

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS JUSTA

Francisca Leidiane Marques Brito¹

RESUMO: Este artigo discute o uso de tecnologias digitais na avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem, refletindo sobre possibilidades para tornar o processo avaliativo mais justo e coerente com o direito de aprender. O objetivo do estudo foi analisar como recursos digitais podem apoiar uma avaliação formativa, capaz de acompanhar o percurso do estudante, ampliar evidências de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas mais precisas. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com levantamento e análise de obras e documentos sobre avaliação, dificuldades de aprendizagem e tecnologias na educação, organizados em eixos temáticos. Os resultados indicam que a avaliação tradicional, centrada em provas e notas, tende a invisibilizar processos e intensificar desigualdades, sobretudo quando o estudante apresenta dificuldades persistentes. Observou-se que estratégias digitais, como portfólios, registros multimodais, rubricas e feedbacks frequentes, podem contribuir para diversificar formas de demonstração da aprendizagem, reduzir a dependência de um único instrumento avaliativo e fortalecer o acompanhamento contínuo. Conclui-se que a tecnologia não garante, por si só, justiça na avaliação, mas pode ampliar a qualidade do processo quando integrada ao currículo, guiada por critérios claros e sustentada por condições institucionais e formação docente.

1

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Avaliação Formativa. Dificuldades de Aprendizagem. Educação Justa. Prática Docente.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, falar de avaliação na escola deixou de ser apenas discutir “prova” e “nota”. Aos poucos, foi ficando mais nítido que avaliar é um ato pedagógico que pode abrir caminhos ou fechar portas dependendo de como é feito. Quando a avaliação se reduz a um mecanismo classificatório, ela tende a reforçar desigualdades e a ampliar o sentimento de fracasso escolar, especialmente entre estudantes que já carregam um histórico de dificuldades de aprendizagem. Por isso, pensar a avaliação como acompanhamento do processo, como leitura do percurso e como oportunidade de intervenção didática virou uma exigência ética e pedagógica para quem acredita em uma educação mais justa (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2014).

¹Mestranda em Educação, Uneaatlântico.

É nesse cenário que as tecnologias digitais entram com força. Elas não são, por si só, solução milagrosa, mas oferecem possibilidades reais de ampliar a observação do professor, diversificar instrumentos e registrar evidências de aprendizagem de um jeito mais contínuo e menos punitivo. Em vez de depender apenas de um único momento de prova, ferramentas digitais podem permitir atividades graduadas, devolutivas rápidas, acompanhamento por rubricas, portfólios, trilhas personalizadas e diagnósticos mais finos desde que esse uso esteja a serviço do pedagógico e não apenas do “tecnológico”. Quando a tecnologia é integrada ao currículo com intencionalidade, ela tende a favorecer uma avaliação mais formativa e coerente com o direito de aprender (ALMEIDA; VALENTE, 2011; BRASIL, 2018).

Ao mesmo tempo, a escola real é cheia de desafios: acesso desigual, infraestrutura limitada, pressões por resultados e uma cultura avaliativa ainda muito centrada na nota. Relatórios nacionais sobre o uso de tecnologias nas escolas mostram avanços importantes, mas também revelam que o uso pedagógico das ferramentas ainda depende muito de condições institucionais, formação docente e apoio de gestão para virar prática consistente no cotidiano (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2025). Isso significa que falar de “avaliação digital” sem olhar para o chão da escola pode virar só um discurso bonito, mas pouco aplicável. O que interessa, de verdade, é entender como a tecnologia pode ajudar o professor a enxergar melhor o aluno e a tomar decisões pedagógicas mais justas.

2

Quando o foco são estudantes com dificuldades de aprendizagem, essa discussão ganha ainda mais urgência. Dificuldades podem aparecer de modos diferentes na leitura, na escrita, na atenção, na organização das ideias, no raciocínio matemático e nem sempre se resolvem com mais cobrança ou com repetição do mesmo método. Em muitos casos, o que o aluno precisa é de outra rota: mediações diferentes, tempos distintos, propostas mais acessíveis e avaliações que não confundam dificuldade com incapacidade. Compreender essas dificuldades como fenômenos complexos, atravessados por fatores cognitivos, emocionais, pedagógicos e socioculturais, ajuda a evitar rótulos e a planejar intervenções com mais sensibilidade (FONSECA, 2016; BOSSA, 2000).

