

## A transposição didática durante a pandemia mundial da Covid-19 na região de Londrina: à luz da teoria da avaliação

### Didactic transposition during the world Covid-19 pandemic in the Londrina region: in the light of evaluation theory

Kauana Scabori dos Santos<sup>1</sup>, Débora Cristina Monteiro Pena<sup>2</sup>

#### Resumo

---

A Covid-19 fez com que a maioria dos professores enfrentasse situações complexas quanto à transposição dos materiais didáticos para a avaliação no contexto de ensino remoto e os critérios de confiabilidade em torno da prática avaliativa. À luz dos pressupostos da Transposição Didática, de Chevallard (1991) e Furtoso (2011), este artigo apresenta como objetivo geral analisar os critérios de avaliação na transposição didática pedagógica, adotados por professores de instituições públicas e particulares do município de Londrina no contexto da pandemia de SARS-CoV-2. Os objetivos específicos são: (i) analisar a abordagem de avaliação contemplada na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Médio e os documentos orientadores da educação, válidos no período de 2020; e (ii) identificar, em que medida, ocorre uma reflexão sobre a transposição didática durante as práticas avaliativas no ensino remoto marcado pela pandemia. A metodologia adotada pertence ao estudo de caso de natureza documental. Os resultados apontam para a necessidade de expor o tema da avaliação e discuti-lo centralizado nas demandas sociais. Além de os professores, majoritariamente, terem realizado as adaptações em suas práticas de transposição didática e na forma de avaliar os alunos em ambiente digital-tecnológico.

**Palavras-chave:** Transposição didática; Avaliação; Base Nacional Comum Curricular; Ensino remoto; Projeto Covid-19.

#### Abstract

---

Covid-19 made most teachers face complex situations regarding the transposition of didactic materials for evaluation in the context of remote teaching and the criteria of reliability around the evaluation practice. In the light of the assumptions of the Didactic Transposition, by Chevallard (1991) and Furtoso (2011), this article presents as a general objective to analyze the evaluation criteria in the pedagogical didactic transposition, which were adopted by teachers of public and private institutions in the municipality of Londrina in the context of the virus pandemic from SARS-CoV-2. Breaking down

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. Docente na Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), Paraná, Brasil. Fez parte do Projeto “Covid-19 Experiências e Relatos”. *E-mail:* kauana.santos@uel.br

<sup>2</sup> Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. Docente no Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail:* debora.monteiro@uel.br

into the following specific objectives, we have: (i) analyze the assessment approach contemplated in the National Common Curricular Base (BNCC) of Elementary and Secondary Education and in the education guiding documents valid in the period of 2020; (ii) identify, to what extent, a reflection on didactic transposition occurs during evaluative practices in remote teaching marked by the pandemic. Therefore, the methodology adopted in this text is a case study of a documental nature. The results point to the need to expose the evaluation theme and discuss it centered on social demands. In addition to the majority of teachers having made adaptations in their didactic transposition practices and in the way they assess students in a digital-technological environment. It was noted that few professionals indicated that their respective assessment processes were traditional//archaic, as reported by a participant.

**Keywords:** Didactic transposition; Assessment; BNCC; Remote teaching; Covid-19 Project.

### **Para início de conversa: orientações iniciais**

Scaramucci (2006, p. 52) alerta para a falta de preparo do professor em saber enxergar na avaliação uma função diagnóstica, formativa e educativa que busque aclarar as lacunas deixadas no processo de ensino-aprendizagem. Essas frestas no ensino recaem sobre os professores, na sua formação e no modo como o conteúdo é passado, muito embora, constata-se que o sistema enrijecido e não preocupado com a avaliação também minimiza a importância da concepção de avaliação e de seu impacto na vida do aluno.

A avaliação, mensurada enquanto caráter formativo, tem muito a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem por proporcionar ao educador a reflexão e adequação de sua prática pedagógica, servindo não apenas para o professor acompanhar o conhecimento mediado, como também, para o aluno e toda a comunidade escolar participar dos resultados alcançados (FURTOSO, 2011).

De acordo com Silva e Furtoso (2017), os documentos norteadores oficiais da Educação Básica – PCN (1998), OCEM (1998) e DCEB (2008) – apresentam a avaliação como o eixo orientador no processo de aprendizagem, com focalização no processo da prática de intervenção do professor para um desenvolvimento satisfatório do aluno e do ensino. Contudo, as autoras ressaltam ao analisar, especificamente os documentos do curso de

Letras Inglês, que existe um descompasso em relação às diretrizes da Educação Básica, assim, impulsionando pesquisas futuras a olhar para a avaliação no contexto real da sala de aula.

Optou-se por fazer um recorte quanto ao nível de ensino, para estratificar as orientações para o Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental (2017) e Ensino Médio (2018). O contexto revela problemáticas imprescindíveis para este artigo, como, por exemplo: qual/quais o(s) impacto(s) que o contexto de pandemia pode gerar no modo de avaliar dos professores e no sistema do ambiente escolar? Qual o conceito de avaliação é trazido pela Base Nacional Comum Curricular (2017/2018)? E, a avaliação assume, na prática, uma flexibilidade diante das necessidades sociais?

Os objetivos específicos norteadores compõem-se nos seguintes: (i) analisar a abordagem de avaliação contemplada na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Médio e os documentos orientadores da educação, válidos no período de 2020; e (ii) identificar em que medida ocorre uma reflexão sobre a transposição didática durante as práticas avaliativas no ensino remoto marcado pela pandemia. Para a descrição dos critérios metodológicos que embasaram a análise documental, a elaboração do formulário e a coleta dos dados. Após essa explicação, encontram-se os resultados obtidos a partir do *corpus* coletado, com questionamentos acerca da ferramenta de avaliação

e, por último, revisitam-se as perguntas norteadoras para respondê-las nas considerações finais.

### **O que as teorias trazem como processo avaliativo? Afinal, o que se entende pelo termo *avaliar*?**

Quando se menciona o processo de avaliação, as palavras *prova*, *teste* e *nota* são erroneamente associadas como constituintes únicos dele. Considerando estudos baseados em concepções pedagógicas modernas, verifica-se que prova/teste é um dos diversos instrumentos possíveis no processo contínuo de avaliação (FURTOSO, 2011; SCARAMUCCI, 2006; HAYDT, 2004). A avaliação sendo um processo complexo e necessário para a aprendizagem, visto que aprender a avaliar revela algo constantemente argumentado como necessário para uma formação docente completa.

