



ARTIGO ORIGINAL

Sequência didática avaliativa para o ensino de línguas estrangeiras em contexto híbrido: diálogos e possibilidades

Didactic assessment sequence for foreign language teaching in a hybrid learning environment: debates and possibilities

Estogildo Gledson Batista¹, Leila Miyuki Saito², Isadora Teixeira Moraes³, Gabriela Rossatto Franco⁴, Giovanna Mollero Fernandes⁵

¹PPGEL-Universidade Estadual de Londrina - batista.gledson@gmail.com

²PPGEL-Universidade Estadual de Londrina - saito.leila@gmail.com

³PPGEL-Universidade Estadual de Londrina - isadora.moraes@uel.br

⁴PPGEL-Universidade Estadual de Londrina - gabi.rf.18@gmail.com

⁵PPGEL-Universidade Estadual de Londrina - giovannamollero@uel.br

How to cite

BATISTA, E. G.; SAITO, L. M.; MORAES, I. T.; FRANCO, G. R. F.; FERNANDES, G. M. Sequência didática avaliativa para o ensino de línguas estrangeiras em contexto híbrido: diálogos e possibilidades. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 1, p. AG1, 2022.

Resumo

A pandemia causada pela Covid-19 forçou o desenvolvimento de estratégias para ajustes à nova realidade de ensino, seja ela no formato remoto ou híbrido. A avaliação, nesse sentido, tem ganhado destaque nas discussões, uma vez que se tem percebido que instrumentos tradicionalmente usados no ensino presencial, como provas, muitas vezes estão desalinhados com as novas demandas. Portanto, o objetivo deste artigo é propor uma matriz para a construção de sequências didáticas avaliativas (SDA) que poderão ser usadas de acordo com as necessidades de cada contexto, no processo de aprendizagem-avaliação-ensino. Para tanto, primeiramente, uma proposta de SDA é descrita e discutida à luz de diferentes teorias, nomeadamente Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas, Gêneros e Interacionismo Sócio-Discursivo, Metodologias Ativas, Letramento Digital e Multiletramentos. Além disso, são traçados diálogos possíveis entre essas teorias a fim de se atingir um processo de aprendizagem-avaliação-ensino coerente e adequado a esta nova realidade que é posta.

Palavras-chave: Sequência didática avaliativa; Línguas estrangeiras; Ensino híbrido.

Abstract

The Covid-19 pandemic has forced the development of strategies to adjust to the new teaching reality, be it in remote or hybrid format. In this sense, assessment has gained prominence in the discussions, since it has come to light that traditional assessment instruments frequently used in on-site classes, such as tests, are often not aligned with the new demands. Therefore, in this article it is proposed a matrix for developing didactic assessment sequences (DAS) that can be used according to the needs of each context in the learning-assessment-teaching process. To that end, a proposal of a DAS is first proposed and it is discussed how it works in light of different theories, namely learning-oriented language assessment, text genres and socio-discursive interactionism, active methodologies, digital

Apoio financeiro: Isadora Teixeira Moraes é bolsista Capes. Este artigo, especificamente, não recebeu apoio financeiro. Recebido em 30/06/2021. Aceito em 21/10/2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

literacy and multiliteracies. Furthermore, inferences among these theories are drawn in order to reach a learning-assessment-teaching process which is coherent and adequate to the new reality.

Keywords: Didactic assessment sequence; Foreign languages; Hybrid learning.

1 INTRODUÇÃO

Em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19 a partir de março de 2020, muitas instituições de ensino precisaram aderir ao contexto online a fim de dar continuidade a suas atividades. O distanciamento físico adotado como medida preventiva contra o vírus levou à suspensão das aulas na modalidade presencial, impondo novas configurações e dinâmicas às atividades pedagógicas. De repente, o que convencionamos chamar de “aula” teve de ser forjado dentro de novos contornos, passando a acontecer em outros tempos e espaços, por meio de metodologias diversas e, em geral, com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Essa experiência nos permite afirmar que a transição para o ensino remoto emergencial ocorreu de forma conturbada para grande parte dos atores do contexto educacional. Observamos, ainda, que a expectativa era de que esse cenário não seria duradouro. Contudo, a Portaria MEC nº 1.038 estendeu a permissão para a utilização de recursos educacionais digitais enquanto durar a pandemia, com o objetivo de integralizar a carga horária de atividades pedagógicas (BRASIL, 2020). As TDICs se consolidaram, portanto, como ferramentas a integrar as práticas educacionais em meio às sinalizações de adoção do ensino híbrido, a partir de 2021. Assim, percebemos a necessidade de nos planejarmos de modo a sair do ensino remoto emergencial, de improviso, e partir para o que Ayrosa (2020) chama de ensino remoto intencional, em que existe planejamento sistemático, busca por formação contínua e uma perspectiva de médio-longo prazo.

Diferentemente do ensino a distância, que conta com plataformas e programas para fins especificamente educacionais, bem como estruturação e organização próprias para o currículo, materiais e meios de avaliar, ensinar remotamente implica “o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente as educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras” (GARCIA *et al.*, 2020). Por conseguinte, aplicativos como *Hangouts*, *Zoom*, *Meets*, e plataformas como *YouTube* e até mesmo redes sociais como *Facebook* e *Instagram* foram ressignificadas e adaptadas para o ensino.

No entanto, a transposição dos conteúdos das aulas presenciais para plataformas *online* não assegura motivação e engajamento dos alunos. Conforme defendido por Almeida e Alves (2020), posicionar o estudante como protagonista, nesses contextos, favorece a interatividade, a criatividade e o dinamismo, além de colaborar para a ampliação dos processos de produção de sentido e de relações subjetivas e interpessoais. As autoras acreditam que, dessa forma, os alunos têm a oportunidade de se posicionar de forma autônoma e crítica em ambientes virtuais. Uma forma de possibilitar essas oportunidades é o trabalho com gêneros textuais multimodais e multissemióticos que façam parte da realidade dos alunos.