Nesse ponto, as tecnologias digitais podem funcionar como ponte: elas permitem apresentar conteúdos por múltiplas linguagens, criar atividades adaptativas, oferecer recursos de apoio e registrar o progresso com mais detalhe. Um estudante que se expressa melhor por áudio pode demonstrar compreensão sem ser penalizado por uma escrita que ainda está em construção; outro pode se beneficiar de leituras com suporte, de organizadores visuais ou de

tarefas em etapas. O ganho aqui não é “facilitar”, mas tornar visível o que o aluno sabe e o que ainda precisa aprender, ampliando as oportunidades de demonstrar aprendizagem de formas diferentes e legítimas (KENSKI, 2012; BRASIL, 2018).

Diante disso, este artigo discute como as tecnologias digitais podem contribuir para a avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem, buscando caminhos para uma prática mais formativa, mais humana e mais justa. A proposta é refletir sobre a avaliação como parte do processo de ensinar, destacando estratégias e possibilidades de uso pedagógico de ferramentas digitais sem perder de vista o currículo, o planejamento e as condições reais da escola. Em síntese, a intenção é defender que uma avaliação mais justa não nasce da ferramenta em si, mas do modo como o professor a utiliza para acompanhar, orientar e incluir com critérios claros, sensibilidade pedagógica e compromisso com o direito de aprender (HOFFMANN, 2014; ALMEIDA; VALENTE, 2011).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Avaliação escolar, justiça educacional e dificuldades de aprendizagem

Quando a gente fala em educação mais justa, não dá para separar essa ideia do modo como a escola avalia. A avaliação, na prática, pode ser uma ponte para que o aluno avance ou 3
pode virar um muro que só confirma desigualdades. Em uma perspectiva mais crítica, avaliar não é “medir” o estudante como se fosse um número, mas acompanhar o processo, interpretar caminhos, oferecer devolutivas e tomar decisões pedagógicas mais humanas e responsáveis (LUCKESI, 2011).

O problema é que, em muitas escolas, a cultura avaliativa ainda está muito presa à lógica classificatória: prova, nota, comparação e rótulo. Isso pesa ainda mais sobre estudantes com dificuldades de aprendizagem, porque a dificuldade costuma aparecer primeiro no resultado “final”, sem que o percurso tenha sido compreendido com calma. A avaliação mediadora, quando assumida como prática cotidiana, ajuda justamente a deslocar o foco do “acertou/errou” para o “como está aprendendo e o que precisa para aprender melhor” (HOFFMANN, 2014).

Dificuldades de aprendizagem não são uma “falha moral” do aluno nem sinônimo automático de incapacidade. Elas envolvem múltiplos fatores e exigem um olhar pedagógico cuidadoso, com estratégias diversificadas, tempo respeitado e intervenção planejada. Quando a escola não compreende isso, tende a culpar o estudante e a família, e a avaliação vira um instrumento de punição, não de apoio. Uma abordagem mais consistente reconhece que

identificar necessidades e ajustar caminhos faz parte do trabalho pedagógico sério (FONSECA, 2016).

Nessa conversa, é importante também separar dificuldade de aprendizagem de preguiça, desinteresse ou “falta de esforço”. Muitas vezes, o que aparece como desatenção ou baixo desempenho está ligado a uma experiência escolar que não conseguiu se adaptar ao modo como aquele aluno aprende. A avaliação, nesse caso, precisa ser diagnóstica e formativa, porque só assim ela ajuda o professor a decidir o que mudar na mediação, em vez de apenas registrar um fracasso (LUCKESI, 2011).