Muitas vezes regida por concepções de aprendizagem comuns, a prática pedagógica sofre influências diretas delas, resultando em práticas avaliativas muitas vezes não efetivas e separadas dos objetivos pedagógicos maiores. Indo contra esta prática, para Furtoso (2011, p. 45) avaliar é diagnosticar para agir sobre seus resultados. Logo, os termos: avaliação, ensino e aprendizagem são apresentados como eixos em constante movimento, sendo a avaliação o principal deles.

Haydt (2004, p. 290) destaca que uma definição geral de avaliar é uma “coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses dados com base em critérios previamente definidos”. Assim, pode-se notar a avaliação como algo contínuo e, principalmente, orientador no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com Haydt (2004), os dados são coletados para que o professor possa agir de forma mais guiada/articulada, além de comprovar se os objetivos foram atingidos. Tais objetivos são constituintes intrínsecos para a construção de um processo de ensino coeso e contextualizado, por isso eles devem ser pensados de forma adequada e clara, para que os instrumentos desenvolvidos a partir deles sejam eficazes.

### **Como fica a avaliação e o papel do professor?**

O papel da avaliação para o aluno deve ser um meio para ultrapassar dificuldades e progredir (HAYDT, 2004). Partindo disto, a avaliação não tendo um fim em si possibilita sua utilização para diversos propósitos. O papel do professor, então, é observar qual função o instrumento terá. Haydt (2004) explicita algumas funções da avaliação, sendo elas diagnósticas, formativa ou somativa. Porém, essa clareza de variedade de funções depende de uma formação para avaliação (HAYDT, 2004; SCARAMUCCI, 2006; FURTOSO, 2001; QUEVEDO-CAMARGO, 2014).

Gracino (2018) destaca como muitas das concepções atuais de avaliação ainda com uma linha tradicional e construtivista, o que resulta em uma avaliação classificatória e excludente. Em busca de relacionar prática e o processo de ensino-aprendizagem, dever-se-ia de considerar o contexto do sujeito para que, segundo Vygotsky (2010, p. 170 *apud* GRACINO, 2018, p. 98) o corpo a ser ensinado não esteja “à margem da vida e em discrepância com ela”.

### **Fundamentação teórica: transposição didática no bojo das indagações avaliativas**

Para considerar estudos acadêmicos que visam a regulação/orientação de ações sobre ensino, atenta-se ao que chamam *transposição didática*, que representa um conceito surgido de pesquisas didáticas francesas no ensino de matemática. Chevallard (1988, p. 8) propõe um afastamento do termo “*fatos*” para uma centralização do termo de “*fenômenos*” para fins de facilitar a descrição do mundo didático.

O autor destaca como se deve reconhecer o corpo de conhecimento como algo ensinável, isto é, um corpo de conhecimento para ser apropriado (CHEVALLARD, 1989 *apud* Souza, 2015, p. 55). O corpo de conhecimento deve partir do conhecimento científico (teórico) para um saber ensinável

(prático). Os saberes, conforme Chevallard (1991), caminham do saber acadêmico (*savoir savant*) para o saber a ser ensinado (*savoir enseigné*), logo, de acordo com o autor, a diferença entre tais saberes é imensa<sup>3</sup>.

Considerando esta diferença, o processo de transposição se dá pela recontextualização do saber científico para um saber a ser ensinado, produzindo, assim, um objeto didatizado. Além de produzir este objeto, a contextualização pode funcionar como modelo de conhecimento, proporcionando a chance de escolhas didáticas<sup>4</sup> (CHEVALLARD, 1991, p. 62-63).

A intenção por trás de tal estruturação é uma busca por um ensino que visa um saber a ser ensinado de forma efetiva. Schneuwly e Dolz (2004) centralizam mais especificamente a transposição didática como um processo facilitador para a criação de um modelo didático para fins de desenvolver a capacidade de linguagem dos alunos. Pode-se concluir que a transposição didática é um processo imprescindível para uma prática teorizada (SOUZA, 2015).

Além de ser utilizada como um caminho para uma prática mais teorizada, a transposição didática também pode ser usada para análise de documentos oficiais norteadores para práticas docentes. Cristóvão (2017) utiliza da transposição didática para investigar concepções de linguagem apresentadas em prescrições educacionais brasileiras de Ensino Médio, para então entender orientações para práticas de ensino com foco na escrita em línguas estrangeiras e língua portuguesa como língua materna.

Considera-se o modelo proposto pela autora como um modelo de estruturação de análise de documentos oficiais, visto que o processo proposto se apresentou condizente com os objetivos explícitos do presente artigo. A revisão documental feita por Silva e Furtoso (2017), em arquivos oficiais, possibilita a revisitação aos mesmos materiais

(documentos norteadores) como forma de acrescentar e/ou atualizar conceitos em torno da avaliação, trazidos por registros escritos norteadores da Educação Básica (E. B.).

Referente aos critérios estipulados, seguem-se aos materiais e métodos, que contemplam de forma detalhada todo o processo de aceite do Projeto “Covid-19 Experiências e Relatos” juntos ao Comitê de Ética, bem como a estratificação e seleção dos participantes da pesquisa.

## Materiais e métodos

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), a utilização de documentos como objeto de pesquisa permite compreender o fator social e, conseqüentemente, as decisões orientadas em um espaço temporal, assim, implicando conhecer as práticas políticas, culturais, sociais dos indivíduos que compõem a comunidade. Para os autores (2009, p. 3), a pesquisa documental desdobra-se em diferentes definições que variam consoante ao objetivo da investigação, por exemplo, na forma de pesquisa, método, análise e técnica.

A seguir as informações metodológicas citadas, adota-se, no presente artigo, a pesquisa de análise documental como primeiro passo de investigação, com foco nos recortes em torno da avaliação contemplados em 12 documentos norteadores da Educação Básica – PCN (1998), OCEM (1998), OCEM (2006), PNC+ (2006), DCEB (2008), DCEB-PR (2008), DCNEB (2013), BNCC (2017), BNCC (2018), RCPR (2018), CREP (2019) e PNLD (2019).

O segundo passo consistiu no estudo de caso baseado na coleta de material, realizado a partir do Projeto “Covid-19 Experiências e Relatos”, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que contempla um questionário com perguntas abertas para o participante relatar, dentre outros impactos atrelados ao vírus da SARS-CoV-2, como a

<sup>3</sup> No original: “[...] de l’objet de savoir à l’objet d’enseignement, la distance est, bien souvent, immense” (p. 43).