De acordo com van Leeuwen (2011), multimodalidade se refere à integração de vários modos de construção/representação da linguagem como texto escrito, som e imagem. Essa integração possibilita-nos construir significados em interações sociais, uma vez que, segundo o autor, a comunicação é multimodal, não sendo possível compreender determinada forma de se comunicar sem considerar outros modos que compõem sua construção.

Para que seja possível compreender essa diversidade de textos, Cope e Kalantzis (2009) destacam o surgimento de novos letramentos que contemplam não apenas os textos escritos, mas também a linguagem oral e as representações visuais, auditivas, táteis, gestuais e espaciais. Entre estes novos letramentos, destacamos o letramento digital que, conforme Freitas (2010) esclarece, não compreende apenas o uso meramente instrumental da tecnologia, mas sim sua apropriação de forma crítica e criativa.

Todos esses fatores atestam a necessidade de se repensar a aprendizagem e o ensino e, por consequência, a avaliação, tendo em vista a indissociabilidade entre esses processos (SCARAMUCCI, 2006), o que ratifica a importância do letramento em avaliação (STIGGINS, 1991), especialmente diante das novas demandas do ensino híbrido.

Com este artigo, objetivamos ressignificar o conceito de avaliação a partir da realidade configurada pelo ensino híbrido e estabelecer diálogos entre os conceitos de: avaliação orientada para a aprendizagem de língua estrangeira (AvoAL) (CARLESS, 2007; HAMP-LYONS, 2017; BATISTA; MORAES, 2020); gêneros e características de uma sequência didática à luz do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006; MIQUELANTE *et al.*, 2017); pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2017; ROJO; MOURA, 2012; THE NEW LONDON GROUP, 1996); e metodologias ativas (BACICH, 2007; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; RESER; ROCHA; SILVA, 2018). Para tanto, apresentamos uma sugestão de sequência didática avaliativa (SDA) para ensino de língua inglesa, em contexto híbrido, e propomos uma matriz com vistas a auxiliar na elaboração de novas SDAs.

Na intenção de promover o letramento em avaliação em contexto de línguas (INBAR-LOURIE, 2008), corroboramos o pensamento de Giraldo e Murcia (2019) e Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo) de que uma forma relevante e eficaz de promover esse letramento é partir de exemplos práticos para, em seguida, trabalhar a teoria. Assim, estruturamos este trabalho da seguinte forma: iniciamos com um exemplo de SDA e, em seguida, explicitamos a fundamentação teórica que a embasa, para, depois, apresentarmos a matriz para a construção de novas SDAs. Por fim, tecemos as considerações finais.

2 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA AVALIATIVA

Nesta seção, apresentamos uma sugestão de SDA elaborada para turmas do nono ano do ensino regular. O objetivo é levar os alunos a produzirem, de forma colaborativa, o gênero “vídeo de documentário” sobre o tema “invenções” para um canal no *YouTube*. O Quadro 1 sintetiza a proposta.

Em aula síncrona, o professor faz a Apresentação da Situação: a tarefa envolverá a produção de um vídeo para o YouTube sobre o tema “invenções”. Professor e alunos conversam sobre vídeos e canais que eles acompanham a fim de elencarem as características principais do vídeo que deverá ser produzido. Essas características serão os critérios que embasarão a avaliação dos trabalhos.

Em seguida, a Produção Inicial envolve atividade assíncrona em que os alunos, em grupos, escrevem um roteiro para o vídeo, seguindo as características previamente acordadas. Sugerimos que estas sejam disponibilizadas para os alunos em forma de lista de verificação para autoavaliação.

Uma vez finalizada, os alunos enviam a primeira versão do roteiro para que o professor possa dar feedback. Sugerimos a utilização de grade de avaliação analítica, em que constem os critérios acordados. A partir da verificação dos roteiros, o professor terá coletado evidências sobre o desempenho dos alunos para decidir o que fazer em seguida: se deve redirecionar sua prática, adicionando módulos à SDA, caso perceba, por exemplo, que os alunos apresentaram dificuldades com relação a alguma característica do roteiro; ou se pode seguir para a produção do vídeo, sem necessidade de reformulação das produções. O objetivo do Módulo I (e dos módulos seguintes) é trabalhar essas questões, caso elas existam, tanto em atividades síncronas quanto assíncronas.

Após o professor redirecionar o ensino pensando no desempenho dos alunos, e entregá-los o feedback, os alunos fazem as adequações no roteiro e, no Módulo II, dão início à produção dos vídeos. Para esta etapa, sugerimos que os grupos compartilhem a primeira versão dos vídeos com a turma e realizem avaliação por pares, utilizando uma lista de verificação. Com base nesse feedback, os grupos, caso necessário, reeditam os vídeos até atenderem aos critérios esperados para a Produção Final.

Por fim, os vídeos são postados na plataforma de escolha (YouTube, Google Classroom, por exemplo), e o professor pode utilizar uma grade de avaliação holística para realizar a avaliação de produto.

Na próxima seção, explicitamos conceitos e teorias que embasam a SDA sugerida, começando pelos pressupostos da avaliação, para, assim, chegarmos a uma matriz para construção de outras SDAs.

Quadro 1. Descrição das etapas da SDA **CONTEXTO**: ensino regular

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	MATERIAIS/RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar o conhecimento prévio sobre o gênero a ser estudado; - Investigar e familiarizar os alunos com o gênero em questão; - Definir critérios de avaliação com os alunos. 	<p>1. Apresentação da tarefa (S): O professor apresenta a tarefa aos alunos, elucidando com clareza as etapas para sua realização: "Imagine que você e seus amigos são influenciadores digitais e têm um canal famoso de curiosidades no <i>YouTube</i>, com muitos seguidores. Vocês produzem e postam um vídeo novo toda semana. A fim de engajar seus seguidores e conseguirem aumentar esse número, para a próxima postagem, decidiram falar sobre "Invenções". Em grupos, vocês produzirão um vídeo sobre o tema".</p> <p>2. Discussão (S): Alunos e professor conversam sobre os canais que acompanham e as características que tornam os vídeos interessantes; em seguida, definem conjuntamente as etapas para a criação do vídeo e os elementos importantes do roteiro.</p> <p>3. Definição das características dos vídeos e critérios de avaliação¹ (S).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma <i>Zoom</i> ou <i>Google Meet</i>; - Sala no <i>Google Classroom / Moodle</i>; - <i>Links</i> de exemplos de invenções e de vídeos do tipo documentário.
PRODUÇÃO INICIAL - ROTEIRO		
OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	MATERIAIS/RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gênero roteiro; - Incrementar o letramento digital; - Incentivar a autonomia dos alunos por meio da autoavaliação. 	<p>4. Organização do trabalho (S): Grupos se reúnem, virtualmente, para decidir sobre o trabalho².</p> <p>5. Escrita do roteiro - 1ª versão (A): Alunos escrevem o roteiro, realizam a autoavaliação e enviam o roteiro para o professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma <i>Zoom</i> (sugestão: <i>breakout rooms</i>); - Sala no <i>Google Classroom / Moodle</i>; - Lista de verificação para a autoavaliação.

