

AVALIAÇÃO NA UNIVESP: TEORIA E PRÁTICA

Mônica Garbin
Eduardo Alves Rodrigues
Roberta Flaborea Favaro
Stella Lobo

Setembro de 2020, versão final

NOTA INTRODUTÓRIA

A avaliação na Univesp é um dos elementos centrais no planejamento dos cursos em todos os níveis, oferecendo insumos para que os estudantes possam avaliar o seu próprio processo de aprendizagem e dando condições à autorregulação docente ao longo do processo de ensino.

Nos cursos da Univesp, a avaliação é um processo que integra e engaja os diferentes atores que constroem um percurso de formação. Alunos, professores autores, supervisores, designers instrucionais, mediadores e facilitadores encontram-se, de algum modo, responsabilizados por alguma etapa do processo de avaliação: a elaboração, validação e aplicação de instrumentos, como provas, exercícios avaliativos e gabaritos; a correção de questões e exercícios dissertativos; a produção de feedback, bem como a própria etapa da elaboração de respostas por parte dos alunos, quando estes respondem aos instrumentos de avaliação.

Esta discussão é, portanto, fundamental para o processo de gestão da avaliação e da qualidade dos cursos na Univesp, de modo que todas as etapas e atores envolvidos estejam orientados a cumprir os critérios de qualidade – técnicos e pedagógicos – previamente estabelecidos no que tange à Avaliação do Ensino e da Aprendizagem. Por isso, este texto dirige-se, aqui, especialmente, aos professores autores, mediadores e facilitadores que desempenham papel estratégico no desenvolvimento do modelo Univesp de Educação a Distância.

Objetivo deste, portanto, é que professores, mediadores e facilitadores se apropriem dos princípios e procedimentos ora apresentados, que concretizem as práticas de avaliação na Univesp. Considera-se que, dessa maneira, seja possível o estabelecimento de critérios e práticas que consolidem a alta qualidade de ensino que a Univesp promove na educação e na formação profissional a distância.

Então, mãos à obra!

SUMÁRIO

O PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIVESP	4
PERFIL DO ALUNO.....	6
OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA UNIVESP	7
A AVALIAÇÃO NA UNIVESP.....	8
O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE QUESTÕES	8
ANTES DA ELABORAÇÃO DE QUESTÕES.....	8
GRAU DE DIFICULDADE DAS QUESTÕES	9
INDICAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE QUIZ	12
QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA	13
OS ENUNCIADOS E AS ALTERNATIVAS	14
AS ALTERNATIVAS DE RESPOSTAS	14
TIPOS DE QUESTÃO DE MÚLTIPLA ESCOLHA	16
A CORREÇÃO DE QUESTÕES	21
CORREÇÃO DAS QUESTÕES OBJETIVAS	22
QUESTÕES DISSERTATIVAS.....	24
A ELABORAÇÃO DE QUESTÕES DISSERTATIVAS	25
CUIDADOS QUE DEVEM SER TOMADOS PARA ELABORAÇÃO DE QUESTÕES DISSERTATIVAS	26
PROCEDIMENTOS QUE TORNAM EFICAZ A ESTRUTURAÇÃO DE RESPOSTAS DISSERTATIVAS	27
CORREÇÃO DAS QUESTÕES DISSERTATIVAS.....	29
ALGUMAS RECOMENDAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
OUTRAS REFERÊNCIAS	34

O PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIVESP

Todos os cursos oferecidos pela Univesp respeitam parâmetros de qualidade visando manter coerência e alinhamento entre os programas e os projetos de formação que constituem cada curso. O modelo pedagógico da Univesp é visualmente explicitado na figura 1.



Figura 1 – Modelo Pedagógico da Univesp.

O modelo pedagógico da universidade tem como alicerce o foco no estudante, em sua formação para o exercício profissional por meio da interação entre os diversos sujeitos que compõem o processo de aprendizagem e com os recursos que também a medeiam.

O modelo pedagógico da instituição, conforme explicita a figura, possui cinco eixos fundamentais, integrados e complementares.

1. **Ampliação do acesso à Educação Superior:** a educação a distância é concebida como ferramenta decisiva para a inclusão de pessoas no ensino superior. Esse eixo propõe a necessária expansão da Univesp, com a manutenção da dimensão humana, da qualidade dos conteúdos e recursos, e, principalmente, da reflexão crítica.
2. **Foco no estudante:** assume-se o compromisso de buscar a superação de práticas de ensino mais conservadoras, otimizando os processos de aprendizagem ativa a partir do uso intensivo de tecnologias digitais e metodologias que coloquem o estudante como sujeito ativo e autônomo diante do processo de aprendizagem.
3. **Interação:** tomado como princípio estruturante do modelo pedagógico, é implementado e funciona em todas as ações educacionais, determinando a forma como o conhecimento e a formação são construídos e como tais ações são comunicadas.
4. **Inclusão digital:** assume-se para a educação a distância o papel social de promover a inclusão digital, permitindo a aquisição de habilidades necessárias para, não só utilizar as mais variadas ferramentas tecnológicas, mas também fazê-lo de maneira eficaz e crítica.
5. **Formação para o exercício profissional:** a Univesp busca proporcionar aos estudantes uma sólida formação que forneça ao futuro profissional as condições necessárias para a superação dos desafios apresentados pelo mundo do trabalho.

Fonte: Adaptado do Projeto Pedagógico Univesp

Com base nesses eixos, a ação pedagógica, incluindo a proposição de atividades avaliativas (que poderão somar ou não créditos, notas ou pontos), exercícios e provas, funda-se no princípio segundo o qual a relação entre teoria e prática é indissociável. Nessa direção, em termos metodológicos, avaliar se os estudantes se apropriaram das bases teóricas apresentadas nas diferentes disciplinas é tão importante quanto avaliar se os estudantes são capazes de articular esses conhecimentos com sua dimensão prática, o que os projeta para o exercício profissional específico no âmbito do mundo do trabalho.

Trata-se do princípio metodológico expresso em *aprender fazendo* (*learning by doing*) e em *aprender a aprender interativamente*. Nessa perspectiva, busca-se romper a dicotomia entre teoria e prática, aproximando os estudantes, desde o início, do mundo profissional real. Dessa maneira, o uso de ferramentas e tecnologias digitais que promovam interação e novas formas de relações sociais em consonância com novas configurações de produção de conhecimento é um dos pilares de sustentação do modelo didático-pedagógico da Univesp. Com efeito, a avaliação, como parte do processo de formação, deve ser proposta utilizando recursos construídos com base em metodologias ágeis, ativas e híbridas (FILATRO; CAVALCANTI, 2018; BACICH; MORAN, 2018; HORN; STAKER, 2015):

- Aprendizagem Baseada em Problemas/Projetos (ABP);
- Estudos de Caso;
- Design Thinking;
- Análise e resolução de situações-problema.

Implementadas nos cursos da Univesp, essas são algumas das estratégias pedagógicas que fundamentam a prática da avaliação, não apenas porque articulam teoria e prática, mas porque também promovem a aprendizagem colaborativa entre os estudantes. Com efeito, os instrumentos avaliativos devem ser elaborados levando-se em consideração as discussões temáticas realizadas ao longo dos cursos a partir da diversidade de recursos que compõem as disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, e, em especial, como tais discussões levam o aluno a transpor o teórico e experienciar a dimensão prática do processo de construção do conhecimento.

Pelo exposto, ressalta-se que, uma vez que os pilares do Modelo Pedagógico da Univesp balizam diretamente os processos avaliativos, seus instrumentos devem tornar visível, para os estudantes, o percurso de sua trajetória de formação que cruza transversalmente as disciplinas da grade curricular de seu curso, e, para os docentes, o estado em que esses estudantes se encontram no processo de aprendizagem, dando-lhes a medida do que pode ser proposto e realizado de modo a alçar os estudantes a novos desafios.

PERFIL DO ALUNO

Os estudantes da Univesp configuram um público econômica, social e culturalmente diverso. Este fator deve ser considerado na elaboração de qualquer recurso ou prática educacional, o que inclui os recursos e processos avaliativos.

Se considerado o momento de ingresso na Univesp, alguns dados descrevem o perfil¹ do estudante a partir das seguintes variáveis sócio-econômicas:

- 80% têm 25 anos ou mais;
- 91% dos pais e 88% das mães dos candidatos não possuem ensino superior;
- 75% concluíram o Ensino Médio em rede pública;
- 57% são do sexo feminino;
- 36% já concluíram ensino superior;
- 38% são responsáveis pela renda familiar;
- A renda média de 31% é entre 1 e 2 salários mínimos; de 23% é entre 2 e 3 salários mínimos;
- 70% dos candidatos não fizeram nenhum outro processo seletivo para outras universidades.

Fonte: Secretaria Acadêmica/Vestibular Univesp 2019.

Sabe-se que esse perfil é dinâmico e espera-se que passe por transformações ao longo do curso, na medida em que o aluno avança no seu processo de formação. Acompanhar esse processo é uma das atividades desempenhadas por aqueles que se responsabilizam pelo ensino com foco no estudante. Em relação à avaliação, ter medida das transformações no perfil do estudante repercute na elaboração de instrumentos de avaliação, sobretudo, naquilo que se refere à necessidade de que tais instrumentos apresentem variação de formatos e graus de dificuldade, e possam avaliar diferentes funções intelectuais desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do período de formação, em cada disciplina/curso.

Ainda em relação ao perfil do estudante Univesp, deve-se considerar, também, os diferentes estilos e estratégias de aprendizagem pertinentes ao conjunto diverso de estudantes. Por isso, este texto também se torna importante ao apresentar, de forma abrangente e reunida, explicações, critérios e recomendações técnicas e pedagógicas que levam em conta as diferentes estratégias e finalidades que os instrumentos avaliativos precisam satisfazer.

Quanto ao Modelo Univesp de Avaliação, essa discussão ganha corpo em relação à elaboração de questões tipo Quiz, de Múltipla Escolha e Dissertativas. Esses três tipos de questões compõem diferentes instrumentos avaliativos normalmente aplicados para aferir o desempenho dos alunos, especialmente, as Provas (realizadas ao final de cada bimestre letivo ou em situação de dependência) e Exames (realizados em situações em que o estudante não obteve rendimento suficiente para ser aprovado).