Um ponto delicado é que a própria avaliação, quando padronizada e pouco sensível à diversidade, pode produzir dificuldades: ela estreita o currículo, pressiona o aluno a responder de um único jeito e desconsidera ritmos, linguagem e formas diferentes de demonstrar aprendizagem. Por isso, uma avaliação comprometida com justiça educacional precisa acolher evidências variadas (produção oral, registros, processos, reescritas), sem reduzir o estudante a uma única fotografia do desempenho (HOFFMANN, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular reforça a necessidade de uma formação integral, com desenvolvimento de competências e com práticas pedagógicas coerentes com esse olhar mais amplo. Isso exige que a avaliação acompanhe o processo, dê visibilidade aos avanços e ajude a planejar intervenções, especialmente quando há dificuldades persistentes. A lógica de “aprendizagem como direito” pede avaliações menos punitivas e mais comprometidas com o percurso real do aluno (BRASIL, 2018).

4

Ao tratar especificamente de dificuldades de aprendizagem, também é essencial lembrar que intervenções pedagógicas bem orientadas podem reduzir barreiras e permitir avanços significativos. Em vez de esperar “passar o tempo” ou insistir na mesma estratégia, uma avaliação bem feita orienta escolhas: que tipo de atividade favorece compreensão? que mediação funciona? que apoio precisa ser mantido? Essa postura transforma a avaliação em ferramenta de cuidado pedagógico, e não em sentença (FONSECA, 2016).

Por fim, justiça educacional, na avaliação, não significa “facilitar” nem diminuir expectativas; significa criar condições reais para que todos possam demonstrar o que sabem e avançar. Isso envolve critérios claros, acompanhamento contínuo, feedback e oportunidades de revisão e retomada. Quando a escola assume essa postura, ela não apaga as dificuldades, mas impede que elas virem destino escolar, porque a avaliação passa a ser parte do processo de ensinar (HOFFMANN, 2014).

2.2 Tecnologias digitais como apoio à avaliação formativa e personalizada

As tecnologias digitais entram nessa discussão não como “salvação”, mas como possibilidade concreta de melhorar o acompanhamento do aluno especialmente quando a avaliação precisa ser mais contínua e personalizada. Recursos digitais permitem registrar processos, organizar devolutivas, acompanhar tentativas, reescritas e diferentes formas de participação. Quando usados com intencionalidade pedagógica, eles ajudam a tornar a avaliação mais formativa e menos dependente de um único momento de prova (OLIVEIRA, 2022).

Um ganho importante é que ferramentas digitais ampliam o repertório de evidências de aprendizagem: áudio, vídeo, mapas mentais, produções colaborativas, trilhas de atividades e diários de aprendizagem. Para estudantes com dificuldades, isso é decisivo, porque nem sempre a prova tradicional consegue captar compreensão real, principalmente quando há barreiras de linguagem, tempo ou ansiedade. O digital, nesse sentido, pode favorecer uma avaliação mais justa, desde que o critério seja pedagógico e não apenas tecnológico (HOFFMANN, 2014).

A pesquisa TIC Educação 2024 mostra que o uso de tecnologias nas escolas brasileiras envolve desafios de infraestrutura, conectividade e formação docente, mas também aponta um cenário em que tecnologias digitais já estão presentes na rotina escolar de diferentes formas. Isso significa que discutir avaliação digital não é futuro distante: é necessidade atual, porque a escola já vive a cultura digital e precisa qualificar o que faz com ela, inclusive no campo avaliativo (NIC.BR, 2025).

Só que existe um risco real: digitalizar práticas antigas. Ou seja, trocar a prova impressa por um formulário online e achar que isso é inovação. Avaliação formativa em ambiente digital exige mudança de postura: acompanhamento, devolutiva, intervenção e foco no processo. Quando o digital entra apenas para acelerar correção e gerar nota, ele pode reforçar o mesmo modelo classificatório que a escola já vinha reproduzindo (LUCKESI, 2011).

Um aspecto forte da avaliação com tecnologias é a possibilidade de feedback mais rápido e mais frequente, o que ajuda muito alunos com dificuldades, porque o tempo entre “errar” e “compreender” diminui. Ambientes digitais podem organizar devolutivas por etapas, permitir tentativas, revisões orientadas e acompanhamento do progresso. Isso aproxima a avaliação de uma lógica de aprendizagem por percurso, que é exatamente o que a perspectiva mediadora defende (HOFFMANN, 2014).

