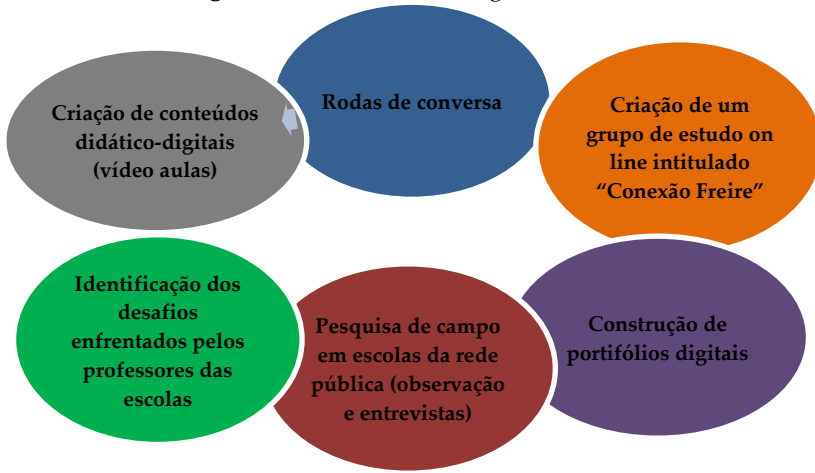


Fonte: Produzido pelas autoras.

Para o alcance dos nossos objetivos, junto aos estudantes, desenvolvemos um conjunto de atividades, denominadas de percurso metodológico avaliativo. Sendo assim, realizamos as seguintes etapas:



**Figura 2:** Percurso metodológico avaliativo



Fonte: Produzido pelas autoras.

### **Como avaliar?**

Em agosto de 2021, iniciamos a disciplina de Didática, no 4º período do curso de Licenciatura em Biologia, de forma síncrona, com um total de 75 hora/aula, distribuídas em 04 (quatro) horas semanais, e a encerramos no final do mês de janeiro de 2022. No currículo correspondente a essa disciplina, abordamos conteúdos relacionados aos saberes necessários às práticas docentes e avaliativas da aprendizagem, inspiradas na vertente teórico-metodológica emancipatória de avaliação, pautada em alicerces teóricos decolonial e libertador freireana, por oferecerem espaços de linguagens plurais e multiculturais com vistas à desconstrução de práticas educativas bancárias. Sobre decolonialidade, Candau e Moreira (2010, p. 10) explicam que o conceito “[...] é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”.

A partir de uma abordagem qualitativa, utilizamos os seguintes instrumentos de avaliação:

**Quadro 1:** Instrumentos de avaliação

<b>Instrumentos</b>	<b>Objetivos</b>
Estudo dirigido - Encontros síncronos via Google Meet	Realizar produção oral, compreensão, análise, síntese, inferências e interpretação dos conteúdos sobre os textos estudados.
Portfólio	Realizar produção escrita/reflexiva, construída durante o processo de ensino e aprendizagem.
Debates	Desenvolver a capacidade de compreensão e a capacidade de argumentar sobre os significados dos textos estudados.
Rodas de conversas	Proporcionar voz e autonomia aos alunos referentes aos textos estudados.
Análise de obra	Relacionar a obra “Pedagogia da Autonomia” ao contexto em que foi produzido as práticas educativas atuais.
Videoaulas	Desenvolver práticas de apresentações em projeção multimídia.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desse modo, os alunos vivenciaram situações e tarefas que favoreceram a leitura, o diálogo, a discussão, a escuta, o aprofundamento de uma obra e análise crítica sobre saberes e práticas educativas de avaliação. A nossa escolha epistemológica de avaliação emancipatória “prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação” (SAUL, 2010, p. 66). Nesse entendimento, as abordagens avaliativas caracterizaram-se por métodos dialógicos na tentativa de constituir espaços formativos de análise de uma dada realidade visando a sua transformação e não apenas a sua descrição.

## **Etapas da Avaliação**

### **1ª Etapa:** Roda de conversa

Durante duas horas/aulas (02h/a) semanais os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas ideias e sua compreensão acerca de Paulo Freire e sobre avaliação educacional. Para tanto, através do Google Meet, a roda de conversa acontecia com base nas seguintes perguntas geradoras: *Quem foi Paulo Freire e o que diz a sua teoria? Quais lembranças vocês carregam da escola de vocês? Um espaço de liberdade ou de opressão e disciplinamento? Qual o papel do professor no processo de ensinar e aprender? O que vocês entendem por avaliação da aprendizagem? Para que se avalia? O que vocês entendem por erro na aprendizagem?*

Através da roda de conversa, identificamos que, no imaginário dos alunos, predominava uma visão reducionista da avaliação associada a “uma prática de registros finais acerca do desempenho do aluno desvinculada do cotidiano da sala de aula”. (HOFFMANN, 2014, p.39).

**Etapa 2:** Criação de um grupo de estudos intitulado “Conexão Freire”

O ponto de partida do grupo de estudos foi a leitura aprofundada da obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, por oferecer espaços de linguagens plurais e interdisciplinares nas diversas áreas de conhecimento e diferentes componentes curriculares. Semanalmente, através da utilização da Plataforma Google Meet, no horário da disciplina de Didática, reservávamos 1h30 de duração, discussões mediadas por leituras previamente selecionadas, com base nas seguintes categorias temáticas: *avaliação mediadora, educação problematizadora, humanização e libertação*.

Observamos que as leituras e discussões realizadas ampliaram de forma significativa as percepções e o entendimento dos alunos sobre os saberes necessários para uma prática docente humanizadora e libertadora. Muitos alunos identificaram, a partir do seu próprio repertório de vida e escolar, que, embora os discursos de muitos professores sejam motivados por um viés

emancipatório e libertador, alguns reproduzem em suas práticas docente a lógica da concepção bancária de educação.

### **Etapa 3:** Construção de um portfólio digital

O portfólio representou um gênero discursivo produzido no decorrer do semestre. Cada portfólio foi compartilhado através do o “Google Classroom”, com o intuito de oportunizar a reflexão por meio da escrita do processo de autoavaliação na disciplina. Assim, foi possibilitada a produção em Word, Powerpoint e no Canva. Nesse sentido, avaliamos a produção de cada aluno com base em diferentes critérios: Sistematização, Qualidade das imagens, Desenvolvimento do tema, Criatividade, Conteúdo e Linguagem. É possível conferir alguns links disponibilizados no quadro 02.

**Quadro 2:** Portfólios compartilhados pelos licenciandos da disciplina de Didática

<b>PORTIFÓLIOS</b>	<b>LINK DISPONÍVEL:</b>
1	<a href="https://drive.google.com/file/d/1hEne8gcQgotkZA1YUbxIaZ7wRkMY5pzg/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1hEne8gcQgotkZA1YUbxIaZ7wRkMY5pzg/view?usp=sharing</a>
2	<a href="https://drive.google.com/file/d/1HnUii8YaYsfcRMAQHeAUwz0Hnaavdx-d/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1HnUii8YaYsfcRMAQHeAUwz0Hnaavdx-d/view?usp=sharing</a>
3	<a href="https://drive.google.com/file/d/1QkSUoko0-CzC5QoqOsYeB8Y_I6wf0Y0O/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1QkSUoko0-CzC5QoqOsYeB8Y_I6wf0Y0O/view?usp=sharing</a>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Etapa 4:** Práticas etnográficas na educação: conhecendo os cenários reais das escolas da rede pública

Com o objetivo de compreender a percepção dos professores investigados sobre os fracassos de aprendizagem dos alunos, bem como reconhecer a concepção de avaliação utilizada no processo de ensino e aprendizagem, os alunos entrevistaram professoras e professores que ministravam a disciplina de Biologia, a partir do seguinte questionamento: *Quais princípios avaliativos são assumidos pelos professores que atuam na Educação Básica? Por que o meu aluno não aprende?*

Ao longo de duas semanas, divididos em quatro grupos, os estudantes foram a campo, e entrevistaram 10 (dez) professores

que ministravam a disciplina de Ciências e/ou Biologia. Após analisar os resultados das entrevistas, os alunos criaram, em grupo, um plano de aula com proposições didáticas para o ensino de Biologia, visando à produção de videoaulas, as quais não foram disponibilizadas para o grande público. Para tanto, orientamos os alunos sobre as opções, elementos e intencionalidades que orientam o professor durante o planejamento de suas aulas. Assim, cada grupo apresentou o seu planejamento em sala de aula, de modo que todos pudessem analisar o trabalho dos colegas e contribuir com sugestões ou dicas.

**Etapa 5:** Criação de conteúdos didático-digitais

Após a entrega dos planos de aulas ao professor, os licenciandos produziram videoaulas com diferentes abordagens temáticas, com duração de 10 a 15 minutos. Nessa etapa, nem todos os grupos conseguiram produzir o vídeo. Dos quatro grupos, apenas dois enviaram à professora, ao final da disciplina de Didática, como é possível conferir nos links disponibilizados no quadro 03.

**Quadro 3:** Conteúdos didáticos-digitais compartilhados pelos licenciandos da disciplina de Didática

TEMÁTICA	LINK DISPONÍVEL:
PLAN-TAS	<a href="https://drive.google.com/file/d/1XzDKy9dMqaoTXnN5VlqL3PkCzktAT99/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1XzDKy9dMqaoTXnN5VlqL3PkCzktAT99/view?usp=sharing</a>
DNA	<a href="https://drive.google.com/file/d/1R_j0a1BOzxNbv0ziGpIIdvuloUk_zTAZ/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1R_j0a1BOzxNbv0ziGpIIdvuloUk_zTAZ/view?usp=sharing</a>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Ampliando os olhares**

As ações propostas pretendiam dar ênfase aos métodos ou técnicas de avaliação, mas também estabelecer uma relação diferente dos futuros professores com os conteúdos curriculares da disciplina de Didática. Embora as ações tenham sido realizadas no ensino superior, no contexto de pandemia, com

aulas remotas e com todos os desafios de conectividade dos alunos, os resultados demonstraram grande potencial para serem desenvolvidas, também, em outras etapas de ensino e diferentes disciplinas curriculares.

Portanto, experiências como esta poderiam ser estimuladas, tanto em nível de graduação e pós-graduação, como no ensino fundamental e médio da Educação Básica. É válido ressaltar que os professores precisam levar em conta os objetivos e a temática a ser trabalhada junto aos alunos. Podemos afirmar que os conhecimentos prévios dos alunos precisam ser levados em consideração para que as escolhas metodológicas e as sequências didáticas transcorram com poucos ajustes ou adaptações. Para uma melhor adaptação, sugerimos que, nos momentos finais de cada etapa, solicitem aos alunos que deem depoimentos livres, por escrito ou oralmente (Google drive, Canva, Instagram, Meet etc), a respeito da experiência vivida, ou como se perceberam ao longo da caminhada. Desta forma, se fortalecem, ainda mais, os princípios e processos pedagógicos avaliativos assumidos.

Ademais, em contextos presenciais das aulas, podem ser realizados momentos de diálogos, com palestras, oficinas, minicursos, workshops e rodas de conversa, nos espaços acadêmicos e nas escolas da rede básica, a fim de que (novas) colaborações sejam desenvolvidas.

## Referências

CANDAU, Vera; MOREIRA, Flavio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Jussara Hoffmann. 33. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

bell hooks. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais. **Tese de Doutorado.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2020, Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>, acesso em 15 de out. 2022.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. Ana Maria Saul. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

# AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA INTEGRADA AO PROJETO DE VIDA: CONSTRUINDO SONHOS E VIABILIZANDO AÇÕES

Ione Aparecida Neto Rodrigues

## Informações gerais sobre a proposta de atividade

<b>Gênero textual</b>	Projeto de Vida
<b>Ano</b>	1º ano do Ensino Médio
<b>Tipo de atividade</b>	Individual/coletiva
<b>Tempo previsto</b>	Um semestre letivo
<b>Material sugerido</b>	Formulário eletrônico
<b>Compartilhando na web</b>	Não se aplica
<b>Competências da BNCC</b>	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas <sup>1</sup> .

<sup>1</sup> As competências da BNCC que aparecem no quadro são as competências gerais da Educação Básica.



<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar autoconhecimento e orientação para que o estudante direcione seus estudos por áreas de conhecimento conforme o seu projeto de vida.</li> </ul>
------------------	--

### **Descrição da atividade**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituída como uma referência nacional para a formulação dos currículos e propostas pedagógicas das escolas, preconiza a formação integral dos estudantes através do estímulo ao protagonismo e autoria, ao longo da Educação Básica. O documento preconiza que a nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e, formação técnica e profissional) prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Os itinerários formativos dessa modalidade de ensino têm como objetivos: aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às áreas de conhecimento e à formação técnica e profissional; consolidar a formação integral do jovem para o desenvolvimento da autonomia; promover valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; desenvolver habilidades para tomadas de decisões e ações em diferentes contextos.

Especialmente no Ensino Médio, o documento propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende. Essa concepção é traduzida como suporte para a construção e viabilização do Projeto de Vida dos estudantes, como eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas, ao

estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses estudantes em relação ao seu futuro, como também com a possibilidade de planejamento de ações para construir o futuro desses jovens e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018). Ressalta-se que o Projeto de Vida é um componente previsto no Novo Ensino Médio e na BNCC, que incentiva os estudantes a pensar sobre a própria trajetória, seja em curto, médio ou longo prazo. O conceito contempla as dimensões social, emocional e profissional e trabalha o autoconhecimento e autonomia do estudante.

À vista desses princípios, o Projeto de Vida tem centralidade na intenção pedagógica, pois é nele que o currículo e a prática pedagógica realizam seu sentido, pois o estudante se envolve no projeto já desenhado e passa a ser o protagonista. Esse movimento passa a demandar escolhas, de forma transversal. É, portanto, uma competência geral e, ao mesmo tempo, um componente curricular transversal. Efetivamente, o Projeto de Vida ajuda os estudantes a decidirem sobre o futuro pessoal, social e profissional. Os estudantes são encorajados a desenvolverem autonomia, protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas.

Nesse sentido apresenta-se uma proposta prática de desenvolvimento de um *Projeto de Vida* para jovens do Ensino Médio, englobando as dimensões da vida pessoal, social e profissional. Almeja-se, através dessa prática pedagógica, valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua (s) identidade (s) e de seu Projeto de Vida.

O projeto é desenvolvido através de uma trilha de aprendizagem configurada no [Formulário da Google<sup>2</sup>](#), um serviço gratuito para questionários e pesquisas on-line que compila os resultados por meio de planilhas e gráficos. Por se tratar de um projeto de autoorientação, é desenvolvido na forma de uma trilha formativa individual, com desafios, atividades e conteúdos

---

<sup>2</sup> Acesso ao site de criação de formulários: [l1nq.com/HdUXh](https://l1nq.com/HdUXh)





didáticos pré-definidos, buscando uma experiência autônoma e motivadora. Compõem a trilha as seguintes etapas:






**Figura 1:** Etapas do Projeto de Vida



Fonte: elaborado pela autora

**Quadro 1.** Descrição das situações de aprendizagem na trilha de aprendizagem criadas no formulário eletrônico

Etapa	Situação de aprendizagem
Criação do projeto 	Roda de conversa para realizar o levantamento dos conhecimentos prévios e das expectativas em relação ao Projeto de Vida.
	Explicar as mudanças no Ensino Médio e esclarecer dúvidas.
	Lançar perguntas provocadoras. Ex.: O que é ter Projeto de Vida? Vocês têm algum projeto para o futuro? Vamos compartilhar?
	Escolher o nome e imagem representativa do Projeto e registrar no formulário eletrônico.
Construção da identidade 	Propor um exercício de autorreflexão sobre: dados pessoais, arranjo familiar, características físicas e emocionais, relacionamentos, amizades, etc. Sugestão de roteiro: Data de nascimento; local onde nasceu e vive atualmente; onde estudou; algumas habilidades específicas.
Mobilização de ideias, sentimentos e emoções. 	Solicitar aos estudantes que reflitam sobre suas aptidões e interesses.
	Identificar suas aptidões e criar um mapa dessas aptidões.
	Refletir sobre o mapa dessas aptidões e listar pontos a desenvolver e aprender
	Planejar e colocar em prática uma ação para desenvolver essas aptidões.
Protagonismo social 	Refletir e responder à questão: É possível mudar a realidade?
	Fazer uma busca na internet sobre trabalhos em prol de alguma causa.