¹ Exemplos de critérios: prazo para execução; tempo mínimo e máximo de duração do vídeo; elementos, além do próprio conteúdo, que o vídeo deverá ter (edição, efeitos sonoros, efeitos visuais etc.); organização do vídeo (objetivo, contextualização, vocabulário e estruturas gramaticais etc.).

² Exemplos de pontos a definir: Qual invenção cada grupo irá abordar? Qual o objetivo do vídeo? Quais equipamentos e aplicativos serão utilizados? Quais serão as atribuições de cada membro dos grupos? Qual o prazo para execução desta etapa?

MÓDULO I...N - REFACÇÃO		
OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	MATERIAIS / RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar o conhecimento sobre o gênero em questão; - Desenvolver as habilidades necessárias para a produção satisfatória do roteiro. 	<p>6. Feedback do professor (A): Professor avalia as produções por meio da grade de avaliação analítica, seguindo os critérios definidos com os grupos, e lhes fornece feedback.</p> <p>7. Acréscimo de módulos: Caso seja necessário, o professor acrescenta módulos para trabalhar as possíveis lacunas observadas na produção inicial dos alunos.</p> <p>8. Reescrita do roteiro (A): Alunos reescrevem o roteiro considerando o feedback do professor e iniciam a produção do vídeo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma <i>Zoom</i>; - Sala no <i>Google Classroom / Moodle</i>; - Grade de avaliação analítica para o professor fornecer <i>feedback</i> aos alunos.
MÓDULO II...N - PRODUÇÃO DO VÍDEO		
OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	MATERIAIS / RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gênero vídeo; - Incrementar o letramento digital; - Incentivar a autonomia dos alunos por meio da avaliação por pares. 	<p>9. Produção do vídeo – 1ª versão (A): Alunos produzem os vídeos de acordo com o roteiro.</p> <p>10. Avaliação das produções (S): Após assistirem às produções, os grupos avaliam uns aos outros e contribuem para a produção final dos vídeos. Caso necessário, os vídeos podem ser reeditados com base no feedback dos pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma <i>Zoom</i>; - Sala no <i>Google Classroom / Moodle</i>; - Ferramenta para gravação de vídeos³; - Lista de verificação para avaliação por pares.
PRODUÇÃO FINAL		
OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	MATERIAIS / RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar ajustes na produção; - Discutir significados socialmente construídos em torno do tema; - Discutir avanços e lacunas na aprendizagem. 	<p>12. Produção final (A): Os alunos fazem a postagem da versão final do vídeo no <i>YouTube</i>.</p> <p>13. Avaliação das produções (A):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor e alunos discutem o que as invenções abordadas representaram, historicamente, para a sociedade. - Professor avalia as produções dos alunos por meio de grade de avaliação holística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma <i>Zoom</i>; - Canal para a turma no <i>YouTube</i>; - Grade de avaliação holística para o professor avaliar a produção final com base nos critérios definidos em conjunto com os alunos.

Fonte: os autores

3 TEORIAS EM DIÁLOGO: CONCEITOS-BASE DA SDA

Conforme esclarecem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o dispositivo sequência didática (SD) trata-se de um conjunto de atividades escolares sistematizadas que têm por objetivo possibilitar que os alunos dominem determinado gênero. Uma SD possui diferentes etapas, iniciando-se pelo estágio diagnóstico, no qual o professor apresenta a situação e, por meio de uma produção inicial, verifica os conhecimentos que seus alunos já possuem sobre o gênero em questão. Em seguida, passa-se aos módulos, nos quais os conhecimentos necessários para a realização de determinado gênero são desenvolvidos e, por fim, procede-se à produção final, em que se espera que os alunos dominem o gênero. Na imagem a seguir, as etapas de uma sequência didática são articuladas com as diferentes modalidades da avaliação.

³ Exemplos de ferramentas em: <https://eadbox.com/ferramentas-para-criar-videos/>

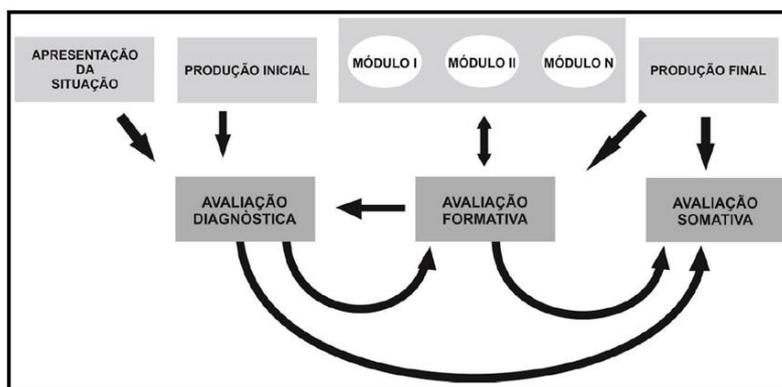


Figura 1. Etapas da SD e suas relações com as modalidades avaliativas

Fonte: Miquelante et al., 2017, p. 293

Com base nesse modelo, elaboramos a proposta com foco nas diferentes etapas avaliativas e, por esse motivo, decidimos nomeá-la SDA. Nesta seção, trazemos os conceitos de: Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Língua Estrangeira; Gêneros e Interacionismo Sociodiscursivo; Multiletramentos; e Metodologias Ativas, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre eles, destacando pontos de intersecção e descrevendo como foram utilizados no desenvolvimento da SDA descrita anteriormente.