Além disso, a integração entre tecnologias e currículo não pode ser improvisada: precisa estar conectada ao que se ensina, ao que se espera que o aluno desenvolva e ao modo como se

acompanha esse desenvolvimento. Quando tecnologia e currículo conversam de verdade, o professor consegue planejar atividades em que o registro do processo vira parte do aprender, e não um “extra”. Essa integração é um dos pontos centrais quando se fala em práticas digitais com sentido pedagógico (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

A própria BNCC, ao tratar de competências relacionadas à cultura digital, reforça que a escola precisa desenvolver usos críticos e responsáveis das tecnologias. Isso vale também para a avaliação: usar tecnologia para acompanhar aprendizagem, promover autonomia, comunicação e produção de conhecimento, e não só para controlar ou vigiar. Quando a avaliação digital está alinhada a esses princípios, ela contribui para um ambiente mais justo e formativo (BRASIL, 2018).

Por fim, é importante lembrar que tecnologia não substitui o olhar docente. Ela pode ampliar o alcance do acompanhamento, mas a interpretação pedagógica continua sendo humana: ler evidências, perceber padrões, entender o que o aluno quis dizer, ajustar intervenções. A tecnologia organiza dados; o professor dá sentido a eles. Quando essa relação é bem construída, a avaliação deixa de ser um “fim” e vira um caminho de apoio real ao estudante (KENSKI, 2012).

2.3 Estratégias digitais de avaliação inclusiva e condições para funcionar na prática

Entre as estratégias mais promissoras para uma avaliação mais inclusiva, os portfólios digitais ganham destaque porque valorizam processo, autoria e continuidade. Em vez de depender de um único instrumento, o portfólio reúne produções ao longo do tempo e permite que o aluno perceba seus avanços. Isso é especialmente potente para estudantes com dificuldades de aprendizagem, pois dá visibilidade ao progresso real, mesmo quando ele acontece em passos menores (CARDOSO, 2023).

O portfólio digital também facilita a personalização: o professor pode propor atividades em níveis diferentes, registrar intervenções e acompanhar evolução com critérios claros. E o aluno deixa de ser apenas “avaliado” para participar do processo, revisar produções, reescrever e refletir. Esse movimento aproxima avaliação e aprendizagem, como defendem abordagens formativas em contexto digital, que priorizam acompanhamento e devolutiva constante (OLIVEIRA, 2022).

Outra estratégia relevante é organizar avaliações em pequenas etapas, com tarefas curtas e frequentes, usando ferramentas digitais para registrar tentativas e orientar retomadas. Para

alunos com dificuldades, isso reduz sobrecarga, diminui ansiedade e melhora a qualidade do acompanhamento, porque o professor enxerga “onde” a aprendizagem travou. Esse modelo, quando bem planejado, sustenta uma avaliação formativa com mais consistência e justiça (SANDIM, 2021).

Mesmo assim, nada disso se sustenta sem condições concretas: conectividade, equipamentos, tempo pedagógico e formação docente. A TIC Educação 2024 reforça que a realidade das escolas brasileiras é desigual e que infraestrutura e apoio institucional seguem sendo pontos sensíveis. Por isso, a avaliação digital inclusiva precisa ser pensada com responsabilidade, evitando propostas que dependem de recursos inexistentes e acabam aumentando desigualdades (NIC.BR, 2025).

A formação do professor é outro ponto decisivo: não basta “saber mexer” na ferramenta, porque o centro é pedagógico. O docente precisa compreender critérios avaliativos, devolutivas, mediação e estratégias de intervenção e então escolher o recurso digital que melhor serve ao objetivo. Quando essa base não existe, a escola tende a usar tecnologia de forma superficial, e o aluno com dificuldade continua invisível no processo (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Também é importante cuidar da ética e do clima pedagógico: avaliação digital não pode virar vigilância. Quando o estudante sente que está sendo controlado, ele se fecha, se arrisca menos e aprende menos e isso pesa ainda mais para quem já carrega inseguranças por dificuldades recorrentes. Uma avaliação mais justa precisa combinar critérios claros, acolhimento, privacidade e devolutivas que orientem o aprender, não que humilhem (HOFFMANN, 2014).