¹Esse perfil abrange o público ingressante pelo Vestibular 2019 que selecionou alunos apenas para os Cursos de Licenciatura.

OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA UNIVESP

Os cursos da Univesp são organizados por disciplinas ofertadas bimestralmente, compostos por 8 ou 9 semanas. Em cada disciplina, os estudantes contam com o apoio do facilitador pedagógico, responsável pelo acompanhamento das atividades práticas, exercícios específicos, fóruns e projetos realizados por eles, por exemplo, bem como pela correção de atividades e questões dissertativas.

Na Univesp, alguns tipos de instrumentos avaliativos são aplicados com o objetivo de fazer funcionar um processo formativo e processual de avaliação. Ao longo do curso, os estudantes realizam diferentes atividades e projetos avaliativos, além da avaliação final, aplicada por meio de uma prova presencial. Esta prova final tem caráter somativo, ou seja, visa à aferição daquilo que foi assimilado pelos alunos. Os resultados, neste caso, servem para verificar, classificar, situar, informar e certificar o processo de ensino e aprendizagem; por isso, a prova deve ser consequente com os conteúdos temáticos trabalhados nos cursos/disciplinas, privilegiando sempre aqueles que impactam a formação profissional do estudante.

Se determinado conhecimento, determinada habilidade são essenciais ao desenvolvimento de competências e funções intelectuais decisivas para o exercício profissional, por um lado, devem ser criadas condições para que o estudante possa adquiri-las a partir do desenvolvimento de sua autonomia, e, por outro lado, deve-se avaliar se o estudante logrou adquiri-las efetivamente. Por isso, o processo avaliativo precisa alinhar-se a esses requisitos e, dessa maneira, contribuir tanto para sanar deficiências na aprendizagem quanto para propiciar a retroalimentação do processo de formação de modo que se produza uma educação social, cultural e profissional mais inclusiva e consequente com as demandas não apenas do mundo do trabalho, mas, também, com aquelas decorrentes da vida social.

Nessa perspectiva, o processo de avaliação é considerado indispensável ao processo de ensino-aprendizagem e, por isso, deve ser deslocado da finalidade de produzir meramente aprovação ou retenção.

Cada atividade avaliativa realizada pelo estudante pode ser monitorada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cujo sistema permite a inclusão de *feedback* individual e/ou coletivo, por meio do qual o facilitador pode comentar o desempenho dos estudantes nas atividades desenvolvidas ao longo de cada disciplina/curso. O *feedback* também tem função formativa quando é formulado para integrar chaves de correção ou rubricas, etapa que compõe a elaboração de instrumentos avaliativos e visa contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante, que precisa refletir sobre o próprio desempenho e tomar decisões sobre o modo como se engaja no processo de aprendizagem.

O sistema de acompanhamento da avaliação no AVA também permite a geração de relatórios de registro das ações do estudante no ambiente e de informações sobre sua rotina de acesso e resolução de exercícios e atividades, por exemplo. A análise desses relatórios pode dar aos professores e facilitadores outras condições para reler os percursos de aprendizagem dos estudantes e como impactam o desempenho deles, informações preciosas que podem determinar (ou não) revisão no planejamento do ensino.

O acesso ao *feedback* relativo às atividades realizadas é garantido ao estudante no AVA, na Área de Avaliação (Notas), para que ele possa verificar seu progresso e identificar possíveis dificuldades nas disciplinas que estiver cursando.

A AVALIAÇÃO NA UNIVESP

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE QUESTÕES

Conforme já exposto, a ação pedagógica que visa à avaliação deve fundar-se no princípio segundo o qual a relação entre teoria e prática é indissociável e integra a experiência da aprendizagem de forma processual. Por isso, a fórmula utilizada para calcular a nota (média da disciplina no bimestre) do aluno é a seguinte:

$$\text{Média final da disciplina no bimestre} = [(Nota da prova \times 0,6) + (Média das notas das atividades \times 0,4)]$$

Desta maneira, estão contempladas, para a construção da média do aluno, tanto a nota da prova como das diversas atividades realizadas no AVA.

Sabendo disso, agora poderemos começar a pensar em como elaborar estas questões, seja para atividades avaliativas realizadas no AVA, seja para provas.

Esperamos oferecer elementos centrais para a elaboração destas questões a fim de nortear sua prática avaliativa.

ANTES DA ELABORAÇÃO DE QUESTÕES

O professor deve levar em consideração alguns elementos sobre a elaboração de questões:

- Os pilares que suportam o modelo pedagógico da universidade: inclusão digital, acessibilidade, formação para a prática profissional, interação e foco no estudante.
- Os objetivos de aprendizagem propostos na disciplina, pois qualquer questão deverá ser elaborada, sempre, a partir dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo professor.
- Antes de estabelecer o grau de dificuldade da questão, lembre-se do perfil dos alunos da Univesp, de como a disciplina foi ofertada (quantidade de videoaulas e textos-base apresentados).
- Lembre-se de que todas as questões devem ser formuladas a partir de conteúdos bases da disciplina (videoaulas e textos-base).
- Pesquise e selecione texto e imagens que possam contextualizar a proposição de situações problema apresentada. Vale a utilização de tabelas, formulários, gráficos, charges, fotos etc. Todos estes arquivos devem ser encaminhados de acordo com o padrão estipulado pela Univesp.

Mas, quando devemos utilizar um determinado tipo de questão? Há algum tipo de questão melhor que outro?

A escolha do tipo de questão para a elaboração de uma atividade avaliativa ou prova deve ser feita considerando o conteúdo ensinado e os objetivos de aprendizagem elencados para as semanas em que a disciplina foi ofertada, ou ainda, os objetivos gerais da disciplina dispostos no plano de ensino. Portanto, não há um tipo de questão melhor que outro; cada tipo de questão deverá atender a uma finalidade pedagógica específica.

O importante no instrumento avaliativo é que exista alguma diversidade de tipos de questões. Você deve selecionar dentre os exemplos apresentados, os tipos que considera mais apropriados ao conteúdo trabalhado e seus objetivos pedagógicos.

GRAU DE DIFICULDADE DAS QUESTÕES

O grau de dificuldade de uma questão é estabelecido de acordo com o objetivo que orientou sua elaboração e o conteúdo a ser avaliado. Para relacionar diferentes objetivos de aprendizagem aos níveis de dificuldade – fácil, intermediário e difícil – recorreremos à “Taxonomia de Bloom”, proposta pelo psicólogo e pedagogo norte-americano Benjamin Bloom, e também conhecida como “Taxonomia de Objetivos Educacionais”.

Segundo Moretto (2008), “taxonomia” significa uma classificação fundamentada em critérios ou parâmetros. O critério escolhido, no caso de Bloom, foi a complexidade das operações mentais necessárias para alcançar determinados objetivos no processo de aprendizagem.

Ainda, segundo Moretto (2008), Bloom descreve 06 (seis) níveis de complexidade das operações mentais ou objetivos educacionais, visando a aprendizagem:

- Conhecimento ou Reconhecimento,
- Compreensão,
- Aplicação,
- Análise,
- Síntese e
- Avaliação.

O **Conhecimento ou Reconhecimento** é o primeiro nível, considerado de fundamentos. A habilidade mental básica exigida é a identificação de características dos objetos de conhecimento. Questões que trabalham com esse primeiro nível, geralmente, apresentam no seu enunciado palavras-chaves do tipo: *identifique, nomeie, assinale, cite, complete, liste*.

O conhecimento ou reconhecimento são atividades consideradas de baixa complexidade. Desta maneira, questões que trabalham com esse nível de complexidade podem ser consideradas de *nível fácil*.

O segundo nível é denominado **Compreensão**. A habilidade mental exigida neste nível, além da identificação proposta no reconhecimento, é a indicação de elementos que dão significado ao objeto de conhecimento, que seriam suas características, composição, finalidade. Assim, se pensarmos que foi oferecido a um aluno um texto, seria, por exemplo, perguntar se o texto é do tipo científico, literário ou jornalístico e qual a mensagem principal que pretende transmitir. São questões que exigem operações mentais consideradas mais complexas que a simples identificação. Conforme nos diz o professor Moretto (2008, p.118), “as operações mentais em nível de compreensão pressupõem o reconhecimento e vão além dele, por isso são mais complexas”. Questões que trabalham com esse nível apresentam, geralmente, no enunciado, palavras-chave do tipo: *apresente características, explique ou descreva*. Esse nível de complexidade é considerado de nível intermediário.

Aplicação é o terceiro nível de construção de conhecimentos. Caracteriza-se pela transposição da compreensão de um objeto de conhecimento para uma determinada situação-problema. Ao compreender um conceito, por exemplo, este é aplicado em situações e problemas. As palavras-chave presentes nos enunciados de questões desse tipo são, por exemplo, *resolva, calcule, aplique, demonstre e exemplifique*. Questões que trabalham com esse nível de construção de conhecimentos também são consideradas de nível de dificuldade intermediário, pois exigem que o aluno vá além dos níveis de reconhecimento e compreensão, mobilizando os conhecimentos adquiridos para resolução de situações problema. São questões que podem verificar se o aluno adquiriu habilidades e /ou competências.

O quarto nível é denominado **Análise**. Analisar é uma operação mental que envolve, inicialmente, a compreensão de um todo para posteriormente compreender suas partes. Por exemplo, em uma questão de múltipla escolha, o enunciado deve apresentar o “todo” a ser analisado, indicando-se os critérios para análise e explicitando-se os objetivos da análise. As palavras-chave presentes em questões com esse nível de complexidade são: *análise, examine, decompõe a sentença*. Questões que envolvem análise das informações ou dados podem ser consideradas de nível difícil. São questões por meio das quais espera-se que o aluno vá além dos níveis de reconhecimento, compreensão e aplicação.

O penúltimo nível é denominado **Síntese**. Síntese, conforme nos lembra o prof. Moretto (2008), é o inverso da análise. Fazer uma síntese implica relacionar diversas partes para estabelecer as características de um “todo”. *Sintetize, generalize, e dê um título* são palavras presentes nos enunciados de questões que trabalham com esse nível de complexidade. Entende-se como um nível ainda mais complexo que a análise. Questões desse nível de complexidade podem ser compreendidas como difíceis.