A teoria de avaliação a qual advogamos e que ancora este estudo é a Avaliação Orientada para Aprendizagem de Línguas Estrangeiras⁴ (AvOAL), cujos princípios-base foram desenvolvidos por Carless (2007, 2009) em sua teoria de Avaliação Orientada para Aprendizagem⁵ (AvOA), e ampliados por Hamp-Lyons (2017), ao trazer as ideias de Carless para o contexto de aprendizagem-avaliação-ensino⁶ de línguas estrangeiras. Essa teoria visa a expandir o conceito de avaliação formativa e somativa, uma vez que “(...) a avaliação orientada para a aprendizagem representa uma tentativa de reconciliar a avaliação formativa e a somativa e focar toda a avaliação no desenvolvimento de uma aprendizagem produtiva do aluno”⁷ (CARLESS, 2009, p. 79). É uma visão de avaliação que coloca a aprendizagem do aluno como objetivo primordial, mantendo o foco tanto no processo, quanto no produto final.

Nesse sentido, o primeiro princípio que inscrevemos em nossa proposta de SDA é o que Hamp-Lyons (2017) chama de *scaffolding*, que se traduz pelo desenvolvimento gradual da tarefa, por uma sequência progressiva em que as aprendizagens de uma etapa servem de apoio para as das etapas seguintes.

Nesse ponto, é possível entrever a primeira intersecção entre AvOAL e os gêneros à luz do ISD: o modo como são trabalhadas as capacidades de linguagem. Miquelante *et al.* (2017), com base em Cristovão *et al.* (2010) e Cristovão e Stutz (2011), apontam quatro capacidades – de ação, discursivas, linguístico-discursivas e de significação – a serem desenvolvidas a partir do trabalho com os gêneros.

Para ilustrar o elo entre o princípio do *scaffolding* e o trabalho articulado das capacidades de linguagem ao longo das etapas, durante a discussão sobre as características de vídeos (apresentação da situação), são mobilizadas, por exemplo, as capacidades de ação, que envolvem “avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação” e “mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto” (MIQUELANTE *et al.*, 2017, p. 273). Durante a escrita do roteiro (produção inicial e,

⁴ Learning-oriented language assessment.

⁵ Learning-oriented assessment.

⁶ A partir de Batista e Moraes (2020), optamos pelo uso do termo por acreditarmos que, primeiramente, avaliação é o elo entre aprendizagem e ensino, uma vez que informa ambos (SCARAMUCCI, 2006) e também porque o conceito de avaliação que orienta este estudo coloca a aprendizagem como protagonista, ou seja, seu foco é no aluno e seu objetivo primeiro, sua aprendizagem.

⁷ Do original “Learning-oriented assessment represents an attempt to reconcile formative and summative assessment and focus all assessment on the development of productive student learning.” Tradução nossa.

eventualmente, módulos de refacção), os alunos mobilizam capacidades linguístico-discursivas como “compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações” e percebem “as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático” (MIQUELANTE *et al.*, 2017, p. 273-274).

O trabalho com os gêneros estabelece aqui ligação com outro conceito: o de enquadramento crítico. Este conceito faz parte dos componentes da pedagogia dos multiletramentos, desenvolvida pelo *The New London Group* (1996), e diz respeito ao controle da prática e ao entendimento consciente centrado nas relações estabelecidas entre o conhecimento e a prática social.

Além disso, a AvOAL pressupõe que tarefas avaliativas sejam tarefas de aprendizagem. Para Carless (2007), isso ocorre quando a tarefa avaliativa abarca as necessidades reais de uso da língua. Por meio de tarefas com potencial de autenticidade (BATISTA; MORAES, 2020), busca-se refletir sobre as características das interações das quais os alunos provavelmente farão parte fora de sala de aula.

Dessa maneira, o objetivo final da SDA proposta está fundamentado em outro componente da pedagogia dos multiletramentos, a prática transformada, em que os alunos são capazes de colocar na prática, de maneira reflexiva, os conhecimentos adquiridos, além de proporcionar uma avaliação situada e contextualizada de ambos os aprendizes e seu processo de aprendizagem (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Nesse aspecto, traçamos mais um paralelo entre a AvOAL e a teoria dos gêneros, uma vez que estes são “formas relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 262) de discursos que circulam socialmente, e é a partir do domínio dos diferentes gêneros que somos capazes de agir no mundo de forma eficaz (CRISTOVÃO, 2007). O trabalho com gêneros, segundo o ISD, também visa ao desenvolvimento das capacidades de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) dos aprendizes.

Na SDA proposta, o aluno precisa produzir um gênero definido (um vídeo documentário sobre invenções para seu canal de *YouTube*), exercendo papel social claro (influenciador digital) e com objetivo comunicativo estabelecido (entreter e informar seus seguidores). Aliado a isso, as perguntas que definem o contexto sócio-histórico e cultural (Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?) são respondidas a partir das instruções para a tarefa.

Também defendemos outro princípio trazido por Carless (2007; 2009) quanto a envolver o aluno no processo avaliativo. Acreditamos que isso pode se dar ao longo de todo o processo, desde a definição do instrumento avaliativo, passando pela construção da tarefa, até a definição dos critérios a serem seguidos para a avaliação. O nível de flexibilidade dessa negociação vai depender muito do contexto de atuação (escola regular pública, privada, instituto de idiomas ou ensino superior) e do grau de liberdade para essas negociações.

O envolvimento do aluno no processo avaliativo conecta a SDA ao conceito de instrução evidente, que faz parte dos componentes da pedagogia dos multiletramentos. Esse conceito valoriza o trabalho colaborativo entre alunos e professores e tem como objetivo desenvolver nos alunos consciência e controle sobre o próprio aprendizado (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Em nossa proposta, os alunos são encorajados a analisar diferentes vídeos para, assim, chegarem a elementos constituintes do gênero que terão que produzir. Além disso, sugerimos a autoavaliação e a avaliação por pares como forma de envolvê-los no processo avaliativo. O resultado que se busca são alunos mais conscientes, autônomos e responsáveis pela sua própria aprendizagem, capazes de aplicar, fora do contexto escolar, o que aprendem em aula.