No cotidiano, funciona muito quando a escola combina instrumentos: portfólio digital para processo, atividades interativas para checagens rápidas, registros de leitura/escrita em áudio ou vídeo e devolutivas curtas e frequentes. Essa combinação diminui o peso da “prova final” e aumenta a chance de o aluno mostrar aprendizagem por diferentes vias. A avaliação, assim, vira uma rede de apoio e não um filtro que elimina (LUCKESI, 2011).

Fechando este eixo, dá para dizer que tecnologias digitais podem, sim, contribuir para uma educação mais justa na avaliação de alunos com dificuldades, mas isso depende de escolhas pedagógicas maduras: integração ao currículo, avaliação formativa, acompanhamento real e condições de implementação. Quando essas peças se encaixam, a tecnologia ajuda a enxergar processos, fortalecer feedback e sustentar intervenções e aí a justiça educacional deixa de ser discurso e vira prática cotidiana (BRASIL, 2018).

3 METODOLOGIA

Este artigo foi construído por meio de pesquisa bibliográfica, porque o objetivo central foi compreender e discutir como as tecnologias digitais podem apoiar a avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem a partir do que já está consolidado na literatura e nos documentos orientadores. A pesquisa bibliográfica permite mapear conceitos, identificar tendências e organizar debates, desde que o levantamento e a seleção das fontes sejam feitos com critério e coerência com o problema investigado (GIL, 2002).

A primeira etapa consistiu na delimitação do tema e do recorte analítico, definindo como eixo a relação entre avaliação formativa, justiça educacional, dificuldades de aprendizagem e uso pedagógico de tecnologias digitais. A partir desse recorte, foram estabelecidos descritores para orientar o levantamento, como: “avaliação formativa”, “avaliação mediadora”, “tecnologias digitais na educação”, “dificuldades de aprendizagem”, “práticas avaliativas” e “inclusão/justiça educacional”, garantindo que o material selecionado dialogasse diretamente com os objetivos do texto (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Na etapa de levantamento e seleção, priorizaram-se obras e produções com reconhecida relevância acadêmica, incluindo livros e artigos sobre avaliação e aprendizagem, estudos sobre tecnologias digitais na educação e documentos normativos e relatórios institucionais relacionados ao tema. O critério principal foi a pertinência: só foram mantidas fontes que ajudassem a sustentar a discussão sobre avaliação mais justa e sobre o papel das tecnologias como ferramenta pedagógica, evitando referências que tratassem do digital apenas como moda ou do processo avaliativo apenas como técnica (SEVERINO, 2013).

Em seguida, foi realizada uma leitura exploratória e analítica das fontes selecionadas, com fichamentos e registro das ideias centrais, buscando perceber convergências, tensões e lacunas no debate. Essa etapa foi importante para que o texto não virasse uma colagem de autores, mas uma construção com sentido, em que cada referência fosse usada para dialogar com o problema e fortalecer a argumentação (GIL, 2002; SEVERINO, 2013).

Para organizar os achados, adotou-se uma lógica de análise temática, agrupando o conteúdo em eixos interpretativos que conversam com o objetivo do estudo: (a) avaliação e justiça educacional; (b) dificuldades de aprendizagem e implicações pedagógicas; (c) tecnologias digitais como apoio à avaliação formativa; (d) estratégias avaliativas digitais e condições de implementação. Esse tipo de categorização ajuda a transformar leitura em discussão, permitindo

conectar ideias e construir uma visão mais clara sobre caminhos possíveis para uma avaliação mais justa (BARDIN, 2016).