<sup>4</sup> No original: “[...] le texte est une norme de progression dans la connaissance [...] et permet la mesure de celui-là; et permet surtout une didactique dont il marque les scansiones [...]” (p. 62).

pandemia alterou a forma de transpor os conteúdos e avaliar os alunos.

Os docentes participantes da pesquisa atuam em diversos contextos de ensino, tanto da rede pública quanto da rede estadual. O material analisado consiste no resultado das respostas dadas pelos participantes mediante uma entrevista gravada, com duração de uma a duas horas. Os nomes dos profissionais não serão revelados no intuito de ser preservada a responsabilidade ética no tocante à coleta dos dados. Para tanto, o Projeto “Covid-19 Experiências e Relatos” foi devidamente avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, inscrito sob o número do parecer 4.069.516, disponibilizado na Plataforma Brasil aos cuidados do coordenador Frederico Augusto Garcia Fernandes, no qual o parecer para prática *in loco* obteve resultado de aprovação ao exercício da pesquisa extensionista.

Na próxima subseção, apresentam-se os resultados encontrados para o recorte acerca da avaliação nos documentos oficiais, a avaliação quanto ao sistema de ensino e o modo como os professores têm avaliado seus alunos. A transposição didática

também ganha espaço na análise a partir das adaptações feitas por alguns professores investigados.

### **Recortes da transposição didática e avaliação na pandemia da Covid-19: considerações iniciais à análise**

Apresenta-se a análise no âmbito de nível Fundamental e, na sequência, do Ensino Médio, com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2013), da BNCC (2018), entre outros. No levantamento feito pelas autoras, encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCEB (2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006), que contemplam o recorte feito para abordagem da avaliação na sala de aula, além de ter sido analisado o Plano Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Dessa forma, a fim de ampliar a investigação, a seguir, encontra-se o Quadro 1 com o registro do conceito de avaliação nesses referidos documentos educacionais.

**Quadro 1** - Excertos dos documentos oficiais da Educação Básica brasileira e a concepção de avaliação.

<b>Documentos oficiais da Educação Básica brasileira</b>	<b>Conceito de avaliação/Prática avaliativa</b>
DCEB	A avaliação é descrita como ferramenta para diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem, e como instrumento para medir o desenvolvimento da prática pedagógica. Dessa forma, apresenta-se o conceito de avaliação como formativo, cujo objetivo é permitir a reflexão da prática de ensino no processo que envolve aprendizagem (PARANÁ, 2008, p. 31).
PCN	A avaliação é entendida como o caminho que permite compreender o que é alcançado, assim, “[...] torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento” (BRASIL, 1998, p. 79).

*Continua*

## Continuação

OCEM	“Na mesma linha de raciocínio deve caminhar a avaliação da aprendizagem: seu papel é de indicador em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados. Nesse sentido, a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada (BRASIL, 1998, p. 143).
BNCC	“[...] 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” (BRASIL, 2017/2018, p. 17).

Fonte: adaptado de Silva e Furtoso (2017, p. 52).

De acordo com o Quadro 1, constata-se que as concepções de avaliação contempladas na BNCC, tanto do Ensino Fundamental - E. F. (2017) quanto do Ensino Médio - E. M. (2018), focalizam a avaliação em condições de aprendizagem, envolvendo o processo da prática pedagógica com direcionamento para o percurso do resultado alcançado. À vista dessa proposta de avaliação, estreita-se a análise da BNCC para constatar o direcionamento dado ao Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular do E. F. foi elaborada durante o mandato do ex-ministro da educação Mendonça Filho, a partir de sua homologação no mês de abril do ano de 2017, tendo como base a Constituição de 1988 e a Lei (nº 9.394 de 20 de dezembro) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), datada de 1996. Além desses documentos que ampararam a confecção da Base, constata-se também o Plano Nacional de Educação formulado no ano de 2014.

A BNCC (2017) apresenta como um dos principais objetivos minimizar as desigualdades do ensino brasileiro de modo a nortear as habilidades e competências requeridas dos alunos em cada ano do ensino, tanto para língua portuguesa (LP) quanto para língua estrangeira (LE). No respectivo documento constata-se como recorte de avaliação uma função formadora, isto é, que implica

a utilização de instrumentos adequados com foco no processo da prática de ensino-aprendizagem, e não, exclusivamente, no produto final, como constatou-se no Quadro 1.

Ainda nessa versão da Base (2017), o recorte de avaliação compreende as competências exigidas pelo documento, sendo descrito como deve ser avaliado o eixo da leitura, da produção textual, da oralidade, entre outros. No trecho retirado da Base (2017, p. 76, destaque das autoras), verifica-se como o professor pode encontrar instrumentos para comparar as estratégias de produção textual e gêneros da esfera da oralidade, bem como: “Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.)”.

Essa visão de avaliação formativa é contemplada em outros documentos direcionados para o E. F., como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), seguidos dos seguintes documentos estaduais: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), do Referencial Curricular do Paraná (2018), do Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019), e do Plano Nacional do Livro Didático de (2019) que se fundamenta na Base (2017).

Referente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), tem-se um documento pautado na LDB (1996) com objetivo de promover a reflexão crítica, assegurar os direitos educacionais contidos na LDB e orientar a formação dos profissionais na área da educação. Nesse documento a avaliação é compreendida como um processo sistemático das avaliações internas (elaborada pelos professores) e externas (Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, entre outras) que fazem parte de uma das etapas da

Educação Básica. Assim, segundo as DCN (2013, p. 50), um dos componentes curriculares da Educação Básica é: “[...] a avaliação do desenvolvimento das aprendizagens como processo formativo e permanente de reconhecimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções [...]”.

Na DCEB do Paraná, os recortes sobre a avaliação encontram-se bem especificados, isto é, com a distinção delimitada acerca da avaliação no ensino de LP e de LE, como nota-se, a seguir, no Quadro 2:

**Quadro 2** - Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná.

Língua Portuguesa	Língua Estrangeira Moderna
<p>“No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica” (PARANÁ, 2008, p. 31).</p>	<p>“No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica [...] A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos” (PARANÁ, 2008, p. 31).</p>

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Verifica-se nesse documento que a concepção de avaliação para LP focaliza a reflexão da prática pedagógica, que se preocupa também com o processo trilhado para a transmissão do conhecimento, porém, com atenção maior para o diagnóstico, isto é, à autoavaliação. Referente ao recorte da avaliação na LE, existe a descrição mais detalhada de como a avaliação formativa apresenta resultados interligados à comunidade escolar, quando sugestionado, por exemplo, por meio da compreensão das dificuldades dos alunos, da necessidade de mudança no decorrer do processo de aprendizagem e da compreensão do contexto do estudante.