O último nível, considerado de maior complexidade, é a **Avaliação** ou **Julgamento**. Ele envolve a emissão de juízo de valor após análises e/ou sínteses efetuadas. A correção, pelo professor, de uma questão que envolve esse nível deve ser feita considerando a coerência da argumentação do aluno. Na nossa concepção, questões que trabalham com esse nível são mais pertinentes para questões dissertativa, pois a resposta pode levar o aluno a emitir uma opinião.

Lembramos que a opinião livre e subjetiva, sem fundamentação adequada, não pode ser considerada objeto de avaliação. No entanto, entendemos que é importante falar sobre esse nível, porque ele compõe a Taxonomia de Bloom e, porque, conforme ressalta Moretto (2008), questões desse tipo devem estar presentes em provas. Nossos alunos frequentemente se veem diante de situações que demandam a formulação de uma opinião, posicionamento ou juízo de valor, geralmente quando se trabalha com questões dissertativas.

Pode-se perceber, pelas descrições acima, uma relação de hierarquia entre os diferentes níveis de complexidade das operações mentais, ou seja, a complexidade aumenta de um nível para outro, partindo-se do nível de reconhecimento ou conhecimento. Por isso, é tão importante estabelecer uma variação no grau de dificuldade das questões, pois isso permite aos alunos, ao formularem suas respostas, a realização de processos cognitivos de diferentes graus.

O quadro resumo, a seguir, apresenta objetivamente as características de cada um dos níveis de complexidade que os objetivos educacionais podem atingir. Apresenta também uma classificação que permite considerar as questões como sendo de grau fácil, intermediário ou difícil, a partir desses níveis de complexidade.

As informações apresentadas sobre a Taxonomia de Bloom, mesmo que básicas e introdutórias, podem auxiliar tanto na definição dos objetivos educacionais a serem atingidos quanto na formulação de questões de diferentes níveis de dificuldade. Sugere-se que, para elaboração de questões, sejam elas de múltipla escolha ou dissertativas, haja variação tanto nos tipos quanto nos graus de dificuldade das questões que comporão determinado instrumento avaliativo.

Torna-se, assim, possível, avançarmos para compreendermos a prática de elaboração de questões com diferentes níveis de complexidade e formatos, começando pela elaboração de questões tipo **QUIZ**.

NÍVEL	DEFINIÇÃO	AMOSTRA DE VERBOS	CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE DIFICULDADE
(RE) CONHECIMENTO	O aluno irá recordar ou reconhecer informações, ideias, e princípios na forma (aproximada) em que foram aprendidos.	Escreva Liste Rotule Nomeie Diga Defina	FÁCIL
COMPREENSÃO	O aluno traduz, compreende ou interpreta informação com base em conhecimento prévio.	Explique Resuma Parafraseie Descreva Ilustre	INTERMEDIÁRIO
APLICAÇÃO	O aluno seleciona, transfere, e usa dados e princípios para completar um problema ou tarefa com um mínimo de supervisão.	Use Compute Resolva Demonstre Aplique Construa	INTERMEDIÁRIO
ANÁLISE	O aluno distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estruturas de uma declaração ou questão.	Analise Categorize Compare Contraste Separe	DIFÍCIL
SÍNTESE	O aluno cria, integra e combina ideias num produto, plano ou proposta, novos para ele.	Crie Planeje Elabore hipótese(s) Invente Desenvolva	DIFÍCIL
AValiação	O aluno aprecia, avalia ou critica com base em padrões e critérios específicos.	Julgue Recomende Critique Justifique	DIFÍCIL MAIS APROPRIADO PARA QUESTÕES DISSERTATIVAS

Fonte: adaptado de Pelissoni (2009).

INDICAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE QUIZ

Um quiz é uma espécie de teste, de questionário, de prova de conhecimentos que, no caso de sua aplicação na Univesp, deverá constar de um teste que avalia o desempenho do aluno em relação ao nível primário da Taxionomia de Bloom: *(re)conhecimento*. Desta maneira, as perguntas do quiz deverão apresentar verbos de comando, tais como: *nomeie, defina, diga, rotule*, entre outros verbos que permitam verificar se os conceitos básicos da videoaula foram assimilados.

E quais seriam as principais regras para elaboração de um Quiz?

1. **Escolha o tema** – Seguindo o conceito de avaliação da Univesp, o quiz deve ser disposto no AVA, na sequência da videoaula; portanto, o tema das perguntas deve estar relacionado estritamente ao que foi apresentado pelo professor durante a videoaula.
2. **Crie perguntas simples** a partir do que foi apresentado na videoaula. Isso significa que a pergunta deve ser baseada na exposição feita pelo professor durante a videoaula.
3. **Crie alternativas de resposta** – Você deverá criar 5 alternativas de resposta sendo que apenas UMA delas seja correta.
4. **O modelo ideal de Quiz** oferece a justificativa logo após o aluno ter feito a seleção da resposta, transformando cada pergunta em um jogo próprio; portanto, é preciso incluir um retorno, nos casos em que a resposta assinala foi:
 - **INCORRETA** – deve ser indicada a minutagem em que o aluno deve retomar a videoaula.
 - **CORRETA** – explicitar a relação entre o enunciado e a resposta que o satisfaz, indicando a minutagem em que tal encontra-se exposto pelo professor.

As respostas ficarão salvas no sistema, para acompanhamento.

Veja a seguir o Template usado pela Univesp para criação de um quiz

TEMPLATE DE QUIZ	
Nome da disciplina	
Sigla da disciplina	
Semana de conteúdo:	
Número e Nome da videoaula usada como base	
Pergunta	
Respostas incorretas (4)	
Resposta correta (1)	
Feedback de acerto	
Feedback de erro (com minutagem do vídeo de onde está a resposta)	

Agora que você já leu sobre os principais elementos para elaborar um quiz, vamos ver como podemos elaborar questões de múltipla escolha.

QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA

Lembre-se que as questões de múltipla escolha, assim como as questões dissertativas, devem ter como foco o conteúdo cerne da disciplina. Discernir o que é importante do que é secundário, relativamente aos recursos-base que compõem a disciplina/curso no AVA, é a primeira ação a ser feita antes da elaboração das questões.

O conteúdo deste tópico, sobre a formulação de questões de múltipla escolha, está organizado nos temas elencados a seguir, para os quais são apresentados alguns exemplos.

- Enunciados e Alternativas: como devem ser elaborados.
- Tipos de Questões de Múltipla Escolha: **resposta única, resposta múltipla, verdadeiro ou falso, afirmação incompleta, lacunas, interpretação e asserção e razão.**

OS ENUNCIADOS E AS ALTERNATIVAS

Enunciado corresponde à formulação da proposta que devemos fazer ao aluno. Um enunciado é composto por textos e/ou imagens, que apresentam uma situação-problema ou questão e que antecede as alternativas, isto é, as opções de respostas à situação colocada. É o modo pelo qual o aluno recebe um “comando” relativo à uma dada situação-problema e que lhe demanda a apresentação de uma reflexão-solução.

As alternativas são as respostas colocadas em relação à questão ou problema apresentado no enunciado e são chamadas também de distratores. Desta forma, uma questão de múltipla escolha é composta por um enunciado e um conjunto de alternativas que podem variar em número. Desse conjunto de alternativas, uma é a resposta correta, e as demais são distratores.

As questões devem ser compostas por **05 (cinco) alternativas**, da mesma forma como são apresentadas as questões do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Os enunciados das questões devem considerar os seguintes aspectos:

- Os enunciados deverão apresentar apenas a informação necessária à solução da questão ou problema.
- O autor da questão deve ter sempre em mente que o objetivo é avaliar o aprendizado do aluno. Sendo assim, não é aconselhável que sejam colocadas “pegadinhas”, pequenas armadilhas que poderão induzir o aluno ao erro ou apontar para a direção de uma resposta incorreta.
- Os enunciados deverão apresentar uma definição clara da tarefa a ser realizada pelo aluno. É fundamental que o aluno entenda o que é solicitado pela questão para resolvê-la, ou seja, que saiba efetivamente qual a tarefa a cumprir. Para isso, é recomendável que o enunciado apresente, ao seu final, uma solicitação objetiva e direta, tal como: *assinale a alternativa correta; complete a frase do enunciado* etc.
- Devem ser evitados nos enunciados de questões os termos considerados negativos, tais como: *assinale a resposta errada, incorreta* etc. Ao solicitar que o aluno identifique a resposta incorreta, ele pode dar uma resposta diferente da esperada, pois está habituado a selecionar a resposta correta.
- Os enunciados não devem favorecer o acerto por exclusão a partir do uso de palavras como: *totalmente, geralmente, apenas, somente, sempre, nenhum, nunca*. Estas palavras tendem a sinalizar a resposta correta, apresentam pistas aos alunos, tornam a questão fácil de ser respondida e, com isso, podem dificultar a avaliação do aprendizado.

- Quando o enunciado for elaborado a partir de um texto transcrito, este deve estar devidamente referido, conforme ABNT. Além disso, sugere-se que as transcrições sejam curtas, apresentando apenas as informações necessárias, para que o aluno consiga responder a questão.
- É importante que os enunciados não solicitem que o problema seja resolvido a partir da opinião do aluno. Questões de múltipla escolha que solicitam a opinião do aluno para a resolução de um determinado problema são inadequadas, pois opinião livre e subjetiva, sem fundamentação adequada, não pode ser objeto de avaliação.
- Na elaboração do enunciado é importante utilizar uma linguagem dialógica, ou seja, convocando textualmente o aluno a um diálogo sobre o tema a ser avaliado na questão. Por exemplo: **leia** o texto a seguir e relacione-o com a ilustração que o acompanha; ou: o texto que **você leu** estabelece uma relação de causa e resultado entre X e Y [...].
- Devem avaliar diferentes habilidades. Ou seja, as questões devem possuir diferentes graus de dificuldade que contemplem os diversos níveis de funções intelectuais propostas pela Taxonomia de Bloom. Nenhum nível de conhecimento é desprezível no processo de aprendizagem. Por este motivo, as questões devem possuir vários graus de dificuldade. Nessa perspectiva, os conhecimentos relativos à função de memorização podem ser mobilizados na avaliação que o enunciado propõe, mas não devem corresponder ao objetivo principal da avaliação proposta em uma questão.
- Devem evitar perguntas genéricas, como: Qual das alternativas abaixo é a correta ou verdadeira? Enunciados que se apresentam dessa maneira não apresentam uma situação-problema contextualizada que oriente o aluno a selecionar uma resposta com base em reflexão, análise, criação etc. A proposta de questão não deve se reduzir a solicitar do aluno apenas o julgamento da falsidade ou veracidade de cada uma das alternativas ou proposições isoladamente, de forma descontextualizada.
- Os enunciados devem exigir atenção e uma leitura cuidadosa. Os enunciados respondidos apenas com uma leitura rápida do texto ou com base em conhecimentos mais gerais e sem reflexões tornam a avaliação falha.