Nesse processo, o feedback tem papel crucial. Hattie (2012) preconiza que o retorno precisa ser menos classificatório e mais descritivo, para que o aluno tome ciência dos pontos fortes de sua produção e de quais aspectos precisam ser reorientados e de que forma isso poderá ser feito. Para Carless (2007, 2009), para que haja impacto na aprendizagem, o feedback precisa ir além e se transformar em *feedforward*, ou seja, o retorno dado ao aluno o informará não somente sobre aquela produção específica, mas sobre outras possíveis ações futuras em seu cotidiano.

No intuito de envolver os alunos e promover seu letramento em avaliação, sugerimos que as etapas da SDA contemplem diversificadas formas de avaliar, as quais passamos a elucidar.

A fase de *Apresentação da Situação* é dedicada à avaliação diagnóstica e orientada para a aprendizagem, em que o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, detecta pontos a serem trabalhados, bem como possíveis dificuldades e, por meio de *brainstorm*, negocia os critérios de avaliação.

A *Produção Inicial*, que corresponde à escrita do roteiro, é perpassada pela autoavaliação: momento diagnóstico, formativo e orientado para a aprendizagem. Para orientar os alunos, sugerimos que o professor disponibilize uma lista de verificação em que os critérios correspondam às características do gênero roteiro no formato de perguntas. No quadro abaixo, exemplificamos com três perguntas.

Quadro 2. Exemplo de lista de verificação para autoavaliação

Critérios: Meu roteiro indica...	Sim	Ainda não
...quem vai falar/narrar o quê?		
...previsão de duração do vídeo?		
...os recursos sonoro-visuais que serão utilizados?		

Fonte: os autores

O *Módulo I*, de refacção, é caracterizado pela avaliação formativa e orientada para a aprendizagem e realizada pelo professor por meio de grade de avaliação analítica⁸ (ex.: Quadro 3). No sentido da avaliação formativa, esse tipo de grade possibilita *feedback* detalhado, ao separar as características de determinada atividade ou gênero em critérios (BROOKHART, 2018). No exemplo abaixo, apresentamos apenas três critérios, a título de ilustração.

No caso da grade de avaliação analítica, que prevê uma avaliação de processo, não é estritamente necessário inserir uma nota para cada critério ou descritor, visto que o foco do professor é na qualidade do desempenho do aluno. Recomendamos uma coluna extra para comentários, caso haja informações que o professor queira adicionar e que não estejam contempladas na grade.

No *Módulo II*, em que os grupos produzirão seus vídeos, sugerimos um momento para a avaliação formativa e orientada para a aprendizagem, procedendo à avaliação por pares, em que os grupos utilizam lista de verificação.

É importante ressaltar que, conforme aponta Carless (2007), a autoavaliação e a avaliação por pares não envolvem necessariamente a atribuição de notas, pois seu objetivo é levar o aluno a refletir sobre a própria produção e avaliar a produção dos colegas com base nos critérios listados. Da mesma forma, uma sugestão para o professor é não dar nota na primeira versão de produções orais/ escritas, de modo que o aluno possa focar na melhora qualitativa, e não apenas na quantitativa. A nota pode ser dada ao final, na avaliação de produto, como veremos a seguir.

A avaliação somativa se reserva para a fase de *Produção Final*, em que o professor avalia o produto por meio de grade de avaliação holística. Justificamos essa sugestão com base em Brookhart (2018), quando a autora afirma que esse tipo de grade proporciona visão geral de uma atividade ou texto, possibilitando o *feedback* global sobre a produção. Assim, a atribuição de nota é recomendada nesta etapa enfatizando que o foco esteve na qualidade

⁸ As grades (também conhecidas como rubricas) têm, minimamente, três níveis (Adequado, Parcialmente adequado, Inadequado; ou Satisfatório, Parcialmente satisfatório, Insatisfatório), partindo do maior nível, ou o nível esperado, para o menor nível. O nível mais baixo representa as características que não foram contempladas ou que, quando contempladas de alguma forma, desviaram do objetivo; já o nível mais alto deve indicar que as características foram contempladas em todos ou na maioria dos casos. O nível intermediário é geralmente o nível mínimo de satisfatoriedade (isto é, o "passável"), e deve apresentar as informações essenciais de determinado gênero.

do que foi desenvolvido, e não na pontuação. Na grade abaixo, descrevemos algumas características de vídeos para mídia social, e reforçamos que a escolha de determinados critérios em detrimento de outros sempre dependerá do gênero, do contexto e do objetivo da atividade.

Quadro 3. Exemplo de grade de avaliação analítica

Gênero: Roteiro para vídeo para mídia social			
Crítérios	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado
Conteúdo	O conteúdo do roteiro contempla todos ou a maior parte dos elementos pedidos pelo enunciado: invenções, quem as criou e por que elas são relevantes/ interessantes.	O conteúdo do roteiro contempla elementos essenciais como invenções e quem as criou, mas deixa de mencionar o que as torna relevantes ou interessantes, por exemplo.	O conteúdo do roteiro não contempla o tema apropriadamente (trata de invenções que não existem, por exemplo). OU O conteúdo do roteiro não contempla o tema.
Recursos linguístico-discursivos	O uso de diferentes tempos do passado (simples, contínuo, perfeito), bem como a voz passiva, auxilia, em todos ou na maioria dos casos, na organização de ideias e na apresentação de fatos no passado.	O uso de diferentes tempos do passado (simples, contínuo, perfeito), bem como a voz passiva, auxilia, no geral, na organização de ideias e na apresentação de fatos no passado, podendo, no entanto, apresentar inadequações que tornam o conteúdo menos compreensível em alguns momentos.	O uso de diferentes tempos do passado (simples, contínuo, perfeito), bem como a voz passiva, não auxilia na organização de ideias e apresentação de fatos no passado, podendo ser usado(s) para apresentar outras informações, por exemplo. OU Os tempos no passado e na voz passiva não são utilizados.
Organização	O roteiro segue a estrutura previamente acordada, indicando narrador, fala e duração de quadro/ sequência, além de prever os recursos sonoro-visuais que serão utilizados.	O roteiro segue parcialmente a estrutura previamente acordada, indicando fala, mas podendo apresentar inadequações quanto à narrador e duração de quadro/ sequência, além de prever os recursos sonoro-visuais que serão utilizados com clareza parcial.	O roteiro não segue a estrutura previamente acordada E Não prevê recursos sonoro-visuais OU Os recursos sonoro-visuais não estão claros.