	Responder às questões: Se você fosse defender uma causa social, qual seria? Por quê? Você desenvolve algum tipo de trabalho voluntário? Se sim, qual?
Projetando o futuro 	Refletir e listar pessoas que te inspiram e o porquê. Refletir e listar seus possíveis sonhos identificando as importâncias e os desafios que vai enfrentar Identificar quais competências irá precisar para realizar o sonho e autoavaliar esse sonho
Inserção profissional 	Definir quais os objetivos que precisa atingir para conseguir tornar seu Projeto de Vida realidade. Descrever o que você faz no seu dia a dia e que te deixa mais próximo de realizar o seu Projeto de Vida. Descrever como a escola pode te ajudar no seu Projeto de Vida.
Por dentro de uma organização 	Explorar e listar algumas das organizações que gostaria de trabalhar. Escolher uma dessas organizações detalhando missões e valores da mesma.
Pesquisa sobre uma profissão 	Escolher uma profissão que queira explorar. Fazer uma busca na internet usando como descritor o verbete da profissão a ser explorada . Explorar dúvidas sobre a profissão que escolheu para orientar os próximos passos. Descrever como sua pesquisa vai influenciar no seu Projeto de Vida.
Entrevista com um profissional 	Descrever qual profissão você quer explorar na sua entrevista. Listar pessoas que podem entrevistar relacionadas com a profissão escolhida. Construir o roteiro da sua entrevista. Registrar os aspectos que observou durante as entrevistas. Descrever suas conclusões com base no que ouviu nas entrevistas.

Fonte: Acervo da autora

### Como avaliar?

A avaliação da aprendizagem no âmbito desta proposta de atividades é entendida em seu sentido mais abrangente, isto é, como um processo eminentemente pedagógico, integrado ao processo de ensino aprendizagem, cuja função é coletar

informações para a orientação do ensino e melhoria das aprendizagens dos estudantes. Avaliar, nesse sentido, significa dar prioridade à aprendizagem através da investigação acerca dos que os estudantes sabem e são capazes de fazer em cada momento e numa diversidade de situações a sobre a efetiva qualidade do que e como se ensina. Contribui, desse modo, para determinar a aproximação ou o afastamento dos objetivos de aprendizagem, informando sobre o progresso em relação às competências e desempenhos a serem desenvolvidos, portanto sempre com vistas à melhoria das aprendizagens (FERNANDES, 2019).

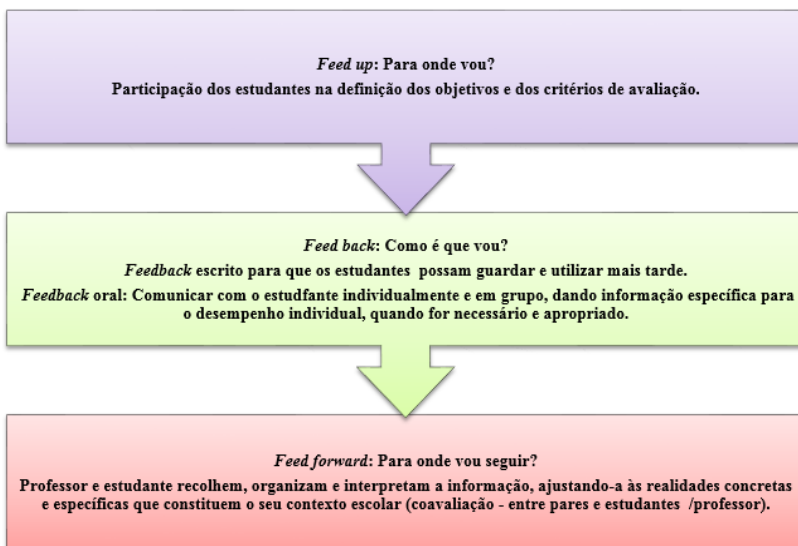
Por conseguinte, a avaliação não pode ser confundida com a classificação, com o processo de hierarquizar as aprendizagens realizadas (FERNANDES; MACHADO; CANDEIAS, 2020), ou situar numa escala com fins de certificação, ou reprovação. Tampouco a avaliação é uma questão de instrumentos. Para além da necessária diversificação de instrumentos e processos de avaliação, torna-se necessário colocar em prática diferentes dinâmicas: individual, pares pequenos e grande grupo (FERNANDES, 2020). Apenas encarando os estudantes como sujeitos reflexivos é que a sua participação na avaliação adquire pleno significado e melhores aprendizagens (MACHADO, 2020).

À luz dessas premissas, a avaliação no âmbito dessa proposta, é feita de modo a acompanhar o desenvolvimento dos estudantes a partir da construção de suas respostas a cada uma das atividades no formulário eletrônico. As atividades são lançadas pelo professor nesta ferramenta por meio da qual pode dar *feedbacks* por escrito quando o estudante conclui as atividades. O professor pode, ainda, dar *feedback* oral para os estudantes nas atividades presenciais.

O *feedback* é uma das competências centrais e poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos estudantes e baseia-se em três processos-chave: O *Feed up*, uma informação que clarifica os objetivos das aprendizagens bem como os critérios a partir dos quais os professores e os estudantes desenvolvem processos de regulação e autorregulação, numa lógica formativa. O

*Feedback*, uma informação que resulta da avaliação do progresso dos estudantes e que, em consequência, sugere ações que devem adotar para atingir os objetivos pretendidos. O *Feedforward*, uma informação que pressupõe a capacidade de recolher, organizar e interpretar a informação e a partir do que se obteve traçar um rumo onde se preparem e planifiquem atividades de ensino e de aprendizagem. Na Figura 2, estão descritas as estratégias para cada um dos componentes do *feedback*.

**Figura 2:** Estratégias do *feedback*



Fonte: adaptado de Machado (2020).

Para produzir efeitos positivos, o *feedback* deve ser fornecido:

- a) enquanto os estudantes ainda têm plena consciência do objetivo de aprendizagem e tempo para agir sobre ele;
- b) na quantidade suficiente para compreenderem o que têm que fazer;
- c) de acordo com o meio mais adequado e eficaz (oral e/ou escrito);

d) de forma a atingir determinados estudantes com uma informação específica.

### **Ampliando os olhares**

As possibilidades atuais de boas práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais não podem desconsiderar as desigualdades que constituem nossa sociedade, pois nem todos os jovens têm acesso a essas tecnologias (RIBEIRO, 2020).

No caso de impossibilidade do desenvolvimento dessa trilha de aprendizagem por meios digitais, poderá ser adaptada para os meios impressos: folhas, quadros, cartazes, etc. O importante é construir pontes com compromisso social e ético.

### **Referências**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - 3ª versão. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/historico/>. Acessado em: 20 jul. 2022

FERNANDES, Domingos. Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos). **Texto de Apoio**, 2020.

FERNANDES, Domingos. Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. **Folha de apoio à formação-Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)**. Universidade de Lisboa/Instituto de Educação/Direção-Geral da Educação, 2019.

FERNANDES, Domingos; MACHADO, Eusébio André; CANDEIAS, Fernanda. Para uma avaliação pedagógica. **História**, v. 64, n. 4, p. 12, 2020.

MACHADO, Eusébio André. Participação dos alunos nos processos de avaliação. **Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica**. Lisboa: Universidade de Lisboa, Direção-Geral da Educação, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa et al. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. e02011-e02011, 2020.





***PARTE 3:***  
***VOZES DE QUEM PARTICIPOU***  
***DA EXTENSÃO***





## “MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA”: PRÁTICAS AVALIATIVAS

Dorotea Frank Kersch

Apesar dos esforços das redes de ensino e das escolas, o impacto da COVID-19 é enorme. Quando o ano letivo de 2022 começou, e as aulas voltaram a ser oferecidas na modalidade presencial física, além de os alunos terem de voltar a se apropriar de questões básicas de convívio coletivo e (re)conhecer o gênero aula (e o que se faz ali), era preciso fazer a recomposição de suas aprendizagens. Acreditando que o/a professor(a) precisasse de um espaço para também ele/a trazer suas angústias e, com ele/a construir alternativas, nós, do grupo FORMLI - Formação de Professores, Letramentos e Identidades, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, oferecemos, numa parceria com a Secretaria Municipal de Educação-SMED de São Leopoldo, a extensão “Multiletramentos e tecnologias digitais na sala de aula”, alternando encontros presenciais físicos e remotos síncronos.

Para a organização dos encontros, nos valemos de uma imagem interativa de mapa do tesouro no aplicativo *Genial.ly*. Por meio da imagem interativa, foi possível reunir textos, links, plataformas, atividades, entre outros recursos, em um único lugar. O design de mapa do tesouro nos ajudou a significar o caminho que seria percorrido e possibilitou que cada professora (eram somente mulheres) navegasse pela imagem de cada encontro da forma que achasse melhor para a sua própria organização e aprendizado, considerando que havia, como dissemos antes, atividades assíncronas semanais.

**Figura 1:** Atividades e percurso do primeiro encontro



Fonte: Kersch, dos Santos e Dornelles (2022).

Éramos quatro formadoras. Compreendendo que aprendemos pela experiência, que escola é lugar de reflexão e que os alunos deste século precisam desenvolver as competências de debater, de relacionar informações de diversas fontes (sabendo se são ou não confiáveis), de formar novas opiniões, de criticar, de ouvir, de colaborar, de criar, organizamos o curso de tal forma que elas mesmas desenvolvessem essas competências para que, posteriormente, pudessem fazê-lo com seus/suas alunos/as. Nesse sentido, as professoras trabalharam em pequenos grupos – de três pessoas, e recebiam a orientação de uma das ministrantes da formação. Quatro trios de professoras (um acabou com duas professoras, por desistência de uma) foram formados, e cada grupo contava com uma orientadora. Nesses pequenos grupos, a ideia principal era que essas docentes desenvolvessem juntas um projeto na perspectiva dos multiletramentos, que elas desenvolveriam com seus/suas alunos/as ao longo do ano, consideradas as particularidades de cada escola/professora.

Já no primeiro encontro, quando os grupos se formaram, as professoras definiram a tecnologia/aplicativo de que seu grupo gostaria de se apropriar e o(s) gênero(s) com que trabalhariam em

seu projeto, que seria concebido em grupos. Como se verá, três grupos resolveram trabalhar com gêneros do campo artístico-literário e um, com o campo jornalístico midiático. Como consideramos a avaliação central no processo de ensino e aprendizagem, essa já foi trabalhada a partir do segundo encontro. Os quatro grupos formados, cujos textos trazem uma reflexão sobre sua prática avaliativa e vêm na sequência, foram os seguintes:

Nome do grupo	Orientadora
@Multiletras	Maiara Dalpiaz dos Santos
Ler é viver	Anna Júlia Cardoso Dornelles
Lendo e aprendendo	Manuela da Silva Alencar de Souza
Noticiando letramento	Dorotea Frank Kersch

Tanto o grupo grande, com todas as professoras participantes e ministrantes da formação, quanto os pequenos grupos – apenas o trio e sua respectiva orientadora – mantinham contato por meio do aplicativo de mensagens *Telegram*. Através dele, que se tornou a principal forma de comunicação, foi possível, então, interagir umas com as outras, trocando ideias, marcando reuniões, colaborando, combinando os próximos passos e sanando possíveis dúvidas. Também ficou definido que, ao final da formação, cada grupo escreveria um capítulo de livro que traria uma prática avaliativa que integraria um *e-book*. E é o que vamos encontrar nos próximos quatro textos.

## Referências

KERSCH, Dorotea Frank; DOS SANTOS, Maiara Dalpiaz; DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. Formação continuada em serviço e a ressignificação da sala de aula: explorando o campo jornalístico-midiático. In: **Congresso internacional de formação de professores: por uma agenda política, ética e transformadora**, 1, 2022, Salvador-BA.

**AVALIAÇÃO MEDIADORA E COMPARTILHADA:  
ALUNOS/AS PROTAGONISTAS FRENTE À PRODUÇÃO DE  
BOOKTRAILERS E BOOKTUBE VIDEOS**

Maiara Dalpiaz dos Santos  
Daiane Moraes  
Daniele das Neves Martins  
Michele Cristina Heck

**Informações gerais sobre a proposta de atividade:**

<b>Gênero textual</b>	Escola da Michele e Daniele: <sup>1</sup> BookTrailer, Booktube video Escola da Daiane: Booktrailer
<b>Ano</b>	6º ano a 9º ano do ensino fundamental
<b>Tipo de atividade</b>	Individual, duplas e grupos
<b>Tempo previsto</b>	Durante 2 meses (4 períodos semanais de 50 minutos cada)
<b>Material sugerido</b>	Folha A4, folha A3, folhas coloridas, lápis, canetinhas, celular, <i>Chromebook</i> , <i>StoryBoard That</i> , <i>Canva</i> , <i>CapCut</i>
<b>Compartilhando na web</b>	<a href="https://multiletras4.webnode.page">https://multiletras4.webnode.page</a>
<b>Competências da BNCC</b>	<b>Competências Gerais da Educação Básica</b> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas

---

<sup>1</sup> As autoras lecionam em escolas diferentes, Michele e Daniele trabalham em uma escola e Daiane em outra. Para manter preservados o nome das instituições, chamaremos aqui de escola da Michele e Daniele e escola da Daiane.



diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

### **Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental**

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de

participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

### **Competências Específicas de língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s)

	<p>interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.</p> <p><b>Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental</b></p> <p>5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.</p> <p>8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.</p>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ler, escrever e recontar histórias, ampliar o universo literário;</li> <li>● Conhecer novas ferramentas tecnológicas;</li> <li>● Desenvolver habilidades socioemocionais, artísticas e criativas a partir da elaboração de convites, booktrailers, histórias em quadrinhos e vídeos (Escola 2);</li> <li>● Criar roteiros para compartilhar as histórias lidas com outros colegas e escolas por meio de produção audiovisual - <i>booktrailers</i> e <i>booktube videos</i> (Escola 1).</li> </ul>

O projeto **Vivências literárias** iniciou a partir da formação **Multiletramentos e Tecnologias Digitais na sala de aula** e o projeto **Leituração** da Secretaria Municipal de São Leopoldo. Desse último, participam alunos/as dos anos finais do ensino fundamental. O projeto **Vivências literárias** foi organizado pelas professoras de Língua Portuguesa, as professoras autoras Daniele, Michele e Daiane, orientadas pela professora Maiara. Ele inclui a leitura de obras literárias das autoras Tânia Alexandre Martinelli (Escola da Michele e Daniele) e Telma Guimarães (Escola da Daiane) e práticas que envolvem tecnologias digitais na sala de aula.

## Descrição da atividade

Na escola das professoras Daniele e Michele, buscou-se **incentivar a leitura** de obras literárias da autora Tânia Alexandre Martinelli e **a produção de *booktrailers* e *booktube videos*** a partir dos livros lidos da referida autora.