Já vimos como devem ser elaborados os enunciados. Veremos agora como devem ser elaboradas as alternativas de questões de múltipla escolha.

AS ALTERNATIVAS DE RESPOSTAS

- Os textos não devem ser muito longos, nem apresentar tamanho desproporcional de uma alternativa para a outra. As alternativas devem apresentar, preferencialmente, sentenças curtas, focadas em pontos importantes.
- A linguagem dialógica também deve estar marcada nas alternativas, sempre que possível.
- As alternativas não devem apresentar detalhes desnecessários. Neste sentido, vale a mesma recomendação feita para os enunciados, ou seja, deve-se evitar apresentar informações irrelevantes, que criem falsa dificuldade.
- As alternativas não devem induzir o acerto da questão por exclusão de respostas. O aluno deve acertar a questão porque, de fato, tem um conhecimento do que está sendo avaliado pelo professor.
- Assim como ocorre no enunciado, opinião livre e subjetiva nas alternativas, sem uma fundamentação adequada, não pode ser objeto de avaliação.

- As alternativas não devem se referir a conteúdos muito diversos do que está sendo avaliado e apresentado no enunciado. Quando as alternativas se referem a conteúdos muito diversos do contemplado no enunciado, o aluno pode rapidamente identificá-las como alternativas erradas e acertar a questão apenas por exclusão dessas alternativas ou respostas.
- As alternativas não devem ser apresentadas de forma desordenada, sem seguir uma lógica de apresentação. Sugere-se que a indicação de todas as alternativas verse exatamente sobre os mesmos critérios em que foram agrupadas. Por exemplo, ao se optar por usar números romanos para ordenar proposições a serem avaliadas, nas alternativas a sequência de números romanos deve aparecer em ordem crescente; se optar pelo uso de letras, use sempre a sequência em ordem alfabética das letras.
- As alternativas não devem apresentar a resposta correta sempre na mesma posição ou em uma posição preferencial. A colocação da resposta certa em uma determinada posição (letra ou número) preferencial, ou segundo um critério, pode ser percebida pelo aluno, que pode, assim, acertar a questão simplesmente por ter identificado um padrão de resposta, e não porque realmente tem conhecimento da solução e/ou do conteúdo avaliado.

A Univesp possui um template para entrega de questões de múltipla escolha a fim de garantir que todas possuam os elementos necessários para os estudantes, bem como para os facilitadores que realizam as correções. Veja-o a seguir.

Template de questões Múltipla Escolha

Disciplina: [Disciplina]

Como preencher este modelo

Preencha os dados de identificação antes de cada questão.

Questão: [número da questão]

Módulo: [Semana e/ou item da ementa a que se refere]

Peso: [valor da questão]

Tipo: [dissertativa | objetiva]

Grau de dificuldade: [fácil | médio | difícil]

Obs.: após o enunciado de cada questão, você deve incluir a resolução para a mesma. Mesmo nas questões objetivas, não basta indicar qual é a resposta correta, ou apenas o resultado final. É preciso fazer a resolução passo a passo ou formular um comentário justificando/embasando porque determinada alternativa é correta e porque as demais alternativas são incorretas.

RESOLUÇÃO

A resposta correta é *[copiar o texto da alternativa e não apenas a letra, já que o sistema pode randomizar as respostas]*.

Justificativa

Coloque aqui, de forma resumida, um comentário fundamentado ou a resolução passo a passo da questão, justificando tanto a alternativa apontada como correta quanto as demais apontadas como incorretas.

TIPOS DE QUESTÃO DE MÚLTIPLA ESCOLHA

Questões de múltipla escolha podem ser apresentadas de diversas maneiras e formatos. Veja a seguir alguns tipos de questão de múltipla escolha possíveis e exemplos de cada um deles.

Questão de Resposta Única é a questão em que uma única alternativa está correta. É, comumente, a mais utilizada em provas e exames de proficiência. A alternativa correta apresenta informações muito precisas, que não permitem controvérsias ou dúvidas.

Fuvest, 2020.

Exame de proficiência em língua estrangeira para o programa de pós-graduação em direito.

Considerado o contexto, o advérbio “insofar” na frase “(...) the use of minority languages only insofar as they (...)” pode ser traduzido, sem prejuízo de sentido, por:

- (A) não obstante.
- (B) assim como.
- (C) na medida em que.**
- (D) ao final.
- (E) na distância que.

Questão de Resposta Múltipla é a que admite que várias afirmativas relacionadas ao enunciado, ou situação-problema colocada, estejam corretas. Elas podem ser verdadeiras e falsas e, geralmente, são antecedidas por números romanos, como mostra a seguinte questão.

ENADE – Engenharia de Produção (2017)

O Just in Time é um conjunto de técnicas japonesas que revolucionou o conceito de produção e influenciou todo o pensamento ocidental.

Com relação ao sistema de produção Just in Time, avalie as características abaixo.

- I - Altos níveis de estoque.
- II - Lotes unitários de produção.
- III - Produção puxada.
- IV - Produção sempre do máximo possível.
- V - Produção somente quando necessário.
- VI - Aumento de produtividade.
- VII - Uso de kanbans no processo de produção.

VIII – Baixo custo de estoque em processo.

IX – Uso apenas em ambientes industriais.

Das características listadas acima, as que estão totalmente relacionadas ao sistema de produção Just in Time são:

A) II, III, V, VII e VIII

B) I, IV, V, VI, VIII e IX

C) II, III, V, VI, VII e VIII

D) II, III, V, VI, VIII e IX

E) III, V, VI, VII, VIII e IX

Verdadeiro ou Falso pode ser considerada também questão de Resposta Múltipla, pois é composta de um enunciado e um conjunto de alternativas que podem ser verdadeiros ou falsas. Ao aluno cabe analisar se cada uma das afirmações é verdadeira ou falsa antes de assinalar a alternativa correta, como mostra a seguinte questão:

UFRGS 2014 – Assinale com V (verdadeiro) ou F (falso) as afirmações abaixo.

() Um objeto colocado em uma altitude de 3 raios terrestres acima da superfície da Terra sofrerá uma força gravitacional 9 vezes menor do que se estivesse sobre a superfície.

() O módulo da força gravitacional exercida sobre um objeto pode sempre ser calculado por meio do produto da massa desse objeto e do módulo da aceleração da gravidade do local onde ele se encontra.

() Objetos em órbitas terrestres não sofrem a ação da força gravitacional.

() Se a massa e o raio terrestre forem duplicados, o módulo da aceleração da gravidade na superfície terrestre reduz-se à metade.

A sequência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

a) V – V – F – F.

b) F – V – F – V.

c) F – F – V – F.

d) V – F – F – V.

e) V – V – V – F.

Afirmção Incompleta – não uma pergunta – constitui o enunciado da questão a seguir.

INT / AFIRMAÇÃO INCOMPLETA – ENEM/2012

11

SOBRADINHO

O homem chega, já desfaz a natureza
Tira gente, põe represa, diz que tudo vai mudar
O São Francisco lá pra cima da Bahia
Diz que dia menos dia vai subir bem devagar
E passo a passo vai cumprindo a profecia do beato que
dizia que o Sertão ia alagar.
SÁ E GUARABYRA. Disco Pirão de peixe com pimenta.
Som Livre, 1977 (adaptado).

O trecho da música faz referência a uma importante obra na região do rio São Francisco. Uma consequência socioespacial dessa construção foi

- (A) a migração forçada da população ribeirinha.
- (B) o rebaixamento do nível do lençol freático local.
- (C) a preservação da memória histórica da região.
- (D) a ampliação das áreas de clima árido.
- (E) a redução das áreas de agricultura irrigada.

Lacuna é uma questão em que uma ou várias partes relevantes de uma sentença ou de um texto encontram-se ausentes, sendo apresentadas nas alternativas.

VUNESP- Provas da área Policial 2018 - Língua Portuguesa - ortografia

A vida de Dorinha Duval foi _____. O processo ainda não havia ido a Júri quando a tese da defesa foi mudada. Não seria mais violenta emoção, mas legítima defesa. Ela não teria atirado no marido por ter sido _____ e chamada de velha, mas _____ o marido passou a agredi-la. De fato, o exame pericial de corpo de delito realizado em Dorinha constatou a existência de _____ em seu corpo. A versão da legítima defesa era _____.

(Luiza Nagib Eluf, *A paixão no banco dos réus*. Adaptado)

Assinale a alternativa que preenche, correta e respectivamente, as lacunas do trecho, de acordo com a norma-padrão de ortografia.

- (A) esmiussada ... rejeitada ... por que ... hematomas ... plausível
- (B) esmiussada ... regeitada ... por que ... hematomas ... plausível
- (C) esmiuçada ... rejeitada ... porque ... ematomas ... plauzível
- (D) esmiuçada ... regeitada ... por que ... ematomas ... plauzível
- (E) esmiuçada ... rejeitada ... porque ... hematomas ... plausível

Interpretação é aquela que pode ser desenvolvida com base, por exemplo, em textos literários, científicos ou jornalísticos. Pode utilizar também tabelas ou figuras, como mapas, gráficos, diagramas e ilustrações. Esse tipo de questão exige que o aluno realize inferências, tire conclusões, identifique explicações, apresente generalizações e críticas. Interpretações costumam ter enunciados longos. Não há problema, desde que as informações apresentadas sejam relevantes à sua resolução.

ENEM 2018 - resposta B

QUESTÃO 05

Mayo
15

Que mañana no sea otro nombre de hoy

En el año 2011, miles de jóvenes, despojados de sus casas y de sus empleos, ocuparon las plazas y las calles de varias ciudades de España.