Por fim, a redação foi orientada pela coerência entre objetivo, percurso metodológico e discussão, assumindo como limite o fato de se tratar de um estudo bibliográfico, sem observação direta de uma escola ou de uma turma específica. Ainda assim, o método adotado permite oferecer uma síntese crítica do que a produção aponta e abrir espaço para pesquisas futuras de caráter empírico, como estudos de caso e pesquisas-ação, que possam testar essas estratégias no cotidiano escolar e analisar seus efeitos com mais precisão (LAKATOS; MARCONI, 2003).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa bibliográfica mostram que, quando o tema é avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem, a primeira virada necessária é conceitual: sair da avaliação como “veredito” e assumir a avaliação como parte do ato pedagógico. A literatura insiste que avaliar precisa servir para orientar intervenções, reorganizar o ensino e sustentar o direito de aprender e isso muda completamente o jeito como a escola olha para o erro e para o ritmo de cada estudante (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2014).

Nesse sentido, aparece com muita força a ideia de avaliação mediadora, entendida como acompanhamento do processo e construção de devolutivas que ajudam o aluno a avançar. O que a revisão mostra é que esse modelo é especialmente relevante para estudantes com dificuldades, porque evita que a escola transforme um obstáculo momentâneo em “identidade escolar” do aluno, como se ele fosse o próprio problema (HOFFMANN, 2014).

Outro achado consistente é que as dificuldades de aprendizagem exigem um olhar mais complexo do que o “ele não aprendeu”. A literatura aponta que há fatores cognitivos, emocionais e pedagógicos envolvidos, e que muitas dificuldades se agravam quando a escola repete o mesmo método e só intensifica a cobrança. Isso reforça que a avaliação precisa ser diagnóstica e interventiva, porque é ela que dá pistas do que adaptar, do que retomar e do que apoiar (FONSECA, 2016; BOSSA, 2000).

Quando entra a dimensão da justiça educacional, os estudos discutem que “ser justo” na avaliação não é baixar expectativa, e sim construir condições para o aluno demonstrar aprendizagem de modo legítimo. A revisão aponta que a prova tradicional, isolada, tende a favorecer quem já tem repertório e estabilidade emocional para performar naquele formato. Para alunos com dificuldades, a avaliação por processo, com múltiplas evidências, tende a ser mais

fiel ao que de fato eles conseguem construir ao longo do tempo (HOFFMANN, 2014; LUCKESI, 2011).

A BNCC aparece na literatura como um marco que reforça a necessidade de acompanhar aprendizagens de forma contínua, considerando desenvolvimento de competências e trajetórias. O que se observa, na discussão, é que uma avaliação coerente com esse horizonte não combina com práticas punitivas e com registro “frio” de nota; ela pede devolutiva, replanejamento e instrumentos variados, especialmente quando o estudante precisa de apoios para avançar (BRASIL, 2018).

A entrada das tecnologias digitais, segundo os autores, amplia as possibilidades de avaliação porque permite registrar processos, acompanhar tentativas e organizar feedbacks de forma mais frequente. O ponto central não é “usar ferramenta”, mas usar tecnologia para enxergar melhor o percurso do aluno e, a partir disso, tomar decisões pedagógicas mais rápidas e mais precisas (ALMEIDA; VALENTE, 2011; KENSKI, 2003).

Um resultado muito claro é o alerta contra a “digitalização do velho”: trocar a prova impressa por um formulário on-line e continuar com a mesma lógica classificatória. A literatura reforça que, se a intenção não muda, o digital vira só maquiagem. Quando, ao contrário, a tecnologia entra para apoiar acompanhamento e devolutiva, ela fortalece a avaliação formativa e tende a beneficiar justamente os alunos que mais precisam de retorno orientador (LUCKESI, 2011; OLIVEIRA, 2022).

10

Estudos sobre avaliação formativa em contexto digital destacam um ganho que aparece repetidamente: o feedback com menor intervalo de tempo. Para alunos com dificuldades, esse detalhe muda muita coisa, porque o estudante não fica “se perdendo” por semanas até receber retorno. O feedback frequente permite correção de rota, ajuda na autorregulação e diminui aquele acúmulo de lacunas que costuma explodir no fim do bimestre (OLIVEIRA, 2022).