Fonte: os autores

Para que a produção cumpra seu objetivo comunicativo de entreter e informar seus seguidores, o aluno utilizará múltiplas linguagens e diferentes modos de representação, para além da linguagem escrita. Desse modo, a tarefa proposta dialoga com a pedagogia dos multiletramentos, ou seja, à articulação de textos multimodais contemporâneos em um processo que ultrapassa a capacidade de ler e escrever textos escritos, incluindo a compreensão e "(re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc." (ROJO, 2017, p. 4).

As tarefas de análise e de produção de vídeos estão diretamente relacionadas ao letramento digital desses alunos, uma vez que, conforme Jenkins (2010, apud MARZARI; LEFFA, 2013), ser digitalmente letrado implica o uso e a compreensão crítica de recursos tecnológicos. Portanto, o letramento digital não se resume ao conhecimento de habilidades operacionais e mecânicas no uso das tecnologias e conteúdos digitais, mas trata-se de um enfoque crítico sobre essas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos críticos e ativos nos ambientes virtuais (DAVILA, 2019).

Quadro 4. Exemplo de grade de avaliação holística

Gênero: Vídeo para mídia social	
Conceito	Critérios e descritores⁹
Adequado (Pontuação)	Os recursos sonoro-visuais auxiliam, em todos ou na maior parte dos casos, na apresentação das informações e adicionam ao efeito (cômico/de surpresa) pretendido. O tempo mínimo/máximo de duração do vídeo foi respeitado.
Parcialmente adequado (Pontuação)	Os recursos sonoro-visuais auxiliam na apresentação das informações e, no geral, adicionam ao efeito (cômico/de surpresa) pretendido, mas podem ter sido inadequados (excessivos ou insuficientes) em alguns casos, provocando mal-entendidos. O tempo mínimo/máximo de duração do vídeo foi parcialmente respeitado, podendo ter sido insuficiente ou excessivo para apresentar as informações desejadas.
Inadequado (Pontuação)	Os recursos sonoro-visuais não auxiliam na apresentação das informações (são excessivos ou insuficientes) nem adicionam ao efeito (cômico/de surpresa) pretendido. OU Não há recursos sonoro-visuais. E O tempo mínimo/máximo de duração do vídeo não foi respeitado (o vídeo ficou muito curto ou muito longo).

Fonte: os autores

A etapa de análise de vídeos explora as capacidades de compreensão e reflexão crítica para que, a partir disso, os alunos consigam produzir por meio de esses recursos. Essa produção implica o uso das habilidades de letramento digital delineadas por Leffa e Marzari e, portanto, deve ocorrer “de forma coerente, reflexiva e criativa” (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 4).

A elaboração da SDA incluiu pensar os papéis assumidos por professor e alunos na tarefa, bem como incorporar o uso de TDICs. Aderimos, então, ao conceito de Metodologias Ativas (MA), o qual Bacich (2017) define como aquelas que valorizam o protagonismo dos alunos e possibilitam que eles construam conhecimento e desenvolvam competências dentro e fora da sala de aula, com a mediação de professores e de tecnologias digitais.

Diesel, Baldez e Martins (2017) apontam que as MA pressupõem que o professor assumo papel de mediador/ facilitador/ ativador e coloque o aluno no centro do processo aprendizagem-avaliação-ensino, estimulando o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade de reflexão crítica por meio da problematização (entendida como análise e conscientização) da realidade, do trabalho em equipe e da inovação (experimentação e diversificação de metodologias).

⁹ Os critérios e descritores expostos no Quadro 4 condizem com a teoria dos multiletramentos, uma vez que contemplam aspectos referentes à articulação dos textos multimodais e multissemióticos na produção dos vídeos, permitindo, portanto, avaliar o letramento digital desses estudantes.

No que tange à avaliação, Reser, Rocha e Silva (2018) preconizam o caráter autoavaliativo, colaborativo, planejado, dinâmico e estimulante, considerando a diversidade dos sujeitos, seus interesses, dificuldades e ritmos de aprendizagem. Mitre *et al.* (2008), advogam que, para as MA, a avaliação deve assumir função formativa, tendo como estratégias norteadoras o constante fornecimento de feedback, os registros, a autoavaliação e o diálogo.¹⁰

Assim, as relações entre MA e AvOAL tornam-se perceptíveis, especialmente no que tange ao envolvimento do aluno por meio da autoavaliação e avaliação por pares, e também ao papel fundamental que tem o feedback descritivo e formativo, a fim de se transformar em *feedforward*.

A SDA proposta reflete o que Berbel (2011) apresenta como Método de Projetos - tipo de MA em que os alunos buscam e reúnem as informações necessárias para a resolução de um problema e para a realização das tarefas. Embora a autora descreva a apreciação como uma fase final do projeto, observamos que na SDA a avaliação permeia todas as etapas e assume diferentes funções, conforme mostra a Figura 2, em que fazemos uma releitura do Método de Projetos.