*Booktrailer* traz, em seu nome, o conceito de um *trailer* de livro, um vídeo com poucos minutos de duração, cujo objetivo é apresentar um livro, mesma ideia que o cinema tem para divulgar os seus filmes. Já os *booktubers* são pessoas com canal no *Youtube*, ou seja, são *Youtubers* literários, e o foco dos vídeos que postam são os livros, sejam resenhas, comentários sobre lançamentos, curiosidades sobre autores, sobre o mercado editorial e muito mais.

Além de inserir os/as alunos/as nos multiletramentos, o trabalho com os *booktrailers* e *booktube videos* fez com que eles/as assumissem um lugar de protagonistas. Ao elaborar a produção audiovisual, o/a discente não ocupa uma postura passiva, proveniente de quem só ouve o/a professor/a apresentar a obra, mas um papel de produtor/a de conteúdo, de leitor/a crítico/a, além de desenvolver um olhar estético e trabalhar em coletivo. A proposta, em torno da produção desse gênero digital, ampliou a leitura do texto escrito ao favorecer a leitura da imagem, do movimento e da música.

O trabalho com a leitura de obras literárias e sua retextualização em forma de *booktrailer* insere o aluno no campo artístico literário proposto pela Base Nacional Comum Curricular (doravante **BNCC**).

Na escola da Daiane, ela, na posição de supervisora, incentivou as professoras<sup>2</sup> de Língua Portuguesa e Artes a realizarem práticas inovadoras de leitura, produção textual e artística com as suas turmas, além disso, apresentou alguns recursos tecnológicos que conheceu no curso de Multiletramentos

---

<sup>2</sup> A fim de preservar a identidade das professoras, aqui serão chamadas de professora A, professora B, professora C e professora D.

na Sala de Aula. Cada professora realizou um tipo de atividade, tendo como pano de fundo as obras da autora Telma Guimarães, utilizando pelo menos um recurso tecnológico e tendo como produto final a criação de cartaz, história em quadrinhos (HQ), *booktrailer* ou vídeo, estimulando o protagonismo e a criatividade dos estudantes. Conforme a BNCC:

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola (BRASIL, 2018, p.136).

As professoras A e B, de Língua Portuguesa, realizaram a leitura do livro *Etevildo e a noite do pijama*, com turmas de 6º ano. Após a leitura, os/as estudantes foram divididos/as em grupos e criaram convites e HQs utilizando os aplicativos *Canva*, *Pixton* e *Storyboard That*. As turmas ainda realizaram uma festa com a temática “noite do pijama”.

Nas turmas de oitavo e nono anos da professora C, foi realizada a leitura da obra *Histórias Assombrosas*. Após a leitura, os/as estudantes foram divididos em grupos, escolheram um conto para trabalhar e criaram cartazes e vídeos utilizando o *Canva*, *CapCut*, *PhotoGrid* e *Inshot*.

A professora D, de Artes, propôs uma releitura dos livros de Telma Guimarães. Os/As estudantes, divididos/as em grupos, escolheram uma obra, realizaram a leitura e produziram três composições gráficas das cenas que consideraram mais relevantes. Após, criaram um *booktrailer* utilizando suas próprias ilustrações no aplicativo *Canva*. As atividades realizadas proporcionaram aos/as estudantes o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC:

(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.

(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, *performance* etc.).

(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais (BRASIL, 2018, p. 207).

## **Relato de experiência da professora Daiane**

Na minha prática docente, sempre gostei de trabalhar gêneros textuais variados e explorar diversos recursos e materiais. Contudo, na escola, a maior dificuldade para realizar atividades envolvendo o uso de tecnologias era a falta de acesso a recursos tecnológicos, equipamentos obsoletos e internet de baixa qualidade. Desde 2020, estou atuando na supervisão escolar. Iniciei nessa função cheia de ideias e de planos, porém a pandemia decorrente da COVID e a suspensão das aulas obrigou-me a repensar o que havia planejado e buscar novas estratégias para atingir os objetivos estabelecidos. No período de aulas remotas, pude conhecer novas tecnologias e ferramentas digitais, participei de diversas formações e cursos de aperfeiçoamento.

A oportunidade de participar da formação Multiletramentos e Tecnologias Digitais para a sala de aula ampliou ainda mais o meu desejo de compartilhar o que havia aprendido. Como ainda estou atuando na supervisão, a forma que encontrei de colocar em prática o que experienciei na formação de Multiletramentos foi propor ao meu grupo de professores a participação no projeto Leituração, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis na escola, que, após o retorno das aulas na modalidade presencial, foram modernizados, porém eram ainda pouco utilizados.

No início, as professoras estavam relutantes com relação ao uso dos equipamentos tecnológicos em sala de aula, porém, com o

andamento do projeto, o envolvimento dos alunos nas atividades e a facilidade de utilização das ferramentas foram surpreendendo positivamente as professoras, que se mostraram muito satisfeitas com todo o processo de elaboração dos trabalhos realizados pelos estudantes. Foi uma experiência enriquecedora para as professoras e estudantes que se aventuraram nessa nova forma de trabalhar com a leitura literária.

### **Relato de experiência professoras Michele e Daniele:**

No ano de 2022, na rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS, houve o retorno 100% presencial. Assim, tivemos o retorno também, em uma nova versão, do Projeto Leituração. Dentro da necessidade da continuidade da repactuação dos conteúdos, iniciada em 2020 e visando os objetivos essenciais que tínhamos, os de incentivar a leitura, ampliar o universo literário e produzir textos com os/as discentes, encontramos, na produção audiovisual e no uso de novas ferramentas digitais, a possibilidade de estimular a leitura dos/as alunos/as e incentivar o uso de novas tecnologias para o estudo e não só para o lazer, assim como desenvolver a consciência de uso da língua materna de uma forma significativa.

Como o trabalho foi realizado com todas as turmas dos anos finais, os conteúdos e objetivos foram os mesmos dentro de cada ano específico, como leitura, compreensão de textos narrativos, seus elementos (narrador, personagem, tempo, enredo, ambiente), pontuação, ortografia, concordância verbal e nominal, discurso direto e indireto, resumos, produção de roteiros, bate-papo sobre as temáticas apresentadas em cada obra, produção de atividades reflexivas e intertextuais dos temas abordados nas obras, filmagem e edição de vídeos. As atividades foram realizadas com as turmas dos anos finais conforme os seguintes passos.

**1º Passo:** Escolha das obras e leituras individuais silenciosas, orais e coletivas.

**2º Passo:** Organização dos grupos de trabalho a partir do livro escolhido.

**3º Passo:** Estudo sobre a produção audiovisual e características dos gêneros Booktrailer e booktube video e resposta às questões fundamentais para a produção.

**4º Passo:** Gênero roteiro e suas características e início da produção (versão 1) de cada grupo.

**5º Passo:** Início das gravações.

**6º Passo:** Visualização dos vídeos e autoavaliação (em grupos).

### **Como avaliar?**

*Avaliação na perspectiva de Michele e Daniele:* A avaliação da aprendizagem no contexto das atividades propostas ocorreu em todos os momentos, isto é, desde a escolha da obra, a leitura da mesma, o bate-papo sobre cada capítulo lido, até as considerações feitas a cada leitura, para que ocorresse a melhor fluência e compreensão da leitura. O processo avaliativo, em nenhum momento, resumiu-se à atividade concluída ou a um conceito dado. Ao contrário, a cada leitura feita, o/a aluno/a precisava observar a fala do/a professor/a e procurar aperfeiçoar a sua **ação leitora**, assim como as **questões dissertativas**, que além de avaliadas pelo/a professor/a, foi preciso que cada aluno/a lesse a sua resposta, revisasse, e só depois entregasse ao/a professor/a. O processo, tanto da leitura quanto de questões e bate-papo, exigiu do/a professor/a um olhar atento e o registro das principais dificuldades para poder fazer as intervenções necessárias depois ou até mesmo durante a realização da atividade. Foi um processo cheio de coleta de informações para poder orientar e melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as, pois assim, como afirma Hoffmann, “a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado”. (2012, p. 172).



Avaliar, nesse sentido, significa dar prioridade à aprendizagem através da investigação acerca do que os/as estudantes sabem e são capazes de fazer em cada momento e numa diversidade de situações sobre a efetiva qualidade do que e de como se ensina.

A proposta final das atividades, tanto nas turmas da professora Daniele como nas da professora Michele, foi a mesma, a produção de *booktube videos* e *booktrailers*, e cabe salientar que cada uma conduziu à sua maneira. Assim como a percepção quanto à avaliação, as duas seguem a mesma linha, focadas no protagonismo do/a aluno/a, na mediação e no diálogo.

A professora Daniele relata que o processo avaliativo é algo importante e complexo dentro de qualquer instituição de ensino. Por isso, existem diversos tipos e formas de avaliar o desempenho de um/a aluno/a. Inicialmente, foi realizada uma avaliação diagnóstica, para que se pudesse avaliar os pontos fortes e fracos de cada aluno/a. Fizemos perguntas e realizamos um debate para investigar como era o conhecimento deles/as sobre o que seria trabalhado. Após, realizamos uma avaliação formativa, em que pudemos avaliar os/as alunos/as através de vários instrumentos, como produções orais, questionários e produções audiovisuais coletivas e individuais, além da autoavaliação. Optamos pela avaliação formativa, pois esse tipo de avaliação nos proporciona diferentes tipos de instrumentos que podem ser utilizados de acordo com o perfil de cada turma, visto que temos um público bem diversificado de alunos/as, ainda que na mesma instituição escolar, e temos que pensar nessa diversidade na hora de avaliá-los/as. Inicialmente, os/as alunos/as fizeram uma autoavaliação e expuseram aos/às colegas e professores/as o que achavam de seus trabalhos, quais os pontos positivos e onde poderiam melhorar. Em seguida, a professora falou a todos/as sobre o que ela viu de pontos positivos e no que eles/as poderiam melhorar. Para finalizar, a professora analisou a dificuldade e o empenho dos/as estudantes no desenvolvimento dos trabalhos, levando em consideração o que

eles/as expuseram sobre tudo o que foi feito para que realizassem o trabalho.

A professora Michele realizou a produção dos roteiros para os *booktube videos* e *booktrailers* em 3 partes:

**Parte 1:** responder às perguntas norteadoras da produção:

1. Qual é o gênero desse vídeo?
2. Qual será o objetivo principal do vídeo?
3. Por que estamos fazendo esse vídeo em primeiro lugar?
4. Quem será o público desse vídeo?
5. Qual será o sentimento passado no vídeo?
6. O que os espectadores devem aprender assistindo?
7. O espectador terá que fazer alguma ação depois do vídeo?

**Parte 2:** Escolher 6 a 8 partes que mais gostaram do livro e que poderiam ser gravadas depois, pensando nas respostas dadas nas perguntas anteriores, e depois ilustrar em quadros. Essa atividade era para ser feita com a ferramenta Storyboard That, mas não foi possível devido à falta de recursos tecnológicos. Então, cada grupo recebeu folhas de ofício para iniciar a produção dos roteiros em imagens. A professora delimitou um tempo de, no máximo, 2 minutos para cada vídeo, por isso precisavam dividir aquele tempo dado em seis ou oito cenas, mais ou menos.

**Parte 3:** usar o esquema dado para a produção do roteiro escrito.

<u>CENA</u>	<u>INDICAÇÃO DE FALA</u>	<u>TEXTO FALADO</u>	<u>DESCRIÇÃO DA CENA</u>	<u>TEMPO</u>
<u>1</u>				
<u>2</u>				

As **gravações** dos *booktube videos* e *booktrailers* das turmas da professora Daniele e da professora Michele foram feitas em diversos momentos, tanto na escola como em casa e em outros

lugares. As professoras providenciaram a documentação de autorização de imagem e voz para que cada produção pudesse ser compartilhada depois nas redes sociais.

Nas turmas da professora Michele, depois que assistiram aos vídeos, os grupos preencheram a **tabela avaliativa** abaixo e contribuíram com os/as colegas dos outros vídeos.

GRUPO:	
Avaliado por:	
Vídeo:	( ) Book Trailer      ( ) Booktube video
Objetivo:	( ) Atingiu      ( ) Não atingiu
Público:	( ) Atingiu      ( ) Não atingiu
Características do Gênero:	( ) Atingiu      ( ) Não atingiu
Planos e cenas bem delimitados:	( ) Atingiu      ( ) Não atingiu
Som:	( ) Atingiu      ( ) Não atingiu
Acessibilidade (legenda):	( ) Atingiu      ( ) Não atingiu
Créditos:	( ) Atingiu      ( ) Não atingiu
Aprendizagem após o vídeo:	( ) Atingiu      ( ) Não atingiu
Observações:	

*Avaliação na perspectiva de Daiane:* Levando-se em conta a ideia de que a avaliação é um dos principais pontos do processo de ensino-aprendizagem e com vistas a quebrar o paradigma de

caráter sentencioso e classificatório das avaliações tradicionais, durante a realização do projeto na escola da professora Daiani, as professoras de Língua Portuguesa e Artes foram desafiadas a olhar para a avaliação de maneira reflexiva, como uma oportunidade de troca de saberes entre elas e os/as estudantes. Hoffmann (1994) caracteriza a avaliação mediadora como aquela que se opõe ao paradigma de avaliação classificatória.

Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 1994, p. 51).

Desde o início do projeto, as professoras avaliaram o progresso dos/as estudantes de maneira individualizada, levando em conta seus saberes prévios, bem como as habilidades que foram sendo desenvolvidas a partir da troca de experiências com o grupo. Sempre que necessário, os conceitos foram revistos, foram oportunizadas a revisão, a reescrita, a edição dos vídeos e *booktrailers*, de modo que todos/as pudessem chegar ao final do projeto com as suas produções criativas realizadas. Dessa forma, ao longo de todo projeto, os/as estudantes foram sendo avaliados/as conforme a tabela que segue:

Etapa	Realizou no prazo previsto	Realizou parcialmente ou fora do prazo	Não realizou (retomada da etapa)
Leitura individual			
Debate em grupo			

Elaboração do trabalho			
Revisão, reescrita, edição			
Produção final			
Autoavaliação			
Exposição dos trabalhos, apresentação			

Ao longo de todo o período de realização do projeto na escola da Michele e Daniele, foi mantido diálogo com as professoras por meio de um grupo de *Whatsapp*, que foi criado exclusivamente para esse fim. Nesse grupo, foram encaminhados tutoriais sobre as ferramentas tecnológicas que poderiam ser utilizadas, foram dadas sugestões e fui pedindo um *feedback* de cada etapa realizada, sobre aquilo que estava dando certo e sobre quais as dificuldades encontradas por elas na realização das suas propostas. A utilização do grupo de *Whatsapp* foi uma excelente oportunidade de avaliação do projeto, para a troca de experiências sobre a prática com os/as alunos/as e, também, para que as professoras que atuam em turmas e turnos diferentes pudessem conhecer melhor as colegas e os trabalhos por elas realizados.

Para as professoras autoras, a proposta de avaliação segue a teoria da pedagogia dos multiletramentos, pois acredita-se que uma prática avaliativa deve concentrar na mediação, que aprecia a ação dialógica numa perspectiva formativa, pensando em um sujeito ativo e participante de todas as ações que o afetam, seja a prática avaliativa válida no processo de ensino aprendizagem dos multiletramentos, seja para promover avanços nos índices de aprendizagem e melhores resultados para a educação ou até no

compartilhamento entre escolas, professores/as e alunos/as de diferentes espaços.