Essa relação fica ainda mais evidente no excerto, a seguir, que destaca a importância de o objetivo ser a formação do aluno alicerçado pelo coletivo:

Por fim, destaca-se que a concepção de **avaliação** que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a **formação dos alunos** (PARANÁ, 2008, p. 33, grifos das autoras).

No Referencial Curricular do Paraná (2018), constata-se também que a avaliação deve ser trabalhada em sua perspectiva formativa para formar o sujeito responsivo ativo crítico, nesse caso:

o ato de **avaliar**, em seu contexto escolar, se dá de **maneira diagnóstica**, na qual a situação de aprendizagem é analisada, tendo em vista a definição de encaminhamentos voltados para a apropriação do conhecimento; de forma contínua, pois acontece a todo o momento do processo de ensino do professor e da aprendizagem do estudante; e de **maneira formativa**, contribuindo para sua formação como sujeito crítico, situado como um ser histórico, cultural e social, enfatizando a importância do processo (PARANÁ, 2018, p. 27, grifos das autoras).

O Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP (2019, p. 20) insere a dimensão intercultural no ensino da LE, que se refere à percepção da cultura e da sociedade, assim, inserindo uma visão de avaliação nessa respectiva abordagem “Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de Língua Inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade, de modo a desenvolver o pensamento crítico acerca do consumo de tais produtos”. Nesse documento não fica especificado o caráter formativo da avaliação, uma vez que nele consta apenas os termos “avaliação e problematização”, já na perspectiva do recorte de avaliação na LP identifica-se o mesmo tratamento para o conceito de avaliação.

O CREP (2019) é um documento formulado com base na BNCC, que traz a perspectiva da avaliação formativa, porém, no documento não existe explanação acerca do que é avaliar, como pensar em um instrumento de avaliação, ou mesmo que avaliar seria esse contemplado na categoria de objetivos da aprendizagem do 1º, 2º e 3º trimestre. No caso da avaliação de uma produção textual da LP, o objetivo parece ser a refação do texto conforme sugerido pela Base, entretanto, o conceito torna-se

apenas uma indicação sem critérios bem definidos, como se nota no seguinte excerto: “[...] avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos [...]” (PARANÁ, 2019, p. 192).

A avaliação atravessa também o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (2019) como forma de classificar as obras didáticas consoante aos itens estipulados e conforme o eixo da leitura, produção textual/escrita, oralidade, entre outros. Essa classificação é importante, uma vez que esses componentes interagem com a transposição didática e, conseqüentemente, com os instrumentos de avaliação, dessa forma, o PNLD (2019, p. 21) elegeu os livros pautados nas necessidades dos alunos, cujas medidas ocorrem através de provas externas como aquelas citadas em momento anterior, assim: “Considerando as características e as demandas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, foram definidos e pactuados, com base nos princípios e objetivos apresentados, critérios que assegurassem um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas”.

No caso do Ensino Médio, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) abriu edital para um planejamento dos livros a serem distribuídos a esse nível de ensino, que resultará no PNLD (2021)<sup>5</sup>. A partir dessa informação, constata-se que o E. M. carece ainda de implementações que vão nortear o ensino e as práticas de avaliação, uma vez que a BNCC (2018) voltada para essa fase foi reajustada e homologada com a Portaria nº 1.570, porém, com a implementação prevista apenas para o ano de 2020, o que ainda não ocorreu devido ao momento atual do ensino brasileiro (aulas remotas devido à pandemia da Covid-19 e questões ministeriais).

A Base do E. M. segue o mesmo conceito para avaliação contemplada na versão do E. F., dessa forma, baseando-se na abordagem avaliativa

<sup>5</sup> Informação disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/13529-mec-seleciona-professores-para-participar-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-dos-livros-did%C3%A1ticos-do-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 14 jul. 2020.

enquanto prática formadora com foco no aluno, no seu desenvolvimento e na sua competência, cuja definição é: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Mesmo com essa proposta em torno das competências e de avaliações contempladas na BNCC (2018), o Ensino Médio ampara-se nos seguintes documentos: PCN (1998), OCEM (1998, 2006), PNC+ (2006), e atualmente, segue as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008/2019)<sup>6</sup>. Essa informação, publicada em 22 de novembro, encontra-se disponível e pode ser confirmada na página<sup>7</sup> do Diário Oficial da União (2018, p. *on-line*), conforme segue:

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no § 1º do art. 9º e no art. 90, bem como nos artigos 22, 23, 24, 25, 26, 26-A, 27, 28, 35, 35-A, 36, 36-A, 36-B e 36-C, 37, 38, 61 e 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atendendo aos dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018, publicada no DOU de 21 de novembro de 2018, resolve: [...] Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento,

implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio.

Conforme se constatou no Quadro 1, a avaliação é colocada nesses respectivos arquivos oficiais como instrumento para a prática formativa, isto é, a avaliação aparece descrita no sentido de ser o caminho tanto para o professor quanto para os alunos compreenderem os objetivos alcançados. No OCEM (2006), o objetivo está alicerçado em criar um diálogo entre a escola, o professor e o trabalho desenvolvido com os alunos, dessa forma, a avaliação é interpretada segundo as atividades propostas, por exemplo, como o trabalho com texto (reescrita), oralidade (o modo como o professor pode ensinar variação linguística), entre outras competências, resultando em uma descrição de como deve ser feita a transposição didática, e não necessariamente a avaliação do conteúdo. Diferentemente do enfoque dado quando se depara, exclusivamente, com o ensino de LE, cuja proposta de uma avaliação formativa fica muito mais clara e evidente, conforme pode-se notar na citação a seguir:

[...] como efeito do confronto do aprendiz com a nova língua e dela com aquela em que ele se constituiu simbolicamente; como efeito de formas de aprender consolidadas pela tradição escolar. Todas elas devem ser consideradas na hora de se analisar, corrigir e avaliar um determinado dado da produção em língua estrangeira. [...]. Na mesma linha de raciocínio deve caminhar a avaliação da aprendizagem: seu papel é de indicador do estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados. Nesse sentido, a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada. Por meio das avaliações, assim como dos erros nas produções dos alunos, o professor pode redirecionar seu curso [...]. (BRASIL, 2006, p. 143).