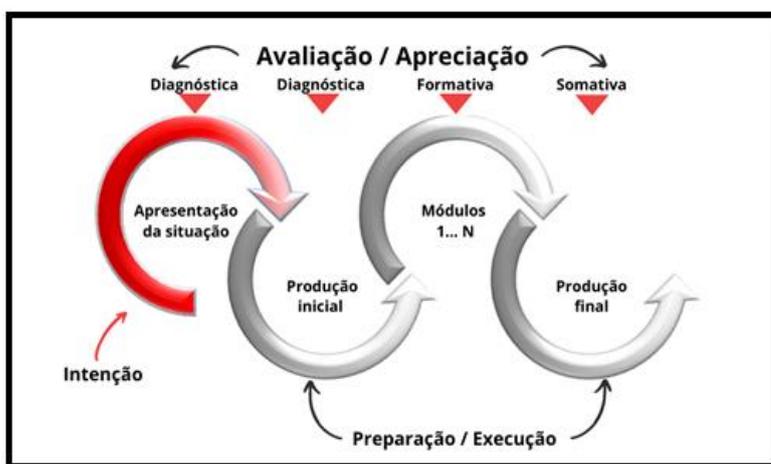


Figura 2. Releitura do Método de Projetos

Fonte: os autores, com base em Berbel (2011) e Miquelante et al. (2017)

Esclarecemos que o ciclo representado na figura não termina na etapa de Produção Final, pois consideramos que o processo de aprendizagem-avaliação-ensino continua.

Cabe, ainda, enfatizar que o trabalho com projetos possibilita, a partir de tarefas com potencial de autenticidade (BATISTA; MORAES, 2020), que os alunos exercitem a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, a iniciativa, o pensamento crítico e o senso de conquista. Isso também encontra respaldo no conceito de prática situada, um dos componentes da pedagogia dos multiletramentos, que consiste na imersão dos alunos em práticas significativas para a sua comunidade, exercendo diversos papéis de acordo com suas experiências (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Um aspecto que merece destaque na SDA é a otimização do tempo: destina-se a maior parte da aula síncrona para abordagens de aprendizagem ativas. Essa é uma característica da sala de aula invertida (*flipped classroom*), que faz parte das MA e se adequa ao contexto de ensino híbrido, na medida em que: a) prioriza, para os momentos síncronos, o diálogo, o debate e a troca de ideias; b) incentiva que os alunos se preparem para a atividade antes da aula, buscando informações sobre o tema em materiais online; e c) concede-se tempo suficiente para que os alunos desenvolvam a tarefa (KIM et al., 2014).

¹⁰ A nosso ver, não só para as MA como em *qualquer* contexto e metodologia a avaliação deveria ser pautada nesses preceitos.

Do exposto, é possível constatar que a adoção de MA permite envolver o uso de TDICs em atividades sob olhar holístico, englobando o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, sociais e cognitivas, vindo ao encontro das urgências pedagógicas advindas do contexto gerado pelo distanciamento físico.

A Figura 3 sintetiza nossas articulações e discussões teóricas:

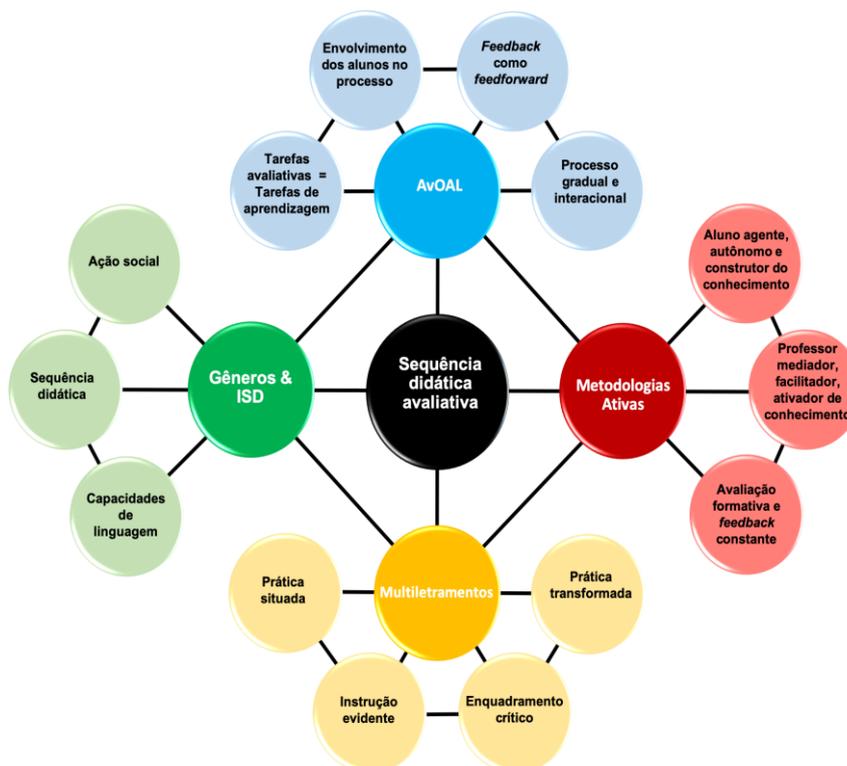


Figura 3. Matriz para elaboração de novas SDAs

Fonte: os autores

Como pode ser observado, essa matriz apresenta os quatro conceitos-chave e, dentro de cada um deles, os princípios norteadores que consideramos essenciais para uma SDA, sem, no entanto, pretender limitar ou prescrever um aporte teórico. A partir desse modelo, é possível elaborar outras SDAs que se adequem aos diversos contextos de atuação pedagógica.

Com a finalidade de auxiliar na criação de novas SDAs que abarquem as teorias expostas neste trabalho, sugerimos levar em conta os seguintes questionamentos:

- Os objetivos de aprendizagem da SDA estão alinhados ao público-alvo, aos conteúdos, ao(s) gênero(s) multimodais e capacidades de linguagem previsto(s), e aos instrumentos e critérios de avaliação?
- Na SDA, a avaliação exerce o seu papel primeiro, que é o de estimular a aprendizagem? Isto é, há predominância da avaliação formativa, de processo, voltada para a aprendizagem e não apenas para a obtenção de notas?
- A autonomia do aluno é estimulada por meio do compartilhamento da tomada de decisões, da autoavaliação e da avaliação por pares?
- O pensamento crítico do aluno é estimulado a partir de gêneros e tarefas próximos à sua realidade, que levem em conta as demandas atuais de multiletramentos?
- As atividades planejadas são diversificadas, de modo que sejam respeitadas as individualidades dos alunos, e para que todos consigam performar bem?