### **Ampliando os olhares**

Na escola de Michele e Daiane, os/as alunos/as realizaram *booktube videos* e/ou *booktrailers*, que foram assistidos em suas respectivas salas de aula e avaliados em seu processo de produção, seguindo com o compartilhamento nas redes sociais. No início do projeto, foi cogitado um momento de interação entre as escolas das três professoras. A escola de Daiane receberia os/as alunos/as da escola de Michele e Daniele no seu auditório para que todos/as assistissem juntos e pudessem ter um momento de partilha dos vídeos para que os/as alunos/as da escola de Daiane recebessem o convite para a leitura dos livros da autora Tânia Alexandre Martinelli através dos *booktube videos* e *booktrailers* e também a possibilidade dessa escola produzir cartazes no Canva para divulgar os vídeos da escola de Michele e Daniele e vice-versa. Essa é uma proposta que pode ser realizada em outro momento e proporcionará uma troca, instigando o protagonismo estudantil dos/as alunos/as de ambas as escolas e a partilha de conhecimentos. Outra sugestão é a produção de roteiros a partir da ferramenta Storyboard That, que foi a ideia inicial, mas que teve de ser adaptada para o papel.

Na escola de Daiane, todas as professoras utilizaram como pano de fundo as obras da autora Telma Guimarães, autora que visitou a escola através do projeto Leituração. Os/As estudantes utilizaram Chromebooks para realização dos trabalhos em grupo, contudo, em outro contexto, as mesmas atividades poderiam ser realizadas a partir das obras de outros autores, escolhidos pelos/as estudantes e, como ferramenta, caso a escola

não disponha de computadores ou Chromebooks, utilizando celulares, ou ainda adaptadas para o papel.

## **Referências**

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

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação. 2012.

\_\_\_\_\_. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE, p. 51-9, 1994.

**“QUEM LÊ UM CONTO...”:  
AVALIAÇÃO FORMATIVA A PARTIR DO INCENTIVO À  
LEITURA E DA ESCRITA DE FANFICS**

Mari Angela Broilo  
Michelle Santos Jeffman  
Adriana de Oliveira Pinto  
Anna Júlia Cardoso Dornelles

**Informações gerais sobre a proposta de atividade**

<b>Gênero textual</b>	<i>Fanfic drabble</i>
<b>Ano</b>	Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
<b>Tipo de atividade</b>	Produção de <i>fanfics</i>
<b>Tempo previsto</b>	40 horas/aula
<b>Material sugerido</b>	Livros, <i>chromebooks</i> , material de sucata
<b>Compartilhando na web</b>	Wattpad e Webnode
<b>Competências da BNCC</b>	<b>(EF69LP53)</b> Ler em voz alta textos literários diversos - como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, - contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas,



dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

**(EF69LP46)** Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de

cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, posts em *fanpages*, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

**(EF67LP11)** Planejar resenhas, *vlogs*, vídeos e *podcasts* variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: *fanzines*, *fanclipes*, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto - objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. -, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar - livro, filme, série, *game*, canção, videoclipe, *fancliipe*, show, *saraus*, *slams* etc. - da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do *game* para posterior gravação dos vídeos.

	<p><b>(EF69LP51)</b> Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção - o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. - e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.</p> <p><b>(EF67LP30)</b> Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.</p> <p><b>(EF67LP32)</b> Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.</p> <p><b>(EF69LP56)</b> Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</p> <p><b>(EF67LP33)</b> Pontuar textos adequadamente.</p>
--	---

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/ constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.</li> <li>● Mobilizar práticas de cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos.</li> <li>● Promover o letramento literário.</li> <li>● Desenvolver a leitura, a compreensão e a produção textual.</li> <li>● Desenvolver o gosto pela leitura.</li> <li>● Compreender o processo de produção de uma <i>fanfic</i>.</li> <li>● Produzir uma <i>fanfic</i> a partir da leitura (conforme o ano) de um conto do livro "7 Histórias de Gelar o Sangue" e da obra "Por que eu não consigo gostar dela\dele?", de Antônio Schimeneck e da obra "Contos de amor dos cinco continentes", de Rogério Andrade Barbosa.</li> </ul>
------------------	--

### Descrição da atividade

O projeto intitulado "Quem lê um conto..." foi desenvolvido em duas escolas da cidade de São Leopoldo, região metropolitana de Porto Alegre. Na escola de Mari Angela, foram trabalhadas as obras do autor Antônio Schimeneck (Contos do livro *7 Histórias de Gelar o Sangue* e *Por que eu não consigo gostar dela\dele?*) e, na escola de Michelle, a obra do autor Rogério Andrade Barbosa (*Contos de amor dos cinco continentes*).

Ambas as escolas participaram de um projeto de incentivo à leitura, chamado Leitura. O objetivo do projeto é proporcionar o contato dos estudantes e professores com os autores e suas obras, promovendo novas experiências de aprendizagens que potencializam a leitura literária em sala de aula. O Projeto Leitura amplia as possibilidades de trabalho com a linguagem, pois dá oportunidade aos estudantes e professores de lerem as obras e realizarem diferentes atividades e projetos a partir da leitura no contexto escolar. O Projeto oportuniza aos estudantes o diálogo com os autores e, dessa forma, amplia seu repertório cultural e linguístico, trabalhando diferentes competências, especialmente as socioemocionais.

A partir da apresentação e da leitura das obras, os projetos começaram a ser desenvolvidos nas duas escolas. A proposta final foi a produção de *fanfics* do tipo *drabble* (*fanfics* com aproximadamente 100 palavras) (KERSCH; DORNELLES, 2021), a fim de aproximar a escola da realidade de seus alunos. Segundo Dornelles (2021, p. 21),

*Fanfiction* é um termo em inglês que tem origem nas palavras *fan* + *fiction*, ou seja, “ficção de fã”. Com alguns títulos alternativos, as *fanfics*, ou apenas *fics*, são histórias alternativas criadas por fãs baseadas em algum conteúdo já existente, seja um livro, um filme, uma história em quadrinhos, uma celebridade, um vídeo game, entre outros. Ainda que partam de uma narrativa pré-existente, os autores de *fanfics* não seguem todas as características da história original, mas, sim, incorporam tais elementos, como enredo, espaço, personagens, entre outros, para criarem histórias novas que acabam por fazer parte e estender um determinado universo (BLACK, 2009b apud BAHORIC; SWAGGERTY, 2015, p. 25). (DORNELLES, 2021, p. 21).

Além disso, Dornelles afirma que essa prática de leitura e escrita de *fanfics* é vivenciada por crianças e adolescentes na internet a todo o momento, dependendo das comunidades a que esses jovens fazem parte, entretanto, na escola, as *fanfics* ainda se encontram na periferia das salas de aula. De forma colaborativa e participativa, de acordo com Costa (2015, p. 1), “hibridizar a cultura

popular e a literatura canônica”, o que era um dos objetivos das professoras ao desenvolverem um projeto literário que se conectava com a realidade dos alunos.

Na escola de Mari Angela, por conta do trabalho acontecer do 6º ao 9º ano, cada ano escreveu *fanfics* com temáticas diferentes: a) 6º ano - escreveu a *fanfic* utilizando um personagem do conto; b) 7º ano - escreveu a *fanfic* utilizando um dos espaços do conto; c) 8º ano - escreveu a *fanfic* mudando o final da história e d) 9º ano - escreveu a *fanfic* utilizando um objeto do conto.

Na escola Michelle, por sua vez, apenas o 6º ano foi contemplado por este projeto, e a proposta em sala de aula teve início com o mito de Pandora através de uma *fanfic*<sup>1</sup>. A partir de uma determinada estrutura, os estudantes foram convidados a escrever primeiramente considerando uma personagem do seu universo e, posteriormente, considerando uma personagem da obra "Contos dos Cinco Continentes". Na *fanfic* sobre Pandora, o(a) autor(a) faz uso dos adjetivos “maldita” e “bendita” para caracterizar Pandora, o que foi posteriormente explorado pelos alunos para pensarem sobre características dos personagens da obra de Rogério. Em ambos os momentos, foi utilizada a plataforma do Google Sala de Aula.

Essa proposta mais orientada se deu com o objetivo de facilitar o caminho de produção para os estudantes, o que não se mostrou necessário nas turmas da escola de Mari Angela, em que os estudantes navegaram pela plataforma Wattpad<sup>2</sup> e escolheram textos para ler. Para o encaminhamento da escrita, após o contato inicial tanto com as obras a serem lidas quanto com o gênero *fanfic*,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/maldita-pandora-19849246/capitulo1>. Acesso em 28 nov. 2022.

<sup>2</sup> Segundo o próprio site, “Wattpad é uma plataforma de leitura social online que quebra barreiras entre leitores e escritores. Ele incentiva os usuários a criar e compartilhar suas próprias histórias em todos os gêneros, desde ficção adolescente até poesia, ação, aventura e muito mais”. Disponível em: <https://www.internetmatters.org/pt/hub/news-blogs/what-is-wattpad-a-breakdown-for-parents/>. Acesso em 30 jan. 2023.

os alunos jogaram um jogo sobre *fanfics* construído no WordWall<sup>3</sup> e confeccionaram as capas de suas próprias *fanfics*. Na escola de Mari Angela, a confecção e edição das capas das *fanfics* foram feitas na plataforma Canva<sup>4</sup>. A professora de Artes auxiliou os alunos no uso da tecnologia no laboratório de informática. Na escola de Michelle, os alunos puderam desenhar suas próprias capas.

Em ambas as escolas, os estudantes puderam escrever suas *fanfics* e, também, reescrevê-las após a correção e orientação das professoras. Para a publicação, na escola de Mari Angela, os próprios alunos foram responsáveis por publicar suas *fanfics* na plataforma Wattpad. As professoras posteriormente também adicionaram as *fanfics* ao site do grupo Ler é Viver, na plataforma Webnode<sup>5</sup>), o que também aconteceu com as *fanfics* produzidas na escola de Michelle. Além disso, foi feito um painel para apresentação dessas produções na mostra pedagógica da escola de Michelle e, neste painel, foram inseridas as *fanfics* e alguns desenhos produzidos pelos estudantes dos 6<sup>os</sup> anos, desenhos estes que funcionaram como capas, um componente comum deste gênero no meio virtual.

A ideia inicial, quanto às tecnologias, era que os alunos das duas escolas pudessem ter acesso a computadores para a leitura, escrita e publicação das histórias, no entanto, na escola de Michelle essa não foi a realidade, o que não impediu, todavia, que o projeto acontecesse. As atividades foram todas adaptadas para que esses três momentos - leitura, escrita e publicação - pudessem acontecer

---

<sup>3</sup> “Word Wall é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras”. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ciensinar/2020/07/17/wordwall-crie-atividades-gamificadas-partir-da-associao-entre-palavras/>. Acesso em 30 jan. 2023.

<sup>4</sup> “O Canva é uma ferramenta gratuita de design gráfico online que você pode usar para criar posts para redes sociais, apresentações, cartazes, vídeos”, entre outros. Disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_br/](https://www.canva.com/pt_br/). Acesso em 30 jan. 2023.

<sup>5</sup> “A Webnode é uma plataforma bastante simples de utilizar para a criação de sites”. Disponível em: <https://www.webnode.com/pt/sobre-nos/>. Acesso em 30 jan. 2023.

e, como alternativa ao Canva para a confecção das capas, os alunos puderam utilizar os seus próprios desenhos.

Quanto à oralidade, na escola de Mari Angela, ela foi bastante explorada em atividades de debates e rodas de conversa para as quais os alunos trouxeram questionamentos e sugestões acerca das obras lidas. Para criarem suas *fanfics*, leram outras do mesmo gênero e debateram as características para que pudessem se identificar com o gênero. Após criação e publicação dos textos, foram realizadas leituras para o grande grupo. Na criação das *fanfics* sobre o conto da obra *7 Histórias de Gelar o Sangue*, os estudantes relataram suas impressões em relação aos contos lidos, fizeram referências a filmes de terror já assistidos, debateram sobre serem verossímeis ou não as histórias. A cada conto lido, um leque de possibilidades se abria diante dos educandos que, através da imaginação, criaram novos desfechos e continuações para os textos originais.

Na escola de Michelle, durante o percurso de leituras, os estudantes foram convidados a ler períodos, frases ou parágrafos fazendo um revezamento com uma técnica denominada “ping pong”. Nela, um estudante joga a bolinha para o outro que está mais distante e assim, sucessivamente, até finalizar a leitura. Nesse percurso, foram fazendo pequenas correções, ora solicitando a repetição de palavras ou trechos, ora enfatizando alguns aspectos da leitura oral como a necessidade da entonação de término ao final das frases. Durante essas leituras, os alunos foram sendo questionados também sobre alguns aspectos de interpretação do texto, fazendo perguntas sobre o enredo, sobre a trajetória de personagens específicos etc.

Ainda nessa escola, por fim, ao longo do trabalho com a obra *Contos de amor dos cinco continentes*, a oralidade foi avaliada quando os estudantes, convidados a conferir a digitação por voz de seus textos, puderam fazer escolhas, juntamente com a professora, do melhor vocabulário, dos sinônimos mais adequados ao ritmo da frase e, assim, puderam se expressar oralmente também em relação à sua produção, inclusive no sentido de melhorá-la.



## Como avaliar?

Partindo do pressuposto de que o Projeto Leituração pretende desenvolver e aprimorar o gosto pela leitura nos estudantes, possibilitando a interação deles com os escritores, a fim de ampliar conhecimentos, aproximá-los dos textos literários e vivenciar na prática a leitura e a interpretação, o projeto aqui relatado ampliou as práticas de multiletramentos dos envolvidos, aguçando o senso crítico e as formas diversas de expressão escrita e oral, tornando mais interessante e prazerosa a relação do estudante com a leitura e a produção textual. Além disso, foi avaliada a aquisição por parte dos estudantes de conhecimentos e ferramentas do mundo digital e midiático, na realização das suas produções textuais.

Ainda foram objeto de avaliação as produções de *fanfics* elaboradas pelos estudantes a partir da leitura dos contos escolhidos para cada ano, considerando não apenas o texto escrito, mas também a confecção das capas, fossem elas editadas no Canva ou desenhadas. Foi avaliada ainda a participação efetiva dos estudantes no encontro com o escritor, através de questionamentos e inferências sobre a obra lida, discussão dos temas relevantes e leituras das *fanfics* produzidas.

A avaliação dos estudantes foi realizada considerando o processo de cada aluno (avaliação formativa), desde o interesse pela obra, passando pela realização das produções até o encontro com o autor que visitou cada uma das escolas. No caso da escola de Michelle, também foi considerado o envolvimento na mostra pedagógica realizada pela escola, no sentido de que alguns ajudaram na confecção do painel contendo as *fanfics*.

Na criação das *fanfics*, foi considerado: a) a criatividade; b) a correção gramatical; c) a coerência com o texto anteriormente lido; d) o envolvimento dos alunos na atividade; e) o uso das ferramentas disponíveis; f) a criação das capas e, no caso da escola de Mari Angela, g) o acesso à plataforma Wattpad para realizar a publicação. Além disso, quanto à temática de cada conto, outros aspectos foram considerados, como recriação de objetos do conto A

*Simpatia* e debates sobre o tema LGBTQIAP+ por conta da obra "Por que não consigo gostar dele?".

Durante a avaliação, ficou evidente que os alunos dedicaram-se para suas produções e gostaram muito da leitura e das atividades propostas. Ao longo da realização dos trabalhos, muitos foram os relatos positivos. A grande maioria dos estudantes gostou do gênero *fanfic*. Alguns pediram que fosse feita mais uma produção textual deste gênero e, durante uma ida à sala de informática, uma das alunas expressou que a *fanfic* foi "o melhor trabalho de português da vida".

Além disso, as perguntas dirigidas aos autores demonstraram que os estudantes fizeram uma leitura atenta e significativa. A participação nesse momento foi efetiva e interessada. Muitas perguntas foram realizadas, o interesse pelas obras cresceu significativamente e a grande procura pelas obras do autor na biblioteca demonstra o quanto os alunos apreciaram o projeto.