<sup>6</sup> O documento disponibilizado pelo *site* <<http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/DCE-2008-2019>> da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) apresenta as Diretrizes do estado referente ao ano 2008-2019, contudo, consta na publicação oficial o ano de 2008.

<sup>7</sup> Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 14 jul. 2020.

Essa mesma perspectiva é demonstrada no PCN+ (2006), com um tópico destinado apenas para tratar da avaliação, dessa forma, apresentando os benefícios de serem exploradas as situações-problemas, a autoavaliação, a aferição dos resultados/habilidades evidenciados pelos alunos no processo ensino-aprendizagem e a abertura para novas formas de trabalho com os eixos de leitura, produção de texto e oralidade.

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2008, p. 31), com aplicação vigente ainda no ano 2019, constata-se uma concepção de avaliação da língua estrangeira e portuguesa muito próxima dos documentos anteriores, nesse caso, aparece que a avaliação deve funcionar como um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem, “[...] assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica”. Por fim, como já foi verificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), há o recorte da avaliação com foco também na abordagem formativa aplicada para o E. M.

Em suma, verifica-se que os documentos oficiais do E. F. estão finalizados e já foram colocados em prática, enquanto os materiais do E. M.,

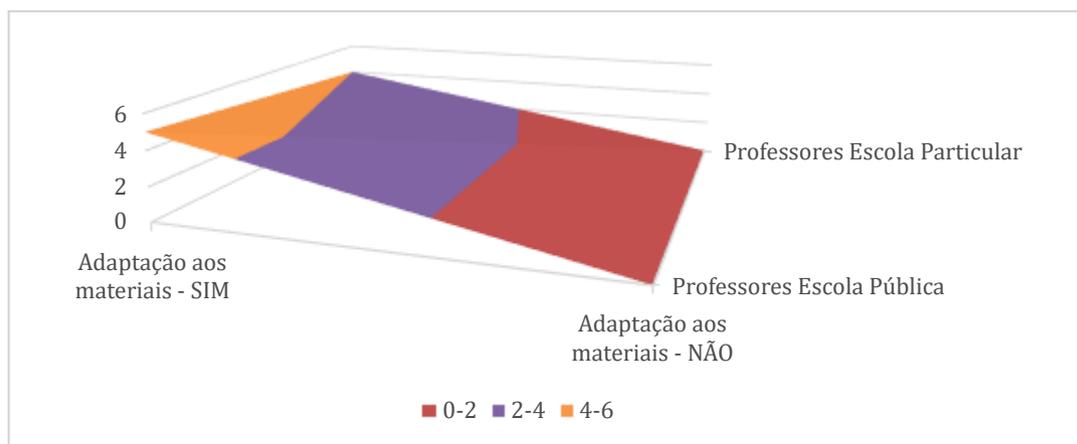
como o Referencial Curricular do Paraná, o PNLD e a BNCC, entre outros, aparecem no *site*<sup>8</sup> do Ministério da Educação como em fase de elaboração e/ou possível implementação. De qualquer modo, consegue-se observar nos documentos existentes que o recorte de avaliação segue as novas ideias e conceitos levantados pela BNCC (2017, 2018), o que confirma e ampara a necessidade do trabalho do professor de línguas com a avaliação formativa.

### Resultados e discussões: a prática da transposição por professores da E. B. no contexto de pandemia

Na aplicação do questionário, obteve-se, das mais de 40 entrevistas realizadas para abranger quatro grandes eixos (Cultura, Sociedade, Educação e Saúde) do Projeto “Covid-19 Experiências e Relatos”, descrições sobre o processo de ensino-aprendizagem e avaliação em sete entrevistas. Opta-se por selecionar poucas entrevistas em razão da escolha de seleção pelo eixo Educação e devido ao pouco espaço de discussão que se faz necessário ao gênero artigo desta proposta.

Como aferição de quantos participantes realizaram a adaptação às ferramentas didáticas, tem-se o seguinte:

**Gráfico 1** - Resultados de quantos professores realizaram a adaptação do conteúdo e avaliação aplicada ao ensino público e privado brasileiro.



Fonte: elaborado pelas autoras.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/documento-orientador.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

De acordo com o Gráfico 1, do total de 7 professores, 4 são de escolas particulares e 5 pertencem ao ensino público em diferentes níveis escolares. Os dados exibidos, no Gráfico 1, confirmam e reforçam o fato de a educação brasileira considerar a realidade social e os espaços nos quais as escolas fazem-se presentes.

Embora a questão não tenha feito referência ao Plano Político Pedagógico da escola (PPP), constata-se que o contexto da pandemia mundial apresentou impacto no planejamento de ferramentas aplicadas à transposição didática. Como se nota, os docentes foram unânimes em apresentarem resposta favorável à necessidade de realizarem as devidas transposições didáticas e, de forma semelhante, adaptação dos materiais didáticos tanto das redes privadas quanto públicas.

Ainda sobre o resultado do Gráfico 1, têm-se alguns excertos que se fazem importantes para a justificativa quanto à transposição didática e adaptação aos materiais de ensino, assim como para demonstração de como estes foram realizados:

ENT. 2 – *Éh, muito boa essa ideia. Como tem sido, assim, para vo..., você tá repensando a tua avaliação ou a escola tem um formato que tem que seguir mais ou menos aquele?*

PART. – Esse é um problema, ou melhor, esse é uma colocação que tá dada, né. **A escola ela tem uma filosofia de trabalho, tem todo um ri..., um algo criterioso que ela usa em termo de avaliação.** A /gente continua/ elaborando questões de prova. **Eu sempre fui muito exigente em provas,** e eu acredito que o que eu extraí das provas, hoje eu posso dizer, de trás para frente, /não era tão satisfatório/ como hoje eu consigo conversar com eles sobre isso. **Então essas avaliações elas ainda continuam existindo, só que a gente teve que inova no que fazer, né.** Então, o aluno, o construtor hoje do conhecimento, eu entendo que, se tornou mais dinâmico o processo do que esse esquema de provas. Mas eu ainda/ posso dizer para você que eles ainda tão respondendo às provas de questões, **ainda existe toda aquela ideia daquele, aquele mon'de questões que o cara**

**tem que responde e assinala qual é a verdadeira. Isso ainda existe.** Nós não rompemos com isso. A escola ainda é velha no sentido de coloca sua, sua metodologia em prática né. E a gente tá tendo que se ajusta também nesse, nesse formato que tá aí. **Os alunos ficam recusando muito essas provas. Eles recusam muito.** Porque, na verdade, o ensino, o aprendizado não existe, se você for analisa, porque é um control C, control V, né, então, tenta criar alternativas é algo que a gente está tentando fazer. Tem mais amigos como eu que tá tentando entra nessa, nessa onda de /buscar/ algumas alternativas né (PROJETO COVID-19, 2020, grifos das autoras)<sup>9</sup>.