Y la indignación se difundió. La buena salud resultó más contagiosa que las pestes, y las voces de los *indignados* atravesaron las fronteras dibujadas en los mapas. Así resonaron en el mundo:

Nos dijeron "¡ja la puta calle! y aquí estamos.

Apaga la tele y enciende la calle.

La llaman crisis, pero es estafa.

No falta dinero: sobran ladrones.

Los mercados gobiernan. Yo no los voté.

Ellos toman decisiones por nosotros, sin nosotros.

Se alquila esclavo económico.

Estoy buscando mis derechos. ¿Alguien los ha visto?

Sí no nos dejan soñar, no los dejaremos dormir.

GALEANO, E. *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

Ao elencar algumas frases proferidas durante protestos na Espanha, o enunciador transcreve, de forma direta, as reivindicações dos manifestantes para

- A) provocá-los de forma velada.
- B) dar voz ao movimento popular.
- C) fomentar o engajamento do leitor.
- D) favorecer o diálogo entre governo e sociedade.
- E) instaurar dúvidas sobre a legitimidade da causa.

Asserção e Razão é a questão em que o enunciado é composto, no mínimo, por 02 (duas) afirmações, sendo que a segunda pode, ou não, ser a razão ou justificativa da primeira. Geralmente, as afirmações são ligadas pelo conectivo “porque”, o que evidencia relação de causa ou explicação entre as afirmações. Questões dessa natureza são consideradas bastante interessantes para avaliar a aprendizagem do aluno. No entanto, é preciso que as instruções estejam claras, e as alternativas tenham sido cuidadosamente elaboradas.

ENADE- Formação Geral (2006)

A formação da consciência ética, baseada na promoção dos valores éticos, envolve a identificação de alguns conceitos como: “consciência moral”, “senso moral”, “juízo de fato” e “juízo de valor”. A esse respeito, leia os quadros a seguir.

Quadro 1 – Situação

Helena está na fila do banco, quando, de repente, um indivíduo, atrás da fila, sente-se e mal. Devido a experiência com seu marido cardíaco, tem a impressão de que o homem está tendo um enfarto. Em sua bolsa há uma cartela com medicamentos que poderia evitar o perigo de acontecer o pior. Helena pensa: “Não sou médica – devo ou não medicar o doente? Caso não seja um problema cardíaco – o que acho difícil – ele poderia piorar? Piorando, alguém poderá achar que foi por minha causa – uma curiosa que tem a pretensão de agir como médica. Dou ou não dou o remédio?”

Quadro 2 – Afirmativas

1. O “senso moral” relaciona-se a maneira como avaliamos nossa situação e a de nossos semelhantes, nosso comportamento, a conduta e a ação de outras pessoas segundo ideias como as de justiça e injustiça, certo e errado.

2. A “consciência moral” refere-se a avaliações de conduta que nos levam a tomar decisão por nós mesmos, a agir em conformidade com ela e responder por elas perante os outros

Qual afirmativa e respectiva razão fazem uma associação mais adequada com a situação apresentada?

(A) Afirmativa 1- porque o “senso moral” se manifesta como consequência da “consciência moral”, que revela sentimentos associados às situações da vida.

(B) Afirmativa 1- porque o “senso moral” pressupõe um “juízo de fato”, que é um ato normativo enunciador de normas segundo critérios de correto e incorreto.

(C) Afirmativa 1- porque o “senso moral” revela a indignação diante de fatos que julgamos ter feito errado provocando sofrimento alheio.

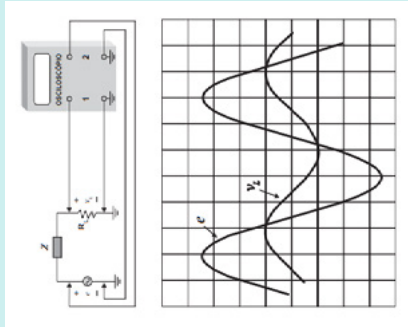
(D) Afirmativa 2- porque a “consciência moral” se manifesta na capacidade de deliberar diante de alternativas possíveis que são avaliadas segundo valores éticos.

(E) Afirmativa 2- porque a “consciência moral” indica um “juízo de valor” que define o que as coisas são, como são e por que são.

Outro exemplo é uma questão do tipo **Aserção e Razão** que exige do aluno a interpretação da figura antes de analisar a causalidade entre as afirmativas, se são verdadeiras ou falsas, e se uma justifica a outra.

ENADE – Eng. Elétrica (2005)

Observe a figura abaixo, que mostra um esquema de medição de uma impedância Z desconhecida e os sinais observados na tela do osciloscópio.



Com base na figura, tem-se: A impedância Z tem característica capacitiva **PORQUE** a corrente do circuito está adiantada em relação à tensão.

Analisando estas afirmações, conclui-se que:

A) as duas afirmações são verdadeiras e a segunda justifica a primeira.

B) as duas afirmações são verdadeiras e a segunda não justifica a primeira.

C) a primeira afirmação é verdadeira e a segunda é falsa.

D) a primeira afirmação é falsa e a segunda é verdadeira.

E) as duas afirmações são falsas.

O quadro a seguir apresenta um resumo com as características principais de cada um dos tipos de questões de múltipla escolha descritos acima.

TIPO DE QUESTÃO	CARACTERÍSTICAS DO ENUNCIADO	CARACTERÍSTICAS DAS ALTERNATIVAS
Resposta Única	São as mais comuns e, geralmente, são apresentados em forma de pergunta.	Apenas uma alternativa responde à pergunta formulada corretamente.
Resposta Múltipla	São afirmativas apresentadas precedidas por números romanos e, geralmente, solicitam ao aluno que verifique se estas afirmativas são Verdadeira(V) as ou Falsas (F).	As alternativas apontam para as afirmativas que podem estar corretas e que podem ser múltiplas. Ex: A) são verdadeiras as afirmativas I e II.
Afirmação Incompleta	Apresenta uma afirmação incompleta que deverá ser completada corretamente por uma das alternativas disponíveis.	As alternativas apresentam frases ou palavras que completam corretamente o enunciado.
Lacuna	Apresenta, no enunciado, a ausência de palavras relevantes ao texto, deixando lacunas a serem preenchidas.	As alternativas são constituídas por palavras ou termos que completam corretamente as lacunas presentes no enunciado.

TIPO DE QUESTÃO	CARACTERÍSTICAS DO ENUNCIADO	CARACTERÍSTICAS DAS ALTERNATIVAS
Interpretação	Apresenta trechos de textos literários, científicos ou tabelas, figuras, gráficos ou mapas, que devem ser interpretados.	As alternativas apresentam possibilidades de explicação, conclusão, crítica, análise ou outras formas de interpretação que se relacionam com o enunciado.
Asserção e Razão	São questões que apresentam um enunciado formado por, no mínimo, duas afirmações, sendo que a segunda justifica a primeira, demonstrando uma relação de causalidade entre elas.	As alternativas apresentam afirmações sobre veracidade ou falsidade numa relação de causalidade entre elas. Ex: A) I e II são verdadeiras e a segunda justifica a primeira.

A CORREÇÃO DE QUESTÕES

É importante considerar que o processo de correção é constitutivo do processo de elaboração das questões. Isto significa dizer que ao elaborar uma questão, seja ela objetiva ou dissertativa, o professor precisa explicitar como ela será corrigida, ou seja, apresentar os critérios que orientam a avaliação e a pontuação das respostas fornecidas às questões propostas.

Portanto, as avaliações podem conter, além da ferramenta de avaliação, o gabarito e/ou barema, ou ainda a rubrica. Por barema compreende-se um conjunto de critérios de avaliação acompanhados da respectiva pontuação. A seguir, apresentaremos um exemplo de barema de correção de avaliação.

BAREMA DE CORREÇÃO (EXEMPLO)	
Valor da questão	10 pontos
Critérios	Pontuação
Domínio de conteúdo	3 pontos
Clareza	2 pontos
Uso da norma culta	2 pontos
Apresentação de solução	3 pontos

Rubrica é uma ferramenta que objetiva intervir na correção de questões dissertativas de modo que o processo de correção possa ocorrer de maneira coerente, objetiva e com menor discrepância estatística entre diferentes avaliadores. É uma ferramenta que estabelece certa padronização dos critérios e da metodologia da correção. Apresenta um esquema de pontuação descritiva, desenvolvida por professores, ou outros avaliadores, para orientar a avaliação dos produtos ou processos decorrentes dos esforços dos alunos em aprendizagem (BROOKHART, 1999).

A rubrica, neste caso, deve funcionar como instrumento formativo e somativo no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a avaliação de questões consideradas subjetivas, complexas e/ou imprecisas. Por meio da rubrica, o progresso do estudante é verificado mediante critérios que qualificam gradualmente o aprendizado, conhecimentos e competências que, espera-se, devem ser alcançados por parte do aluno em determinada etapa escolar (GATICA-LARA; URIBARREN-BERRUETA, 2013).

As orientações para a correção serão divididas em duas sessões: correção das questões objetivas e correção das questões dissertativas.

CORREÇÃO DAS QUESTÕES OBJETIVAS

Você deverá apresentar, para cada questão proposta, um barema de correção, que orientará a correção que será efetuada por outro profissional. No barema, o comando do enunciado deve ser classificado quanto ao grau de dificuldade da questão proposta (nível fácil, intermediário ou difícil), e deve ser justificado. A alternativa indicada como resposta deve ser textualmente justificada. A justificativa deve responder à pergunta: **Por que a alternativa selecionada é a única correta?** Além disso, o professor deve justificar porque as demais alternativas *não satisfazem* as condições descritas no enunciado. Junto às justificativas, solicita-se ao professor que aponte as unidades/semanas e/ou os materiais de conteúdo e de referência que sustentam a justificativa e nos quais a elaboração da questão se baseou. Solicita-se ao professor, também, o apontamento dos objetivos de aprendizagem que a questão proposta avalia.

O barema para este tipo de questão pode ter a seguinte configuração.

Template: Barema de Correção – Questão Objetiva

BAREMA DE CORREÇÃO – QUESTÃO OBJETIVA (EXEMPLO)				
Questão	Valor		Objetivos de Aprendizagem	Semana/Materiais de referência
1	3 pts			
Alternativa Correta			LETRA: A	
			JUSTIFICATIVA	
			CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO	
Comentários às demais alternativas			B –	
			C –	
			D –	
			E –	
Dificuldade			JUSTIFICATIVA	
F	I	D		
Observações:				

Como exemplo, tomemos como referência a questão reproduzida a seguir.