A avaliação formativa foi considerada a mais adequada para esse tipo de projeto por conta da quantidade de atividades e produções relevantes feitas pelos alunos. Além de todas as produções, o processo de leitura, escrita e apropriação de tecnologias também pode ser considerado significativo por conta dessa forma de avaliar, já que os estudantes são avaliados durante todos os momentos e em todas as atividades propostas, diferentemente de uma avaliação apenas do objetivo final.

## **Ampliando os olhares**

Como sugestão de adaptação, é possível explorar outros tipos de *fanfic* e, também, outras tecnologias. Um exemplo seria o uso da plataforma *Storyboard That*<sup>6</sup> para a produção de *Storyboards* previamente à escrita das *fanfics*.

---

<sup>6</sup> *Storyboard That* é uma plataforma de criação de storyboards, esboços visual da sequência de um filme, de uma peça, de um livro, entre outros, dividido em quadros ou painéis individuais.

Além disso, também é possível deixar que os alunos escrevam suas *fanfics* sem delimitar que tipo de alterações eles devem fazer na obra original.

## Referências

COSTA, Eliane Amaral. **Fanfics**: um jeito de aprimorar letramentos. Seminário Internacional Escrevendo o futuro, 2015.

DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. **Práticas de leitura e escrita no século XXI**: o desenvolvimento de práticas sociais de multiletramentos digitais utilizando fanfics em sala de aula. Orientadora: Dorotea Frank Kersch. 2021. 52 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

KERSCH, Dorotea Frank; DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. Leitura + Escrita + Tecnologias Digitais: As fanfics como possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura. In: KERSCH, D. F. et al (Orgs.). **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p. 55-68. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/multiletramentosnapandemia/54/index.html>

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?**: Critérios e instrumentos. 11<sup>a</sup> Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

## MEME E HQ: DESENVOLVENDO LETRAMENTOS NA ERA DIGITAL

Manuela da Silva Alencar de Souza  
Carla Elizabeth da Silva  
Viviane Otília Winck

### Informações gerais sobre a proposta de atividade

<b>Gênero textual</b>	Meme e História em Quadrinhos (HQ)
<b>Ano</b>	Etapas da EJA e 9º Ano do Ensino Fundamental
<b>Tipo de atividade</b>	Individual
<b>Tempo previsto</b>	30 horas
<b>Material sugerido</b>	<i>Chromebooks</i> , quadro interativo e tecnologias digitais disponíveis on-line: <a href="#">Livememe</a> , <a href="#">Gerar Memes</a> , <a href="#">Make a Meme.org</a> , <a href="#">Storyboard That</a> , <a href="#">invertexto.com</a> , <a href="#">Google Docs: Online Document Editor</a> , <a href="#">Google Tradutor</a> , <a href="#">Grammarly</a> .
<b>Compartilhando na web</b>	<a href="https://wakelet.com/wake/xXcRqVWkUjOczCfzGWsMg">https://wakelet.com/wake/xXcRqVWkUjOczCfzGWsMg</a>
<b>Competências da BNCC</b>	<b>Competência geral:</b>  5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

	<p>conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).</p> <p><b>Habilidades:</b></p> <p><b>EF69LP44</b> - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2018, p. 157);</p> <p><b>EF69LP47</b>- Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, (...) do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BRASIL, 2018, p. 159);</p> <p><b>EF69LP51</b>- Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (BRASIL, 2018, p. 159).</p>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolver letramentos da era digital por meio de gêneros digitais, como o Meme</li> </ul>

	e a HQ, a partir de obras literárias de autores gaúchos.
--	--

## Breve embasamento teórico sobre os gêneros utilizados

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento prescritivo recente do currículo e que atualiza as práticas de leitura e produção de textos presentes na sociedade contemporânea globalizada e conectada. Segundo o documento,

[...] leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagramas) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 72).

Portanto, os gêneros escolhidos para o trabalho no projeto aqui apresentado abarcam práticas de leitura e escrita contemporâneas, realizadas a partir de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

O meme é um gênero bastante conhecido e que circula, primordialmente, nas redes sociais. No entanto, blogs, sites, programas de TV, utilizam o meme como forma de atrair a atenção do público para o que se pretende dizer, pois ele dialoga de maneira mais rápida e eficiente com um maior número de pessoas. Isso acontece porque os memes não são a simples junção de imagem e palavras, eles são, segundo Lankshear e Knobel (2007), padrões de informação cultural que passam de uma mente para outra, ou seja, estão diretamente ligados à cultura de um grupo, de uma sociedade, de uma nação e, por isso, alguns memes fazem sentido para um determinado grupo enquanto para outros não. Nesse sentido, o meme pode ser desde uma música popular e frases de efeito até *jingles*. Há, no entanto, ambientes de hospedagem de memes, como é o caso dos sites Know Your Meme e Museu de Memes.

As Histórias em quadrinhos (HQs), por sua vez, são um “veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma

artística e literária que lida com a disposição de figuras e imagens para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (EISNER, 1989, p.5). A HQ é um gênero que nunca sai de moda nem do repertório de alunos e professores. Ela está presente nas bibliotecas e, muitas vezes, faz parte dos primeiros contatos dos estudantes com a leitura, dentro e fora da escola. Hoje, as HQs já podem ser encontradas on-line para serem lidas de forma gratuita em sites como DC Kids. Além de unir texto verbal e imagem, a HQ pode ser um gênero rico na aula de língua portuguesa por conter, segundo Santos (2021), os elementos básicos de uma narrativa: enredo, personagem, tempo e lugar.

Portanto, para trabalhar com gêneros digitais que já estão disponíveis on-line, é necessário movimentar vários letramentos, ou letramentos da era digital (ROBIN, 2008). São eles:

- 1) letramento digital (a capacidade de se comunicar com uma comunidade em constante expansão para discutir questões, reunir informações e procurar ajuda);
- 2) letramento global (a capacidade de ler, interpretar, responder e contextualizar mensagens de uma perspectiva global);
- 3) letramento em tecnologia (a capacidade de usar computadores e outras tecnologias para melhorar o aprendizado, a produtividade e o desempenho);
- 4) letramento visual (a capacidade de entender, produzir e se comunicar através de imagens visuais);
- 5) letramento de informação (a capacidade de encontrar, avaliar e sintetizar informações) (ROBIN, 2008, p. 224)<sup>1</sup>.

Assim, os letramentos da era digital exigem que professores e estudantes possuam habilidades em tecnologia, habilidade em selecionar informação e imagens, reflitam criticamente acerca do conteúdo pesquisado e do contexto de produção dos gêneros, como também sejam capazes de produzir conteúdo em ambiente digital e para ele, levando a produção para além do espaço escolar e da avaliação do professor.

---

<sup>1</sup> Tradução de NUNES; SOUZA; BARCELLOS, 2022, p. 466.

## Descrição da atividade

O ano de 2022 foi de retomada completa do ensino remoto ou híbrido para o ensino presencial em grande parte das escolas básicas, exigindo uma mudança de comportamento de todos os atores educacionais envolvidos, desde estudantes até a gestão escolar. Com isso em mente, apresentamos, neste capítulo, o desenvolvimento do Projeto Leituração por duas professoras de línguas (Portuguesa e Inglesa), realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (doravante EMEF A), em São Leopoldo, na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Um dos principais objetivos do projeto, que existe desde 2006, é desenvolver maior contato com a leitura, aproximando alunos e professores dos autores e de suas obras, bem como incentivando a produção de trabalhos que representem a releitura das obras.

Com o desafio do retorno às aulas no cenário de pós-pandemia, a Secretaria Municipal de Educação, à qual a escola está vinculada, ofereceu, em parceria com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), uma formação para os professores de Língua Portuguesa intitulada “Multiletramentos e Tecnologias Digitais na sala de aula”. O presente capítulo apresenta, brevemente, o projeto desenvolvido pelas autoras Carla e Viviane, sob a orientação da primeira autora e coordenado pela Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch. A seguir, descreveremos como a professora Carla desenvolveu o projeto Leituração com seus estudantes, destacando, ao final, como a professora Viviane percebeu e relatou a contribuição da formação de professores no processo de retomada presencial, após o cenário de pandemia, e como suas práticas puderam ser transformadas.

Para a elaboração do projeto, Carla, professora da EJA e Viviane, professora do ensino fundamental e supervisora escolar na mesma instituição, estabeleceram o seguinte objetivo: Desenvolver letramentos da era digital por meio de gêneros digitais, como o Meme e a HQ, a partir de obras literárias de autores gaúchos.



## O trabalho com Memes

A professora Carla apresentou aos alunos das etapas 5 e 6 da EJA a obra “Meu nome é Jorge”, do autor gaúcho Jorge Luis Martins. O projeto aconteceu entre agosto e novembro de 2022 e, para que o projeto pudesse ser realizado com o uso das Tecnologias Digitais, os estudantes precisaram, primeiramente, efetuar o login nos computadores portáteis, os *chromebooks*, assim como aprender os principais comandos para digitação. Era a primeira vez que esses estudantes e a professora estavam usando esse dispositivo. Foram necessárias duas semanas para que os estudantes se apropriassem do uso do *chromebook*. As etapas 5 e 6 contavam com estudantes mais jovens e, por isso, possuíam maior habilidade com a tecnologia. Isso foi um ponto bastante positivo, pois foi possível disponibilizar os *chromebooks* com os quais os estudantes aprenderam a trabalhar. Assim, de setembro a novembro, os estudantes realizaram a leitura da obra, refletiram sobre os aspectos que achavam importantes em cada capítulo, tiravam dúvidas com a professora e faziam anotações.

Após as leituras, reflexões e registros, e depois de apropriarem-se do uso do *chromebook*, os estudantes das etapas 5 e 6 da EJA redigiram os resumos em Língua Portuguesa, baseados em suas anotações preliminares acerca da leitura da obra. Esse registro foi realizado no [Google Docs: Online Document Editor](#). De posse dos textos já armazenados em documento digital e utilizando o quadro interativo da sala de aula, a professora apresentou aos estudantes o gênero Meme e os sites que poderiam utilizar para produzi-lo, [Make a Meme.org](#), [Gerar Memes](#) e [Livememe](#). Na etapa seguinte, a professora propôs que os estudantes fizessem uma releitura das cenas selecionadas por eles nos resumos e as representassem através de Memes. Os estudantes escolheram as ferramentas que melhor se adaptavam. Carla também sugeriu aplicativos para gerar memes no celular; contudo, como nem todos possuíam dados de internet em seus *smartphones*, a maioria deles utilizou as ferramentas para gerar memes no computador da

escola, durante a aula. Ao utilizarem o documento digital da Google para registro de seus textos, os estudantes também utilizavam a ferramenta de revisão textual embutida no próprio documento, e isso promoveu, entre os estudantes, mais autonomia em relação à revisão e reescrita do próprio texto. Conforme os alunos iam concluindo os trabalhos, a professora realizava uma segunda revisão textual e formatação dos textos por meio da ferramenta [invertexto.com](http://invertexto.com).

A seguir, traremos alguns memes criados pela estudante Érica<sup>2</sup>. Através dos memes, a aluna representou os trechos da obra “Meu nome é Jorge” que mais chamaram sua atenção e que fizeram parte de seu resumo. A estudante optou por fazer um texto corrido, narrado predominantemente no tempo passado, contando a história do protagonista e inserindo memes no decorrer do texto. Os memes criados são do tipo foto-legenda, cujas frases se intercalam entre primeira e terceira pessoa do singular, sempre se referindo ao protagonista. Ao todo, Érica criou 12 memes para representar seu resumo; porém, por causa do espaço deste capítulo, não foram incluídos todos aqui. Outros memes da estudante Érica e dos demais alunos podem ser visualizados no repositório dos trabalhos, criado na ferramenta [Wakelet](http://Wakelet), através do link <https://wakelet.com/wake/xXcRqVWkUjOczCfzGWsMg> ou do QR Code:



---

<sup>2</sup> Para preservar a identidade dos estudantes, seus nomes foram trocados por nomes fictícios.

Figura 1: Produção da estudante Érica – Etapa 6 da EJA.



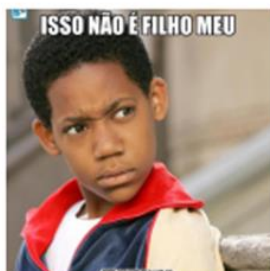
Fonte: As autoras.

A seguir, um trecho da produção do estudante Daniel, onde é possível observar que cada meme está associado a um subtítulo e a

um trecho da obra, representando as fases da vida do protagonista que mais chamaram a atenção do aluno.

Figura 2: Produção do estudante Daniel – Etapa 5 da EJA.

### **Prematuro, em uma caixa de sapatos**



Jorge nasceu em 12 de agosto de 1957, às 18 horas. Ele vem de uma família de origem germânica, por parte de mãe.

Jorge também foi criado em raízes bem humildes, um casebre, criado por sua avó Elvira, já que seus pais tiveram um relacionamento bastante tóxico. É assim que Herta introduz Jorge para seu pai, denominado José, o mesmo despreza seu filho com o olhar e diz: "Isso não é filho meu!", Jorge com sua falta de altura, tenta espiar o homem que seria o retrato de seu pai.

### **É a chance de entrar em cena, o Mascarado Negro**



Sua infância foi debaixo das asas de sua avó, a única que lhe mostrou o que era amor. Naquela casa morava Evaldo, seu tio, de expressão rude, que colaborou com a criação de Jorge, pouco mas colaborou.

Uma cena marcante na vida de Jorge foi no dia em que seu tio Evaldo o levou para montar uma pipa e em seguida a levantar em um espaço aberto, foi uma aventura "mínima" que se não tivesse acontecido, poderia ter se diferenciado na infância de Jorge.

E quando sua avó partiu, foi um desastre na vida de Jorge, pois

seu tio não queria criá-lo.



### **De boteco em boteco, jogando e pedindo alguma coisa para comer**

Durante o dia, Jorge perambula pelos bares e botecos, assistindo os jogadores de bocha e sinuca, ao anoitecer, seu abrigo fica debaixo da casa do seu tio, Jorge consegue um pano de chão que fica no varal e vai se esgueirando como um gato, sem fazer estrondos sonoros e se acomoda debaixo da casa. Até que algum

dia, depois de um dia cansativo inteiro na rua, sentindo muita fome, Jorge decide ir dormir debaixo da casa do seu tio para não passar fome e frio.

Fonte: As autoras.

Após a conclusão dos trabalhos, a professora Carla informou aos alunos que seus trabalhos seriam inseridos em um site criado para este fim e apresentado para um grande público, em uma exposição, no teatro da cidade, com a presença de representantes da Secretaria Municipal de Educação. Esse aspecto foi bastante motivador para os estudantes pelo fato de suas produções, a partir de então, possuírem leitores e espectadores reais externos ao

ambiente escolar, e não apenas a professora. Embora a exposição dos memes não tenha ocorrido em uma rede social, ambiente de maior circulação desse gênero, a previsão de publicação e exposição dos trabalhos em um ambiente externo instigou os estudantes a concluírem os trabalhos de maneira mais cuidadosa e aprimorada.

## O trabalho com HQs

Aproveitando a leitura já realizada e com o intuito de expandir o conhecimento nas línguas portuguesa e inglesa por meio das ferramentas digitais, a professora Carla optou por propor o trabalho com HQs em todas as etapas da EJA nas quais lecionava e no ensino fundamental, propiciando um aprendizado mais criativo e motivador. Para este trabalho, foi realizada uma releitura das obras lidas pelos alunos da EJA e criação de histórias livres pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Primeiro, a professora Carla apresentou aos estudantes a ferramenta Storyboard That, destacando o gênero e o conceito de HQ (*comic strips*) que havia na própria ferramenta. Em seguida, solicitou que criassem diálogos extraídos dos livros já lidos, “O menino da caixa de sapatos” para as etapas 3 e 4 e “Meu nome é Jorge” para as etapas 5 e 6. Já para o 9º ano do ensino fundamental, e por estar no mês de outubro, o diálogo poderia envolver a temática do *Halloween*.