- O professor exerce seu papel de mediar, facilitar e ativar conhecimentos, fornecendo feedback constante e de qualidade aos alunos?

Seguindo a perspectiva de avaliação que defendemos, acreditamos que as perguntas acima, no formato de uma lista de verificação de autoavaliação, possam servir como um norte para o professor que deseja desenvolver e implementar uma SDA, estimulando reflexão que leve à ação e, também, de certa forma, promovendo a meta-avaliação. Na seção seguinte, tecemos algumas sugestões de encaminhamentos futuros.

4 ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Contextos de crise, a despeito das consequências negativas, também geram oportunidades e aberturas à experimentação. Nesse sentido, a suspensão das aulas presenciais trouxe, ainda que de forma não planejada e sistematizada, intensa busca pela modernização do processo de aprendizagem-avaliação-ensino, em uma tentativa de proporcionar aos alunos a continuidade de seu desenvolvimento.

Ao trazer o exemplo de SDA e, posteriormente, tecer discussões teóricas sobre os conceitos que convergem para constituí-la, objetivamos convidar os professores a uma reflexão sobre o lugar da avaliação nessa nova realidade que se impõe a todos nós, e oferecer-lhes ferramentas para que, de forma consciente e informada, possam desenvolver outras tarefas avaliativas respaldadas nas teorias abordadas neste artigo, e venham a suprir as necessidades de aprendizagem-avaliação-ensino que se configuram, também, no ensino híbrido.

Sem a pretensão de sermos prescritivos, apresentamos os princípios que consideramos pertinentes para o planejamento e continuidade das atividades pedagógicas. A SDA proposta é flexível, e os diálogos que buscamos trazer à baila são adaptáveis às realidades locais. A partir dessas conversas, surge uma miríade de possibilidades de SDAs e tarefas avaliativas a serem desenvolvidas, como debates, desenvolvimento de podcasts, construção de websites, apresentações orais, entre inúmeros outros instrumentos que podem, inclusive, constituir possível ressignificação do processo de aprendizagem-avaliação-ensino no período pós pandemia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de covid-19: uma análise da educação no contexto atual. *Debates em educação*, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18, set.-dez. 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p1-18. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- AYROSA, P. P. S. Ensino remoto é EAD? Palestra proferida no *VIRTUEL*, Londrina (Paraná), jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kir5-SKcGjw>>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BACICH, L. *Inovação na educação*. Disponível em: <<https://lilianbacich.com/2017/11/01/metodologias-ativas-para-uma-educacao-inovadora/>>. Acesso em: 29 jun.2020.
- BAKHITIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, E. G.; MORAES, I. T. Avaliação orientada para a aprendizagem no ensino de línguas para crianças. *Revelli*, Inhumas, v. 12, p. 1-19, nov. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10234>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências sociais e humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC [...] Covid-19. *Diário Oficial da União*: seção 1 – Extra A, Brasília, DF, ano 2020, n. 233-A, p. 1, 7 dez. 2020.

- BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. v. 4, nº 6, 2006. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf>. Acesso em: 14 out. 2013.
- BROOKHART, S. M. Appropriate criteria: key to effective rubrics. *Frontiers in Education*. v. 3., p. 1-12. 2018.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*. Hong Kong, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: Principles, practice and a project. In L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P.M. Johnston, & M. Rees (Eds.), *Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research*. (pp.79-90). Wellington: Ako Aotearoa, p. 79-90, 2009.
- COPE, B; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, 2009, p. 361-425.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de Análise e Interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.), *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. 1ª Ed. Campinas: Mercado de Letras. pp. 257-272. 2007.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; et. al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*. v. 20, n. 40, pp. 191-215. 2010.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente de Língua Inglesa. *Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem*. V. 14. nº1, pp.569-589. 2011.
- DAVILA, E. M. M. Alfabetización digital en el aula. *Proceedings of the Digital World Learning Conference CIEV 2019*, 2020. Disponível em: <<http://twixar.me/xNfm>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- DIESEL, A.; BALDEZ, L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313960490_Os_principios_das_metodologias_ativas_de_ensino_uma_abordagem_teorica>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*, trad. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona) In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*, trad. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.
- GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D., ZAROS, L. G.; RÊGO, M. C. F. D. *Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas*. SEDIS/UFRN, 2020.
- GIRALDO, F.; MURCIA, D. Language Assessment Literacy and the Professional Development of Pre-Service Language Teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 21, n. 2, p. 243-259. 2019.
- HAMP-LYONS, L. Language assessment literacy for language learning-oriented assessment. *Papers in Language Testing and Assessment*, v. 6, n. 1, p. 88-111, 2017.
- HATTIE, J. *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge, 2012.
- INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. *Language Testing*, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008.
- KIM, M. K.; KIM, S. M.; KHERA, O; GETMAN, J. The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, v. 22, p. 37-50, 2014.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 1-24.
- LEFFA, V.; MARZARI, G. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 2, 2013.

- MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- MIQUELANTE, M. A. et al. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 56, n. 1, p. 259-299. 2017.
- MORAES, I. T.; FURTOSO, V. A. B.; GIRALDO, F. *Developing Pre-Service Teachers' Language Assessment Literacy: An Analysis of Classroom Tasks*. No prelo.
- RESER, M. R.; ROCHA, C.; SILVA, S. L. Metodologias ativas no processo formativo em saúde. *Saberes plurais: educação na saúde*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 91-103, dez. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/saberesplurais/article/view/88488>>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. *The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-20, jan.-jul. 2017.. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: Rottava, L & Santos, S. R. (Orgs.) *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006, pp. 49-64.
- STIGGINS, R. Assessment Literacy. *Phi Delta Kappan*, v. 72, p. 534-539, 1991.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard educational review*, [s.l.], v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- van LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. Taylor & Francis, 2011.

Contribuição dos autores

A escrita do artigo foi um trabalho completamente colaborativo, com a participação de todos os coautores. As divisões do trabalho referem-se apenas aos temas de maior familiaridade a cada autor.