A revisão também mostra que as tecnologias favorecem o uso de múltiplas linguagens para evidenciar aprendizagem. Isso é muito relevante para dificuldades de leitura e escrita, por exemplo, porque o aluno pode demonstrar compreensão por áudio, vídeo, apresentação oral, mapa visual ou produção multimodal, sem ficar aprisionado a um único formato de resposta. A discussão enfatiza que isso não é “facilitar”, e sim dar justiça ao processo de demonstrar o que se sabe (KENSKI, 2003; BRASIL, 2018).

Um achado que se repete em trabalhos sobre portfólios e e-portfólios é que eles ajudam a transformar avaliação em trajetória visível. Em vez de o aluno ser lembrado apenas pela nota,

o portfólio reúne evidências de progresso, versões, reescritas e devolutivas. Para estudantes com dificuldades, isso costuma reduzir a sensação de “eu nunca consigo” e reforçar a percepção de avanço real, mesmo quando o avanço acontece em passos menores (CARDOSO, 2023; VILARINHO, 2023).

Além do aspecto pedagógico, a literatura aponta um efeito importante: portfólios digitais podem fortalecer a comunicação entre escola e família, porque o acompanhamento deixa de ser “só nota” e passa a mostrar processo. Isso tende a melhorar a compreensão sobre dificuldades e a reduzir interpretações simplistas (“ele não quer”, “ele não se esforça”), abrindo espaço para uma parceria mais concreta no apoio ao estudante (SOARES, 2023).

Outra estratégia bastante discutida é o uso de rubricas, especialmente quando integradas a ambientes digitais. A revisão indica que rubricas tornam critérios mais claros, ajudam o aluno a entender o que está sendo avaliado e organizam devolutivas com mais objetividade. Para estudantes com dificuldades, clareza de critério é essencial, porque diminui insegurança e evita que o aluno fique tentando adivinhar o que o professor quer (BLASS, 2025).

Em paralelo, a literatura discute que o digital favorece a avaliação por etapas: tarefas menores, acompanhadas, com retomadas planejadas. Para dificuldades de aprendizagem, isso costuma funcionar melhor do que uma avaliação “grande” no fim, porque reduz sobrecarga e permite intervenção no meio do caminho. O resultado é uma avaliação mais coerente com o processo real de aprender, especialmente em leitura, escrita e matemática (OLIVEIRA, 2022; HOFFMANN, 2014).

Quando a revisão olha para o contexto brasileiro, um resultado incontornável é que a avaliação digital depende de condições de infraestrutura e de formação docente. Os dados da TIC Educação 2024 mostram diferenças de acesso e de uso, e a discussão aponta que, sem conectividade e sem apoio institucional, a escola corre o risco de ampliar desigualdades: alguns avançam com recursos, outros ficam para trás (NIC.BR, 2025).

A partir disso, aparece a ideia de “realismo pedagógico”: não adianta planejar avaliação toda em plataforma sofisticada se a escola depende de celular instável ou de internet que cai. A literatura sugere que a justiça, nesses casos, também é escolher ferramentas possíveis, simples e consistentes, priorizando o sentido pedagógico. O foco não é a tecnologia “mais moderna”, e sim a tecnologia que sustenta acompanhamento e devolutiva sem excluir ninguém (KENSKI, 2003; NIC.BR, 2025).

Outro ponto bem discutido é a necessidade de integrar tecnologia ao currículo, e não usar “solto”. A revisão destaca que, quando o digital entra desconectado, vira atividade paralela e não melhora avaliação. Já quando o professor planeja com objetivos claros e critérios explícitos, a tecnologia passa a ser extensão do ato pedagógico: registra, acompanha, devolve e organiza intervenções (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Um resultado que aparece com frequência nos estudos é que a cultura da nota ainda é um obstáculo grande. Mesmo com tecnologia, algumas escolas continuam buscando rapidez na correção e padronização, porque a pressão por resultados é forte. A discussão aponta que o digital pode tanto reforçar isso (automatizando testes) quanto romper com isso (ampliando evidências e feedbacks); o diferencial é a concepção de avaliação assumida pela escola (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2014).