Na aula de língua portuguesa, os estudantes foram incentivados a aprofundar o conhecimento em discurso direto e discurso indireto. Após a explicação sobre discurso direto e indireto, a professora solicitou aos estudantes que extraíssem do livro que leram situações que indicassem exemplos do discurso direto e indireto, tais como diálogos dos personagens do livro ou narrações. Foi utilizada a ferramenta de revisão textual no próprio Google Docs: Online Document Editor, bem como a segunda revisão em documento do word. Foi utilizada a ferramenta Storyboard That para representar as cenas. O site para a criação de

HQs foi apresentado em aula, bem como os comandos do *chromebook* que envolviam a elaboração.

Já em língua inglesa, a tarefa pedia que eles escrevessem uma versão em inglês dos diálogos e cenas que haviam produzido nas HQs em língua portuguesa. Para aqueles alunos com muita dificuldade em escrever uma versão dos diálogos em inglês, era possível criar diálogos livres dentro do conhecimento básico que tinham nesta língua. Observou-se que alguns alunos recorreram à tradução na ferramenta Google Tradutor. Para realizar a correção dos textos dos alunos, a professora utilizou os recursos Grammarly e Google Tradutor. Além de orientar a revisão textual, a professora também ensinou aos estudantes acerca dos tamanhos das fontes dentro dos balões, pois não sabiam alterar, desenvolvendo, ao mesmo tempo, o letramento em tecnologia e o letramento linguístico.

Em virtude da dificuldade na resolução de imagens e texto, não foi possível incluir as HQs neste capítulo. Contudo, é possível consultar alguns trabalhos produzidos pelos estudantes<sup>3</sup>, disponibilizados na ferramenta Wakelet, através deste link <https://wakelet.com/wake/xXcRqVWkUjOczCfzGWsMg> ou do QR Code:



---

<sup>3</sup> Para preservar a identidade dos estudantes, seus nomes foram trocados por nomes fictícios.

## Como avaliar?

O tipo de avaliação adotada foi a formativa, pois se deu no decorrer de todo o projeto. Segundo Quevedo-Camargo (2021), a avaliação formativa ocorre à medida que a aprendizagem acontece, pois não está fixada em um produto final, mas no caminho percorrido pelo aluno. Conforme as tarefas eram apresentadas, era observado se os estudantes estavam comprometidos com o seu aprendizado. Logo, observou-se o desenvolvimento dos estudantes de forma global, desde os registros de leitura e o uso do dispositivo *chromebook*, que ainda não havia sido usado por eles, até a produção final de Memes e HQs.

Para ambas as produções, os estudantes precisaram desenvolver habilidades para utilizar TDICs, bem como realizar busca na internet. Dessa forma, tais habilidades acarretaram o desenvolvimento de letramento em tecnologia (ROBIN, 2008), o qual os estudantes poderão aprimorar diante de tarefas futuras, seja para uma atividade escolar, seja na vida em sociedade. Além do letramento em tecnologia, o letramento visual (ROBIN, 2008) também foi desenvolvido, pois precisaram selecionar imagens que pudessem se unir ao aspecto verbal e, dessa forma, construir sentido completo na mensagem que pretendiam transmitir.

A tarefa de leitura das obras literárias de autores gaúchos foi avaliada a partir das impressões individuais dos estudantes sem que se estabelecesse uma interpretação certa ou errada, mas considerando o que podiam depreender do texto e relacionar às suas vidas. Esse raciocínio foi o que norteou o trabalho com os Memes e com as HQs, pois, ao representarem os aspectos da obra que mais chamaram sua atenção, os estudantes puderam externar suas visões de mundo acerca de suas realidades e de como percebem a realidade do outro, neste caso especificamente, eles representaram, por meio de Memes e HQs, como perceberam a realidade do protagonista, associando o texto literário a uma imagem ou cena que o representasse.

Os Memes, portanto, não foram produzidos pelos alunos aleatoriamente, mas baseados tanto na leitura da obra quanto nas reflexões acerca dela. O Meme, que é uma unidade da cultura, passando uma ideia de uma mente para outra, pode ser uma ferramenta de grande potencial de aprendizagem de línguas à medida que une diferentes linguagens, mescla visões de mundo diversas e está inserido numa cultura contemporânea que privilegia a brevidade do que é dito.

Já nas HQs, além do letramento em tecnologia já descrito acima, também foram avaliados aspectos linguísticos apresentados em aula que precisariam ser inseridos nos balões e na narração de cenas em língua portuguesa (discursos direto e indireto), bem como a adaptação da versão em português para a versão em inglês por meio das tecnologias digitais empregadas. A ferramenta Storyboard That foi fundamental para avaliar a habilidade do aluno para unir o verbal e o visual, pois facilita a escolha de cenas, balões e fontes das letras que mais se adequa às falas das personagens de acordo com cada cena.

Estabeleceu-se, portanto, uma sequência desta avaliação em quatro etapas: 1) leitura, reflexão e seleção de aspectos importantes da obra; 2) desenvolvimento de habilidades com tecnologias digitais; 3) conhecimento sobre o gênero e sobre questões linguísticas; 4) seleção de imagens, redação, produção de gênero digital e revisão textual.

Dessa forma, a avaliação pautou-se, principalmente, em observar o desenvolvimento de letramentos da era digital (ROBIN, 2008) por parte dos estudantes, cuja descrição detalhada acima evidenciou que os letramentos em tecnologia e visual foram desenvolvidos.

Em síntese, por meio de TDICs, os aprendizes foram capazes de selecionar e unir diferentes linguagens (verbal e visual), criando sentido para que o público leitor pudesse compreender a mensagem que se pretendia transmitir. No entanto, não significa que todos os estudantes alcançaram os mesmos níveis de



letramento durante o processo, mas que cada um subiu um degrau, ou alguns degraus em relação ao seu ponto de partida individual.

### **Percepções de Viviane, da Supervisão Escolar**

“Poder participar deste curso de formação foi uma experiência muito proveitosa. Enquanto aluna, pude aprender novas tecnologias que estão aí para nos ajudar a dar aulas mais criativas. Já como professora, pude perceber a motivação dos alunos ao trabalharem com ferramentas que já fazem parte do cotidiano deles. E, ainda, como supervisora, pude colaborar acompanhando as atividades desenvolvidas e dando sugestões para meus colegas.

Estando na supervisão da escola, pude acompanhar o trabalho sobre Memes e HQs da professora Carla. Colocar este projeto em prática não foi fácil, pois o envolvimento é muito grande, mas, quando os trabalhos são finalizados, a satisfação é enorme. Ver o crescimento dos alunos, que no início nem sabiam usar os chromebooks, e depois já estavam ensinando os colegas, é recompensador. O protagonismo de alguns alunos que acabam se destacando é algo que deve ser evidenciado. Isso fez bem para elevar a autoestima e torná-los mais confiantes. Se estivessem numa aula tradicional, somente com quadro e giz, talvez passariam despercebidos, mas as competências e habilidades que foram construídas ao longo do desenvolvimento do projeto os empoderou” (Viviane Otilia Winck – Professora e Supervisora escolar na EMEF A).

### **Ampliando os olhares**

Os gêneros digitais trabalhados neste projeto podem ser perfeitamente adaptados para o ensino médio, pois o professor pode desenvolver uma análise linguística mais aprofundada e outras habilidades concernentes às tecnologias digitais. Considerando que o estudante do ensino médio possui um nível maior de autonomia, pode-se pedir que os próprios estudantes

criem o site para hospedar seus trabalhos, elaborando, assim, um e-portfólio, bem como podem criar uma rede social da turma para publicarem os trabalhos e, assim, receberem *feedback* externo acerca de suas produções.

**Saiba mais:**

1. Quadro interativo ou lousa digital: [Como funciona a Lousa digital.](#)

2. Chromebooks nas escolas: [Conheça os Chromebooks para escolas - Google for Education.](#)

3. Tutorial de Aplicativo para criar memes no *smartphone*: [APP MEME GENERATOR - APRENDA A GERAR MEMES.](#)

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Trad. Luís Carlos Borges, 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1989/2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/435272321/Quadrinhos-e-Arte-Sequencial-Will-Eisner#>. Acesso em: 30 jan. 2023.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Chapter 1: Sampling 'the New' in New Literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 1-24. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283968439\\_Sampling\\_the\\_new\\_in\\_new\\_literacies](https://www.researchgate.net/publication/283968439_Sampling_the_new_in_new_literacies). Acesso em: 30 jan. 2023.

NUNES, Mariana Backes; SOUZA, Manuela da Silva Alencar de; BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa. Letramentos em ambiente digital à luz do Conectivismo: uma proposta didática. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 3, e2538, p. 459-481, set.-dez./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-32538. Disponível em: <http://>

[www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2538/954](http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2538/954). Acesso em: 16 fev. 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliação online**: um guia para professores. Araraquara: Letraria, 2021. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2021/07/Avaliacao-online-um-guia-para-professores-ONLINE-Letraria.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

ROBIN, Bernard R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. **Theory Into Practice**, Lawrence Erlbaum Associates, 47: 220–228, 2008. Disponível em: [file:///D:/Dados/Downloads/Digital\\_Storytelling\\_A\\_Powerful\\_Technology\\_Tool\\_fo.pdf](file:///D:/Dados/Downloads/Digital_Storytelling_A_Powerful_Technology_Tool_fo.pdf). Acesso em: 30 jan. 2023.

SANTOS, Maiara Dalpiaz. **A Engenharia didática no ensino de língua inglesa**: uma proposta possível a partir do gênero textual HQ. TCC (Licenciatura em Letras – Habilitação Português/Inglês Nível Graduação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Osório, 2021. Disponível em: [http://pergamum.ifrs.edu.br/pergamumweb\\_ifrs/vinculos/000077/00007715.pdf](http://pergamum.ifrs.edu.br/pergamumweb_ifrs/vinculos/000077/00007715.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

## LEITURA LITERÁRIA E NOTÍCIA: ENTRELACAMENTO DE DOIS CAMPOS DE ATUAÇÃO DA BNCC

Dorotea Frank Kersch  
Ana Lúcia da Silva Piaia  
Jaqueline Flor  
Carla Letícia Mendes de Medeiros

### Informações gerais sobre a proposta de atividade

<b>Gênero textual</b>	Notícia e Entrevista
<b>Ano</b>	8º e 9º ano do Ensino Fundamental
<b>Tipo de atividade</b>	individual e em duplas
<b>Tempo previsto</b>	doze a quinze aulas de 50 minutos
<b>Material sugerido</b>	Computador, tablet ou celular conectado à internet e alguns aplicativos para os alunos interagirem com a professora e entre si ( <i>Pear Deck, Wordwall, Padlet, Google Docs, Genial.ly</i> )
<b>Compartilhando na web</b>	<a href="https://noticiandoletramento2022gmail-com1.webnode.page/">https://noticiandoletramento2022gmail-com1.webnode.page/</a>
<b>Competências da BNCC</b>	<b>Competência geral:</b> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

	<p><b>Habilidades:</b></p> <p><b>(EF69LP06)</b> Produzir e publicar notícias, (...)vivenciando de forma significativa o papel de repórter, (...) como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p> <p><b>(EF69LP08)</b> Revisar/editar o texto produzido – (...) tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.</p>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Relacionar leitura realizada para o Leitura com gêneros do campo jornalístico-midiático.</li> </ul>

### Descrição da atividade

As três últimas autoras – Ana Lúcia, Jaqueline e Carla – orientadas pela primeira – Dorotea - constituíram o grupo “Noticiando Letramento”, no âmbito da formação continuada “Multiletramentos e o Trabalho com Tecnologias Digitais”, oferecida a professoras da rede municipal de São Leopoldo-RS. O

trabalho com o gênero notícia foi definido pelo grupo quando, no escopo da formação, se discutiu como os gêneros articulam campos de atuação e eixos, que organizam a aprendizagem no ensino da língua portuguesa. A partir de uma atividade gamificada, já no primeiro encontro da formação, as participantes escolheram gênero e tecnologia/aplicativo para conhecer e, posteriormente, desenvolver um projeto no escopo do programa da Secretaria Municipal de Educação-SMED, o Leituração<sup>1</sup>, que visa a desenvolver a leitura literária na escola.

A notícia, segundo Costa (2014, p. 179), é um ‘relato de fatos, acontecimentos, informações, recentes ou atuais, do cotidiano, ocorridos na cidade, no campo, no país ou no mundo, os quais têm grande importância para a comunidade e o público leitor, ouvinte ou espectador’. As notícias circulam por diferentes suportes: jornais, revistas, rádio, televisão, internet... Em geral, elas têm as seguintes partes, após o título/manchete:

- *lead*/lide: informa quem fez o quê, quando, onde, como e por quê;

- corpo do texto: que é a parte em que a notícia é desenvolvida, em que consta a documentação das afirmativas do lide.

Para escrever uma notícia, o jornalista se vale de fontes que ele consultou, como entrevistas. Ao construir o texto, ele insere o discurso direto ou indireto na notícia (está aí um assunto interessante para trabalhar nas aulas de gramática - o discurso direto e indireto, conjugação verbal, entre outros conteúdos que a escrita de uma notícia demanda). É comum também que imagens, fotografias ou outros textos multissemióticos integrem a notícia para a produção de sentidos.

Ao se trabalhar com notícias, acaba-se articulando os diferentes eixos que organizam o ensino de língua portuguesa de acordo com a BNCC: a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística e multissemiótica.

---

<sup>1</sup>[https://www.jornalvs.com.br/noticias/sao\\_leopoldo/2022/03/24/leituracao-para-fortalecer-a-leitura-em-sala-de-aula.html](https://www.jornalvs.com.br/noticias/sao_leopoldo/2022/03/24/leituracao-para-fortalecer-a-leitura-em-sala-de-aula.html)

Como a escolha dos livros foi feita por escola, as três professoras trabalharam com livros diferentes:

★ Ana Lúcia leu "Um toque de mestre", de Telma Guimarães

★ Jaqueline trabalhou "Meu nome é Jorge", de Jorge Luis Martins

★ Carla adotou o livro "O rapaz que não era de Liverpool", de Caio Riter

O que o trabalho de três professoras, que adotaram livros distintos, tem em comum? O gênero! Sim, o que articulou o trabalho delas, como prática situada, foi a notícia, que seria escrita pelos alunos a partir da vinda do escritor à escola. Para que todas partissem do mesmo ponto, a primeira familiarização dos alunos com o gênero foi feita a partir da notícia "Livro de americanense aborda universo do hip hop com versos periféricos", publicada no jornal online "Liberal", no dia 23 de dezembro de 2021. A análise da notícia foi proposta, pelas professoras, com o uso do *Pear Deck*, uma ferramenta que prevê a interatividade dos alunos. A partir dessa atividade, cada professora criou e adaptou atividades considerando as especificidades de sua turma.

### **O relato de Ana Lúcia:**

Trabalho numa escola pública da rede municipal de ensino, situada no município de São Leopoldo-RS. Para o meu trabalho com o gênero notícia, usei diferentes recursos tecnológicos e aplicativos. As turmas que viveram a experiência são de oitavo e nono anos, e vinham da realidade do ensino emergencial remoto devido a dois anos de pandemia decorrente da COVID-19. A partir da formação "Multiletramentos e tecnologias digitais na sala de aula" e LeituraÇÃO, pude, aos poucos, ver uma nova realidade de sala de aula, que fez toda a diferença no contexto escolar dos meus alunos. Para introduzir o assunto, usei um vídeo.