No trecho, quando o professor é interrogado sobre seu método avaliativo, tem-se a confirmação de que o critério da escola é um e o seu trabalho de transpor a avaliação é outro, sendo ambos criteriosos e, por conseguinte, recusados pelos discentes. Ainda na fala do profissional da área de Educação, a adaptação ao material avaliativo é feita, no entanto, não implica em um processo de ensino e aprendizagem significativo.

O professor continua narrando sua experiência e pode-se destacar alguns pontos. Ainda sobre o processo de avaliação, o participante citado explicita que os alunos são analfabetos digitais, pois apresentaram certas dificuldades em um dos processos de entrega de atividades. É acrescentado pelo que descreve a prática que o docente necessitou conectar os estudantes com essas novas necessidades e ensinar coisas.

Conforme o mesmo professor participante, os alunos já deveriam saber. Nesse momento, nota-se que o entrevistado tentou adaptar seu processo de avaliação para o momento em que estavam vivendo, mas que outros problemas surgiram no meio do processo, o que acabou por dificultar atingir os objetivos da nova proposta de avaliação.

ENT. 2 – *E você se refere igualmente aos alunos do 6º ano e do 2º e do 3º quando você faz essas colocações?*

<sup>9</sup> As transcrições passaram por ajustes gramaticais e ortográficos para adaptação à escrita e publicação do presente texto.

PART. – Falar pra você que o do 6º dá menos trabalho que o do 2º e do 3º (risos)... **mais prontos a aprender do que o do 2º e do 3º**, entendeu? Eles têm mais capricho, eles são mais atentos, eles são mais alertas, eles são mais alertas. Com certeza eles têm mais, assim, sabe, aquela coisa da apreensão do não querer errar, então eles são **mais pró-ativos**. A moçada do ensino médio já é mais de qualquer jeito, mais “deixa rolar que tá tudo certo” (PROJETO COVID-19, 2020, grifos das autoras).

Averigua-se uma comparação entre os alunos. Aqui, o professor destaca a diferenças entre alunos do Fundamental I e do Ensino Médio, estes últimos não sendo tão proativos quanto aos primeiros. Ou seja, os alunos do Fundamental II apresentaram-se mais dispostos a aprender novas habilidades do que os alunos do nível Médio.

O professor participante da pesquisa também nos apresentou alguns pontos importantes ocorridos durante o processo de adaptação das avaliações. Embora o participante tenha adaptado seu processo para fazer uso das novas tecnologias, encontrou dificuldade devido ao conhecimento técnico dos alunos. Tal lacuna dificultou o processo, pois o docente precisou se preocupar com outros pontos os quais não haviam considerados, além de enfrentar a falta de interesse dos estudantes mais velhos em desenvolver novas habilidades para uso das tecnologias. Ainda no mesmo subtópico, outro entrevistado apresentou uma situação que pareceu comum em alguns contextos.

ENT. 1 – *Você fez alguma adaptação, né, lógico, fez né, quais foram as adaptações em relação à avaliação? Como tá lidando com a avaliação agora?*

PART. – Bom, a adaptação da avaliação, Dircel, é assim, a gente tá, é, **eu to usando os formulários**, né, é uma coisa assim, **estou privilegiando mais a questão, é, discursivas**, sabe, **procurando saber mais deles**, né, o que eles têm a dizer, os textos, textos, tem sido mais textos por quê? **Porque eu percebi que quando você**

**faz testes a questão da... da procura, que eu não sabia que tinha o tal de braille, é isso, é braille, alguma coisa assim?** Que você procura e... (PROJETO COVID-19, 2020, grifos das autoras).

No trecho, o participante explicita que adaptou o processo avaliativo ao propor questões mais discursivas, encorajando respostas mais pessoais em forma de texto. Porém, encontrou outro problema: o uso de plataformas digitais de compartilhamento de respostas de atividades escolares. A plataforma que o professor cita é o Brainly<sup>10</sup>, a qual se denomina como um ambiente para compartilhar conhecimento, perguntar e responder perguntas de tarefas de casa. Independentemente do posicionamento da plataforma, durante a pandemia muitos alunos fizeram uso da ferramenta para fazer suas atividades escolares de uma forma fácil e sem muito critério.

Como o professor destaca, quando testes eram aplicados, ele não conseguia identificar se a resposta havia ou não sido copiada do endereço eletrônico de compartilhamento de respostas. Ao privilegiar respostas discursivas, mais pessoais, o professor tentou evitar esta prática. Além dessas adaptações, o professor relata sobre a escolha dos conteúdos.

ENT. 1 – *Certo, e com relação aos conteúdos que já estavam planejados, lá no começo do ano, antes da pandemia, teve que acontecer alguma adaptação ou continuaram conforme já estava previsto?*

PART. – A SEED, **acredito que continuou, principalmente esses professores que recebem as atividades prontas**. É..., né, então, **eles têm uma grade de conteúdos**, têm os conteúdos principais, então, eu acho que eles conseguiram manter assim. Só que **o professor tem a autonomia de adaptar ao seu contexto**. Então, às vezes, é um conteúdo muito avançado para uma turma que ainda não tá bem com aquele conteúdo, não tá bem segura, então, o professor pode adaptar e fazer algo mais para o

<sup>10</sup> Disponível em: <https://brainly.com.br/>

nível. Tem essa autonomia, não é algo... Acredito que essas atividades são para direcionar mesmo, assim, para essas provas, para esses exames finais que a gente sabe. Mas o professor tem autonomia, sim, de postar suas atividades. Como eu falei, no meu caso, eu tenho muita liberdade, então, **com base nos meus alunos e no meu contexto, eu consigo criar as atividades voltadas para eles**, assim, para o nível deles, para o vestibular, enfim, no nível de avanço deles. Mas sim, **eu tenho que seguir também os conteúdos já estabelecidos para o ensino de língua estrangeira**. A gente, de espanhol, tem, eu uso as DCEs, né, que já foram estabelecidas, as DCEs do Paraná, porque nós temos a BNCC, mas nós temos uma autonomia, não sei se são 30, 40% de usar os documentos regionais, né. Então, eu **uso as DCEs aqui do Paraná como base, então, muito relacionada a gênero, né, que é o grande norteador**. A **linguagem como prática social**, então, uso muito gêneros textuais para desenvolver. Como eu disse, no Canva, isso é perfeito: dá para trabalhar cartão postal, dá para trabalhar vários tipos de gêneros textuais nessa plataforma, sim. (PROJETO COVID-19, 2020, grifos das autoras).