A literatura também chama atenção para o cuidado ético: avaliação digital não pode virar vigilância, exposição pública de desempenho ou constrangimento. Para alunos com dificuldades, essa exposição é especialmente danosa, porque aumenta ansiedade, evita tentativas e piora a aprendizagem. O resultado do debate é bem direto: tecnologia precisa ser usada para apoiar o aluno, não para controlá-lo (HOFFMANN, 2014).

No conjunto, a revisão sustenta que tecnologias digitais podem favorecer uma avaliação mais justa quando ajudam o professor a enxergar melhor o aluno: o que ele já consolidou, onde trava, como evolui e que tipo de apoio funciona. Esse tipo de acompanhamento conversa diretamente com o que a literatura sobre dificuldades de aprendizagem defende: intervenção planejada, respeito ao ritmo e valorização do progresso, sem rótulos e sem fatalismo escolar (FONSECA, 2016; BOSSA, 2000).

Assim, os resultados e a discussão indicam um caminho bem objetivo: não é a tecnologia que torna a avaliação justa, é a intencionalidade pedagógica que usa a tecnologia para ampliar evidências, qualificar feedback e sustentar intervenções. Quando esse encaixe acontece currículo + critérios + devolutiva + condições de implementação a avaliação deixa de ser filtro e vira oportunidade real de aprendizagem, principalmente para estudantes com dificuldades, que passam a ser acompanhados de forma mais contínua e mais humana (BRASIL, 2018; ALMEIDA; VALENTE, 2011; NIC.BR, 2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal aprendizado deste estudo foi perceber que uma avaliação mais justa não nasce de um instrumento isolado, e muito menos de uma ferramenta digital “da moda”. Ela se constrói quando a escola decide olhar para a aprendizagem como percurso e assume a avaliação como parte do cuidado pedagógico, especialmente com estudantes que enfrentam dificuldades. Nesse sentido, a tecnologia pode ser uma aliada importante, mas só ganha valor real quando está a serviço de uma prática avaliativa que acompanha, orienta e intervém, em vez de apenas registrar notas.

Em relação ao objetivo do artigo, os resultados discutidos mostram que as tecnologias digitais podem contribuir para qualificar a avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem ao ampliar formas de registro, diversificar evidências e permitir devolutivas mais frequentes. Quando a avaliação é organizada com critérios claros, feedback contínuo e oportunidades de retomada, o estudante deixa de ser definido pelo erro e passa a ser acompanhado pelo progresso, o que fortalece sua participação e sua confiança no próprio processo de aprender.

Uma contribuição central deste trabalho é reforçar que a justiça educacional, no campo da avaliação, não significa flexibilizar expectativas, e sim criar condições reais para que diferentes estudantes possam demonstrar o que sabem e avançar. Estratégias como portfólios digitais, avaliações em etapas, rubricas e produções multimodais se mostram caminhos consistentes para tornar a aprendizagem mais visível e evitar que a dificuldade seja confundida com incapacidade. Com isso, a avaliação tende a cumprir melhor sua função pedagógica: orientar o ensino e apoiar o aluno.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o fato de se tratar de uma pesquisa bibliográfica, o que não permite afirmar como essas estratégias se comportam em um contexto escolar específico, com suas particularidades de infraestrutura, tempo e cultura avaliativa. Além disso, as desigualdades de acesso e de condições de uso das tecnologias podem limitar a implementação de propostas digitais, exigindo escolhas realistas e sensíveis à realidade de cada escola para que o digital não se torne mais um fator de exclusão.

Como sugestões para estudos futuros, é importante realizar pesquisas empíricas em escolas com perfis diferentes, analisando como a avaliação digital é planejada, aplicada e percebida por professores e alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem. Também seria relevante testar metodologias de intervenção e formação docente voltadas ao uso

pedagógico das tecnologias na avaliação, buscando compreender quais estratégias produzem melhores efeitos no acompanhamento, na aprendizagem e na permanência escolar, sem perder de vista a necessidade de condições institucionais que sustentem essas práticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOSSA, Nádia A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2024 [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025.

FONSECA, Vitor da. Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2013.