Minhas atividades estão sumarizadas na imagem a seguir:

**Figura 1:** Síntese das atividades realizadas por Ana Lúcia

<b>Gênero Notícia: o que é?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Jogo usando Wordwall</li><li>•Vídeo sobre o gênero</li><li>•Uso do Pear Deck, para aprofundar os conhecimentos sobre o gênero</li></ul>
<b>Livro "Um toque de mestre"</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Leitura do livro em aula</li><li>•Debates a respeito da obra</li><li>•Discussão de aspectos do livro usando Pear Deck e Wordwall</li></ul>
<b>A escrita da notícia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Sorteio de trios usando a roleta do Wordwall</li><li>•Elaboração de perguntas para fazer entrevista com a autora no dia de sua visita</li><li>•Escrita da notícia sobre a visita da autora à escola</li></ul>

Fonte: Desenvolvido pelas autoras

**Figura 2:** Ana Lúcia em aula com seus alunos



Fonte: Acervo das autoras

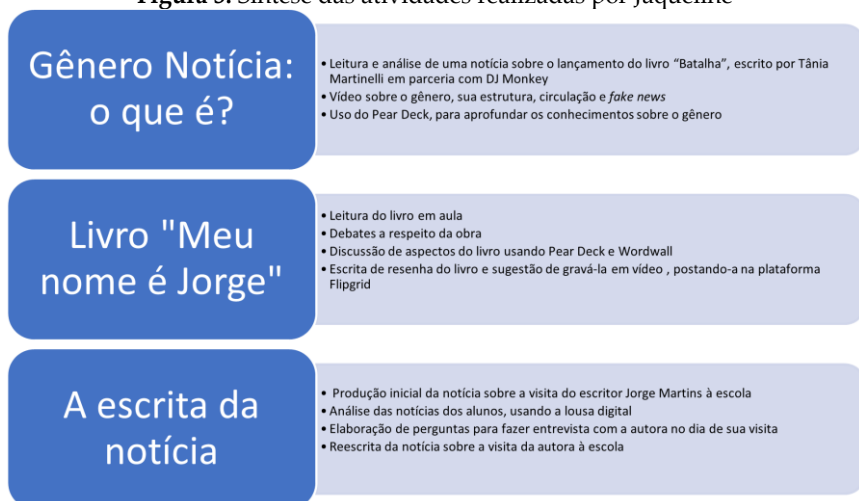
### **O relato de Jaqueline:**

Desenvolvi o projeto com os alunos com a intenção de trabalhar a leitura e a escrita, utilizando algumas tecnologias



digitais em sala de aula. Trabalhei com alunos de uma turma de oitavo ano da minha escola, na cidade de São Leopoldo/RS, integrando dois projetos maiores: a formação Multiletramentos e tecnologias digitais em sala de aula, oferecida por professoras da Unisinos, e o Leituração - Projeto de incentivo à leitura de crianças e de jovens, em que as escolas municipais recebem livros e, posteriormente, os autores visitam as escolas - coordenado pela Secretaria Municipal de Educação-SMED. As atividades desenvolvidas partiram da leitura da autobiografia de Jorge L. Martins e contemplaram o estudo de gêneros ligados ao campo jornalístico midiático: notícia e resenha crítica. Todas as atividades foram propostas aos alunos a partir de imagem interativa, usando o Genial.ly. Minha sequência de atividades está sumarizada na figura abaixo:

**Figura 3:** Síntese das atividades realizadas por Jaqueline



Fonte: Desenvolvido pelas autoras

**Figura 4:** Jaqueline e seus alunos



Fonte: Acervo das autoras

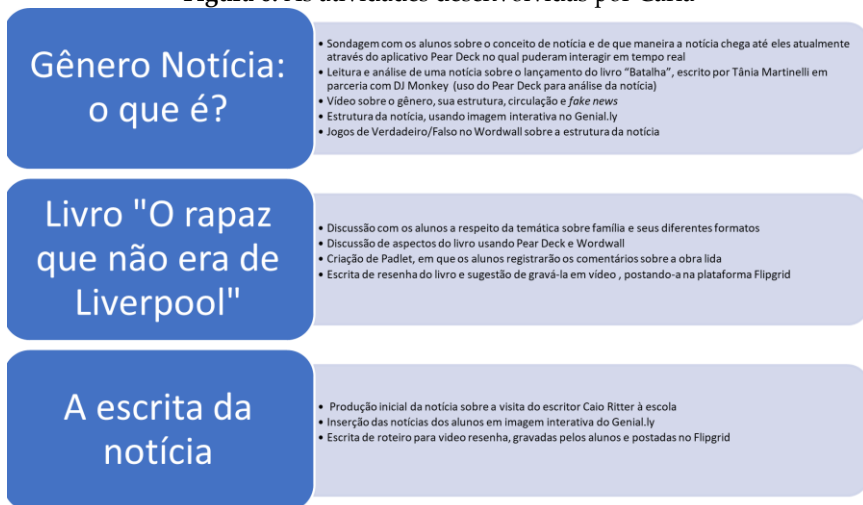
## O relato de Carla

Leciono numa escola de um Bairro de São Leopoldo. No ano de 2022, trabalhei com turmas de 8º e 9º anos. Integro o grupo “Noticiando Letramento”, decorrente da formação Multiletramentos e tecnologias digitais em sala de aula, oferecida pela professora Dorotea e grupo, e do Projeto Leituração, promovido pela SMED. Para desenvolver meu projeto, escolhi duas turmas de 9º ano. Queria resgatar o interesse pela leitura, uma vez que passaram um tempo longo em casa, devido à pandemia. Para muitos alunos, durante esse período, o acesso à leitura tornou-se muito difícil. Iniciamos com a leitura da obra *O rapaz que não era de Liverpool*, do escritor Caio Riter. Cabe ressaltar que, nesse momento, propus que a turma fizesse uma pequena pesquisa a fim de conhecer um pouco melhor a banda The Beatles, já que os capítulos do livro destacam trechos das músicas da banda. Após a leitura da obra, foram feitos debates sobre o tema principal: as situações familiares, especialmente a de filhos adotivos. Os alunos também tiveram algumas explicações sobre a Lei de Mendel, oferecidas pelo professor de Ciências. Então foi trabalhado o gênero resenha, focando na produção da resenha crítica do livro lido.

Para o trabalho do gênero notícia, procurei utilizar a maioria dos recursos trabalhados na formação. Para a sondagem inicial, usei *Pear Deck* e o *Genial.ly*, ferramentas com que os alunos puderam se familiarizar. A fim de exporem seus comentários a respeito da obra lida, fizemos um padlet com as turmas e, para concluir, foi usado o *Flipgrid*, onde os alunos, de maneira informal, apresentaram comentários sobre o livro e a forma como foi desenvolvida a exploração desse gênero textual.

A sequência de atividades está resumida abaixo:

**Figura 6:** As atividades desenvolvidas por Carla



Fonte: Desenvolvido pelas autoras

**Figura 5:** Carla e seus alunos



Fonte: Acervo das autoras

O ano de 2022 foi o ano de volta efetiva para o ensino presencial após dois anos de ensino remoto emergencial. Todas as escolas da rede municipal desse município estão equipadas com telas interativas e há Chromebooks disponíveis para os alunos trabalharem individualmente ou em grupos. A remodelação das salas de aula, com a instalação das telas interativas aconteceu também em 2022. A formação oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos aconteceu neste

contexto: retorno ao presencial e remodelação das salas de aula. Como, de fato, incorporar o que se aprendeu ao longo de dois anos de pandemia? Como propor aulas que engajem os alunos e desenvolvam as aprendizagens essenciais, necessárias nesse retorno? Como avaliar nesse contexto? Essas perguntas nortearam nosso trabalho.

### **Como avaliar?**

Ainda que Ana Lúcia, Jaqueline e Carla tenham pensado as atividades conjuntamente, cada uma as adaptou à sua realidade. Assim, como em relação às atividades, nós vimos como cada uma explorou o gênero e a leitura da obra literária à sua maneira, assim também faremos com a avaliação.

### **A avaliação na perspectiva de Ana Lúcia**

Partindo do pressuposto de que a avaliação é o ponto principal do ensino e aprendizagem, pensei muito em maneiras de avaliar o desenvolvimento e a compreensão de cada um dos alunos no decorrer deste projeto. Sendo assim, me preocupei sempre com a avaliação formativa, que, segundo Quevedo-Camargo (2021), é feita no decorrer do processo de aprendizagem e tem por objeto diagnosticar se os alunos estão aprendendo de fato aquilo que lhes foi passado, o que vem encontro do que realizei com meus alunos.

Desde o início do projeto, na leitura e debate, já avaliava cada um dos alunos conforme seus retornos sobre a obra e também através de suas opiniões sobre o que foi lido. Depois, com os jogos online apresentados pela ferramenta do WordWall, avalei as pontuações de cada um dos usuários que jogaram e também observei como eles estavam desenvolvendo os jogos, seus graus de dificuldade na compreensão das questões, por exemplo. Quanto ao gênero notícia, avalei através das respostas obtidas na ferramenta do Pear Deck e do Padlet. Todos os alunos puderam responder, pois cada um deles tinha um computador disponível para a realização das atividades. Algumas

das atividades, essas que envolviam o uso de aplicativos, foram realizadas em duplas ou trios, de modo a criar um maior engajamento dos alunos. As notícias e a entrevista foram o ponto alto da avaliação. Estas foram produzidas em duplas e trios, utilizando todo o conteúdo e embasamento trabalhado anteriormente. Claro que nem todos os alunos realizaram todas as atividades propostas, mas todas as atividades tiveram retornos positivos, com exceção do uso do *Flipgrid*, que havia sido planejado, mas não foi usado, pois os alunos ficaram envergonhados e optaram por não realizar a gravação do vídeo-resenha.

A avaliação realizada no decorrer do projeto ateu-se às competências da BNCC (principalmente aquelas relacionadas à estrutura, finalidade da notícia) e foi ao encontro da pedagogia de projetos, porque os alunos tinham um fim a atingir: entrevistar o autor que leram e produzir uma notícia sobre a sua visita à escola. Pelo retorno de alguns alunos, o resultado como um todo foi positivo, pois gostaram muito do projeto, das atividades com uso das tecnologias e, principalmente, porque aprenderam o que são os gêneros notícia/entrevista e sua importância para a difusão do conhecimento.

### **A avaliação na perspectiva de Jaqueline**

A partir do desenvolvimento das atividades do projeto em questão, iniciei verificando os conhecimentos prévios dos educandos sobre o gênero notícia (avaliação diagnóstica). Na sequência, passei a observar as habilidades (principalmente no que diz respeito à estrutura da notícia) que aos poucos iam adquirindo (avaliação formativa), não somente a fim de constatar a compreensão do conteúdo trabalhado, como também intervir no processo, estimulando e orientando-os, conforme aconselha a BNCC. Além disso, fiz uma reflexão individual sobre o engajamento no decorrer do projeto (autoavaliação). Iniciei, portanto, as tarefas com a avaliação diagnóstica, apresentada aos alunos a partir de um jogo no *Wordwall* para observar o que sabiam

sobre a estrutura da notícia, a circulação, entre outros aspectos, do gênero notícia. Ao perceber que uma parte significativa da turma não estava familiarizada com a estrutura desse gênero, durante as próximas atividades fui apontando as características (e partes) da notícia. As próximas avaliações ocorreram no decorrer das aulas, quando os alunos leram notícias, interpretaram e analisaram elementos linguísticos de uma delas, utilizando o *Pear Deck*, assim como escreveram a notícia da visita do escritor Jorge Luis Martins, na Escola Municipal onde trabalho, autor da autobiografia, “Meu nome é Jorge”, lida em sala de aula.

Por fim, os alunos realizaram a reescrita da notícia, acrescentando parte de uma entrevista feita por eles ao escritor, no dia da visita à escola. Dessa forma, os estudantes puderam pôr em prática as habilidades desenvolvidas com as atividades propostas, tais como observar a estrutura externa e a interna da notícia, o uso adequado do discurso direto e/ou do indireto usado nesse gênero ao acrescentar a fala do entrevistado, assim como a presença da imparcialidade do discurso por parte do autor da notícia. As produções, em geral, foram satisfatórias, já que a maioria dos estudantes conseguiu escrever uma notícia, assim como reescrevê-la, acrescentando parte da entrevista feita ao escritor. Apenas um dos alunos, ao escrever a notícia, não foi fiel à proposta de escrita, pois não conseguiu produzir o gênero, atentando às suas características. De um modo geral, os maiores problemas apresentados foram de ordem formal, como uso da pontuação e de letras maiúsculas, por exemplo.

Outro gênero textual produzido pelos alunos a partir do livro lido foi a resenha crítica, que solicitei de duas formas: escrita, depois de terem lido e observado em que consistia esse gênero através da resenha feita por uma professora sobre o livro “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo e oral, após terem assistido a um vídeo do Youtube, em que uma adolescente, como eles, fazia uma vídeo resenha. As resenhas escritas, assim como a notícia e sua reescrita, foram feitas no Google docs. Já as resenhas orais foram postadas no *Flipgrid*. Para a produção do último gênero (resenha

oral) orientei os alunos a seguirem o que já haviam produzido por escrito, mas de forma mais sucinta e descontraída, sem se prenderem a tudo que estava escrito. Podiam fazer um roteiro, escrevendo apenas o necessário a ser dito em cada parte constituinte da resenha crítica: resumo e considerações sobre a obra literária. A maior dificuldade que alguns alunos encontraram ao produzir esse gênero foi desenvolver apreciações significativas sobre a obra literária em questão, pois costumam opinar sobre o que gostam de forma muito superficial. Por último, solicitei, usando o *Padlet*, uma autoavaliação, contendo perguntas que levassem os estudantes a refletirem sobre a participação de cada um no projeto, sobre o que aprenderam, sugestões de atividades.

Todas as atividades e avaliações desenvolvidas durante o projeto seguiam as orientações da BNCC, já que levavam os alunos a colocarem em prática tudo o que estudaram de forma significativa, desenvolvendo diferentes habilidades: linguísticas, expressão oral e escrita, uso da tecnologia com a finalidade de atingir diferentes objetivos, ora noticiar, ora divulgar um material.

### **A avaliação na perspectiva de Carla**

Para iniciar o projeto, fiz uma sondagem com os alunos sobre como compreendiam o gênero notícia e que contato tinham com ela. Para isso, os alunos participaram usando o *Pear Deck*. Na continuação das aulas, construí duas imagens interativas usando o *Genial.ly* para que pudessem entender qual a finalidade de uma notícia e qual é sua estrutura. Depois eles assistiram a um vídeo, que trazia aspectos gerais sobre o gênero e chamava a atenção para não veicular notícias falsas. Os alunos também participaram da leitura de um texto do gênero e responderam a algumas perguntas que envolviam não somente compreensão, mas também alguns aspectos gramaticais, como o uso adequado dos sinais de pontuação. Na sequência, eles produziram suas próprias notícias, tendo como assunto a visita feita pelo autor do livro, Caio Ritter, para prestigiar o projeto Leituração em que foram avaliados a compreensão do



gêneros e a expressão escrita. Eles também produziram resenhas críticas do livro *O rapaz que não era de Liverpool*.

### **Ampliando os olhares**

As experiências de Ana, Jaqueline e Carla trazem aspectos bem interessantes para se observar nessa volta às aulas presenciais. Os alunos vieram, sim, com muitas lacunas e precisaremos de bastante tempo para superá-las. Mas, nas minhas visitas às escolas, eu, Dorotea, pude perceber que eles já voltam a compreender o gênero aula, se engajam nas atividades.