Mais adiante, o participante cita os documentos norteadores, pois, primeiramente, é dito que os conteúdos puderam ser mantidos, uma vez que existia uma grade predeterminada antes de tudo mudar, porém, alterando-se, de acordo com o docente, o processo de apresentação do conteúdo. O entrevistado demonstra ter liberdade para adaptar os conteúdos para suas turmas, conforme necessário. Mesmo existindo diversos documentos que auxiliam na estruturação no ensino, o professor opta por se guiar pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) do Paraná, as quais definem a linguagem como prática social. Partindo, assim, destas premissas, ele adaptou sua prática dentro de suas possibilidades e com apoio dos documentos já existentes. Importante lembrar que as Diretrizes Curriculares Estaduais definem a avaliação como um processo de diagnóstico formativo, no qual a possibilidade de reflexão sobre a prática de ensino é necessária para o seu sucesso.

Ainda sobre as ferramentas para avaliação, destacam-se os seguintes fragmentos:

ENT. 1 – *Uhum, e já essas ferramentas de quiz, assim, você teve que ir por conta, ir aprendendo sozinha?*

PART. – Isso, aham. Esses que eu tive acesso, eu conheci eles na graduação, né, ou nos estágios, fazendo plano de aula, **tentando diversificar um pouco as coisas**. Então eu conheci alguns, e outros, com conversa com amigos que são professores e também usam. **A gente foi trocando figurinhas**.

ENT. 1 – *Uhum. De certa forma, a pandemia meio que acelerou o processo da escola de implantar essa ferramenta, esse software para todos os professores, né?*

PART. – Isso, aham. **Foi uma forma de adiantar as coisas, na verdade**. (PROJETO COVID-19, 2020, grifos das autoras).

Guiando a análise pelos destaques feitos por nós, constata-se um ponto importante, embora os professores obtiveram apoio dos documentos já existentes no que tange aos conteúdos a serem ensinados, as adaptações necessárias para as avaliações basearam-se quase que completamente na habilidade individual dos professores. Isto é, os entrevistados pelos membros do Projeto criaram uma rotina de compartilhamento de conhecimento, para que os saberes tecnológicos fossem divididos com os demais profissionais acometidos pela pandemia da Covid-19.

As avaliações durante a pandemia foram em boa parte subsidiadas pelos documentos oficiais e adaptadas quando necessário, com base nas observações feitas pelos professores. Além disso, a logística destas adaptações partiu, em grande parte, quase em sua maioria, das habilidades voluntárias dos professores. Tais adaptações apontam a algumas dificuldades, por parte dos alunos, em interagir com as novas ferramentas avaliativas.

Como observado, os educadores usaram termos como inovar e adaptar quando se referiram às avaliações, muito incentivado pelo contexto em que estavam inseridos: pandemia e ensino emergencial. Fica claro, também, que os docentes entrevistados diagnosticaram uma certa dificuldade da parte dos alunos para lidar com as ferramentas de

avaliação propostas, o que os levou a repensarem seus objetivos e formas de avaliar.

Importante lembrar que Haydt (2004) prega que a avaliação é uma coleta de dados qualitativa e quantitativa, considerando os critérios *previamente* estabelecidos. Os docentes entrevistados seguiram critérios no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem e buscaram adaptar a forma que isto foi feito, mas nada foi dito sobre critérios para avaliar o processo de adaptação dos alunos com as novas ferramentas de avaliação.

Os formatos das avaliações foram repensados, mas os resultados destas mudanças não foram explorados, assim como a classificação de avaliação (diagnóstica, somativa, formativa), não foi explícita. Acreditamos, porém, que essa clareza de ação e função seria melhorada por meio de uma formação continuada em avaliação e, também, apoio administrativo e governamental.

### **Considerações finais: as respostas em construções**

Os resultados apresentados no presente artigo apontaram que a avaliação posta nos documentos oficiais e aquela praticada na sala de aula devem ser olhadas como concepções fundamentais, uma vez que atravessam o ensino de língua, seja ela LE ou LP. Esse cuidado com os instrumentos de avaliação e o modo de avaliar podem auxiliar o trabalho no tocante à prática pedagógica com foco direcionado para o aluno e para a construção de sua aprendizagem, sendo, assim, uma ferramenta empregada como a análise de um processo contínuo da prática do professor mediador do conhecimento.

Ao retornar ao objetivo geral deste artigo, constatou-se que os professores de instituições públicas e particulares do município de Londrina, no contexto da pandemia do vírus SARS-CoV-2, procuraram adaptar os critérios avaliativos durante o período. Acrescenta-se, ainda, que as adaptações foram variadas, mas não possibilitaram que fossem

identificados os critérios para a Transposição Didática. Não obstante, faz-se necessário questionar se, por meio dos dados e forma de geração de dados, seria possível identificar tais especificidades.

Considerando que cada professor entrevistado falava de um lócus específico, acredita-se que a definição de avaliação e Transposição Didática pode variar muito, dependendo também de qual documento eles escolhessem seguir com mais assiduidade. Se resgatado o objetivo específico, nota-se que o objetivo (ii)<sup>11</sup> traz a problemática da reflexão sobre a Transposição Didática, um ponto mais discutido durante as entrevistas, de forma direta ou indireta. Baseado nas análises, constata-se que os professores foram apresentados com a necessidade de readaptações dos objetivos educacionais e dos critérios para avaliação. Isso os levou a reconsiderarem as ferramentas avaliativas, conjuntamente com o contexto atual e as possibilidades de intervenção.

Os resultados comprovaram que discutir sobre avaliação é necessário para que o próprio professor faça uma autoavaliação da sua prática pedagógica, assim como adaptações para o contexto de ensino diante do novo processo de ensino-aprendizagem. Espera-se que este artigo tenha contribuído com o entendimento acerca do recorte de avaliação nos documentos oficiais, de modo a auxiliar outros professores de línguas, e que seja visto como uma discussão teórica e de descrições práticas em torno da realidade da educação brasileira, para motivar futuras pesquisas de campo em torno do tema complexo que envolve o ato de avaliar.

### **Agradecimentos**

Ao Projeto “Covid-19 Experiências e Relatos”, aos eixos formadores do projeto interdisciplinar e ao Professor Dr. Frederico Augusto Garcia Fernandes, pela autorização quanto aos usos dos dados. À Dircel Aparecida Kailer, coordenadora do eixo Educação e à Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>11</sup> Objetivo específico (ii): identificar, em que medida, ocorre uma reflexão sobre a transposição didática durante as práticas avaliativas no ensino remoto marcado pela pandemia.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 de jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 6 de jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 de jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 5 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. - Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 1 de jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao>. Acesso em: 11 de jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais mais para o ensino médio. Linguagem, Códigos e suas tecnologias*. MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 11 de jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional do Livro Didático 2019: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos - Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/joann/Downloads/Guia\\_PNLD\\_2019\\_Lingua-Portuguesa%20\(E.F.\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/joann/Downloads/Guia_PNLD_2019_Lingua-Portuguesa%20(E.F.)%20(2).pdf). Acesso em: 7 de jul. 2020.
- CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias 1 (on didactic transposition theory: some introductory notes). Texto apresentado durante o Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, Bratislava, Tchecoslováquia, 1988. Traduzido por Cleonice Puggian (cleo.puggian@gmail.com) com permissão do autor. In: *Revista de educação, Ciências e Matemática*, v. 3. n. 2, maio / ago., 2013, p. 1-14. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On\\_Didactic\\_Transposition\\_Theory.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf). Acesso em: 10 de jul. 2020.
- CHEVALLARD, Yves. *On didactic transposition theory: some introductory notes*, 1989. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php?id\\_rubrique=6](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php?id_rubrique=6). Acesso em: 10 de jul. 2020.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* (avec un exemple d'analyse de la transposition didactique, Yves Chevallard et Marie-Alberte Johsua). Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- CRISTÓVÃO, Vera Lucia Lopes; STUTZ, Lidia. *Políticas educacionais nas prescrições para o Ensino Médio: dimensões para o ensino de leitura*. Letras & Letras, v. 33, n. 2, 2017.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FURTOSO, Viviane Bagio. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. Aleph, 2011.

GRACINO, Eliza Ribas; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Currículo nacional e avaliação: perspectivas da realidade. *Fac. Sant'Ana em Revista*, Ponta Grossa, v. 4, p. 82-99, 2. Sem. 2018. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>. Acesso em: 05 de jun. 2020.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade., [s.d.]. In: JORDÃO, Clarisaa Menezes. (Org.) *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SEED. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Currículo da Rede Estadual Paranaense*. Língua Portuguesa, 2019. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep\\_2020/lingua\\_portuguesa\\_curriculo\\_rede\\_estadual\\_paranaense\\_diagamado.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_portuguesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagamado.pdf). Acesso em: 7 de jul. 2020.

SEED. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Referencial Curricular do Paraná: princípios diretos e orientações*. Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2018. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf). Acesso em: 1 de jul. 2020.

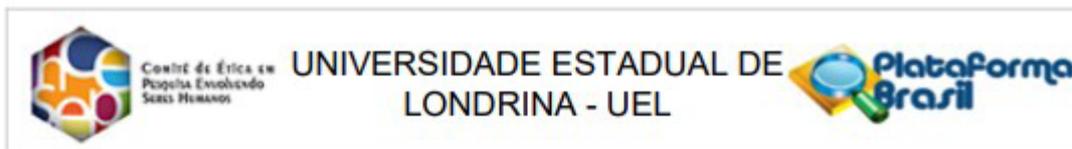
SILVA, Carolina dos Santos da; FURTOSO, Viviane Bagio. Entre o papel de aluno e o de professor inglês: considerações sobre a formação em avaliação nas licenciaturas. In: ARAÚJO, Vanessa Cristina / SILVEIRA, Patrícia da. (Orgs.) *Da teoria e da prática – o ensino de línguas estrangeiras em discussão*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

SOUZA, Everton Gelinski Gomes de. *Horror short stories nas aulas de língua inglesa: transposição didática em análise*. 279 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lidia Stutz. Guarapuava/PR, 2015.

*Recebido em: 13 nov. 2022*

*Aceito em: 15 jan. 2023*

## ANEXO 1



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Covid-19: Experiências e Relatos

**Pesquisador:** FREDERICO AUGUSTO GARCIA FERNANDES

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 32156220.8.0000.5231

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Londrina - CLCH - Depto. Letras Vernáculas e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.069.516

#### Apresentação do Projeto:

De acordo com o documento PB\_Informações Básicas de 04/06/2020

Resumo:

Essa proposta de estudo tem como objetivo principal a produção de um conjunto de narrativas sobre os acontecimentos relacionados à pandemia do coronavírus, na região metropolitana de Londrina (RML). O projeto "Covid-19: experiências e relatos" surge como uma pesquisa transdisciplinar, na qual diferentes áreas do saber se unem para refletir e interpretar os testemunhos à luz de áreas como literatura e linguística, ciências humanas, ciências sociais, ciências sociais aplicadas e da saúde. A transdisciplinaridade almejada aqui valoriza a junção de diferentes olhares sobre acontecimentos relacionados ao isolamento e distanciamento social, com potencial para desenvolvimento de estudos futuros nas áreas de letras, história, ciências sociais, filosofia, direito, psicologia e enfermagem, ligadas ao projeto. Sua metodologia está baseada nas técnicas de história oral para coleta de relatos com agentes sociais envolvidos na pandemia do novo coronavírus. Para tanto, ela desdobra-se em 4 eixos temáticos: educação, saúde, sociedade e cultura. Os resultados esperados são a construção de um conjunto de narrativas sobre a pandemia do coronavírus, no momento em que as pessoas estão vivenciando seus efeitos, a reflexão transdisciplinar, a interpretação discursiva, ética e histórica dos desdobramentos da pandemia.

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**CEP:** 86.057-970

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**E-mail:** cep268@uel.br