“Um texto possui uma estrutura aparente e uma estrutura profunda, ou seja, para além daquilo que o texto mostra, existe uma diversidade de sentidos que podem ser atribuídos para o texto, de acordo com a interpretação do leitor. Leia o quadrinho a seguir.”



Ao lermos o quadrinho, a seguinte alternativa não encontra nele embasamento:

- A personagem se alegra ao perceber que a mudança de um ano para outro proporcionou uma alteração nos males do mundo.
- A personagem manifesta certa indignação pelo fato de nada se alterar com a passagem do tempo.
- A personagem acreditava que com a passagem do tempo os males da humanidade seriam sanados.
- A personagem questiona o pai acerca do que se alteraria com a mudança de um ano para outro.
- A personagem demonstra incerteza ao interrogar o pai sobre as mudanças que teriam ocorrido com a passagem de ano.

Pode-se considerar o seguinte barema para correção dessa questão.

BAREMA DE CORREÇÃO – QUESTÃO OBJETIVA (EXEMPLO)			
Questão	Valor	Objetivos de Aprendizagem	Semana/Materiais de referência
1	3 pts	Desenvolver, reconhecer e aplicar competências de leitura e interpretação de textos.	Videoaulas e textos das semanas 1, 5 e 6. (indicar, preferencialmente, referências mais específicas)
Alternativa Correta		LETRA: A	
		JUSTIFICATIVA: A alternativa indicada como resposta (A), ou seja, como uma interpretação que não encontra sustentação no texto proposto à leitura, estabelece relação entre a suposta alegria manifestada pela personagem da tirinha e alterações supostamente já ocorridas nos males do mundo. Ao contrário, no texto fica materializado que a alegria da personagem está ancorada na possibilidade trazida pela virada de um ano para outro; expectativa esta que é quebrada no último quadro da tirinha.	
		CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO Pontuação atribuída apenas para seleção da alternativa A.	
Comentários às demais alternativas		B – A alternativa B interpreta a reação de Mafalda como sendo de indignação (inconformidade, dificuldade de compreender algo), o que fica marcado no último quadro da tirinha, tanto por meio de marcas não-linguísticas (grande boca aberta, sugerindo que a personagem esgoela-se para interpelar seu(s) interlocutor(es)) quanto por meio do questionamento ao pai que se inicia pelo operador lógico “então”, com o qual a ironia se instala (já que a lógica no raciocínio de Mafalda (ano novo -> vida nova/fim dos males que assolam a humanidade) é contestada pela lógica da realidade vivida).	
		C – A alternativa C restitui uma interpretação possível para o trajeto da personagem no quadrinho: em um dado momento lhe ocorreu que os males do mundo tivessem acabado em função das promessas de paz, esperança, fraternidade etc., típicas de serem expressadas nas comemorações decorrentes da virada de ano, e ela passou a acreditar nisso.	
		D – A alternativa D descreve justamente esse jogo interlocutório entre Mafalda e seu pai, por meio do qual o pré-construído “ano novo -> vida nova” é posto em xeque.	

BAREMA DE CORREÇÃO – QUESTÃO OBJETIVA (EXEMPLO)	
	E – A alternativa E refere-se ao modo como Mafalda interroga o pai para ter suas expectativas – relativas a possíveis mudanças decorrentes da passagem do ano – confirmadas ou refutadas
Dificuldade	JUSTIFICATIVA: A questão inscreve o aluno no quarto e no sexto nível de complexidade das operações mentais ou objetivos educacionais, a saber: o nível de análise e o nível de avaliação/julgamento . Para responder o que é solicitado, o aluno precisa, por exemplo, analisar, comparar, contrastar, decompor, deduzir, inferir, relacionar, questionar, julgar, decidir. É requerido do aluno a compreensão de um todo (texto, tirinha) para posteriormente compreender suas partes (os sentidos que esse texto pode produzir), avaliando as alternativas como possíveis de serem deduzidas do texto ou não. Para isso, o aluno interroga o texto a partir das alternativas propostas, julgando e decidindo se o texto as admite ou não.
Fácil	
Intermediário	
Difícil	
Observações:	

QUESTÕES DISSERTATIVAS

Questões dissertativas representam um grande e importante desafio no processo educacional, desde as séries iniciais até os estudos superiores e pós-graduação.

As questões dissertativas contribuem para o desenvolvimento de importantes competências dos estudantes e possibilitam a avaliação de muitas habilidades, como afirma Gil (2011, p. 255). São questões adequadas para avaliar:

- o raciocínio lógico dos estudantes;
- a capacidade de analisar, hierarquizar e sintetizar as ideias;
- a justificativa das opiniões;
- a clareza de expressão.

Também conferem oportunidade para que os estudantes manifestem sua criatividade e originalidade. Porém, essa modalidade de questão apresenta, também, algumas limitações que dificultam a sua aplicabilidade, na opinião de muitos educadores, como salienta Gil (2011, p. 255):

- excessivo gasto de tempo na correção;
- a influência da subjetividade do professor;
- a dificuldade para avaliar o aprendizado de toda a matéria;
- a interpretação inadequada de seus propósitos pelos estudantes; e
- a dificuldade para fornecer feedback específico.

Entretanto, é possível minimizar essas dificuldades seguindo algumas orientações descritas a seguir.

A ELABORAÇÃO DE QUESTÕES DISSERTATIVAS

A interpretação das questões dissertativas e a elaboração das respostas são um desafio para os estudantes, tais como:

- capacidade para argumentar,
- destreza para utilizar a norma culta,
- habilidade para interpretar, analisar,
- organizar o pensamento de forma lógica e
- capacidade para distinguir as informações relevantes.

Segundo Haydt (2006), questões discursivas ou dissertativas são aquelas em que o aluno escreve a sua resposta, criando um texto próprio. E, conforme o tipo de habilidade intelectual a ser avaliada, um tipo diferente de questão dissertativa deve ser proposto. Para facilitar a compreensão, segue um quadro síntese:

Solicitação	Habilidades envolvidas
Organizar	Exige uma organização de fatos que devem estar estruturados de acordo com um critério determinado. Exige uma relação de causa e efeito entre os fatos, e não apenas uma exposição de ideias memorizadas.
Selecionar	A resposta exige um julgamento, ainda que de maneira simples, a partir de um critério estabelecido previamente na pergunta.
Descrever	Solicita a exposição de um processo ou fato.
Analisar	Solicita uma decomposição da situação ou tema, a exposição de ideias e o questionamento delas, estruturadas cuidadosamente.
Definir	Ao definir um fato, processo ou objeto, o aluno não deve reproduzir conceitos do seu livro texto. Essa ação exige um texto próprio que apresenta características essenciais de um objeto, fato, processo ou fenômeno.
Exemplificar	O aluno deve exemplificar uma regra ou demonstrar um fato a partir de um conhecimento previamente estabelecido. Permite a apresentação de uma contribuição pessoal.
Explicar	Consiste em enfatizar causa e efeito de uma questão ou problema.
Comparar	Determina a organização e análise de ideias de uma forma simultânea, explanando semelhanças, diferenças e indicando relações entre fatos, objetos ou processos.
Sintetizar	Consiste na exposição resumida de uma ideia, com redação própria.
Esquematizar	É uma síntese, mas exige a organização em tópicos, enfatizando a relação entre os elementos.
Interpretar	Nesta questão, o aluno precisa relacionar ideias expostas pelo autor. Isto exige a capacidade de compreensão.
Criticar	O aluno deve julgar/avaliar, tendo por base ideias de diferentes autores. A crítica não pode ser confundida com o julgamento pessoal e subjetivo, mas sim uma análise fundamentada teoricamente.

Solicitação	Habilidades envolvidas
Levantar hipóteses	Exige do aluno a habilidade de elaborar uma resposta criativa, pautada no conhecimento científico que já foi trabalhado na disciplina, a fim de solucionar problemas. Essa ação pode ser utilizada para solucionar estudos de casos ou experimentos.
Localizar no tempo e/ou espaço	O aluno precisa datar ou situar em uma linha de tempo um fato, ideia ou teoria e/ou identificar em um local, região ou país um fato, ideia ou teoria.
Aplicar/transpor	Consiste na aplicação de práticas de conhecimentos e ideias em uma situação inusitada.
Solucionar Problemas	A solução de problemas exige a capacidade de aplicar/transpor conhecimentos de uma situação para outra, aliada à capacidade de criar novas soluções entre aquelas que já lhe foram apresentadas. O aluno precisa aplicar competências profissionais diversificadas em uma nova situação, propondo também uma solução criativa para o problema.
Classificar	Consiste na habilidade de reunir e agrupar elementos, pessoas, etc. a partir de um ou mais critérios.
Justificar	O aluno deverá ser capaz de demonstrar um procedimento ou situação apresentando suas razões, motivos ou causas.

Fonte: Haydt (2006)

Retomando a Taxonomia de Bloom, as questões dissertativas permitem fazer a verificação de funções intelectuais superiores, como as descritas no quadro acima. A elaboração de questões dissertativas é mais simples do que a elaboração de questões de múltipla escolha; entretanto, como já afirmado, a correção das respostas dissertativas exige mais tempo e critério na elaboração de uma chave de respostas.

CUIDADOS QUE DEVEM SER TOMADOS PARA ELABORAÇÃO DE QUESTÕES DISSERTATIVAS

Defina claramente a tarefa solicitada. Delimite a abrangência das respostas, se possível, estabelecendo itens ou aspectos que devem ser contemplados pelos alunos ao elaborá-las.

- Pense em questões que possam explorar os diferentes recursos utilizados durante as semanas da disciplina (todos os recursos);
- Lembre-se que a falta ou excesso de dados pode provocar confusão, portanto, inclua todas as informações necessárias para que o aluno formule a resposta. O enunciado deve, sempre que possível, ser contextualizado para servir de ponte entre a teoria e a prática, o conhecido e o desconhecido, o abstrato e o real, o distante e o próximo.
- Evite perguntas pontuais que exigem apenas memorização, como por exemplo: O quê? Quando? Cite? Quem foi?
- Perguntas que pedem opinião pessoal impossibilitam um critério de correção. Se a opinião do aluno é importante, a questão deve solicitar a justificativa da opinião e os argumentos que serão considerados na correção. Evite perguntas que tenham como resposta possível apenas sim ou não. Exemplo: “Você acha que...?”; “É possível?”; “Ainda devemos?”.
- Evite a utilização de termos que não indiquem a extensão e abrangência da resposta, como por exemplo: “Cite resumidamente.”, “Fale, em poucas linhas...”.
- Evite formular perguntas vagas, como: “comente sobre...”.

- Organize as questões com antecedência, logo que o curso comece, pois elas devem ser formuladas de modo a estimular a capacidade reflexiva e criativa do aluno. Ler as perguntas após algum tempo ou solicitar a um colega que o faça são estratégias importantes para avaliar a qualidade das questões. Lembre-se que o bimestre passa rapidamente e as provas não devem ser deixadas para ser feitas no último momento.
- Para formular questões dissertativas, considerar o tempo que o aluno dispõe e solicite o que é possível, considerando o tempo disponível.

As questões discursivas ou dissertativas sempre devem vir acompanhadas: do valor que será atribuído a cada questão, para o aluno, e de uma chave de correção, que contenha os principais tópicos que devem ser abordados na resposta. Esta chave de correção, além de facilitar o trabalho de correção, minimiza possíveis equívocos nas correções das questões dissertativas.

Questão: [número da questão]

Módulo: [Semana e/ou item da ementa a que se refere]

Peso: [valor da questão]

Tipo: [dissertativa]

Grau de dificuldade: [fácil | médio | difícil]

[Resolução:]

[Rubrica:]

A Univesp possui um template utilizado para elaboração de questões dissertativas a fim de garantir que todas possuam os elementos necessários para os estudantes e para aqueles que as corrigem, isto é, mediadores/facilitadores. Veja-o a seguir.

Template de Questões Dissertativas

Obs.: é necessário fazer a resolução passo a passo ou apresentar um comentário justificando/embasando porque determinada alternativa é correta, bem como porque as demais alternativas são incorretas. Nas questões dissertativas, além da resolução (ou chave de correção), inclua também os critérios que devem ser considerados durante a correção da questão, como “clareza” ou “se não constar tais conceitos, descontar x% da nota” etc.

PROCEDIMENTOS QUE TORNAM EFICAZ A ESTRUTURAÇÃO DE RESPOSTAS DISSERTATIVAS ____

O aluno deve ser orientado a elaborar as respostas dissertativas a partir de critérios. Veja alguns deles a seguir.

1. **Esquematização da resposta.** O aluno deve ser orientado a elaborar um esquema possível para a resposta, antes de começar a redigi-la. Depois de ter lido atentamente o enunciado da questão e anotado os itens ali solicitados, recomenda-se que o aluno esboce uma possível estrutura (roteiro) para sua resposta antes de escrevê-la. O aluno pode construir esse roteiro a partir de perguntas, como:
 - Quais tópicos comporão a resposta?
 - Como e em que ordem serão organizados?
 - Os tópicos precisam ser explicados detalhadamente?
 - Como serão justificados/sustentados?

- Que base teórica pode ser mobilizada para sustentar a reflexão/a análise/a argumentação/ um dado ponto de vista?
- Será necessário fornecer exemplos?
- O que precisa ser apresentado de forma conclusiva?
- Os tópicos selecionados cabem dentro da limitação de linhas que você possui para responder? É preciso fazer uma seleção em função disso?

Responder todas essas perguntas pode auxiliar o aluno a responder a questão de forma clara e objetiva, além de otimizar o tempo. Assim como para uma redação, a regra básica “introdução, pontos principais/ desenvolvimento e conclusão” também vale para a elaboração de uma resposta dissertativa.

- 2. A resposta não deve ser apenas bem escrita, deve responder efetivamente à pergunta proposta**, ou seja, deve ser elaborada com base nos critérios de coesão, coerência, aceitabilidade e progressão textuais. Exemplo: Se, para a pergunta *“compare uma lesão de ruptura de ligamento cruzado anterior com uma ruptura de menisco”*, o aluno, na resposta, apresentar a definição dos dois tipos de lesão, sua resposta não atende ao que foi solicitado e, por isso, não deve ser considerada. Comparar exige indicar semelhanças e diferenças, por exemplo, e é uma habilidade mais complexa do que a de definir.
- 3. Tamanho da resposta não indica que a resposta apresenta solução correta.** Respostas muito longas e/ou imprecisas podem não apresentar a solução requerida pela questão. É preciso estar atento a isso. Identificar se, nesse tipo de resposta, há uma formulação que de fato responda a pergunta. Muitos estudantes tendem a escrever respostas extensas imaginando que algo ali escrito possa se “salvar” e ser “pontuado”. Ater-se ao que foi solicitado é fundamental para a elaboração de uma resposta adequada, que é aquela coerente com o que foi solicitado no enunciado da questão. Portanto, o aluno deve ser instruído para esta realização.
- 4. Opiniões pessoais devem ser evitadas.** Ao escrever uma resposta para uma questão dissertativa, é preciso ser objetivo, certificar-se de que a resposta está teoricamente fundamentada. Para isso, recomenda-se que o aluno evite apresentar (apenas) ponto de vista pessoal. Afinal, em situação de avaliação, o aluno precisa demonstrar os resultados do processo de ensino-aprendizagem, o que requer dele a habilidade para expor o conhecimento por ele construído e como isso se deu ao cursar determinada disciplina. Neste exemplo, o aluno reduz sua resposta à expressão de uma opinião (não fundamentada): *Eu acho que a globalização é muito ruim para as pessoas.*
- 5. As respostas devem ser redigidas com clareza, obedecendo à norma culta da Língua Portuguesa.** É fundamental que o aluno demonstre ter se apropriado das normas gramaticais que regem a escrita de textos acadêmicos e/ou científicos. Precisa demonstrar também ser capaz de elaborar e expor sua reflexão (seu pensamento e suas filiações teóricas) e propor soluções de maneira organizada e lógica, evitando contradizer-se e evitando também elaborar formulações ambíguas que prejudiquem a compreensão da resposta por parte do leitor/avaliador.
- 6. Falta de informação/fundamentação.** Ao redigir uma resposta, deve-se acrescentar todas as informações, todos os fundamentos que a sustentam, de modo que elas atendam ao que foi solicitado pela questão. Veja este exemplo de resposta: *“As crianças são do jeito que são por causa dos pais”*. Neste caso, algumas informações marcam-se ausentes, o que torna a resposta “vaga”, o argumento “impreciso”, o contexto “irrecuperável”, o que prejudica sua consideração. Esse tipo de resposta, ao invés de apresentar uma solução, gera questionamentos/dúvidas do ponto de vista do leitor: de que jeito (do que se trata)? São impulsivas? Independentes? Agressivas? Desobedientes? Qual a responsabilidade dos pais, como eles causam tal situação (como sugere o próprio argumento)? A resposta, neste caso, deixa lacunas que prejudicam a compreensão.

7. **Na escrita acadêmico-científica**, que segue a normalização dada pela gramática tradicional/prescritiva, **deve-se evitar traços da oralidade** (não justificados ou contextualizados). Exemplo: “*Me parece / Parece que a internet é tudo de bom*”. Além de expor a opinião pessoal, neste exemplo, a formulação coincide com a transcrição de uma fala típica do uso coloquial da língua.
8. **Revisão.** Antes de enviar e/ou compartilhar a resposta por ele produzida, o aluno deve ser orientado a sempre revisar o que escreveu. Realizando uma última leitura para verificar se o texto formulado atende os critérios acima, oportunidade em que pode alterar, acrescentar, substituir, suprimir, corrigir, reescrever algo antes de enviar a resposta ou transpô-la para a folha de respostas.

Esses critérios devem ser conhecidos pelos alunos e têm o objetivo de auxiliá-los na redação de respostas às questões dissertativas.

Agora que vimos os tipos de questão que podem ser elaboradas, vamos verificar como pode ser feita a correção?

CORREÇÃO DAS QUESTÕES DISSERTATIVAS

Para cada questão proposta, você deverá apresentar uma rubrica, descrevendo como a pontuação da questão deve ser atribuída relativamente ao comando do enunciado. E deve também prover textualmente uma expectativa de resposta (um padrão de resposta), explicitando quais itens devem necessariamente compor a resposta e que, de fato, serão analisados/pontuados. A rubrica deve explicitar também os objetivos de aprendizagem que a questão proposta avalia, assim como as unidades/semanas e/ou os materiais de conteúdo e de referência que sustentam o padrão de resposta sugerido e nos quais a elaboração da questão se baseou. Na rubrica, também, deve-se justificar o nível de dificuldade – fácil, intermediário ou difícil – atribuído à questão proposta.

Para a formulação da rubrica, deve-se levar em conta, também os critérios arrolados na seção: “Procedimentos que tornam eficaz a estruturação das respostas dissertativas”.

Apresentamos, a seguir, o template de elaboração de rubricas para questões dissertativas.

RUBRICA DE CORREÇÃO – QUESTÃO DISSERTATIVA (EXEMPLO)			
Questão	Valor	Objetivos de Aprendizagem	Semana/Materiais de referência
1	10 pts		
Pontuação			
Rubrica			
Dificuldade		JUSTIFICATIVA	
Fácil			
Intermediário			
Difícil			
Observações:			

Tome-se como referência a questão reproduzida a seguir.

“Na polêmica sobre a existência (ou não) de uma Língua Brasileira, é possível encontrar dois tipos de argumento: o cultural e o estrutural. Explique a diferença entre os dois argumentos em relação a tal polêmica.”

Podemos considerar a seguinte rubrica para correção dessa questão.

RUBRICA DE CORREÇÃO – QUESTÃO DISSERTATIVA (EXEMPLO)			
Questão	Valor	Objetivos de Aprendizagem	Semana/Materiais de referência
6	10 pts	(Re)conhecer e distinguir os argumentos que sustentam ou não a existência de uma Língua Brasileira.	Material de referência: videoaula 5 (Língua portuguesa ou língua brasileira) – semana 2 https://cursos.univesp.br/courses/2830/pages/videoaula-5-lingua-portuguesa-ou-lingua-brasileira?module_item_id=220977
Pontuação		A questão requer do aluno uma resposta construída em duas etapas, explicando o argumento cultural e o argumento estrutural, de modo que fique explicitado como se diferenciam apoiando ou não a existência de uma Língua Brasileira. Neste caso, a cada argumento explicado deve ser atribuído metade do valor da questão, desde que fique textualmente marcado se o argumento é favorável ou não à existência de uma Língua Brasileira. Caso este último aspecto não fique marcado na resposta, deve-se subtrair 0,5 na atribuição da nota final para a questão.	
Rubrica		<p>Na resposta, é esperado que o aluno descreva:</p> <p>(1) o argumento ou a concepção cultural como aquela em que a língua é a língua de um povo e que, por isso, ela é afetada, em seu modo de funcionar, pela cultura desse povo, ou seja, pelo modo como os valores, histórias e relações específicas (com outras língua, culturas e povos, por exemplo) são significados, de maneira singular, na e pela língua, determinando que o falante de Língua Brasileira faça um uso da língua diferente daquele realizado por um falante da Língua Portuguesa, já que pertencem a culturas igualmente distintas. Com esse argumento, assume-se que é possível falar em Língua Brasileira, que se distinguiria da Língua Portuguesa pelo modo como esta se relacionaria com outra matriz/paradigma cultural.</p> <p>(2) o argumento ou concepção estrutural como aquela em que a realidade da língua é a realidade de sua estrutura. Nesta perspectiva, a comparação entre a estrutura da Língua Brasileira e a estrutura da Língua Portuguesa apontaria que ambas possuem uma mesma estrutura linguística, o que não justificaria falar em Língua Brasileira.</p>	

RUBRICA DE CORREÇÃO – QUESTÃO DISSERTATIVA (EXEMPLO)	
Dificuldade	JUSTIFICATIVA
Fácil	A questão inscreve o aluno no segundo nível de complexidade das operações mentais ou objetivos educacionais, a saber: o nível de Compreensão. Para responder o que é solicitado, o aluno precisa, por exemplo, descrever, explicar, resumir, parafrasear e diferenciar. É requerido do aluno, além de reconhecer os argumentos, descrevê-los, explicando, por essa descrição que os caracterizam, como se diferenciam como argumentos, inclusive, convergentes.
Intermediário	
Difícil	
Observações: Deve-se subtrair 0,5 ponto na nota final, caso a resposta apresente dificuldade de leitura em função de questões relativas às normas de construção textual e de emprego da norma culta.	

Em síntese, para a correção de questões dissertativas,

- Deve-se estabelecer critérios para a correção de cada questão.
- Os critérios devem ser formulados, com antecedência, compondo uma resposta padrão, que consiste em um resumo ou esquema contendo os principais aspectos a serem apresentados textualmente pelos alunos como resposta à questão proposta.
- Deve-se preparar essa chave de correção antes da aplicação da prova. Isso pode auxiliar o professor a descobrir falhas que indiquem a necessidade de aperfeiçoar o comando do enunciado ou sua eliminação.
- Recomenda-se que o facilitador ou avaliador corrija a mesma questão de todas as provas, ao invés de corrigir uma prova inteira de cada vez, sequencialmente. Isso auxilia o corretor a avaliar comparativamente as respostas dadas por diferentes alunos para uma mesma questão, o que facilita também a identificação de pontos fortes e fracos relativamente a determinado conteúdo e/ou objetivo de aprendizagem.
- Recomenda-se, também, que se procure manter o anonimato das provas durante a correção, para evitar a pessoalização da avaliação.

ALGUMAS RECOMENDAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a concepção de avaliação da Univesp, compreendemos que se deve privilegiar o caráter formativo em detrimento do caráter classificatório. A avaliação deve acompanhar e auxiliar o processo de aprendizagem e estar a ele integrada. Portanto, a avaliação não deve se reduzir a identificar apenas aquilo que o aluno aprendeu ou não.

Os resultados da avaliação devem propiciar o diálogo entre professor, aluno e conhecimento, propondo situações de aprendizagem nas quais as competências profissionais sejam privilegiadas. Assim procedendo, propicia-se o diálogo entre o aluno, sua futura profissão e o mundo em seu entorno.

Nessa direção, o aluno deve ser informado sobre o seu desempenho e, como afirma Masetto (2010), a dimensão dessa informação deve ser prospectiva, oferecendo informações sobre que caminhos seguir a partir dos resultados da sua avaliação.

A prova possibilita conhecer os pontos fortes dos nossos alunos e retornar aos pontos onde ele precisa melhorar, a fim de reforçá-los. Este processo tem seu fim quando os objetivos determinados pela disciplina forem alcançados.

A principal proposta deste texto foi a de orientar para a construção de instrumentos de avaliação que considerem os processos de pensamento e construção do conhecimento por parte do aluno. No que tange aos instrumentos, procuramos destacar a importância de privilegiar, nos alunos Univesp, a formação de habilidades analíticas (comparar, contrastar, analisar, julgar, diferenciar, selecionar, verificar, atribuir etc.), criativas (criar soluções, produtos e processos, generalizar, sintetizar, questionar, reestruturar, construir, propor etc.) e práticas (implementar, utilizar, colocar em prática, interpretar, demonstrar, formular, escrever, desenhar, medir, ordenar etc.) que possibilitem o desenvolvimento crítico-reflexivo e levem os alunos a compreender e solucionar novos desafios.

A proposta deste texto é trazer algumas recomendações e sugestões, ampliando ou relembrando saberes. Redigir questões consideradas adequadas aos objetivos pedagógicos é uma tarefa de aperfeiçoamento e criatividade inerente à atividade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora** - uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

BROOKHART, S. The art and science of classroom assessment: the missing part of pedagogy. **ASHE-ERIC Higher Education Report**, Trenton, NJ, v. 27, n. 1, p. 112-128, jan. 1999. Disponível em <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432937.pdf>>. Acesso em 03 abril 2020.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

GALLERT, A.Z. **Repensando o processo de avaliação: elaboração de questões discursivas e objetivas**. Faculdade Católica de Tocantins. Apresentação 28 em 29/07/2009. Disponível em: <<http://www.cecb.edu.br/ubec/publicacao/download.wsp?tmp.arquivo=3082>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

GATICA-LARA, F.; URIBARREN-BERRUETA, T. del N. J. ¿Cómo elaborar una rúbrica?. **Investigacion en Educacion Medica**, Cidade do México, DF, v. 2, n. 1, p. 61-65, jan./mar. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a10.pdf>>. Acesso 03 abril 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2011.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended – usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Manual para elaboração de provas**. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. Brasília: INEP, 2002.

MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MORETTO, Vasco Pedro. Avaliar com eficácia e eficiência. In: **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PELESSONI, Adriane Martins Soares. **Objetivos Educacionais e Avaliação da Aprendizagem**. Material da 2ª aula da disciplina Avaliação do Ensino e Aprendizagem, ministrada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Didática e Metodologia do Ensino Superior. Programa Permanente de Capacitação Docente. Valinhos, SP: Anhanguera Educacional, 2009.

VIANNA, H.M. **Testes em Educação**. São Paulo: IBRASA, Fundação Carlos Chagas, 1973.

RATHS, Louis E. et. al. **Ensinar a pensar**. São Paulo: EPU, 1977.

OUTRAS REFERÊNCIAS

ÁVILA, R.L.F. **Emprego de técnicas de pré-processamento textual e algoritmos de comparação como suporte à correção de questões dissertativas:** experimentos, análises e contribuições. Dissertação. Mestrado em Engenharia de Teleinformática. Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7102/1/2013_dis_rlfavila.pdf>. Acesso em 03 abril de 2020.

AVERBUCK, Lúcia Morrone. Expressão verbal escrita de alunos do primeiro ciclo da UFRGS: a estrutura do parágrafo e processos de pensamento lógico. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 26, 35-42, 1978. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/1720/1704>>. Acesso em 03 de abril de 2020.

BIONDO, Fabiana Poças; SANTOS, Elaine de Moraes. **Papéis** sociointeracionais e o uso de fóruns online no ensino superior. Papéis [Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS], Campo Grande, MS, Vol. 21, nº 41, 7-27, 2017.

CABRAL, Maria L. A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, 17(2), 275-303, 2004. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417211>>. Acesso em 03 de abril de 2020.

CAPORAL, Alana Schirmer et. al. Padronização da Correção de Questões Dissertativas para Professores de Saúde Coletiva do Curso de Medicina em uma Instituição de Ensino Superior do Oeste do Paraná. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 28, p. 54-74, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1486/pdf>>. Acesso em 03 de abril de 2020.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FALIVENE, Júlia Alves. **A Prova-teste Como Instrumento de Avaliação de Competências**. São Paulo : Komedi, 2005

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, 413-446, out. 2010. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/344/365>. Acesso em: 03 abr. 2020.

HAYMAN, Josh. How to make a quiz like Trivia Crack for your website. Interact [blog]. Disponível em: <<https://www.tryinteract.com/blog/how-to-make-a-quiz-like-trivia-crack-for-your-website/>>. Acesso em 18 de maio de 2020.

MACHADO, Dinamara Pereira; MORAES, Marcio Gilberto de Souza. **Educação a distância:** fundamentos, tecnologias, estrutura e processo de ensino e aprendizagem. Curitiba: Editora Saraiva/Erica, 2015.

MACIEL, Cristiano(Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129865/mod_resource/content/1/Ambientes%20Virtuais.pdf#page=91>. Acesso em 03 abril 2020.

MARIANO, Marcia Regina Curado Pereira. **As figuras de argumentação como estratégias discursivas. Um estudo de avaliações no ensino superior.** Tese. Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-20122007-135250/publico/TESE_MARCIA_R_CURADO_PEREIRA_MARIANO.pdf>. Acesso em 03 abril 2020.

PEREIRA, Natana Lopes. **Ambiente virtual de aprendizagem na mediação da estruturação de monografias.** TCC [Tecnologias da Informação e Comunicação], Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171562/tcc_vers%c3%a3o_final_natana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 03 abril 2020.

SA, Luciana Passos; QUEIROZ, Salete Linhares. Promovendo a argumentação no ensino superior de química. **Quím. Nova**, São Paulo, v. 30, n. 8, 2035-2042, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422007000800041&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 abril 2020.