Os gêneros notícia e entrevista com que as colegas trabalharam, ligados à visita de autor(a) de obra lida pelos alunos à escola, podem também ser usados para explorar outras temáticas, articulando não apenas o campo jornalístico-midiático com o artístico-literário, mas também outros campos, como o de práticas de estudo e pesquisa. As escolas da rede municipal desse município, por exemplo, trabalham com iniciação científica. Assim, a notícia, em outra prática situada, poderia ser produzida para a partir dos resultados dos projetos dos alunos, produzindo a notícia de divulgação científica, como minha ex-aluna Keli Rabello fez com os alunos dela.

Ana Lúcia, Jaqueline e Carla trabalharam também com resenha e vídeo resenha, mas, por uma questão de espaço, não exploramos esses gêneros aqui, mas são opções também.

### **Referências**

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **Adriana de Oliveira Pinto**

Graduada em Letras – Português e Inglês, pela Unilasalle/Canoas e pós-graduada em Leitura e Produção Textual pela mesma instituição. Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de São Leopoldo desde 2003. Foi Assessora Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de São Leopoldo e Coordenadora do Projeto Leituração.

E-mail: [adrisaoleo@gmail.com](mailto:adrisaoleo@gmail.com)

### **Adriana Hanayá Ferreira Cabral**

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) na unidade de Natal/RN. Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) também pela UFRN e, desde 2007, é professora efetiva de Língua Portuguesa da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC/RN). Faz parte dos grupos de pesquisa “Letramentos e Contemporaneidade”, na UFRN, e “Letramento do Professor”, na UNICAMP. Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas de estudo: letramentos, multiletramentos, argumentação, formação de professores, ensino-aprendizagem da argumentação.

E-mail: [adri.hanaya@gmail.com](mailto:adri.hanaya@gmail.com)

### **Alana Driziê Gonzatti dos Santos**

Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN), professora adjunta da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT/UFRN) e professora do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) na unidade de Natal/RN. E-mail: [alana.drizie@ufrn.br](mailto:alana.drizie@ufrn.br)

### **Aline Peixoto Bezerra**

É doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN). Mestre em Letras (UERN), professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Ipanguaçu. Atua como membro dos Grupos de Pesquisa Observatório da Educação Pública (IFRN/*campus* Ipanguaçu). Seus interesses de pesquisa vinculam-se, principalmente, aos seguintes temas: letramentos e ensino, ensino-aprendizagem de língua materna, formação linguística na educação básica e na tecnológica, ensino-aprendizagem da argumentação.

E-mail: [aline.peixoto.013@ufrn.edu.br](mailto:aline.peixoto.013@ufrn.edu.br)

### **Ana Carolina Moreira Paulino**

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição e Bacharela em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do grupo de pesquisa FORMLI (Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades). Seus principais interesses de pesquisa são identidades, investimento e agência de aprendizes e professores/as de língua inglesa.

E-mail: [anacarolpaulino@gmail.com](mailto:anacarolpaulino@gmail.com)

### **Ana Lúcia da Silva Piaia**

É licenciada em Letras - Português e Literatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW, em 2017. Licenciada em Pedagogia - Segunda Licenciatura pela UniFAEL de Chapecó/RS, em 2018. Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, em 2020 e Pós-Graduada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial, em 2022. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede de ensino fundamental do município de São Leopoldo e como educadora social na Associação APAE/SL no município de São Leopoldo.

E-mail: [anapiaia2812@gmail.com](mailto:anapiaia2812@gmail.com)

### **Ana Patrícia Sá Martins**

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É líder do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas, registrado no diretório do CNPq (MELP). Professora Titular no Departamento de Letras, no Mestrado Profissional em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA).

E-mail: anamartins1@professor.uema.br

### **Anderson Carnin**

Graduado em Letras/Português pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Mestre (2011) e doutor (2015) em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente, é professor da Unisinos, atuando junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa "Linguagem e Práticas Escolares". Tem experiência na área da Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, trabalho docente, formação inicial/continuada de professores(as), desenvolvimento profissional docente, gêneros de texto, produção e análise de materiais didáticos. Lidera o grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. E-mail: ACARNIN@unisinos.br

### **Anna Júlia Cardoso Dornelles**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sendo bolsista PROSUC/CAPES. É graduada em Letras Português/Inglês pela mesma universidade e atua como professora de línguas portuguesa e inglesa em diversos contextos educacionais.

E-mail: annajulia.c.d@hotmail.com

### **Carla Elizabeth da Silva**

Atua como professora de línguas há 40 anos. É graduada em Licenciatura Plena em Língua Inglesa e Literatura Inglesa pela ULBRA (1996), possui Especialização em Estrutura da Língua Portuguesa pela ULBRA (1999) e é Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela UFRGS (2010). É professora aposentada pela Secretaria Municipal de Educação em Esteio-RS (2002-2010), onde atuou na EJA. Desde 2010, atua como professora de línguas portuguesa e inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e na EJA, na EMEF Paul Harris, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo-RS.

E-mail: carlaelizabethda@gmail.com

### **Carla Letícia Mendes de Medeiros**

Licenciada em Letras - Português e Francês pela Fundação Universidade do Rio Grande, em 1997. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2000. Atualmente é professora na rede municipal de São Leopoldo/RS.

E-mail medeiroscarla794@gmail.com

### **Daiane Cardoso Moraes**

É licenciada em Letras Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS desde 2010. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela UNINTER, em 2015. Recentemente, realizou curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e é graduanda de Pedagogia pela UNINTER. Trabalha na rede municipal de São Leopoldo desde 2014. Atualmente, é supervisora referência dos anos finais na escola em que atua.

E-mail: daiane.moraes@prof.edu.saoleopoldo.rs.gov.br

### **Daniele das Neves Martins**

É licenciada em Letras Português-espanhol pela FURG - Universidade Federal de Rio Grande, em 2010. Recentemente,

concluiu a graduação em pedagogia, pois sentia a necessidade de olhar a educação por outros ângulos. Especializou-se em EJA, Gestão escolar, Gestão Pública e Neuropsicopedagogia. Já trabalhou nas redes públicas municipais de Canoas e Esteio, e atualmente é professora de Língua Portuguesa na rede pública de São Leopoldo, na escola Barão do Rio Branco.

E-mail: daninevesmartins@gmail.com

### **Dorotea Frank Kersch**

É professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, tendo antes atuado na escola básica. É líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Sua pesquisa foca-se em ensino de língua portuguesa, (multi)letramentos, letramento (midiático) crítico, formação de professores, identidade e atitudes linguísticas.

E-mail: doroteafk@unisinós.br

### **Glícia Marilí Azevêdo de Medeiros Tinoco**

Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), professora associada da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT/UFRN), professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) na unidade de Natal/RN. E-mail: glícia.tinoco@ufrn.br

### **Guilherme Guerra Meira**

Mestrando em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Especialista em Educação Bilíngue pela UniRitter (2021). Licenciado em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui certificação internacional Cambridge Proficiency Exam (C2 Proficiency). Atua como professor de inglês e português e coordenador pedagógico em uma escola privada em Porto Alegre, RS. É membro do grupo de

pesquisa Avalia (UFRGS) e tem interesse na linha de pesquisa da Linguística Aplicada, especificamente pelo ensino e avaliação de língua inglesa como língua adicional.

E-mail: professorguilhermem@gmail.com

### **Ione Aparecida Neto Rodrigues**

Doutora em Estudos de Linguagem CEFET-MG; Mestre em Educação Tecnológica CEFET-MG; Graduação em Pedagogia UEMG; Coordenadora Pedagógica e professora da Faculdade Ciências da Vida - Sete Lagoas - MG; Especialista da Educação da Secretaria da Educação de Minas Gerais com atuação no Ensino Médio.

### **Jaqueline Flor**

É licenciada em Letras - Português e Literatura na Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS) em 2005. Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, na Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT, em 2012. Atualmente é professora de Língua Portuguesa nas redes de ensino municipal do ensino fundamental nos municípios de Portão e de São Leopoldo/RS.

E-mail: jaqueflor1974@gmail.com

### **Joyce Vieira Fettermann**

Doutora e mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Atualmente, faz parte dos grupos de pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI), da Unisinos, e Multiletramentos na Escola por meio da Hipermídia (GP Multi), da Unicamp. Pesquisa e tem interesse pelos seguintes temas: tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de línguas, formação de professores, multiletramentos, multimodalidade e avaliação. Foi docente na rede pública Estadual do Rio de Janeiro e atuou como professora substituta no Instituto Federal do Espírito Santo, além de ter atuado em cursos de pós-graduação *lato e stricto-sensu*. Possui experiência em produção e

edição de materiais didáticos e de cursos síncronos e assíncronos, trabalho que tem desenvolvido nos últimos anos.

E-mail: joycejvieira@gmail.com

### **Luiza Pereira Dartora**

Doutoranda e mestra em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PUC-SP); Pós-graduada em Novas Práticas Aplicadas à Educação Básica (FSG) e licenciada em Pedagogia (UCS). Sua linha de pesquisa é Aprendizagem e Semiótica Cognitiva. Pesquisa e tem interesse pelos seguintes temas: tecnologias digitais na educação, multiletramentos e multimodalidades, aprendizagem colaborativa, empreendedorismo e marketing digital, comunidades virtuais de aprendizagem e ensino híbrido e a distância, e gestão de projetos. Trabalha com ensino na Educação Básica e há 6 anos com o ensino de inglês. Possui experiência com a Educação Infantil e Ensino Fundamental I em diferentes contextos, utilizando as metodologias ativas de ensino. Trabalha com o desenvolvimento de projetos e produção de material didático impresso e digital para escolas bilíngues.

E-mail: luizadartora@gmail.com

### **Maiara Dalpiaz dos Santos**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) como bolsista PROSUC/CAPES. Atua como pesquisadora no grupo FORMLI (Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades), se dedicando a pesquisas sobre formação de professores e avaliação no contexto do ensino de línguas. Graduada em Letras Português/Inglês pelo IFRS e especialista em Gestão Escolar e Metodologia do Ensino de Inglês.

E-mail: professoramaiaradalpiaz@gmail.com



### **Manoela Pessoa Matos**

Aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professora no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Buriticupu.

E-mail: manoela.matos@ifma.edu.br

### **Manuela da Silva Alencar de Souza**

É graduada em Letras Português e Inglês e respectivas Literaturas pela UFPE (2004), possui Especialização em Língua Inglesa pela UNICID (2013), é Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS (2020) e Doutoranda em Linguística Aplicada pela mesma instituição. É integrante do Grupo de Pesquisa FORMLI. Atuou como professora de línguas na Educação Básica, em escolas públicas estaduais e municipais, em Pernambuco (2005-2011) e no Rio Grande do Sul (2011-2017). Atualmente, é professora de línguas portuguesa e inglesa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

E-mail: manuelasouza@ifsul.edu.br

### **Mariana Vargas Trarbach**

Graduanda em Letras-inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Possui experiência como professora de língua Inglesa em cursos livres de idiomas. Atua como bolsista de iniciação científica e é Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI), na UNISINOS.

E-mail: marianatrarbach00@gmail.com

### **Mari Angela Broilo**

Professora de Língua Portuguesa na rede Municipal de São Leopoldo - Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: mari.broilo@prof.edu.saoleopoldo.rs.gov.br

### **Michele Cristina Heck**

É licenciada em Letras - Português e Literatura Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil, em 2004. Licenciada em Pedagogia - Segunda graduação pela Cruzeiro do Sul, em 2022. Pós-graduada em Estudos Linguísticos do texto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2007, Pós-graduada em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pela Uniasselvi, em 2021, e pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Censupeg, início em 2022. Atua como professora dos anos finais da rede pública de São Leopoldo há 15 anos.

E-mail: miheck40@gmail.com

### **Michelle Santos Jeffman**

Especializou-se em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Letras - Português pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), atua como professora da Rede Municipal de São Leopoldo/RS. Trabalhou ainda, por mais de 8 anos, como revisora de textos em uma editora do ramo jurídico.

E-mail: michelle.jeffman@prof.edu.saoleopoldo.rs.gov.br

### **Nathália Luísa Giraud Gasparini**

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e é mestra em Estudos das Linguagem pela mesma universidade. É doutoranda em Linguística Aplicada pela Unisinos. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) na área de Língua Portuguesa e do Programa para Desenvolvimento de Professores de Inglês CAPES/Fulbright (PDPI) na *Michigan State University*. É uma das autoras do livro didático *Xperience* (2021) e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Restinga. Participa de organizações de *slam poetry* pelo coletivo Slam Peleia, em Porto Alegre. Seus interesses de pesquisa

envolvem ensino e aprendizagem de língua portuguesa, língua inglesa e literatura.

E-mail: [nathalia.gasparini@restinga.ifrs.edu.br](mailto:nathalia.gasparini@restinga.ifrs.edu.br)

### **Paula Aparecida Neves de Souza**

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, especialista em Orientação e Supervisão Escolar e graduada em Letras - Inglês pela mesma universidade. Membro do grupo de pesquisa FORMLI (Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades).

E-mail: [paulaneveess@gmail.com](mailto:paulaneveess@gmail.com)

### **Reginaldo Santana Ferreira**

Graduado em Letras Português e Espanhol - Unisinos e Mestrando em Linguística Aplicada pela mesma instituição, fazendo parte do Grupo de Pesquisa FORMLI. Tem interesse pelas seguintes áreas: Letramento literário, letramento crítico, multiletramentos. Atualmente atua como professor de espanhol no Unilínguas (Instituto de Línguas da Unisinos) e como professor de Português e Espanhol em uma escola da rede privada do RS.

E-mail: [rrsanfer@gmail.com](mailto:rrsanfer@gmail.com)

### **Sabrina Vier**

Doutora em Linguística Aplicada (UNISINOS). Coordenadora do Curso de Letras (UNISINOS). Professora na formação inicial e continuada de professores/as, atuando com ensino e avaliação de língua portuguesa e literatura na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

E-mail: [SABRINAVIER@unisinos.br](mailto:SABRINAVIER@unisinos.br)

### **Tamires Puhl Pereira**

Possui graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (2018). É mestra (2021) e doutoranda em Linguística Aplicada na Linha de Pesquisa Linguagem e Práticas Escolares, também na Unisinos, com apoio da Capes. Participa do

grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) na Unisinos. Atuou na escola pública como professora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também atuou como professora no Ensino Médio, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Tem interesse na área de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de língua materna e trabalho docente na Educação Básica.

E-mail: tamires.puhl@gmail.com

### **Viviane Otília Winck**

Concluiu sua graduação em Letras Português e Inglês e respectivas literaturas pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), em 1998. No ano seguinte, ingressou, através de concurso público, na Rede Municipal de Educação em São Leopoldo-RS, como professora de Português e Inglês, atuando nas quartas e quintas séries. Atualmente, é professora de língua portuguesa nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris, onde também atua como supervisora escolar.

E-mail: vivianeotiliawinck@gmail.com

Surgem esforços aqui e acolá para dar subsídios a professores para que consigam vislumbrar diferentes formas de avaliar suas/seus alunas/os diante de novas demandas. É nesse contexto que surge este livro, repleto de ideias e olhares para a avaliação de línguas, que se preocupa com as/os professoras/es e, ao mesmo tempo, possibilita às/aos estudantes o protagonismo escolar através de atividades motivadoras e, por que não, divertidas! Os textos contidos aqui inovam ao tratar de práticas avaliativas considerando os multiletramentos e diferentes gêneros contemporâneos – memes, fanfics, booktube... -, realizando, na prática, o que se conhece como avaliação alternativa (BROWN; HUDSON, 1998), e ampliando seus horizontes pedagógicos.

Gladys Quevedo-Camargo

Apoio:

