

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MÁRCIA APARECIDA SILVA

*Integração de tecnologias digitais  
para avaliar a aprendizagem em  
contexto presencial*

Uberlândia

2018

MÁRCIA APARECIDA SILVA

*Integração de tecnologias digitais  
para avaliar a aprendizagem em  
contexto presencial*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Inês Vasconcelos Felice

Uberlândia

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S586i  
2018  
Silva, Márcia Aparecida, 1981-  
Integração de tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem em  
contexto presencial / Márcia Aparecida Silva. - 2018.  
231 f. : il.

Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.611>  
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. 3.  
Aprendizagem - Avaliação - Teses. I. Felice, Maria Inês Vasconcelos. II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Estudos Linguísticos. III. Título.

---

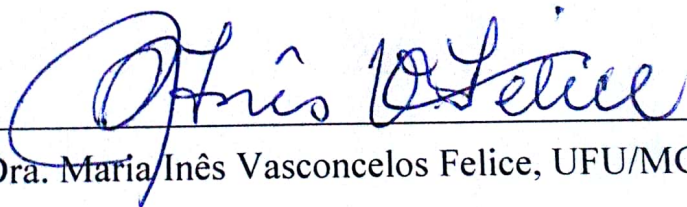
CDU: 801

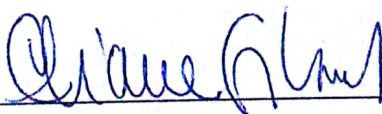
FOLHA DE APROVAÇÃO

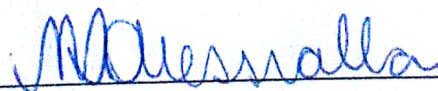
Integração de tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem em contexto presencial

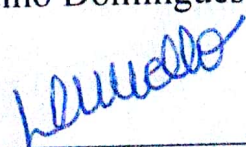
Tese aprovada para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca formada por:

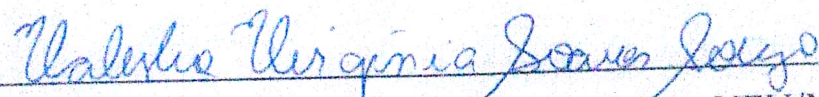
Uberlândia, 08 de maio de 2018.

  
Prof. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, UFU/MG

  
Prof. Dra. Eliane Gouvêa Lousada, USP/SP

  
Prof. Dra. Marília Ramalho Domingues Nessralla CEFET/MG

  
Prof. Dra. Dilma Maria de Mello UFU/MG

  
Prof. Dra. Valeska Virginia Soares Souza, UFU/MG

# Agradecimentos

À minha mãe Marilândia e ao meu pai Darcy (*in memoriam*), por acreditarem em mim e por mostrarem que é preciso ser forte e persistir sempre!

À Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, minha orientadora, por me apoiar nesta empreitada acadêmica, pelas discussões teóricas, pela amizade construída ao longo do percurso e pela paciência! Maria Inês, você é um ser humano incrível e foi uma honra tê-la como orientadora nesse percurso de quase seis anos. Obrigada!!

À Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, que me inspirou a trabalhar com tecnologias digitais, quando fui sua aluna em uma disciplina sobre o tema, pela disponibilidade e por me ensinar muito sobre ser professor!

À Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, que acompanhou meu percurso desde o início do mestrado, suas leituras atenciosas e conselhos sempre me ajudaram muito.

À Jaciane Martins Ferreira, Jaci, amiga e companheira de vida, obrigada por sempre estar ao meu lado, por me apoiar, incentivar a seguir.

À Gyzely Suely Lima, Gyza, pela amizade, pela força sempre que precisei, pelas longas conversas, pelas risadas, com certeza, esse período foi mais prazeroso com sua presença!

Ao Guilherme Figueira Borges, pela amizade sincera, pelas conversas informais acompanhadas de café ou de cerveja, que muito ajudaram a relaxar e a ver meu trabalho de uma outra perspectiva.

À Maria Aparecida Conti que, apesar de distante, sempre me inspirou a ser uma professora melhor e a acreditar e a incentivar meus alunos. Obrigada, Cidoca, por ter

pegado na minha mão, em 2007, e me ensinado que é preciso ter fé, acreditar no potencial das pessoas! Você é o exemplo que eu sigo sempre!!!

À Lívia Zanier, pelas discussões e conversas via *Messenger*. Nos desesperamos juntas, rimos juntas e finalizamos juntas também. Obrigada pela amizade e pelo conforto.

Aos meus afilhados Ana Beatriz, Lipe Nehuen, Henrique e à minha sobrinha Isabelly, pelas risadas, pelo carinho, vocês com certeza fizeram esse percurso mais leve, mais cheio de amor.

Aos meus irmãos Marcos, Marcelo e Darcy Junior, pelo amor de sempre.

Ao Alessandro Bueno, que compartilhou comigo momentos agradáveis, por me ouvir sempre, obrigada pelo afeto e pelo carinho.

Aos amigos que fiz e às amigas que estreitei laços, como a Stella Menezes, a nossa Tellinha.

Aos alunos que se tornaram amigos, Mabsom, Haloana e Raquel.

À Sirlene Alferes, pela revisão, paciente e carinhosa, deste texto.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa em Avaliação.

À UEG, por possibilitar que eu realizasse minha pesquisa.

Aos componentes da banca examinadora, Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, Profa. Dra. Marília Ramalho Domingues Nessralla, Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada, pela leitura cuidadosa e comentários que muito me ajudaram.

*In a very real sense, therefore, assessment is  
the bridge between learning and teaching.  
(WILLIAM, 2010, p. 19)*

## RESUMO

Em sua maioria, nos cursos de formação de professores, os conteúdos pedagógicos não são ministrados em disciplinas específicas; geralmente são ministrados nas disciplinas de Didática, Metodologia de pesquisa e nos Estágios. Dessa maneira, considere relevante propor uma pesquisa que investigasse as possibilidades de inserir conteúdos pedagógicos em disciplinas específicas, não de maneira descontextualizada, mas integrada aos conteúdos previstos nas disciplinas específicas. Nesta perspectiva, nesta tese, meu objetivo geral foi investigar as representações de professores em formação sobre a integração de tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem. Assim sendo, para discorrer sobre o conceito de Representação, que forneceu suporte às análises, baseei-me nas pesquisas de Bronckart (1999) e Celani; Magalhães (2002). Sobre o conceito de avaliação da aprendizagem, especificamente avaliação formativa, embasei este trabalho nas pesquisas de Taras (2007, 2009), Abedi (2010), Wiliam (2010), Cizek (2010), Quevedo-Camargo (2011) e Felice (2011a). Sobre tecnologia digitais, esta tese contou com Warschauer (2007), Prensky (2010), Kervin; Devewianka (2011), Chapelle (2007), Kukulska-Hulme (2015), Chapelle; Voss (2016). Esta é uma pesquisa qualitativa, especificamente um estudo de caso, cujos participantes foram alunos-professores da disciplina de língua inglesa V do curso de Letras e eu como professora da turma. Para realizar a pesquisa, integrei discussões acerca do conceito de avaliação da aprendizagem e sobre tecnologias digitais aos conteúdos de aula; no final da disciplina, os alunos criaram um instrumento de avaliação com um suporte tecnológico, escolhido por eles, e avaliaram os colegas em determinadas atividades. Os dados foram coletados no início, durante e no fim da disciplina, por meio de relatos escritos e de discussões em sala de aula que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Os resultados desta pesquisa revelaram a necessidade de os alunos terem contato tanto com teorias quanto com atividades práticas, como a construção de uma avaliação, para que aprendam a lidar com esses temas, dado que são futuros professores. Assim, defendo a tese de que é possível e necessário incluir, nos cursos de formação de professores, nas disciplinas específicas, conteúdos pedagógicos, tais como: avaliação da aprendizagem e a integração de tecnologias digitais no processo de ensino-avaliação-aprendizagem, para que os futuros professores aprendam sobre esses temas de maneira contextualizada. Julgo que estudar conteúdos pedagógicos em disciplinas específicas, como a de língua inglesa, contribuirá para que os futuros professores venham a minimizar a distância entre a teoria estudada nos cursos de formação e os conteúdos ministrados no ensino básico.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Tecnologias Digitais; Ensino e aprendizagem.



## ABSTRACT

In general, pedagogical content is not integrated in specific subjects in teacher training courses; they are usually taught in subjects such as Teaching and Research Methodology, and in language internships. Thus, I considered it relevant to propose a study that investigates the possibilities of integrating pedagogical content into specific subjects; not in a decontextualized manner, but rather to connect this content to that established for the course. In this perspective, my main objective in this thesis was to investigate the representations of pre-service teachers on the integration of digital technology to learning assessment. To support the analyses, I discussed the Representation concept, based on research by Bronckart (1999) and Celani; Magalhães (2002). Discussions on the concept of learning assessment, specifically formative assessment, were based on the works of Taras (2007, 2009), Abedi (2010), Wiliam (2010), Cizek (2010), Quevedo-Camargo (2011) and Felice (2011a). Regarding to digital technology, this thesis drew on Warschauer (2007), Prensky (2010), Kervin; Devewianka (2011), Chapelle (2007), Kukulska-Hulme (2015), Chapelle; Voss (2016). In this qualitative case study, I investigated pre-service teachers of the English language course in the Languages and Arts course. To conduct the research, I integrated discussions on the concept of learning assessment and on digital technologies to classroom contents. In the end of the course, the students chose a type of digital technology to create an assessment and assessed their classmates in some activities. The data were collected in the beginning, middle and end of the course, through written narratives and classroom discussions, which were recorded and transcribed. The results of this research showed the students' need to have contact with both theories and practical activities, such as assessment building, to learn to deal with these themes in their future roles as teachers. Therefore, I sustain the thesis that including pedagogical content such as learning assessment and the integration of digital technologies in the teaching-assessing-learning process in specific content subjects of teacher training courses is possible and necessary, so future teachers learn about these themes in a contextualized way. I believe that studying pedagogical content in specific classes will contribute to future teachers minimizing the gap between theory studied in training courses and content taught in basic education.

Key words: Learning Assessment; Digital Technologies; Teaching and Learning.

## ***LISTA DE QUADROS***

Quadro 01: Contexto de produção, adaptado de Bronckart (2012[1997], p. 93-94) .....	29
Quadro 02: código das transcrições .....	73
Quadro 03: Resumo das perguntas, fontes de dados, justificativa e procedimento de análise .....	74
Quadro 04: Perguntas utilizadas na discussão do vídeo.....	82
Quadro 05: Critérios de Avaliação construídos pelos alunos .....	83
Quadro 06: Pôster Score (utilizado na avaliação) .....	83
Quadro 07: conteúdo temático: Avaliar é colaborar com a aprendizagem.....	93
Quadro 08: conteúdo temático: Prova não é um bom instrumento para avaliar .....	95
Quadro 09: conteúdo temático: Avaliar é verificar resultados .....	97
Quadro 10: conteúdo temático: Aprendendo a ser professor .....	100
Quadro 11: conteúdo temático: A tecnologia é uma aliada .....	102
Quadro 12: conteúdo temático: Avaliar também é ensinar.....	105
Quadro 13: contexto de produção das avaliações .....	111

## ***LISTA DE FIGURAS***

Figura 01: Postagens de Luana e Wonder Woman no <i>Google Plus</i> .....	79
Figura 02: Vídeo: Alternative Assessment.....	82
Figura 03: Slides da apresentação de Luana.....	84
Figura 04: <i>Mind map</i> da aluna Luana.....	85
Figura 05: <i>Mind map</i> da aluna Evelyn.....	86
Figura 06: Technology in Education .....	87
Figura 07: Can technology change education? Yes! .....	88
Figura 08: atividade construída pela pesquisadora na plataforma Survey Monkey.....	89
Figura 09: Excertos das reflexões dos alunos na plataforma <i>Padlet</i> .....	90
Figura 10: Avaliação no <i>google formulários</i> .....	109
Figura 11: Critérios de avaliação do <i>Google formulários</i> .....	110
Figura 12: Questões da avaliação no <i>Google formulários</i> - parte 1.....	111
Figura 13: Questões da Avaliação no <i>Google formulários</i> - parte 2.....	112
Figura 14: Questões da Avaliação no <i>Google formulários</i> - parte 3 .....	114
Figura 15: Questões da Avaliação no <i>Google formulários</i> - parte 4 .....	115
Figura 16: Questões da Avaliação no <i>Google formulários</i> - parte 5 .....	116
Figura 17: <i>feedback</i> da Avaliação no <i>Google formulários</i> .....	117
Figura 18: Avaliação com <i>whatsApp</i> .....	119
Figura 19: Avaliação com <i>WhatsApp</i> -parte 1.....	120
Figura 20: Avaliação com <i>WhatsApp</i> -interações .....	124
Figura 21: Postagem de Luana .....	125
Figura 22: Interações sobre as imagens .....	125
Figura 23: Colaboração via <i>WhatsApp</i> .....	127
Figura 24: Uso de emojis .....	128
Figura 25: Interações no <i>WhatsApp</i> .....	128

Figura 26: Atividade 4 do <i>WhatsApp</i> .....	129
Figura 27: Resposta de Amélie no <i>WhatsApp</i> .....	131
Figura 28: Resposta de Luana no <i>WhatsApp</i> .....	131
Figura 29: Critérios de avaliação do <i>Wizer.me</i> .....	138
Figura 30: Avaliação com <i>Wizer.me</i> -parte 1 .....	139
Figura 31: Avaliação com <i>Wizer.me</i> -parte 2 .....	140
Figura 32: Avaliação com <i>Wizer.me</i> -parte 3 .....	141
Figura 33: Avaliação com <i>Wizer.me</i> -parte 4 .....	142
Figura 34: Questões da avaliação com <i>Wizer.me</i> .....	143
Figura 35: Resposta de Amélie na avaliação com <i>Wizer.me</i> .....	143
Figura 36: Questões 6 e 7 do <i>Wizer.me</i> .....	144
Figura 37: Avaliação com <i>Wizer.me</i> -parte 5 .....	145
Figura 38: Respostas dos futuros professores .....	145
Figura 39: questões propostas no <i>Padlet</i> e critérios de avaliação .....	150
Figura 40: respostas dos alunos no <i>Padlet</i> .....	151
Figura 41: resposta de Wonder Woman no <i>Padlet</i> .....	152
Figura 42: Interações no <i>Padlet</i> .....	153

# Sumário

<b>O Percurso Inicial.....</b>	<b>15</b>
<b>O Percurso Teórico.....</b>	<b>28</b>
1.1 Conceito de representações.....	29
1.2 Avaliação da aprendizagem.....	37
1.2.1 Avaliação Formativa.....	42
1.3 Tecnologias digitais e o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de Língua	47
<b>O Percurso Metodológico.....</b>	<b>65</b>
2.1 Natureza da pesquisa.....	66
2.1.1 Estudo de Caso.....	67
2.2 Contexto de Pesquisa.....	69
2.3 Participantes da pesquisa.....	70
2.4 Descrição das ferramentas digitais usadas para construir as avaliações.....	71
2.4.1 Google formulários:.....	71
2.4.2 WhatsApp.....	72
2.4.3 wizer.me.....	73
2.4.4 Padlet.....	73
2.5 Construção dos instrumentos de coleta de dados.....	74
2.6 Procedimentos de análise dos dados.....	76
<b>O Percurso de Análises.....</b>	<b>79</b>
3.1 Sobre as Aulas de Língua Inglesa.....	80
3.1.1 Módulo 1: Assessment.....	81
3.1.2 Módulo 2: Formative Assessment.....	84
3.1.3 Módulo 3: Learning Assessment and Digital Technology.....	89
3.2 O que é avaliar?.....	94
3.2.1 Avaliar é colaborar com a aprendizagem.....	94
3.2.2 Prova não é um bom instrumento para avaliar.....	96
3.2.3 Avaliar é verificar resultados.....	99
3.3 Sobre avaliar utilizando tecnologias digitais: representações dos futuros professores.....	102
3.3.1 Aprendendo a ser professor.....	102
3.3.2 A tecnologia é uma aliada.....	105
3.3.3 Avaliar também é ensinar.....	107

3.4 Sobre avaliar utilizando tecnologias digitais: o que eu aprendi?.....	110
3.4.1 Grupo 1: Google formulários .....	112
3.4.2 Grupo 2: WhatsApp .....	
3.4.3 Grupo 3: Wizer.me .....	141
3.4.4 Grupo 4: Padlet.....	153
<b>O Percurso Final? .....</b>	<b>163</b>
<b>Referências .....</b>	<b>169</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>178</b>

*O Percurso  
Inicial*

As pesquisas em torno da inserção de tecnologias digitais em sala de aula têm crescido bastante nos últimos tempos no âmbito da Linguística Aplicada (LIMA, 2012; COSTA, 2013; MORAN, 2015; KUKULSKA-HULME, 2015), com o objetivo de buscar meios de refletir sobre essa forma de ensinar, que demanda posicionamentos outros, tanto do professor, quanto dos alunos. Em uma sociedade cada vez mais digital há uma demanda para que o ensino se torne mais digital também, ou seja, que permita aos alunos relacionarem o que estão aprendendo em sala com suas vidas fora dela.

Entretanto, apesar dessas pesquisas e de muitos professores se interessarem por um ensino relacionado ao uso de tecnologias digitais, percebo que, no contexto escolar, em muitos casos, o uso da tecnologia cumpre meramente um papel à margem do processo de ensino e de aprendizagem nas aulas. Esse uso parece não oportunizar uma articulação pedagógica mais produtiva para a relação do aluno com o conhecimento, algo do processo de ensino e de aprendizagem. Tal fato pôde ser percebido em meu contexto de trabalho. A partir de conversas com professores que usam tecnologias em suas aulas, notei que, em alguns casos, a tecnologia é usada para cumprir o tempo de aulas, como usar o *Datashow* para passar um filme de cinquenta minutos ou levar os alunos para o laboratório e deixá-los utilizar a *internet* sem um planejamento. Todos esses fatos parecem gerar certa descrença em relação às tecnologias digitais, como se fosse de relevância secundária para o processo de ensino e também de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a utilização das tecnologias digitais ainda não ganhou, no espaço escolar, um uso adequado, no sentido de uma integração do processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* às tecnologias digitais, levando em consideração que elas têm muito a oferecer. Em uma entrevista sobre o tema, Prensky (2010) ressalta que usar tecnologias apenas como suporte para as aulas expositivas é um erro e pode não trazer benefício para o processo de aprendizagem dos alunos. Para que “a tecnologia tenha efeito positivo no aprendizado, os professores precisam primeiro mudar o jeito de dar aula” (PRENSKY, 2010, s/p).

Dessa maneira, considero relevante refletir sobre a integração de ferramentas tecnológicas ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como das outras disciplinas escolares. Isso porque os alunos, em sua maioria, já utilizam algum tipo de tecnologia em seu cotidiano desde muito cedo, tais como tecnologias móveis, computadores portáteis, dentre muitos outros. Em decorrência desse uso tecnológico, os alunos começam a ter contato com a língua inglesa, por exemplo, por



meio de jogos ou de músicas, presentes seja na tecnologia móvel, seja nos computadores, etc., por meio de redes sociais em que há possibilidade de conhecer pessoas do mundo inteiro sem sair de casa.

Em vista do exposto, pensar a necessidade de integração de tecnologias digitais em sala de aula demanda refletir sobre meios que mostrem que é possível tal inserção, tanto para ensinar quanto para avaliar e para aprender. Esse ponto exige outra reflexão: o papel do professor, o qual também está passando por transformações, uma vez que ele precisa aprender a usar a tecnologia a seu favor. Ele precisa se lançar nesse meio tecnológico e vencer seu receio do novo, do diferente. Além da aprendizagem de como utilizar as tecnologias, o professor precisa saber filtrar, saber qual ferramenta tecnológica pode colaborar com cada momento da aula. Para isso, considero que essas reflexões deveriam iniciar-se nos cursos de formação de professores. Quanto mais cedo os futuros professores tiverem contato com teorias e com o uso de tecnologias digitais, quando estiverem atuando como professores, seu uso será com maior propriedade e domínio.

Nessa perspectiva, tendo em vista que a tecnologia digital é pouco utilizada como suporte do processo de ensino em algumas escolas, seja no âmbito do ensino básico, seja no ensino superior, considero relevante uma pesquisa que investigue como a avaliação e a aprendizagem podem ter espaço nesse ambiente: o de alunos em formação em cursos de licenciatura, mais especificamente licenciatura em Letras.

A experiência de construir avaliações em ambiente *online*, com professores pré-serviço<sup>1</sup>, aconteceu pela primeira vez em 2016 em minhas aulas, no terceiro ano do curso de Letras Português-Inglês. Eu ministrava a disciplina de língua inglesa III e, depois de conversar com os alunos da disciplina, decidi inserir ferramentas digitais nas aulas no processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* de línguas. A experiência durou cerca de um semestre e foi muito proveitosa, a maioria dos alunos se empenhou, pesquisou as ferramentas digitais e, depois que construímos avaliações, discutimos as vantagens e os limites das ferramentas digitais para o fim de avaliar a aprendizagem.

Um ponto que considerei relevante para a formação docente foi que, de modo geral, os professores pré-serviço aprenderam que as ferramentas digitais não são a solução para todos os problemas de sala de aula.

Apesar de ter considerado a experiência positiva, tive alguns contratemplos, pois quando chegamos ao último mês de aula, alguns alunos deixaram de realizar as atividades

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, nomeio os participantes de professores pré-serviço, professores em formação e alunos.

propostas em ambiente *online* porque estavam com atividades não *online* de outras disciplinas. Ademais, demoramos muito tempo para que todos se acostumassem com as plataformas *online*, organizassem seus e-mails e senhas, pois eles sempre se esqueciam de qual senha haviam selecionado para o e-mail.

Dessa forma, para a segunda experiência com a integração de ferramentas digitais para avaliar a aprendizagem em um curso de formação de professores, que resultou na coleta de dados para esta tese, comecei as discussões já no início da disciplina, mesclando com os conteúdos da ementa, para que terminássemos antes do fim do semestre letivo; assim, todos os alunos poderiam se envolver nas atividades. Ademais, levei os alunos para o laboratório para experimentarmos todas as ferramentas tecnológicas que não conheciam, fosse no momento da aula, fosse no intervalo entre as aulas, para tentar sanar os problemas encontrados durante a experiência anterior.

Nessa perspectiva, realizar a pesquisa em dois momentos distintos, com turmas diferentes, me possibilitou perceber o quanto é necessário esse tipo de reflexão nos cursos de formação docente. Os alunos já vêm com representações bem marcadas sobre o que seja avaliar e mesmo ser professor, a partir de suas experiências anteriores. Dessa maneira, essas experiências colaboram para que os professores pré-serviço tenham acesso a pesquisas e espaços *online*, o que possibilita que eles reflitam sobre suas representações.

Dessa maneira, passei a compreender então, embasada em Felice (2006), que não é possível desvincular o ensino da aprendizagem ou da avaliação, pois esses três elementos são indissociáveis: o trinômio *ensino-avaliação-aprendizagem* são elementos que se atravessam e se complementam. Com isso, um precisa do outro para colaborar com as práticas educativas do professor. A avaliação da aprendizagem, no contexto que pretendo defender nesta pesquisa, possui um caráter formador. Percebo, nessa linha de pensamento, que no contexto educacional em que vivemos e no qual me insiro, nos é demandado chegar a uma nota ao fim do curso, com o propósito de significar o desempenho do aluno, ou seja, para mostrar, por meio de dados padronizados, onde ele conseguiu chegar a partir daquilo que foi ensinado. É relevante mostrar que há formas de avaliar por intermédio desse contexto tecnológico também, dependendo, do que o professor em questão conceba como avaliação da aprendizagem. Dessa forma, doravante, sempre que me referir ao processo de ensino, utilizarei o trinômio *ensino-avaliação-aprendizagem*.

Neste ponto, é preciso destacar que apostar na utilização das tecnologias digitais na escola reclama uma problematização acerca do conceito de avaliação. A avaliação é

parte integrante de nossa vida. É por meio de avaliações, comparações, que selecionamos o que julgamos mais apropriado e descartamos o que não nos interessa. Nas redes sociais, a avaliação possui um papel relevante, pois, é por meio da quantidade de *likes* que se imagina se o conteúdo postado foi aprovado ou não. No *Facebook*, por exemplo, há vários *emojis* que, segundo Paiva (2016), expressam sentimentos, concordando ou discordando do assunto abordado, ou seja, a avaliação do leitor sobre aquilo que ele acabou de ver. Não só no *Facebook*, mas em várias redes sociais, vemos a possibilidade de avaliar o que está sendo postado por meio de texto escrito ou *emojis*.

Além das redes sociais, vemos a avaliação em vários outros ambientes, como em sites de busca de hotéis<sup>2</sup>, em que é possível avaliar o hotel, dando uma nota e escrevendo comentários que serão lidos por outros internautas, o que pode interferir na decisão de quem pretende fazer uma reserva. Outro ambiente digital em que há avaliação é o *Yahoo*<sup>3</sup>, nele o internauta pode fazer uma pergunta qualquer que será respondida em poucos minutos por várias pessoas, em diferentes lugares. Nesse ambiente, é possível votar na melhor resposta, a qual terá maior visibilidade.

Assim, de modo geral, os alunos estão acostumados a avaliarem e serem avaliados todo o tempo por meio das tecnologias digitais. Tal fato leva a pensar que, no contexto escolar, há a necessidade de se considerar a avaliação de outra forma. Há algum tempo, seria inadmissível pensar a avaliação por meio de ferramentas digitais. Agora, com toda essa tecnologia à disposição dos alunos o tempo todo, está na hora de refletir sobre essa inserção.

Há várias pesquisas que se debruçam atualmente sobre a temática da avaliação da aprendizagem, como a de Taras (2007), que discute as funções da avaliação com o intuito de desmistificá-las. Segundo a pesquisadora, as funções da avaliação se entrelaçam e não são estanques, ela seria, então, processo e resultado ao mesmo tempo. Igualmente, a pesquisa de Fidalgo (2006) investiga a forma como a avaliação pode ser processual e não produto final. Desse modo, a avaliação passa a fazer parte da aprendizagem dos alunos, e o professor pode utilizá-la também para saber como está o seu próprio desempenho e, a partir daí, criar as estratégias que julgar necessárias para contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, embasada em autores como Bacich, Neto e Trevisani (2015), posso afirmar que as tecnologias digitais reclamam uma forma outra de ensinar, de aprender e,

---

<sup>2</sup> Por exemplo: Trivago <<https://www.trivago.com.br/>>; Booking <<https://www.booking.com/>>

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://br.answers.yahoo.com/>>.

consequentemente, de avaliar no espaço de sala de aula. O professor tem a seu dispor uma variedade de ferramentas tecnológicas para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, sem recorrer apenas a provas impressas e/ou arguições.

Ressalto que, nesta pesquisa, não há a intenção de excluir os modos de avaliar atuais; o intuito é discutir que, assim como há diferentes funções para a avaliação, há também ferramentas tecnológicas diversas que podem auxiliar o professor a ensinar e a perceber o desempenho dos alunos. O que a tecnologia digital traz de novo (ou diferente) é o fato de o professor integrar algo comum aos alunos à aprendizagem, utilizando ferramentas que podem facilitar o ensino e a aprendizagem e que são possíveis apenas *online*.

Nessa linha de pensamento, apesar de haver muitas pesquisas que revelam a proficiência do uso de tecnologias digitais como suporte para as aulas de língua inglesa (LEFFA, 2002; SEABRA, 2010; PAIVA, 2013), e de revistas que publicam volumes dedicados à temática (LETRAS & LETRAS, 2009; DOMÍNIOS DE LINGU@GEM, 2012), pude perceber que ainda há uma necessidade de se pesquisar como ocorre a avaliação nesse contexto. A maioria dos trabalhos consultados reflete sobre avaliação em contexto de ensino-aprendizagem à distância (EaD). Por essa razão, proponho uma pesquisa que investigue as representações de professores de língua inglesa em formação, sobre a integração de tecnologias digitais, para avaliar a aprendizagem em contexto de ensino presencial.

Diante do que foi considerado em relação à necessidade de integração de tecnologias digitais à avaliação da aprendizagem, e também no sentido de defender a tese de que a discussão e a reflexão sobre avaliação da aprendizagem e a integração de tecnologias digitais para avaliar, nos cursos de formação dos professores, colaboram para que as práticas avaliativas tenham como objetivo principal a aprendizagem do aluno, propus três perguntas motivadoras para realizar esta pesquisa:

- ☒ Quais as representações iniciais dos professores em formação sobre a avaliação da aprendizagem?
- ☒ Após discutir sobre avaliação, pesquisar e apresentar ferramentas digitais para avaliar a aprendizagem, quais representações dos professores em formação puderam ser percebidas no que se refere à temática abordada?
- ☒ De que forma a construção das avaliações com o uso de tecnologias digitais colaborou para a formação dos professores pré-serviço?

Para investigar as perguntas propostas, elenquei como objetivo geral dessa pesquisa:

- ✎ Investigar as representações de professores em formação sobre integrar tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem.

Tomando por base o objetivo geral e as perguntas de pesquisa, propus os seguintes objetivos para nortear este trabalho:

- ✎ Identificar e analisar as representações iniciais de professores em formação sobre avaliação da aprendizagem.
- ✎ Levantar e analisar as representações discentes percebidas, após discutir sobre a integração de tecnologias digitais para a avaliação e construir avaliações, em sala de aula.
- ✎ Investigar de que forma a construção das avaliações com o uso de tecnologias digitais colaborou para a formação dos professores pré-serviço.

Ao elaborar as perguntas e os objetivos dessa pesquisa, levei em consideração o contexto educacional do ensino de língua inglesa. Nesse contexto de produção, os participantes são professores em formação do curso de licenciatura Letras Português- Inglês e, em sua maioria, ainda não tiveram contato com teorias sobre avaliação da aprendizagem ou ferramentas tecnológicas. Assim, a primeira e a segunda perguntas referem-se às representações desses professores em formação sobre avaliar a aprendizagem e a integração de tecnologias digitais para avaliar. A terceira pergunta permitiu-me perceber de que forma construir avaliações utilizando tecnologias digitais pode colaborar para a formação dos futuros professores. Isso porque o professor em formação precisa compreender quais competências e habilidades seu trabalho pedagógico propiciará a seus alunos. Logo, tais ferramentas não devem ser inseridas sem um planejamento prévio, caso contrário, seu uso pode ser comprometido.

As questões relacionadas à avaliação da aprendizagem como uma forma de contribuir para a aprendizagem e não apenas medir o conhecimento dos alunos sempre me inquietaram. Na dissertação de mestrado, investiguei de que forma a escrita de diários reflexivos poderia configurar-se como uma ferramenta de avaliação formativa; meu interesse era pensar uma avaliação que também envolvesse os alunos, no sentido de permitir que eles se responsabilizassem por seu próprio percurso, e percebessem que sua aprendizagem depende, em grande parte, deles também.

Portanto, a partir de discussões com o grupo de pesquisa a que me filio, *Grupo de Pesquisas e Estudos em Avaliação (GEPAV)*, da Universidade Federal de Uberlândia, e

de minhas inquietações sobre a temática, percebi que seria relevante investigar as questões em torno do processo de ensino-avaliação-aprendizagem no curso de formação de professores.

Dessa forma, essa pesquisa representa meus anseios pessoais, ao me tornar professora formadora em 2015, de discutir e de possibilitar que os professores pré-serviço tenham contato com os temas discutidos nesta tese, para que consigam problematizar e refletir sobre as formas de ensinar e avaliar a que tiveram acesso em suas trajetórias escolares. O contato dos futuros professores com os temas abordados ocorreu por meio de: a) experiência de criar uma avaliação utilizando tecnologias digitais; e b) reflexão e discussão, em sala de aula, sobre as avaliações construídas, com o intuito de observar seus limites e suas possibilidades.

Clandinin e Huber (2007) apresentam três modalidades de justificativas possíveis: uma pessoal, uma prática e outra social e/ou teórica. Assim, embasada nos autores, além dessa justificativa pessoal para desenvolver essa pesquisa, há também justificativa de ordem prática; em meu contexto de trabalho, não há uma disciplina que privilegie discussões sobre ensino-avaliação-aprendizagem, assim como as discussões em torno da integração de tecnologias digitais nesse meio. Há as disciplinas de *Didática*, *Metodologia Científica* e os *Estágios Supervisionados*. Contudo, como cada professor enfatiza um ponto específico, as discussões acerca dessas temáticas quase não têm espaço, de modo que os professores pré-serviço acabam por reproduzir as práticas a que tiveram acesso durante sua vida escolar.

Nesse sentido, esta pesquisa espera contribuir com os professores em formação no que se refere a refletir e a problematizar práticas já estabilizadas no ambiente escolar, como a aplicação de provas para aferir notas. Tendo isso em mente, esse trabalho também justifica-se teoricamente por colaborar com as discussões realizadas sobre o currículo do curso de Letras, especificamente sobre disciplinas que versem sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de línguas, incluindo, nessas discussões, a integração de tecnologias digitais.

Segundo Chapelle (2007), ainda há uma carência por pesquisas que reflitam sobre a integração de tecnologias para avaliar a aprendizagem dos alunos. A autora afirma que pouco progresso foi alcançado no que se refere a uma instrução que não tenha como base o professor em frente da sala, controlando o processo.

Considero relevante abordar, na introdução desta tese, a concepção de língua que embasa minha pesquisa, a saber: língua como interação (BAKHTIN, 1981). É a partir da

inscrição teórica sobre língua e linguagem em que o pesquisador se vincula que ele lançará sobre seu objeto de pesquisa determinado olhar. Assim, sob essa perspectiva, considero que a língua só adquire sentido no meio social; ou seja, é a partir da interação com o outro que concretizamos a linguagem.

Bakhtin (1981), em seus estudos sobre a linguagem, compreende a língua a partir de determinado contexto. Para o autor, a língua possui um dinamismo próprio de significação, não está estabilizada e os significados variam, dependendo do falante que os enuncia, segundo seu meio ambiente. É possível entender o signo linguístico proposto por Bakhtin (1981) a partir de uma complexidade em que os sentidos não estão definidos *a priori*. Para essa concepção de língua, há sempre a pressuposição do outro, pois a linguagem não é um ato solitário.

Nessa perspectiva, a língua é dialógica porque sempre pressupõe o outro na enunciação; mesmo quando falamos sozinhos, pressupomos alguém que nos ouvirá e responderá, o que demonstra o caráter dialógico da linguagem.

Bakhtin (1981, p. 123) argumenta que a “interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”, a qual, nessa perspectiva, seria a verdadeira natureza da linguagem. Para estabelecer relações no âmbito de uma determinada sociedade, o indivíduo interage em seu meio social por intermédio da linguagem, sendo desse modo constituído por ela. Portanto, a concepção de língua como interação proposta por Bakhtin (1981) é relevante para esta pesquisa, uma vez que considera os aspectos sociais e ideológicos nos quais os indivíduos se inserem.

Além de expor a concepção de língua em que me baseio, considero relevante apontar como entendo a concepção de aprendizagem de línguas. Kukulska-Hulme (2015, p. 283) afirma que “nos últimos tempos assistimos a uma convergência de pontos de vista em torno da importância da comunicação através das fronteiras culturais, em vez de focar especificamente na aprendizagem de línguas e aquisição”<sup>4</sup>.

Dessa forma, a aprendizagem de línguas, do modo como a compreendo, possibilita o contato do aluno com outras culturas e com falantes da língua que está aprendendo. Nesse cenário, as tecnologias digitais têm um papel importante, pois facilitam essa interação entre as pessoas e as culturas diferentes e não restringem a aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Minha tradução para: In recent times we are witnessing a convergence of views around the importance of communication across cultural boundaries rather than focusing specifically on language learning and acquisition, especially where the language teaching policy is concerned (KUKULSKA-HULME, 2015, p. 283).

Portanto, compreendo o ensino e a aprendizagem de línguas para além da aquisição de conteúdos gramaticais e frases desconexas.

Há vários estudos, no âmbito da Linguística Aplicada, que pesquisam a relação possível entre Aprendizagem de Línguas e Tecnologias Digitais, tais como a tese de Lima (2012), que investigou e construiu propostas de atividades *online*, postadas em um ambiente virtual de aprendizagem, em um curso de graduação semipresencial em Letras, da Universidade Federal do Ceará. A partir das análises, o autor construiu e investigou as propostas de atividades *online* e, também, construiu um catálogo mostrando a frequência de uso das tecnologias selecionadas para esse ambiente. Suas análises revelaram a proficiência de se trabalhar com atividades voltadas para um uso mais real da língua inglesa e a necessidade de planejar bem tais atividades.

Por seu turno, em sua tese, Costa (2013) inseriu o aplicativo *WhatsApp* nas aulas de língua inglesa em um Instituto Federal, na cidade de Teresina, no Piauí. As análises da autora revelaram que o aplicativo colaborou para a aprendizagem dos alunos, inserindo-os em um contexto de uso real da língua, o que promoveu a motivação e o interesse em aprender.

Franco (2013), assim como Costa (2013), realizou sua pesquisa em uma escola localizada no Rio de Janeiro. O autor analisou, sob o paradigma da complexidade, possíveis relações entre a autonomia dos alunos e padrões de comportamento, por meio de narrativas multimídias de aprendizagem. Os resultados da pesquisa indicaram que o uso de tecnologias, por si só, não promoveu autonomia. A autonomia ocorreu, na maioria dos casos, em contexto de aprendizagem informais, em ambientes possibilitados pela *Internet*.

O trabalho de Conti (2017) enfatizou a apropriação do uso de tecnologias digitais em sala de aula da educação básica, com o objetivo de compreender como os envolvidos no processo lidam com essa tecnologia. Os resultados da pesquisa apontaram que os alunos se apropriam das tecnologias digitais de formas distintas das esperadas em ambiente escolar, utilizando tais ferramentas de forma clandestina como um modo de resistência à educação tradicional.

A partir dos resultados, Conti (2017) tece críticas aos programas do governo que têm como objetivo qualificar os professores para o uso de tecnologias digitais. Segundo o autor, tais programas tratam o professor como um imigrante digital, por vezes desconsiderando o conhecimento que ele possui. Essa abordagem dos programas é problemática, na medida em que não permite ao professor assumir uma postura crítica.



Conti (2017) conclui seu trabalho apontando que não é tarefa do professor buscar, sozinho, tecnologias digitais para suas aulas, a escola é quem deveria ter uma estrutura com profissionais capacitados para darem suporte ao professor. Concordo com Conti (2017) quando ela afirma que buscar a tecnologia não deva ser tarefa do professor. Contudo, acredito que os alunos deveriam ser inseridos no processo, em vez de profissionais capacitados. Os alunos conseguem buscar tecnologias e também resolver a maioria dos problemas que podem ocorrer com o uso dessa tecnologia.

A pesquisa de Freitas e Windle (2017) enfatizou uma comunidade de prática *online*, a partir de um grupo criado no aplicativo *WhatsApp* por alunos do primeiro ano do ensino médio. Os resultados da investigação revelam que é preciso compreender os usos que os jovens fazem do aplicativo *WhatsApp*, tanto no campo educacional quanto ao uso social, isso porque o aplicativo não “transforma” a realidade, é preciso compreender que o social/“não escolar” também contribui e faz parte da identidade coletiva das turmas” (FREITAS; WINDLE, 2017, p. 92).

Outro trabalho que investigou o aplicativo *WhatsApp* foi a pesquisa conduzida por Braga e Silva (2017). As autoras analisaram as interações de professores pré-serviço em um curso de extensão sobre formação de professores e aprendizagem móvel. As análises revelaram, por meio das presenças social, instrucional e cognitiva, um engajamento dos participantes em todas as atividades propostas no curso, o que favoreceu tanto o uso da língua inglesa nas interações quanto reflexões voltadas para as discussões sobre a formação docente e tecnologias móveis.

Apesar de haver pesquisas que investiguem a integração de tecnologias digitais para a aprendizagem, há poucos estudos, no contexto brasileiro, que investigam a integração entre avaliação da aprendizagem e ferramentas tecnológicas em contexto de aula presencial. Em pesquisa no banco de dados da Capes e em livros, encontrei alguns, como o livro organizado por Bacich, Neto e Trevisan (2015), em que os autores discutem os resultados de uma extensa pesquisa sobre a integração de tecnologias digitais na aprendizagem. Todos os textos do livro enfatizam alguns aspectos dessa integração, como no texto de Lima e Moura (2015) no qual investigam o que muda (ou deveria mudar) no papel do professor com a integração de tecnologias digitais em sala de aula. Segundo os autores, com a integração de tecnologias digitais nas salas de aula, é possível que o professor personalize o ensino, dado que cada aluno aprende em um tempo distinto e de formas diferentes.

Já na pesquisa feita por Rodrigues (2015), na mesma obra, ele investiga a avaliação da aprendizagem nesse contexto híbrido. Segundo o autor, as tecnologias digitais têm muito a oferecer para se avaliar a aprendizagem dos alunos, Rodrigues (2015) menciona a plataforma *Padlet* como uma possibilidade de criar atividades e possibilitar a interação entre os alunos. Para o autor, o que o professor precisa ter, ao inserir ferramentas para avaliar, são critérios claros e um conceito de avaliação para além de aferir notas.

No âmbito internacional, há vários estudos que versam sobre a integração que proponho analisar, tal como McGuire (2005), que investigou o projeto *eVIVA*, que se baseou em tecnologias móveis para avaliar a aprendizagem dos alunos no contexto do ensino fundamental britânico. As análises mostraram que um fator motivacional para os alunos foi compartilhar seus trabalhos com os colegas no espaço virtual e que isso favoreceu a aprendizagem.

Algumas pesquisas propõem a integração de tecnologias para avaliar a aprendizagem, mas ainda têm uma visão quantitativa da avaliação, como se ela só servisse para fornecer uma nota, como é o caso da proposta de Jackson (2006), na qual a autora discorreu sobre as vantagens de se avaliar em ambiente digital; contudo, quando vai discorrer sobre os benefícios, a autora apenas menciona o fato de a nota poder sair instantaneamente e, também, na preocupação que o professor deve ter em não possibilitar que o aluno entre em outros *sites*. Há, a meu ver, apenas uma transposição do presencial para o *online*, o que invalidaria seu uso.

Spurlin (2006), em seu trabalho, discute o conceito de avaliação e de que forma a tecnologia digital pode colaborar para esse processo. A autora defende que pensar a integração de tecnologias para ensinar e avaliar é algo complexo, que deve ser visto com cuidado e compromisso, dado que a tecnologia possui muitas variáveis.

Ao considerar o cenário internacional, percebo que a nossa realidade ainda carece de pesquisas que investiguem as representações de professores em formação no que se refere à integração de ferramentas digitais à avaliação da aprendizagem em contexto de aprendizagem presencial.

Para estruturar esta tese, construí capítulos que foram divididos da seguinte maneira: no capítulo um, discuto a teoria que embasa a pesquisa e para realizar essa discussão optei por elaborar subseções nas quais discorro sobre: tecnologias digitais e ensino-avaliação-aprendizagem. Além disso, iniciei o capítulo abordando o conceito de Representações, que utilizei como base para minhas análises.

No capítulo dois, descrevo a metodologia da pesquisa, a construção dos instrumentos e a coleta de dados. Para uma melhor compreensão do trabalho realizado, descrevi as ferramentas digitais utilizadas pelos professores pré-serviço para construir as avaliações.

No capítulo três, analiso os dados da pesquisa, levando em consideração os relatos, as avaliações construídas pelos alunos e as interações em sala de aula sobre as avaliações. Para finalizar a pesquisa, discuto os resultados com base nas perguntas propostas.

Portanto, após ter apresentado a introdução desta pesquisa, assim como a justificativa e os objetivos, passo, no próximo capítulo, à discussão dos pressupostos teóricos relevantes para o desenvolvimento desta tese.

*O Percurso  
Teórico*

*E*ste capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, discorro sobre o conceito de representação com base nas pesquisas de Bronckart (1999) e Celani e Magalhães (2002). Essa discussão justifica-se por se tratar de um conceito teórico-metodológico que irá embasar minhas análises.

Na segunda seção, discuto o conceito de Avaliação da Aprendizagem com base nos trabalhos de Taras (2007, 2009), Abedi (2010) e Cizek (2010), que discutem os modelos de avaliação como imbricados e relacionados, e, também, a relevância da avaliação formativa para a aprendizagem. Baseio-me, do mesmo modo, em Quevedo-Camargo (2011) e Felice (2011a), que defendem que o processo de ensino e aprendizagem está estreitamente relacionado à avaliação justificando, por meio de suas pesquisas, o trinômio ensino-avaliação-aprendizagem.

Na terceira seção, discorro sobre o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de línguas com base, principalmente, nas pesquisas de Warschauer (2007), Prensky (2010), Chapelle (2007) e Kukulska-Hulme (2015). Esses autores discutem a necessidade de inserir tecnologias digitais no processo de ensino e também de aprendizagem, mostrando que há vantagens tanto para o aluno quanto para o professor, e, igualmente, há desafios que ainda precisam ser vencidos.

Concomitantemente, as teorias elencadas nesta seção formam um arcabouço que favorece a compreensão do contexto de pesquisa e demais aspectos que são intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, a partir de uma visão holística.

### ***1.1 Conceito de representações***

O conceito de representação social, que embasa os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), advêm dos estudos de Moscovici (2003) e pode ser aplicado a todas as ciências, não apenas à psicologia social, área do autor. Segundo Moscovici (1978, p.6) o conceito de representação social pode ser compreendido como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (...) elas possuem uma função constitutiva da realidade”. O autor destaca que “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências” (MOSCOVICI, 1978, p. 44).

Moscovici (2003) pontua que as representações sociais são conhecimentos adquiridos e estabilizados no meio social. Desse modo, concretizam-se com o tempo.

Contudo, as representações sociais não são imutáveis ou congeladas, elas são dinâmicas e podem se modificar ao longo do tempo, por meio da linguagem e das experiências vividas.

Nessa linha de pensamento, enfatizarei, neste trabalho, o conceito de representação para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Os pesquisadores do ISD, formados por Bronckart e um grupo de pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, tomaram por base o conceito de representação proposto por Durkheim e retomado por Moscovici (1978, 2003), para refletirem sobre as pesquisas no ISD. Os estudos desse grupo tiveram como base os trabalhos de Vygotsky e Bakhtin, no que se refere ao desenvolvimento humano e a linguagem. O intuito das pesquisas era compreender como ocorria o funcionamento e a estrutura dos textos que circulavam socialmente. O ISD, segundo Bronckart (2008, p. 10), pode “ser visto como uma corrente da ciência do humano”, cuja especificidade seria “postular que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano”.

Dessa maneira, o campo de pesquisa do Interacionismo Sociodiscursivo compreende que

as práticas languageiras situadas (ou textos discursivos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade humana (BRONCKART, 2008, p. 10).

Segundo Bronckart (2012[1997]), as condições de produção influenciam a forma na qual o texto é organizado. O autor argumenta que as condições de produção podem ser agrupadas em dois conjuntos, o primeiro relaciona-se com o mundo físico e o segundo com os mundos social e subjetivo.

O primeiro conjunto é definido a partir de quatro parâmetros, a saber, lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor. Bronckart (2012[1997]) argumenta que todos esses parâmetros referem-se ao contexto físico de produção do texto.

O segundo conjunto, o qual desperta maior interesse neste trabalho, é mais enfatizado pelo autor genebrino, dado que se refere à uma interação comunicativa, sendo mais subjetivo. Bronckart (2012[1997]) define esse conjunto a partir de quatro parâmetros principais, sendo: lugar social, posição social do emissor (enunciador), posição social do

receptor (destinatário), objetivos da interação. Para uma melhor compreensão, construí o quadro a seguir:

Quadro 01: Contexto de produção, adaptado de Bronckart (2012[1997], p. 93-94)

Contexto físico: espaço em que ocorre a ação de linguagem que produz o texto (mundo físico)	Contexto sociossubjetivo: normas, valores, etc., além da forma pela qual o agente se observa e observa o destinatário (mundos social e subjetivo)
Lugar físico de produção	Lugar social de produção
Momento de produção	Objetivos da interação
Emissor: pessoa que produz fisicamente o texto	Enunciador: posição social do emissor
Receptor: pessoa que recebe ou percebe o texto	Destinatário: posição social do receptor

É possível perceber que o contexto de produção dos textos é relevante na medida em que permite compreender a construção dos textos, seja em um nível físico, seja em um nível mais sociossubjetivo. Compreender o contexto é importante nesta pesquisa porque, a partir dele, percebo que os alunos, ao construírem as avaliações, assumem em alguns momentos outro papel, o de professor. Assumir esse papel, ainda no curso de formação docente, é relevante, pois permite que amadureçam e reflitam sobre suas convicções, podendo revê-las e mesmo modificá-las.

Para compreender e interpretar os textos, Bronckart (2012[1997]) apresenta o “folhado textual”. Esse folhado pode ser entendido como uma superposição de três camadas de elementos, a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura é considerada a camada mais profunda do texto, sendo constituída “pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecerem” (BRONCKART, 2012[1997], p. 120).

Os mecanismos de textualização referem-se à coerência temática do texto e relacionam-se com sua infraestrutura. De acordo com Bronckart (2012[1997], p. 122), tais mecanismos podem ser compreendidos como: conexão, coesão nominal e coesão verbal. A conexão ocorre no texto por meio de marcadores textuais, já a coesão nominal se dá por meio de anáforas e a coesão verbal acontece nos textos por intermédio dos

tempos verbais “que ocorrem em interação com outras unidades de valor temporal, como os advérbios e organizadores textuais” (NESSRALLA, 2017, p. 82). Todos esses mecanismos colaboram para estabelecer a coerência temática do texto.

Os mecanismos enunciativos, por sua vez, estão “mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente produtor e seus destinatários” (BRONCKART, 2012[1997], p. 120). É a partir dos mecanismos enunciativos que podemos perceber a autoria de um texto. Bronckart (2012[1997], p. 130) argumenta que, em um primeiro momento, pode-se ver o autor do texto como aquele “que se posiciona em relação ao que é enunciado”.

Entretanto, por meio dos posicionamentos enunciativos, notam-se outras vozes no mesmo texto. Assim, um dado texto pode conter uma ou várias vozes que podem ser neutras, (do narrador ou expositor) de personagens, vozes sociais ou a voz do autor. As vozes são “as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade pelo que é enunciado” (BRONCKART, 2012[1997], p. 326).

Assim, é a partir desses ‘mundos virtuais’, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto (BRONCKART, 2012[1997], p. 130).

As vozes dos personagens podem ser compreendidas como as vozes de seres humanos ou de entidades humanizadas. As vozes sociais compreendem tanto as vozes de personagens quanto de grupos sociais “que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (BRONCKART, 2012[1997], p. 327). Já a voz do autor refere-se ao autor empírico do texto, quem o produziu.

Nesta pesquisa, observo a ocorrência de algumas vozes sociais e da voz do autor em alguns momentos das análises; segundo Bronckart (2012[1997]), a voz do autor é atravessada por vozes sociais, que o constituem e colaboram para a constituição de suas representações.

Desse modo, o texto é atravessado por uma polifonia (BAKHTIN, 1997), que são diferentes vozes dentro de um texto, sendo que essas vozes podem ser do mesmo estatuto ou de estatutos diferentes. Essa polifonia de vozes me é interessante na medida em que os futuros professores, ao escreverem as narrativas ou mesmo nos momentos de discussões em sala de aula, revelaram quais vozes têm influências em suas



representações, uma vez que são essas outras vozes, ou mundos sociais, que influenciaram suas práticas pedagógicas e deixam entrever suas representações sociais.

Bronckart (2012 [1997], p. 326) defende que são as vozes “que assumem (ou são a elas imputadas) as formas mais concretas de realização do posicionamento, que são as modalizações”. As modalizações, como categorias de análise, também fazem parte dos mecanismos enunciativos e podem ser definidas como “avaliações formuladas sobre alguns aspectos dos conteúdos temáticos” (BRONCKART, 2012[1997], p. 131). As modalizações podem ser compreendidas e percebidas no texto a partir de quatro classes, segundo Bronckart (2012[1997], p. 132), a saber:

- ✎ *As modalizações lógicas* avaliam a partir das condições de verdade das “proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc”. Essas modalizações se relacionam ao mundo subjetivo.
- ✎ *As modalizações deônticas* avaliam a partir de valores já estabelecidos socialmente, “apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis”. Elas se relacionam ao mundo social.
- ✎ *As modalizações apreciativas* julgam a partir de condições subjetivas e se relacionam ao mundo subjetivo; elas “apresentam os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia”.
- ✎ *As modalizações pragmáticas* avaliam a responsabilização do produtor, atribuindo a ele razão e capacidade de ação. As unidades linguísticas que representam essa ação são os verbos no pretérito.

A partir das categorias de análises propostas por meio do “folhado textual” apresentado por Bronckart (2012[1997]), é possível entrever as representações sociais dos agentes envolvidos na interação. Para Celani e Magalhães (2002), as representações sociais são construídas sócio, histórico e ideologicamente, a partir de experiências diversas. As autoras argumentam que elas influenciam nosso modo de ver o mundo e nos relacionar com ele, sendo por meio das representações que nos posicionamos nas mais diferentes esferas de nossas vidas, concordando ou discordando com o quê nos é apresentado.

Segundo Celani e Magalhães (2002), as representações se relacionam, influenciando e sendo influenciadas por aspectos culturais, políticos e ideológicos. As autoras definem representação como uma

cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

As autoras corroboram com o pensamento de Bronckart (2012[1997]) quando o autor genebrino salienta que as representações são construídas nos textos, percebidas e apreendidas pela linguagem e são passadas de geração em geração. Por essa razão, a linguagem pode ser compreendida como uma atividade, um modo de revelar as representações dos indivíduos.

Segundo Magalhães (2007, p. 186),

[a]s representações são sempre construídas dentro de contextos sociohistóricos e culturais e relacionadas às questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores, verdades e autocompreensões que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem.

Nessa perspectiva, Magalhães (2007) afirma que as representações são sociais, uma vez que possuem origem nesse meio social que constitui o indivíduo. Nesse sentido, as representações são individuais e sociais ao mesmo tempo, se entrelaçando e constituindo os indivíduos discursiva e ideologicamente.

Compreender o conceito de representação implica levar em consideração os mundos representados, postulados por Habermas (1984), a saber: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. Segundo Bronckart (2012[1997], p. 151), esses mundos representados “são mundos virtuais criados pela atividade de linguagem”. Assim, é a partir de nossa interpretação sobre os conhecimentos relativos a esses mundos que as representações são construídas e/ou modificadas. Habermas (1984) pontua que todas as atividades desenvolvidas pelo ser humano se apoiam em avaliações coletivas, de um dado grupo social, tendo por base os mundos representados.

Segundo Habermas (1984) e Bronckart (2012[1997]), o mundo objetivo pode ser relacionado ao mundo físico que cerca o indivíduo, as representações que cada um constrói do contexto à sua volta, a partir de sua vivência, sendo relacionado, então, ao meio físico comum do indivíduo. O mundo social engloba as convenções de cada grupo social; tal mundo regula quais valores serão aceitos e quais serão rejeitados pelos grupos

sociais a partir das normas e dos valores que regem os grupos. Já o mundo subjetivo refere-se ao acervo de representações que cada indivíduo possui a partir de suas experiências, de seu contato com o mundo social.

De acordo com Quevedo-Camargo (2011, p.47), esses mundos são possíveis porque “os indivíduos trazem consigo a visão que têm de si mesmos, que por sua vez decorre de sua formação, e a visão que eles consideram que os outros têm da sua pessoa”. Assim, as representações, apesar de possuírem um caráter individual, são apreendidas pelo meio social.

Sobre os mundos representados, Felice (2006, p. 41) argumenta que

Estando esses três mundos inter-relacionados, a comunicação humana torna-se possível, isto é, havendo uma representação comum do mundo objetivo, uma aceitação das normas que regem o mundo social e uma aceitação da auto-representação, ou seja, da imagem pública projetada de cada indivíduo do seu mundo subjetivo, suas vivências e seus sentimentos.

Nessa linha de pensamento, a comunicação humana está diretamente vinculada à aceitação dos mundos representados. Tal aceitação não acontece de forma voluntária, ela ocorre a partir da inserção dos indivíduos no meio social. E, por seu caráter social e ideológico, o conceito de língua proposto por Bakhtin (1981) se torna relevante, uma vez que é pela língua que as representações se tornam possíveis de serem percebidas.

Devido ao fato de a linguagem ter um caráter decisivo no desenvolvimento humano, Bronckart (2006, p. 122) argumenta que

A linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções) mas é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos em suas dimensões especificamente humanas.

Nessa perspectiva, a língua, como interação social, é a verdadeira natureza da linguagem. Para Bakhtin (1981, p. 123)

a verdadeira substância da língua [...] é constituída [...] por um fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Assim, para estabelecer relações no âmbito de uma determinada sociedade, o indivíduo interage em seu meio social por intermédio da linguagem, sendo desse modo constituído por ela e pela ideologia que a constitui.

Morato (2004, p. 317) pontua que a “língua não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo”. Para essa concepção de língua, há sempre a pressuposição do outro, a linguagem não é um ato solitário. Dessa maneira, a linguagem não poderia ser vista como um sistema abstrato, pois ela deriva da interação entre os falantes. Magalhães e Liberali (2004, p. 107), também relacionando o conceito de ideologia de Bakhtin ao de representações, afirmam que “todo signo é ideológico uma vez que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais e está marcada pela linguagem”.

Há algumas pesquisas que utilizam o conceito de representação para discutir os conceitos de aprendizagem e de avaliação, tal como Felice (2006) que discutiu as representações de professores sobre alunos que entraram nas universidades públicas por meio do Processo Seletivo Seriado. As análises revelaram que havia certa resistência por parte dos professores, cuja representação era de que esses alunos não estavam preparados o suficiente para entrar na universidade; essa representação influenciava nas ações em sala de aula e, por isso, de certa forma, atrapalhavam o andamento da disciplina ministrada. Os participantes da pesquisa de Felice (2006), ao considerarem os alunos *imaturos*, de antemão, já definiam uma identidade a esses alunos ingressantes.

Anjos Santos (2012) investigou as representações de futuros professores de língua inglesa no que se refere à apropriação de tais professores de gêneros digitais nas aulas. A pesquisa foi realizada a partir de uma disciplina ministrada pelo pesquisador na qual foram inseridos gêneros digitais, como *chat* e *blog*. O autor, a partir dos resultados da pesquisa, argumentou que a maioria dos participantes conseguiu se apropriar de forma satisfatória dos gêneros digitais utilizados. Anjos Santos (2012), em suas conclusões sobre a pesquisa, ressaltou a necessidade de se levar em consideração, ao se propor a inserção de tecnologias em sala de aula, o tempo gasto extraclasse com preparação e realização das atividades, uma vez que isso pode influenciar o trabalho do professor.

Por seu turno, Quevedo-Camargo (2011) também utilizou o conceito de representações de Bronckart (2012[1997]) em suas análises. Foi a partir do mapeamento das representações dos professores que foi possível elaborar um construto para avaliar os professores em formação e em serviço.

Santos Lima (2014) analisou as representações de professores em formação, no último ano do curso de Letras, sobre o quê é ensinar e o quê é ser professor. Suas análises evidenciaram que os futuros professores ainda possuem representações limitadas sobre o quê seja ensino e o quê seja ser professor.

As pesquisas apresentadas aqui, que utilizam o conceito de Representação como aporte teórico e metodológico, são relevantes para minha própria pesquisa, uma vez que confirmam as possibilidades de se investigar um fenômeno a partir das representações dos envolvidos. Ressalto que, apesar de haver esboçado todo o folhado textual de Bronckart (2012[1997]), enfatizarei em minhas análises dois procedimentos: análise interpretativa dos dados, e análise dos mecanismos enunciativos, pois acredito que esses dois procedimentos serão suficientes para que eu possa compreender e investigar as representações dos futuros professores

Dessa maneira, nessa seção, discorri sobre o Interacionismo Sociodiscursivo e o conceito de representação. Na próxima seção, discorro sobre o conceito de avaliação da aprendizagem e, especificamente, avaliação formativa.

## ***1.2 Avaliação da aprendizagem***

Os estudos acerca da avaliação em contexto escolar, como um processo que auxilia a aprendizagem dos alunos e não produto final que visa notas, têm sido amplamente discutidos no âmbito da Linguística Aplicada. Foi a partir de Scriven (1967) que os estudos sobre avaliação começaram a ser repensados. Contudo, foi Sadler (1989) quem formulou um conceito sobre avaliação formativa. Segundo o autor, em um texto de 1998, no qual revisita o conceito, avaliação formativa tem como objetivo central “fornecer *feedback* ao desempenho para melhorar e acelerar a aprendizagem”<sup>5</sup> (SADLER, 1998, p. 77). Esse conceito foi revisto e ampliado por outros pesquisadores e será discutido neste capítulo teórico.

Atualmente, há estudos no campo da Linguística Aplicada, e mesmo em outras áreas, como a Educação, que aplicam a teoria de avaliação formativa iniciada por Sadler (1989). Em pesquisas como as de Ferreira (2015), Silva (2014) e Quevedo-Camargo (2011), só para citar algumas, pude perceber a avaliação sendo trabalhada de forma

---

<sup>5</sup> Minha tradução para: [...] provide feedback on performance to improve and accelerate learning (SADLER, 1998, p. 77).

contínua, como um processo que possibilita aos alunos e ao professor refletirem sobre suas práticas tomando caminhos diferentes, quando necessário for.

A pesquisa de Ferreira (2015) investigou as crenças de um professor de língua inglesa da rede pública, refletindo sobre como suas crenças influenciavam as suas práticas pedagógicas, especificamente as avaliativas. Os resultados da pesquisa revelaram que a reflexão produzida a partir dos encontros e discussões entre a pesquisadora e o professor participante levaram a uma mudança nas crenças do professor, o que influenciou suas práticas avaliativas. Esse ponto, segundo Ferreira (2015), possibilitou ao professor repensar suas formas de avaliar, inserindo outras ferramentas.

Na dissertação de mestrado (SILVA, 2014), discuto como a inserção do diário reflexivo nas aulas de língua inglesa, como ferramenta de avaliação formativa, colaborou para a aprendizagem dos alunos. A partir da reflexão nos diários, os alunos se tornaram mais conscientes de que também são responsáveis por sua aprendizagem.

Quevedo-Camargo (2011), por sua vez, em sua pesquisa discutiu as representações de professores em serviço sobre avaliação da aprendizagem com o intuito de criar um construto de avaliação, tanto do professor em formação quanto do professor em serviço. Seu trabalho defendeu que a avaliação faz parte do processo de aprendizagem, algo formativo, não sendo algo separado, com vistas apenas a notas, somativo.

Tais pesquisas ampliam o conceito de avaliação formativa elaborado por Sadler em 1989 porque inserem o aluno no processo, seja de forma indireta ou direta. Ele também pode se avaliar, avaliar os colegas e o conteúdo ministrado pelo professor. Além disso, ele pode aprender com o *feedback* fornecido pelo professor e pode, inclusive, fornecer *feedback* do conteúdo aprendido, ou mesmo da avaliação que realizou.

Cabe ressaltar que a avaliação, no âmbito dessas pesquisas, não se limita a provas finais, ela ocorre durante o processo de aprendizagem, o que permite ao professor saber o nível de dificuldade dos alunos, saber o que eles não estão conseguindo aprender e, a partir daí, preparar aulas que supram tais dificuldades.

Sobre a avaliação como processo, que auxilia o aluno em sua aprendizagem, há algumas pesquisas realizadas e em andamento, que considero pertinente mencionar, no âmbito do Grupo de Pesquisas e Estudos em Avaliação (GEPAV), do qual faço parte, da Universidade Federal de Uberlândia. Uma das pesquisas é a de Almeida (2015) que, em seu trabalho, demonstrou e discutiu que, apesar de se falar em outros tipos de avaliação, de modo geral, ainda é utilizado, nas escolas e também nas universidades, até mesmo na pós-graduação, um modelo de avaliação tradicional, com provas no fim do semestre para

aferição de notas. Tal fato evidencia a necessidade de se discutir avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores para que não se perpetue uma avaliação considerada tradicional e que não atende àquilo que uma avaliação deveria priorizar: colaborar para a aprendizagem dos alunos.

Em outra dissertação do grupo GEPAV, Alves (2014) pesquisou as representações sobre avaliação de egressos de um curso de Letras de uma universidade federal. Algumas representações dos entrevistados mostraram a necessidade de atribuir notas aos alunos, como se fosse o único resultado possível. As representações mapeadas evidenciam apenas uma função da avaliação: atribuir notas; não há, segundo as representações observadas, a necessidade de colaborar para a aprendizagem, mas, sim, classificar em aprovados e reprovados. Os resultados de Alves (2014) mostram que os egressos do curso de licenciatura, que já estão ministrando aulas, ainda avaliam de forma tradicional, utilizando as mesmas ferramentas com que eram avaliados enquanto alunos.

Os resultados das pesquisas de Alves (2014) e de Almeida (2015) evidenciam a necessidade de se discutir e pesquisar o conceito de avaliação no ensino superior. É preciso estudar os modelos de avaliação, quais suas funções, para que o futuro professor reflita e compreenda que há outras formas de avaliar a aprendizagem, sem obrigatoriamente recorrer a provas.

Saindo do contexto de pesquisas do GEPAV, considero relevante mencionar novamente a pesquisa de Quevedo-Camargo (2011) que teve como foco avaliação de professores e a elaboração de um construto avaliativo de professores tanto em formação quanto em serviço. O objetivo geral de sua pesquisa foi a elaboração de um construto com o intuito de “criar uma base comum de verificação do (futuro) docente”. (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 24). Essa pesquisa realça a centralidade da avaliação para o processo de aprendizagem. Os resultados das análises colaboraram para que Quevedo-Camargo (2011, p. 319) assumisse a tese de que

ensino/aprendizagem e avaliação são indissociáveis, independentemente do contexto em questão, pelo fato da avaliação ser um artefato cultural passível de se transformar em um instrumento de intervenção didática

A tese defendida pela autora é significativa para minha própria pesquisa de doutorado, dado que o processo de avaliação da aprendizagem contribui para a formação do futuro professor, quando possibilita que ele retorne a ela, lance um olhar reflexivo

sobre como foi avaliado e de que forma ele, quando se tornar professor, poderia (ou não) usar este mesmo modelo de avaliação a que teve acesso. Com isso, o professor em formação tem mais possibilidades de refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Concordo com Quevedo-Camargo (2011) quando a autora argumenta que não é possível separar o trinômio *ensino-aprendizagem-avaliação*. De acordo com a autora, estes três elementos são a base para uma aprendizagem de qualidade, que não seja apenas conteudista, nem avalie apenas para aferir números e classificar alunos.

Seguindo essa linha de pensamento, da avaliação como parte do processo de aprendizagem, Felice (2011a) também argumenta que é somente depois de avaliar o aluno que o professor poderá observar se houve ou não aprendizagem. A avaliação não deve vir depois da aprendizagem, mas durante o processo de ensinar e aprender, para que o professor possa fazer as alterações que julgar adequadas em seu planejamento pedagógico. Por essa razão, a autora compreende o trinômio um pouco diferente de Quevedo-Camargo (2011): *ensino-avaliação-aprendizagem*. O termo avaliação vem entre ensino e aprendizagem, uma vez que é parte relevante do processo; sem a avaliação, o professor não tem maneiras de saber se o que foi ensinado, foi, de fato, aprendido pelos alunos.

Sobre os modelos de avaliação, há três modelos que são, de modo geral, usados em contextos escolares, a saber: avaliação diagnóstica, somativa e formativa. Considero relevante abordar, nesta pesquisa, os três modelos, com base em Hadji (2001). Ressalto que, apesar de os modelos serem apresentados separadamente, considero que os três se imbricam e se relacionam, dependendo, é claro, da concepção de avaliação do professor em questão.

O modelo diagnóstico refere-se a uma avaliação em que o professor observa o nível de conhecimento dos alunos para, a partir daí, estabelecer os procedimentos de ensino que considerar adequados. Geralmente, a avaliação diagnóstica ocorre no início do semestre ou do curso. Tal modelo de avaliação é significativa, uma vez que possibilita ao professor perceber o que o aluno sabe, ou as deficiências que ainda tem com relação ao conteúdo anteriormente visto, para que ele possa preparar suas aulas centradas nas necessidades dos alunos.

O segundo modelo da avaliação a ser apresentado é chamado de somativo e pode ser definido como o exame ou prova final que os alunos fazem. Geralmente acontece no fim de um semestre, ou mesmo de um conteúdo. Um de seus objetivos principais é a atribuição de notas aos alunos com vistas a sua promoção ou retenção. Assim, a avaliação



somativa é utilizada pelo professor para fechar determinado ciclo de atividades e para saber se, de fato, houve aprendizagem por parte dos alunos.

Sobre esse modelo de avaliação, Abedi (2010, p. 181) argumenta que

O principal propósito da avaliação somativa é fornecer informação sobre o que os alunos aprenderam em dado período em uma área de conhecimento. Como essas avaliações são tipicamente conduzidas no fim de um período de instrução, os resultados podem não fornecer *feedback* para os professores remodelarem o ensino para esses alunos<sup>6</sup>.

Dessa forma, o modelo de avaliação formativa refere-se à avaliação como processo e, não, como produto final apenas. Entender a avaliação como processo implica um posicionamento mais atento do professor, para que a avaliação não seja apenas aferição de notas. Como esse modelo de avaliação não fecha em um único formato, há vários pesquisadores buscando outras formas de avaliar a aprendizagem e refletindo sobre os tipos de avaliação atuais, tais como: Perrenoud (1999), Romão (2011), Fernandes (2009), Furtoso (2011).

Sobre a avaliação formativa, alguns autores, como Kenski, Oliveira, Clementino (2014 [2006]), argumentam que ela possibilita uma aprendizagem mais consistente aos alunos. De acordo com tais autores:

Ao contrário dos procedimentos avaliativos classificatórios, eminentemente coletivos e generalizantes, a avaliação formativa não procura meramente sancionar os erros, mas compreender suas ocorrências e causas, possibilitando ações pedagógicas consistentes, visando auxiliar a aprendizagem (KENSKI; OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2014 [2006], p. 81).

Sobre os modelos de avaliação apresentados, os autores argumentam que as avaliações somativa e formativa podem ser consideradas também diagnósticas, pois o professor pode partir delas para planejar procedimentos futuros. Com isso, os três modelos de avaliação não são distintos, eles se relacionam a diferentes momentos da aprendizagem e, ao mesmo tempo, têm fatores em comum.

---

<sup>6</sup> Minha tradução para: The main purpose of summative assessment is to provide information on what students have learned in a given period within a content area. Since these assessments are typically conducted at the end of formal classroom instruction, the results may not provide constructive feedback to teachers for improving the instruction for those students. (ABEDI, 2010, p. 181)

Como considero a avaliação formativa relevante para o processo de ensino e aprendizagem, além de ter relevância para esta pesquisa, apresento uma subseção em que discuto especificamente esse modelo, tomando como base as pesquisas já realizadas e as teorias que a fundamentam.

### ***1.2.1 Avaliação Formativa***

A avaliação formativa refere-se a um processo de aprendizagem colaborativa, que envolve alunos, professores e o meio em que estão inseridos (CIZEK, 2010). Neste processo de avaliação, o aluno tem possibilidade de rever o que aprendeu e perceber seus pontos fortes e fracos. Nessa perspectiva, a avaliação formativa “é uma fonte de informação que os professores podem usar no planejamento instrucional e os alunos podem usá-la para aprofundar seus conhecimentos e aprofundar resultados”<sup>7</sup> (CIZEK, 2010, p. 07).

Cizek (2010, p. 6-7. Acréscimo entre colchetes [ ] meu), define o conceito de avaliação formativa como:

[um] processo colaborativo engajado por professores e alunos com o propósito de compreender a aprendizagem dos alunos e a organização conceitual, identificando os pontos fortes, diagnosticando as fraquezas, áreas que precisam ser melhoradas e como uma fonte de informação que os professores podem usar para aprofundar seu entendimento e melhorar seu desempenho<sup>8</sup>.

Posso asseverar, a partir da definição de Cizek (2010), que a avaliação formativa não tem o professor como único agente ativo, os alunos podem usá-la, de modo que possam refletir sobre ela, a partir de seus objetivos de aprendizagem. Nessa linha de pensamento, esse modelo de avaliação é complexa e demanda outras posturas do professor, tais como permitir que os alunos também avaliem, seja a si mesmo, seja o colega, seja o conteúdo.

---

<sup>7</sup>Minha tradução para: [Formative assessment] is a source of information that teachers can use in instructional planning and students can use in deepening their understandings and improving their achievement. (CIZEK, 2010, p. 07)

<sup>8</sup> Minha tradução para: [...] formative assessment refers to the collaborative processes engaged in by educators and students for the purpose of understanding the students' learning and conceptual organization, identification of strengths, diagnosis of weaknesses, areas for improvement, and as a source of information that teachers can use in instructional planning and students can use in deepening their understandings and improving their achievement (CIZEK, 2010, p. 6-7)

Sobre o conceito de avaliação formativa, Abedi (2010, p. 182) se aproxima do conceito postulado por Cizek (2010), ao defender que

As avaliações formativas são processos e permitem que o professor monitore o progresso do aluno para remodelar o ensino antes que seja muito tarde para que a instrução tenha um impacto na aprendizagem como um todo. As avaliações formativas podem fornecer informações úteis que podem ajudar os professores a entender as necessidades instrucionais dos alunos, uma vez que elas são conduzidas durante o processo de ensino.<sup>9</sup>

Nesta tese, o conceito de avaliação formativa que defendo se aproxima dos conceitos postulados por Cizek (2010) e por Abedi (2010): avaliação como forma de colaborar para a aprendizagem dos alunos, permitindo que o professor reflita sobre sua forma de ensinar, remodelando-a, se julgar necessário. O aluno, por sua vez, também participa do processo de avaliação, o que faz com se torne mais consciente de seu papel como aprendiz.

Há várias formas de se avaliar o aluno nesse formato, tais como: apresentações orais, escrita de diários reflexivos, diálogos em sala de aula, *quizzes*, trabalhos em grupos, *portfólios* impressos ou digitais, atividades construídas em *blogs*, auto e co-avaliação, só para citar alguns exemplos. Considero pertinente pontuar que, independente do modelo de avaliação a ser seguido pelo professor, não se pode perder de vista o objetivo que é observar *se e como* o aluno aprendeu.

Apesar de defender neste trabalho que a avaliação formativa é relevante para o processo de ensino e aprendizagem, compreendo que ela precisa ser pensada e discutida entre os professores. Isso porque ela demanda mudanças em um sistema de ensino tradicional que pode ser considerado rígido e fechado, pois funciona do mesmo modo há muito tempo. Com isso, há alguns desafios, discutidos por Cizek (2010), que quero pontuar aqui e que podem influenciar no momento de avaliar formativamente.

Um dos desafios principais é que a avaliação formativa demanda um *feedback* para o aluno, esse retorno é um dos principais fatores que afastam este modelo de uma avaliação que visa aferir notas. É um desafio na medida em que o professor não fornece *feedback*. Para que tenha efeito de colaborar com a aprendizagem, o retorno ao aluno deve

---

<sup>9</sup> Minha tradução para: Formative assessments are ongoing and enable teachers to monitor student progress in order to improve instruction before it is too late for that instruction to have an impact on overall learning. Formative assessments can provide valuable information to help teachers understand students' instructional needs as they are conducted during the instructional term (ABEDI, 2010, p. 182).

ser rápido e pontual, de outra forma, pode não mais fazer sentido. Em seu texto, Cizek (2010) reforça a necessidade de fornecer um retorno pontual e imediato ao trabalho do aluno.

William (2010) segue a mesma linha de pensamento de Cizek (2010) ao defender que um dos itens mais poderosos que cerceiam as teorias em torno da avaliação formativa é o *feedback*. Esse retorno ao que o aluno produziu é necessário porque leva à reflexão do que foi (ou não) aprendido. É o *feedback* que vai levar o aluno do nível em que se encontra ao próximo nível.

McMillan (2010) sugere que o *feedback* seja fornecido de modo diferente aos alunos, dependendo do nível em que eles estejam. Para o autor, alunos em nível iniciante ou mais jovens deveriam ter *feedback* de modo mais pontual, e tais retornos deveriam ser fornecidos logo após a atividade. Para os alunos em nível mais avançado, ou adultos, o *feedback* deveria ser mais instigador, com perguntas talvez, que problematizassem o conteúdo para que o aluno reflita sobre o que aprendeu.

Além do *feedback* que o professor fornece ao aluno, há também o *feedback* que os alunos fornecem a si mesmos por meio da autoavaliação. Para que eles consigam isso, a avaliação precisa estar pautada em critérios claros, sejam eles construídos pelo professor e passados aos alunos ou construídos pelos alunos e o professor. Por meio desses critérios de avaliação, os alunos conseguem relacionar sua aprendizagem à proposta do professor, conseguem perceber o nível que conseguiram atingir.

Além dos critérios de avaliação, Andrade (2010) argumenta que os alunos precisam de tempo para revisar as atividades, observando o que acertaram, porque (não) acertaram e, também, de liberdade para escolher se desejam que a autoavaliação seja pública ou privada, uma vez que há alunos que são tímidos e não gostam de se expor. Por essa razão, afirmo que mudar pode ser difícil. Essa afirmação justifica-se na medida em que, no contexto educacional em que fomos alunos e que somos hoje professores, de modo geral, as avaliações não abrem espaços para *feedback*, elas são pontuais e visam aferir se o aluno aprendeu para aprová-lo ou não. Daí a necessidade de tentarmos rever o modelo de avaliação que atualmente é empregado nas escolas, não precisamos aplicar apenas provas ou testes para saber se o aluno caminhou. Há outras maneiras para saber o que o aluno aprendeu e como ajudá-lo em sua aprendizagem.

Esse pensamento me leva a outro desafio, a preparação do professor no que se refere a outras formas de avaliar. Esse modelo de avaliação formativa, que exige critérios de avaliação claros, é desafiador para alguns professores. Isso porque talvez eles não

estejam habituados a avaliar desse modo, o que pode gerar, em alguns casos, resistência e descrença de sua parte.

Cizek (2010) menciona o tempo necessário para preparação das atividades, e também alguns recursos que podem ser dispendiosos para o professor. A questão da formação do professor é um desafio no sentido de que a avaliação nos moldes que estou defendendo aqui não é algo que ele tenha tido contato no curso de formação de professores. De modo geral, como já dito, avalia-se com um fim muito específico e, quando modificado esse fim, pode haver um estranhamento, e, também, resistência por parte daquele que irá avaliar e mesmo do avaliado.

Uma maneira de enfrentar esse desafio seria a inserção de uma disciplina que discuta avaliação nos cursos de formação de professores. Com isso, eles teriam mais contato com a teoria e poderiam pesquisar, construir várias ferramentas avaliativas cujo foco seria colaborar para a aprendizagem (FELICE, 2011a).

Para reduzir esses desafios, Cizek (2010, p. 09-10) sugere que a avaliação precisa atingir

[...] seu potencial de fornecer informações precisas e acionáveis, técnicas que os educadores podem usar para detectar e reduzir a extensão de preconceitos na avaliação formativa em sala de aula devem ser desenvolvidas, disseminadas e incorporadas na formação de professores e no desenvolvimento profissional dos educadores.<sup>10</sup>

Posso atestar, a partir dos desafios mencionados que, apesar da necessidade de se pensar em outras formas de avaliar, nosso sistema de ensino ainda não prioriza uma avaliação que não seja aferição de conhecimentos. A “avaliação é a única forma de saber se o que foi ensinado foi aprendido. Portanto, avaliação é a ponte entre aprendizagem e ensino”<sup>11</sup> (WILIAM, 2010, p. 19).

Ressalto que, apesar de as instituições demandarem uma nota no fim do período, é possível subverter e propor outras formas de avaliar. A instituição exige uma nota no diário, mas o que acontece em sala de aula pode ir muito além. O professor pode negociar

---

<sup>10</sup> Minha tradução para: [...] its potential for providing accurate, actionable information, field-based techniques that educators can use to detect and reduce the extent of bias in formative classroom assessments must be developed, disseminated, and incorporated into the preservice training and professional development of educators (CIZEK, 2010, p. 09-10).

<sup>11</sup> Minha tradução para: Assessment is the only way that we can know whether what has been taught has been learned. In a very real sense, therefore, assessment is the bridge between learning and teaching (WILIAM, 2010, p. 19).

outras formas de avaliação com os alunos, em que eles possam produzir algo que demonstre o que aprenderam.

Para Earl (2003, p. 24), uma avaliação que seja considerada efetiva e produtiva, no âmbito escolar, “autoriza os alunos a questionarem de modo reflexivo e a considerar várias estratégias para a aprendizagem e a ação”<sup>12</sup>. Segundo a autora, a avaliação deveria orientar a aprendizagem, pois, só assim, o professor tem meios de observar se o que está ensinando surte efeitos. Em uma avaliação efetiva, o aluno tem responsabilidade direta sobre o que aprende.

Concordo com o posicionamento da autora e acrescento que, em uma avaliação efetiva, é preciso levar em consideração fatores como a autonomia, além da reflexão, já mencionada por Earl (2003). Quando o aluno compreende que faz parte do processo de aprendizagem e aprende a se avaliar, nesse momento, ele se torna autônomo em sua aprendizagem, porque consegue saber o que aprendeu (ou não aprendeu) e quais caminhos tomar para melhorar seu desempenho.

Inserida na avaliação formativa está outro modelo de avaliação, também relevante para este trabalho, que é a autoavaliação. Este modelo de avaliação é uma forma de avaliar a aprendizagem que insere totalmente o aluno no processo. É ele quem reflete sobre o que aprendeu, dando pistas aos professores sobre a dinâmica das aulas.

Na dissertação de mestrado (SILVA, 2014), pesquisei a escrita de diários reflexivos como forma de avaliação formativa. Ao se avaliarem, os alunos perceberam que tinham um papel relevante em sua própria aprendizagem, algumas de suas ações refletiam impacto direto em sua aprendizagem, e escrever o diário se avaliando, os ajudou a perceber isso.

Fidalgo (2002, p. 137) argumenta que a avaliação formativa, em especial a autoavaliação, tem como foco:

o contexto avaliativo, que engloba desde a preparação de aulas e de provas [...], até o momento final de atribuição de notas; engloba a avaliação dos pares e o debate que se dá sobre esse julgamento; [...] principalmente, o amadurecimento de todos os agentes envolvidos sobre a valoração de suas ações.

Além disso, conforme já afirmado, é relevante lembrar que o professor deve fornecer *feedback* aos alunos, mesmo na autoavaliação, uma vez que o aluno tem um

---

<sup>12</sup> Minha tradução para: empowers students to ask reflective questions and consider a range of strategies for learning and acting (EARL, 2003, p. 24).

retorno específico e talvez mais imediato. Para Taras (2007), o *feedback* na autoavaliação é importante porque pode ser compreendido como as possíveis decorrências que o professor fornece aos resultados de uma avaliação, mesmo que essa avaliação seja construída pelo aluno. Com isso, o *feedback* é uma resposta ao aluno sobre seu desempenho, levando-o a refletir sobre determinados pontos.

Andrade (2010) argumenta que o processo de inserir os alunos em uma avaliação formativa, especificamente na autoavaliação, envolve três passos importantes. O primeiro deles refere-se às expectativas sobre as atividades a serem realizadas. É necessário que o aluno saiba o que está sendo esperado dele, o que pode ser feito por meio da criação de critérios de aprendizagem bem definidos. O segundo passo refere-se ao olhar crítico do aluno em relação ao andamento do próprio trabalho. Para Andrade (2010), o aluno compara o que produziu até o momento com o que espera que seja o resultado final, avaliando se precisa melhorar/modificar algo. O terceiro e último passo refere-se à revisão do trabalho já pronto. O aluno utiliza o *feedback* do passo anterior para guiar sua revisão.

Nesta seção, discorri sobre o conceito de avaliação da aprendizagem, sua relevância para o processo de ensino e de aprendizagem e, como o conceito de avaliação formativa é importante para esta tese, o enfatizei em uma subseção específica. Discorri também sobre a autoavaliação, importante mecanismo de avaliação que empodera o aluno, uma vez que ele é quem avalia nesse processo. Todos esses conceitos são relevantes para que se possa compreender melhor as práticas de sala de aula, colaborando para a aprendizagem do aluno.

Na próxima seção, discuto o conceito de tecnologias digitais e sua integração para o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de línguas.

### ***1.3 Tecnologias digitais e o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de Línguas***

As pesquisas em torno da integração de tecnologias digitais em ambientes de aprendizagem incluem pensar em um ensino que mescle duas modalidades: presencial e *online*. A modalidade de ensino híbrido, mesclado, segundo Moran (2015), é um reflexo de uma sociedade também híbrida, em que as pessoas estão em um entre-lugar, vivendo um embate entre posicionamentos e ações, em que afirmam fazer algo, quando, na prática, praticam quase o inverso daquilo que defendem. Com isso, “gestores, docentes e alunos são “híbridos”, no sentido de contraditórios, pela formação desbalanceada [...] e pelas dificuldades em saber conviver e aprender juntos” (MORAN, 2015, p. 280).

Essa hibridização vivida pela sociedade se reflete também no processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* de línguas. Moran (2015) argumenta que isso acontece porque há um hiato entre o que planejamos, como professores, e o que de fato ocorre em sala de aula. O autor aponta que não estamos mais naquele modelo estanque e tradicional de ensino, no qual o professor tem o papel exclusivo de ensinar e o aluno o papel de aprender, com funções pedagógicas bem definidas.

Na atualidade, tanto o professor quanto o aluno ensinam e aprendem ao mesmo tempo; os papéis não são mais tão marcados. O professor está perdendo seu papel de único detentor e transmissor do conhecimento, e está recebendo outro, o de mediador da aprendizagem. Seu objetivo em sala de aula é o de guiar, orientar os alunos para que estes consigam construir seu próprio conhecimento. O professor, nesse espaço, pode instigar os alunos a usarem tecnologias digitais para que aprendam a ser críticos e independentes em sua aprendizagem. Além disso, o professor também pode aprender com os conhecimentos sobre tecnologia de seus alunos.

Nesse cenário atual de educação, em que há uma demanda pelo uso de tecnologias digitais em sala de aula, o ensino híbrido se torna relevante e ganha espaço. O ensino híbrido, por compreender um espaço presencial e um espaço *online*, fornece ao professor mais possibilidades de incentivar o aluno a pesquisar e compartilhar com seus pares o conhecimento construído, além de permitir que os alunos socializem seus conhecimentos prévios sobre como constroem conhecimento, aproveitando-se das possibilidades tecnológicas digitais.

Um aspecto positivo proporcionado pela integração de tecnologias digitais em sala de aula é a personalização do ensino, na medida em que não existe homogeneidade entre os alunos. O que há é uma pluralidade em uma mesma sala de aula, pois cada aluno carrega consigo diferentes representações sobre o que seja ensinar, aprender e avaliar; cada um possui experiências singulares. Por essa razão, personalizar a experiência escolar é colaborar com a construção do conhecimento do aluno.

Segundo Bacich, Neto e Trevisan (2015), para que haja uma personalização do ensino, é preciso que tanto o aluno quanto o professor selecionem os meios, recursos que mais atendam às suas necessidades. “Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino” (BACICH; NETO; TREVISAN, 2015, p. 51). A tecnologia digital pode colaborar para essa personalização dado que possibilita que cada aluno faça as atividades propostas em um tempo à sua escolha, onde ele se sentir melhor.



Segundo Prensky (2010), quanto mais vemos os alunos como seres individuais, com paixões e objetivos singulares, mais seremos capazes de atingir a todos os alunos. Isso porque o professor estabelece uma relação com eles, trabalhando juntos e permitindo que eles tenham um papel ativo no processo de *ensino-avaliação-aprendizagem*.

Sobre a integração de tecnologias digitais em ambiente presencial, com ênfase no uso de tecnologias digitais por professores de diversas partes do mundo, incluindo o Brasil, os pesquisadores Ren, Warschauer, Lind e Jennewine (2009) apontam que os professores brasileiros possuem uma atitude positiva com relação à integração de tecnologias digitais na aprendizagem de línguas. A pesquisa revela que os professores brasileiros pesquisados, oriundos da rede pública, privada e ensino superior, buscam tanto recursos digitais quanto programas de computador que colaborem para as aulas, tornando-as mais atraentes e mais próximas da realidade dos alunos. Os autores finalizam argumentando que, por esse uso, os professores brasileiros deveriam ter mais voz no campo de pesquisas internacionais no âmbito de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Sobre as possibilidades de integração de tecnologias digitais em ambiente presencial de sala de aula, Moran (2015, p. 39) argumenta que

Essa mescla entre sala de aula e ambiente virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e também trazer o mundo para dentro da instituição. Outra mescla ou *blended* é aquela entre processos de comunicação mais planejados, organizados e formais e outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, maior espontaneidade e fluência constante de imagens, ideias e vídeos.

As redes sociais podem ser compreendidas como espaços *online* em que as pessoas interagem umas com as outras e compartilham momentos, histórias, posicionamentos, etc. Recuero (2016, p. 17) afirma que as redes sociais são espaços públicos em que os “discursos emergem, se difundem e são legitimados”. A autora lembra que esse espaço é híbrido, dado que permite a inserção de várias tecnologias digitais, e que permite que as interações fiquem armazenadas.

Relacionar as redes sociais à aprendizagem de línguas implica compreender que o ensino não é linear, como o proposto no ambiente escolar em que há uma tentativa de linearidade do processo. A não linearidade do ensino pode ser vista no fato de que o conhecimento pode ser produzido de maneira informal também. Isso porque o aluno sistematiza o conhecimento que lhe é pertinente para aquele momento específico de

comunicação ou atividade, o que pode ir além daquele proposto pelo professor em sala de aula.

Nessa perspectiva, há várias pesquisas que demonstram que a educação formal não é a única fonte que o professor tem a seu dispor, como a pesquisa de Fiuza (2013), realizada com professores sobre seu processo de formação, que revela que não é possível separar a educação formal da informal. As análises da autora mostram que a linha entre ambos é tênue e que o conhecimento é construído a todo momento, não apenas na escola, ambiente considerado formal. Segundo Fiuza (2013, p. 100) “as experiências que formam um professor não se restringem somente àquelas vividas na academia, mas incluem também todas as outras vividas ao longo de sua vida.”

Assim, os alunos têm uma infinidade de opções de aprendizagem por meio das tecnologias digitais fora da escola, tais como as redes sociais com grupos sobre temas afins, comunidades de aprendizagem (RECUERO, 2016). Siemens (2004) possui posicionamento parecido com o de Recuero (2016) e o de Fiuza (2013) ao afirmar que a aprendizagem informal também é relevante para o processo de aprendizagem. Nessa medida, o ensino de línguas não se limita ao espaço de sala de aula, e redes sociais como o *Facebook* e o *WhatsApp* têm um papel relevante nesse processo de aprendizagem informal.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas mediado por tecnologias digitais, Kukulska-Hulme (2015, p. 287) argumenta que “as mídias digitais e móveis estão mudando o uso da linguagem ao mesmo tempo em que são um meio para estender o uso e o alcance de aprendizagem para qualquer língua”<sup>13</sup>. Dessa maneira, é necessária uma adequação a essa nova forma de aprender, de lidar com o processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* de línguas.

Há estudos que investigam a integração de tecnologias móveis para a aprendizagem de línguas, como a dissertação de Gomes (2015) que pesquisou a integração de dispositivos móveis na aprendizagem da língua inglesa de alunos de um instituto de idiomas de uma universidade federal. Os resultados da pesquisadora revelam que, apesar de os alunos utilizarem tecnologias móveis o tempo todo, eles ainda não estão acostumados a ver esse tipo de tecnologia como aliada do processo de aprendizagem. Isso porque os alunos ainda veem a tecnologia digital em sala de aula como algo tradicional;

---

<sup>13</sup> Minha tradução para: Digital and mobile media are changing language use at the same time as they are a means to extend the use and learning reach for any given language (KUKULSKA-HULME, 2015, p. 287).

dessa forma, eles, todavia, não conseguem se apropriar das possibilidades da tecnologia móvel para aprender línguas de forma autônoma.

A pesquisa de Braga e Silva (2017) ocorreu em um curso *online* de extensão para professores em formação. A plataforma utilizada foi o *WhatsApp*; por meio das análises, foi possível perceber que os futuros professores aprovaram o uso da tecnologia móvel para aprender e, em sua maioria, disseram que utilizariam essa tecnologia em suas aulas, quando se tornassem professores em exercício. Além disso, as análises revelam a necessidade de se inserir discussões sobre as possibilidades das tecnologias móveis em cursos de formação de professores, para que esses futuros profissionais possam refletir sobre seus limites e suas vantagens.

Seguindo a linha de investigação de Braga e Silva (2017), a pesquisa de Santos, Pereira e Mercado (2016) também ressalta a necessidade de discutir sobre tecnologias móveis em cursos de formação de professores. Os autores afirmam que é preciso preparar os professores em formação para uma docência que está mudando, com alunos que demandam outros posicionamentos do professor.

As tecnologias móveis têm muito a contribuir com o processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* de línguas; isso porque integra algo do cotidiano da maioria dos alunos à aprendizagem. Acredito que as tecnologias móveis aprofundam os aspectos colaborativos, comunicativos e sociais da língua e, além disso, também “[...] permitem uma aprendizagem que é situada e contextualizada” (PEGRUM; HOWITT; STRIEPE, 2013, p. 464).

Para Kukulska-Hulme (2015, p. 282),

[a] aprendizagem móvel pode fornecer, complementar e ampliar a aprendizagem formal de línguas; ou ela pode ser o primeiro passo para os alunos explorarem a língua informalmente e direcionar seu próprio desenvolvimento por meio de desafios imediatos encontrados no ambiente virtual.<sup>14</sup>

Por meio da citação posso afirmar que o processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* de línguas integrado ao uso de tecnologias móveis pode colaborar para que os alunos se tornem mais independentes em sua aprendizagem, além de possibilitar um ensino mais próximo à sua realidade.

---

<sup>14</sup> Minha tradução de: Mobile learning can deliver, supplement and extend formal language learning; or it can be the primary way for learners to explore a target language informally and direct their own development through immediacy of encounter and challenge within a social setting (KUKULSKA-HULME, 2015, p. 282).

Além de pesquisas que enfatizam a integração de tecnologias móveis em sala de aula, há pesquisas que enfocam na integração de tecnologias digitais no ensino de habilidades específicas, como a pesquisa de Faria (2016), que apresenta pontos relevantes no que se refere à integração de gêneros digitais orais em sala de aula presencial, para aprimorar a habilidade oral dos alunos. A pesquisadora propôs oito tarefas para os alunos que integravam algum tipo de tecnologia digital. Ao discutir seus resultados, Faria (2016) considera que um dos pontos positivos foi a interação entre os alunos ao realizarem as atividades propostas por ela. Além disso, houve uma melhora significativa na habilidade oral da turma ao final das atividades. A pesquisa de Faria (2016) me é relevante ao mostrar que a integração de tecnologias digitais para ensinar e aprender línguas já é uma realidade que funciona em alguns contextos; seus alunos aprovaram a ideia e se sentiram mais motivados para aprenderem.

O trabalho de Aragão, Paiva e Gomes (2017), também com ênfase no aspecto oral da língua inglesa, investigou tecnologias digitais para a melhoria da habilidade oral da língua inglesa, inseridas em uma disciplina do curso de formação de professores em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os resultados da pesquisa revelam que os participantes sentiram bastante confiança em se expressar por meio das tecnologias propostas pela professora; houve também um aumento da motivação dos alunos, o que fez com que participassem mais das atividades, gerando, dessa forma, uma maior aprendizagem da língua-alvo.

A pesquisa de Gomes (2015) investigou um curso de formação de professores em serviço, no que se refere ao gênero exposição oral, tomando por base as teorias dos multiletramentos. Os resultados da pesquisa revelam que os professores ainda desconhecem os recursos digitais que podem colaborar para o desenvolvimento da habilidade oral de língua inglesa. O curso de formação foi relevante para esses professores porque propiciou um conhecimento dos recursos e uma reflexão sobre o uso dessas tecnologias digitais em ambiente escolar. Por meio de seus resultados, Gomes (2015) ressalta a necessidade de se inserir discussões acerca das tecnologias digitais em contexto de formação pré-serviço. Acredito que, quando os futuros professores aprendem a usar e a refletir sobre as tecnologias digitais disponíveis, eles podem ficar mais seguros em usá-las, quando forem para a sala de aula.

Em sua pesquisa, Warschauer (2007, p. 48) enfatiza a relevância do papel do professor no ensino tecnológico de línguas afirmando que “as novas tecnologias não

substituem a necessidade de uma orientação humana forte, mas, de fato, amplifica o papel de tal orientação”<sup>15</sup>.

Sobre a questão da formação de professores, Bohn (2013) utiliza o termo *uniformizada* para se referir ao modelo de escola pelo qual passamos, e pelo qual a geração atual também está passando. Um modelo de educação que engessa, modela e que visa à uniformização do ensino, dificulta que o professor em formação reflita sobre suas práticas pedagógicas, e, ainda, resista a repensá-las. Essa uniformização tende a alienar os professores que ainda estão se formando.

Além disso, Bohn (2013) problematiza uma outra dificuldade – ou resistência – relacionada aos professores com o uso das tecnologias digitais em sala de aula presencial. Constituído em um contexto de aprendizagem tradicionalista, em que o uso de tecnologias se restringia a livros e quadro negro, dificilmente o professor em serviço usaria ferramentas tecnológicas para ensinar. Por essa razão, considero necessário inserir discussões sobre essa temática em curso de formação de professores, para que os futuros professores se familiarizem com as ferramentas e saibam em que momento inseri-las em seus cotidianos.

Além de Warschauer (2007), Prensky (2010) também discute sobre o papel do professor e o uso de tecnologia digital nas aulas presenciais. Segundo Prensky (2010), o professor precisa se inserir nesse modelo de educação que se configura mais e mais digital e compreender que há a necessidade de buscar outras formas para ensinar, usando a criatividade para se adaptar a um contexto em que os alunos utilizam tecnologias digitais o tempo todo. Isso porque as formas atuais não conseguem abarcar a complexidade que é ensinar utilizando ferramentas digitais, dado que são formas que demandam um ensino presencial, com o professor controlando o processo.

Entretanto, Prensky (2010, p. 100) ressalta que o professor não tem de conhecer as tecnologias digitais a fundo, ele é o “guia, o instrutor, e o controlador da qualidade, não o usuário das tecnologias”.<sup>16</sup> O papel de usuário é dos alunos, são eles que devem aprender a usar a tecnologia para realizar as atividades propostas. Para o autor, professores fluentes tecnologicamente tendem a usar a tecnologia para os alunos, seja

---

<sup>15</sup>Minha tradução para: New technologies do not replace the need for strong human mentorship, but, indeed, amplify the role of such mentorship (WARSCHAUER, 2007, p. 48).

<sup>16</sup> Minha tradução para: [the teacher] is the guide, the coach and the quality controller, not the user. (PRENSKY, 2010, p. 100).

criando contas nas ferramentas digitais, seja facilitando o processo. Isso faz com que eles não desenvolvam todo o seu potencial.

Sobre o papel que os professores devem assumir frente a integração das tecnologias digitais no sistema de ensino, Warschauer (2011) pontua que eles têm uma relevante função, a de reconstruir o processo de ensino, usufruindo das possibilidades que as tecnologias digitais oferecem para preparar os alunos para um mundo em constante mudança.

Um modo de repensar o processo de aprendizagem, segundo Prensky (2010), é criar novas metodologias para se ensinar. Contudo, o autor observa que os professores devem permitir que os alunos participem desse processo, uma vez que essa participação pode conscientizar os alunos de seus papéis no processo de aprendizagem, além de ajudá-los a se tornarem independentes. Uma forma de permitir essa participação é “dar aos alunos questões para pesquisar, explorar e encontrar soluções e levá-las para sala de aula para discutir e analisar”<sup>17</sup> (PRENSKY, 2010, p. 15). Além disso, Prensky (2010) defende que a parceria enfatiza os papéis dos alunos e do professor como igualmente relevantes e que cada um deve se esforçar para melhorar o processo de aprendizagem como um todo.

A integração de tecnologias digitais para o processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* ainda tem muitos desafios pela frente. Warschauer (2011) atenta para o fato de que a tecnologia digital não é resposta para os problemas enfrentados em sala de aula. O autor afirma que “assim como a música não reside no piano, ensino, aprendizagem e conhecimento não residem no computador”<sup>18</sup> (WARSCHAUER, 2011, p. 05).

O posicionamento de Warschauer (2011) é relevante para minha própria pesquisa na medida em que desconstrói o senso comum que geralmente ouvimos de que a tecnologia veio para salvar a educação. Em seu livro, o autor mobiliza vários exemplos de histórias reais para mostrar que, se for inserida sem reflexão, a tecnologia digital fracassa em seu propósito, que é auxiliar a aprendizagem.

Embora os exemplos de Warschauer (2011) são provenientes de dados coletados nos Estados Unidos da América. Entretanto, poderiam facilmente ser aplicados à realidade brasileira, no sentido de que, em nosso contexto, a integração das tecnologias

---

<sup>17</sup> Minha tradução para: [partnering] is just giving the students those questions to research, explore, and find answers to, and then for the class to discuss and review (PRENSKY, 2010, p. 15).

<sup>18</sup> Minha tradução para: just as music does not reside in the piano, teaching, learning and knowledge do not reside in the computer (WARSCHAUER, 2011, p. 05).

digitais na educação, por vezes, acontece sem o devido preparo, tanto do professor, quanto da escola como um todo, o que implica fracasso e desânimo.

Ressalto, dessa forma, a necessidade de incluir nos cursos de formação de professores discussões, pesquisas sobre tecnologias digitais e o processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* para que os futuros professores saibam como e em que momento utilizá-las em sala de aula. Nessa linha de pensamento, Chappelle (2007) enfatiza que é preciso integrar a tecnologia digital às discussões realizadas no âmbito da teoria, pesquisa e prática no ensino de línguas estrangeiras.

Moran (2015) argumenta que a inserção dos ambientes virtuais no contexto de aprendizagem presencial demanda uma reflexão sobre o projeto de vida do aluno, ou seja, é preciso estabelecer uma relação entre a escola e a vida do aluno fora dela. Assim, a escola poderá ter muito mais sentido para o aluno. O autor assevera que “aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos, somos e desejamos [...] a qual ilumina nosso passado e presente, bem como orienta nosso futuro” (MORAN, 2015, p. 31).

Corroborando com o pensamento de Moran (2015), Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 50), sobre o uso de tecnologias digitais em sala, também ponderam que seu uso modifica o “ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos”. Essas transformações ainda estão em andamento, os papéis de aluno e professor estão passando por modificações profundas e ainda não é possível saber até onde a mudança irá afetar o sistema de ensino. O que se sabe é que será difícil continuar ensinando nos moldes tradicionais, ignorando todas as mudanças que estão ocorrendo.

Na mesma perspectiva, Prensky (2010), ao refletir sobre a relação entre a escola e a vida do aluno, aponta que há um modelo de ensino *relevante* e um *real*. Por *relevante*, o autor compreende um ensino no qual o aluno consegue relacionar o que está aprendendo com seu conhecimento de mundo, fazendo uma referência, por exemplo, a jogos, séries, filmes. Por *real*, o autor compreende um ensino no qual o aluno utiliza o que está aprendendo para fazer algo útil fora da escola. Prensky (2010) argumenta que o ensino relevante não está errado, ele apenas se limita, não indo muito além.

Sobre um ensino real e a aprendizagem de línguas, Prensky (2010, p. 77) afirma que “a aprendizagem de línguas atualmente precisa ser sobre uma comunicação real (isto

é, verdadeira), não “diálogos” e fingimento”.<sup>19</sup> O professor pode fazer isso de diversas formas, por exemplo, estimulando os alunos a fazerem contato com pessoas de outros países que falam a língua que estão estudando, para trocarem informações sobre temas comuns, construírem algo juntos, dentre outras possibilidades.

Pensando nas mudanças que precisam acontecer, Warschauer (2007) argumenta que a inserção das tecnologias digitais em sala de aula traz muitos benefícios, tais como pontos de discussão e interação entre os alunos, maior independência do aluno, conscientização do aluno do seu papel em sua própria aprendizagem. Todos esses benefícios rompem com um ensino tido como tradicional.

Sobre o ensino e aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias digitais, Bax (2011) afirma que haverá um momento em que elas se integrarão totalmente ao ensino, se tornando parte do processo de aprendizagem. O autor pontua que “a tecnologia alcançará sua eficácia completa no ensino de línguas quando chegar ao estágio denominado de normalização”<sup>20</sup> (BAX, 2011, p. 02). A normalização pode ser compreendida como a tecnologia que, por estar totalmente assimilada com o ambiente, torna-se invisível, sendo algo como ao ambiente. Essa invisibilidade significa algo do cotidiano, que não demanda esforço para ser compreendida.

O autor ressalta que uma série complexa de fatores interagindo juntos se faz necessária para que essa normalização aconteça. Bax (2011) afirma que é preciso tomar cuidado para não compreender a tecnologia como salvadora. Tendo como foco o processo de *ensino-avaliação-aprendizagem*, a tecnologia precisa ser vista como mais uma ferramenta que o professor tem a seu dispor, dado que ela não é a solução e, dependendo da forma como é utilizada, pode se tornar um problema.

Ainda refletindo sobre a integração de tecnologias digitais em sala de aula para a aprendizagem de línguas estrangeiras, considero relevante apresentar o trabalho de Kervin e Devewianka (2011), no qual as autoras elencam várias ferramentas que podem ser usadas para o processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* das habilidades da língua inglesa, tais como: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e gramática.

O trabalho de Kervin e Devewianka (2011) revela que as tecnologias digitais têm muito a contribuir, por oferecerem possibilidades, tais como um contato autêntico com

---

<sup>19</sup> Minha tradução para: Today’ language learning has to be about (i.e., actual) communication, not “dialogues” and pretend (PRENSKY, 2010, p. 77).

<sup>20</sup>Minha tradução para: A technology has reached its fullest possible effectiveness in language education when it has arrived at the stage of ‘normalization’ (BAX, 2011, p. 02).



usuários mais proficientes da língua-alvo, vídeos interativos, plataformas virtuais que estimulam a busca por novos vocabulários, além de inúmeros jogos. Todas essas possibilidades motivam e interessam o aluno a aprender mais e, também, que se torne mais independente em sua aprendizagem, uma vez que pode buscar informações novas, não ficando dependendo apenas do professor.

Kervin e Devewianka (2011, p. 349) mencionam algumas considerações pedagógicas relacionadas à integração de tecnologias em sala de aula, algumas das quais considero relevante parafrasear: 1. A tecnologia digital precisa se relacionar com os objetivos de ensino do professor e com sua teoria de aprendizagem, a tecnologia precisa se integrar à proposta do professor para que não seja apenas um “passatempo” para os alunos; 2. O professor precisa se perguntar por quê ele está usando aquela tecnologia digital, o quê ela traz de novo (ou diferente) para a sala de aula. Se ela não trouxer nada, não há a necessidade de inseri-la; 3. Os alunos precisam se engajar na proposta do professor; para tanto, ele precisa se perguntar: qual o nível de dificuldade da ferramenta tecnológica? Ela é suficientemente interessante para chamar a atenção dos alunos (aqui a faixa etária é relevante)?

Acredito que o engajamento proposto pelas autoras é feito a partir de negociações com os alunos, pois eles precisam fazer parte do processo de *ensino-avaliação-aprendizagem*, não apenas como indivíduos passivos, mas como indivíduos que também tomam decisões. A ideia defendida pelas autoras se aproxima da proposta de parceria de Prensky (2010), pois insere o aluno como parte do processo, ele também toma decisões, ajuda o professor.

Conforme já afirmado, as tecnologias digitais podem colaborar bastante para o processo de *ensino-avaliação-aprendizagem*. Rodrigues (2015) defende as vantagens de utilizar tecnologias digitais para a avaliação da aprendizagem e considera que

a tecnologia viabiliza novos e distintos métodos de avaliação, como recursos diversos, sistemas de cooperação ou de registro individual de resultados, formas variadas de entrega e apresentação (RODRIGUES, 2015, p. 124).

Rodrigues (2015, p. 313) ainda afirma que a “tecnologia, portanto, pode ser vertical no processo de avaliação: ela se insere desde as etapas do planejamento até a maneira como os resultados são obtidos, compilados e analisados”.

Nesse contexto, o professor precisa encontrar ferramentas que lhe sejam úteis em sala de aula para avaliar a aprendizagem dos alunos de maneira mais dinâmica. Há várias

ferramentas à disposição; a limitação que pode haver, a meu ver, é o tempo gasto para realizar essa pesquisa e a decisão sobre qual ferramenta usar. De modo geral, uma mesma ferramenta serve a mais de uma função da avaliação, com isso, é preciso refletir sobre qual tipo de avaliação os alunos irão realizar. Uma forma de solucionar essa limitação é, como tenho defendido, inserir os alunos no processo, o professor não precisa decidir tudo sozinho, os alunos também podem pesquisar, sugerir ferramentas para as aulas.

Segundo Prensky (2010), inserir os alunos no processo demanda que o professor aprenda com eles. Para fazer isso, o autor afirma que o professor deve

Descobrir o quê seus alunos podem fazer melhor que você, e então usar isso para melhorar o ensino, é uma parte importante da parceria. Deixar os alunos fazerem essas coisas (por exemplo, usar a tecnologia, ensinar os colegas, seguir nas direções que os interessem) liberta você [o professor] para fazer todas as outras coisas que, de outra forma, você não teria tempo e, em termos gerais, ser um professor melhor. De fato, apenas perguntando aos alunos “quais são suas paixões?” e descobrindo o quê os interessa, coloca o professor milhas a frente no primeiro dia<sup>21</sup> (PRENSKY, 2010, p. 56).

Dessa forma, o professor tem mais possibilidade de aprimorar suas aulas, compreendendo os interesses dos alunos. Conforme já esboçado nesta seção, há tecnologias digitais que o professor pode utilizar para avaliar a aprendizagem dos alunos. Sobre essa questão, Souza, Martins e Racilan (2012), em um texto direcionado a professores em serviço do ensino básico, propõem ferramentas tecnológicas que podem contribuir para a avaliação em ambiente escolar. Para esses autores,

o uso da tecnologia não só é capaz de proporcionar ao professor um acompanhamento regular do progresso de todos os alunos. Mas ainda de permitir que eles acompanhem o trabalho e o desenvolvimento de seus colegas através, por exemplo, de interações *online* e de *feedbacks* em fóruns e salas online de bate papo (SOUZA; MARTINS; RACILAN, 2012, p. 196).

---

<sup>21</sup> Minha tradução para: Figuring out what your students can do better than you, and then using that to improve instruction, is an important piece of partnering. Letting students do those things (i.g., use technology, teach their peers, go in directions that interest them) frees you up to do other things that otherwise you might not have time for and, in general, to be a better teacher. In fact, just asking students “what are your passions?” and finding out their interests puts you miles ahead on the first day. (PRENSKY, 2010, p. 56)

Souza, Martins e Racilan (2012) apresentam algumas ferramentas possíveis de serem utilizadas em sala de aula pelo professor para avaliar a aprendizagem dos alunos. Os autores relacionam tais ferramentas às três funções da avaliação citadas anteriormente, a saber: diagnóstica, somativa e formativa. Para a função diagnóstica, eles sugerem, dentre várias opções, *quizzes* sobre diversas temáticas, que revelam ao professor que conhecimentos linguísticos o aluno já possui (ou não) antes do início do curso ou da unidade. Assim, se o professor está ensinando *culture* por exemplo, ele pode selecionar ou mesmo criar um *quiz* e pedir que os alunos o respondam. Se o professor não tiver acesso às respostas dos alunos, ele pode pedir que eles anotem o que erraram para a discussão em sala.

Para o modelo de avaliação somativa, Souza, Martins e Racilan (2012) sugerem, dentre outros, a plataforma MOODLE, em que o professor pode criar atividades específicas para cada grupo de alunos. Tal plataforma integra várias ferramentas permitindo ao professor criar *quizzes*, *journals*, dentre outras possibilidades. Se o professor preferir, também há a possibilidade de inserir *links* na plataforma que guiarão os alunos para outros sites.

Para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, em um modelo formativo de avaliação, os referidos autores sugerem atividades realizadas em *blogs*, *portfólios* virtuais. O uso de *blogs* é interessante porque, como eles são abertos, o professor tem possibilidade de criar diferentes atividades, podendo, inclusive, pedir aos alunos que mantenham um diário virtual no qual reflitam sobre o processo de aprendizagem. No caso da aula de língua inglesa, os alunos também poderiam escrever no *blog* utilizando a língua-alvo.

Além das ferramentas digitais indicadas pelos autores, há *sites* excelentes em que os alunos têm possibilidade de praticar a escrita da língua inglesa e que o professor pode usar como avaliação formativa, no sentido de observar a construção do conhecimento dos alunos, como um processo. Um exemplo é site da *Cambridge*<sup>22</sup> em que o aluno pode escrever um texto, a partir de instruções dadas pelo sistema, e receber *feedback* imediato de sua escrita. Há também o site da *British Council*<sup>23</sup>, que oferece dicas de escrita para fins acadêmicos, tais como: *writing for a purpose*, *writing an email*, dentre outras

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://writeandimprove.com/>. Acesso em 28 de janeiro de 2018.

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://learnenglish.britishcouncil.org/en/writing-skills-practice>>. Acesso em 28 de janeiro de 2018.

possibilidades. O professor pode usar esses *sites* como aliados em suas aulas, contribuindo para a formação linguística dos alunos.

Um modo de incentivar a reflexão e a autoavaliação dos alunos é a partir do uso de *checklists*. Tal ferramenta geralmente é “elaborada pelo professor e descreve todas as habilidades e conhecimentos que se espera que o aluno tenha desenvolvido” (SOUZA; MARTINS; RACILAN, 2012, p. 202). O uso de *checklists* é interessante porque o aluno tem acesso, de modo claro, ao que o professor espera dele.

Além das ferramentas mencionadas pelos autores, há outras que servem ao mesmo propósito, por exemplo, a ferramenta *wizer.me*<sup>24</sup>, específica para construir avaliações. Por meio dessas tecnologias digitais, o professor pode construir suas avaliações, havendo várias opções, tais como: questões de múltipla escolha, questões abertas, questões com imagens, inserção de vídeos. Além disso, é possível gravar a própria voz ou fazer *upload* do computador, com isso, o professor tem a opção de trabalhar a habilidade oral com os alunos. Se o professor não quiser construir atividades, há um banco com várias possibilidades que ele pode utilizar, modificar, atendendo a seus objetivos de aprendizagem. Há, também, a escolha de *feedback* automático para os alunos, dependendo do tipo de questão que o professor selecionou, o que colabora com a aprendizagem, visto que o aluno sabe, no momento em que realizou a atividade, seu desempenho.

O que diferencia uma avaliação com a ferramenta *wizer.me* e uma avaliação impressa é a opção de o aluno poder fazer no momento em que se sentir mais à vontade, o que diminui a pressão que fazer uma avaliação envolve. Além disso, há a função de gravar e enviar um áudio, assistir vídeos, o que seria mais difícil de realizar em uma turma ao mesmo tempo, visto que cada um possui um tempo diferente para compreensão e realização de atividades propostas.

O uso da ferramenta *wizer.me*, apesar de ter a interface toda em inglês, o que pode dificultar para quem ainda não é fluente no idioma, é bastante simples; depois de construir a avaliação, o professor precisa apenas enviar um convite para os alunos realizarem o primeiro acesso. Depois disso, é só realizarem a atividade que ela ficará salva e disponível para o professor.

Desse modo, a integração das ferramentas tecnológicas à avaliação da aprendizagem possibilita uma maior interação entre os alunos e o que está sendo avaliado,

---

<sup>24</sup>A ferramenta pode ser acessada em: <<https://app.wizer.me>>.

uma vez que o professor pode inserir vários textos multimídia, saindo, assim, de uma avaliação mais tradicional. Um ponto que reforça a integração de tecnologias digitais à avaliação é o fato de que tudo o que é realizado *online* fica registrado, dependendo da ferramenta, o que permite aos alunos revisarem o próprio trabalho assim como o trabalho dos colegas, o que colabora com práticas de (co- e auto-) avaliação. A coavaliação é relevante para o aluno na medida em que ele, ao avaliar o trabalho do colega, pode refletir sobre seu próprio trabalho, o que pode colaborar na construção de seu conhecimento.

Outro ponto que favorece o uso de tecnologias digitais para o processo de avaliação é o fato de a maior parte dos alunos já estar habituada a utilizá-las, tais como dispositivos móveis e redes sociais. Cabe ao professor, então, integrar essas e outras tecnologias ao processo avaliativo de forma consistente, não apenas transpondo um modelo de avaliação impresso para o *online*. Uma forma de fazer isso é integrar textos multimídia, tais como vídeos do assunto, imagens que podem ajudar o aluno a compreender a questão.

Sobre a questão de como utilizar a tecnologia em sala de aula, Kenski, Oliveira e Clementino (2014 [2006], p. 79) argumentam que “não se trata de uma nova educação, mas de uma nova cultura pedagógica em construção”. Prensky (2010a, p. 202) possui a mesma linha de raciocínio dos autores ao afirmar que o papel da tecnologia é “apoiar os alunos no processo de ensinarem a si mesmos (obviamente com a orientação de seus professores)”.

Desse modo, é preciso levar em consideração que utilizar tecnologias digitais em sala de aula para avaliar e colaborar com a aprendizagem demanda uma postura específica do professor, na qual não há transposição de conteúdo, mas, sim, novas formas de ensinar e pensar sobre o contexto educacional. Para fazer isso, acredito que os professores precisam compreender o papel das tecnologias digitais, compreender que não vieram para salvar a educação, nem são algo difícil e complicado de lidar. Acredito que a melhor forma de fazer isso é investir na formação pré-serviço e continuada de professores.

Segundo Chapelle e Voss (2016, p. 121) “selecionar avaliações da aprendizagem para instrução online é tão importante quanto para as aulas presenciais”<sup>25</sup>. Nessa medida, avaliar com o auxílio de tecnologias digitais significa preparação e cuidado do professor. Não é apenas uma transposição do conteúdo presencial, precisa haver um sentido para

---

<sup>25</sup> Minha tradução para: Selecting appropriate language assessments for online instruction is just as important as for face-to-face courses (CHAPELLE, VOSS, 2016, p. 121).

usar uma ferramenta digital, ela precisa possibilitar algo que não seria possível de outra forma.

Conforme já dito, o professor possui um papel importante no que se refere à avaliação da aprendizagem por meio de tecnologias digitais. É ele quem propõe e também negocia os critérios de avaliação e que motiva as participações *online*. Segundo Kenski, Oliveira e Clementino (2014[2006], p. 82),

[...] em seu papel de orientador, o professor fará intervenções ou direcionará as ações – como, por exemplo, ajustamento de posicionamentos equivocados, tratamento dos erros de caráter mais geral, percepção e divulgação das colaborações enriquecedoras de cada participante do grupo.

Dessa forma, o professor deverá estar sensível às necessidades dos alunos, atendendo às particularidades de cada um e do grupo como um todo. Nessa perspectiva, acredito que integrar tecnologias digitais à avaliação da aprendizagem pode fornecer muitos benefícios para os alunos, pois torna o processo mais interessante, uma vez que insere algo já conhecido e apreciado.

A pesquisa de McGuire (2005) acentua os benefícios da inserção de ferramentas digitais à avaliação da aprendizagem, tendo como foco o uso de celulares e de *internet* como suporte para a avaliação formativa. A pesquisa descrita pela autora ocorreu entre 2003 e 2004, por meio de um projeto chamado *eVIVA*<sup>26</sup>, em escolas públicas do Reino Unido. Segundo McGuire (2005), o intuito do projeto não foi modificar os modos de avaliar e, sim, mostrar outras formas que poderiam colaborar com o processo de avaliação da aprendizagem. Para a autora, na pesquisa em questão,

o papel de um avaliador humano foi visto como vital e a tecnologia foi vista de modo a contribuir de forma leve, viável e apropriada. Também havia o requisito de que o principal foco da avaliação devesse ser em uma avaliação formativa ou avaliação para aprendizagem<sup>27</sup> (MCGUIRE, 2005, p 267).

---

<sup>26</sup>Sigla de *Electronic Virtual Ipsative Valid Assessment*.

<sup>27</sup> Minha tradução para: The role of the human assessor was seen as vital and the technology was seen as offering new ways to make that contribution light, viable and appropriate. There was also a requirement that the main focus of the assessment should be on formative assessment or assessment for learning (MCGUIRE, 2005, p. 267).

A pesquisa de McGuire (2005) leva em consideração o fato de que, apesar de a avaliação ser realizada em contexto digital, o professor ainda foi necessário. Dessa forma, para que a tecnologia seja utilizada para avaliar a aprendizagem dos alunos, é preciso um professor para mediar tal avaliação. Além disso, há uma descentralização da função somativa da avaliação ao focar no processo e não no resultado final.

O trabalho conduzido por McGuire (2005) me interessa porque discute a integração entre tecnologias digitais e avaliação da aprendizagem nas aulas de língua inglesa. Ao utilizar *internet* e celular para avaliar os alunos, McGuire inseriu algo do cotidiano deles, tornando o processo avaliativo menos tenso.

É relevante evidenciar que, antes de selecionar qualquer modelo de avaliação, inserindo nele ferramentas tecnológicas ou não, nós professores devemos ter em mente critérios claros e, principalmente, devemos atentar para os objetivos que nos fazem avaliar os alunos. Ressalto que, muitas vezes, não existem critérios claros para avaliação, até porque, em sua maioria, nós professores não aprendemos a avaliar, utilizamos os modelos tradicionais os quais tivemos acesso quando éramos alunos.

Pelas razões mencionadas anteriormente, é preciso também refletir sobre a formação tecnológica que o futuro professor recebe na escola. Segundo Freitas (2010, p. 340), “os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar”.

Neste capítulo, meu objetivo foi discorrer sobre os conceitos de avaliação da aprendizagem e tecnologias digitais, refletindo sobre a integração dos dois conceitos em contexto de aprendizagem presencial. Há inúmeras vantagens de se avaliar a aprendizagem por meio de ferramentas digitais e de se lançar um outro olhar para a avaliação, enfatizando a aprendizagem do aluno e não apenas aferição de notas. Além disso, é preciso iniciar as discussões sobre tecnologias digitais e o processo de ensino-avaliação-aprendizagem ainda nos cursos de licenciatura, para que os futuros professores já saiam da graduação conhecendo as possibilidades e os limites das tecnologias digitais, e para que aprendam a inseri-las em seus contextos pedagógicos.

Enfim, todas essas reflexões pedagógicas precisam ser feitas para que as aulas tenham significado para os alunos, e para que a aprendizagem, de fato, aconteça. Portanto, não há como negar a integração das tecnologias digitais no processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* de línguas, conforme Chapelle (2007) argumenta.

As mudanças na aprendizagem de línguas, avaliação e pesquisas proporcionadas pelo advento da tecnologia são significantes, abrangentes e complexas. Além disso, é improvável que essas mudanças diminuam; pelo contrário, a marcha da tecnologia ao longo de todos os aspectos da vida dos aprendizes de línguas está expandindo, seja por meio da educação formal, seja por meio de suas vidas cotidianas <sup>28</sup>(CHAPELLE, 2007, p. 108).

O uso pelos aprendizes não irá diminuir, muito pelo contrário, a sociedade está cada vez mais digital. Cabe a nós, professores, aceitarmos esse advento e tirarmos dele o máximo proveito.

No próximo capítulo, descrevo a metodologia que embasa e fornece suporte a esta pesquisa de doutorado, assim como descrevo a coleta de dados e a construção dos instrumentos de coleta.

---

<sup>28</sup> Minha tradução para: The changes in language learning, assessment, and research afforded by technology are significant, far-reaching, and complex. Moreover, these changes are unlikely to diminish; on the contrary, the march of technology throughout all aspects of the lives of language learners is expanding whether it be through formal education or in their everyday lives (CHAPELLE, 2007, p, 108).



*O Percurso  
Metodológico*

Neste capítulo, descrevo a natureza da pesquisa, os participantes, o contexto em que a pesquisa foi realizada, os instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos para a análise. Além disso, descrevo as aulas em que inseri discussões sobre avaliação da aprendizagem e tecnologias digitais, tanto para ensinar quanto para avaliar.

## ***2.1 Natureza da pesquisa***

A metodologia adequada para dar suporte e embasar esta pesquisa é a Pesquisa Qualitativa de cunho interpretativista. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa não se refere a um campo específico, ela os atravessa, estando presente em quase todos os campos das ciências humanas. Para os autores, o pesquisador qualitativo enfatiza a “natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Assim, a pesquisa qualitativa colabora para que possamos, como pesquisadores, interpretar o contexto pesquisado.

Por ser ampla, a pesquisa qualitativa não considera uma atividade interpretativa melhor ou mais relevante do que a outra. “[A] diversidade de histórias envolvendo cada método ou estratégia de pesquisa revela como cada prática recebe múltiplos usos e significados” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

André (2008) pontua que a pesquisa qualitativa, por seu cunho interpretativista, distancia-se, de certo modo, de uma concepção positivista porque não tem interesse apenas em quantificar dados. Nessa linha de pensamento, a pesquisa qualitativa aceita e dá sustentação à interpretação dos dados em vez de mensurá-los, dado que para esse modelo é necessário “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 34), muito mais do que quantificar os dados.

A pesquisa qualitativa pode ser comparada a um *guarda-chuva*, uma vez que abarca vários outros modelos de pesquisa, tais como: pesquisa narrativa, estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, pesquisa de campo, só para citar alguns exemplos (ANDRÉ, 2008). Nessa perspectiva, mesmo estando inserida no campo da pesquisa qualitativa, é preciso ter em mente que há vários caminhos metodológicos possíveis a serem seguidos e que é necessário encontrar um caminho que dê o suporte metodológico necessário ao trabalho proposto.

Esse caminho metodológico é relevante, pois fornecerá suporte à materialização da pesquisa; é a partir dele que as escolhas teóricas, o trato com os participantes, a coleta de dados se tornam possíveis. Por essa razão, para realizar esta pesquisa de doutorado, embaso-me na metodologia de estudos de Caso, por se tratar de um contexto de aprendizagem específico, a saber: uma sala de aula de um curso superior de licenciatura (Letras), no qual investigo as representações de professores em formação sobre avaliação da aprendizagem e a inserção de tecnologias digitais para avaliar.

### ***2.1.1 Estudo de Caso***

A escolha da metodologia estudo de caso justifica-se por tratar-se de um estudo aprofundado e exaustivo de um caso específico, qual seja: representações de professores em formação sobre avaliação formativa e tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem, que tem lugar em uma sala de aula de um curso superior em que sou professora de língua inglesa.

Segundo Telles (2002, p. 108),

os estudos de caso, frequentemente descritivos (mas, também, podendo ser narrativos), são utilizados quando o professor-pesquisador deseja enfatizar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional.

Nesse caso específico, desejo discutir como alunos da graduação representam a avaliação e como inserem tecnologias para avaliar. Os estudos de casos podem fornecer alto teor interpretativista e, segundo Coelho (2005, p. 47), “os dados em um estudo de caso podem ser obtidos através de instrumentos de coleta mais propícias para a pesquisa qualitativa”. Nas pesquisas em estudos de caso, apesar de o pesquisador estar interessado em um ponto específico, nada impede que “ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade de ação” (ANDRÉ, 2008, p. 31).

Há várias formas de realizar uma pesquisa em estudo de caso. O pesquisador precisa estar atento a seus objetivos para que possa selecionar a que mais lhe interessa. Para o andamento desta tese, interessa-me a definição proposta por Stake (1995) em que o autor define estudo de caso como: intrínseco, instrumental e coletivo.

No estudo de caso intrínseco, o pesquisador investiga uma compreensão aprofundada do objeto de análise. A pesquisa pode surgir de um questionamento ou mesmo de um problema sobre o qual o pesquisador queira refletir. No estudo de caso coletivo, a pesquisa é realizada em um espaço de tempo maior. Além disso, o pesquisador geralmente estuda mais de um caso para compreender um fenômeno específico que perpassa esses casos. No estudo de caso instrumental, o pesquisador busca compreender um fenômeno mais amplo, numa tentativa de colaborar com as pesquisas em torno desse fenômeno ou mesmo contestá-lo.

Esta tese se aproxima do estudo de caso intrínseco, proposto por Stake (1995), uma vez que a pesquisa surgiu de meu interesse em observar como professores em formação compreendem a avaliação e a inserção de tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem. Um ponto relevante sobre a pesquisa em estudo de caso é a flexibilidade que o pesquisador tem, ele pode ajustar seus objetivos, perguntas de pesquisa no decorrer da pesquisa, sem que isso traga prejuízo às análises.

Segundo Dornyei (2007), os dados que são gerados em um estudo de caso são, na maioria das vezes, imprevisíveis, uma vez que o investigador enfatiza, em sua coleta, ações espontâneas dos participantes envolvidos na pesquisa. Assim, nesse tipo de pesquisa, não se generalizam os dados, o que não impede que sejam aplicados em outros contextos.

Aliada ao estudo de caso intrínseco, esta pesquisa se configura como estudo de caso por apresentar as seguintes características: 1) a pesquisa foi realizada em uma turma da disciplina de língua inglesa, do curso de Letras, licenciatura Português-Inglês, em que os alunos estão cursando o quinto período; 2) há uma descrição minuciosa do contexto acadêmico em que os participantes se inserem com o intuito de mapear suas representações sobre tecnologias digitais e avaliação da aprendizagem; 3) há discussão das representações dos professores em formação com o objetivo de investigar os limites e as vantagens de se inserir discussões sobre avaliação da aprendizagem nos cursos de formação e, também, investigar a inserção de tecnologias digitais para avaliar.

Esta pesquisa configura-se como uma observação-participante, dado que participei de todos os passos da pesquisa, auxiliando os alunos que sentiam dificuldades, seja na escrita das narrativas, seja no uso das ferramentas digitais. Ressalto que tentei não interferir na escrita das narrativas ou na construção das avaliações *on-line*, apenas orientei quando percebi que se sentiam perdidos ou quando me pediam ajuda.

Passo, nesse momento, à descrição do contexto da pesquisa.

## ***2.2 Contexto de Pesquisa***

Esta pesquisa aconteceu em uma universidade pública do interior do Estado de Goiás. A Universidade possui cinco cursos de licenciatura, a saber: Geografia, Matemática, Biologia, História e Letras. A pesquisa foi realizada no curso de Letras, que oferece dupla licenciatura – Português e Inglês. A universidade possui um laboratório de informática que é usado por todos os cursos. Quando preciso de alguma aula que utilize tecnologias digitais, devo agendar um horário.

O curso de Letras oferece disciplinas de Língua Inglesa durante os quatro anos do curso e Laboratório de Prática Oral nos dois primeiros anos. Além disso, há um Centro de Idiomas vinculado ao curso em que os alunos e a comunidade externa podem estudar inglês, francês e LIBRAS sem qualquer custo. Essa iniciativa colabora bastante para que os alunos tenham mais contato com as línguas estrangeiras. Além disso, no Centro de Idiomas há a possibilidade de os alunos do curso de Letras atuarem como monitores, o que é relevante para sua formação como professores de línguas.

A pesquisa ocorreu na disciplina de Língua Inglesa V, na qual eu, como professora, inseri discussões sobre avaliação da aprendizagem nas aulas e também usei ferramentas digitais para avaliar a aprendizagem dos alunos. Essa disciplina era cinquenta por cento presencial, assim, algumas aulas aconteceram à distância, em duas plataformas: *wizer.me* e em uma comunidade do *Google Plus*. Para essa disciplina não utilizei o *Moodle*, que é a plataforma oficial da universidade, optei por trabalhar com outras plataforma dada a especificidade da pesquisa que desenvolvi.

A carga horária da disciplina é de setenta e duas horas, o material utilizado na disciplina foi preparado por mim, a partir de discussões com os alunos sobre o quê eles gostariam de aprender. Optei por não seguir nenhum material didático pensando em uma personalização do ensino, dado que cada aluno tem dificuldades e formas de aprender distintas. O material utilizado foi construído por mim e sugerido pelos participantes ao longo das aulas.

A pesquisa ocorreu no período de dois meses, a parte presencial foi realizada em sala de aula e a *online* por meio das plataformas selecionadas. Para realizar a parte à distância, os participantes receberam direcionamento em sala de aula.

### ***2.3 Participantes da pesquisa***

Como já exposto, a pesquisa aconteceu em uma sala de aula do 5º período do curso de Letras Português-Inglês, no primeiro semestre de 2017. Nesta turma havia catorze alunos matriculados, um homem e treze mulheres. Uma das alunas entrou em licença maternidade e não acompanhou as aulas; assim, a pesquisa contou com treze participantes.

De modo geral, quase todos os alunos tiveram uma boa relação com a aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental e médio. Eles afirmaram, em uma conversa para mapeamento dos participantes, que gostam de estudar a língua inglesa. Apenas três alunos afirmaram que tiveram experiências ruins e/ou precárias com a língua inglesa e com professores que lhes causaram algum tipo de trauma.

Um aluno pontuou que não gosta de estudar a língua inglesa e não tem nenhuma relação de afinidade com idiomas estrangeiros. Apesar de não se identificar com línguas estrangeiras, esse aluno ministrava, no momento em que a pesquisa foi realizada, aulas de inglês para crianças do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública. Como não havia professores suficientes em sua cidade, ele foi indicado pela secretaria de educação, por seu desempenho em sala de aula.

Nesta mesma conversa, por uma questão de cuidado e ética, pedi que os participantes escolhessem nomes fictícios que gostassem, assim, todas as vezes em que eu mencionar o nome de um aluno nesta tese, será o nome escolhido por ele.

Dos treze alunos, quatro possuem nível intermediário da língua e os outros nove possuem nível básico. Considero relevante explicar que me embasei no quadro comum europeu para observar o nível dos alunos.

Em algumas aulas de língua inglesa, os quatro alunos com nível intermediário também atuaram como monitores em alguns momentos, ajudando quem tinha mais dificuldades. Essa monitoria tem dado muito certo na medida que os alunos que sentem mais dificuldade, às vezes, se sentem mais à vontade para pedir ajuda aos pares.

Em sua maioria, os alunos não tiveram contato com a docência até 2017, momento em que iniciaram os estágios na universidade. No fim do semestre letivo, dois alunos-professores começaram a ministrar aulas em Cursos de Idiomas, também de língua inglesa, para crianças e adolescentes; uma aluna-professora começou a ministrar aulas de língua portuguesa e espanhola em meados de abril, no ensino médio; uma aluna-

professora também iniciou a docência ministrando aulas de língua inglesa, no ensino fundamental.

A maioria dos alunos foi muito participativa nas aulas, dedicando bastante tempo à aprendizagem da língua. Como inseri nas aulas conceitos de avaliação, eles estavam sempre interessados em compartilhar suas experiências anteriores e, também, as que estavam tendo como alunos do ensino superior. Em nossas discussões, os alunos sempre refletiam sobre a forma como foram avaliados e como irão avaliar quando forem professores. Usar a língua inglesa para exporem suas opiniões sobre temas relevantes como avaliação da aprendizagem foi algo que desafiou os alunos, motivando-os a comunicarem-se uns com os outros.

Além dos alunos do curso de Letras, eu também fui participante da pesquisa, dado que ministrei as aulas e participei ativamente de todo o processo de construção das avaliações dos alunos e, também, das discussões sobre as avaliações. Iniciei as aulas nessa universidade no início de 2015; eu nunca havia ministrado aulas para o ensino superior antes, logo, eu estava ansiosa para viver essa experiência e animada em compartilhá-la. Desde minha graduação eu ministro aulas de língua inglesa e sempre fui fascinada por línguas. Durante o mestrado, morei um período no Canadá e essa experiência foi muito produtiva para minha formação profissional e também pessoal.

Depois de descritas as aulas e as ferramentas escolhidas pelos alunos, passo, na próxima seção, a descrever a construção dos instrumentos de coleta dos dados.

## ***2.4 Descrição das ferramentas digitais usadas para construir as avaliações***

Nesta seção, descrevo as ferramentas digitais selecionadas pelos grupos para construção das avaliações, cada grupo selecionou e construiu uma avaliação tendo como base os conteúdos estudados em nossas aulas. As ferramentas foram: *Google Formulários*, *WhatsApp*, *Wizer.me*, *Padlet*. A descrição das aulas em que ocorreu a coleta de dados será realizada no início do capítulo de análise.

### ***2.4.1 Google formulários:***

O *Google formulários*<sup>29</sup> é uma ferramenta que geralmente é usada para inscrição em algum evento ou similar, planejamento de alguma ação, para responder questionários, para uma enquete rápida e para avaliações de qualquer natureza. É possível personalizar o formulário, usando imagens disponibilizadas na plataforma, baixando novas ou inserindo do computador.

Dentre as possibilidades que o formulário fornece, estão: perguntas de múltipla escolha, com uma resposta correta; caixa de seleção que possibilitam mais de uma resposta correta; perguntas do tipo escala, em que o usuário avalia algo de 1 a 10, por exemplo; perguntas abertas com respostas curtas ou longas; inserção de vídeos. Depois de respondido, é possível analisar as respostas por meio de um gráfico, ou olhar as respostas individualmente.

Outra possibilidade que a ferramenta oferece é a inserção de pessoas para gerenciar o formulário, sendo permitido apenas visualizar ou editar o formulário. Dessa maneira, a construção de formulários pode ser algo compartilhado. Além dessa possibilidade, não é necessário ter uma conta *Gmail* para acessar o formulário e não há limites para a quantidade de pessoas que podem acessar e responder.

Para disponibilizar o formulário, é preciso gerar um *link* e compartilhá-lo em alguma página ou mesmo enviar por *e-mail*. No caso deste trabalho, o grupo que utilizou essa ferramenta optou por inserir o *link* em nossa comunidade no *Google Plus*, juntamente com os critérios de avaliação.

#### 2.4.2 *WhatsApp*

O *WhatsApp*<sup>30</sup> é um aplicativo que, a partir dos contatos registrados no celular, desde que todos tenham baixado o aplicativo, cria uma rede social em que é possível enviar e receber mensagens, além de textos multimídia, como imagens, vídeos, arquivos, *links* para *internet*, dentre outros. O aplicativo se vale da conexão com a *internet* para enviar e receber mensagens, tanto escritas quanto por voz, o que faz com que não haja gastos extras com o seu uso.

Atualmente, é possível utilizar uma versão do aplicativo no computador, sem a necessidade de instalar, desde que o celular esteja conectado com a *internet*, o que pode facilitar seu uso. Outra possibilidade do *WhatsApp* são as ligações por voz ou vídeo, assim,

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://gsuite.google.com.br/intl/pt-BR/products/forms/>

<sup>30</sup> Disponível em: [https://www.whatsapp.com/?lang=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br)



é possível ter uma conversa com qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, desde que haja conexão com a *internet*.

É possível criar grupos de interesse na plataforma, como amigos, trabalho, viagens, etc. Além disso, o aplicativo oferece um perfil empresarial, em que é possível inserir informações do produto a ser comercializado, salvar respostas rápidas para os clientes, tudo isso colabora para que haja uma maior abrangência da empresa.

### **2.4.3 wizer.me**

*Wizer.me*<sup>31</sup> é uma plataforma específica para criar avaliações e atividades *online*. É possível criar a atividade e deixá-la pública ou não. A interface da página é toda em inglês e, quando o professor faz o acesso, há uma barra na lateral esquerda com várias disciplinas nas quais os professores, que já usaram a plataforma, disponibilizam as avaliações que construíram, as quais podem ser aproveitadas em novas avaliações.

A construção de avaliações nesse espaço não traz dificuldades para o professor, desde que consiga compreender a língua inglesa. É possível criar atividades com perguntas abertas, fechadas, enviar áudio, inserir imagens e vídeos, fazer *quizzes*. Para compartilhar a tarefa, o professor pode gerar um *link* ou compartilhar a página. Assim, o professor tem a opção de criar sua avaliação, usar ou personalizar a avaliação de alguém que tenha disponibilizado na página.

É possível personalizar a avaliação por meio das várias opções de imagens e interfaces que a plataforma oferece. Um ponto interessante para o professor é que é possível fornecer *feedback* imediato das perguntas objetivas, o que fornece ao professor mais tempo para se dedicar às perguntas abertas. Quando o professor compartilha uma atividade com os alunos, ele pode ver quem já fez, quem iniciou e quem ainda não acessou a plataforma, isso ajuda a administrar a realização da tarefa.

Um ponto negativo da plataforma é que ela passou a ter a opção *premium*, que é paga. Dessa forma, as possibilidades estão mais limitadas e, sempre que o professor quer uma avaliação mais personalizada, a plataforma pede para atualizar para a versão paga.

### **2.4.4 Padlet**

---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://app.wizer.me/>

*Padlet*<sup>32</sup> é uma plataforma digital que se parece com um mural coletivo, nele é possível digitar textos, inserir vídeos, imagens e arquivos. Esse aplicativo pode ser usado tanto no computador quanto no celular e está disponível em vinte e nove línguas, sendo possível criar e compartilhar os murais com pessoas de todo o mundo. Desse modo, o *Padlet* pode ser usado como uma rede social para compartilhar informações, trocar ideias, o que o torna pertinente para o uso em ambiente acadêmico.

O interessante dessa ferramenta é que, como ela é aberta, todos podem ver a produção de todos, o que pode estimular interação entre os envolvidos. Não é necessário salvar as informações, a ferramenta faz isso automaticamente, o que facilita seu uso. No contexto escolar, o professor pode pedir que os alunos pesquisem um dado tema e postem seus resultados, discutam sobre um assunto referente à aula. Enfim, a vantagem dessa ferramenta para a sala de aula, a meu ver, é que ela permite uma aprendizagem compartilhada, a partir das interações, o conhecimento é elaborado e construído por todos.

## ***2.5 Construção dos instrumentos de coleta de dados***

Segundo Dornyei (2007), os dados gerados em uma pesquisa qualitativa são, geralmente, mais amplos e mais textuais, uma vez que não há nenhuma intenção de apenas quantificá-los. Assim, os dados, nesta tese, compõem-se de relatos que os alunos escreveram durante as aulas, notas de campo, atividades em sala e com tecnologias digitais, além de discussões gravadas com a turma. Descrevo, a seguir, quando e como estes dados foram coletados.

O primeiro relato foi produzido no início da pesquisa; os alunos escreveram sobre suas impressões acerca da avaliação, como foram avaliados no Ensino Médio; se achavam que tais avaliações haviam sido produtivas; se eram baseadas apenas em aferição de notas. Eles escreveram de maneira livre, eu apenas orientei a temática de modo geral. Esse relato foi escrito em inglês pelos alunos que se sentiam mais capacitados e em português pelos alunos que consideraram que suas reflexões poderiam ser prejudicadas por não conseguirem se comunicar como gostariam. Este relato foi utilizado para responder à primeira pergunta de pesquisa.

Depois de finalizar cada módulo, os alunos escreveram relatos sobre suas impressões acerca dos conceitos de avaliação estudados e de sua aprendizagem da língua

---

<sup>32</sup> Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/dashboard>

inglesa. Ao todo foram escritos três relatos. Como professora, eu apenas dei instruções gerais. Para a escrita desses três relatos, os alunos foram convidados a escrever em língua inglesa, com o meu suporte como professora e dos monitores. Contudo, aqueles que preferiram, puderam escrever em português ou misturar as línguas.

No fim da coleta de dados, os alunos, em grupos, produziram avaliações em ambiente virtual, as ministraram aos colegas de sala e as corrigiram. Depois de finalizadas as atividades e apresentadas ao grupo, cada aluno escreveu um relato sobre sua experiência em construir uma avaliação e ministrá-la. Apesar de o trabalho ter sido realizado em grupo, a escrita desse relato é individual porque cada aluno vive a experiência de uma forma singular, por essa razão, é relevante ouvir cada um. Para refletir sobre a segunda pergunta de pesquisa foram utilizados o último relato dos alunos e alguns excertos dos outros relatos, em caso de necessidade.

Depois de cada apresentação das avaliações, no momento de discussão dos limites e possibilidades das ferramentas digitais pesquisadas e utilizadas, gravei as interações com os alunos. Foram quatro apresentações e, portanto, quatro gravações que foram transcritas e utilizadas na análise. A opção por gravar as interações e não usar um questionário aberto, que era minha primeira opção, deve-se ao fato de que, quando o aluno discute oralmente algo, há mais espontaneidade em seus comentários, ao passo que, se for escrever, pode haver o risco de ele ponderar em suas opiniões e não dizer o que realmente pensa. As transcrições das discussões foram usadas para que eu pudesse refletir sobre a terceira pergunta de pesquisa.

Para realizar a transcrição das quatro gravações, optei por embasar-me em Marcuschi (2000). Assim, utilizei o quadro a seguir com o código para transcrições das gravações:

Quadro 2: código das transcrições

Pausas	(+)
Alongamento da vogal	:::
Rápida subida – corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação.	'' (aspas duplas)
Subida leve – algo como uma vírgula ou ponto de interrogação	' (aspas simples)
Comentários do pesquisador	(( ))
Incompreensível	(---) / incompreensível
Fala simultânea	[[
Sobreposição de vozes	[

Fonte: MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000

Além desses instrumentos, eu escrevi notas de campo durante as aulas em que discutimos sobre avaliação da aprendizagem e a integração de tecnologias digitais. Considero que as notas de campo podem me ajudar a compreender alguns fenômenos.

Passo, na próxima seção, à descrição dos procedimentos de análise dos dados desta pesquisa.

## 2.6 Procedimentos de análise dos dados

Para analisar os dados coletados, embaso-me nas categorias temáticas proporcionadas pelo sociointeracionismo discursivo, conforme Bronckart (2012[1997]), levando em consideração a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Todas essas categorias já foram discutidas no capítulo teórico. Lousada e Barricelli (2014, p. 232) afirmam que “essa distinção é puramente didática, também, já que, na prática, os três níveis se apresentam em constante interação”. Em específico, para a realização deste trabalho, utilizei análise de levantamento do plano geral dos conteúdos temáticos e análise dos mecanismos enunciativos.

A seguir, construí um quadro em que resumi as perguntas de pesquisas, as fontes de dados para investigar e responder às perguntas e os procedimentos de análises.

Quadro 3: Resumo das perguntas, fontes de dados, justificativa e procedimento de análise

<i>Perguntas de pesquisa</i>	<i>Fontes de dados</i>	<i>Justificativa</i>	<i>Procedimentos de análise</i>
1. Quais as representações iniciais dos professores em formação sobre a avaliação da aprendizagem?	Relato inicial escrito pelos professores sobre avaliação da aprendizagem.	A partir desse relato, que foi escrito no início da coleta de dados, foi possível observar as representações que os professores trazem consigo sobre avaliação da aprendizagem.	Análise de levantamento temático;  Análise dos Mecanismos enunciativos.
2. Após discutir sobre avaliação, pesquisar e apresentar ferramentas digitais para avaliar a aprendizagem, quais	Relato construído ao final de cada módulo.  Relato final sobre a construção das avaliações.	Por meio dos relatos, investiguei se os professores em formação mantiveram as mesmas representações sobre avaliação ou se a reformularam e, também investiguei suas representações sobre	Análise de levantamento temático;  Análise dos Mecanismos enunciativos.

representações dos professores em formação puderam ser percebidas?		tecnologias digitais para avaliar.	
3. De que forma a construção das avaliações colaborou para a formação dos professores pré-serviço?	Discussões gravadas sobre as ferramentas digitais construídas pelos alunos.	Por meio da discussão sobre a experiência de criar uma avaliação com o suporte de tecnologias digitais, foi possível observar se houve (e quais) contribuições dessa experiência para a formação docente dos participantes envolvidos na pesquisa.	Análise de levantamento temático;  Análise dos Mecanismos enunciativos.

Para responder à primeira pergunta de pesquisa, investiguei os conteúdos temáticos e as representações que percebi sobre avaliação da aprendizagem, a partir do primeiro relato escrito por eles, antes de a coleta de dados iniciar-se.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, investiguei os relatos construídos ao fim de cada unidade, três ao todo, e o relato final após terem passado pela experiência. Todos esses dados me permitiram observar se os alunos modificaram suas representações sobre avaliar, ou mesmo, se possuem representações distintas sobre avaliar com a integração de tecnologias digitais.

Para responder à última pergunta de pesquisa, busquei analisar as discussões que tivemos em sala e que foram gravadas sobre suas impressões de se tornar professor, de construir critérios de avaliação, construir uma avaliação e, depois, corrigir essa avaliação. Meu intuito foi refletir sobre como a construção das avaliações com o suporte de tecnologias digitais e como toda essa experiência colaborou para a formação dos professores pré-serviço.

Neste trabalho, discuto quais as possíveis decorrências da integração de tecnologias digitais para a avaliação, entendendo-a extremamente relacionada à aprendizagem e ao ensino, visto que entendo e defendo, neste trabalho, ambos como relacionados e imbricados. Minhas análises são embasadas nas categorias de análise do ISD, segundo Bronckart (2012[1997]), tomando por base os procedimentos mencionados no quadro 3.

Explicitada a metodologia que embasa e sustenta esta tese, assim como de que forma os dados foram construídos e coletados, apresento, no próximo capítulo, as análises da pesquisa realizada.

*O Percurso de  
Análises*

*P*ara iniciar o capítulo de análises, descrevo e analiso as aulas em que inseri as discussões sobre avaliação da aprendizagem e tecnologias digitais.

### ***3.1 Sobre as Aulas de Língua Inglesa***

A pesquisa aconteceu nas aulas de língua inglesa do quinto período do curso de Letras. Na ementa da disciplina está definido que os alunos devem estudar

Aspectos linguísticos e textuais da Língua Inglesa. Temas e situações relacionadas a diferentes visões da realidade, aspirações do aprendiz e desenvolvimento humano. Convenções culturais e as habilidades de compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita. Estudos morfológicos da língua inglesa (EMENTA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA V).

Os aspectos linguísticos e conteúdos previstos na ementa foram cumpridos. Descrevo, nesta seção, o período em que ocorreu a coleta de dados; assim, discorri tanto sobre os conteúdos de língua quanto os conteúdos voltados para a integração de tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem. Meu intuito é defender a tese de que é possível e necessário discutir sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem e tecnologias digitais em cursos de formação de professores, não apenas nas disciplinas pedagógicas, mas em todas as outras. Isso porque acredito que todas as disciplinas podem trabalhar conceitos, discutir critérios de avaliação e propor o uso de tecnologias digitais para as atividades avaliativas.

As discussões sobre avaliação aconteceram quando as aulas já haviam iniciado. Em alguns momentos, mescliei o ensino da língua inglesa às discussões que são tema dessa tese. Em outros momentos, priorizei aulas mais expositivas para explicar alguns conceitos.

Para as aulas, utilizamos duas ferramentas digitais, a saber: dispositivo móvel, por meio do aplicativo *WhatsApp*, como espaço para discussão, pedir ajuda ou explicações sobre o conteúdo, recados e tudo mais que fosse relacionado às aulas. Durante a coleta de dados, o aplicativo foi bastante usado como meio de contato já que alguns alunos moravam em outras cidades. Utilizamos também uma comunidade criada na plataforma *Google Plus*; esse espaço foi mais voltado para as aulas em que trabalhamos a língua alvo nessa plataforma, fizemos diversas atividades além de interagirmos uns com os outros.



Para realizar as discussões e coletar os dados de uma maneira mais didática, optei por discorrer sobre avaliação da aprendizagem e tecnologia digital em módulos, os quais denominei: 1. *Assessment*; 2. *Formative Assessment*; 3. *Learning Assessment and Digital Technology*. O módulo que se refere à construção das avaliações se encontra na segunda seção deste capítulo.

Dessa maneira, foram trabalhados conceitos de avaliação da aprendizagem e tecnologias digitais em quatro módulos, os quais serão descritos adiante. Minha decisão de enfatizar uma avaliação mais formativa, a qual demonstra a preocupação do professor com o processo de aprendizagem do aluno está no fato de que esse modelo de avaliação não é discutido nas disciplinas pedagógicas, único momento no curso de Letras, ao menos da instituição pesquisada, que os alunos teriam para discutir e aprender sobre o tema. Logo, os alunos não têm outro contato com formas de avaliar que não visem apenas aferição de notas.

### ***3.1.1 Módulo 1: Assessment***

As discussões de todos os módulos aconteceram em quatro aulas; as do módulo 1 são descritas a seguir.

#### *Aula 1*

O primeiro módulo iniciou-se com a escrita de um relato sobre como os alunos compreendiam avaliação. O relato pôde ser escrito em português ou em inglês, dado que meu intuito foi que os alunos refletissem sobre o tema e, escrever em outra língua, poderia limitar um pouco essa reflexão. Se eles quisessem escrever em inglês e precisassem de algum auxílio, poderiam me pedir; contudo, nenhum aluno pediu. Antes de iniciarem a escrita, expliquei que gostaria de saber como eles se sentiam com a forma pela qual foram avaliados no ensino básico e também na universidade; eles poderiam, portanto, escrever sobre suas experiências.

Depois que os alunos escreveram, iniciamos uma conversa na qual eles narraram como haviam sido avaliados no Ensino Fundamental e Médio, e, também, se concordavam (ou não) com aquele modelo de avaliação a que foram submetidos. Do mesmo modo, pedi que dissessem como avaliariam de forma diferente, se pudessem. A maioria sugeriu trabalhos em grupos, nenhum sugeriu prova.

Conversamos também sobre o porquê de avaliarmos na escola. De modo geral, os alunos consideraram as avaliações a que foram submetidos muito estruturais e sempre somativas. Essa conversa aconteceu em português e utilizei *slides*. Além de discutirmos sobre avaliação, os alunos leram os conteúdos dos slides, tiraram dúvidas em relação à pronúncia e ao vocabulário. No momento de discutir sobre os conteúdo dos *slides*, os alunos foram incentivados a usar a língua inglesa para responderem as perguntas e tirarem suas dúvidas.

### Aula 2:

Esta aula foi dividida em duas<sup>33</sup>: uma *online* e uma presencial, em que enfatizei, utilizando *slides* e um vídeo, os modelos de avaliação comumente usados na escola, a saber: diagnóstica, somativa e formativa. A primeira aula foi *online*, pedi que os alunos fizessem uma pesquisa e postassem em nossa comunidade no *Google Plus* uma breve descrição, em inglês, dos modelos de avaliação, seguido de uma imagem ou vídeo que eles considerassem representante da avaliação. Além disso, eles fizeram comentários nos *posts* dos colegas.

Through the diagnostic assessment you can see what the student already know about the subject. So teachers can prepare the classes in a better way. Through the formative assessment you can see the student learning process. Something continuous that can show you if the students are learning or not, therefore you can think about your classes and change something maybe. This is so important for the result. Through the summative assessment you can see all the process as a result. It's good but you can't expect a result that hasn't been worked during the process, and hasn't seen in the begining; for that reason is so important the three types of assessment.

Traduzir

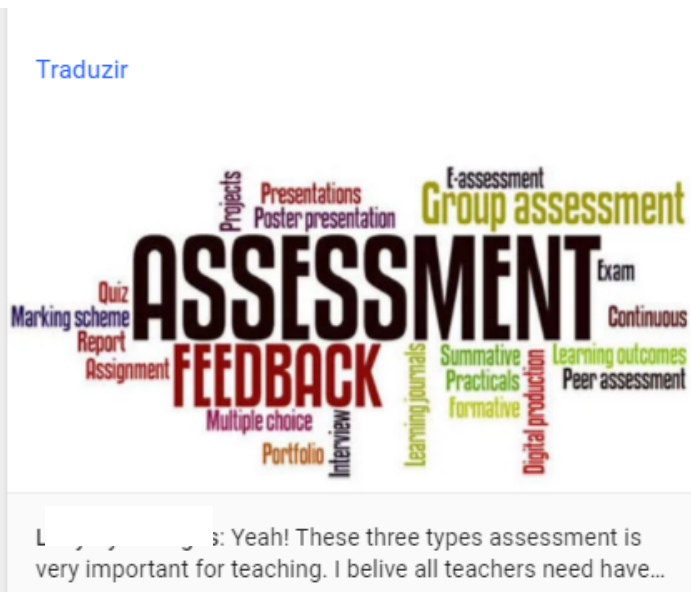


Figura 01: Postagens de Luana e Wonder Woman sobre tipos de avaliação no *Google Plus* (Arquivo pessoal)

<sup>33</sup>As aulas que foram divididas em duas referem-se a quatro horas/aula. Assim, considero uma aula dada antes do intervalo e outra aula após o intervalo.

Os alunos participaram bastante dessa aula, interagindo com os colegas sobre avaliação, e todos tentando utilizar a língua alvo. À medida que eles iam postando, eu lia e fazia alguns comentários via *WhatsApp* com eles, à distância. Alguns corrigiam os erros de escrita e outros não. Assim, em sala de aula, antes de discutirmos sobre avaliação, eu separei alguns conteúdos de estrutura e trabalhei com todos, sem mencionar quem havia cometido o erro para evitar exposição. Como nós já havíamos trabalhado a escrita de textos, desde a construção de frases até parágrafos, eu apenas revisava quando julgava necessário ou quando eles solicitavam.

Na aula presencial, discutimos os modelos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, a partir da leitura dos alunos, e eles disseram o que haviam compreendido, se concordavam; depois disso, refletimos e discutimos sobre como poderiam ser inseridos em sala de aula para colaborar com a aprendizagem dos alunos. Nessa aula, os alunos começaram a mesclar as línguas português e inglês, com a ajuda dos monitores, que eram alunos da disciplina também.

#### Aula 3:

Para continuar as discussões sobre os modelos de avaliação, selecionei excertos de diversos textos e também criei alguns, nos quais havia exemplos ou definições dos modelos estudados. Os alunos deveriam ler os excertos, compreendê-los, a partir de interações com os colegas e os monitores, e fixar no lugar que considerassem adequado, dado que eu criei espaços, na parede da sala de aula, para os três modelos de avaliação.

Depois que terminaram, nós lemos todos os excertos e discutimos se eles estavam alocados no lugar certo. Para realizar essa leitura, apresentei formas de compreender um texto sem ler tudo, a partir de palavras que já conhecem, do contexto, de seu conhecimento de mundo (técnicas de leitura instrumental). Depois disso, os alunos aplicaram as instruções em outros textos.

#### Aula 4:

Para finalizar as discussões e reflexões sobre os modelos de avaliação, seus limites e suas possibilidades, solicitei que os alunos, em três grupos, criassem avaliações tendo como base as discussões sobre os modelos e o que eles compreendiam que deveria ser uma avaliação. O conteúdo das avaliações pôde ser escolhido pelos grupos, a partir do

que aprendemos em sala de aula. Quando finalizaram, eu me sentei com cada grupo e discutimos as avaliações criadas.

Essa aula foi pertinente, pois, apesar de discutirmos que precisamos pensar em outras formas de avaliar, de pensarmos em instrumentos que privilegiem a aprendizagem, um dos grupos construiu uma avaliação nos moldes tradicionais, com ênfase na aferição de nota, com perguntas focadas em itens gramaticais. Durante nossa conversa, eles se mostraram muito surpresos por, depois de toda a discussão e de considerarem que haviam mudado seus posicionamentos, ainda estarem presos a um modelo mais fechado. Esse ponto demonstra o quanto é difícil modificar ações, refletir sobre elas é um ponto, mas modifica-las demanda mais tempo.

### ***3.1.2 Módulo 2: Formative Assessment***

Neste módulo, meu intuito foi mostrar que há outras formas de avaliar a aprendizagem, para ajudar os alunos a aprenderem mais. Como os alunos vêm de um contexto em que se avalia quase somente com provas impressas, julguei relevante mostrar outras possibilidades.

#### *Aula 1:*

Para iniciar esse conteúdo, em que eu iria pedir que os alunos assistissem a um vídeo sobre avaliação, ensinei a eles algumas estratégias de *Listening*, para que pudessem compreender o vídeo em língua inglesa.

Depois que os alunos aprenderam algumas estratégias e de atividades de *pre-listening*, para a aula seguinte, disponibilizei o *link* do vídeo *Alternative Assessment*<sup>34</sup>, em nossa comunidade e pedi que os alunos o assistissem. Apenas duas alunas o assistiram. Em sala de aula, os alunos pediram para assisti-lo, pois não haviam tido tempo. Assistiram-no uma vez e, na segunda vez, fui pausando para explicitar as partes em que eles ficaram com dúvidas.

Como o vídeo não tem legenda, alguns quiseram ouvir mais uma vez para se certificarem de que estavam compreendendo o áudio. Depois que discutimos alguns pontos do vídeo, entreguei aos alunos quatro perguntas. Em grupos, eles estudaram as

---

<sup>34</sup> Este conteúdo faz parte de um curso *online* de formação de professores chamado *Shaping the way we teach English*.

perguntas, formularam uma resposta e apresentaram para o restante da turma, interagindo, dado que todas as perguntas estavam relacionadas. A atividade foi realizada toda em inglês, salvo algum vocabulário que os alunos não conheciam e para o qual pediram ajuda.

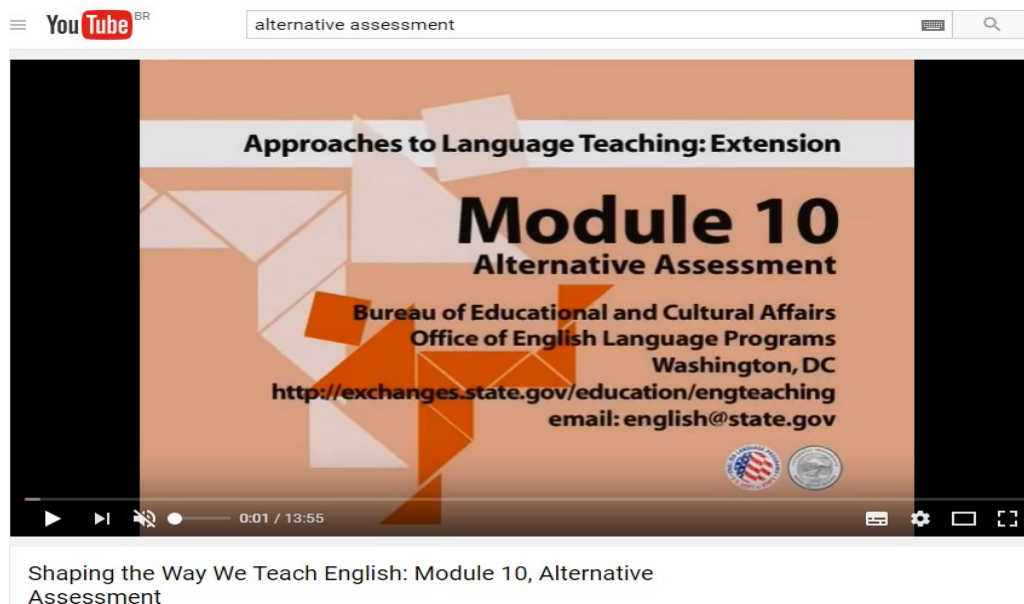


Figura 02: Vídeo: Alternative Assessment<sup>35</sup>

Quadro 04: Perguntas utilizadas na discussão do vídeo<sup>36</sup>:

What example of assignment guidelines did you see? For what kind of assignment were the criteria written? Think of a typical task for a classroom. List the criteria you might give the students to help them complete the task successfully.
How was the class organized? Why do you think it was organized this way? What can peers offer each other in this situation?
What language skill were the students focusing on? Is this a form of assessment? If so, what kind of assessment was it, formative or summative? Why?
What was the teacher's job during this activity? What was the students' responsibility?

Aula 2:

Nesta aula, meu intuito foi mostrar a relevância de construir critérios claros de avaliação, que estejam relacionados aos objetivos de aprendizagem do professor. Quando indagados, os alunos não souberam dizer o que seriam critérios de avaliação ou sua importância para a eficácia da avaliação. Exploramos o conteúdo e, em seguida, fizemos vários exemplos de critérios de avaliação, a partir de rubricas que desenvolvemos.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FkK06hpQmt4>. Acesso em: 10/05/2017

<sup>36</sup> Agradeço à Professora Valeska Virgínia Soares Souza (UFU) pelas discussões e por me disponibilizar o material que adaptei para esta aula.

Para que eu pudesse perceber se os alunos haviam compreendido a relevância de critérios de avaliação, propus um trabalho que seria avaliado com base nos critérios que eles mesmos criariam. A seguir, exponho tais critérios. O trabalho será descrito na aula 3.

Quadro 05: Critérios de Avaliação construídos pelos alunos

<b>Originalidade</b>	<b>Construção dos slides</b>	<b>Apresentação</b>
O trabalho não possui cópia da internet.	O aluno obedeceu a quantidade de slides solicitada (3-5)	O tempo estimado foi utilizado (5-10 minutos).
O aluno pesquisou dados para apresentar para a turma.	A escrita nos slides apresenta rigor.	O aluno preparou sua apresentação e seguiu seu roteiro.

Quadro 06: Pôster Score (utilizado na avaliação)

<b>Critérios</b>	<b>High</b>	<b>Medium</b>	<b>Low</b>
Originalidade			
Construção dos slides			
Apresentação			

### Aula 3:

Nesta aula, os alunos prepararam uma apresentação sobre um filme, uma série ou um livro que tivesse sido significativo para eles, de algum modo. Eles deveriam postar os slides um dia antes da apresentação, na comunidade, para que todos pudessem ter acesso.

A apresentação foi individual, com a ajuda dos colegas se precisassem; meu intuito foi observar o nível da habilidade oral em que eles já se encontravam, posto que estávamos realizando várias atividades de *speaking* em sala.

De modo geral, as apresentações foram excelentes. Os alunos se prepararam bastante para apresentar, e conseguiram fazer toda (ou quase) a apresentação em língua inglesa. Depois que terminaram, fizemos um debate sobre as apresentações e os critérios de avaliação. A aluna Evelyn disse que foi interessante conhecer um pouco mais dos colegas, pois cada filme ou série escolhida significava algo para eles. Já Luana concluiu que deveria ter prestado mais atenção aos critérios de avaliação, ela precisava de mais slides para apresentar e, em sala, os alunos delimitaram a quantidade.



Figura 03: Slides da apresentação de Luana (arquivo pessoal)

Alguns alunos falaram de temas polêmicos e profundos, como Luana que apresentou uma série sobre a surdez. Aproveitei o momento para ensinar vocabulários novos e discutir sobre essa temática que é relevante e que eles, como futuros professores, irão vivenciar quando forem ministrar aulas. Relevante salientar que os alunos utilizaram o aplicativo do Google, apresentações google, para construir os slides; a ideia era compartilhar tudo com todos os alunos, para que, quem quisesse pudesse ver as apresentações dos colegas

#### Aula 4:

A última aula do módulo 2 foi dividida em dois momentos, todos no Laboratório de Informática da Universidade. Em um primeiro momento, expliquei para os alunos os conceitos de *peer assessment*, *self-assessment* e *feedback*. Como esses conceitos já haviam surgido nas discussões anteriores, não vi nenhum problema em tratá-los juntos.

Discutimos sobre a importância de inserir o aluno no processo de avaliação. Expliquei que, quando há essa inserção, há mais possibilidade de ele desenvolver autonomia sobre sua própria aprendizagem e se sentir mais motivado em aprender. Depois finalizamos a discussão e os alunos emitiram suas opiniões; depois, passamos para a segunda parte da aula.

Na segunda parte, expliquei aos alunos o que é um *Mind Map*, mostrei um exemplo e pedi que construíssem um mapa mental com os conceitos que discutimos.

Expliquei que gostaria que eles refletissem sobre os conceitos e escrevessem uma breve explicação. Selecionei um *site*<sup>37</sup> que construía mapas mentais e postei na comunidade. Quando os alunos aprenderam a fazer, iniciaram os seus.

No entanto, eu cometi um erro na escolha do *site*, ele parecia ser totalmente gratuito, mas, quando os alunos finalizaram e foram ler os mapas mentais dos colegas, o site pedia para atualizar e ser *premium* a cada três mapas abertos. Assim, para que todos pudessem ver uns dos outros, eles tiveram que excluir alguns, o que foi lamentável, deveríamos ter tirado fotos ou feito *print screen*, mas não o fizemos,

A seguir, mobilizo dois mapas mentais, das alunas Luana e Evelyn, sobre o que elas compreenderam dos conceitos estudados.

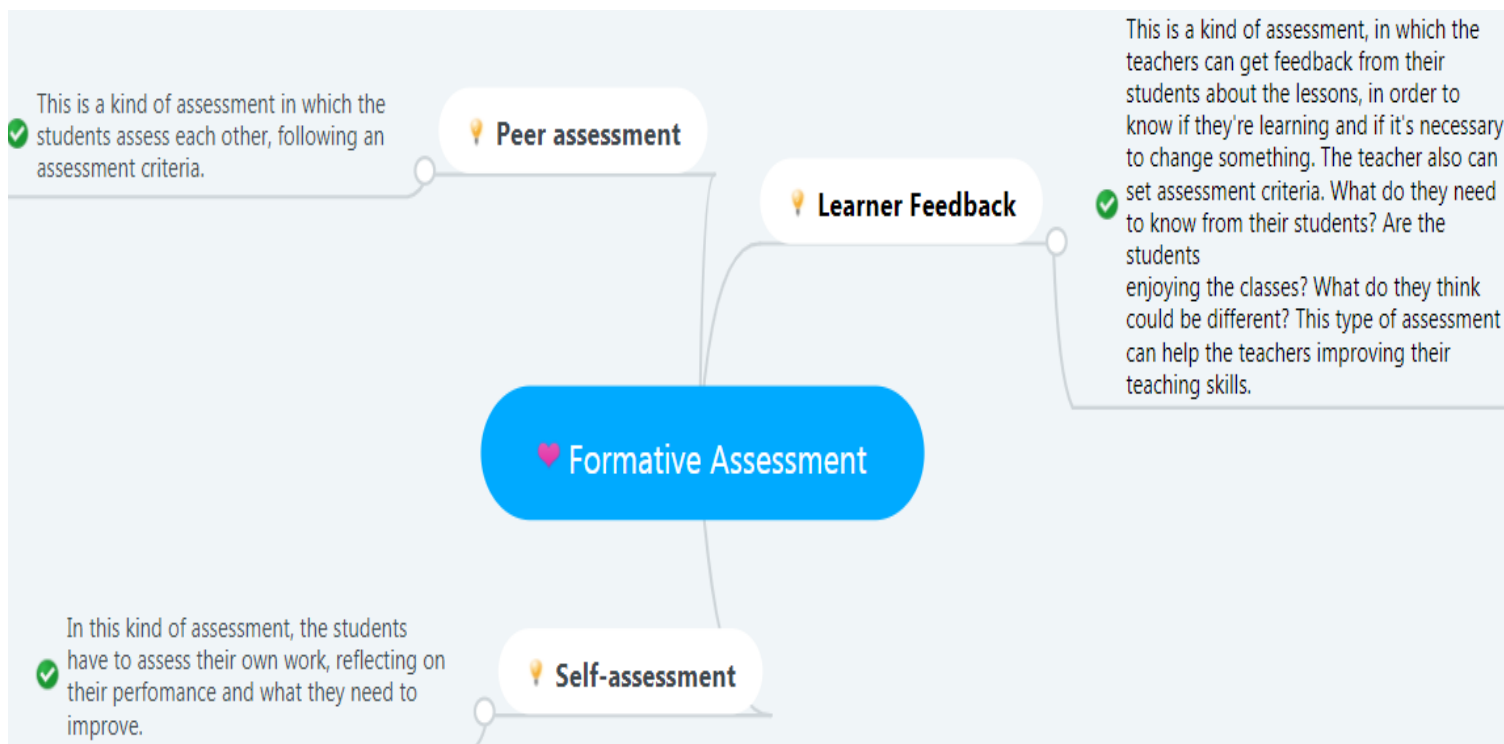


Figura 04: *Mind map* da aluna Luana. (Arquivo pessoal)

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.mindmeister.com/>



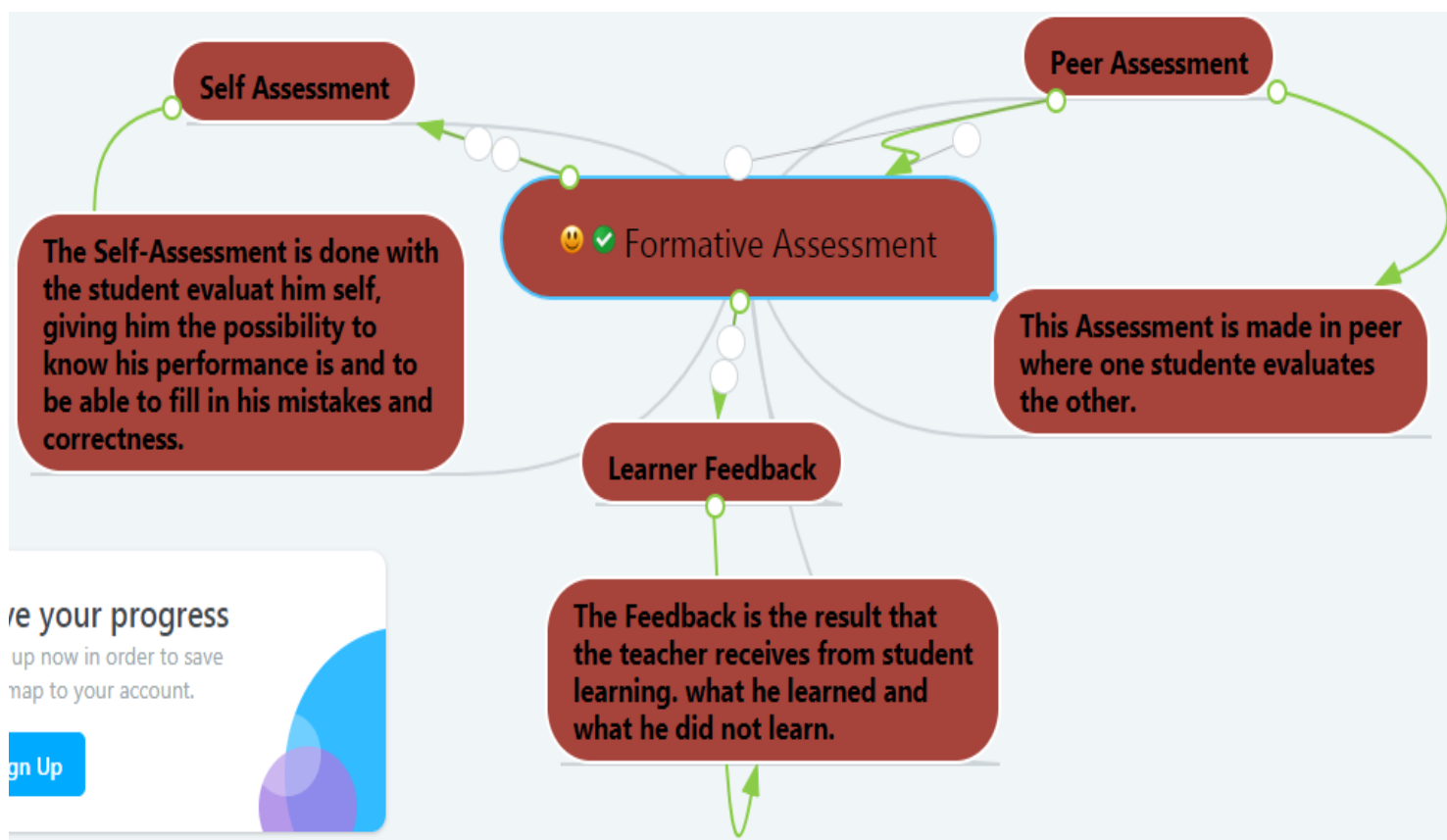


Figura 05: Mind map da aluna Evelyn. (Arquivo pessoal)

Por meio dos mapas mentais foi possível ver o envolvimento dos alunos com a realização da tarefa. As duas alunas em questão inseriram *emojis* nas apresentações. Os *emojis* foram um instrumento de comunicação também, seja como uma economia de palavras, seja para enfatizar o que elas queriam dizer.

No momento da construção todos se ajudaram, foi uma atividade colaborativa, em que minha presença era apenas de guia, eles pediam ajuda aos colegas quando sentiam dificuldade com o *site*, no momento em que o colega lesse o que eles escreveram, enfim, quase todos os mapas mentais foram construídos de maneira participativa, colaborativa.

### 3.1.3 Módulo 3: Learning Assessment and Digital Technology

Nesse módulo, os alunos já possuíam uma noção do conceito de avaliação da aprendizagem, já sabiam porque é relevante utilizar outros instrumentos de avaliação e não avaliar apenas para aferir notas. Portanto, o intuito principal desse módulo foi discutir a integração de tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem.

### Aula 1:

Nessa aula, os alunos e eu discutimos sobre a integração de tecnologias digitais na aprendizagem de línguas. Falamos sobre os papéis do aluno e do professor; na resistência que há em se permitir o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Os alunos mostraram-se muito surpresos quando mencionei as leis que proibiam o uso de aparelho celular em sala de aula. Para instigá-los e ouvir cada aluno posicionando-se, enunciei a seguinte afirmação: “a tecnologia digital veio para salvar a escola”, e pedi para os alunos comentarem. Como é uma afirmação forte, meu intuito foi provocá-los para que se posicionassem.

De modo geral, eles têm consciência de que é preciso um preparo do professor e, ainda, que ela deve ser vista como mais uma ferramenta que o professor tem à sua disposição. A discussão foi pertinente na medida em que revelou que os alunos têm um olhar crítico acerca da tecnologia digital. Para embasar nossas discussões e trabalhar a habilidade de *listening*, assistimos ao vídeo abaixo que discute a integração de tecnologias digitais em sala de aula como uma possibilidade que nós professores temos à nossa disposição.



Figura 06: Technology in Education<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aXyCECMxhOs>. Acesso em: 10/05/2017.

### Aula 2:

Esta aula foi dividida em duas: uma *online* e uma presencial. Para a aula *online*, postei um vídeo, *Can technology change education?*, em nossa comunidade no *google formulários* e pedi que os alunos o assistissem para embasar nossa aula presencial. Já na aula presencial, comentamos e discutimos o vídeo. Alguns alunos pediram para assistir ao vídeo em sala. Então, o assistimos e fui pausando para enfatizar pontos pertinentes ou explicar algo que os alunos pediam. Para tanto, expliquei algumas estratégias de *Listening* e fiz algumas perguntas de compreensão ao logo do vídeo.



Figura 07: Can technology change education? Yes<sup>39</sup>!

### Aula 3:

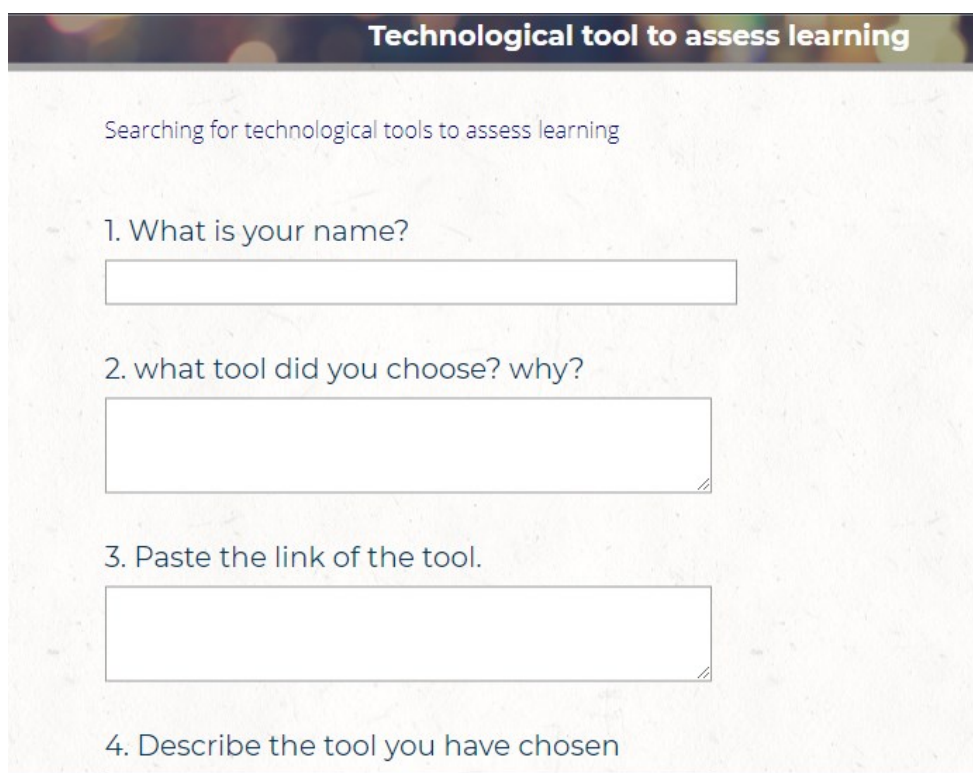
Esta aula foi dividida em duas. Para a primeira aula, preparei *slides* em inglês sobre tecnologias digitais e avaliação da aprendizagem. Os alunos e eu exploramos bastante as possibilidades e os limites de se usar ferramentas digitais para avaliar. A aluna Julia argumentou que esse tipo de discussão deveria acontecer em todas as disciplinas, pois, como eles serão professores, é relevante associar o que estão aprendendo à sua futura prática pedagógica.

---

<sup>39</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=l0s\\_M6xKxNc](https://www.youtube.com/watch?v=l0s_M6xKxNc). Acesso em: 10/05/2017

Levei um vídeo para praticarmos a habilidade de *listening*. Escolhi um vídeo com áudio mais rápido para que eles se sentissem desafiados. Em linhas gerais, o vídeo discute as vantagens de integrar tecnologias digitais nas aulas. Eles ouviram o vídeo uma vez, perguntei o que eles tinham compreendido e, depois que cada aluno disse o que havia compreendido e construímos um sentido geral do vídeo, ouvimos novamente. Depois do vídeo, pesquisamos várias ferramentas digitais que podem ser usadas, algumas apareciam no vídeo e outras não.

A segunda aula foi no Laboratório de informática. A tarefa dos alunos foi pesquisar um *quiz* e investigá-lo no que se refere à: facilidade de uso, interface, língua de uso, se era pago ou gratuito. Depois de encontrá-lo, deveriam responder a um questionário construído por mim na plataforma digital *Survey Monkey*<sup>40</sup>, que é um espaço em que podemos criar e compartilhar *quizzes*. Depois de realizarem a tarefa, a principal reclamação dos alunos foi em relação à gratuidade das ferramentas, a maioria delas permite usar e depois pede para assinar. O que me chamou a atenção nessa aula foi que a aluna Ninária construiu o *quiz* e já o aplicou em suas aulas no ensino fundamental.



The image shows a screenshot of a Survey Monkey questionnaire. At the top, there is a dark header with the title "Technological tool to assess learning" in white text. Below the header, the survey title "Searching for technological tools to assess learning" is displayed in a smaller font. The questionnaire consists of four numbered questions, each followed by a text input field:

1. What is your name?
2. what tool did you choose? why?
3. Paste the link of the tool.
4. Describe the tool you have chosen

Figura 08: atividade construída pela pesquisadora na plataforma Survey Monkey

<sup>40</sup> Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/>. Acesso em: 10/05/2017

## Aula 4

Esta foi a última aula do módulo. Para finalizar as discussões, convidei uma professora do Instituto Federal Goiano, que utiliza tecnologias em suas aulas para falar de sua experiência com a integração de tecnologias digitais no ensino e na avaliação de línguas estrangeiras. Os alunos gostaram muito do *workshop* e fizeram várias perguntas. A professora convidada apresentou as ferramentas que mais utiliza em suas aulas: *Wizer.me* e *Padlet*.

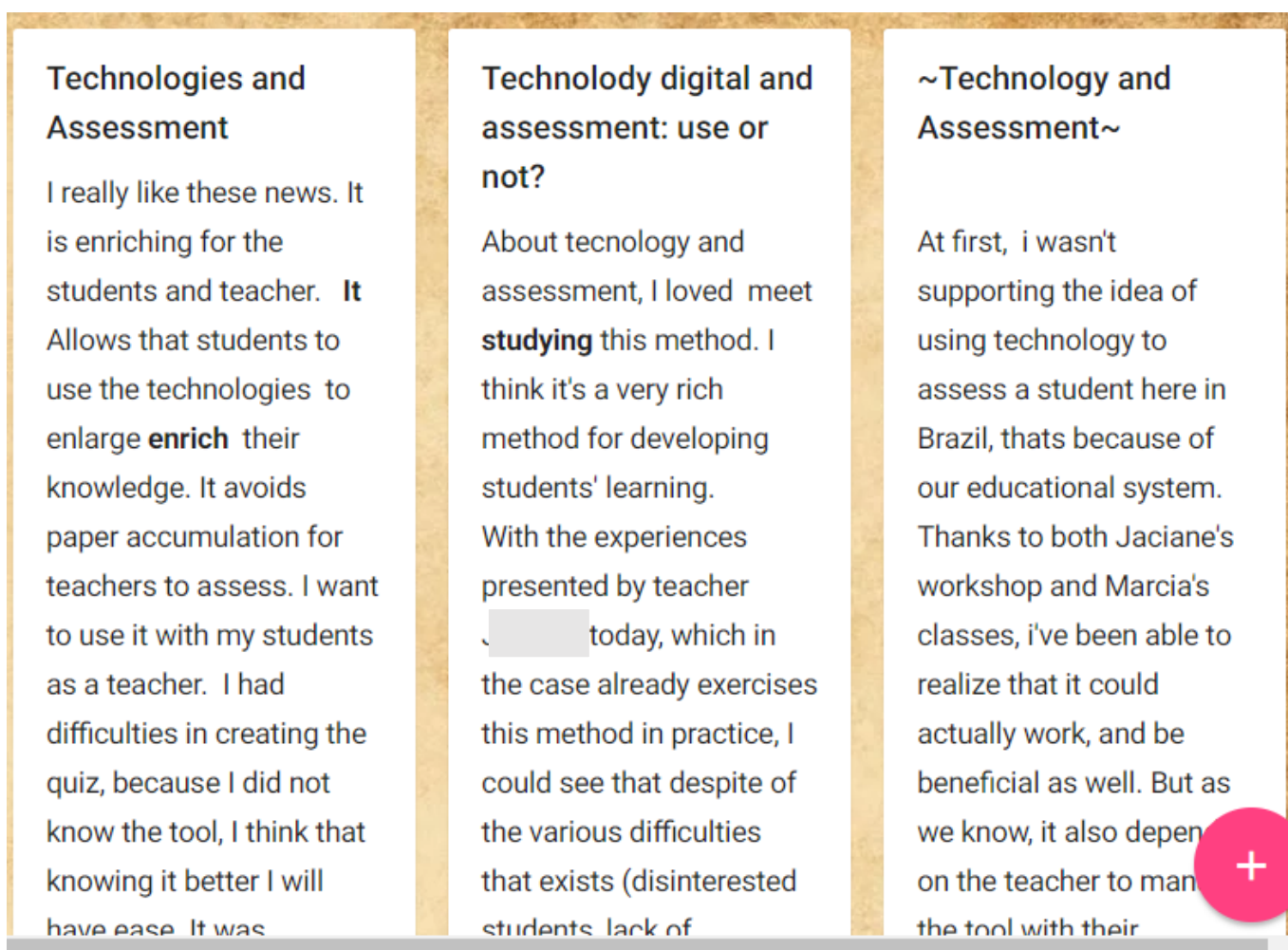


Figura 09: Excertos das reflexões dos alunos na plataforma *Padlet* (arquivo pessoal)

Depois que o *workshop* foi encerrado, fomos para o Laboratório de Informática e os alunos construíram o último relato em um *Padlet*, como pode ser visto na figura 09 acima. Nessa experiência, ao pedir que os alunos tentassem escrever em inglês, pude notar que alguns não estavam conseguindo refletir, apenas escreviam frases soltas. Por essa

razão, disse que poderiam escrever em português e, depois, ir trocando as palavras pelas que já conhecem em inglês. As palavras em negrito são correções feitas por mim e pelos colegas na tentativa de ajudá-los a se desenvolverem.

Na próxima seção, apresento as análises a partir das representações dos alunos.

### 3.2 O que é avaliar?

Nesta seção, analiso os conteúdos temáticos sobre o que seja avaliação a partir do relato inicial escrito pelos professores pré-serviço no início da pesquisa. As seções foram construídas a partir dos conteúdos temáticos. Ao todo, foram escritos onze relatos; dois alunos, Quérولا Barreto e Maria, não participaram da aula em que a escrita ocorreu e não responderam depois.

#### 3.2.1 Avaliar é colaborar com a aprendizagem

Alguns participantes escreveram nos relatos que a avaliação deve colaborar com a aprendizagem dos alunos, a qual não deve ser algo tradicional, com ênfase em notas. A seguir, apresento alguns excertos em que é possível observar o posicionamento inicial dos futuros professores

Quadro 07: Conteúdo temático: Avaliar é colaborar com a aprendizagem

Excertos do primeiro relato	Conteúdos temáticos
<p>For me, assessment <b>is a very important tool</b> used by the teachers in order to know what their students know (their knowledge about a subject) and to think about what they need to learn. (Luana)</p> <p>Avaliar é <b>uma forma</b> de saber se o aluno aprendeu o conteúdo estudado. (Eni)</p> <p>Assessment for me is the <b>continue result</b> of a learning process. This is <b>so important</b> for teachers in school to know if the content has been acquired. (Amélie)</p> <p>O ato de avaliar é <b>um processo fundamental</b> que <b>pode e deve</b> sim acontecer, pois dá oportunidade de nos analisar e procurar saber onde estamos errando e onde precisamos melhorar. Avaliar é</p>	<p><i>Avaliar é observar o conhecimento dos alunos sobre dado conteúdo para colaborar com sua aprendizagem.</i></p> <p><i>Avaliar também é refletir sobre si mesmo.</i></p>

analisar a maneira como estamos agindo em determinada situação. (Evelyn)	
--	--

A partir da leitura dos excertos, é possível observar a categoria temática “avaliar é colaborar com a aprendizagem”, em que os futuros professores acreditam que a avaliação deve contribuir de alguma forma com a aprendizagem. Noto seus posicionamentos acerca do tema a partir das modalizações apreciativas: “*very important*”, “*so important*”, “processo fundamental”. Segundo Bronckart (2012 [1999]), as modalizações apreciativas avaliam os conteúdos temáticos como bons, maus, estranhos, etc.. No caso dos excertos selecionados para análise, avaliar é considerado importante, positivo. Dessa forma, esses modalizadores, que avaliam positivamente o conteúdo temático, a partir do ponto de vista do enunciador, segundo Bronckart (2012 [1999]), revelam que os futuros professores compreendem a relevância de uma avaliação mais voltada para o processo de ensino e de aprendizagem.

Em seu primeiro relato, Evelyn, ao voltar o olhar avaliativo para si mesma, parece ter a representação de que se avaliar é relevante para o processo de aprendizagem. Para a futura professora, é por meio da avaliação que é possível saber onde se está errando para tentar melhorar o processo de aprendizagem.

Segundo Andrade (2010), a autoavaliação é pertinente para a aprendizagem, dado que colabora para que o aluno aprenda a lançar um olhar crítico sobre seu trabalho, seu desempenho. Esse ponto favorece um envolvimento maior do aluno com o processo de aprender, uma vez que é ele quem avalia e, em decorrência disso, pode haver uma maior independência na realização das atividades propostas.

A partir do conteúdo temático “avaliar é colaborar com a aprendizagem”, percebo que alguns participantes possuem a representação de que a avaliação da aprendizagem é como um processo, não como um fim em si mesmo, como é possível ler em: “avaliar é uma forma”, “*is the continue result*”, “é um processo fundamental”. Esta representação dos professores pré-serviço sobre a avaliação pode ser relevante na medida em que, apesar de se constituírem sóciohistoricamente em um espaço escolar com ênfase em provas e números, os alunos percebem que há outras maneiras de avaliar, que não se avalia apenas para aferir números. Amélie compreende e deixa marcado que avaliação é um processo contínuo para que o professor saiba se o que ensinou foi, de fato, compreendido pelos alunos.

Sobre a avaliação como processo, Quevedo-Camargo (2011) e Felice (2013) defendem que a avaliação não deve ser separada da aprendizagem ou do ensino. Ambos devem ser relacionados, um atravessa e demanda a inserção do outro, para que seus efeitos sejam percebidos por todos no processo.

Nessa medida, os conteúdos temáticos parecem indicar que alguns professores pré-serviço não concordam com uma avaliação considerada tradicional, com ênfase em quantificação de dados. Mesmo sem terem acesso a teorias ou outros modelos de avaliação, alguns participantes desta pesquisa acreditam que a avaliação é fundamental para uma aprendizagem eficiente. Esse fato é relevante porque revela que os futuros professores estão preparados para refletirem sobre outras práticas pedagógicas.

Em seu relato, Evelyn reforça seu ponto de vista ao afirmar que a avaliação “pode e deve sim acontecer”. Ao utilizar uma modalização deôntica, que indica um julgamento de valor em referência à capacidade de ação e à razão dever-fazer, a futura professora fornece a seu discurso um caráter de verdade, dado que enuncia a partir de suas próprias condições de produção.

### ***3.2.2 Prova não é um bom instrumento para avaliar***

Um dos instrumentos mais comentados e criticados pelos professores pré-serviço em sua trajetória escolar é a prova impressa. Todos os participantes que mencionaram esse instrumento teceram críticas a ele, o que me leva a crer que eles possuem a representação de que prova não é um bom instrumento para avaliar.

Quadro 08: Conteúdo temático: Prova não é um bom instrumento para avaliar

Excertos do primeiro relato	Conteúdo temático
<p>Percebi que <b>não se pode saber</b> se o aluno aprendeu pelo simples fato de ter tirado uma nota boa ou ruim, muita das vezes aquele momento não foi dos melhores para se fazer a prova, talvez ele estava com problemas emocionais. (Deby, primeiro relato)</p> <p>Essa experiência confirma a ideia de que este modelo de avaliação, usado para <b>medir a capacidade</b> do aluno através de <b>um juízo de valor é insuficiente e injusto</b>, uma vez que, independente da matéria lecionada, este modo de avaliação é usado como armas pelos professores, que tem a finalidade de aprovar ou reprovar os discentes. (Wonder Woman, primeiro relato)</p>	



<p>Não me ajudaram em quase nada fazer provas ou testes, pois a <b>pressão psicológica</b> foi e ainda é um <b>desafio</b> que tenho que superar. (Eni, primeiro relato)</p> <p>A <b>prova não pode medir</b> totalmente o conhecimento do aluno porque ficamos muito <b>tensos e nervosos</b> e acabamos esquecendo o conteúdo aprendido. (Estrela, primeiro relato)</p> <p>This kind of assessment <b>can be positive</b> sometimes but is <b>restricted</b> because <b>it doesn't assure</b> that the students know the content. (Amélie, primeiro relato)</p>	<p><i>Prova não é um bom instrumento de avaliação</i></p>
---	---

A partir dos excertos do quadro 08, é possível observar os conteúdos temáticos dos alunos sobre um instrumento de avaliação muito comum no ambiente escolar: a prova escrita. Por meio da leitura atenta dos relatos, pude observar que os professores pré-serviço não concordam com esse modelo de avaliação. Mesmo sem terem tido contato com outros instrumentos, os alunos compreendem que ser avaliado apenas com um instrumento não colabora com a aprendizagem.

Para os futuros professores, aplicar apenas provas não é suficiente para saber se o aluno aprendeu o quê o professor ensinou. Isso porque há fatores externos, como nervosismo, tensão, até mesmo medo que interferem no desempenho dos alunos, prejudicando sua avaliação. Nesse sentido, o professor precisa ser sensível às dificuldades dos alunos; há uma variedade de instrumentos, alguns inclusive são mencionados pelos alunos, que podem substituir a prova e, ainda assim, garantir a qualidade da avaliação, conforme afirma Julia:

Alguns professores utilizavam formas de avaliação contínua e **particularmente** eram as que mais surtiam efeito nas aulas para mim. Pois os alunos se interessavam pela participação nos seminários, grupos de estudo, debates, eventos, simulados, e trabalho em equipe e estávamos sempre interessados por aprender o conteúdo e não a decorá-lo. (Julia, relato final. Ênfase minha)

Julia parece ter a representação de que a avaliação precisa ser feita por meio de outros instrumentos também. A futura professora utiliza a modalização “particularmente” para avaliar positivamente outras formas de avaliação e para analisar seu contexto por meio de observações concretas do conhecimento que ela construiu quando era aluna no ensino fundamental.

Seu relato é interessante porque mostra que a avaliação, em seu contexto, não era apenas com provas. Julia utiliza o pronome indefinido *alguns* para mencionar que não eram todos os professores que usavam outras formas de avaliação, o que parece indicar que avaliar de outras formas não era consenso em sua escola. Julia afirma, inclusive, que as ferramentas de avaliação que se diferiam de provas e que demandavam mais participação dos alunos eram as que mais surtiam efeito. Sobre esse modelo de avaliação, que inclui o aluno como participante ativo, Kenski, Oliveira e Clementino (2014 [2006]) argumentam que ele possibilita uma aprendizagem mais consistente aos alunos, sendo mais efetiva para a aprendizagem.

Para enfatizar e justificar o quanto a prova não é um instrumento de avaliação positivo para o processo de ensino e de aprendizagem, a maioria dos participantes utilizou modalizações lógicas, como se observa em: “posso afirmar”, “não se pode saber”, “é insuficiente e injusto”, “não pode medir”, “*it doesn't assure*”. Todos esses modalizadores lógicos avaliam negativamente o instrumento prova e representam o ponto de vista dos futuros professores a partir de suas condições de produção, de suas experiências anteriores e indicam que possuem um olhar crítico acerca da prova impressa.

As modalizações apreciativas “insuficiente” e “injusto”, utilizados por Wonder Woman, parecem enfatizar sua representação sobre avaliação e deixam entrever que ela não acredita na validade da ferramenta de avaliação criticada. Em sala de aula, em diversos momentos, Wonder Woman afirmou que, quando assumir uma sala de aula como professora, nunca baseará suas avaliações em um único instrumento, especialmente a prova. As discussões sobre avaliação da aprendizagem tiveram um efeito positivo nas aulas, pois Wonder Woman manifestou interesse em realizar seu trabalho de conclusão de curso nessa área, aprofundando seus conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem e buscando outras formas de colaborar com a aprendizagem.

Em outro fragmento, Evelyn também assume seu ponto de vista ao utilizar a modalização lógica “não concordo”, para avaliar negativamente o instrumento prova, como é possível ler no primeiro excerto “Eu **particularmente não concordo** com esse método de ensino-aprendizagem.”.

Seguindo essa linha de pensamento, Evelyn parece ter uma representação negativa sobre a prova impressa ao posicionar-se sobre ela, inclusive justificando seu posicionamento ao afirmar que sempre foi avaliada dessa forma e que não aprendeu nada com esse instrumento de avaliação.

Além disso, no momento em que Evelyn justifica e assume seu posicionamento, noto sua voz de autora empírica do texto, ao usar o verbo no presente do indicativo em uma sentença negativa: **eu não concordo**. Segundo Bronckart (2012[1999]), as vozes que permeiam e atravessam os textos nos ajudam a compreender as representações do que enunciam. Além disso, percebo uma tomada de posição em Evelyn sobre o ato de avaliar; os futuros professores, ao escreverem sobre o tema avaliação, já estão refletindo sobre ele, dado que conseguem problematizar suas experiências anteriores.

### 3.2.3 Avaliar é verificar resultados

Por meio da categoria temática “avaliar é verificar resultados”, percebo que alguns alunos veem a necessidade de avaliar para observar (ou checar) se houve aprendizagem. Nos excertos a seguir, percebo uma concepção de avaliação somativa, para saber o nível daquele que é avaliado, contudo, não vejo decorrências para o resultado obtido nessas avaliações.

Quadro 09: Conteúdo temático: Avaliar é verificar resultados

Excertos do primeiro relato	Conteúdo temático
<p>Avaliação é um <b>método para avaliar o desempenho</b> e o conhecimento sobre os conteúdos ministrados pelos professores. (Ninária, primeiro relato)</p> <p>Considero avaliação como uma <b>forma instrumental de medir</b> até certo ponto o nível de conhecimento dos alunos sobre determinado assunto. (Julia, primeiro relato)</p> <p>Avaliação é uma <b>verificação do resultado</b> da aprendizagem que o professor está transmitindo para o seu aluno. Penso que avalia o aluno na escola para saber se aquilo que o docente ensinou está <b>absorvido</b> pelo discente. (Deby, primeiro relato)</p> <p>Avaliação é um método de <b>verificar o aprendizado</b> do aluno, é como o professor vê se o que ele está ensinando, os alunos estão aprendendo. (Estrela, primeiro relato)</p> <p>Assessment is an important instrument for both teacher and student. <b>The students need to be tested</b>, so the teacher can see what's their difficult and what they've learned within that discipline. (Nasus, primeiro relato)</p>	<p><i>Avaliar é verificar resultados</i></p>

Assessment is a way <b>to test the knowledge</b> of the students, some kind of feedback that shows if the content applied was absorbed or not. (Juliana, primeiro relato)	
---	--

A partir da leitura dos excertos, é possível notar uma avaliação como fim em si mesma, “avaliar é medir”, “verificar resultados”. Este é um modelo de avaliação que visa aferir notas e medir o conhecimento do aluno sobre dado conteúdo. Segundo Abedi (2010), esse modelo de avaliação tem como objetivo fornecer dados do quanto os alunos aprenderam em dado momento, geralmente no final do período de instrução.

No excerto de Deby, noto que, além de considerar que avaliar é medir o conhecimento do aluno, percebo que a futura professora compreende que ensinar é transmitir conhecimento, como se o aluno fosse um ser passivo esperando para ser preenchido. O uso dos verbos “transmitir” e “absorver” parecem deixar entrever a representação de Deby sobre o que seja avaliar e ensinar como algo fixo. Tais verbos denotam uma concepção de ensino mais tradicionalista, em que o papel do aluno é receber o conhecimento que o professor traz para a sala de aula.

Ninária afirma que avaliação é um modo de avaliar o desempenho, e tece críticas fortes ao modelo de avaliação que visa apenas à checagem de notas. A futura professora narra sua experiência com avaliação afirmando que sempre decorava os conteúdos; os professores não aceitavam outras respostas diferentes do livro didático ou das respostas que eles próprios elaboravam para as avaliações. Ninária afirma que tirava notas altas, mas tais notas não representavam o que ela sabia, “[...] imagina, era apenas decorar e correr para os abraços do papai, tirava só 100, sem aprender nada” (Ninária).

A partir do excerto de Ninária, noto sua avaliação negativa, sua ironia sobre o fato de tirar nota total e essa nota talvez não representar seu conhecimento parece revelar sua representação sobre avaliação no ensino fundamental. Para finalizar seu relato, Ninária afirma ter aprendido uma coisa e escreve entre aspas e letras maiúsculas: “SEM ESTÍMULO NÃO HÁ APRENDIZAGEM”, fazendo referência a um modelo mecânico que não permite ao aluno ser autônomo, construir seu próprio conhecimento. Ele precisa responder àquilo que o professor quer ler, que considera correto. Em um contexto assim, os alunos se sentiriam desmotivados para aprender, não haveria desafio, algo que os instigasse. Ninária tem uma postura crítica em relação à avaliação da aprendizagem. Ela compreende que é preciso agir de outra forma para se conseguir resultados diferentes.

Sobre a construção das representações, Bronckart (2012[1997]) defende que elas são constituídas a partir da interação com outras pessoas e instituições. Assim, mesmo

em um momento de enunciação singular, como no caso do relato de Ninária, há uma interferência, nas palavras do autor, [os discursos] “continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva” (BRONCKART (2012[1997], p. 321). A identidade de Ninária, assim como a dos professores pré-serviço, então, estão constituindo-se a partir de discursos de outras vozes, sejam elas de casa, do ambiente escolar, dentre outros. Por meio dos excertos, noto diferentes vozes que permeiam seus dizeres. Bronckart (2012[1997]) afirma que pode haver diferentes vozes em um mesmo texto; nesse caso, “as vozes de personagens”, vozes sociais que estão relacionadas com seus percursos e que os constituem, de alguma forma. Segundo Magalhães (2007), as representações são construídas sócio-historicamente, assim, advêm de vozes sociais, dado que pertencem a certo grupo. Dessa maneira, as vozes atravessam e constituem as representações.

Nasus, por sua vez, utiliza a modalização apreciativa, “*very important*”, para reforçar sua representação de que a avaliação é relevante tanto para o aluno quanto para o professor. Logo após, Nasus usa uma modalização deôntica, o verbo “*need*”, que indica obrigação, ao afirmar que os alunos precisam ser testados. Segundo Bronckart (2010[1997], p. 131), as modalizações deônticas “avaliam a partir de valores já estabelecidos socialmente”.

A voz de Nasus é constituída sócio-historicamente por vozes sociais, que atravessam sua própria voz, podendo constituir e construir suas representações. Nesse caso, acredito que haja uma voz institucional que reforça a necessidade de testes para distinguir os que sabem dos que não sabem, essa voz influencia a constituição da identidade de Nasus como professor. Assim, é preciso refletir e discutir essas representações que os futuros professores trazem consigo, uma vez que, se não houver discussões que possibilitem reflexão, esses professores pré-serviço apenas reproduzirão as práticas pedagógicas a que foram expostos.

Tanto Nasus quanto Juliana pontuam a necessidade de testar o aluno para saber o que foi aprendido. Entretanto, como nenhum dos dois parece dar decorrências para os resultados desses testes, deixam entrever um modelo de avaliação somativo que visa checagem de conhecimento. Abedi (2010) defende que uma avaliação somativa tem como objetivo primeiro checar e fornecer uma nota que representa o conhecimento do aluno, não levando em consideração um retorno ao aluno de seu desempenho e a possibilidade de rever o que não foi aprendido.

Os conteúdos temáticos discutidos até aqui referem-se às representações iniciais dos participantes acerca de como eles veem a avaliação. Considerarei necessário perfazer

este trajeto para conhecer melhor os futuros professores, saber como se posicionam diante de um tema que é tão relevante e já dado como posto, como é o caso da avaliação da aprendizagem.

A partir das análises dos conteúdos temáticos, posso inferir que os participantes, em sua maioria, problematizam um modelo de avaliação mais tradicional e estão prontos para buscar outras formas de avaliar que não sejam provas e testes e/ou, ao menos, diferentes das que estão habituados. Além disso, acredito que estejam prontos para refletirem sobre a relevância da avaliação para as práticas pedagógicas.

Na próxima seção, investigo os conteúdos temáticos referentes às tecnologias digitais aliadas à avaliação da aprendizagem. Meu intuito é observar quais as representações dos futuros professores quando se refere a avaliar utilizando tecnologias digitais.

### ***3.3 Sobre avaliar utilizando tecnologias digitais: representações dos futuros professores***

Nesta seção, busco refletir acerca das representações dos futuros professores sobre avaliar utilizando tecnologias digitais. Para tanto, investigo os conteúdos temáticos que percebi nos relatos escritos pelos participantes ao fim de cada módulo e ao final das atividades envolvendo a construção das avaliações. Também utilizo alguns excertos das transcrições das discussões em sala de aula, dado que já terão passado pelo processo de assumirem o papel de professores.

Depois de ler os relatos e perceber os conteúdos temáticos, foi possível notar que os futuros professores refletiram bastante sobre sua experiência com a avaliação da aprendizagem e também com a tecnologia digital. Por meio dos relatos, percebi que alguns participantes refletiram sobre o que seja avaliar em ambiente digital, levando em consideração a necessidade de se planejar bem a avaliação, para que a tecnologia não fosse apenas um instrumento qualquer, mas que tivesse sentido para aquela avaliação.

#### ***3.3.1 Aprendendo a ser professor***

À medida que os futuros professores vivenciaram a experiência de construir avaliações, e, conseqüentemente, avaliar o colega, eles também refletiam sobre ser professor, constituindo-se nesse lugar social.

Quadro 10: Conteúdo temático: Aprendendo a ser professor

Excertos dos relatos finais	Conteúdo temático
<p>[...] posso dizer que aprendi muito não somente inglês mas também avaliação, e talvez até que tipo de professora quero ser, e percebo que aos poucos <b>vou criando minha própria identidade de professora</b>. (Estrela, relato final)</p> <p>Essa experiência foi <b>gratificante</b> e <b>relevante</b> para a nossa formação como professor-educador. Com isso entende-se que o dia a dia do professor em sala de aula não é fácil, não é pra qualquer um, <b>é preciso</b> gostar, <b>é preciso</b> determinação, ter ideias, ser criativo, ser crítico e sempre inovar. É uma <b>grande jornada</b>. (Evelyn, relato final)</p> <p>My experience was good. I could <b>finally</b> feel the way a teacher's feel about making an assessment using technology. Well, it's something weird, because it seems to be a fast process, but it isn't. <b>You have to be fair and for that you'll have to think your students</b>. (Nasus, relato final)</p> <p>Também essa experiência ofereceu um pouco da visão de como é estar na posição de professor, as inseguranças e o funcionamento da criação de uma avaliação, como a criação de critérios, a correção e a aplicação das notas. (Juliana, relato final)</p>	<p><i><b>Aprendendo a ser professor</b></i></p>

Os excertos mobilizados apontam o quanto os futuros professores amadureceram no que se refere a ser professor. Para a maioria, ser professor era algo fácil, tranquilo, só seguir com as propostas do livro didático. Os professores pré-serviço ficaram surpresos quando perceberam que ser professor demanda estudar sempre, preparar-se. Pude observar que eles compreendem que ser professor não é uma tarefa tranquila, que há embates e que é preciso vontade para sair da zona de conforto e de uma constituição tradicionalista de ensino.

De acordo com Royle, Stager e Traxler (2014), é preciso haver uma mudança nos currículos dos cursos de formação de professores que envolva uma compreensão acerca da relação entre o ensino e o advento das tecnologias digitais no ambiente escolar. Essa necessidade se confirma quando, ao ler os excertos, percebo que os futuros professores, além de aprenderem o conteúdo da disciplina, compreendem também seu papel como professor.

A necessidade de discutir sobre formação de professores pode ser observada no relato de Estrela, quando ela afirma que está construindo sua identidade como professora. Há um deslocamento acontecendo em seu percurso, Estrela está deixando seu papel social de aluna e assumindo outro, está se constituindo no lugar social de professora.

Segundo Woodward (2007), a constituição da identidade do indivíduo é relacional, ocorre a partir da diferença, de algo externo a ela. Assim, a identidade de Estrela como professora vai ser formando a partir da distinção, da diferença entre a identidade de professora e de aluna. Estrela está, nesse momento, em um entre-lugar, ela não ocupa mais apenas uma ou outra identidade, ela está no caminho, constituindo-se em um outro lugar social.

Evelyn utiliza os adjetivos *gratificante* e *relevante* para classificar suas experiências. Por meio da modalização deôntica “é preciso”, que ela repete duas vezes, a futura professora elenca os quesitos necessários a um bom professor. Acredito que Evelyn, assim como Estrela, também está se constituindo em outro lugar social, ela está mais atenta ao que ser professor demanda. E parece estar preparada para essa *grande jornada*.

O relato de Nasus é interessante porque revela o lugar social em que ele se encontra. Ao utilizar o advérbio *finally*, Nasus se coloca no lugar social de professor e compreende a complexidade desse papel. Avaliar não é um processo superficial e demanda muito preparo do professor. Assim como Evelyn, Nasus compreende que ser professor é muito mais do que ensinar e avaliar conteúdos por eles mesmos, sem nenhuma relação com a vida do aluno.

O relato de Julia, a seguir, também demonstra o quanto a aluna está mais ciente de seu papel como professora e das implicações da avaliação para o processo de ensino e de aprendizagem:

Depois de tudo o que foi estudado, pesquisado e trabalhado em sala de aula, agora temos uma visão geral do que é a avaliação, como ela pode ser feita, quais os mecanismos de sua utilização, bem como seus efeitos na vida do aluno. Pode-se observar que as avaliações (Formativa, Somativa e Diagnóstica) podem ser utilizadas não somente para testar, aprovar ou reprovar o aluno, mas pode ser usada de maneira dinâmica, divertida e proveitosa, tanto para o professor quanto para o aluno. [...] a avaliação **não é uma forma de punição**, é um meio, um processo, que se utilizado da maneira correta pode levar o aluno a alcançar resultados positivos e satisfatórios. **E é aqui que entra o papel do professor, devendo orientar, e mostrar ao seu aluno qual caminho é o melhor para ser seguido.** Somente o trabalho em comum união entre professor-aluno-ensino-aprendizagem garantirá que o processo educacional tenha sucesso. (Julia, relato final)



Acredito, a partir dos excertos, que os professores em formação perceberam que a avaliação está interligada com o processo de aprendizagem. E é relevante discutir essas questões em cursos de formação de professor pré-serviço. Segundo Felice (2013), “ensino-avaliação-aprendizagem são indissociáveis”. Dessa forma, é preciso discutir esse trinômio nos cursos de formação, para que os futuros professores compreendam sua relevância e não reproduzam as mesmas práticas a que foram submetidos.

A seguir, discorro sobre a representação dos futuros professores sobre usar tecnologia para avaliar a aprendizagem.

### 3.3.2 A tecnologia é uma aliada

Aqui apresento excertos dos futuros professores, nos quais eles discorrem sobre o papel da tecnologia digital no processo de *ensino-avaliação-aprendizagem*.

Quadro 11: Conteúdo temático: A tecnologia é uma aliada

Excertos do relato final	Conteúdos temáticos
<p>The part of create an assessment using technology was a big responsibility and <b>the most important task</b> because we had to put aside our student role and take the teacher’s responsibility to assess our classmate. And this was a hard task. First of all, because assessment is already a difficult thing, even without using any kind of digital tool, so it was difficult to set criteria and to grade the students thinking about being fair. Second because some students had some problems to deal with the technology and one of them refused to do our activity since she didn’t know how to use the platform. (Luana, relato final)</p> <p>The <b>technology can be useful</b> for the teacher, imagine 80 tests for him to correct it is too hard and takes a lot of time. <b>Using technology where there is automatic feedback tool, this making it much easier.</b> (Deby, relato módulo 3)</p> <p>Our students can be autonomous and this is amazing, mainly in the learning language process. I loved all of the contents that I've learned in these classes and through the workshop. <b>This experience proved for us that we CAN use</b> technology in classroom. Now I'm so <b>excited</b> to improve my knowledge and my teacher practicing. (Amélie, relato módulo 3)</p> <p>No início do semestre fiquei em dúvida sobre essas formas de avaliações, usando a tecnologia. Isso ocorreu por ser uma novidade, pois <b>nunca</b> tive oportunidade de pensar a respeito ou vivenciar essa forma de avaliação. Mas agora depois de todas</p>	<p><i>A tecnologia é uma aliada</i></p>

essas experiências positivas <b>minha forma de pensar é totalmente contrária</b> . Percebi que o professor só tem a ganhar com o uso das tecnologias. (Eni, relato final)	
---	--

Por meio da leitura dos excertos, noto que os futuros professores aprovaram a integração de tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem, o que pode ser percebido por meio das modalizações apreciativas “*the most important task*”; “*technology can be used*”; e da modalização deôntica “*this experience proved for us that we CAN use*”; “minha forma de pensar é totalmente contrária”.

Todos esses modalizadores revelam a proficiência e a necessidade de refletir e discutir sobre como avaliar, como usar tecnologias em contexto de sala de aula. Muito provavelmente, os envolvidos nesse processo terão um outro olhar para suas práticas futuras.

Eni revelou certa resistência inicial quanto ao uso de tecnologias digitais para avaliar, ela usa o advérbio *nunca* para referir-se a suas experiências anteriores, para pontuar que essa experiência é nova para ela. O novo, para Eni, provoca desconfiança e resistência, foi apenas no final das atividades que Eni aprovou a integração proposta, o que vai ao encontro do que Royle, Stager e Traxter (2014) afirmam sobre a necessidade de inserir essas discussões acerca de tecnologia digital para avaliar em cursos de formação de professores, além de viver a experiência, para que eles percebam que é possível usar tecnologias digitais nas aulas, tanto para ensinar quanto para avaliar a aprendizagem. Assim sendo, sem essas reflexões, neste ambiente de formação, é mais difícil para o professor pré-serviço pensar a inserção de tecnologias digitais em suas futuras aulas.

O relato de Amélie aproxima-se do de Eni quando ela usa letras maiúsculas para afirmar que “*we CAN use technology in Classroom*”. Amélie usa o adjetivo *exciting* para descrever como se sente com a experiência de se tornar professora e para se inserir nesse lugar social. Posso inferir que Amélie tem a representação de que as tecnologias digitais têm muito a contribuir para as práticas pedagógicas e que aprovou a experiência ao pontuar que as tecnologias digitais podem ser aliadas do professor em sala de aula. Em conversas informais, Amélie sempre queria saber mais sobre tecnologias digitais e, em decorrência das aulas, passou a pesquisar *sites* e aplicativos para aprender mais sobre o assunto.

Deby, em seu relato, enfatiza a praticidade da tecnologia digital, ela avalia positivamente a integração de tecnologias digitais para a avaliação da aprendizagem, o que deixa entrever sua representação de que a tecnologia digital tem um papel prático, de

contribuir para facilitar a rotina do professor, pois segundo a futura professora, a tecnologia pode diminuir o trabalho do professor. Deby menciona também o fato de que algumas tecnologias digitais fornecem *feedback* automático, como é o caso do *Wizer.me*, esse fato também contou para a futura professora como positivo.

De acordo com Chapelle e Voss (2016), preparar as avaliações com o auxílio de tecnologias digitais é relevante e demanda do professor a mesma atenção que seria dada se a avaliação fosse em sala de aula. Assim, quando os futuros professores assumem esse papel, refletem não apenas o que concerne ao *online*, mas ao presencial também. Prensky (2010, p. 202) ainda argumenta que o papel da tecnologia é “apoiar os alunos no processo de ensinarem a si mesmos”. Esse ponto é relevante na medida em que os alunos têm possibilidade de se tornar mais autônomos em sua aprendizagem, e as tecnologias têm muito a contribuir nesse aspecto.

### 3.3.3 Avaliar também é ensinar

A partir dos excertos a seguir, é possível notar o conteúdo temático referente à avaliação, no sentido de que ela também pode ensinar, não apenas observar o que o futuro professor aprendeu no processo.

Quadro 12: Conteúdo temático: Avaliar também é ensinar

Excertos do relato final	Conteúdos temáticos
<p>I mudei meu pensamento sobre assessment nessas aulas, porque eu achava que era aquela coisa de “prova” e dar nota e pronto, não sabia que além disso temos que entender as necessidades dos alunos e saber o que ele já sabe, o que já aprendeu e o que precisa aprender. Então, assim, saber como ministrar as aulas (Maria, relato módulo1).</p> <p>I não imaginava que <b>era possível</b> avaliar o aluno com dinâmicas que ensinam e ao mesmo tempo observam sem que o aluno perceba que está sendo avaliado [...] <b>Com certeza</b> irei usar esses tipos futuramente nas salas de aula (Eni, relato módulo1)</p> <p>From now on <b>I’ll be more careful</b> with the way I assess my students. They need my attention/teachers attention in order for them to improve. <b>The students must see</b> what they’ve learned, their mistakes, instead of being shoved with everything (content) down their throat by their teacher (It’s very common now days) (Nasus, relato módulo 2)</p>	<p><i>Avaliar também é ensinar</i></p>

Before, I only considered assessment as a test that give the students grades according to their performance. Now the concept of assessment is more than give student's grades. It's an important part in the learning process, that not only judge the level of knowledge of a student, but it helps them acquired that knowledge and helps the teacher a improve the teaching skills. (Juliana, relato módulo 2)	
---	--

Ao analisar os excertos, acredito que os futuros professores modificaram (ou ao menos refletiram bastante) suas representações acerca do que seja avaliar a aprendizagem. Eles saíram de suas zonas de conforto e ocuparam outro lugar social, o de quem avalia, o de quem prepara uma avaliação.

A partir dos modalizadores deônticos “era possível”; “com certeza”; “*I’ll be more careful*”; “*the students must see*”, noto uma avaliação positiva acerca da avaliação da aprendizagem. Segundo Bronckart (2012[1997]), as modalizações atuam como uma avaliação dos agentes envolvidos na interação acerca daquilo que é discutido. Além disso, as representações percebidas por meio das modalizações e das vozes são influenciadas pelo meio e o influenciam também (CELANI; MAGALHÃES, 2002).

Os excertos de Maria e Eni revelam que ambas consideraram suas experiências com a construção de avaliação por meio tecnologias digitais como positivas. As reflexões apontam para uma possível mudança de posicionamento, pois, no final dos excertos, vejo que ambas saem do papel social de aluna e assumem o de professora.

Nessa linha de pensamento, as discussões em sala colaboraram para influenciar as representações dos participantes, no sentido de ponderar sobre o quê consideravam ser o papel do professor, da tecnologia digital e também da avaliação, dado que, segundo Celani e Magalhães (2002), toda essa conjuntura contribuirá para as verdades que serão proferidas em dado momento e para as representações dos alunos.

O relato de Amélie também revela o quanto a futura professora aprendeu com a experiência:

Entendi agora a importância de se pensar a avaliação, porque não é somente uma coisa simples que podemos fazer, mas é algo que mexe profundamente com o sentimento de muitas pessoas, porque a avaliação determina o conhecimento das pessoas de alguma forma. Na verdade eu sei o que é você sentir que não sabe nada por causa do resultado de uma avaliação, eu já passei por isso quando eu estudava engenharia e lá eu me sentia deslocada o tempo inteiro, **apesar de me esforçar muito, ir pra faculdade e ficar fazendo exercícios, eu já chorei muito no banheiro da faculdade por pensar que eu era inútil e incapaz por causa do resultado de uma avaliação.** Isso é uma questão que devemos pensar e repensar o tempo inteiro. (Amélie, relato final)

O relato de Amélie demonstra o quanto a avaliação pode ser prejudicial na vida acadêmica do aluno. Apesar de haver várias discussões e pesquisas que mostram a necessidade de modificar a forma de avaliar, que provam que avaliações conteudistas e que servem apenas para fornecer nota não colaboram com a aprendizagem, ainda vemos relatos como os de Amélie. É preciso mudar esse cenário, é preciso criar uma nova cultura. Acredito que essa mudança deva começar nos cursos de formação de professores, dado que são esses professores pré-serviço que irão para a sala de aula.

Assim, para que casos como o de Amélie sejam cada vez mais raros, é preciso uma avaliação consistente com os objetivos de aprendizagem. Concordo com Kenski; Oliveira; Clementino (2014 [2006], p. 81), quando argumentam que

Ao contrário dos procedimentos avaliativos classificatórios, eminentemente coletivos e generalizantes, a avaliação formativa não procura meramente sancionar os erros, mas compreender suas ocorrências e causas, possibilitando ações pedagógicas consistentes, visando auxiliar a aprendizagem.

Assim, nesta seção, busquei mapear os conteúdos temáticos e compreender as representações dos futuros professores no que se refere à avaliação da aprendizagem e da integração de tecnologias digitais para avaliar. Foi possível notar, a partir da experiência e dos instrumentos de pesquisa, que os participantes refletiram bastante sobre o quê é ser professor, o quê é avaliar; alguns, como Eni, Estrela e Evelyn, que resistiram um pouco à proposta, refletiram e talvez ressignificaram seus posicionamentos.

Dessa maneira, a experiência de criar uma avaliação e avaliar os colegas mostrou aos participantes que ser professor não é uma tarefa fácil, não é apenas ministrar aulas, há todo um contexto histórico e também social ao qual o professor deve atentar em relação a seus alunos, como problemas de aprendizagem advindos do ensino médio, problemas pessoais, desinteresse em realizar as atividades, relações interpessoais. Os grupos passaram por todos esses problemas, o que, acredito, fortaleceu a constituição de suas identidades como professores.

Portanto, nesta seção, discorri sobre os conteúdos temáticos sobre avaliação da aprendizagem e tecnologias digitais para avaliar. Foi possível perceber que a constituição sócio-histórica dos futuros professores influencia muito em suas tomadas de posição. Contudo, alguns não se sujeitam a ela, notei que alguns, como Julia, refletiram e se

posicionaram sobre o que seja avaliar. Em decorrência disso, por meio do mapeamento das modalidades, pude compreender algumas representações dos futuros professores.

Na próxima seção, minha ênfase estará nas discussões realizadas em sala de aula, que ocorreram depois que todos fizeram e foram avaliados; quero compreender de que forma toda essa experiência contribuiu para a formação dos futuros professores.

### ***3.4 Sobre avaliar utilizando tecnologias digitais: o que eu aprendi?***

Nesta seção, descrevo e analiso a construção das avaliações pelos futuros professores. Além disso, descrevo o contexto de produção a partir da teoria proposta por Bronckart (2012[1997]).

Depois que discutimos sobre os tipos de avaliação diagnóstica, somativa e formativa, além da integração de tecnologias digitais no processo de *ensino-avaliação-aprendizagem*, os futuros professores colocaram em prática o conhecimento construído; para tanto, eles deveriam elaborar uma avaliação, em grupos, utilizando alguma tecnologia digital.

A princípio, pensei em dividi-los em duplas, à escolha deles, para que criassem os critérios, as avaliações e escolhessem a tecnologia digital. Depois de muito refletir, cheguei à conclusão de que seria mais interessante para o crescimento profissional deles se fizessem em grupos, para que pudessem discutir entre si e aprender juntos de maneira colaborativa. Como esses futuros professores já estavam na mesma turma desde o início do curso, eles já têm seus grupos definidos.

Contudo, acredito que, quando eles forem ministrar aulas, terão de lidar com pessoas com as quais talvez não tenham afinidade; por essa razão, conversei com eles e decidi fazer um sorteio inserindo-os em quatro grupos, aleatoriamente. Para fazer isso, coloquei o nome deles em um copo e, à medida que um tirava um nome, o colocava em um grupo, com isso, meu intuito era que os futuros professores saíssem de sua zona de conforto e ficassem em grupos aleatórios.

Dessa forma, os quatro grupos formaram-se via sorteio, ficando três grupos com três pessoas e um grupo com quatro pessoas. Quando vi o resultado final, percebi que estava certa; eles, de fato, interagiram entre si, discutiram pontos com os quais não concordavam e aprenderam juntos. Apenas duas participantes sentiram alguma

dificuldade com os grupos, Ninária e Maria. Contudo, elas souberam lidar bem com a situação e se integraram.

Para construírem a avaliação, os grupos precisaram decidir entre si: qual tecnologia digital utilizar; quais conteúdos avaliar, dentre os estudados no semestre; quais critérios de avaliação criar e como disponibilizar a avaliação para a turma. Todas as avaliações deveriam ser corrigidas pelos grupos, que deveriam fornecer *feedback* para a turma e, também, fornecer uma nota de 0 a 2. A decisão de usar nota foi com o intuito de prepará-los para a docência, posto que são professores pré-serviço.

Como os integrantes dos grupos não moram na mesma cidade, para que pudessem interagir, criaram um grupo em uma plataforma *online* para discutirem as ações. Dessa maneira, os grupos 1, 3 e 4 decidiram utilizar tecnologia móvel, por meio do aplicativo *WhatsApp*, e o grupo 2 optou por criar um grupo no *Messenger* do *Facebook*, essa plataforma foi selecionada pelo grupo, porque, de acordo com eles, um dos integrantes havia perdido seu dispositivo móvel.

A seguir, descrevo e analiso a construção das avaliações; não descreverei as tecnologias digitais utilizadas porque isso foi feito no capítulo metodológico. Ressalto que todos os excertos selecionados para as análises desta seção referem-se à transcrição das discussões ocorridas em sala de aula, sobre as quatro avaliações construídas pelos professores pré-serviço com o auxílio de tecnologias digitais. Quando eu utilizar excertos de outra ferramenta, mencionarei.

Para iniciar, construí um quadro em que descrevo as condições de produção das avaliações com tecnologias digitais.

<i>Avaliação com tecnologias digitais</i>			
<b>Mundo físico</b>		<b>Mundo social e subjetivo</b>	
Lugar físico	Universidade, plataforma <i>online</i>	Lugar social	Ambiente acadêmico e tecnologias digitais
Emissor	Adultos	Enunciador	Professor avaliador; pesquisador
Receptor	Professores pré-serviço	Destinatário	Professores pré-serviço da disciplina de língua inglesa
Momento de produção	Momento em que as avaliações com tecnologias digitais foram construídas e ministradas na turma.	Objetivo da interação	Construir uma avaliação com tecnologias digitais, avaliar os colegas e depois refletir sobre ela.

Quadro 13: contexto de produção das avaliações

A escolha por um quadro apenas ocorre por ele representar todas as avaliações, apesar de haver tecnologias distintas, isso não interfere no lugar de produção. Assim, os enunciadores são: eu, professora da disciplina, que orientei todo o processo; e os grupos, três e quatro componentes cada, que assumiram a responsabilidade de produzir uma avaliação e avaliar os colegas.

Assim, os papéis de enunciador e destinatário são moventes, ora um grupo assume o papel de enunciador, ora de destinatário. Como todas as discussões ocorreram em sala de aula e foram gravadas, nomeio os professores pré-serviço e eu de coprodutores, conforme Bronckart (2012[1997]), por partilharmos a mesma relação tempo-espço.

Quando terminei as análises das avaliações, enviei para cada grupo a análise correspondente à avaliação elaborada por eles. Em sala de aula perguntei o quê eles acharam da avaliação, se concordavam ou não com o quê eu havia escrito.

De modo geral, eles adoraram ter feito parte da pesquisa, e, ver seus comentários, suas opiniões escritas em um trabalho acadêmico, teve um efeito interessante, porque eles concordaram com os posicionamentos que eu analisei e disseram que ler sobre a pesquisa deu a eles um olhar que eles ainda não tinham; acredito que isso signifique que eles amadureceram no percurso.

Passo, a seguir, às análises das avaliações construídas pelos futuros professores.

#### ***3.4.1 Grupo 1: Google formulários***

A tecnologia digital escolhida pelo grupo 1 foi o *Google Formulários*. Os participantes deste grupo são: Luana, Quérola Barreto e Wonder Woman.




Seguro | [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSck8gfQgO7bCaHQZ\\_Le5M86F3OFQrVzAqVISVzrYuWmhyDzg/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSck8gfQgO7bCaHQZ_Le5M86F3OFQrVzAqVISVzrYuWmhyDzg/viewform)

nscription, Pronun Improve your English Cambridge Dictionar FL - Centro de Língua v. 38, n. 1 (2017) etec ESL/ELL-English Gran Audio Lingua

Sua resposta

Hello, guys! We hope you enjoy our activity.



**Answer the questions below:**

1. Do you like reading books? 1 ponto

Figura10: Avaliação no *Google formulários* (arquivo pessoal)

A utilização de um formulário para avaliação é algo prático, no qual as respostas ficam em um mesmo ambiente, facilitando a correção. Antes de a avaliação ser liberada, o grupo 1 convidou os colegas para irem ao Laboratório de Informática e ensinaram a lidar com a plataforma, sem entrar na avaliação de fato. Isso foi feito para que os participantes não se sentissem receosos de usar a ferramenta, dado que, em sala, tal receio já havia sido mencionado, principalmente por Estrela.

Para construir a avaliação, o grupo utilizou a opção de respostas curtas, múltipla escolha e um vídeo seguido de uma música para trabalhar a habilidade de *listening* e interpretação de texto. Os participantes desse grupo estavam muito engajados e animados com a proposta. Os conteúdos que o grupo avaliou são: interpretação de texto, capacidade de compreensão oral e uso do presente simples.

A seguir, apresento os critérios de avaliação elaborados pelo grupo:

## ▶ Teaching unit 4: Google f... ▾

Hi guys !!

This is our activity on the google forms. We hope you enjoy it!

Group 01:

Criteria:

1. Delivery punctuality;
2. Grammar accuracy;
3. Plagiarism;

Deadline: until 29/05, 11 p.m.

Figura 11: Critérios de avaliação do *Google formulários* (arquivo pessoal)

O grupo selecionou três critérios, sendo o terceiro relacionado ao plágio. Tal fato demonstra o medo de os alunos plagiarem no momento de fazer a avaliação, ponto que foi muito discutido em sala. Quando fomos discutir as avaliações, depois que todos haviam respondido, o ponto de plagiar as respostas foi um medo inicial de todo o grupo; contudo, eles perceberam que não havia necessidade desse receio; pois quando o aluno pesquisa para responder a avaliação, ele está, de certa forma, aprendendo. Outro ponto foi o fato de o grupo ter selecionado como conteúdo interpretação de texto, mas não ter criado o critério de avaliação para tal.

A seguir, seguem imagens da avaliação proposta pelas professoras pré-serviço:

**Answer the questions below:**

1. Do you like reading books?

1 ponto

Sua resposta

2. What kind of book do you like?

1 ponto

Sua resposta

3. Do you know any story for children that is interesting for adults? Which one? 1 ponto

Sua resposta

PRÓXIMA

Página 1 de 4

Figura 12: Questões da avaliação no *Google formulários* - parte 1 (arquivo pessoal)

Para iniciar a avaliação, o grupo construiu algumas perguntas sobre o tema, para que a turma começasse a pensar sobre as questões que viriam a seguir. É possível observar que a plataforma permite a inserção de valor (nota) para a atividade; o grupo considerou relevante deixar claro quanto cada questão valia, como uma forma de organização.






<p><b>Vocabulary</b></p> <p>This is a helpful vocabulary that you're going to need in the next section. Enjoy it!</p> <p><b>Tree</b></p>  <p><b>Leaves</b></p> 	<p><b>Trunk</b></p> 
<p><b>Sail away (verb)</b></p> 	<p><b>Cut down (verb)</b></p>  <p>VOLTAR   PRÓXIMA   <span style="display: inline-block; width: 100px; height: 10px; background: linear-gradient(to right, blue, grey);"></span>   Página 2 de 4</p>

Figura 13: Questões da Avaliação no *Google formulários* - parte 2 (arquivo pessoal)

Nas imagens selecionadas na figura 14, é possível observar que o grupo compreende que o vocabulário que elas irão demandar pode ser desconhecido de alguns colegas. Como o grupo tem uma noção de avaliação formativa, em que é possível avaliar e aprender ao mesmo tempo, Luana, Quérola Barreto e Wonder Woman não tiveram nenhum problema em trazer o vocabulário com imagens.

Quevedo-Camargo (2011) defende em sua pesquisa a necessidade de uma avaliação que não priorize notas; o aluno, nesse sentido, precisa ser parte do processo de aprendizagem. Da forma que o grupo produziu a questão mencionada, é possível notar

que estão preocupados com quem será avaliado, o quê revela uma contribuição para sua formação docente.

Amélie, no momento de discutirmos sobre a avaliação, afirmou que aprendeu com ela, especialmente porque o grupo inseriu imagens para o vocabulário que eles consideraram mais desafiador para a turma. Todas as imagens remetiam à natureza e ajudavam a compreender o vídeo que deveriam assistir e interpretar em seguida. Considero que a inserção de imagens é uma forma de personalizar a avaliação, pois os participantes que já conheciam o vocabulário apenas lembraram, e os que não conheciam puderam aprender e não ter dificuldade na compreensão do vídeo.

A personalização do processo de ensino e de aprendizagem é algo relevante. Segundo Bacich, Neto e Trevisan (2015), para que haja uma personalização do ensino, é preciso que tanto o aluno quanto o professor selecionem os meios, recursos que mais atendam às suas necessidades. “Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino” (BACICH; NETO; TREVISAN, 2015, p. 51). Concordo com os autores e acrescento que a personalização da avaliação também é necessária para uma boa avaliação, como esta pesquisa me apontou.

**Fill in the blanks with the correct form of verb:**

Once \_\_\_\_\_ a tree. (there to be - simple past)

Escolher ▼

The boy \_\_\_\_\_ the tree very much. (to love - simple past)

Escolher ▼

When the boy \_\_\_\_\_ tired, he \_\_\_\_\_ in the tree's shade. (to be/sleep - simple past)

Escolher ▼

But the boy \_\_\_\_\_ and the tree \_\_\_\_\_ often alone. (to grow old/ to be - simple past)

Escolher ▼

VOLTAR PRÓXIMA

Página 3 de 4

Figura 14: Questões da Avaliação no *Google formulários* - parte 3 (arquivo pessoal)

Na figura 14, é possível observar que o grupo também construiu questões relacionadas à estrutura da língua, como o uso do passado simples. O grupo considerou relevante esse tipo de questão; contudo, eles não conseguiram pensar em uma forma mais autêntica para formular as questões e preferiram uma questão fechada, com 3 opções de resposta.

Quando discutimos a avaliação em sala de aula, pedi para que falassem sobre essa avaliação, e, Luana, que participou da construção da avaliação, afirmou que “essa era uma opção que não tinha no *Google formulários*. Ele não tem a opção de preencher lacunas, aí a gente teve que improvisar.” É possível notar a necessidade de inserir na avaliação questões de estrutura da língua. A forma como as questões foram inicialmente pensadas, preencher lacunas, revela que o grupo ainda tem uma concepção tradicionalista de avaliação, em que é preciso inserir questões estruturais, sem nenhum contexto, para “checar” se o aluno aprendeu (ou decorou).

Juliana, integrante do grupo que elaborou a avaliação com a tecnologia *Wizer.me*, também criticou a questão estrutural ao usar o substantivo no diminutivo: “tipo assim, elas foram de uma gramaticazinha básica até a interpretação de texto com a mesma história, isso foi bem legal”. É possível ver que Juliana elogia a coerência da avaliação, pois todos os tópicos se relacionam; entretanto, ela critica a questão de estrutura da língua. Isso me leva a crer que alguns participantes, apesar de terem se constituído nesse modelo de avaliação, a partir das discussões em sala, já não consideram relevante esse tipo de questão.

A seguir, apresento as figuras 15 e 16, que se referem a questões de interpretação do vídeo, a partir de um vídeo e uma canção.

### Book: The Giving Tree, by Shel Silverstein



#### 1. Select the TRUE sentences about the story:

- When the boy grew older, the tree was sad because she was often alone.
- The tree didn't love the boy.
- The boy cut down the tree's trunk in order to make a boat.
- The boy never left the tree alone.

#### 2. Did you like this story? What lesson have you learned from it?

Sua resposta

---

#### 3. Why did the boy always come back to the tree?

Figura 15: Avaliação no *Google formulários* - parte 4 (arquivo pessoal)

Song: The Giving Tree, by Plain White



4. This song was inspired by the book "The Giving Tree". What do you think about its interpretation?

Sua resposta



Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Figura 16: Avaliação no *Google formulários* - parte 4 (arquivo pessoal)

A última parte da avaliação tem um caráter mais interpretativo, as perguntas são sobre um vídeo, retirado do *YouTube*, que é uma interpretação do livro *The giving tree*. A questão 1, apesar de ser objetiva, demanda um entendimento do vídeo, as questões 2 e 3, além do entendimento do vídeo, demandam que os professores pré-serviço consigam escrever na língua-alvo.

Para finalizar, o grupo selecionou uma canção na questão 4, que é uma releitura do livro, e demandou uma interpretação por parte dos colegas. São nessas atividades que, para responder, os participantes precisariam do vocabulário disponibilizado anteriormente por meio de imagens.

No momento de discutir a avaliação, o grupo revelou que teve dificuldade em construir a questão 4. O intuito era que relacionassem a música com o vídeo, conforme afirma Luana (discussão da avaliação *Google formulários*),

Então, é porque essa questão quando a gente elaborou, todo o jeito que a gente fazia parece que podia entender meio diferente, a gente queria que a pessoa falasse sobre a opinião da música, só



que baseando no livro, tentando comparar a música e o livro [...] aí a gente teve um probleminha para elaborar ela.

É possível observar que Luana, ao assumir o estatuto de enunciadora, assume o papel social de professora; ela e o grupo discutem e refletem sobre a construção da avaliação, e chegam à conclusão de que deveriam ter feito diferente, pois as respostas dos participantes demonstram que não houve entendimento do quê elas queriam. Esse tipo de reflexão corrobora para que as futuras professoras aprendam a construir avaliações, sabendo que são complexas.

A dificuldade em responder à questão 4 fica evidente no momento em que grupo fornece *feedback* da avaliação, conforme observo na figura 18 a seguir, em que elas precisam explicar o quê esperavam da resposta. É possível ver também que, apesar de considerarem que não construíram a questão da forma como gostariam, o grupo não atribuiu nota para quem não compreendeu.

4. This song was inspired by the book "The Giving Tree". What do you think about its interpretation?

0 / 0

I loved this interpretation. It's so deep.

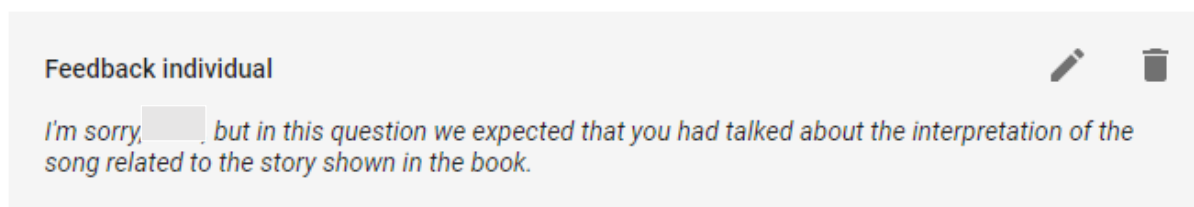


Figura 17: *feedback* da Avaliação no *Google formulários* (arquivo pessoal)

Dessa maneira, conforme mostrado, a avaliação do grupo 1 tem quatro páginas, com vários tipos de questões. Interessante mencionar que os vídeos poderiam ser vistos quantas vezes fossem necessárias. Em sala de aula, alguns participantes, como Evelyn, disseram tê-los assistido muitas vezes para compreender o máximo que pudesse. Esse fato é uma das vantagens das tecnologias digitais, se fosse uma avaliação impressa, seria difícil o professor conseguir integrar o vídeo às demandas individuais.

Ao refletir sobre a avaliação, Evelyn afirmou que

[...] então, é gostei muito da história porque ela não tratou só sobre as questões que elas queriam passar, mas sobre, tratou de um

assunto, sobre a destruição das árvores, né, que o homem destrói, então foi muito importante, não foi só uma historinha boba pra trabalhar conteúdo né. (EVELYN, discussão da avaliação *Google formulários*)

Vejo que Evelyn gostou avaliação por meio dos modalizadores apreciativos “gostei muito”, “muito importante” e “não foi só uma historinha”. É possível observar uma mudança no papel social de Evelyn; quando ela avalia a avaliação construída pelo grupo, deixa o papel de aluna e passa ao de professora, pois reflete e avalia a forma como o grupo elaborou as questões.

Julia, da mesma forma que Evelyn, mudou seu papel social quando argumentou que

O vídeo possibilitou questões discursivas porque a gente teve que fazer uma reflexão sobre ele, e quando eu comecei a pensar, sabe”, como o ser humano age, e foi uma lição muito bonita, então assim, eu acho que não importa trabalhar somente com gramática, trabalhar a gramática, o conceito de sociedade, sabedoria, é importante, eu gostei muito, muito mesmo. (JULIA, discussão da avaliação *Google formulários*)

Posso notar aqui que o fato de a avaliação não ser fechada em si mesma e trazer temas transversais chamou a atenção dos futuros professores. Essa avaliação construída pelo grupo pode ser considerada formativa, nos moldes de Cizek (2010, p. 7), já que este autor argumenta que a avaliação formativa é “fonte de informação que os professores podem usar no planejamento instrucional e os alunos podem usá-la para aprofundar seus conhecimentos e aprofundar resultados”. Uma avaliação formativa permite que os alunos aprendam; isto implica que ela não serve apenas para testá-los.

Por seu turno, assumindo papel social de aluna, Eni afirmou que a avaliação foi útil para aumentar o vocabulário, melhorar a pronúncia, por meio da compreensão do vídeo e da música. Eni pontua que “tem palavra que até agora eu nunca tinha visto”, o que parece demonstrar que a avaliação também pode ensinar, não apenas observar o que o aprendeu.

No momento em que Wonder Woman foi manifestar seu posicionamento sobre a avaliação, ela revelou sua representação de que construir uma avaliação com prova impressa é mais fácil do que com tecnologias digitais. Segundo ela,

É mais difícil assim, porque talvez numa avaliação escrita seja mais fácil de construir as perguntas. Agora aqui na plataforma, a gente criou todo um *layout*, demanda pensar mais, essa questão é a mais difícil (WONDER WOMAN, discussão da avaliação).

Essa representação, construir avaliações com provas impressas é mais fácil, é bastante comum no âmbito acadêmico sobre a integração de tecnologias digitais no processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* de línguas, o que pode gerar uma resistência em utilizá-las.

Quando Wonder Woman leu as análises, ela afirmou que

percebo que posso ter transmitido um ar de "resistência" em desapegar um pouco da avaliação tradicional e usar as tecnologias digitais para este fim. Não que essa característica seja pessoal minha, mas realmente, pode ser da maioria de outros professores. Vale a reflexão (WONDER WOMAN, reflexão sobre as análises após a pesquisa).

Pelo comentário da futura professora, percebo que ela reflete sobre suas representações, pode ser que ela não as modifique, mas acredito que refletir é sempre o primeiro passo. Ser um professor reflexivo é o primeiro passo para mudanças nas representações e, em consequência, mudanças de atitudes.

Sobre a resistência em pensar algo diferente, Bohn (2013) afirma que esses professores (ele não menciona em seu trabalho, mas eu acredito que mesmo os professores pré-serviço), foram constituídos em um contexto de aprendizagem tradicionalista, em que o uso de tecnologias se restringia a livros e quadro negro. Na verdade, acredito que qualquer modelo de avaliação, com ou sem tecnologia, demanda tempo e preparo do professor, para que fique bem feita e compreensível.

No momento de refletirmos sobre a tecnologia digital *Google formulários*, os futuros professores tiveram posicionamentos que considerei serem críticos em relação ao início da pesquisa, os quais revelam que o processo de construir uma avaliação com tecnologia digital teve resultados positivos, no sentido de possibilitar reflexão e possível mudança de posicionamentos.

Wonder Woman afirmou que “qualquer ferramenta nunca vai ser 100 por cento”; por meio do modalizador lógico “nunca”, em que a futura professora constrói sua opinião por meio de uma experiência concreta, vejo que o seu argumento revela uma compreensão de que as tecnologias digitais têm limites, que não são a solução para todos os problemas.

Esse ponto foi muito discutido em sala de aula, o advento das tecnologias digitais e sua integração no ambiente escolar é algo para ser discutido e, a partir das práticas, pensar em formas de utilização que colaborassem com as aulas.

Por seu turno, Julia e Luana sugeriram enviar sugestões ao site da *Google*, com o intuito de melhorar a tecnologia digital e voltá-la mais para a educação. Essas reflexões e sugestões sobre as tecnologias digitais demonstram que as futuras professoras tiveram um ensino real, nos moldes de Prensky (2010), já que elas desejam produzir algo na vida real, a partir do conhecimento construído em sala de aula.

E o que demanda é a quantidade de integrantes, né, porque é por projeto, a *Google* ela responde por projeto, então é muito difícil a *Google* responder um professor ou dois, e se, por exemplo, um curso de inglês dá esse *feedback*, fala: olha isso não funcionou, por que não inserir isso..., seria muito interessante, já que a gente tá abordando essas tecnologias né::: (JULIA, discussão da avaliação *Google formulários*)

O fato de as futuras professoras sugerirem enviar o *feedback* e de terem esse conhecimento sobre como fazê-lo aproxima-se do que Prensky (2010) chama de “aluno como usuário proficiente da tecnologia”. Segundo o autor, quando o professor permite que os alunos sejam os usuários proficientes, que buscam como usar a tecnologia, como resolver os problemas, eles tendem a se tornar mais autônomos em sua aprendizagem. Relacionando isso à formação de professores, acredito que, quando os professores pré-serviço assumem esse papel, de buscar respostas, eles poderão tornar-se professores mais descentrados.

Nessa linha de pensamento, acredito que a construção da avaliação tendo como suporte o *Google formulários*, seguida das discussões em sala de aula, colaborou para a formação docente de todos os participantes, pois permitiu discussões sobre avaliação tradicional, objetivos e, também, sobre os limites da tecnologia digital.

Passo, a seguir, à descrição e à análise da avaliação do segundo grupo.

### **3.4.2 Grupo 2: *WhatsApp***

A tecnologia digital selecionada pelo grupo foi o *WhatsApp*. Os participantes deste grupo são: Nasus, Evelyn e Deby. Esse grupo teve alguns atritos para escolher as atividades que iriam postar na plataforma, e, depois, para fornecer as notas para os

colegas; todos esses problemas foram relevantes para a constituição dos participantes desta pesquisa como futuros professores.

Para iniciar, inseri uma figura do começo da avaliação, quando eles estavam dando os direcionamentos para os colegas.

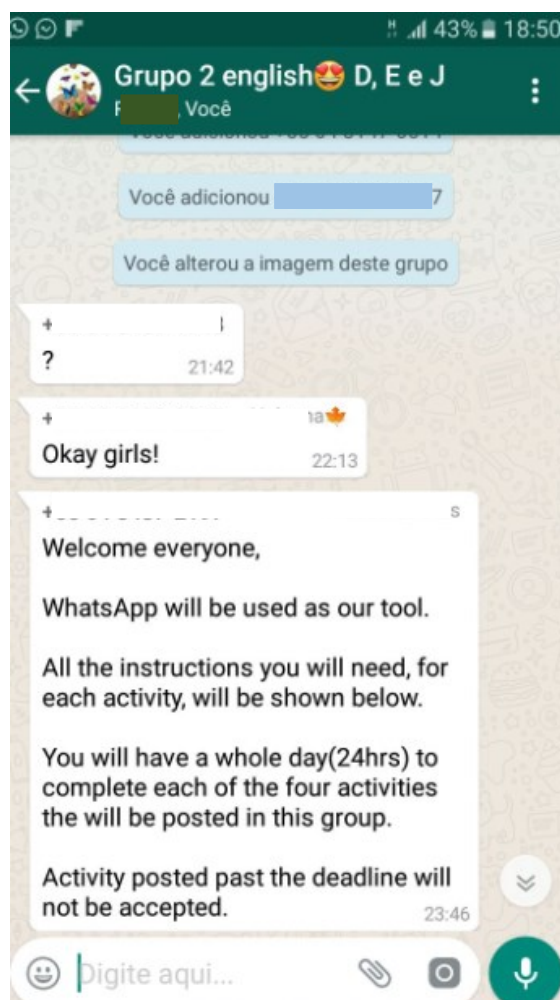


Figura 19: Avaliação com *WhatsApp*

Além do uso social, o *WhatsApp* é um aplicativo que pode colaborar bastante para o processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* de línguas. Ele permite a inserção de diversas atividades, além de *links* que direcionam o usuário para outros espaços. É possível trabalhar as quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever, além de criar grupos com interesses em comum, grupos de alunos. Ademais, como é algo muito comum na atualidade, dado que quase todas as pessoas que usam dispositivo móvel possuem o aplicativo, parece haver uma aceitação maior por parte dos alunos.

Segundo Souza; Martins; Racilan (2012, p. 196),

o uso da tecnologia não só é capaz de proporcionar ao professor um acompanhamento regular do progresso de todos os alunos. Mas ainda de permitir que eles acompanhem o trabalho e o desenvolvimento de seus colegas.

Esse acompanhamento pode ser por meio de várias opções, os autores mencionam algumas como interações *online*. Na plataforma *WhatsApp*, por exemplo, todos podem ver as atividades de todos, o que colabora para as práticas pedagógicas do processo de ensino-avaliação-aprendizagem de línguas.

A princípio, o grupo teve dificuldade em escolher a forma de avaliação utilizando o aplicativo. Evelyn sugeriu várias atividades em que havia apenas transposição do impresso para o digital, com atividades mecânicas de repetição, tais como construir a mesma frase: interrogativa, negativa e afirmativa, para praticar dado tempo verbal, sem nenhum contexto. Os colegas queriam outras atividades, de modo que o grupo não estava conseguindo se entender e chegar a um consenso.

Para ajudá-los, me reuni com o grupo e conversamos sobre como eles queriam avaliar, expliquei que, avaliar em contexto digital, demandava outra postura, outros tipos de atividades, se fosse para ser igual ao presencial, por que usar tecnologia? Com isso, eles discutiram e decidiram pedir quatro atividades no aplicativo, todas em língua inglesa: 1) tirar uma foto em tempo real e descrever a foto, em áudio, assim como a atividade daquele momento – foco no uso do presente simples; 2) enviar uma foto de algum lugar ou pessoa que seja importante e escrever uma postagem sobre ela – foco na escrita; 3) buscar a língua inglesa no cotidiano, em anúncios, placas na rua, etc, e formular uma frase com aquela palavra – foco na escrita; 4) a última atividade era uma resposta à pergunta: você apoia o uso de tecnologias digitais no ensino da língua inglesa? – foco na capacidade de escrita, pois deveriam responder e interagir com os colegas. Destaco que os critérios de avaliação se relacionaram com as atividades e tiveram, a princípio, foco nas estruturas gramaticais e na pronúncia.

Segundo Deby, a escolha por esse aplicativo ocorreu porque

todo mundo conhece, todo mundo tá todo dia usando a ferramenta que queremos utilizar, então, vamos optar por uma ferramenta mais fácil. Nós pensamos em vocês ((risos de todos)), mas é sério ((Deby disse rindo)) (DEBY, discussão em sala sobre a escolha do aplicativo).

É possível observar a representação de Deby de que a facilidade de uma tecnologia digital está no uso regular das pessoas. Essa representação remete ao conceito de normalização de Bax (2011, p. 02), quando o autor pontua que “a tecnologia alcançará sua eficácia completa no ensino de línguas quando chegar ao estágio denominado de normalização”. Acredito que a tecnologia móvel já seja algo normalizado na vida social das pessoas, mas não como instrumento de avaliação. Entretanto, a partir da normalização do uso social, parece fazer sentido Deby pensar no aplicativo como um suporte pedagógico.

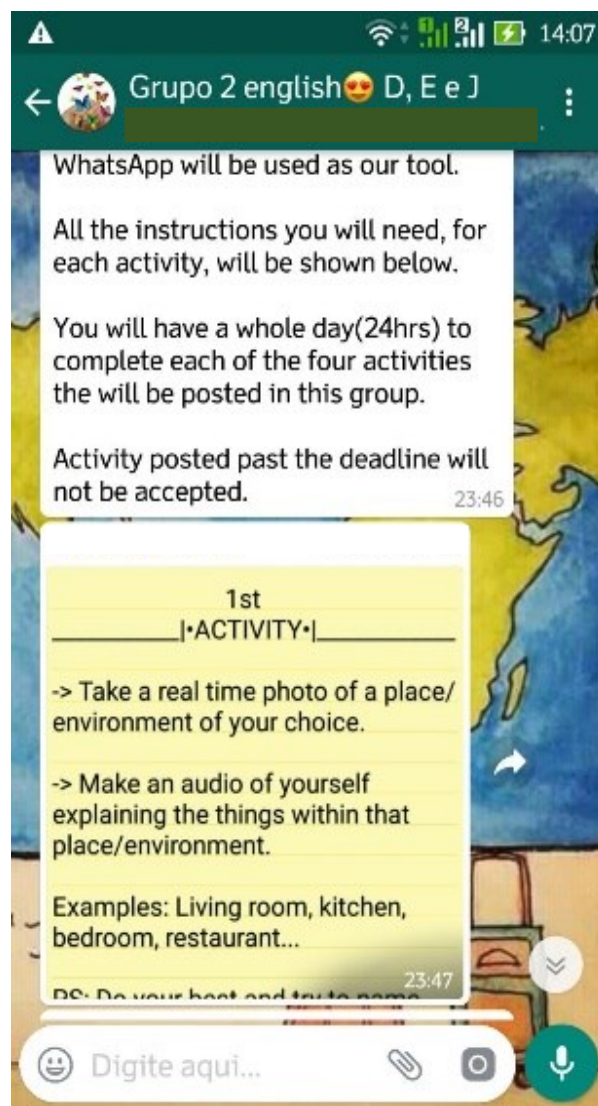


Figura 19:Avaliação com *WhatsApp-parte 1* (arquivo pessoal)

Os futuros professores gostaram de fazer as atividades; alguns, mais tímidos, reclamaram por ter que gravar um áudio. Segundo eles, como não se consideram fluentes, esse tipo de atividade é um desafio. Como professora eu deveria ter proposto uma

atividade escrita antes ou mesmo sugerido que o grupo que criou a avaliação propusesse, como isso não foi feito, houve dificuldade de alguns participantes. Na figura 20, a seguir, vemos a postagem de Luana. Além de postar uma foto sua, em casa, e um áudio, Luana produziu uma postagem escrevendo as palavras novas que aprendeu para realizar a atividade.

É possível observar que houve interação entre Luana e Ninária. Apesar de não ter interagido muito, Ninária ouviu todos os áudios e comentou alguns em que se sentiu mais à vontade. Essa interação no aplicativo mostra que os futuros professores aprendem a língua-alvo de forma contextualizada quando não se sentem pressionados. A aprendizagem ocorre de maneira colaborativa, em que eles buscam as palavras que precisam para construir as postagens e, como Luana, pedem ajuda para corrigir os possíveis erros.

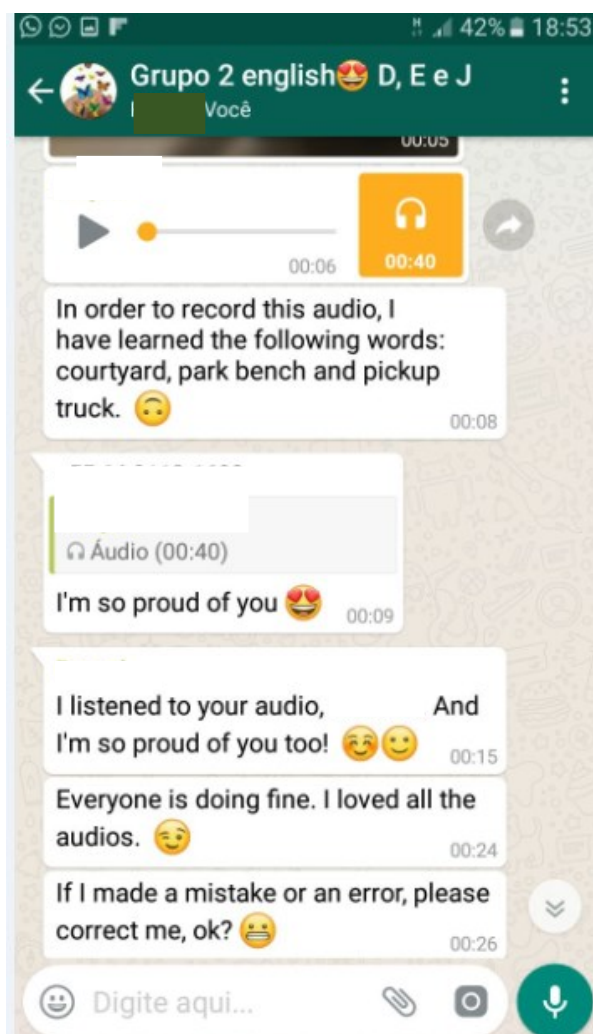


Figura 20: Avaliação com *WhatsApp*-interações (arquivo pessoal)



Na segunda atividade, eles deveriam escolher um lugar para onde viajaram e de que gostaram muito, postar uma foto e escrever o porquê aquele lugar era importante. A maioria dos participantes utilizou um tom sentimental quando foram descrever o lugar escolhido. Apesar desse tipo de atividade não demandar uso de tecnologia, poderia ter sido feito em sala de aula, foi significativo para o grupo que a propôs. Na figura 21, é possível ver o tom melancólico que Luana utiliza para escrever sua postagem, lembrando sua infância. Na figura 22, vemos os colegas interagindo e comentando as postagens de Luana e de Julia.

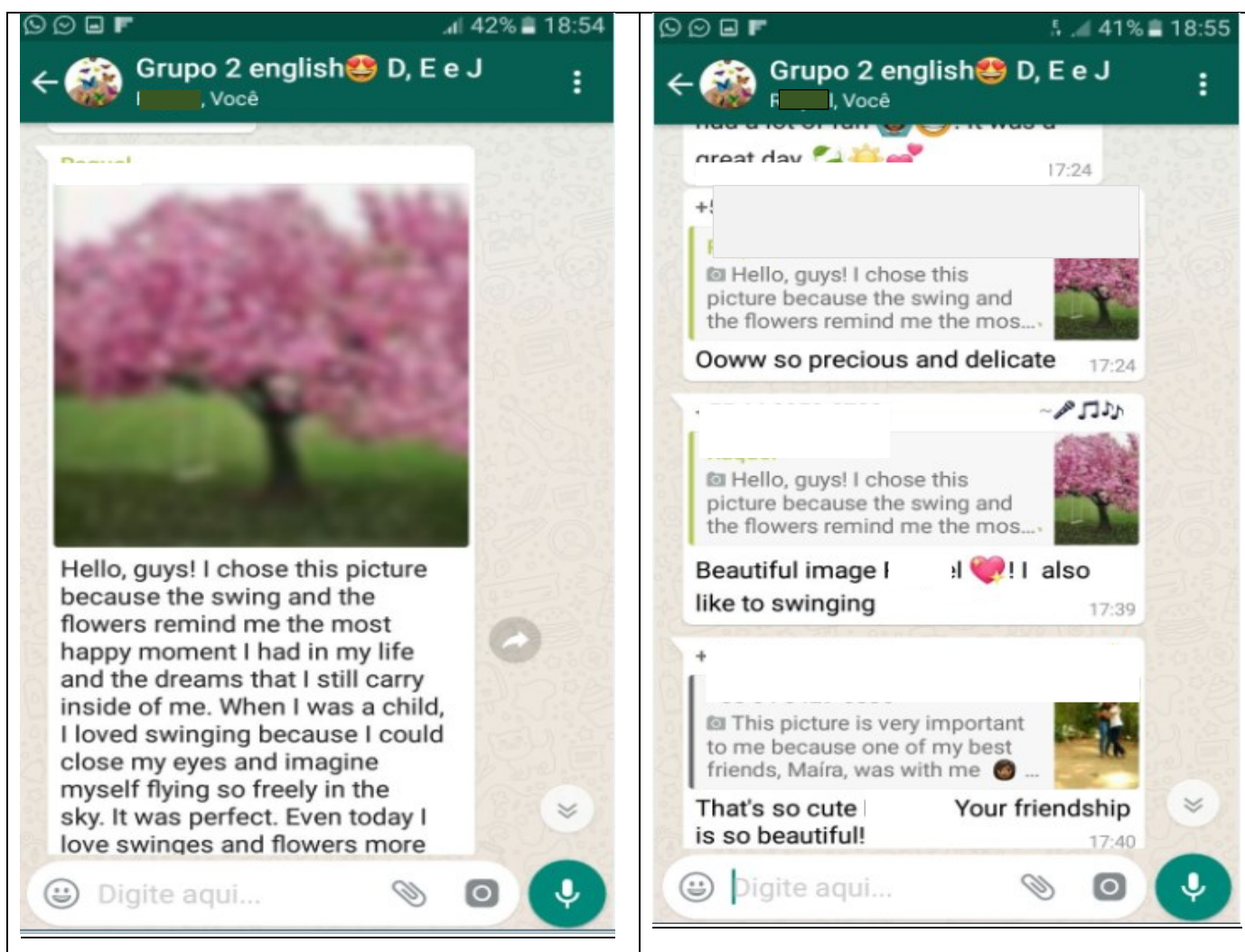


Figura 21: postagem de Luana (arquivo pessoal) Figura 22: -interações sobre as imagens (arquivo pessoal)

Um ponto que foi discutido em sala de aula foi o fato de quase todos interagirem entre si nas atividades, utilizando a língua-alvo, como é possível ver na figura 23. Isso não foi demandado pelo grupo. Eu acredito que, quando os alunos estão em um ambiente que lhes transmite confiança, tanto a aprendizagem, quanto a avaliação acontecem de

maneira mais segura. Apesar de estarem sendo avaliados, eles quiseram ir além do que foi pedido, porque o aplicativo tem essa função social, de interação.

Nesse sentido, concordo com Kukulska-Hulme (2015, p. 285) quando a autora afirma que “a aprendizagem móvel não é apenas um meio de aprender uma língua; ela é também uma lente na qual é possível ver a língua em uso e um instrumento que pode mudar esse uso<sup>41</sup>”. Nessa perspectiva, o aplicativo *WhatsApp* possibilita muito mais que o ensino da língua em si mesmo; nesta pesquisa, os participantes, aparentemente, esqueceram-se que estavam sendo avaliados e utilizaram a tecnologia móvel para interagir, como fariam se estivessem usando o aplicativo para fins sociais e informais, contudo, tendo a língua inglesa como suporte.

A terceira atividade foi uma espécie de desafio: encontrar a língua inglesa em lugares diversos, como nome de lojas, roupas, produtos e, depois, construir uma frase com o nome escolhido. É possível notar que, após sua postagem de resposta, Julia pede ajuda na construção da frase, o que compreende como uma aprendizagem colaborativa, ela não especificou a mim como professora, ou ao grupo responsável; quando usa o substantivo *guys*, ela refere-se à sala toda, isso demonstra que a plataforma também descentraliza o papel do professor; nela, todos se ajudam e aprendem juntos, o que corrobora o que Prensky (2010) chama de aprendizagem participativa.

---

<sup>41</sup> Minha tradução para: Mobile learning is not only a means of learning a language; it is also a lens with which to view language usage and an instrument that can change its use (KUKULSKA-HULME, 2015, p. 285).

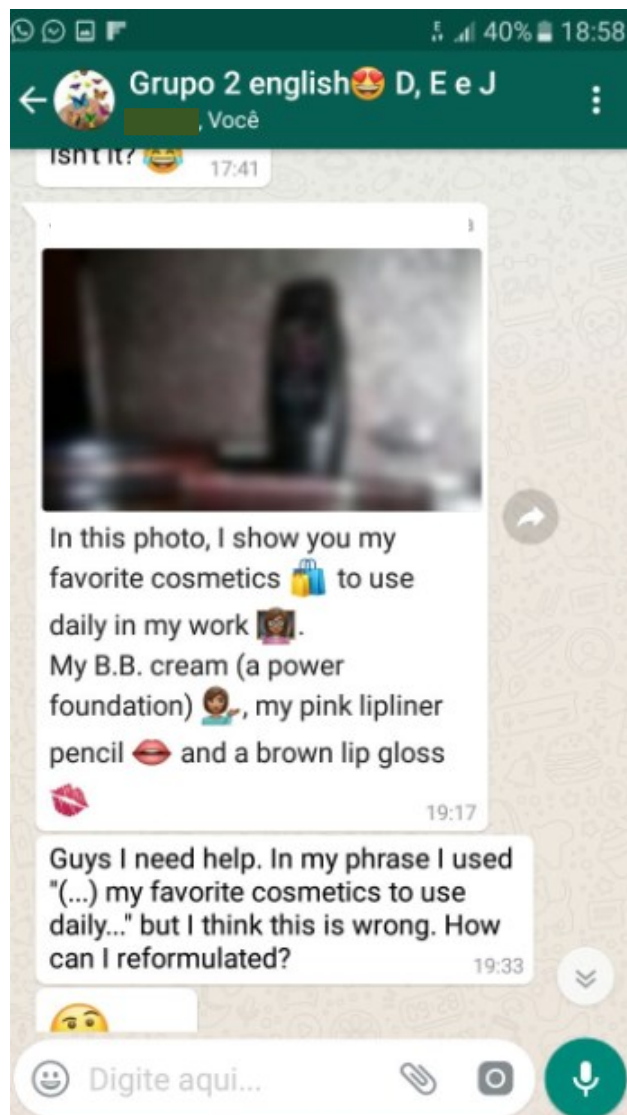


Figura 23: colaboração via WhatsApp (arquivo pessoal)

É possível notar que Julia utilizou *emojis*<sup>42</sup> em sua resposta com o intuito de enfatizar o que está afirmando. De acordo com Paiva (2016, p. 396),

o uso dos *emojis* é uma tentativa de transmitir mais sentido de forma mais econômica em determinados contextos de interação, mas, ao mesmo tempo, fazendo emergir sentidos acrescidos de muitos outros significados, especialmente, de emoções.

Nesta pesquisa, notei que os futuros professores não utilizam os *emojis* apenas como uma forma de economia de palavras, o uso mais recorrente está como uma forma de dar sentido, emoção às suas produções escritas, sejam elas formais, no momento de

---

<sup>42</sup> Compreendo nessa pesquisa *emojis* como caracteres tipográficos que demonstram o sentimento daquele que os usa.



A última atividade do grupo foi uma pergunta que poderia ser respondida via áudio ou mensagem. A pergunta era: qual sua opinião sobre avaliar usando tecnologias digitais?

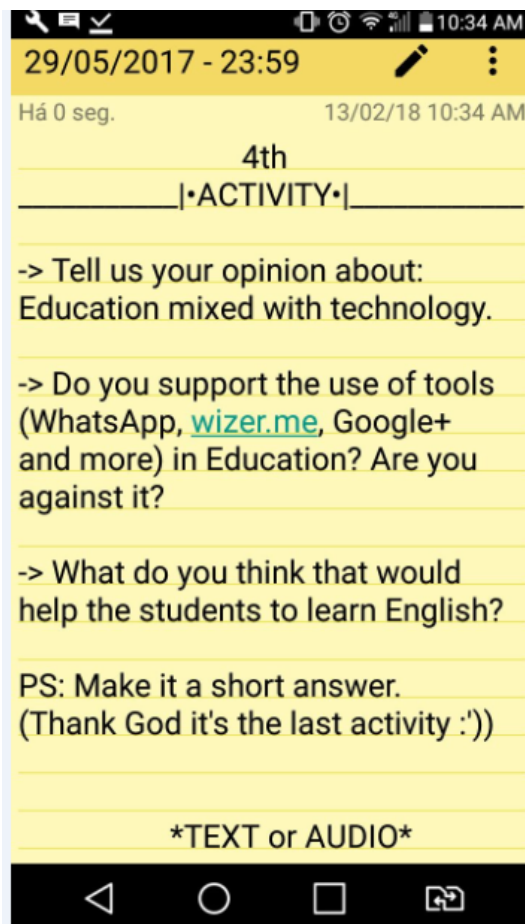


Figura 26: atividade 4 do *WhatsApp* (arquivo pessoal)

O que me chamou a atenção na atividade foi o comentário de Nasus, “*thank God it's the last activity*”. Esse comentário gerou riso na sala entre todos, mas que também demonstra que Nasus já estava cansado das atividades. Quando fomos discutir a avaliação do grupo, notei que Nasus não se referia ao grupo quando ia comentar a construção da avaliação, apenas a si mesmo, como é possível observar em: 1) “[...] porque **eu** queria realmente um vídeo”, 2) “[...] só que **eu** achei que iam, muitas pessoas ia ficar desinteressadas”, 3) “[...] **eu** quero trabalhar”, e 4) “[...] **eu** tentei manter o nível médio, assim, **eu** não quis considerar atividades fáceis demais”. O uso do pronome pessoal de primeira pessoa do singular, repetidas vezes, pode revelar que Nasus considerou ter construído a avaliação sozinho. Em sala de aula, quando mostrei as análises e discutimos,

Nasus disse que foi apenas uma forma de se expressar, que ele considera que todo o grupo trabalhou junto. Dessa forma, o **eu** utilizado por Nasus representa todo seu grupo.

Nas figuras a seguir temos as respostas de Amélie e Luana para a questão 4. Não foram todos os participantes que responderam a essa questão. Interessante a reflexão que Amélie constrói em sua resposta: *“I know that our work maybe it’s going to be hard in the beginning but it’s Worth”*. O uso de modalizadores pragmáticos em sua fala, *“but it’s worth”*, revela que a futura professora sabe que a docência não é fácil e que terá dificuldades no caminho; contudo, isso não lhe tira o desejo de seguir, porque sabe que valerá a pena o esforço despendido.

Apesar de haver alguns erros na postagem de Amélie, é possível ver seu crescimento, ela consegue expressar seus argumentos com segurança. Pude perceber uma mudança no papel social tanto de Luana quanto de Amélie, de aluno para professor, quando elas emitem seus posicionamentos sobre a integração de tecnologias no processo de *ensino-avaliação-aprendizagem*.

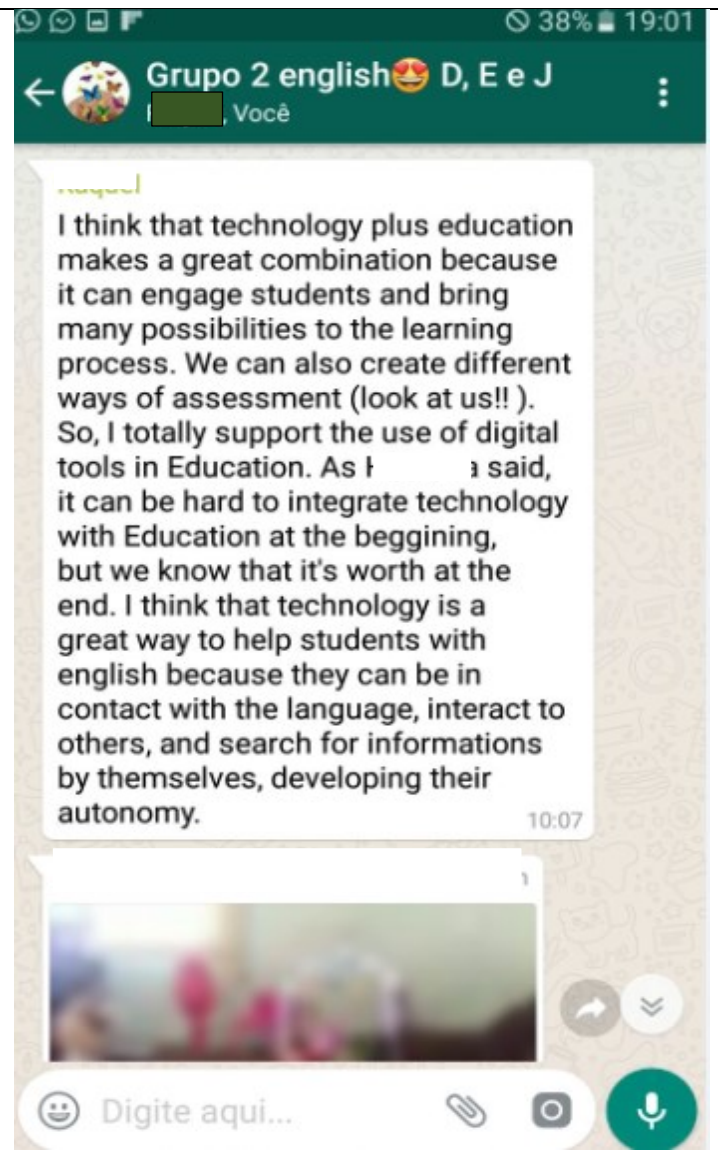
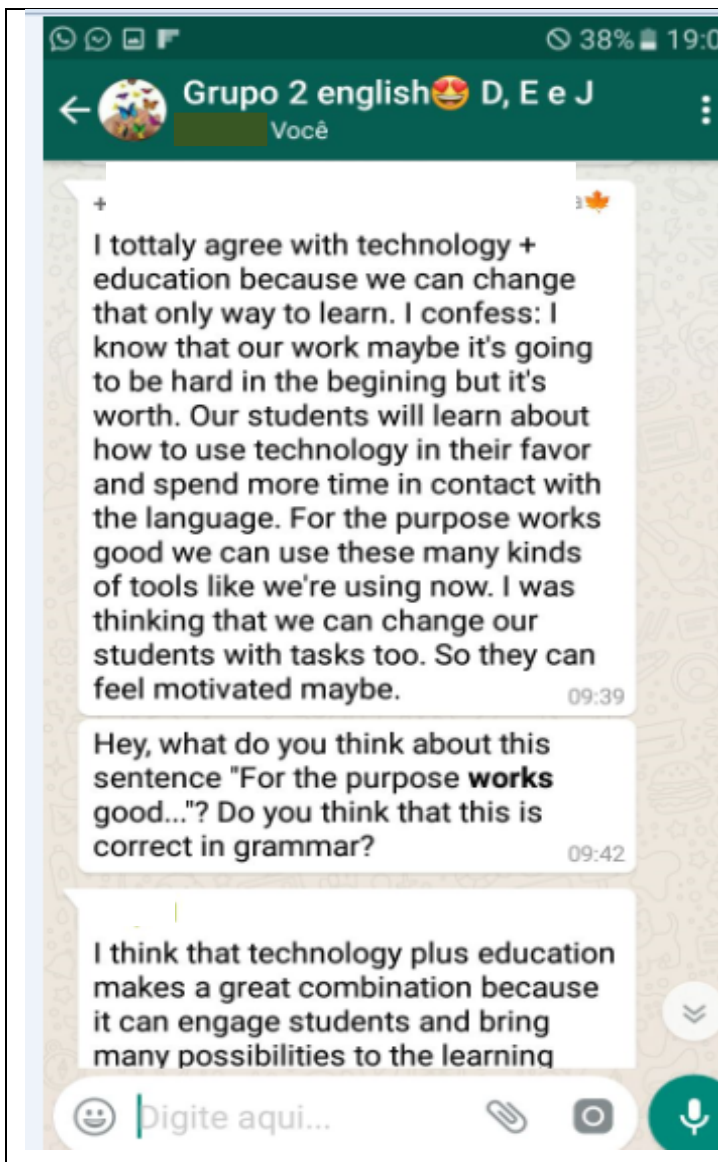


Figura 27: resposta de Amélie no *WhatsApp* (arquivo pessoal) Figura 28: Resposta de Luana no *WhatsApp* (arquivo pessoal)

Em sala de aula, discutimos a avaliação no aplicativo *WhatsApp*, assim como as possibilidades e os limites da ferramenta. Julia afirmou que “o *WhatsApp* é uma ferramenta instantânea, se você joga um vídeo no *WhatsApp* de mais de três minutos, por exemplo, ninguém nem vai assistir, porque no *WhatsApp* é tudo muito rápido”. O comentário de Julia refere-se à dúvida de Nasus sobre inserir ou não um vídeo nas questões propostas pelo grupo. Na discussão, todos disseram que não gostam de vídeos ou áudios longos, e que utilizar esse recurso na avaliação seria algo cansativo e que descaracterizaria o aplicativo. Penso que, como o *WhatsApp* é uma ferramenta de troca de mensagens instantânea, os futuros professores acreditam que todas as atividades

inseridas nesse espaço precisam seguir o mesmo padrão, o que gerou a discussão e reflexão em sala em inserir vídeos mais longos nas avaliações.

A fala de Amélie é em torno da autonomia que o aplicativo propicia; interessante que, quando vai dizer o que pensa, Amélie se posiciona em dois papéis: de aluna e de professora:

Eu acho que isso que a Julia falou em relação ao tempo é interessante porque a gente fala muito de jogar autonomia no aluno, e essa atitude, ah, você vai escolher o seu tempo, e pode ter um dia que você pode atrasar, então eu vou organizar a minha vida pra fazer, aí então dá mais autonomia pra mim, mais responsabilidade com os compromissos, com as tarefas e tal (AMÉLIE, discussão da avaliação *WhatsApp*).

Por meio dos modalizadores lógicos “eu acho que... é interessante”, nos quais Amélie constrói sua opinião por meio de fatos observáveis, e dos modalizadores deônticos “pode ter um dia”, “você vai ter o seu tempo”, que se referem a valores sociais construídos. Para Amélie, o fato de o aluno poder realizar a atividade no momento que lhe for mais conveniente colabora em sua autonomia, dado que isso o responsabiliza sobre a tarefa a ser feita, ele vai saber que, se não a fizer, a consequência será dele.

Luana, por seu turno, apreciou o lado formativo do aplicativo, pois, segundo a futura professora

[o] *WhatsApp*, eu achei até interessante porque justamente ele é um dos que mais voltam para o lado formativo, igual as meninas falaram. O que mais gostei também foi a questão da interação porque logo que postaram os áudios, eu nem tinha feito os meus ainda, postaram, e eu já fui ouvir e fiquei achando interessante porque eu já fiquei olhando, dava pra ver que cada um que fez o áudio estava melhorando, a pronúncia, talvez, tinha alguns errinhos, mas dava pra ver que estava melhorando (LUANA, discussão da avaliação *WhatsApp*)

A partir do excerto de Luana, vemos que há uma relação do aplicativo *WhatsApp* com a avaliação formativa, no sentido de que é possível aprender com a avaliação e observar o progresso dos alunos. Luana, ao ouvir os áudios dos colegas, conseguiu observar que houve uma melhoria na habilidade oral, habilidade essa que toda a sala julga ser a mais difícil de construir. O fato de o aluno ouvir o áudio do colega e perceber o que precisa ser melhorado faz com que ele também olhe e avalie sua própria pronúncia.



Dessa forma, acredito que há uma coavaliação e, depois, uma autoavaliação, ou seja, o aluno avalia o crescimento do colega e, depois, olha para si, avaliando seu próprio desempenho. Nesse sentido, concordo com Fidalgo (2002, p. 137), quando a autora argumenta que a autoavaliação favorece o “amadurecimento de todos os agentes envolvidos sobre a valoração de suas ações”. Tanto a auto quanto a coavaliação são instrumentos que empoderam o aluno, que lhe permitem assumir uma postura ativa no processo de avaliação.

O *WhatsApp* é um aplicativo que, de fato, pode colaborar para o processo de *ensino-avaliação-aprendizagem*. Nesta pesquisa, os futuros professores gostaram muito de utilizar a ferramenta; na conversa que tivemos ficou evidente que a interação no momento de realizar as atividades avaliativas possibilitou que eles ficassem mais calmos, tirando, assim, o estresse que envolve as avaliações. Esse aspecto informal que o aplicativo oferece é, portanto, um aliado do professor, o que me remete a Kukulskahulme (2015, p. 282), quando a autora afirma que a “aprendizagem móvel pode fornecer, complementar e ampliar a aprendizagem formal de línguas”. Dessa forma, levando algo que os participantes já utilizam cotidianamente, o grupo conseguiu avaliar a aprendizagem e possibilitar a construção de conhecimento.

Além da interação, pude notar também que os participantes aprenderam de forma participativa, pediam ajuda quando precisavam, e a forneciam sempre que conseguiam. A meu ver, esse é um ponto relevante para as práticas de sala de aula, dado que descentraliza o papel do professor. Nesta pesquisa, os futuros professores não ficaram presos a mim ou ao grupo que criou a avaliação, todos participaram e se ajudaram.

Prensky (2010) defende um modelo de ensino participativo, em que todos ensinam e aprendem. Concordo com o posicionamento do teórico e, a partir da pesquisa que realizei, posso afirmar que os futuros professores aprendem mais e melhor quando constroem algo juntos, quando percebem que são capazes de produzir algo e, interagir utilizando a língua-alvo, seja por meio de postagens escritas ou áudios, fez com que alguns participantes se sentissem mais confiantes, o que colaborou muito para o processo de *ensino-avaliação-aprendizagem*.

Sobre as reflexões acerca da construção da avaliação, o ponto mais difícil que o grupo teve foi com relação aos critérios. O início da apresentação do grupo 2 (Nasus, Deby e Evelyn) foi para explicar porque eles trocaram os critérios, porque consideraram que não deveriam avaliar a pronúncia dos colegas. A partir da justificativa de Nasus, da troca do critério de pronúncia pelo de engajamento, noto que seu intuito (ou o intuito do

grupo) foi colaborar para que os participantes não se sentissem prejudicados na avaliação. Para o futuro professor, aprender uma língua não significa falar sem sotaque, mas, sim, ser compreendido, se comunicar.

Essa concepção de língua como interação é relevante para a constituição dos futuros professores, pois não se avalia estrutura somente; ensinar uma língua vai além de regras ou de seguir modelos. Nessa linha de pensamento, concordo com Bakhtin (1981, p. 123), quando argumenta que a “interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. A língua, nessa perspectiva, seria a verdadeira natureza da linguagem. Dessa forma, para estabelecer relações no âmbito de uma determinada sociedade, o indivíduo interage em seu meio social por intermédio da linguagem, sendo desse modo constituído por ela.

A seguir, apresento alguns excertos sobre a questão da dificuldade de seguirem os critérios estabelecidos com o grupo:

Nós tivemos esse medo de: não vamos dar nota, essa nota pro fulano, mas a gente vai prejudicar eles. Tenho medo, entendeu ou você (---) aí a gente pensou: vamos dar nota pra todo mundo? (EVELYN, discussão da avaliação *WhatsApp*)

E quarto [critério] era pra ser a pronúncia, só que o que? A pronúncia, eu achei que seria um pouquinho mais pesado, porque o objetivo é você ser entendido e não você falar bonito, certo. Ai, então, a gente, eu conversei com as meninas aqui e elas também concordaram da gente substituir o critério de pronúncia pelo critério de engajamento, assim, o interesse né, a colaboração de vocês para com a gente, né, nosso grupo né, a resposta de vocês. E isso eu achei sensacional (NASUS, discussão da avaliação *WhatsApp*).

É o medo de dar zero pro amiguinho e ele não conversar mais com você (JULIANA, discussão da avaliação *WhatsApp*).

Quando propus aos futuros professores a construção das avaliações, expliquei que precisariam de critérios de avaliação relacionados com os objetivos de aprendizagem. Em sala de aula, fizemos atividades para que aprendessem a construir os critérios e compreendessem sua relevância para a avaliação.

Assim, quando os futuros professores iniciaram a construção dos critérios, eu não quis interferir porque queria que eles passassem pela experiência e fiquei com receio de

influenciar e não possibilitar que fizessem por eles mesmos. Eu discuti com eles quando precisavam de auxílio e apenas isso.

Sobre essa questão, McMillan (2010) defende a necessidade de se criar critérios claros de avaliação, para que não haja receio ou dúvidas no momento de fornecer uma nota ao trabalho. Sobre esse ponto considero que os critérios de avaliação fornecem uma transparência ao trabalho, desde que sejam públicos e que os alunos estejam cientes deles. McMillan (2010, p. 54), sobre a essencialidade de disponibilizar os critérios, argumenta ainda que “os alunos são mais capazes de ver que o conhecimento está sob seu controle e terão expectativas positivas sobre aprendizagem futura”<sup>43</sup>.

Eu acredito que essa dificuldade que o grupo teve em seguir os critérios, em mudar um critério com receio de magoar os colegas, pode ter ocorrido por não ter ficado claro para eles o porquê precisamos de critérios. Em sala de aula, antes de construírem as avaliações, eu deveria ter trabalhado mais essa questão, enfatizei muito a questão de como construir critérios e talvez tenha desmerecido a questão de porquê construí-los.

Consequentemente, quando fomos discutir as avaliações construídas, percebi o quanto foi difícil para eles fornecerem uma nota, coavaliar os colegas foi algo muito complexo para essa turma. Por essa razão, discutimos novamente a relevância de se ter critérios de avaliação claros, de discutir esses critérios com os alunos, para que não existam problemas no momento de avaliar.

O grupo que escolheu o aplicativo *WhatsApp* teve certo atrito entre os membros. Evelyn quis ser bastante criteriosa e Nasus e Deby pareceram não concordar com o posicionamento dela; os excertos de Nasus revelam o quanto essa questão de seguir estritamente os critérios o incomodou. Evelyn tentou manter os critérios preestabelecidos no momento de avaliar. Ela compreendeu que, se os colegas sabiam os critérios e se esforçaram por alcançá-los, seria injusto não levá-los em consideração.

A dificuldade em se fornecer uma nota também pode ser vista na modalização apreciativa de Amélie, quando ela afirma que “é muito difícil ser justo”. Como ser justo para avaliar? Como não punir o aluno? Todos esses questionamentos acerca da coavaliação foram feitos pelos futuros professores nas aulas. Em razão desses atritos para coavaliar, alguns participantes mudaram os critérios de avaliação e outros me enviaram várias mensagens *inbox* afirmando seu receio. “É, a distribuição de notas, avaliar o que

---

<sup>43</sup> Minha tradução para: Students are more able to see that understanding is under their control and will have positive expectations about further learning (MCMILLAN, 2010, p. 54).

eles escreveram, acho que essa foi uma parte que foi bem difícil, assim, não foi tão fácil” (Wonder Woman); “Não é aquela coisa, ele tentou fazer, mas não tá certo, será que eu considero? Você viu que tem uma lógica, mas tava errado, de acordo com os critérios” (Juliana).

Segundo Felice (2011a) a coavaliação é um tipo de avaliação que demanda alguns cuidados, dado que há elementos como: receio de prejudicar os colegas, ser injusto com a nota atribuída. Todos esses elementos precisam e foram levados em consideração no momento de solicitar que os futuros professores avaliassem os colegas.

Nas discussões em sala, Maria afirmou que seria muito mais fácil avaliar uma sala de aula de ensino regular do que avaliar os colegas, os quais ela considera estar no mesmo nível de conhecimento. É possível notar que a coavaliação é algo complexo para os participantes. Segundo Santos (2011), a coavaliação é um momento em que é possível colaborar com a aprendizagem dos colegas, por meio da avaliação do desempenho dos alunos frente à determinada atividade, nesse caso específico, avaliações em ambiente *online*. Para o autor,

Se instrumentos como a coavaliação forem utilizados, os valores “negativos” que geralmente são atribuídos à avaliação poderão ser redimensionados, pois, professor e aprendente adotam novas posturas, o primeiro não será mais visto como o “corretor” e o segundo como o “corrigido”, ambos serão responsáveis pela avaliação (SANTOS, 2011, p. 41).

Considero pertinente afirmar que a coavaliação faz parte da avaliação formativa, e que inserir essas discussões em um curso de formação de professores pode trazer muitas reflexões para que repensem suas representações do que seja avaliar. Felice (2011a, p. 590) argumenta que

Seria importante enfatizar que essa avaliação dos pares visa a fazer com que cada um tenha um novo olhar sobre o ato de avaliar. É importante fazê-los perceber que avaliar tem relação com o desenvolvimento da crítica construtiva, visando à percepção do progresso pelos alunos durante a aquisição dos conhecimentos e que deve ser parte da formação do professor aprender a avaliar.

Apesar do receio de fornecer nota por parte da maioria dos futuros professores, eles compreenderam que os critérios de avaliação colaboram para ajudar a ser justo,

conforme Deby afirma quando muda seu papel social de aluna para o de professora: “nós não pensamos nisso não, de dar zero, nós pensamos nos critérios de avaliação que foram passados”.

A partir da construção da avaliação e das discussões em sala, considero que houve contribuição para a formação dos professores pré-serviço no que se refere às suas futuras práticas pedagógicas. Eles entenderam que avaliar a aprendizagem da língua não significa avaliar estrutura, que é preciso observar o que os alunos conseguem fazer e não avaliá-los por seus erros. Entretanto, houve dificuldade em se seguir os critérios estabelecidos, seja por receio de ser injusto, seja por outras razões, o que revela o quanto avaliar é algo subjetivo e complexo. Por mais que existam critérios, há outros fatores envolvidos.

Segundo Fidalgo (2002), não existe uma avaliação totalmente objetiva, há fatores como o cansaço do professor, a quantidade de avaliações para corrigir, até mesmo as relações interpessoais interferem no momento de avaliar. Nesta pesquisa, a dificuldade em ser objetivo na avaliação repousou no receio de ser injusto com os colegas, e no de avaliar mais pelo erro que pelo acerto.

Cizek (2010) argumenta que, para que a avaliação formativa tenha espaço e seja disseminada no ambiente acadêmico, é preciso que seja incorporada nos cursos de formação de professores, e nos cursos de professores em serviço. Os excertos selecionados revelam uma preocupação com uma avaliação justa, isso porque o conceito de avaliação formativa foi discutido em sala de sala; talvez, se não houvesse discussão e reflexão sobre a temática, possivelmente o grupo não se atentaria para esse fator.

Todos esses fatores me fazem considerar que é preciso reforçar a questão da necessidade de propor objetivos de aprendizagem claros e relacioná-los aos critérios de avaliação. Assim como é preciso discutir com os alunos porque precisamos de critérios. Como professora formadora, acredito que eu deveria ter explorado mais esses aspectos em sala de aula, para que os futuros professores refletissem sobre eles e não sentissem a dificuldade que tiveram em avaliar os colegas.

Passo, nesse momento, à descrição e à análise da avaliação do grupo 3, que selecionou a tecnologia digital *Wizer.me*.

### **3.4.3 Grupo 3: *Wizer.me***

A tecnologia digital selecionada pelo grupo 3 foi o *Wizer.me*. Os participantes deste grupo são: Ninária, Juliana e Julia. As participantes escolheram essa plataforma

porque se sentiram desafiadas depois do *workshop* que participaram com uma professora do Instituto Federal Goiano. Acredito que o fato de o grupo ter visto histórias de sucesso, apesar dos desafios, posto que a professora conseguiu inserir tecnologias digitais em suas aulas, no ensino médio, para ensinar e para avaliar os alunos, motivou o grupo a tentar também, a experimentar a ferramenta para ter suas próprias opiniões.

Quando conversei sobre a escolha da tecnologia com as futuras professoras, Julia se mostrou muito interessada, disse que havia descoberto várias formas de usar a ferramenta e que iria inseri-la em suas aulas futuras. Julia explorou bastante o *wizer.me*, tanto quando usamos em sala, quanto quando houve o *workshop*.

A seguir, os critérios de avaliação construídos pelo grupo e apresentado à turma antes da avaliação.

### ✓ Critérios de Avaliação

- ◆ Conhecimento sobre o vocabulário relacionado aos gêneros de filmes;
- ◆ Compreensão do trailer do vídeo proposto;
- ◆ Formação das sentenças gramaticais corretas;
- ◆ Uso adequado do simple present e adjectives ;
- ◆ Duração de áudio de acordo com o estabelecido;
- ◆ Atividade realizada dentro do período estabelecido;
- ◆ Motivação na busca de informações e realização do conteúdo proposto;

Figura 29: critérios de avaliação do *Wizer.me* (arquivo pessoal)

É possível observar que o grupo criou critérios específicos sobre o que esperavam do restante da turma. O último critério revela o posicionamento do grupo em relação a buscar ajuda no momento de fazer a atividade, os futuros professores foram estimulados a isso, o que demonstra o encorajamento do grupo a ser autônomo.

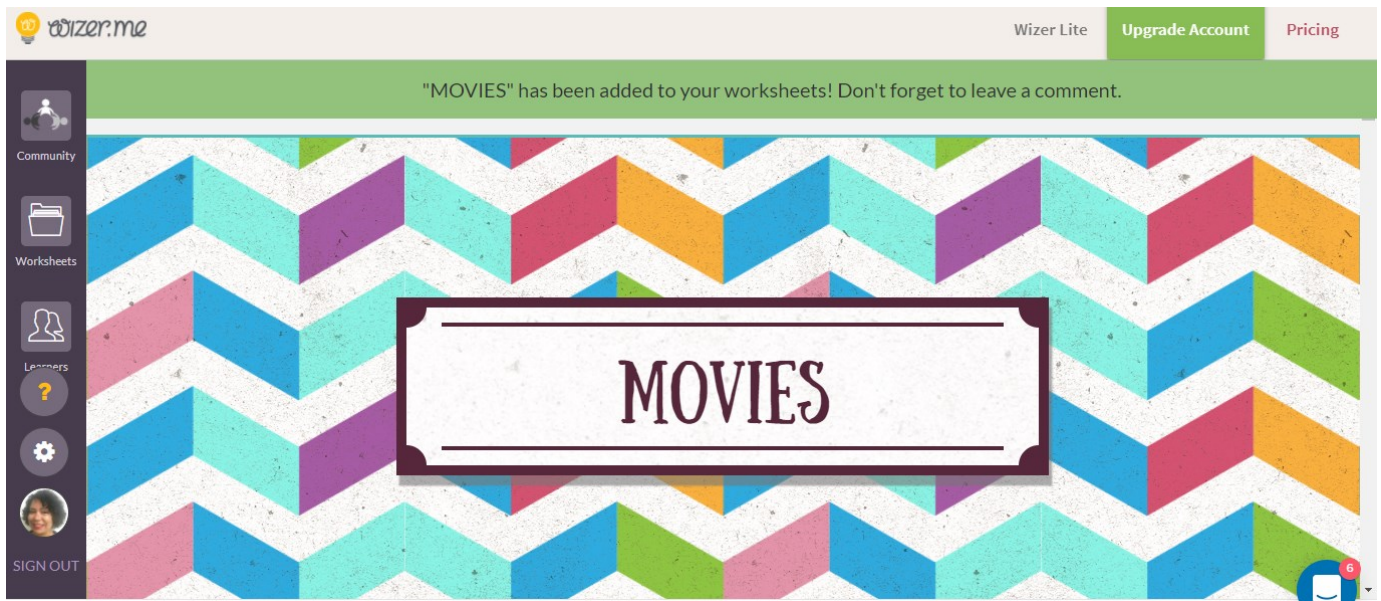


Figura 30: Avaliação com *Wizer.me*-parte 1 (arquivo pessoal)

O tema da avaliação foi *Movies*. No início do semestre, eu pedi que os professores pré-serviço escolhessem um filme e o apresentassem para a turma. A maioria gostou da atividade e todos escolheram um filme que, de alguma forma, havia marcado a vida deles. Por essa razão o grupo decidiu abordar essa temática. Além disso, como sempre insiro em nossas conversas algo sobre filmes e séries, todos na sala gostam de falar sobre o tema.

Para iniciar a avaliação, o grupo construiu duas perguntas: a pergunta 1 era uma pergunta aberta que demandou dos participantes escreverem em língua inglesa; a pergunta 2 pedia um áudio também utilizando a língua-alvo. Ambas estão na figura 31 a seguir:

01- Movies are constantly present in our daily life, it's an excellent form of entertainment. Do you like watching movies? What is your favorite movie?

Write a sentence to answer this question.

Write your answer...



Answer recorder

02- What movie genre do you prefer? Why?

Make an audio with, at least, 20 seconds to answer this question.

Figura 31: Avaliação com *Wizer.me*-parte 2 (arquivo pessoal)

O interessante dessa tecnologia é a variedade de opções para produzir a avaliação. Conforme explicado no capítulo metodológico, o *wizer.me* é uma tecnologia educacional voltada para a construção de avaliações. Desse modo, ela fornece possibilidades que outras ferramentas talvez não tenham, como é o caso de o aluno poder fazer *upload* de áudios, que é algo rico e desafiador, pois os tira de sua zona de conforto.

Sobre a questão da integração de tecnologias digitais no processo de *ensino-avaliação-aprendizagem*, concordo com Chappelle (2007, p. 108) quando a autora aponta que “as mudanças na aprendizagem de línguas, avaliação e pesquisas proporcionadas pelo advento da tecnologia são significantes, abrangentes e complexas”. Assim, as pesquisas como as que proponho neste trabalho visam também a colaborar com as investigações que vêm sendo realizadas na área. Especificamente, observo aqui as possibilidades do *Wizer.me* para avaliar a aprendizagem.

Na atividade a seguir, os futuros professores deveriam combinar o filme ao gênero da imagem. Interessante que o grupo pensou em ajudar os colegas que tivessem dificuldade com o vocabulário, pois, se eles tivessem dificuldade em construir o áudio da pergunta 2, eles poderiam olhar nas imagens da pergunta 3, e ter opções de gêneros.



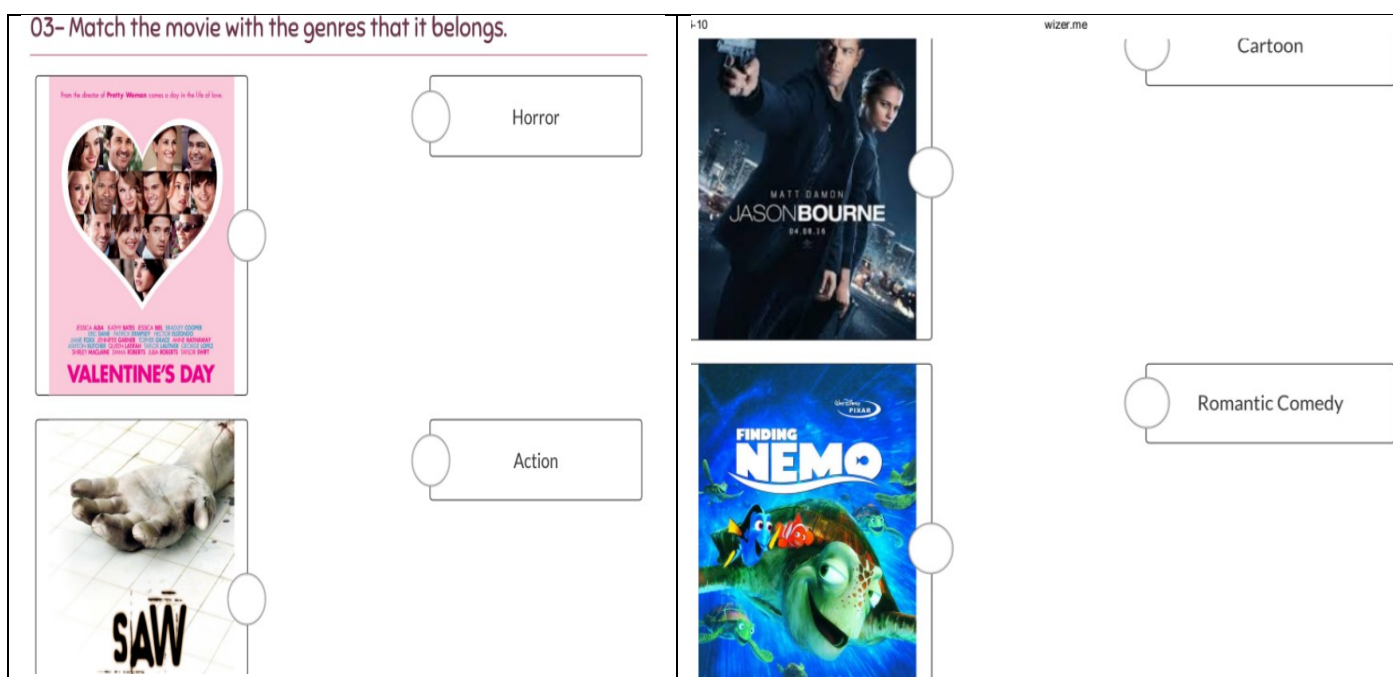


Figura 32: Avaliação com *Wizer.me*-parte 3 (arquivo pessoal)

Na figura 33, temos o trailer do filme *The little Prince*, que foi utilizado para as próximas questões. A própria plataforma armazena o vídeo, não sendo necessário ir para outra página, como é o caso do *WhatsApp* que aceita apenas *links*. No momento de apresentar a avaliação, todos comentaram a escolha do trailer.

Juliana, ao falar sobre a escolha do filme, reproduziu um diálogo que teve com Julia:

Ela ((Julia)) falava assim: ‘por favor, vamos colocar esse vídeo que eles vão adorar’. ‘Julia, foco na avaliação, no inglês’, ‘mas eles podem aprender inglês sem problema nenhum, bonitinho’, gente, foi uma discussão, né? (JULIANA, discussão da avaliação *Wizer.me*)

Pelo excerto, especificamente pelo adjetivo no diminutivo, noto que Julia, ao construir a avaliação, quis dar um tom mais pessoal, escolhendo um filme de que gostava. Além disso, parece ficar evidente o desejo de Julia em agradar com a avaliação. Juliana e Julia discutiram bastante entre si a construção da avaliação, até chegarem a um denominador comum. Isso me faz pensar que a decisão de selecionar grupos aleatórios colabora para que aprendam a trabalhar de forma colaborativa.



Figura 33: Avaliação com *Wizer.me*-parte 4 (arquivo pessoal)

Os participantes deveriam assistir ao *trailer* e responder às perguntas das figuras 34 e 35, que foram bem diversificadas, com possibilidade de escrever ou mandar áudio e escolher uma resposta correta. As perguntas 4 e 5 possuem problemas de estrutura, o grupo percebeu apenas depois que já haviam disponibilizado a avaliação; como apenas uma pessoa poderia editar o arquivo, não conseguiram ver o erro a tempo, de forma que não editaram e, em sala de aula, elas falaram sobre isso com o restante da turma.

Como é possível notar na questão 4, apesar de o grupo haver escrito: “*write a sentence to answer this question*”, havia a opção de gravar um áudio ou escrever um texto. Isso gerou um problema para alguns dos futuros professores que ficaram sem saber o quê fazer. Na plataforma, não é possível eliminar uma das opções, assim, houve alguns como Evelyn, que se sentiu perdida, e alguns como Luana, que construiu sua resposta utilizando os dois instrumentos.

A seguir, inseri a figura 34 com as questões e a figura 35, com a resposta equivocada de Amélie.

04- What for the mother is preparing her little daughter? What do you think about the girl's mother attitude?

Write a sentence to answer this question.

Write your answer...

 Answer recorder

05- What about is the history that the neighbor tells the girl?

Write a sentence to answer this question.

Figura 34: Questões da avaliação com *Wizer.me* (arquivo pessoal)




04- What for the mother is preparing her little daughter? What do you think about the girl's mother attitude?

Write a sentence to answer this question.

 Recorded answer 

I think that the girl's mother isn't having a good attitude because she is taking off her daughter childhood. She is thinking about her daughter future at college but forgot that her daughter is only a child and she needs to live her present being a child: running, playing, having fun and learning.

600 job! But the first question's answer wasn't very clear. 

Ps: Unfortunately the audio will be disconsidered, the instruction is only write an answer.

Figura 35: Resposta de Amélie na avaliação com *Wizer.me* (arquivo pessoal)

No fim da figura, está o *feedback* do grupo para a questão. Amélie, assim como Luana, escreveu uma resposta e gravou um áudio, dado que havia os dois espaços para resposta, apesar de aparecer, abaixo da pergunta, o que se esperava de resposta.

Esse ponto é um limite da ferramenta, mesmo havendo um direcionamento, o aluno pode ficar ansioso, nervoso e responder direto, visto que as duas opções são possíveis. Em sala de aula, quando discutimos a ferramenta, quase todos os futuros professores disseram que essa limitação poderia ser um impedimento para que eles usassem a tecnologia em suas aulas.

Na figura 36, relativa às questões 6 e 7, vemos que o grupo optou por inserir questões de interpretação fechadas, com apenas uma resposta correta. Acredito que o grupo decidiu por esse tipo de questão, fechada, pela possibilidade de explorar a tecnologia digital.

#### 06- The Little Prince is fond with which of these things?

---

- 1 Trees
- 2 Sunsets
- 3 Earth
- 4 Sunrises
- 5 Planes

#### 07- What is the name of the asteroid where The Little Prince lives?

---

- 1 B-612
- 2 A-612
- 3 B-610
- 4 A-610
- 5 B-621

Figura 36: Questões 6 e 7 do *Wizer.me* (arquivo pessoal)

A última questão da avaliação do grupo foi dividida em duas partes. A primeira consistia na construção de um texto, em língua inglesa, em que deveriam descrever um

amigo, utilizando o presente simples. Essa questão teve um formato de Fórum, assim, houve interação entre os participantes.

A segunda parte foi realizada em sala de aula. Utilizando a língua inglesa, os futuros professores tinham que descrever um colega e os outros deveriam adivinhar quem era o colega. Essa segunda parte gerou um clima de descontração a ponto de a turma esquecer que estava sendo avaliada.

**Tell us about your best friend. What her/his name? What her/him favorites? When do you become friends? What do you like more about this person? Describe him/her using sentences in the simple present.**

Figura 37: Avaliação com *Wizer.me*-parte 5 (arquivo pessoal)

Na figura 38, a seguir, vejo as respostas dos futuros professores no fórum. Não houve muita interação entre eles, preferiam responder a questão e pronto. Em sala de aula, no entanto, quase todos participaram ativamente.

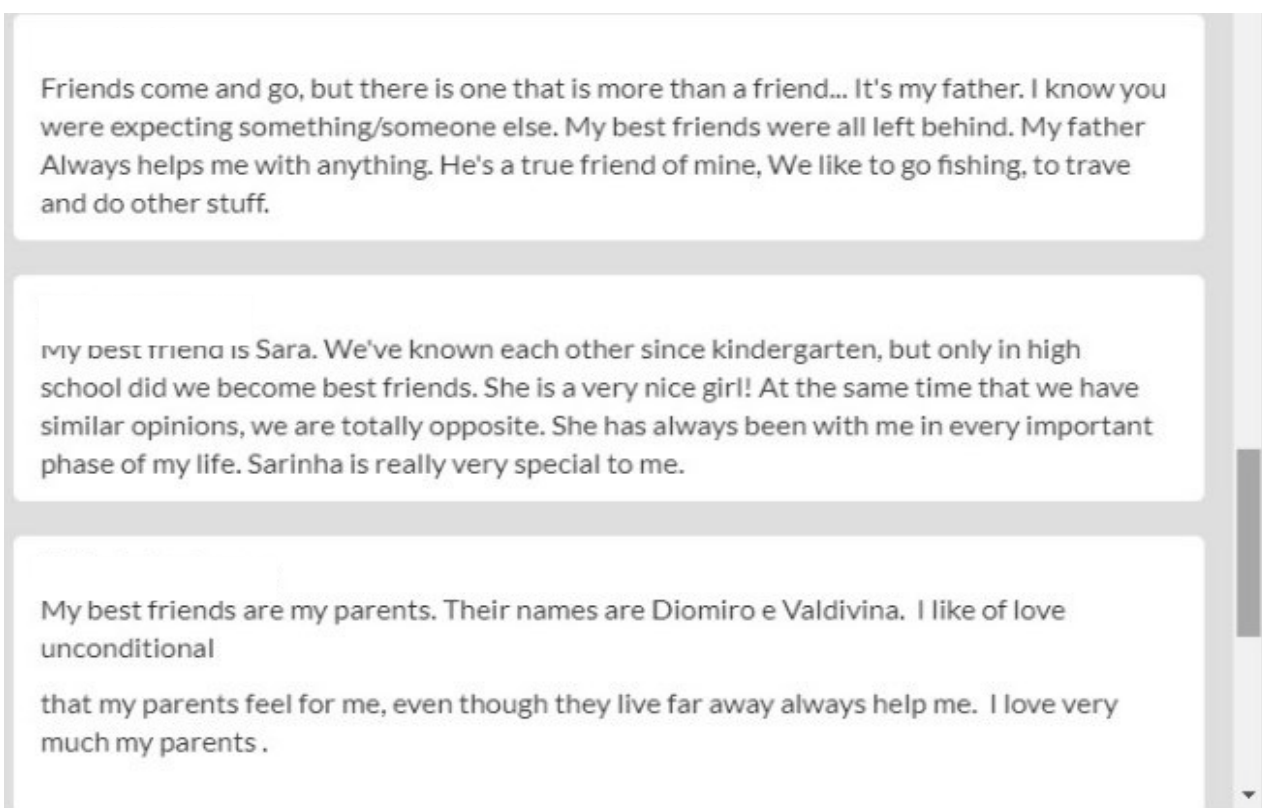


Figura 38: Respostas dos futuros professores (arquivo pessoal)

As reflexões sobre a tecnologia digital *Wizer.me* e a construção da avaliação foram interessantes e colaboraram para a formação docente dos participantes. Um aspecto negativo da tecnologia e que gerou atritos entre o grupo foi o fato de que apenas uma pessoa pode editar a atividade. Como eram três integrantes que moravam em cidades distintas, isso atrapalhou um pouco o desempenho. Julia, ao falar sobre esse problema, pontuou que “teve uma correção, que era assim, a gente escrevia e mandava pra Juliana, porque ela estava fazendo na conta dela e ela publicava, daí, a gente ia como aluno para ver como ficava”. O fato de apenas uma pessoa poder editar a avaliação atrapalha quando se pensa em um trabalho colaborativo. Isso pode ser comprovado nas questões 1 e 2, que precisavam ser reestruturadas, contudo, o grupo não conseguiu se articular por causa do tempo disponível que cada uma tinha, e não conseguiram adequar as questões.

De modo geral, os futuros professores aprovaram o uso dessa ferramenta, Juliana gostou bastante de como a ferramenta facilita a correção, com o *feedback* automático. Julia, por seu turno, disse que a ferramenta possibilita tipos de atividades que uma prova impressa não oferece, como a integração de vídeos, por exemplo. Tanto Julia quanto Juliana pontuaram que há várias possibilidades de uso na tecnologia digital selecionada por elas. Contudo, é preciso saber filtrar para que a avaliação não fique muito extensa.

A partir da discussão em sala de aula e pelo uso dos modalizadores apreciativos “mas é difícil”, “mas eles não tinham nem acessado”, percebi que houve resistência à tecnologia:

Ah, tem isso mesmo, uma coisa que a gente notou né, quando a gente falou que era uma ferramenta nova, muita gente não queria fazer a atividade, ‘mas é difícil’, mas eles não tinham nem acessado a plataforma (JULIA, discussão da avaliação *Wizer.me*).

É difícil né, parece que a gente tá tão acostumado com aquele tipo de avaliação, muda um pouco, vamos passar para o *WhatsApp*? Não, mas o *WhatsApp* eu já conheço, vai para o *Google formulários*, você já conhece, mas o *wizer.me* eu não conheço ::: (JULIA, discussão da avaliação *Wizer.me*).

Os excertos de Julia mostram os atritos que o grupo teve com os colegas, pois, apesar de terem construído um tutorial para ensinar a usar a ferramenta, alguns participantes reclamaram, o que pode evidenciar resistência ao novo e observação das limitações da ferramenta. Além dos colegas, Juliana, que assumiu o papel social de professora, também resistiu no início, como se pode ver a seguir:

A gente mesmo teve essa resistência, a primeira vez que abri eu olhei: ‘o que eu vou poder escolher nessa ferramenta?’, aí, depois que a gente estava acostumada com ela, nossa, tão fácil, tão prático (JULIANA, discussão da avaliação *Wizer.me*).

Ao refletir sobre a tecnologia digital utilizada pelo grupo, Wonder Woman afirma que “esse tipo de avaliação, ele interage muito para o aluno desprender um pouco da avaliação formal e se sentir mais à vontade, porque toda a estrutura da avaliação permite isso”. Wonder Woman elogia ainda o *layout*, a possibilidade de se inserir “carinhas” (*emojis*); para a futura professora, esses aspectos personalizam a avaliação, tornando-a mais acessível ao aluno. Luana, por seu turno, gostou do fato de poder salvar a avaliação, sem finalizar. Assim, eles poderiam adequar ao tempo que dispunham.

Um tema que permeou as discussões de todas as avaliações foi a possibilidade de o aluno colar, dado que ele poderia fazer a avaliação onde e quando quisesse. Amélie considera válido que o aluno pesquise no momento de responder à avaliação, segundo a futura professora, “não é colar, todo mundo pode ir lá e fazer, eu acho que isso é válido, eu fiz isso em todas”. Juliana compartilhou da mesma preocupação, no início, “no começo, eu fiquei como medo desse negócio, se abrir e colar lá, porque é muito fácil você abrir e pesquisar no tradutor, mas eu pensei assim, o aluno pesquisar no *Google*, ele vai aprender, então, não precisa preocupar”. Considero relevante os excertos de Amélie e Juliana porque mostram a reflexão das futuras professoras, elas estão revendo conceitos sobre o que seja avaliar, e estão aprendendo que avaliar também significa aprender. Todas essas reflexões colaboram para a formação docente desses futuros professores.

Nessa medida, noto que tanto Juliana quanto Amélie descobriram que a avaliação com recursos de tecnologias digitais possui muitos benefícios, tais como possibilitar que o aluno pesquise no momento de realizar a avaliação e, mais interessante, ver essa pesquisa não como uma cola, mas como um momento de aprendizagem. Os excertos de Juliana e Amélie revelam seu amadurecimento em relação à avaliação. Segundo Freitas (2010, p. 340), “os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar”.

A questão de ser possível aprender com a avaliação também pode ser vista no relato de Luana, a seguir, quando ela utilizar os modalizadores pragmáticos “você tinha que pensar” e “você tinha que construir”, que indicam capacidade de ação; o modalizador

apreciativo “eu achei ótima a avaliação em si”, em que Luana avalia o conteúdo temático e a modalização deôntica “era possível de fazer”, em que Luana constrói sua opinião a partir da experiência vivida.

Da avaliação em si, então, eu achei ótima a avaliação em si, eu achei ::: é aquela coisa, as perguntas não estavam nem tão fáceis, porque você tinha que pensar, você tinha que construir e também nem tão difíceis, era possível de fazer e ao mesmo tempo aprender além do que a gente já sabia, eu achei legal, eu gostei (LUANA, discussão da avaliação *Wizer.me*).

Sobre a avaliação, quando Juliana comenta sobre a inserção de imagens nas respostas, é possível observar que a representação de avaliar é algo formal. A futura professora afirma que “quando eu vi os *emoticons*, eu pensei, isso não pode, é uma avaliação, isso não pode né, mas aí, quando a gente foi ver, tava todo mundo colocando, então deixa, ta bom assim”. Essa formalidade da avaliação de Juliana advém de suas experiências anteriores e influenciam em suas tomadas de posição. Considero relevante mencionar que a futura professora parece refletir sobre sua postura, no momento em que ela diz aceitar algo diferente daquilo que havia proposto.

Acredito que a avaliação, quando retirada de um contexto de pressão, de tensão, envolve mais os alunos. Abedi (2010, p. 182) afirma que esses

modelos de avaliação podem fornecer informações úteis que podem ajudar os professores a entender as necessidades instrucionais dos alunos, uma vez que elas são conduzidas durante o processo de ensino.

Nessa medida, a ferramenta *Wizer.me* serviu como um suporte interessante para que o grupo construísse uma avaliação formativa, em que fosse possível aprender com ela.

Relembro que, como a avaliação não possui interação, uma parte foi feita em sala de aula para que os futuros professores praticassem a habilidade de fala e de audição, por meio da descrição de um colega. A dinâmica foi muito produtiva e todos os participantes se envolveram, de modo que a atividade aconteceu de forma tranquila e com menos pressão.

Passo, agora, à descrição e à análise do grupo 4, que selecionou a tecnologia digital *Padlet*.



#### 3.4.4 Grupo 4: Padlet

A tecnologia digital selecionada pelo grupo 4 foi o *Padlet*. Os participantes deste grupo são: Maria, Eni, Estrela e Amélie. No início da elaboração da avaliação, o grupo teve atritos para a escolha da tecnologia digital. A primeira tecnologia selecionada foi o *GoCnqr*, que fornece opções como criação de *Mind Maps*, *quizzes*, *flashcards*, fluxogramas, *slides*. A opção do grupo foi construir um *quiz*, contudo, um dos membros, Estrela, não concordou com a escolha, dado que o *quiz*, na plataforma, possui um tempo determinado para escolher a resposta correta, o que, para Estrela, geraria muita tensão entre a turma.

Assim, nos reunimos umas duas vezes para falar sobre o assunto e tentar chegar a um consenso. Como não houve diálogo, sugeri que buscassem por outra tecnologia, que todos considerassem adequadas. Assim, o grupo decidiu-se pelo *Padlet*, dado que todas já sabiam usar e conheciam a interface. Ressalto que eu tentei não interferir na dinâmica e decisões do grupo, apenas pedi que escrevessem sobre esses pontos no relato, e depois discutiríamos em sala, uma vez que houve muitas divergências.

Assim como fiz com as outras avaliações, inicio descrevendo e discutindo as questões e, após, discuto sobre a avaliação e as possibilidades e os limites da tecnologia digital *Padlet*, a partir das reflexões com os professores pré-serviço em sala de aula.

A avaliação desse grupo foi dividida em duas etapas, uma *online* e uma presencial. Na primeira, utilizando o *Padlet*, os participantes deveriam escolher um lugar que lhes chamasse a atenção e imaginar que viajaram até esse lugar. Deveriam descrever os pontos turísticos e outros detalhes do lugar, utilizando a língua-alvo e, também comentar as postagens de colegas. Na segunda etapa, em sala de aula, eles deveriam contar para os colegas, em no máximo um minuto, sobre a viagem. O intuito era avaliar a parte escrita e, depois, em sala de aula, enfatizar as habilidades de produção oral e produção escrita.

Na figura a seguir, é possível ver a postagem do grupo com as atividades que deveriam ser realizadas e os critérios de avaliação.



<p><b>First:</b></p> <p>Choose an image about a place that you want to visit. Pretend that you have already visited this place and build a text telling how was your travel. <b>DON'T FORGET YOUR NAME.</b></p> <p> Add comment</p>	<p><b>Second:</b></p> <p>You are going to present in our next class about "Why did you choose this place?". You'll have one minute to say it. And you can't read just say.</p> <p> Add comment</p>	<p><b>Assessment criterias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participation (with comments and building the text);</li> <li>- The way how the text has been built;</li> <li>- Deadline (05/06);</li> <li>- Vocabulary using;</li> <li>- Sentences corrected building;</li> <li>- Participation on our class activity.</li> </ul>
--	---	--

Figura 39: questões propostas no *Padlet* e critérios de avaliação (arquivo pessoal)

A partir da leitura dos critérios, noto que a construção do texto será avaliada, contudo, o grupo não deixa claro exatamente o que irão avaliar. Logo abaixo alguns quesitos aparecem, como uso de vocabulário e construção correta das sentenças. Acredito que esse grupo tenha tido dificuldades em construir os critérios; pode ter sido o tempo disponível para isso ou mesmo o fato de eu preferir deixá-los fazer suas escolhas. Em sala de aula, ao discutirmos essas questões, quase todos os grupos disseram que, de fato, tiveram dificuldade em construir os critérios, o que ressalta minha reflexão anterior sobre a necessidade de se trabalhar mais com a turma sobre porque criamos critérios de avaliação.

Na figura 40, a seguir, selecionei excertos de três respostas.



<p><b>The Day I Went to...</b></p> <p>It was a normal day, but when my best friend came to my house with two tickets to see a WWE event. Live. At the time it was my favorite sports. I couldn't believe that I was actually going to an event like that. August, 21st, about 18hrs, we arrived. So many people. So many fans. I was thrilled. We saw so many matches. The crowd was wild. I hoped to get an autograph at the end of the night, but it was nearly impossible.</p> 	<p><b>About my vacations...</b></p> <p>So, last year, on my vacations, I visited a magic, wonderful and enchanted city, New Orleans. I was in a French Quarter when I pick up this photo. I travelled alone, but this was amazing, in the way I knew many things about jazz, Cathedral de St. Louis and the Garden District. I wanna back to New Orleans again and fall in love over and over.</p> 	<p><b>Travel to Disney</b></p> <p>During the holidays of 2016, I made a trip with my family. We went to Disney. We spent a week there. We spent a week there.</p> <p>Disney has a lot of toys, and it's not just for kids, not adults too have fun, I went on the roller coaster with my daughter and my husband, it was very radical, then we went in the swimmer car, he was like a ship with more wheels. Then we went into a Disney store, there were Disney characters 'teddy bears, cartoon characters' clothes and</p>
---	--	---

Figura 40: respostas dos alunos no *Padlet*. (arquivo pessoal)

A partir dos excertos, percebo que eles pesquisaram detalhes sobre os lugares que escolheram, dado que escreveram especificidades e não apenas coisas gerais; esse ponto demonstra a dedicação dos participantes ao desenvolver a atividade da melhor maneira possível. Escrever em língua inglesa não é uma tarefa fácil; assim, sempre que alguém tinha dúvidas, pedia ajuda, por meio do *WhatsApp* da turma, para que todos pudessem se ajudar e não apenas o grupo que estava ministrando a avaliação. Dessa maneira, o conhecimento foi construído colaborativamente, em parceria; a dúvida de um poderia ser a de outro. De acordo com Prensky (2010) os alunos preferem realizar atividades em grupos que sozinhos e esse ponto é relevante porque os prepara o século XXI, em que a maioria das atividades será realizada em grupos.

Na figura 41, trago o excerto de Wonder Woman e o comentário de dois participantes. A partir dos comentários, noto que houve interação entre eles, o que é um ponto significativo, visto que estão usando a língua-alvo para isso. Contudo, apesar de a plataforma permitir que interajam entre si, a maioria não construiu comentários, apenas

fez a postagem. Pressuponho que isso tenha ocorrido porque era uma ferramenta nova para esse tipo de atividade avaliativa e eles tenham se sentido com receio.

Ressalto que Wonder Woman sempre se sentiu insegura com o uso da língua, seja para falar, seja para escrever e, como ela gostou desse tipo de atividade, se dedicou e tentou usar a língua-alvo o máximo que pôde.



## **The adventure of traveling through southern Africa**

I took the holidays last year, and traveled to South Africa. I chose this destination because it represents a mix of adventure and cultural richness for me. I met the safari in the Kruger National Park, visited the beautiful Aquarium, penguins beach and Cape Town wineries. I traveled by truck through the jungle of Johannesburg and Cape of Good Hope. In addition to traveling, discovering a new culture and seeing beautiful places, I also participated in a volunteer work organized by the ONG called YOU2AFRICA, taking care of children in the city of Soweto.

I just loved it all! South Africa, is already enough reason for anyone to pack.

Figura 41: resposta de Wonder Woman no *Padlet*. (arquivo pessoal)

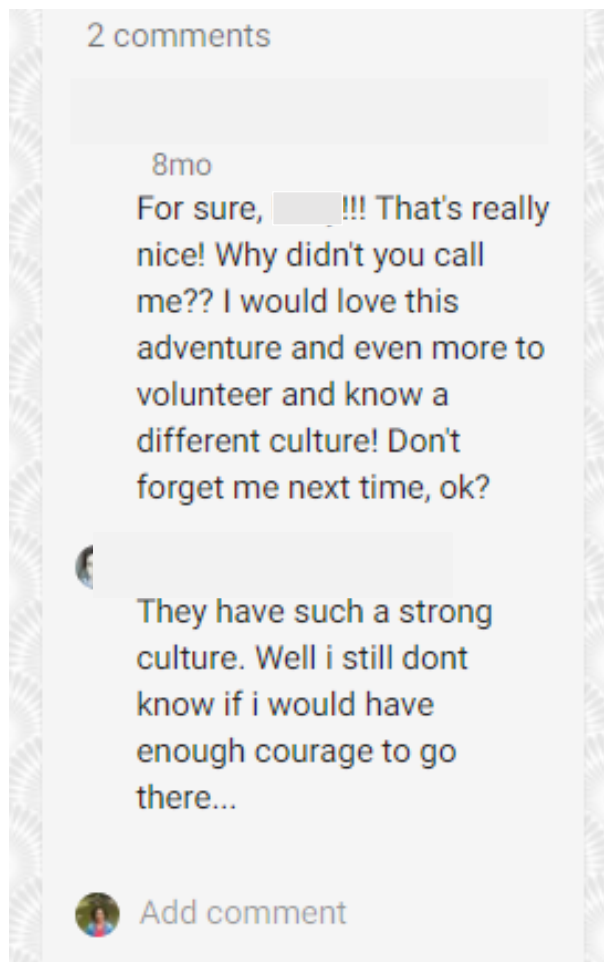


Figura 42: Interações no *Padlet*. (arquivo pessoal)

A plataforma *Padlet* possibilita uma avaliação de habilidades específicas, nesse caso, da escrita. Rodrigues (2015) aponta que uma avaliação mais justa acontece quando se entende que avaliar é saber que habilidades foram aprendidas e quais ainda precisam ser revistas. O autor ainda argumenta que a “tecnologia, portanto, pode ser vertical no processo de avaliação: ela se insere desde as etapas do planejamento até a maneira como os resultados são obtidos, compilados e analisados”. (RODRIGUES, 2015, p. 313)

Em sala de aula, quando fomos discutir a tecnologia digital, os seguintes problemas foram encontrados por Amélie:

O *Padlet* pra quem usa o computador é perfeito. Mas para quem usa o celular é mais difícil (AMÉLIE, discussão da avaliação *Padlet*).

Só é possível postar uma imagem por *post* (AMÉLIE, discussão da avaliação *Padlet*).

Os *posts* não ficam fixados, à medida que vão sendo criados, os *posts* mais antigos vão para o fim da página (AMÉLIE, discussão da avaliação *Padlet*).

Apesar dessa limitação, os futuros professores consideraram a ferramenta interessante para praticar a habilidade de escrita da língua inglesa, apesar de não muita distinção de uma atividade realizada no papel. Como o grupo que propôs a avaliação não quis limitar-se a habilidade de escrita, eles levaram a avaliação para a sala de aula para que todos pudessem interagir e praticar outras habilidades.

Houve uma discussão entre o grupo, porque a primeira atividade proposta achei que ia prejudicar algumas pessoas na sala, ou seja aquelas pessoas que tinha mais dificuldade. Às vezes eu pareço “chata” mas acredito que sempre devemos buscar a melhor forma de ensinar mesmo que esse seja o caminho mais difícil, devemos pensar sempre em incluir e não excluir, posso até estar errada, mas não sei pensar de outra maneira (ESTRELA, discussão da avaliação *Padlet*).

O grupo 4 teve alguns atritos entre Estrela e Amélie. No relato final de Estrela, é possível perceber que a futura professora não aceita a ferramenta *online* proposta por seu grupo por considerar que a turma estava aquém da atividade que pediriam (*quiz*), o que prejudicaria a avaliação.

Durante toda discussão sobre a tecnologia digital escolhida pelo grupo, Estrela teceu críticas quanto à simplicidade da ferramenta, o que indica sua representação de que tecnologias digitais simples não são boas para avaliar. O fato de enfatizar uma única habilidade foi negativo para a futura professora. É possível perceber que a modalização pragmática de Estrela em “devemos buscar a melhor forma de ensinar, mesmo que seja o caminho mais difícil” indica uma crítica à tecnologia digital escolhida pelo grupo e a representação de que ensinar é algo difícil.

O uso dos verbos *incluir* e *excluir* me remete a um discurso pedagógico que não especifica exatamente um ponto, mas generaliza, como se ela não soubesse exatamente o que incluir e excluir. Estrela acredita que precisa incluir todos os alunos, mas, ao mesmo tempo, não os considera capazes de realizar as atividades que seu grupo quer propor, que seriam difíceis, e, por essa razão, as atividades precisam ser *fáceis*. Quando Estrela afirma que as atividades precisam ser fáceis, mas a ferramenta não pode ser simples, considero haver uma contradição em sua fala.

É possível perceber no relato de Estrela duas vozes: sua voz, como autora empírica do texto e uma voz social, compreendida como vozes de pessoas ou instituições exteriores ao conteúdo temático. Segundo Bronckart (2012[1997]), as vozes colaboram na constituição das representações, dado que os indivíduos são expostos a elas ao longo de sua formação. Tais vozes podem emergir no texto de maneira implícita ou explícita por meio de “formas pronominais, por sintagmas nominais, ou ainda frases ou segmentos de frases” (BRONCKART (2012[1997], p. 131). Nesse caso, as vozes puderam ser notadas por meio dos verbos *incluir* e *excluir*, muito utilizados na área da Educação.

Em sala de aula, Estrela afirmou que

Pra mim, essa ferramenta é muito simples, inclusive a gente demorou um tempão para elaborar uma atividade que fosse suficiente para dar para a sala. Teve que terminar aqui. Então (+) assim (+) ela é bem simples mesmo essa ferramenta, ela quase não te dá opção. [...] não gostei dessa ferramenta (ESTRELA, discussão da avaliação *Padlet*).

Em sua fala fica evidente a representação sobre as tecnologias digitais quando afirma que “no meu pensar, a gente tem que elaborar uma atividade e dar para fazer em casa, entendeu?”, Estrela refere-se ao fato de a avaliação ter terminado em sala de aula; para ela, não é possível mesclar os dois momentos, presencial e *online*. Essa representação de Estrela pode ter gerado sua resistência em relação à ferramenta.

Em vários momentos, Estrela utiliza a locução pronominal “a gente” para se referir ao grupo e a ela mesma, como se estivesse se eximindo de afirmar sozinha, como pode ser visto em: “a gente queria trabalhar que tivesse à altura dos meninos, né (+)”.

Pelo excerto, posso afirmar que, como o grupo 4 foi o último grupo a ministrar a avaliação, Estrela sentiu-se forçada a apresentar algo que considerasse no nível dos colegas, daí sua resistência também em usar uma ferramenta que não possuía todas as possibilidades das outras.

Julia aprovou a tecnologia digital do grupo 4 e posicionou-se no papel social de aluna e de professora, como podemos ver em: “eu, como aluna, gostei muito. Usaria como professora, com certeza, porque é muito fácil, muito tranquilo.” Eni também aprovou a ferramenta quando afirmou que é interessante ver as postagens dos colegas e que a ideia de levar parte da avaliação para a sala de aula abrangeu todo mundo.

De modo geral, os futuros professores consideraram as avaliações significativas e conseguiram refletir sobre os limites de cada uma, assim como suas potencialidades. Eles

aprenderam que é possível personalizar a avaliação também, que cada aluno tem uma experiência singular que influenciará na forma como ele concebe ser avaliado. Segundo Bacich, Neto e Trevisan (2015), as tecnologias digitais colaboram bastante para personalizar o ensino. No caso desta pesquisa, os professores pré-serviço personalizaram a avaliação quando selecionaram dois momentos para avaliar a aprendizagem dos colegas.

Além disso, por meio da discussão que fizemos em sala de aula sobre a avaliação, notei que os participantes desta pesquisa refletiram sobre o que é ser professor, a relevância de se preparar bem as aulas e, também, as avaliações. Esses pontos corroboram com o pensamento de Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 51) quando os autores argumentam que “aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino”. Assim, considero que aprender sobre avaliação em disciplinas específicas, como a de Língua Inglesa, colabora para que a experiência dos futuros professores seja mais intensa.

Nessa linha de pensamento, a experiência de integrar tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem, em um curso de formação de professores, possibilitou uma reflexão sobre essa temática. Acredito que há uma possibilidade maior de os futuros professores refletirem e reverem suas práticas, que tentem se livrar de seu passado congelado, nos moldes descritos por Riolfi (2011), como toda a experiência de aprendizagem que o professor em formação tem e que o acompanhará quando ele for ministrar aulas.

De acordo com a pesquisa de Riolfi (2011), os professores em formação tendem a esquecer tudo o que aprenderam na universidade quando vão para a sala de aula. Eles, geralmente, se baseiam nas mesmas práticas que vivenciaram quando eram alunos do ensino básico. Para tentar romper com esse passado congelado, enraizado nos professores pré-serviço, Riolfi (2011) argumenta que é preciso distanciá-los dessas práticas, causar certa desestabilização, para que tais professores saiam de sua zona de conforto e passem a refletir sobre o ensino, sobre metodologias, etc.

Ao romper com um passado no qual passivamente foi exposto a experiências educacionais gerenciadas por terceiros, pode vir a fundar um modo de lecionar que seja expressão de seu modo singular de se relacionar com o saber. Em última instância, portanto, é a singularidade que funciona como um antídoto para



a reprodução de uma mesma matriz de sentido. (RIOLFI, 2011, p. 113)

É a partir de discussões em sala de aula que as desestabilizações são possíveis e os rompimentos construídos. No caso específico desta pesquisa, a partir de atividades pedagógicas reais, como a elaboração de uma avaliação, que essa desestabilização foi possível. Essa singularidade mencionada por Riolfi (2011) se refere ao modo de ensinar de cada um. Por meio de discussões de práticas que deram certo e que fracassaram é que os futuros professores têm mais possibilidade de construir sua identidade.

A partir das discussões com os alunos, percebo o quanto foi importante para a formação docente deles e para a minha também construir avaliações com a integração de tecnologias digitais, como podemos ver nas reflexões a seguir:

Eu acho bem legal também, quando a gente fala sobre o trabalho, quando a gente passou o trabalho que os alunos comentam isso..assim.. [...] assim que eu pensei: nossa, gente, nosso trabalho tá fazendo efeito numa pessoa. Eu achei muito legal isso, muito legal a gente ver que alguém gosta do nosso trabalho, alguém se esforça para fazer (MARIA, discussão da avaliação *Padlet*).

Porque eu acho que, a partir do momento que a gente consegue alcançar o aluno, naquilo que (+) de uma forma não tradicional, naquilo que faz parte dele, que é dele, que é a história dele, cativa a atenção, chama a atenção para fazer aquela atividade (WONDER WOMAN, discussão da avaliação *Padlet*).

A avaliação é assim, a gente tá sempre aprendendo, e outra, pra gente mudar e sair daquela coisa, que foi excluída, todas as avaliações do colégio, a gente sabe que exclui muitos alunos, então muita gente sai da escola com esse trem: ah, nunca vou aprender inglês, não sei inglês; chega aqui e fala isso, por causa das avaliações que vieram da escola desse jeito. Então, quando a gente tenta conciliar isso a gente tem que mudar o nosso jeito de pensar também (AMÉLIE, discussão da avaliação *Padlet*).

[...] muito complicado mesmo pensar em avaliação, principalmente em grupo, e outra coisa também é quando você muda o papel de aluno e professor, porque quando você tá com papel de aluno, você é uma coisa, quando você tá com papel de professor, você é outra coisa (AMÉLIE, discussão da avaliação *Padlet*).

Por meio dos excertos e das modalidades apreciativas utilizadas pelos futuros professores, noto que a discussão e reflexão sobre formas de avaliar em cursos de formação de professores, em disciplinas específicas e não apenas as pedagógicas, colabora muito para suas futuras práticas. Os professores pré-serviço, em sua maioria, iniciaram esse percurso com uma ideia de que avaliação, nos moldes a que foram submetidos, era algo negativo, que não colaborava em quase nada para o processo de aprendizagem.

A partir da construção das avaliações e da reflexão em sala de aula, eles puderam praticar formas de avaliar e de ser avaliados distintas, aprenderam a relevância de se inserir o aluno no processo e, também, de produzir avaliações que tenham significado, não apenas algo mecânico e sem sentido para quem é avaliado.

De acordo com Chapelle e Voss (2016, p. 121) “selecionar avaliações da aprendizagem para instrução *online* é tão importante quanto para as aulas presenciais.” Nessa medida, avaliar por meio de tecnologias digitais significa a mesma preparação que o professor tem para preparar uma avaliação impressa.

Os participantes dessa pesquisa e eu como professora aprendemos que é necessário descentrar o papel do professor, ele é um guia nesse processo. Nessa linha de pensamento, concordo com Warschauer (2007, p. 48) quando o autor discorre sobre a relevância do papel do professor em um ensino tecnológico, em que há a necessidade “de uma orientação humana forte, mas, de fato, amplifica o papel de tal orientação”.

A seguir, após discutir alguns aspectos da experiência vivida com os futuros professores e alunos do quinto período de Letras, sobre como avaliar a aprendizagem sem enfatizar apenas as notas; e também sobre como integrar tecnologias digitais para elaborar avaliações mais interessantes, apresento as reflexões que concluem meu trajeto acadêmico.

*O Percorso  
Final?*

*R*ealizar esta pesquisa me possibilitou crescer muito como profissional e como pesquisadora. Olhar para minha prática me permitiu refletir sobre o que penso ser adequado e me permitiu também ver outras possibilidades, compreender que mudar, às vezes, é preciso. Além disso, a pesquisa me mostrou a necessidade de inserir discussões sobre as diferentes formas de avaliar, sobre a integração de tecnologias digitais no processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* dos alunos, em cursos de formação de professores.

Os alunos do quinto período do curso de Letras que participaram desta pesquisa aprenderam muito sobre ser professor, sobre ser justo (ou não) no momento de avaliar, e seus olhares com certeza não serão mais os mesmos. Percebo isso agora, pois, depois que finalizamos a disciplina, os vejo preocupados com o estágio, buscando formas de ensinar que não sejam tradicionais.

Enfim, chegou o momento de findar meu percurso, que foi de pesquisa, mas também de vida, dado que sinto que, assim, como meus alunos, eu não sou a mesma professora, ou pesquisadora. Dessa maneira, para cumprir esse intento, de refletir sobre o trabalho já finalizado, eu apresento minhas perguntas de pesquisa e as respondo.

Para responder à minha primeira pergunta de pesquisa (quais as representações iniciais dos professores em formação sobre a avaliação da aprendizagem) foram observados os primeiros relatos escritos pelos alunos, antes de iniciarmos a experiência. Por meio das análises, pude notar que a maioria dos participantes desta pesquisa já possuía uma concepção de avaliação para além da checagem de notas. Eles foram críticos quando escreveram sobre sua experiência, narrando as experiências ruins e como elas afetaram sua visão sobre a avaliação.

Por meio da leitura dos relatos, notei que alguns alunos já haviam tido contato com outras formas de avaliar, o que colaborou para que refletissem sobre a razão pela qual avaliamos a aprendizagem e o porquê avaliar apenas para dar uma nota não colabora com a aprendizagem. Suas experiências anteriores contribuíram para que eles fossem mais críticos em relação à avaliação.

Alguns, como Eni e Ninária, iniciaram esta experiência com muita resistência, em decorrência dos traumas que vivenciaram durante a educação básica. Outros, como Amélie, Luana e Julia, iniciaram a experiência com muito desejo de aprender mais, estando sempre abertas a esta jornada acadêmica e, durante as discussões em sala de aula, estavam sempre se questionando, buscando mais.

Minha segunda pergunta de pesquisa (após discutir sobre avaliação, pesquisar e apresentar ferramentas digitais para avaliar a aprendizagem, quais representações discentes puderam ser percebidas no que se refere à temática abordada?) foi respondida por meio de relatos construídos ao longo do período e no fim da pesquisa. Pude perceber, por meio das suas representações, que os alunos tenham ampliado seus conhecimentos sobre o que significa ser professor, isso pode ser notado quando eles escreveram os relatos, nos quais expressavam que, quando fossem professores em serviço, agiriam dessa ou daquela maneira.

Essa tomada de posição me foi relevante para perceber que alguns modificaram – ou refletiram – sobre suas representações. Conforme discuti neste trabalho, as representações são constituídas sociohistoricamente. Dessa forma, é no meio social, mediante experiências, que elas podem ser modificadas; esse processo é lento e só será efetivamente observado quando os professores pré-serviço forem, de fato, ministrar suas aulas.

Considero que esta experiência foi positiva no sentido de permitir que os futuros professores compreendessem que as tecnologias digitais são aliadas do processo de *ensino-avaliação-aprendizagem* de línguas. Tal percepção me leva a responder à minha terceira pergunta de pesquisa (de que forma a construção das avaliações com o uso de tecnologias digitais colaborou para a formação dos professores pré-serviço?).

Construir uma avaliação utilizando tecnologias digitais, avaliar os colegas a partir dos critérios selecionados pelo grupo, essa não foi uma tarefa fácil ou tranquila para a turma do quinto período de Letras. Nas quatro discussões que tivemos em sala de aula sobre as avaliações, e que foram gravadas, os professores pré-serviço discutiram e descobriram que ser professor não é tão simples quanto parece.

O fato de eu ter pedido que fornecessem uma nota para os colegas deixou o processo complexo para alguns, como o grupo que escolheu o aplicativo *WhatsApp*, cuja saída foi mudar os critérios de avaliação, pois eles sentiram que iriam prejudicar os colegas com os critérios anteriormente selecionados. Em sala de aula, no momento de discutir sobre a avaliação, conversamos sobre a mudança nos critérios, uma vez que mudar os critérios depois de eles terem sido estabelecidos em comum acordo com os alunos não é adequado. Os participantes da pesquisa compreenderam a relevância de se manter o que foi estabelecido em grupo, o que contribuiu para a formação docente.

Outros, como o grupo que escolheu a ferramenta *Padlet*, tiveram atritos por considerar a ferramenta simples, sem muitas alternativas. Quando discutimos a avaliação

em sala, quase todos os participantes discordaram que a ferramenta era simples; em sua maioria, os alunos perceberam que não é a ferramenta que faz a avaliação ser adequada ou não, mas, sim, que tipo de avaliação que o professor constrói. Julgo que essa discussão, baseada na experiência vivida por todos, também tenha colaborado para a formação docente.

Assim, por meio da experiência que tivemos, considero que os futuros professores tenham aprendido lições valiosas, visto que eles compreenderam a relevância de construir critérios claros de avaliação; compreenderam que as tecnologias digitais vieram para ficar e, desse modo, o melhor a fazer seria aproveitar todas as suas possibilidades.

Um ponto que me chamou a atenção foi que dois grupos, que utilizaram as ferramentas *Padlet* e *Wizer.me*, fizeram as avaliações em dois momentos, um *online* e um presencial. O interessante disso é que o fato de eles mesclarem os dois momentos revela uma postura crítica e equilibrada sobre o uso das tecnologias digitais, no sentido de que elas não são a resposta para todos os problemas, mas podem ser uma aliada forte.

Das quatro avaliações construídas, a que utilizou o *WhatsApp* foi a que os alunos mais gostaram, o que corrobora com o que aponta Kukulska-Hulme (2015, p. 287), quando a autora afirma que as “mídias digitais e móveis estão mudando o uso da linguagem”. Em relação à avaliação por meio das tecnologias móveis, ficou evidente que, quanto mais o aluno conhece e utiliza a tecnologia em seu cotidiano, menor será a dificuldade quando o uso se estender para o ambiente acadêmico.

Isso foi percebido quando o grupo que usou o *Wizer.me* pediu que os alunos respondessem interagindo uns com os outros, eles não se dedicaram muito à atividade, apenas responderam, mas não interagiram. Durante a avaliação com o *WhatsApp* o contrário ocorreu, pois não lhes foi solicitada interação; contudo, eles interagiram em todas as respostas, o que fez com que o grupo inclusive decidisse mudar um dos critérios de avaliação. Dessa maneira, posso afirmar, com base em minha pesquisa, que inserir tecnologias digitais que os alunos já conheçam e talvez já utilizem em seu cotidiano colabora para que a integração em sala de aula seja mais bem sucedida.

Além da jornada que os futuros professores percorreram, e que acredito vai influenciar muito suas práticas pedagógicas futuras, há a jornada que eu também percorri, como pesquisadora, como professora formadora. Iniciei esta tese com a intenção de pesquisar meu próprio espaço de trabalho, de colaborar, de alguma forma, com a formação docente dos professores pré-serviço.

Aprendi muito mais do que ensinei, em diversos níveis. Com relação ao conteúdo que ministrei, considerei positiva a inserção das discussões sobre tecnologias digitais e avaliação da aprendizagem nas aulas. Aprendi com os alunos, com a forma pela qual criaram as avaliações; eu mesma nunca havia utilizado o *Google formulários* para avaliar, e gostei muito da forma como o grupo construiu a avaliação. De modo geral, aprendi com eles formas interessantes de avaliar, pois cada grupo lançou um olhar distinto para a avaliação.

Um ponto que considerei negativo foi o fato de eu não ter discutido melhor com eles os critérios de avaliação; acredito que deveria ter explicado o estabelecimento de critérios e a consistência desses critérios, ou seja, não mudar as regras do jogo durante o jogo. Eles ficaram muito confusos quando tiveram que avaliar os colegas. Alguns, inclusive, mudaram os critérios de avaliação em decorrência dessa dificuldade.

Assim, foi necessário retomar em sala de aula essa temática e discutir mais com os alunos. Hoje eu faço isso em todas as turmas para as quais ministro aulas: explico o que são critérios de avaliação, o porquê são relevantes e, depois, juntos, construímos o que será utilizado na próxima tarefa. Compreendo que dessa maneira a avaliação será mais justa e eles, de alguma forma, entendem que avaliar não é apenas fornecer uma nota.

Assim, como professora, esta experiência mudou muito minhas práticas. Eu também compreendia, como a maioria dos professores formadores em meu contexto, que as disciplinas pedagógicas deveriam abarcar todas essas questões e que as outras deveriam se dedicar apenas aos conteúdos específicos. Agora percebo que não há a necessidade de haver essas fronteiras, os conteúdos específicos e os pedagógicos podem e devem ser trabalhados juntos, para que as práticas tradicionais a que fomos expostos sejam repensadas e refletidas.

Como pesquisadora, compreendi que investigar minha própria prática não é algo tranquilo, visto que, desde o mestrado, optei por este tipo de pesquisa e posso afirmar que o processo é tenso porque também temos nossas representações sobre o que seja ensinar, avaliar e aprender. Nessa medida, considero que explorar meu contexto de trabalho colaborou para que eu repensasse e refletisse sobre o que julgava ser correto, uma vez que são pesquisas práticas, que revelam os resultados bons e ruins da investigação. Nessa linha de pensamento, acredito que a Linguística Aplicada contribuiu muito para minha formação, pois me proporcionou a possibilidade de ser uma professora pesquisadora reflexiva, nos moldes propostos por Celani (2002).

Dessa maneira, eu aprendi com essa pesquisa a ser uma professora formadora melhor preparada, aprendi que minhas aulas de inglês podem sim envolver outros conteúdos, como os pedagógicos, e que, além de ensinar uma língua estrangeira, eu também ensino a ser professor, não é possível desvincular um ponto do outro.

Todas as reflexões aqui apresentadas confirmam minha tese de que é possível e necessário incluir nas disciplinas específicas conteúdos pedagógicos, como avaliação da aprendizagem e de que é possível integrar tecnologias digitais no processo de *ensino-avaliação-aprendizagem*. Não apenas na disciplina de língua inglesa, mas em todas as outras, essa integração é necessária e bem-vinda e necessária, dado que possibilita que o professor pré-serviço aprenda e reflita sobre o que julga ser apropriado. Além disso, estudar conteúdos pedagógicos em disciplinas específicas colabora para que os futuros professores diminuam a distância entre a teoria que é estudada nos cursos de formação e suas práticas em sala de aula.

O título desta seção tem um ponto de interrogação, eu o coloquei propositalmente porque não acredito que esta investigação tenha finalizado aqui; esta etapa sim, mas outras, com certeza, virão. Quando pensamos em investigações de cunho qualitativo, sabemos que outros olhares podem ser lançados para o mesmo objeto e outras conclusões podem ser vistas.

Tendo em mente a continuidade de investigações como a desenvolvida nesta tese, para as pesquisas futuras, julgo ser relevante pesquisas que averiguem a integração proposta neste trabalho em outras disciplinas do curso de Letras. Além disso, apesar de haver muitas pesquisas sobre tecnologias digitais em sala de aula presencial, ainda vejo muita resistência em relação a um uso efetivo, especificamente, em relação às tecnologias móveis. Assim, acredito ser necessário haver pesquisas que explorem o uso de tecnologias móveis para que seu uso seja cada vez mais normalizado (BAX, 2011).

Enfim, posso concluir esta etapa acadêmica certa de que a professora formadora que a iniciou não existe mais. Em seu lugar, há uma nova professora que aprendeu a buscar mais e a refletir sempre.



# *Referências*

ABEDI, J. Research and Recommendations for Formative Assessments with English language learners. In: ANDRADE, H, e CIZEK, G, (Eds.). *Handbook of Formative Assessment*. New York: Routledge, 2010.

ALMEIDA, L. N. *A formação de professores de línguas para a avaliação da aprendizagem à luz da complexidade e da transdisciplinaridade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, 151f, 2015.

ALVES, A. C, *Representações sobre o processo avaliativo de docentes de LE egressos do curso de Letras de uma universidade federal*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, 118f, 2014.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. [1995]. *Etnografia da Prática Escolar*. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANDRADE, H. Students as the definitive source of formative assessment: *Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning*, In: Andrade, H; Cizek, G. (Eds.) *Handbook of formative assessment*, p. 90-105. New York: Routledge. 2010

ANJOS SANTOS, L. M. *Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos de (trans)formação*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 212 f. 2012.

ARAGÃO, R. C, PAIVA, V. L. M, GOMES, R. C. J. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. In: *Calidoscópio*, Vol. 15, n. 3, p. 557-566, set/dez 2017. <https://doi.org/10.4013/cld.2017.153.14>.

BACICH, L, NETO, A. T. TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação In: BACICH, L, NETO, A. T, TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, p. 27-46, 2015.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAX, S. Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. v.1, n.2, p.1-15, 2011. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101>

BRAGA, J. C. F; SILVA, M. A. Aprendizagem móvel e formação de professores de língua inglesa: presenças social, cognitiva e instrucional em interações via *WhatsApp* in: ROCHA, C. H; EL KADRI, M. S; WINDLE, J. A (Org.). *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translingues*. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)* de 26 de dezembro de 1996.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift* para Antonieta Celani. 1. Ed, São Paulo: Parábola, p. 79-98, 2013.

BORTONI-RICARDO, S.M, *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2012 [1997].

\_\_\_\_\_, J.P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T., MONTEIRO, M. C. G. *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Coleção Novas perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 4, Campinas, SP: Pontes Editora, p. 57-67, 2010.

CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_, MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como Língua Estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P., BASTOS, L. C. (Org.). *Identidade: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras, p. 319-338, 2002.

CHAPELLE, C. A., VOSS, E. 20 Years of Technology and Language Assessment. In: *Language Learning & Technology*, V. 20, N. 2, p. 116–128. 2016. Disponível em: <http://lt.msu.edu/issues/june2016/chapellevoss.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_, C. A. Technology and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, V. 27, p. 98–114, 2007.

CIZEK, G. J. An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In: Andrade, H; Cizek, G (Eds.). *Handbook of formative assessment* New York: Routledge, p. 3-17, 2010.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry. In: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. (Ed.). *International encyclopedia of education*. 3. ed. New York: Elsevier, 2007. p. 436-441.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” crenças de professores e alunos sobre professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas, Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 145f, 2005.

CONTI, D. F. *Apropriações de tecnologia digital em sala de aula: resistência e identificação*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 169 f, 2017.

COSTA, G, S. *Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Letras, 182f, 2013.

DENZIN, N, K; LINCOLN, Y, S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2. Ed, 2006.

DOMÍNIOS DE LINGU@GEM, *Ensino de Línguas Mediado por Computador/EaD*, Universidade Federal de Uberlândia: EDUFU, v. 6, n. 2, 2012.

DORNYEI, Z. *Research methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodology*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EARL, L, M. *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press. 2003. Disponível em: [http://www.aacu.org/summerinstitutes/ild/documents/AssessmentForOfAsLearning2003\\_LEarl.pdf](http://www.aacu.org/summerinstitutes/ild/documents/AssessmentForOfAsLearning2003_LEarl.pdf). Acesso em 26 de julho de 2014.

FARIA, H. O. *A integração de práticas educacionais e sociais na sala de aula de língua inglesa via gêneros digitais orais*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 240f. 2016.

FELICE, M. I. V. Saber discente: estratégias de avaliação e formas de produção na sala de aula presencial. In: *Anais do Fórum Internacional Sobre Prática Docente Universitária: Inclusão Social e Tecnologias de Informação e Comunicação*. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. De 03 a 05 de outubro. 2011. Disponível em: [http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/forum\\_docente/anais/](http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/forum_docente/anais/). Acesso em 12 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_, M. I. V. Qual o lugar da avaliação da aprendizagem na formação do Professor de línguas? In: *Anais do XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística/ III Simpósio Internacional de Letras e Linguística*. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. De 23 a 25 de novembro de 2011a. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2942.pdf>. Site acessado em 12 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_, M. I. V. As representações como processo de significação. In: BERTOLDO, E. S. MUSSALIM, F. *Análise do Discurso: aspectos da discursividade no ensino*. Goiânia, Trilhas Urbanas, 2006.

FERNANDES, R. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERREIRA, T. R. S. *A avaliação no ensino de inglês como LE: crenças, reflexões e ressignificação*. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Dissertação de mestrado, 139 f, 2015.

FIDALGO, S. S. *A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 175f, 2002.

\_\_\_\_\_. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2. Belo Horizonte MG: Faculdade de Letras da UFMG, p. 15-31. 2006.

FRANCO, C. P. *Autonomia na aprendizagem de inglês [manuscrito]: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 201f, 2013.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e Formação de Professores. *Revista Educação em Revista*. V. 26, N. 03. Belo Horizonte, p. 335-352. 2010. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-6982010000300017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-6982010000300017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 02 de setembro de 2017.

FREITAS, M; WINDLE, J. A, *Movimentos entre espaços de aprendizagem: conflitos e continuidades na construção de uma comunidade de prática on-line*. In: ROCHA, C. H; EL KADRI, M. S; WINDLE, J. A (Org). *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translingues*. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

FIUZA, A. C. B. *Histórias de formação de professores de língua espanhola: caminhos formais e não formais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, 111f, 2013.

FURTOSO, V. A. B. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de São Jose do Rio Preto. Tese de doutorado, 284 f. 2011.

GOMES, L. C. *Falar e ouvir pela mediação das tecnologias digitais: o Gênero exposição oral para o aprimoramento dos Multiletramentos dos professores de inglês da rede pública na Modalidade a distância*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais. 165 f, 2015.

GOMES, C. B. M. *Normalização de dispositivos móveis no processo de aprendizagem de inglês: um estudo à luz da complexidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 163 f. 2015.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Vol 1. Reason and the rationalization of society. Boston, Beacon Press.1984.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JACKSON, L. *Motivate While You Integrate Technology: Online Assessment*. 2006. Disponível em: [http://www.educationworld.com/a\\_tech/tech/tech125.shtml#sthash.GR6rdXVZ.dpuf](http://www.educationworld.com/a_tech/tech/tech125.shtml#sthash.GR6rdXVZ.dpuf). Acesso em 12 de agosto de 2017.

KENSKI, V. M; OLIVEIRA, G. P e CLEMENTINO, A. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online. In: SILVA, M; SANTOS, E. (Org) *Avaliação da aprendizagem em educação online*. Edições Loyola, 3 edição. [2006]2014.

KERVIN, L. e DEREWIANKA, B. New technologies to support language learning. In: TOMLINSON, B. (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. p. 328-351. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2011.

KUKULSKA-HULME, A. Language as a Bridge Connecting Formal and Informal Language Learning Through Mobile Devices. In: WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (Eds). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. London: Springerp, p. 281-294. (Cap. 14) , 2015. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_14)

LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais*. IV Seminário de Línguas Estrangeiras, 2002, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, Vol. 1, p. 95-108. 2002.

LETRAS & LETRAS, Universidade Federal de Uberlândia: EDUFU, V. 25, N. 2, 2009.

LIMA, S, C. *Ensino de língua mediado por computador: um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 139f, 2012.

LIMA, L. H. F; MOURA, F; R. O professor no ensino híbrido. In: BACICH. L, NETO. A. T, TREVISANI. F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, p. 89-102, 2015.

LOUSADA, E. G, BARRICELLI, E. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. In: *Eutomia: revista de literatura e linguística*. Disponível em: [http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2011/12/ELIANE\\_LOUSADA\\_ERMELINDA\\_BARRICELLI\\_An%C3%AAlise-comparativa-de](http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2011/12/ELIANE_LOUSADA_ERMELINDA_BARRICELLI_An%C3%AAlise-comparativa-de). Acesso em 26 junho de 2017.

MAGALHÃES, M. C. C, LIBERALI, F. C. O interacionismo sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. *Revista Calidoscópico*, vol. 02, n. 02, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflective sessions: a tool for teachers critically understand classroom actions. In: FIDALGO, S. S, SHIMOURA, A. S. (Org). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, v. 01, p. 185-215, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MCMILLAN, J. H. The practical implications of Education aims and contexts for Formative Assessment. In: ANDRADE. H, CIZEK. G, (Eds.). *Handbook of Formative Assessment*. New York: Routledge. p. 41-58, 2010.

MCGUIRE, L. Assessment using new technology. *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 42, No. 3, p. 265-276. 2005. <https://doi.org/10.1080/01587910500168025>

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (orgs). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. V 3. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L, NETO. A. T, TREVISANI. F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, p. 27-46, 2015.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NESSARALLA, M. R. D. *O agir linguageiro de professores de língua inglesa frente ao PNL D como política linguística*. Universidade Federal de Uberlândia. Tese de doutorado, 277 f, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

\_\_\_\_\_. A linguagem dos emojis. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. (55.2): p. 379-399, 2016.

PEGNUM, M; HUWITT, C; STRIEPE, M. Learning how to take the tablet: How pre-service teachers use iPads to facilitate their learning. *Australian Journal of Educational Technology*, v. 29, n. 4, 2013. Disponível em <<http://ascilite.org.au/ajet/submission/index.php/AJET/article/view/187>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Entre duas lógicas. Tradução do francês de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRENSKY, M. *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Sage Publications, 2010.

\_\_\_\_\_, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. *Conjectura*, v. 15, n. 2, p. 201-204. 2010a.

QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Londrina: Londrina. 362 f. 2011.

RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J, LEFFA, V. *Redes sociais e ensino de línguas*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 17-32, 2016.

REN, Y.; WARSCHAUER, M.; LIND, S.; JENNEWINE, L. Technology and English language teaching in Brazil. Uberlândia: *Revista Letras & Letras*, v. 25, p. 235-254, 2009.

RIOLFI, C. R. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: CORACINI, M. J. GHIRALDELO (Org) *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas, SP: Pontes Editores, (2011), p. 111-124.

RODRIGUES, E. F. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação da aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In: BACICH, L, NETO. A. T, TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, p. 27-46, 2015.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROYLE, K.; STAGER, S.; TRAXLER, J. Teacher development with mobiles: Comparative critical factors. *Prospects*, v. 44, p. 29-42, UNESCO, 2014.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, p. 119-144. 1989. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

\_\_\_\_\_, D. R, Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*. 5:1, p. 77-84. 1998. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>

SANTOS, E. M. A coavaliação como instrumento formativo no ensino aprendizagem da produção escrita em português como língua estrangeira. *Ciências & Cognição*, Vol 16 (3): 037-042. 2011. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 07 de dezembro de 2012.

SANTOS, V. L. P, PEREIRA, J. M. S, MERCADO, L, P, L. *WhatsApp: um viés online como estratégia didática na formação profissional de docentes*. *ETD – Educação. Temática. Digital*. Campinas, SP, v.18, n.1, p. 104-121, 2016.

SANTOS LIMA, W. *Representações do trabalho docente de professores de língua portuguesa em formação*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 119 f, 2014.

SCRIVEN, M, S. The Methodology of Evaluation. In: TYLER, R, GAGNE, R, and SCRIVEN M (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation.) Chicago: Rand McNally & Co., 1967.

SEABRA, C. *Tecnologias na escola*. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SHEARD, M; CHAMBERS, B; SLAVIN, R; ELLIOTT, L. *Effects of technology-enhanced formative assessment on achievement in primary grammar*. Institute of Effective education. The University of York, 2012.

SIEMENS, G. Uma teoria da aprendizagem para a idade digital. *International journal of instructional technology and distant learning*. 2004. Disponível em: [http://www.academia.edu/7573922/CONNECTIVISMO\\_Uma\\_Teoria\\_de\\_Aprendizagem\\_para\\_a\\_Idade\\_Digital](http://www.academia.edu/7573922/CONNECTIVISMO_Uma_Teoria_de_Aprendizagem_para_a_Idade_Digital). Acesso em: 22 de maio de 2017.



SILVA, M. A. *Diário reflexivo e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa da educação básica: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás, 2014, 124f.

SOUZA, V. V. S, MARTINS, A. C. S, RACILAN, M. O uso de tecnologias digitais na avaliação da aprendizagem. In: BRAGA, J. F. (Org.). *Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental*. 1ed.São Paulo: Editora SM, 2012, p. 188-203.

SPURLIN, J. E. *Technology and Learning: Defining What You Want to Assess*. Educause Learning Initiative. 2006. Disponível em: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2006/1/eli3005-pdf.pdf>. Acesso em: 04 de janeiro de 2018.

STAKE, R. E, *The art of case study research*. Sage Publications, 1995.

TARAS, M. Assessment for learning: understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*. 31:4, 363-371. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03098770701625746>. Acesso em 10 de março de 2017. <https://doi.org/10.1080/03098770701625746>

\_\_\_\_\_, M. Summative assessment: the missing link for formative Assessment. *Journal of Further and Higher Education*.33:1, 57-69. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03098770802638671>. Acesso em 10 de março de 2017. <https://doi.org/10.1080/03098770802638671>

TELLES, J. A, “É pesquisa é? Não quero não, meu bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua prática com o professor de línguas. *Linguagem e Ensino*. V. 05, N. 02, P. 91-116, 2002.

WARSCHAUER, M. Comparing Face-to Face and Electronic Communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2), p.7-26. 1996. Disponível em [https://calico.org/html/article\\_604.pdf](https://calico.org/html/article_604.pdf). Acesso em 10/05/2016.

\_\_\_\_\_, M. The paradoxical future of digital learning. *Learning Inquiry*. Volume 1, Issue 1, p. 41-49. 2007. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11519-007-0001-5/fulltext.html>. Acesso em 07 de Agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. *Learning in the cloud: how (and why) to transform schools with digital media*. Teachers College Press New York: NY. 2011.

WILIAM, D. An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In: ANDRADE. H, e CIZEK. G, (Eds.). *Handbook of Formative Assessment*. New York: Routledge. 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. D (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

*Anexos*

## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### MODELO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada Representações de professores em formação de língua inglesa sobre o uso de tecnologias digitais na avaliação da aprendizagem, sob a responsabilidade dos pesquisadores Maria Inês Vasconcelos Felice e Márcia Aparecida Silva.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando compreender quais as representações sobre a inserção de tecnologias digitais para a avaliação da aprendizagem, bem como as possíveis decorrências de tais representações para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Márcia Aparecida Silva. A entrevista será realizada na universidade em que você ministra as aulas, ela será gravada e, depois de transcrita, será destruída.

Na sua participação, você escreverá uma narrativa sobre sua história com o uso de tecnologias em sala de aula para ensinar e avaliar. Além da narrativa, você será entrevistado pela pesquisadora, nessa entrevista, as perguntas serão sobre suas aulas, e sobre a inserção de tecnologias nelas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos de sua participação nessa pesquisa podem se referir a um possível constrangimento no momento da entrevista. Mas, a partir dos procedimentos de ética e respeito que serão adotados durante toda a pesquisa, tudo será realizado com o intuito de evitar ou amenizar tal constrangimento. Contudo, para diminuir os riscos da pesquisa, eu, pesquisadora, estarei sempre em contato, explicando todos os procedimentos. Outro possível risco se refere a sua identificação, para evitar esse risco, os participantes escolherão nomes fictícios e tais nomes serão usados em toda a pesquisa. Além disso, não serão mencionadas as instituições de ensino, sendo utilizados nomes genéricos que não identificam a instituição.

Como benefícios, a pesquisa possibilitará que tenham a possibilidade de refletir sobre suas práticas educacionais, a partir das análises das representações.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Márcia Aparecida Silva e Maria Inês Vasconcelos Felice, nos telefones (34) 3239-4162 ou (34) 3239-4102. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131

Iporá, 8 de junho de 2017

---

Maria Inês Vasconcelos Felice e Márcia Aparecida Silva

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

## **ANEXO 2: Discussões em sala de aula**

### **GRUPO 1**

#### **Ferramenta: Google Formulários Quérola Barreto, Luana e Wonder Woman**

Professora: pronto. Grupo 1 né, a Quérola Barreto não chegou, então vamos começar.

Luana: boa noite

Todos os alunos: boa noite

Luana: vocês viram na avaliação (-----)

Todos os alunos: ((risos))

Luana: então, o layout, a primeira coisa assim, que a gente pensou muito foi o layout. A forma dele, assim, de organizar, de poder escolher as coisas. E também, a gente achou ele fácil, a gente achou ele muito fácil, o fato de estar em português. É tudo muito simples, a parte de achar os elementos aqui ((mostrando a ferramenta para todos)).

Wonder Woman: dá para personalizar essa parte aqui, ne, deixar relacionar com seu tema. Esse visualizar, quando a gente está como os proprietários da plataforma, vamos dizer assim, quando a gente clica aqui ele sai desse modo de edição, como está aqui, pro modo de visualização, como o pessoal que vai acessar, vai visualizar.

Luana: e isso é bom porque a gente pode fazer um teste, pra ver como que a pessoa que vai, como que a pessoa que vai fazer, vai ver, isso é bom porque, quando a gente fazia isso, a gente tinha que voltar lá e mudar. Porque a gente fazia e pensava: não, isso aqui não dá certo não, tem que voltava e pensava de novo, outra coisa legal é que, apesar de ele ser um formulário, ele tem a opção de transformar num teste. Então, quando você transforma em teste, ele coleta os e-mails das pessoas, isso se você for corrigir manualmente, se você colocar o sistema pra corrigir automaticamente, nem precisa do e-mail. Só que por que que a gente optou por corrigir manualmente? Porque tinha questões subjetivas e o programinha, ele não tem como. Mas se fosse tudo objetiva, o sistema faria tudo sozinho, daria a nota, ele marcava a opção que está certa, a que está errada, ele faz tudo. Mas a gente quis mais.

Professora: ok, vocês fizeram perguntas, vamos pra primeira parte agora? Perguntas básicas: nome, *email*, *what's your name*, imagem

Luana: sim,

Wonder Woman: colocamos perguntas básicas, ne, como se diz, só pra gente introduzir um pouco do que seria o tema, que a gente estaria abordando lá no final. Como a professora pediu, é::: a gente tentou casar todas as questões, em decorrência disso. Aqui ((mostrando as imagens)) a gente perguntou se as pessoas que estavam respondendo se gostavam de livros, seu livro preferido, e se conheciam alguma história para criança que fosse interessante para adulto também. Aqui a gente tá no modo de edição. Então essa é a seção 1, agora a gente passa pra seção 2. Nos colocamos um vocabulário para que pudesse ajudar os colegas para construir as respostas, relacionado ao que tinha no final, que era o vídeo sobre a história.

Professora: Querola, esse é seu grupo apresentando, vem pra cá ajudar.

Wonder Woman: essa aqui foi a terceira seção, a gente fez uma gramática, uma gramática simples, também usando frases que estavam relacionadas com a história. Nós fizemos com três alternativas, e daí os colegas tinham que escrever.

Luana: essa era uma opção que no caso não tinha no *google* formulários. Ele não tem a opção de preencher lacunas, aí a gente teve que improvisar,

Wonder Woman: o legal aqui é que, por exemplo, olha, tem a forma onde que a gente quer colocar as respostas, parágrafo, múltipla escolha, lista suspensa, grade, e assim por diante.

Luana: em algumas opções ele se limita muito ao formulário, porque tinha umas opções que eu queria tentar usar, algumas funcionalidades que a gente queria tentar usar, só que é aquelas bolinhas assim que é da pessoa marcar como se fosse dar nota, então não tem

Professora: ele é um formulário, né

Luana: é, porque ele é um formulário, é por causa disso

Wonder Woman: na quarta seção a gente fez *listening and writing*. A história a Luana conhecia, eu a Querola ficamos conhecendo também, do livro *The given tree*, desse autor aqui, que ele é um máximo, e aí a gente relacionou essa historinha com uma música no final, que era uma interpretação da história, a gente achou bem legal porque colocamos questões subjetivas ajudava, porque essa história, ela dá pra ter bastante reflexões, tipo, as pessoas podem ver de diversas formas, a interpretação. Aqui a gente colocou uma questão para selecionar as alternativas corretas, que no caso eram duas, também sobre a história. Ah, interessante, foi que a gente colocou aqui e direcionou pro *google* o vídeo era todo em inglês, o narrador narrava em inglês, mas também com legenda,

Luana: uma limitação, eu acho que, se não me engano, quando eu abri pra colocar o vídeo, aparece que só coloca vídeo com *link* do *youtube*, se eu fosse fazer um *upload*, se eu não me engano eu tentei fazer isso, não deu certo, tinha que incorporar né, quando faz isso. A não ser que tivesse que tivesse no drive, então, não funciona,

Wonder Woman: você fala de baixar o vídeo e colocar no drive? Assim?

Luana: eh, lá aparecia um *upload*, e ai apareceu uns vídeos que a gente inclusive já tinha postado na comunidade há muito tempo, então talvez e colocar no drive pode dar certo.

Wonder Woman: então, foram mais três perguntas subjetivas

Professora: de interpretação ne

Luana: isso

Wonder Woman: perguntando se você gostou da história, que lição você aprendeu com isso, e aqui, porquê o menino sempre voltava para a árvore. Essa era a música, da banda *Plain White*, e no final, uma última pergunta também, perguntando o que você achou sobre essa interpretação da música. Você quer explicar essa questão, Luana? Porque nas nossas avaliações acho que os colegas não conseguiram entender muito bem ela.

Luana: então, é porque essa questão quando a gente elaborou, todo o jeito que a gente fazer parece que podia entender meio diferente, a gente queria que a pessoa falasse sobre a opinião da música, só que baseando no livro, tentando comparar, a música e o livro, percebe, fazendo um paralelo, de certo modo, ai a gente colocou: o que você, essa frase aqui, primeira, foi uma forma de tentar direcionar para isso, que essa música foi inspirada no livro *The given tree*, o que você pensa sobre sua interpretação? Ai a gente teve um probleminha pra elaborar ela (+)

Professora: ok?

Wonder Woman: aqui a gente também queria falar da questão de como a gente deu a nota. Amélie, você se importa, o primeiro é o seu?

Amélie: não, não me importo não

Wonder Woman: só pra gente mostrar. Aqui a gente tem as respostas das perguntas, foram um total de 10 respostas, ele te dá um resumo, faz uma planilha que tem mais ou menos a média, ele dá mais ou menos a média de distribuição dos pontos dos colegas que responderam, aqui tem os e-mails, e tá. Uai, esse é do Nasus, Nasus tá aí? ((abrindo a avaliação para mostrar para a turma))

Nasus: aqui

Wonder Woman: tem problema

Nasus: ih, demais ((risos de todos))

Wonder Woman: então tá. Aqui deixa o e-mail, o nome, e aqui, o legal dessa plataforma é que, apesar de ela não ser voltada pra educação, deu pra gente colocar a nota aqui. Mas como são dois pontos, a gente teve que dividir em décimos, porque eram no total 11 questões. A gente teve dificuldade para conseguir dividir essa nota, atribuir para cada pergunta, então aqui a gente tinha que colocar 1, mas na verdade, era 0,1 porque ela não

aceita, tem que ser um numeral inteiro. E o legal é dá pra gente colocar um *feedback*, por exemplo, das respostas, e é isso. Da pra gente o dia e o horário que as respostas foram enviadas.

Incompreensível

Wonder Woman: dá pra gente saber o dia que foi enviada as respostas do formulário.

Professora: ok, eu quero quer vocês mandem pra mim as respostas, ta? E a avaliação. Bom, eu quero ouvir de vocês agora, meninas, vocês podem ficar aí, qualquer coisa a gente pergunta pra vocês. O que vocês acharam da ferramenta no que se refere ao acesso? Foi tranquilo

Julia: eu, de todas as ferramentas, essa vai ser, pra mim, pelo menos, a mais tranquila porque eu sempre tive muito acesso ao *google docs*, eu sempre trabalhei muito com ele. Então assim, pra mim, foi mais tranquilo, porque a gente já viu aqui que há algumas ferramentas que são mais inacessíveis, de acordo com a nossa realidade, e eu acho que o *google docs* está muito presente, tanto no curso de inglês quanto nas outras disciplinas, porque os professores estão sempre usando o google drive, a gente copia, faz documento no google docs, então, assim, eu vi algumas dificuldades que a ferramenta apresenta por causa dessa divisão de nota, eu acredito que, pro professor, essa divisão de nota é complicado, por não poder colocar número quebrado, tem que ser número inteiro é uma das grandes dificuldades, mas nada que a gente não possa usar alguns meios para superar e aproveitar o máximo que a ferramenta pode oferecer.

Wonder Woman: eu acho que qualquer ferramenta nunca vai ser 100 por cento ne''

Luana: por isso que eles estão sempre atualizando ne', porque cada versão, ela diz respeito a um tipo de público. Então se a gente pode mudar a realidade de professores que utilizam ferramenta em sala de aula pro benefício e pra melhorar a aprendizagem do aluno pode ser que essas empresas, elas::: busquem mais tipos de aplicativos e de ferramentas que facilitam nosso trabalho, porque o que demanda a produção da ferramenta é o público. Então se tiver, quanto mais professores adaptarem suas aulas e tornarem a tecnologia como um meio didático, será melhor, porque eles vão estar sempre lançando, atualizando, lançando novas versões e isso influencia muito a aprendizagem do aluno, porque é a nossa realidade. A realidade tecnológica ta aí, a gente não tem como ignorar, então o que a gente pode fazer é adequar nossa realidade, lógico, e tentar buscar o máximo que a ferramenta pode nos oferecer.

Wonder Woman: quando a gente tava fazendo, a Luana deu uma ideia, uma ideia que a Luana deu aqui que é assim, o google, ele aceita sugestões pra melhoria

Luana: sim:

Wonder Woman: a Luana disse que, nem sei se ainda ta com a ideia de assim, mandar sugestões pro *google*, pra sei lá', voltar essa ferramenta pra educação e apontar algumas coisas.

Luana: e o que demanda é a quantidade de integrantes, ne, porque é por projeto, a *google* ela responde por projeto, então é muito difícil a *google* responder um professor ou dois,

e se, por exemplo, um curso de inglês dá esse *feedback*, fala: olha isso não funcionou porque não inserir isso, seria muito interessante, já que a gente ta abordando essas tecnologias ne:::

Professora: a gente pode pensar nisso, gente

Wonder Woman: né

Professora: alguém quer dizer mais alguma coisa? Não? Agora eu quero saber de vocês como é que foi a experiência de fazer uma avaliação nessa ferramenta? Foi boa? Foi negativa? O que vocês acharam da avaliação, nessa ferramenta, se foi fácil, se foi difícil?

Deby: sabe o que não achei bom nós fazermos? Porque tipo assim, parece que, parece que os nossos colegas falam assim: ah, foram os meninos que fizeram, parece que eles não tiveram tanto vontade de fazer, alguns parece que não tiveram tanta vontade de fazer as atividades, teve uns que não tava nem ai, deixou pra fazer a atividade no último dia

Professora: mesmo sabendo que seriam avaliados

Deby: avaliados, aham

Professora: mas mas

Eni: todos deixam para o último dia, não tem jeito

Deby: não, mas a questão é que não tinha último dia, a questão é que entregaram atrasado, ai, ai eu achei que tipo assim, eles não deram nem atenção,

Todos: inaudível ((alunos tentando se justificar))

Wonder Woman: ai pensa, mas é meu amigo, vai dar nota e tal

Professora: a ta, mas esse é o seu, deixa pra gente discutir isso na sua apresentação, ta? E nesse aqui, o que você achou de fazer, Deby?

Juliana: só teve um probleminha lá, pulou a página, eu não sei porque aconteceu aquilo

Julia: mas elas arrumaram lá e funcionou

Juliana: Pra mim foi legal, foi interessante, foi uma ferramenta fácil de mexer

Professora: e as perguntas, e a avaliação em si?

Juliana: foi boa, elas exploraram bastante. Tipo assim, elas foram de gramaticazinha básica até uma interpretação de texto com a mesma história, isso foi bem legal

Julia: as imagens, eu gostei das imagens, quando eu comecei a responder e vi aquelas imagens de tronco, de barco, eu pensei: onde essas meninas vão chegar? E quando eu relatei com a história, eu falei, ah, elas pensaram em tudo, mas elas foram por etapas, então, pra gente entender a primeira



Deby: eu achei legal

Julia: etapa tinha que concluir, porque o que estava relacionado era o vídeo que estava em uma das últimas, então foi interessante isso porque desperta a curiosidade do aluno. Gente, sinceramente, eu posso falar que, a Maria tava do meu lado, eu chorei no Laboratório de informática com esse vídeo.

Wonder Woman: né

Julia: sim, por que sabe, eu achei tão tocante que como, eu acho que foi a Luana que disse, que o vídeo, ele possibilitou as questões discursivas porque a gente tinha que fazer uma reflexão sobre ele, e quando eu comecei a pensar, sabe'', como o ser humano age, e foi uma lição muito bonita, então assim, eu acho que não importa trabalhar somente a gramática, trabalhar a gramática, o conceito de sociedade, sabedoria, é importante, eu gostei muito muito mesmo.

Deby: o que eu achei interessante foi assim, porque elas colocaram a imagem, aí eu li lá assim, que eu tava achando muito difícil né'' ((risos)), ai eu lembrei assim, ele cortou lá no começo então (----) ((risos de todos))

Wonder Woman: justamente, essa era a questão das imagens

Deby: é, aí capaz que foi o barco mesmo, ai eu lembrei do barco no começo,

Professora: Maria, o que você achou?

Maria: eu achei legal, a parte da música, do vídeo, a Julia chorou. No começo eu não tava entendendo muito bem não, mas a Julia me ajudou a entender um pouco, achei interessante.

Professora: ta vendo gente, elas fizeram a avaliação juntas, mas a Julia não fez pra ela, mas ajudou a entender, e eu acho que isso é válido. Nasus, Nasus, você fez né? Porque o sorrisinho agora mudou muito ((risos de todos))

Nasus: é por causa das perguntas, não gostei das perguntas muito não. ((risos de todos)). Aquela primeira lá, nossa foi, aquela me persegue ((se gosta de ler)), mas eu achei assim, igual a Juliana falou, é uma ferramenta simples né, não tem muito, não é muito trabalhoso você responder e ir apertando próximo lá, e foi legal.

Professora: Estrela

Estrela: uai, achei legal também, assim, é::: a ferramenta disponibilizava a gente ia e voltada, caso tivesse dúvida né, e tinha a história. Eu gostei muito do trabalho das meninas, foi bem interessante, vocês pensaram mesmo nos que não sabem né, nas pessoas que não sabem, assim, eu gostei bastante

Professora: ah, isso é uma coisa que eu achei interessante, a avaliação foi pensada para quem sabia e para quem não sabia muito

Estrela: é, eu achei que elas pensaram no povo assim, ne, que não tem muita possibilidade de entender a história, e também eu gostei porque eu falei que eu tenho muita dificuldade de escutar e entender, lá e o vídeo já tinha a legenda lá, eu pensei: nossa que legal, porque se fosse pra eu ouvir eu ia demorar muito mais tempo para entender

Professora: legenda em português?

Estrela: não, em inglês mesmo, a legenda tava em inglês

Maria: O meu não tinha legenda não

Eni: tinha sim, uai

Estrela: então assim, eu gostei

Eni: na hora que você foi ver a história não tinha lá assim escrito em inglês a história?

Todos juntos: tinha no meu tinha

Maria: o meu não tinha, ai eu tive que ir ao *youtube* e procurar outro vídeo pra eu entender

Wonder Woman: mesmo? Mas era o mesmo vídeo para todos

Maria: não sei porquê o meu não deu certo

Professora: tinha alguém te perseguindo, Maria. ((risos de todos))

Nasus ((rindo)): foi a Julia chorando que estragou tudo ((todos rindo))

Maria: foi, por isso que a Julia me ajudou a responder

Eni: eu gostei muito, não achei as perguntas difíceis, acho que elas só pensaram, elas pensaram em quem não sabia, porque foi assim,

Deby: não, não acho que foi pra quem sabia

Eni: não, porque se fosse pensar só em quem sabia eu acho que teria sido umas perguntas mais difíceis, eu achei que não foram difíceis as perguntas, é assim, dava pra conseguir olhar, ou pela suposição, imaginar assim: ah, mas isso aqui deve acontecer isso, mas como eu queria saber o final nos mínimos detalhes, eu demorei um tempão porque eu ia no tradutor e voltava, eu ia e voltava pra saber tudinho, eu entendi tudo, adorei.

Deby: eu fiz sozinha, adorei

Juliana: mas isso é importante, você ir no tradutor e buscar e tentar, é assim que você aprende

Eni: é:::

Eni: porque quando a gente via as imagens dava pra gente entender a história para saber o que tava acontecendo. Assim, superficial né,

Incompreensível

Amélie: eu gostei muito da sensação de (---), agora, alguns vocabulários que você ia precisar, tipo, criou um *brainstorm* na cabeça, tipo, ah, é por isso.., depois isso é importante quando você vai entender alguma coisa, porque te ajuda a entender mais. E eu achei bem legal essa questão de colocar lá e muitas coisas que eu não sabia. Aí eu achei a história super interessante também, porque é uma história pra crianças, mas é uma história mais para adultos do que para crianças. Então, assim, foi bem legal porque foi tipo, uma avaliação que a gente mais aprendeu do que foi avaliado.

Professora: Evelyn

Evelyn: então, é gostei muito da história porque ela não tratou só sobre as questões que elas queriam passar, mas sobre, tratou de um assunto, sobre a destruição das árvores, né, que o homem destrói, então foi muito importante, não foi só uma historinha boba pra trabalhar conteúdo ne. E em questão das perguntas eu gostei porque me ajudou também, a escrever ne porque eu fiquei lá um tempão ((risos)), eu li o livro duas vezes, eu comecei é porque dez horas, eu mandei mensagem até pra Wonder Woman

Professora: como assim você leu o livro?

Eni: ela ouviu o livro

Evelyn: eu li pelo *youtube*, o vídeo. Ai até mandei mensagem para as meninas, como é que eu faço? Porque quando eu tava na primeira ai já foi direto pra segunda ai, ai eu fui ler, no vídeo lá, ne, ai eu ouvi tudo umas duas vezes e até consegui pronunciar algumas palavras, sabe? Foi bem interessante, eu gostei das perguntas também porque era uma pergunta, assim, pessoal, que você dava conta de responder, não era difícil de responder. Foi bem interessante.

Estrela: engraçado, porque quando a gente ta vendo o vídeo, a voz muda, mas é o personagem interpretando ne, a voz da árvore sussurrando bem, eu custei a entender: mas o que ta acontecendo uai? To perdendo a história? A gente (---)

Evelyn: e eu me emocionei muito vendo a história, sabe, e quando eu ouvi a música, também, tudo a ver. Tipo a música é uma resposta né, da árvore para o menino.

Eni: eu fiquei foi com raiva daquele muleque,

((Risos de todos))

Julia: mas você não se pôs no lugar dele não?

Eni: eu não, achei ele muito egoísta

Julia: então, mas a gente é egoísta

Eni: eu me coloquei só no lugar da árvore, por isso

Amélie: você se colocou no lugar de mãe

Deby: mas corta árvore todo dia, uai, pra fazer caderno

Eni: é, eu olhei foi pra parte de mãe mesmo

Luana: a gente achou legal, porque o livro, ele permite várias interpretações. Tinha um conjunto que seria válido, né, dentro daquelas possibilidades de interpretações, e muitas das interpretações que a gente esperava, apareceram, algumas que a gente nem esperava, mas dentro do

Eni: contexto

Luana: Sim, muito interessante

Nasus: isso eu achei legal também porque a gente tinha várias interpretações. Eu até pensei, nossa, será que eu to interpretando certo?

((risos de todos))

Nasus: e no geral eu achei uma interpretação justa, porque todo mundo foi capaz de fazer, assim, alguns com dificuldades, mas todo mundo conseguiu chegar

Wonder Woman: professora, eu preciso confessar uma coisa, não tira nota, eu fiquei tanto assim na minha cabeça, nossa nesse final de semana eu tenho que estar muito atenta porque a qualquer hora os meninos podem perguntar alguma coisa e aí, eu esqueci que não podia responder no privado, e aí, veio duas, a Evelyn e a Ninária me perguntar e aí eu respondia, mas como que é, vocês conseguiram? Ai quando fui ver, nossa, não era pra responder aqui ((risos de todos)), ai eu disse, gente, vai la no grupo que a professora pediu, para eu responder a pergunta, mas quando eu via, eu já tinha atendido elas, eu fiquei, nossas, mas eu

Professora: mas isso é que é uma animação

Wonder Woman: eu fiquei assim tão ansiosa que eles podiam ter dúvida, e pra ajudar e pra não deixar passar nada

Professora: eu gostei do que você falou Evelyn, com relação a não ser um texto para trabalhar um conteúdo qualquer, mas (---), achei muito legal. Agora eu tenho outra pergunta: vocês acham que há alguma contribuição dessa ferramenta para a aprendizagem da língua inglesa?

Eni: aumentar o conhecimento do vocabulário, palavras diferentes, tem palavra que até agora eu nunca tinha visto, enriquecendo conhecimento, aumentando vocabulário, do jeito que a mulher falava eu, não era o sotaque brasileiro ne, ver assim diferença na língua, da pronúncia.

Nasus: eu acho que um vídeo como aquele lá, eu queria para o meu grupo, sabe? Mas eu não achei nenhum. E, assim, enriquece muito, por causa da autora, como ela narra, discutiu devagar, a pessoa pode acompanhar a legenda em inglês, entendeu, então eu acho

bom, aumentou algumas palavras e a pessoa grava ne, consegue entender e aí um vídeo daquele ali, num conjunto, tudo de bom

Professora: vocês conseguem compreender que é usar uma ferramenta dessa online? Porque se você traz o vídeo para sala de aula e pede para cada um dizer, é diferente de você ouvir o vídeo 10 vezes, ficar uma tarde ouvindo o vídeo. Vocês pensaram que a tecnologia ajuda nesse sentido? Vocês concordam que ela ajuda?

Todos: ajuda

Professora: não precisa chorar, Juliana,

((risos de todos))

Professores: agora, vocês como professores, vocês usariam essa ferramenta?

Todos: sim,

Professora: se vocês tivessem que modificar alguma pergunta, vocês modificariam? Nessa avaliação que vocês fizeram.

Jane: eu não pensei nisso

Julia: uma pergunta..

Juliana: A Luana tava falando que a última questão teve um probleminha lá que as pessoas não entenderam a questão, aí ela falou que queria que comparassem as duas, eu acho que eu teria colocado assim: faça um paralelo entre a música e a história, eu acho que teria sido mais fácil da gente entender o que vocês queriam

Julia: Então no caso não seria trocar, mas adequar

Julia: Eu entendi que vocês queriam uma comparação, mas as vezes teve gente que não entendeu

Professora: mas vocês entenderam que fazer uma avaliação não é fácil ne?

Wonder Woman: não é fácil

Professora: Elas demoraram muito nessa pergunta, especificamente, e ainda não saiu do jeito que elas queriam. Por que não é fácil. Eu leio e acho que tá super clarinho, mando pra Quérola, ela vai pensar outra coisa, mando pra Amélie, ela nem consegue pensar em nada. Isso é interessante, e que é só com o tempo que a gente vai conseguindo, ok? Agora, os critérios de avaliações estão onde? Queriam que vocês dissessem o que acharam dos critérios de avaliação, se foram justos. Tem como colocar aqui? Vocês se lembram quais foram ou não? Foram 4 critérios, vocês podem falar, pontualidade

Evelyn: pontualidade, sem ser plágio

Quérola: a Luana (---) foram quatro

Luana: pontualidade, plágio, correção gramatical

Professora: correção gramatical, porque a princípio, elas tinham pensado em um tipo de pergunta para vocês conseguirem pesquisar, e o receio era ou pegar algo pronto, ou digitar o texto todinho no tradutor e jogar a tradução sem uma reflexão sobre ela, ok. E a correção gramatical. Com relação à pontualidade, eu acho que é válido, vocês acham?

Todos: sim

Professora: porque a gente tem todo um prazo e tal. E com relação à correção gramatical? Vocês já têm as notas de vocês?

Luana não

Professora: não? Ué, então é difícil pra gente falar dos critérios, se eles não sabem como foram avaliados

Eni: ((rindo)) é surpresa

Luana: a gente mandou

Quérola: mandou por e-mail, vocês receberam e-mail aí?

Maria: valia quanto?

Quérola: dois pontos

Professora: abre a comunidade pra gente ver pelo menos os critérios

((alunos reclamando da conexão lenta))

Professora: vocês acham que esses três critérios são suficientes? Vocês mudariam esses critérios? O que vocês pensam? Agora que todo mundo aqui já fez duas avaliações. Quase todo mundo ne, menos os grupos

Eni: pra mim foi suficiente

Julia: acho um ponto importante também foi a colaboração ne, a colaboração entre os colegas, porque a página que redirecionava pra quarta. Então se algum colega conhecia a ferramenta, por que não auxiliar? E poderia ser pelo próprio grupo ne, de *WhatsApp*. A gente ia usar uma ferramenta para auxiliar a outra, então seria muito interessante, a gente mesclar as ferramentas, porque, por exemplo, se eu trabalho o *google docs*, eu não preciso mandar um e-mail para o grupo pra tirar dúvida, eu posso usar o *WhatsApp*, que as vezes é mais instantâneo e trabalhar e ajudar meu colega. No caso, como a gente trabalhou aqui no laboratório, fica mais próximo um aluno do outro, ne. Então, o auxílio fica mais rápido, mas no caso de ser a distância, o *WhatsApp* seria um dos meios. Essa colaboração é importante

Professora: você acha que ela deveria valer nota?

Julia: eu acho que sim. Porque

Professora: mas como é que você mede?

Julia: esse que é o problema, a avaliação em si, a nota, que é o complicado. Porque se a gente sabe que uma pessoa tem muita dificuldade, aí ela fez a atividade, totalmente completa, daí a gente percebe, ela teve um auxílio, lógico que ela conseguiu, adquiriu vocabulário, mas ela não chegou lá sozinha, mas como dar nota pra isso?

Incompreensível

Evelyn: assim, uma pessoa como você falou, que tem dificuldade, se ela tem dificuldade, mesmo se tem uma pessoa ajudando, e ela conseguiu fazer, ela conseguiu, então vale uma nota.

Quérola: eu também concordo

Professora: o restante também concorda?

Wonder Woman: essa ajuda mútua de vocês aconteceu, antes mesmo de eu, a Luana ou a Quérola ter visualizado o *WhatsApp*, alguns de vocês foram lá e ajudaram.

Evelyn: isso

Wonder Woman: isso foi bem legal

Julia: é assim a nossa sala ne

Professora: então, eu penso que é uma coisa que não precisa colocar, quando se tem esse hábito

Julia: a sala é assim

Eni: por isso que eu falei que pra nós já é comum

((risos))

Professora: agora, pra vocês três: como foi a experiência de se tornar professor, de fazer uma avaliação, de corrigir essa avaliação, de dar nota para o aluno?

Wonder Woman: eu achei que a tecnologia, ela auxilia em uma parte, mas nada de deixar a tarefa do professor mais fácil. Não tão mais fácil. Porque acaba que demandou bem mais tempo do que se a gente fosse fazer uma prova escrita, porque tem todo esse trabalho com a tecnologia, a plataforma, de ir e voltar. Outra coisa que particularmente eu achei difícil também foi a avaliação, de avaliar. É, a distribuição de notas, avaliar o que eles escreveram, acho que essa foi uma parte que foi bem difícil, assim, não foi tão fácil.

Professora: ok.

Luana: também achei a parte de avaliar a mais difícil de todas, porque acaba que entra um fator muito subjetivo assim, no sentido de você olhar assim: nossa, mas dá pra ver que essa pessoa se esforçou tanto, aí você já fica, a gente colocou o critério de correção gramatical né, aí você já fica, e esses errinhos aqui, o que você faz com eles?”

Wonder Woman: é, porque alguns a gente considerou, porque dava pra ver que a pessoa entendia, dava pra ver o que ela queria ter escrito, mas teve um erro de digitação

Luana: e dava pra ver que eles tinham construído, que vocês construíram

Daiany: então não foi *error*, foi *mistake*

((risos de todos))

Luana: alguns tinham alguns *mistakes*, foi quando a gente percebia que foi um erro de digitação, que trocou a letra, dava pra ver que sabia, só que trocou. Mas, foi a parte mais. É a parte mais difícil. Mas, diferente da Wonder Woman, eu não acho que dá mais trabalho assim não. Sim e não.

Wonder Woman: porque é sala de aula né

Professora: mas essa foi sua primeira experiência Wonder Woman.

Wonder Woman: foi

Luana: porque tipo, a gente anexou vídeo, anexou um monte de coisa, que se fosse enviar um documento

Wonder Woman: o mais difícil assim, porque talvez numa avaliação escrita talvez seja mais fácil de construir as perguntas. Agora aqui na plataforma, a gente criou todo um *layout*, demanda pensar mais, essa questão é a mais difícil

Professora: é né, é porque no papel a gente já tá acostumado né, tem os modelinhos, não é? Os modelinhos tradicionais, isso desafia, tira da zona de conforto, isso é o que você tá querendo dizer e é o que tá dizendo.

Wonder Woman: não, eu não achei ruim, pelo contrário,

Professora: te desafiou

Wonder Woman: acho que o grupo, nós ficamos muito satisfeitas com o resultado, mas é difícil, um pouquinho

Professora: sim, eu concordo que seja por isso, porque sai da zona de conforto. É muito mais fácil fazer uma prova no papel gente, num é, é nesse sentido que desafia a gente

Incompreensível

Quérola: ainda mais assim porque, é a primeira vez que eu tinha entrado nesse *google forms*, né, então, precisamos, tivemos que dominar a ferramenta, bem dominado, pra passar pros demais, né?



Professora: você dominou ela bem dominada?

Quérola: uai, a gente tentou né

Todos: risos

Quérola: o que ocorre'', as configurações, eu e as meninas mexemos, os alunos não tiveram conhecimento né, então tem algumas configurações que a gente precisava estar trabalhando, né, a questão das notas, que não dá pra colocar as notas inteiras lá também, né, mas é como as meninas falaram, é interessante a gente trabalhar com a tecnologia'' É, mas dá um trabalho, mas a partir do momento que dominamos a ferramenta, fica tudo mais claro, mais fácil, mais ágil, né, mas precisamos dominar a ferramenta,

Professora: você precisa saber como ela funciona, mas olha o que a Wonder Woman falou, antes, só um minutinho Ninária, antes de responder, antes de vocês visualizarem, os meninos já estavam ajudando. Quer dizer que eles vão mexendo, vão futricando, o próprio aluno te dá esse *feedback*, já aconteceu comigo várias vezes em sala, to lá, perdi, não sei o que, a Amélie mesmo já me ajudou várias vezes, as vezes a gente trava, não tem ideia de como aquele erro aconteceu, porque ele nunca aconteceu antes, ele tinha que acontecer ali, aí um aluno vai lá

Quérola: Mas é legal essa troca de conhecimentos, professora

Professora: e como é que foi avaliar, para você?

Quérola: tem que ocorrer, como que foi avaliar?

Professora: olhar, dar nota

Quérola: uai, então, as questões valem 2 pontos, ne, e aí a gente dividia na calculadora, os décimos,

((risos de todos))

Professora: nossa, ficou tão tradicional, Quérola. ((risos de todos))

Quérola: é igual no centro de idiomas, a professora pergunta qual a resposta certa (---)

Wonder Woman: mas assim, falando por mim, por nós, era difícil não só dividir na calculadora, mas qual questão vai valer mais nota? Qual tem o peso maior? Qual eu posso considerar menos?

Professora: por isso que a gente tem que pensar quais são os objetivos de aprendizagem da gente? O que eu quero que meu aluno saia daqui sabendo, o de vocês ali era vocabulário, vocês viram isso ne? Elas se deram ao trabalho de colocar o vocabulário que elas acharam que seria difícil. É interessante, eu gostei da ferramenta, achei que a avaliação ficou bem-feita,

Eni: essa não foi a parte que eu achei mais difícil

Professora: o que você achou mais difícil?

Eni: foi::: entender quando o texto era bem mais longo, agora quando era a frase, a gente entendia mais fácil ne::: e tinha uma palavra lá, que agora eu não vou me lembrar qual, que eu pensei, gente, que palavra que é essa aqui”.

Wonder Woman: isso no livro?

Eni: é, na história lá::: no meio né, se eu ver de novo, eu lembro

Julia: a gente nunca sabe tudo, a gente entende o contexto

Professora: nunca, mesmo na nossa língua,

Amélie: ah, uma coisa, talvez, o objetivo era o reconhecimento de vocabulário, talvez caberia aqui a compreensão, nos critérios de avaliação

Professora: sim, caberia sim. Na verdade, o plágio, da forma como elas construíram, ele nem não cabe. Vocês concordam que ele nem caberia? Porque não dava pra copiar, né”, um critério aqui poderia ser, talvez, a cópia do *google* tradutor.

Deby: a não, professora, aí eu fiz um monte de plágio ((risos))

Professora: tá, mas você ia lá e via, é diferente de copiar igual tá la, entende?

Incompreensível.

## **Grupo 2**

### **Ferramenta: *WhatsApp***

#### **Nasus Evelyn e Deby**

Professora: vamos começar agora a discussão do segundo grupo, sobre o *WhatsApp*, com o Nasus, que terminou de dar as notas, a tia Evelyn e a tia Deby.

Inaudível

Nasus: então, podemos começar?

Professora: pode, por favor

Nasus: boa noite, gente

Alguns alunos: boa noite

Nasus: como vocês sabem, a gente ficou com o *WhatsApp*, como meio de dar essa avaliação pra vocês, nos três pensamos inicialmente em três atividades, sendo a quarta um bônus, só que aí, a gente não queria fazer com que uma tivesse um peso maior que a

outra, então a gente preferiu nivelar todas e deixar cada uma valendo 0,5, que no total dá 2 pontos. Então nós votamos para deixar a questão bônus, tornar ela uma questão

Eni: não bônus

Nasus: é, não bônus ((risos de todos)), uma questão oficial mesmo ((risos de todos)). Então, assim, primeiro, de acordo com o que a gente foi elaborando as questões, eu estava preocupado, principalmente, em ser uma atividade muito cansativa, porque são quatro atividades, aí, uma coisa que eu queria, mas assim, eu não queria, porque, era a de interpretação de texto. Ela é uma questão muito importante, mas eu acho que ela ficaria sobrecarregada no final da avaliação. Então, eu optei por ser uma coisa mais dinâmica, simples mesmo. Mas, que não seja tão fácil assim, né, porque o clipe que o grupo 1 apresentou, nossa, eu achei maravilhoso, porque eu queria ter um vídeo daquele no meu grupo. Só que, de acordo com o que a gente foi pesquisando, não encontramos um vídeo tão bom quanto aquele, tão, assim, simples né, com um vocabulário bacana de se entender. Ai, tinha outros, eu pensei assim, num clipe de filme, essas coisas da educação, mas achei extenso ou muito cansativo. Então, nós optamos por fazer 4 atividades, sendo que eu tentei buscar o máximo dessas quatro, cada funcionalidade do *WhatsApp*, a câmera, o áudio, o vídeo que seria (---) e a escrita.

Nasus: vocês querem falar alguma coisa, ajuda ai, meninas”

Incompreensível

Deby: nós optamos pelo *WhatsApp* porque a gente pensou assim: ah, vai ser mais fácil, todo mundo conhece, todo mundo ta todo dia usando a ferramenta que queremos utilizar, então, vamos optar por uma ferramenta mais fácil. Nós pensamos em vocês, ((risos e gracejos de todos)), mas é sério ((falou rindo))

Eni: vocês pensaram na facilidade que ia ser pra corrigir, não foi não?

Deby: não, é mais difícil

Julia: vocês mandaram as notas?

Nasus: não, ainda não

Professora: o professor acabou de fechar ali, uai, cara crachá, cara crachá ((risos de todos))

Nasus: ((falou rindo)) eu tava olhando na cara de cada um

Nasus: dai, assim, eu tentei fazer da melhor forma possível para vocês entenderem, cada atividade, cada tópico, cada abordagem que a gente queria que vocês abordassem, ne, ou que vocês trabalhassem, como por exemplo, a primeira atividade, que que era a primeira atividade? Olha o primeiro item lá: tirar uma foto em tempo real

Evelyn: pode ser sua foto, de um lugar

Nasus: de um lugar, isso, da sua escolha, mas tinha que ser dali, de agora, pra que? Pra trabalhar o presente. A gente não deixou isso explicito,

Juliana: não, não deixou mesmo não

Nasus: mas assim, meio que assim

Professora: subentendido

Nasus: isso, subentendido, sabe, assim, porque a gente queria trabalhar assim, saber se vocês iam perceber essa

Julia: ai, agora eu não lembrei o que eu coloquei

Nasus: entendeu? Assim, e pelo fato de ser o presente, algo de agora, a gente optou por usar o áudio, porque eu acho que seria mais fácil, e deixamos o texto para a próxima atividade. A próxima atividade era para você escolher uma foto de alguma coisa que te marcou, aí isso aí da dava uma indicação de passado, e como é passado, a gente quis dar um tempinho assim, porque o áudio é muito mais próximo assim, você já grava e já vai. Agora a escrita dá para você pensar naquele momento, dá pra pensar o que que aconteceu, aí por isso que a gente optou pela escrita da atividade 2 e, também, pelo passado. A atividade número 3, ela seria a bônus né, igual eu tinha falado. O que que era? Procurar um produto, né, brasileiro, que contenha uma palavra em inglês, e vocês assim, formar uma sentença com essa palavra que vocês encontraram, né. Mas isso, na hora que a gente foi avaliar, algumas pessoas, pode-se dizer a maioria não deixou claro a sentença, só fez um comentário. Beleza, a gente considerou, mas tinha que ter a sentença que a gente pediu.

Professora: houve uma descrição do produto, ne''

Nasus: é, uma propaganda

Incompreensível

Juliana: mas que jeito era essa sentença?

Evelyn: uma frase

Juliana: tipo no presente, criar uma frase com o produto e tal?

Nasus: assim, o melhor exemplo foi o da Quérola, porque a Quérola fez uma sentença (--), falou assim: ó galera, essa aqui é a minha sentença ((risos e comentários incompreensíveis de todos))

Eni: mas vocês queriam como?

Evelyn: uma frase, criar uma frase com aquele produto

Juliana: eu não tinha entendido

Eni: ah, não fazer propaganda do produto

Nasus: eh, fizeram mesmo uma propaganda, a gente queria uma

Julia: tipo assim, a Wonder Woman usou o *comfort* lá, ela tinha que fazer uma sentença, tipo assim, *my shoe gives me comfort*.

Nasus: isso, entendeu?

Professora: poderia até ser, mas daí a sentença seria falsa ne, porque o *comfort* não era no amaciante?

Eni: eh

Juliana: isso

Julia: uai

Eni: entendi nada

Nasus: vocês não entenderam?

Eni: não, deixa isso pra lá

Incompreensível

Quérola: gente, a Luana quer falar

Professora: vamos lá gente, só um pergunta ai

Luana: eu vi que tinha que colocar a frase, daí eu coloquei, ai eu acho que a Quérola colocou depois de mim, ai eu fui no privado pra ela e falei: Quérola, só que ai eu pensei que os outros também iam, ai a hora que eu fui ver, mas gente, que que isso? Então eu não tô entendendo, ai eu fui deixando

Nasus: foi, foi uma galera ai

Juliana: nossa, cancela e faz tudo de novo

((risos de todos))

Wonder Woman: não, mas tipo assim, a gente entendeu, mas tipo assim entendeu errado

((risos de todos))

Professora: entender, entendeu né''

Julia: só que ao contrário

Wonder Woman: eh

Nasus: foi a maior propaganda heim, nossa

Quérola: no caso, tinha que pegar a palavra que tava no produto e fazer tipo uma frase, ne, que tocasse, lembrasse a gente ne'

Nasus: isso

Professora: mas é pra pensar mesmo na frase dela, ela postou o amaciante e usou *comfort* como adjetivo para sapato, aí sai da imagem

Nasus: não, mas aí podia, era *comfort*, entendeu

Juliana: tinha que ser a palavra, não importa em qual sentido

Nasus: isso, tinha que ser a palavra, não o contexto assim. É igual o produto de beleza lá, podia ser qualquer outra coisa, *hair*, meu cabelo, o produto é pra *hair*, ne, meu cabelo é azul, esse é o seu cabelo

((risos))

Professora: a gente vê que nosso professor tem motivação

((risos de todos))

Nasus: então essa seria a atividade bônus que a gente acabou considerando como atividade 3. A última atividade que a gente pensou em usar o vídeo, que a gente procurou, pesquisou

Deby: ((rindo)) eu mandava mil e um vídeos pro Nasus

Incompreensível

Nasus: ela me passou uns filmes, ne ((risos)), porque vídeo mesmo::: aí eu falei, não meninas, vamos trabalhar outra coisa aqui

Deby: é porque ele mudou de última hora, ne, a Quérola em enviou mensagem perguntando, e eu, meu deus, mas o que isso? ((risos de todos)), aí a Quérola brava comigo: DEBY, ME AJUDA, e eu pensando em como ajudar, meu deus..((rindo)) aí eu tive que responder a questão pra ver o que que era, do que se tratava, foi uma dificuldade pra mim mesma porque eu não tinha pensado nessa atividade, aí eu fui ajudar a Quérola.

Nasus: e ajudou certo, viu

Deby: aí perguntei o Nasus: eu consegui passar pra ela o que que era? Ai o Nasus falou assim: conseguiu

((risos de todos))

Nasus: gente, a minha preocupação realmente era encontrar um conteúdo assim, fácil ne, porque já tava cansativo já, né. Ai então, a gente resolveu, a gente optou, depois que eu conversei com elas, aí, é o seguinte: como a gente já tava trabalhando muito esse assunto de misturar tecnologia com educação, então eu decidi trazer isso na quarta atividade, né, e também, ne, a gente pediu sua opinião, né, e o que você acha que ajudaria os alunos a aprender inglês?

Evelyn: usando a tecnologia

Nasus: é, então não precisar ser uma coisa assim tão enorme, mas eu gostei muito da resposta de vocês. E essa eu deixei em aberto, podia ser ou texto ou áudio, bom

Professora: qual delas que você escreve “graças a deus é a última” no fim?

Nasus: a última

((todos rindo))

Nasus: porque a última foi a que eu mais assim, tive uma maior preocupação, porque eu queria realmente um vídeo, queria muito um vídeo, sabe, só que eu achei que ia, muitas pessoas iam ficar desinteressada, entendeu? Então essa foi a minha maior preocupação, de ficar uma coisa muito difícil, e desinteressante, certo. E esse é um outro ponto que eu quero trabalhar, é a elaboração das questões, das atividades, né, assim. Eu não queria uma coisa muito fácil, muito menos muito difícil, então, eu tentei manter o nível médio, assim, eu não quis considerar atividades fáceis demais, nem difíceis demais, então, assim, eu queria uma coisa que todo mundo pudesse assim, eh:: fazer, né, uma atividade justa, pra todo mundo conseguir fazer e se sair bem. E que o pessoal, eu gostei bastante do desempenho de vocês, foi muito bom, a interatividade de vocês no grupo, um comentando a foto do outro, assim, algo que nem foi estabelecido, ne, nem foi como nota de avaliação, ne,

Professora: esse ponto eu achei interessantíssimo, eu queria ter comentado, as fotos eu achei o máximo gente, a Ninária mesmo interagiu com quase todo mundo,

Nasus: é,

Professora: foi legal isso que vocês fizeram

Nasus: e assim, foi uma coisa assim, a gente não pediu isso ne, a gente não deixou claro que queria isso, mas foi uma experiência tão boa que vocês fizeram isso naturalmente,

Incompreensível

Nasus: então, isso foi assim, um algo a mais ne” da nossa experiência

Evelyn: e tipo assim, que deu pra gente conhecer mais cada um, né, pelas fotos, pelas escolhas

Deby: é verdade

Professora: aproveitando o gancho antes de você finalizar, o que vocês acharam das perguntas? ((pergunta feita para a turma)) dá esse *feedback* pra eles, acharam fácil? Foram quatro atividades, o que vocês acharam?

Luana: eu achei interessante, ficou bem legal, que nem o Nasus falou não ficou nem muito difícil assim, nem muito fácil. Mas o difícil poderia ser assim, como cada dia era uma, dependendo da atividade ia demandar muito da gente, então ficou assim, demandou, mas não foi tanto,

Deby: mas por isso que ele deu uma atividade que você poderia fazer atrasada, por isso que ele propôs isso, porque ele pensou nesse caso

Juliana: isso que a Luana falou é verdade, ainda mais que ele fez assim, uma atividade por dia, você tinha que responder naquele dia. Às vezes, tem dia que, para mim, tipo não dava pra mandar o áudio porque eu tava no trabalho e é menino gritando lá, era som. Eu acho que se ele tivesse passado as quatro atividades de uma vez, olha vocês mandam até no prazo, eu acho que seria melhor

Nasus: esse foi um ponto que a gente queria trabalhar, é porque, como ficou todo mundo junto num grupo só, ia ficar uma coisa bagunçada,

Evelyn: tinha que ver também a dificuldade do *WhatsApp* (---)

Julia: que assim não ia ter como organizar ne

Evelyn: como o das meninas aqui, você tinha só aquele dia, você tava lá e não podia sair, se saísse, sumia

Julia: é, e era um assunto por dia né, não tinha como (---)

Deby: eu acho até mais fácil responder uma atividade por dia do que várias de uma vez

Juliana: a, eu não

Nasus: e isso

Estrela: eu acho que a atividade da Luana, você sentava e fazia, agora, essa, tipo, o dia é pequeno pra mim, ainda mais dia de sábado, eu deixei pra fazer na última hora, quando eu via, deu meia noite

Professora: mas geralmente nessas atividades, você dá um tempo, eu to fazendo um curso *online* agora, por exemplo, que é uma atividade por semana, que aí dá tempo de você fazer, nesse caso aqui, não dava, a gente sabia que a gente só tinha esse tanto de dia, e não dava pra pedir uma atividade,

Amélie: eu acho legal, sabe o que eu acho legal, igual, porque dá mais contato, se for pensar por ah, se for só uma atividade ia ser muito sem graça, aí é bom no *WhatsApp* porque assim, por exemplo, todo dia a gente tava lá, aí a gente mandava uma coisa nova, a gente ouvia uma coisa nova, a gente via uma coisa nova. Então, era legal

Deby: mas o bom, também, tipo assim, o esforço que o aluno teve em fazer a atividade. A Eni, gente, o telefone dela estragou e ela fazendo a atividade lá, era quase 1 hora da manhã, é interessante o esforço que o aluno fica em fazer as atividades

Eni: e eu lá gritando com meu filho, ele lá jogando e eu lá gritando, ou, ou,

Deby: eu acho também que pode ser um pouco de falta de interesse do aluno



Juliana: a ta, falta de interesse, aham, nada a ver

Estrela, eu não acho não, eu já mandei relatório para a professora duas horas da manhã porque meu tempo é a noite, quando eu fui parar de trabalhar. Eu já mandei trem pra ela uma e meia, duas horas da manhã. E como o tempo meu terminou meia noite, então acabou o prazo, entendeu, mas se tivesse estendido mais o tempo eu teria feito

Amélie: não gente, mas uma hora da manhã, a gente não está num mestrado da vida, eles vão com certeza considerar, a exemplo da Eni, então assim, não sendo, sendo antes do momento que eles vão passar a nota pra gente

Estrela: não, assim, achei legal a atividade, só não gostei do prazo

Eni: foi tudo corrido

Professora: então isso é um *feedback* pra gente pensar a ferramenta, é uma ferramenta interessante, mas como cada pessoa tem o seu prazo, mais tempo é necessário para que ela consiga fazer as atividades. Mas também não pode ser muito porque a gente só deixa pra última hora.

Amélie: eu acho assim, ó, na vez que eu participei do *Taba Móvel*, eu fiquei desse jeito que a Estrela falou, eu nossa, não sei o que, ficava muito dispersa, tinha dias que eu esquecia de mandar, porque também tinha um prazo de uma semana para mandar ne, e eu sempre deixava pra última hora e me esquecia depois. Agora, nessa atividade dos meninos, todo dia eu lembrava, todo dia eu pensava: nossa, hoje tem atividade, eu tenho que ir lá fazer, toda vez, toda hora, eu ficava com isso na cabeça o dia inteiro: eu tinha atividade. Ai, por exemplo, no dia da atividade da foto, aí eu tava lá em casa, ai eu: não agora eu to muito bagunçada, vou deixar pra tirar lá no serviço, ai lá eu tiro e vai ficar uma coisa mais interessante, lá em casa não dava pra fazer nada.

Juliana: não aquela foi muito difícil pra eu achar um lugar que tava mais ou menos arrumado pra eu tirar a foto.

Professora: olha pra Wonder Woman, gente, ela tirou foto do bolo, acordei com fome, vou comer bolo  
((risos de todos))

Wonder Woman: olha, foi o seguinte, deixa eu contar a história, era pra eu ter feito depois da nossa aula na sexta-feira, ai a Luana foi me ajudar a fazer o texto, você viu Luana, que eu até fiz outra coisa? A gente fez lá e no *WhatsApp* ela ia me mandar pra eu pegar e depois copiar, ai, sabe o que a gente fez? Não mandou. Aí perdeu o texto, eu cheguei em casa faltava 15 para a meia noite, nossa, vai passar o tempo, nossa, aí já larguei essa mochila pra lá, fui na geladeira, peguei o bolo, eu tava com fome, de verdade, ((risos)) e fiz a atividade, e ai deu certo.

Quérola: eu fiz todas as minhas atividades assim mais cedo, ne, porque dia de sábado e domingo você tem atividades, ah, sábado e domingo, quero beber até mais tarde, ai tenho que fazer as atividades mais cedo porque se eu estiver bêbada não dou conta. ((risos de todos))

Incompreensível

Deby: eu tava na igreja e a Ninária me mandando mensagens: atividade, atividade

Quérola: todo dia esse negócio não acaba ((risos))

Professora: então, olha um ponto positivo da atividade, como ela era diária, ninguém esqueceu,

Nasus: é

Eni: a gente gravou até o horário: uai, ta demorando, não vai por não?

((risos))

Deby: quando foi a última, aí demorou mesmo ne?

Eni: foi

Deby: porque a gente tava pensando porque até mudou, mas as outras ele colocou todas no horário combinado. Eu chegava em casa e olhava

Eni: eu falei, esses meninos estão pontuais no horário

Professora: então, teve ponto negativo e ponto positivo na atividade diária, vocês estão vendo?

Estrela: e assim, por ser diária ele não carregou muito, foi bem assim simples, eu achei bem simples as atividades deles, assim,

Professora: Estrela, o que você achou de fazer áudio?

Estrela: áudio? Nossa, eu quase não consigo ouvir minha voz professora, ((risos))

Ninária: eu mandei uns 30 áudios para a professora

Juliana: eu travei na hora do áudio, eu não sei o que que acontece, eu gravei o áudio, não to brincando, umas 15 vezes, aí eu ouvia aquele trem e pensava, não dá pra mandar isso não,

Eni: é, a gente não manda de primeira não,

Juliana: aí ficava ruim de novo, ai teve um áudio lá que eu até desisti, eu nem queria fazer essa atividade, ai eu pensei: não que eles deram uma atrasada, vamos tentar fazer a atividade, ai eu achei que ficou horrível, mas eu enviei ((risos))

Juliana: eu to traumatizada com áudio

Incompreensível

Amélie: a Luana, eu fiquei impressionada com o áudio dela

Luana: vocês podem ver que foi a atividade que eu atrasei, foi a do áudio, que eu passei do horário foi a do áudio, as outras eu fiz tudo no prazo.

Evelyn: foi, é

Luana: mas foi a do áudio que eu fiquei procrastinando

Nasus: a boa notícia

Professora: Julia, o que você achou?

Julia: eu gostei sabe, eu gosto dessas coisas assim, eu não gosto que o professor, os professores, deixem a gente muito à vontade. Eu preciso dessa cobrança pra eu me manter motivada, e eu sempre falava: hoje eu tenho compromisso, eu tenho atividade do grupo, cadê essa atividade que esse grupo não posta? E isso me deixava preocupada porque eu sabia que eu tinha compromisso pra cumprir, que eu tinha um horário, e essa cobrança me motiva muito. A gente sabe que a nossa vida é corrida, mas assim, eu achei muito bom a oportunidade que o grupo deu de uma atividade, isso foi muito bom, muito bom mesmo. Por que? Ele te deixou à vontade para falar, olha, hoje é o dia que eu estou mais ocupada, então hoje eu não posso. Mas amanhã eu vou poder fazer, então o grupo te deu a liberdade de escolher o dia que você estaria mais ocupada, mas ao mesmo tempo, ele te cobrou, e quando alguém te cobra você quer sempre cumprir a sua obrigação, pelo menos eu sou assim, to falando por mim, né”. Eu gostei muito, eu acredito que pra vocês mandarem o vídeo, ia desfocar o trabalho de vocês, porque o *WhatsApp* é uma ferramenta instantânea, se você joga um vídeo no *WhatsApp* de mais de 3 minutos por exemplo, ninguém nem vai assistir, porque no *WhatsApp* é tudo muito rápido. A ferramenta das meninas tem a função do vídeo, que combina, encaixa, mas se vocês pegassem um vídeo e jogassem na ferramenta, eu acho que, ao invés de vocês colaborarem com vocabulário, vocês empobreceriam a ferramenta, porque não adianta, pessoal não adianta falar que se a gente mandar um vídeo, quem mandar um vídeo de 10 minutos no *WhatsApp* alguém vai assistir. (---) isso porque o que demanda na ferramenta é a praticidade. O *WhatsApp* é isso, é praticidade, tanto que todas as vezes que uma pessoa postava, ou comentava, alguém já comentava logo em seguida. Teve um comentário, eu acho que, eu não sei, eu acho que eu postei uma foto minha e da minha amiga, a Amélie, um minuto depois, já tinha comentado um texto. Então é isso, é a praticidade, é a rapidez, quando a gente cobra um vídeo no *WhatsApp*, eu acho que é a gente que tá cobrando algo além do que a ferramenta pode oferecer e estimular. Eu acredito que vocês tiveram a melhor escolha em não colocar o vídeo, porque o vídeo ia desestimular a gente. E eu fico muito feliz, muito feliz mesmo porque uma das ferramentas mais interessantes eu achei foi o *WhatsApp*, por essa praticidade. Vocês souberam adequar o tempo, como eu disse, colocaram o tempo certo, e eu acho que essa oportunidade de fazer uma atividade atrasada deixava a gente mais tranquilo em relação ao nosso tempo. Porque também a gente não vai deixar, vocês também não tinham tempo. Então, a gente aqui, na sala, não pode cobrar duas semanas, três semanas do grupo, até porque o grupo não teve isso, então a gente tem que entender que, dentro da proposta, o grupo desenvolveu a atividade bem. Se as vezes a gente não cumpriu ou não fez alguma atividade, nem sempre é culpa do grupo, é porque a nossa vida é assim mesmo. Então eu gostei muito muito mesmo ((enfaticamente o muito)), e eu assim, tanto o primeiro grupo quanto o de vocês, eu acho que vocês abordaram bem e eu

fico feliz pela oportunidade por que a gente, em escola, em outro tipo de curso a gente não tem essa oportunidade, de trabalhar as ferramentas.

Wonder Woman: 10 minutos, eu contei

((risos de todos))

Amélie: eu acho que isso que a Julia falou em relação ao tempo é interessante porque a gente fala muito de jogar autonomia no aluno, e essa atitude, ah, você vai escolher o seu tempo, e pode ter um dia que você pode atrasar, então eu que vou organizar a minha vida pra fazer, aí então dá mais autonomia para mim, mais responsabilidade com os compromissos, com as tarefas e tal.

Estrela: então, eu achei interessante porque eu perdi o sábado, não dei conta de mandar e depois a Evelyn mandou falando que eu podia mandar, sabe. Eu pensei assim, a não, acho que não vou mandar não, fiquei sem graça, tanto é que eu fiz os dois no mesmo dia e mandei, achei bem interessante.

Deby: mas lá falava que podia atrasar uma atividade

Estrela: mas eu tava ultrapassando um dia, aí, pensei, a não, vou postar não. Ai a Evelyn disse que eu podia e eu fui e postei.

Evelyn: é, eu vi que todo mundo participou, só fiquei preocupada com a Maria, até conversei com a Deby sobre isso ne, e a Deby também ficou preocupada, achou que o *WhatsApp* dela não funcionava com aquele número.

Deby: é, eu pegava o número e falava assim: eu acho que esse *WhatsApp* da Maria tá errado, não tem condição, ela não está respondendo as mensagens. Aí eu pegava outro número: o Evelyn tenta adicionar, porque ela era administradora. Não é possível, eu mandava mensagem pra ela e ela não me respondia. Esse telefone não é da Maria, não tem condição.

Maria: meu celular estragou, ele não carregava mais, e eu não estava aqui na cidade, estava em outra cidade, até porque eu nem vim na sexta feira, e aí eu estava sem e não sabia o número de cor de ninguém, eu estava totalmente perdida. Ai quando eu cheguei aqui que eu fui comprar outro carregador pra eu olhar.

Professora: Nasus, pode continuar, eu só queria fazer aquela observação

Nasus: pode? Bom, alguém tem alguma pergunta? Eu vou passar para a avaliação agora. O que foi avaliado de vocês? Bom, inicialmente nós optamos por fazer quatro e ainda continua sendo quatro, ne, pontos para serem avaliados. Primeiro: a pontualidade, se você entregou a tarefa, bonitinho, direitinho, no prazo certo. O uso correto da língua,

Evelyn: vocabulário, ne

Nasus: é, o da gramática também. O uso correto da língua e o uso correto da gramática. E quarto era pra ser a pronúncia, só que o que? A pronúncia, eu achei que seria um pouquinho mais pesado, porque o objetivo é você ser entendido e não você falar bonito,

certo. Ai, então, a gente, eu conversei com as meninas aqui e elas também concordaram da gente substituir o critério de pronúnciação pelo critério de engajamento, assim, o interesse ne, a colaboração de vocês para com a gente, ne, nosso grupo ne, a resposta de vocês. E isso eu achei sensacional. Não sei se vocês estão de acordo com os critérios de avaliação, lembrando que quem enviou o áudio foi considerado os cinco décimos, viu. Eu sei que vocês estão inseguros, mas eu vi assim, a gente viu ne, que teve uma vontade de querer fazer a atividade ne, não só da primeira atividade, mas no todo, ne. Então, eu decidi considerar isso, e vocês querem falar alguma coisa?

Professora: vocês acham que esses critérios foram justos, que eles atenderam, eles poderiam ser diferentes, de que forma?

Estrela: foi bem justo

Professora: justo? Atendeu ao que ele, eles propuseram? Eu acho que o engajamento é interessante viu,

Nasus: é, ne

Professora: eu acho, e é uma coisa que o grupo tem muito.

Amélie: não, porque, por exemplo, se a gente ta numa situação de comunicação, então o mais importante é a pessoa conseguir passar o que ela quer,

Professora: ai, que que vai rolar? Com base nos critérios de avaliação e nas atividades, eles vão mandar pro *WhatsApp* de cada um a nota, e vão explicar porque tiraram aquela nota, ok? Ai, se vocês tiveram alguma dúvida, vocês falem com eles. Fechou?

Eni: com os três?

Evelyn: o Nasus ficou responsável.

Eni: então é pra falar com o Nasus, qualquer coisa. Qualquer coisa a gente pega ele lá fora e (---)

((risos))

Professora: o que mais vocês querem falar?

Nasus: vocês querem pontuar mais alguma coisa?

Professora: como é que foi pra vocês três assumirem esse papel?

Evelyn: não foi fácil, foi difícil. Muito difícil, principalmente para avaliar o aluno. Porque a gente ficou pensando assim, na dificuldade que alguns tinham e que os outros não tinham, e na vontade que eles tiveram de fazer. E::: como::: e agora, alguns tiveram alguns erros né, gramaticais, ai a gente pensou, será que a gente vai considerar isso ou não? Foi complicado para nós três decidir né, desde::: durante as atividades eu venho conversando com eles e falando: olha, tô analisando tudo, desde o primeiro. O primeiro foi a Amélie

que postou né, que pra mim tava tudo ok, ai cada um eu ia falando, então minha nota é essa e tal. Aí eles falavam: não, vamos ver direitinho, enrolou um pouquinho, mas é

Deby: ((rindo)), ela queria ser bem rápida. Ai mais o Nasus falava: não, vamos esperar, vamos reunir lá na sala

Evelyn: porque foi pedido até dia 30 né, pra gente poder dar as notas.

Professora: é interessante

Evelyn: aí como nós não entramos em acordo,

Professora: o papel do aluno e o papel do professor, porque uma coisa é como aluno você querer essa nota, e a outra, como professor, é você pensar: de que forma eu vou dar essa nota? Eu vou prejudicar o aluno?

Evelyn: isso

Professora: eu vou respeitar os critérios que eu estabeleci? Gente, isso não é fácil.

Evelyn: nós tivemos esse medo de não vamos dar nota essa nota pro fulano, mas a gente vai prejudicar eles. Tenho medo, entendeu ou você (---) ai a gente pensou: vamos dar nota pra todo mundo?

Professora: por isso

Juliana: é o medo de dar 0 pro amiguinho e o amiguinho não conversar mais com você,

Evelyn: é isso, de não achar bom, né

Deby: mas nós não pensamos nisso não, de dar 0, nós pensamos nos critérios de avaliação que foi passado.

Amélie: eu acho que teve um embate muito grande, tipo, eu tava pensando nisso, é a avaliação, a gente tenta ser justo na avaliação, mas é muito difícil ser justo

Juliana: sobre isso não é, tipo assim, é muito difícil pra gente fazer isso, aqui entre os colegas, porque quando você vai fazer, quando você ta dando aula pros seus alunos lá, é mais fácil de você avaliar eles, seguindo algum critério

Professora: até lá, Juliana. A gente pensa: mas esse aluno é tão dedicado, como ele erra a prova inteira? Ele é tão dedicado. Você entende? Você fica com pena, por isso você tem que ter critério de avaliação para seguir, porque daí você limpa sua consciência. E quando o aluno te ajuda a construir o critério, aí a alma ta lavada, porque ele ajudou, entende? Aí você pensa, olha é uma pena esse aluno não fez nada, mas ele está ciente, porque ele ajudou nessa construção.

Evelyn: nós vimos que todos se esforçaram e participaram e aí, a gente pensou: nossa, e agora, como que faz né.

Professora: e agora, José?

Evelyn: mas não é fácil.

Professora: e aí,

Deby: não, 0 ninguém tirou não ((risos))

Evelyn: é

Professora: o que você achou, Deby?

Deby: difícil também, muito difícil. (---) vamos colocar essa nota, e eu hã, calma, vamos sentar e conversar

Professora: gente, então pra vocês três, mais difícil que fazer a avaliação foi dar nota?

Deby: foi dar nota

Nasus: pra mim foi

Evelyn: pra mim foi fácil

Deby: professora eu achei mais difícil atribui nota

Nasus: pra mim foi fazer as atividades, né

Professora: construir a avaliação

Nasus: sim, assim, porque eu não quero dar privilégio para uns e tirar de outros. Eu quero fazer algo justo mesmo, sabe, pra todo mundo. Para todo mundo fazer e manter esse interesse, né.

Professora: e vocês acham que conseguiram? Uma avaliação justa pra quem sabe mais, pra quem sabe menos, pra quem não sabe quase nada.

Juliana: foi

Amélie: foi

Eni: com certeza foi

Professora: o que você acha Ninária?

Ninária: qual que é a pergunta mesmo?

((todos rindo))

Ninária: não sei de nada não.

Deby: se foi justo

Ninária: não, quero falar não

Professora: ok. Vocês querem falar mais alguma coisa?

Nasus: então, esse é outro motivo pelo qual a gente optou por substituir a pronúncia pelo engajamento, porque a gente não quer assim, prejudicar ninguém. A gente só quer ajudar e ter um *feedback* pra gente. E a gente conseguiu, eu gostei bastante, né, do que vocês produziram, do que vocês fizeram, a interação, o retorno para nossas expectativas. Eu achei que seria uma coisa bem linear, por exemplo, assim, eu entreguei a atividade, pronto. Ninguém comenta, ninguém fala mais nada aí. Sabe, aquela coisa certinha. Não, a pessoa foi lá, comentou né, isso aí.

Evelyn: e isso é importante né, porque tipo, a gente viu que nosso trabalho deu frutos. A gente cresceu, foi bom a interação.

Professora: que fruto você viu?

Evelyn: então, em eles participarem, responderem, entendeu''

Wonder Woman: fazendo uso da língua

Evelyn: foi interessante, porque todos participaram

Quérola: quando eu terminei parece que tirou um peso, sabe.

Deby: você pensou assim: aí, eu queria a quinta ((risos))

Incompreensível

Professora: Agora Nasus, ficou pra história o momento, de manhã, em que eu fui ver a mensagens e estava lá: *thank God, that's the last one*. Gente, mas eu ri tanto, àquela hora que eu mandei o áudio eu já estava conseguindo falar porque eu fiquei muito tempo rindo daquilo

((risos de todos))

Incompreensível

Nasus: porque um vídeo era complicado porque meus familiares, minha mãe, posta os vídeos e fala assim: olha esse vídeo aí, ó ((risos))

Amélie: é o que a Julia falou, é o que a Julia falou

Juliana: mas nas atividades, a gente ia ter que ver o vídeo, a gente não ia ter escolha, no grupo da família você pode ignorar

Julia: você não faria por estar interessado, faria por obrigação, ai a gente não aprende

Nasus: a gente procurou um vídeo, mas não achou um vídeo legal, que chamava a atenção  
Professora: principalmente depois do vídeo do grupo 1, né



Nasus: nossa

Evelyn: uma coisa que eu achei interessante foi o áudio, eu gostei do áudio, só uma dica para os outros grupos, se tivesse áudio pra gravar, seria bom pra mim porque eu gostaria de fazer essa atividade

Professora: grupos 3 e 4, vocês ouviram né.

Maria: podia ter feito pra mim uai.

Incompreensível

Estrela: professora fala pro grupo 3 ignorar a Evelyn ((risos))

Professora: gente, deixa eu perguntar uma coisa pra vocês e eu quero ouvir todo mundo agora, qual a contribuição, e aqui quando eu pergunto qual eu entendo que há, do *WhatsApp* para a aprendizagem? Depois de tudo isso que foi dito aqui, o que vocês tiram disso? De língua

Juliana: aquela instantaneidade lá, que a gente já falou. Você participa mais, estimula a participação. Então você aprende muito mais quando você está sendo estimulado. Tipo assim, aquela atividade que todo mundo comentava lá, isso significava que todo mundo entendeu o texto da colega e comentou. E isso é muito bom.

Maria: como a gente tá todo mundo juntos, quando alguém manda lá uma palavra que a gente não conhece, a gente vai lá e pesquisa pra saber o que que a pessoa tá falando, todo mundo fica curioso pra saber, então isso enriquece nosso vocabulário também.

Amélie: eu acho que o contato direto. O *WhatsApp* permite muito esse contato direto que as outras plataformas talvez não permitam, porque toda hora você tá olhando no *WhatsApp*, então se tiver algo, assim, que te coloca em contato com a língua, então você vai ter mais contato vivo, nossa parece que eu tô começando a pensar em todas as coisas.

Wonder Woman: toda hora e em qualquer lugar né''

Amélie: é,

Wonder Woman: facilita muito

Julia: quando eu poste minha atividade, aí eu poste a frase, aí eu pensei: nossa, tá errada. Aí eu analisei e, nossa, tem alguma coisa aqui que na minha cabeça estaria errado. E o próprio grupo já comentou, na mesma hora, você pode isso, você pode fazer isso. E é interessante porque o grupo interage, os alunos interagem, e cria mesmo uma rede de comentários, é muito bom, muito bom mesmo

Professora: a aprendizagem é rápida né, autêntica, sai desse contexto certinho aqui e sai do papel do professor. Ali todo mundo ensina e todo mundo aprende

Professora: Luana

Luana: então, *WhatsApp*, eu até achei interessante porque justamente ele é um dos que amis voltam para o lado formativo, igual as meninas falaram. O que eu mais gostei também foi a questão da interação porque logo que postaram os áudios, eu nem tinha feito os meus ainda, postaram e eu já fui ouvir e já fiquei achando interessante porque eu já fiquei olhando, dava pra ver que cada um que fez o áudio, estava melhorando. A pronúncia, talvez tinha alguns errinhos, mas dava pra ver que tava melhorando. Eu acho que é interessante. E é como as meninas falaram, dá pra ir acompanhando a história de cada um, interagindo, como o Nasus falou, não foi linear. Você começou, é natural, você já quer participar, mesmo que não foi exigido para participar.

Wonder Woman: eu acho que, pegando um gancho disso que a Luana disse, se a gente for analisar a estrutura do *WhatsApp*, todo mundo vê a resposta de todo mundo. Então, diferente do nosso, onde os colegas não tinham acesso, no *WhatsApp*, por exemplo, o colega lá, a Luana postou primeiro, seu eu tenho dificuldade, eu posso ver como o colega fez pra me dar uma noção.

Professora: um modelo né

Wonder Woman: isso. Agora no nosso ficou oculto, é ele com ele mesmo. E no *WhatsApp* ele permite essa interatividade nesse ponto também.

Eni: eu não usei essa parte, senão eu ia colar do colega

Julia: vocês viram que quando abrir a atividade do Nasus ele já ficou assim, não não é pra mostrar não, porque ele fez individual. E se pegasse um print de qualquer parte da nossa conversa e postasse, pra gente tava tranquilo, porque foi assim foi

Professora: e a ferramenta já dá isso, né'', tipo, se ela é pessoal, eu não quero compartilhar.

Julia: é

Wonder Woman: realmente

Professora: Eni, Estrela

Eni: só to lembrando do meu vocabulário aqui, tinha uma palavra lá, eu queria falar uma coisa e falei *help*. Gente, eu fui gravar, eu gravei umas 20 vezes, toda hora ficava uma coisa errada. Aí eu pensei, vai assim mesmo, vai *help* mesmo. ((risos)). Vocês viram?

Evelyn: eu observei

Estrela: não, mais é o que a Wonder Woman falou mesmo, inclusive eu mesmo, que ficava em dúvida, daí eu pegava, ia lá né, traduzia no *google*, e eu pegava e tinha noção do que postar também, isso eu achei bem legal

Wonder Woman: e também a Evelyn fez a primeira atividade né, ela postou, entre aspas, o modelo. Então, facilitou bastante.

Professora: você gostou, Quériola, também?

Quérola: eu gostei

Professora: você acha que ajuda para com a avaliação

Quérola: eu achei interessante, e a parte do áudio foi legal que desenvolve a pronúncia né

Eni: força a gente corrigir a pronúncia

Professora: como a gente tá vendo aqui muito da avaliação formativa, isso da gente fazer e poder refazer e do colega ajudar, isso é muito rico, porque a nota final depois, a somativa, ela é só um detalhe. Há todo um processo que valeu a pena.

Juliana: eu acho que, eles falando que foi muito difícil atribuir a nota para a pessoa, eu acho que essa atividade da avaliação dificultou isso, por mais que a pessoa não conseguiu chegar no critério, mas ela tentou, então foi muito difícil pra eles dar uma nota desse jeito.

Evelyn: é, foi isso mesmo

Wonder Woman: questões subjetivas tem isso mesmo

Eni: essa questão que a Juliana falou de interação, eu tô percebendo que, antes dessas aulas, era cada um no seu grupinho, cada um fazia o seu, agora tá mais interação entre o grupo, tá mais preocupado com o que o outro vai fazer, ajudando o outro e não ficando só no individualismo. Positivo até nisso.

Wonder Woman: é verdade

Quérola: quando todos postaram as fotos, a gente conhece mais da história da pessoa, né, o íntimo da pessoa, do que que ela gosta né, eu postei do violão, que eu gosto de música e coisa e tal, né,

Professora: lindo, Quérola, essa atividade eu achei muito bacana, eu li cada post significativo, de coisas, nossa, achei muito bacana, o que você falou do violão, achei lindo o que você postou também. Achei legal isso porque eu estou compartilhando a minha vida né, aí deixa de ser aprendizagem por ela mesma, vocês viram que rico que é isso?

Quérola: é, por meio da linguagem né

Wonder Woman: sim, muito rico

Professora: é, você usa a língua pra fazer outras coisas, não fica ela por ela mesma

Juliana: que profundo que ficou isso, professora

((risos de todos))

Professora: bom, o mais importante aqui era vocês pensarem a contribuição dessa ferramenta para a avaliação, pensar se os critérios de avaliação foram justos, a gente já falou sobre isso. Eu ia perguntar se, como professores, vocês usariam, eu nem vou perguntar porque eu acho que já está posto, a experiência de vocês eu já perguntei. Vocês

conseguiram ver o *WhatsApp* como ferramenta de avaliação para uma avaliação impressa? Que riquíssimo que é?

Wonder Woman: muito

Professora: e que nada impede que a gente use, que por mais que alguém me ajude a trabalhar o meu áudio, quando eu vou produzir, sou eu? Vocês entendem isso?

Alunos: demais

Professora: eu acho muito rica essa ferramenta, eu acho muito válida. Parabéns ao grupo.

### Grupo 3

**Ferramenta: wizer.me**  
**Ninária, Julia e Juliana**

Juliana: [...]o ponto de vista que vocês tiverem para criar a atividade, essa aqui é a página inicial dela, como você pode ver, você pode acessar outras atividades que os professores coloca ali, vamos supor, você quer estudar para uma prova, você pode entrar aí e procurar o conteúdo que você precisa e fazer uma atividade solta, então essa é a parte inicial, para a gente criar a atividade, você vem aqui, aí ele vai mandar para uma página igual essa aqui, aí você cria uma nova atividade, essa daqui no caso, foram as que eu criei, a gente criou uma para fazer o teste, para ver como é que funcionava, como é que ia ficar e tal, aí depois a gente criou a atividade deles. Aqui, aqui já é o painel que a gente mexeu, você tem todas essas possibilidades de tarefa, tem como você fazer uma questão aberta, como vocês fizeram, tem a questão de múltipla escolha, *blanks*, que seria completar os espaços, tem esse *fill on an image*, você coloca a foto e coloca os balõezinhos nas fotos e o aluno pode digitar lá, achei essa muito legal, o *matching*, vocês fizeram um também, tem como fazer *table*, tabela e *sorting* é tipo, separar em grupos, *draw*, desenhar e texto, imagem, vídeo, *link*, isso aqui é um tipo de link diferente que eu nem sei qual é.

Amélie: É incorporado.

Juliana: É... E discussão, vocês também fizeram. ((mostrando a ferramenta para a turma)) Aqui, esse aqui é como a gente, é como aparece para a gente, que é uma questão de múltipla escolha, você coloca a questão e as alternativas, você pode acrescentar alternativa e você pode também gravar a questão para os alunos ouvirem. Isso é bom que fez a questão de *matching*, ligar os pontos, você coloca o que os alunos entendem aqui e liga lá, quando você manda a atividade para o aluno ele mistura, você tem que procurar e ligar, porque ele não vai ficar um do lado do outro. Isto é uma questão aberta. Aí aqui tem como você colocar o tamanho que você quer a resposta, se quiser uma resposta pequena, só deixa o aluno escrever duas linhas, eu acho, se quiser a média até quatro linhas e grande eu esqueci. Ah e é muito legal também, que você pode personalizar do jeito que você quiser. Isso aqui é a discussão que você coloca o título e eles vão discutir aqui embaixo. Aqui é quando você manda o *assignment* para o aluno, ele dá opção de mandar via *google classroom*, esse aqui é um aplicativo da *Microsoft*, aí você pode mandar o link, o pin, que é aquele que eu tentei explicar para vocês aquele dia, dá um código, você manda para o aluno, ele digita lá e entra na atividade e o incorporar. Aí você pode também misturar as questões para não ficar em ordem 1, 2, 3, 4, 5, mas eu não achei

isso interessante, eu acho que ia virar uma bagunça se mandasse tudo aleatório para todo mundo, e aí aqui a questão está aberta, todo mundo pode ir lá e responder, aí quando você desmarca isso aqui, fecha a atividade e não dá para responder mais. Aqui, eu peguei um exemplo de como a atividade de vocês chega para a gente, eu apaguei o nome para manter o sigilo, e aqui aparece a resposta de vocês e vai descendo nas outras questões e aqui do lado da para ver, é assim, ele corrige automaticamente questões de marcar, aqueles *matching*, que são questões objetivas, ele já dá a pontuação automática e depois eu vou mostrar para vocês como é que coloca lá, eu esqueci. Quando o aluno termina fica a bolinha aqui do lado e ponto que ele já tem das questões objetivas e quando o aluno ainda está trabalhando fica aparecendo aqui *working*, quer dizer que ele já abriu a atividade e ele já está fazendo ela, aí aparece o tempo que a pessoa gastou na atividade, o dia que ela completou.

Professora: Isso é legal né? Para fazer contato, olhando aí do lado do lado esquerdo, dá para saber quem sequer abriu.

Juliana: É... no caso do *feedback*, você coloca a nota aqui, tipo, vale três pontos, no nosso caso vale três décimos e você colocar a quantidade que um aluno tirou, aí você vem aqui, você pode dar um *feedback* para ele escrito, igual eu coloquei aqui, "*good job but attention*, você errou isso, seria melhor fazer isso".

Professora: Você deu o *feedback* em inglês?

Juliana: Em inglês. E... é eu coloquei esse *feedback* aqui, e (+)

Professora: Vai para o e-mail, não é?

Juliana: Não, vai para a plataforma. Eu ainda não enviei, ele manda para a plataforma mesmo, aí você pode salvar aqui para você não enviar para o aluno mas fica salvo, aí se você quiser mandar para o aluno você vai aqui no ..., aí no caso manda para a plataforma mesmo, aí o aluno entra no *link* e vai está lá o *feedback* para ele. A gente ainda não enviou porque ainda tem uns detalhes para acertar, e falando das notas, uma das vantagens que a gente achou, ele não deixa atribuir uma nota cortada, tipo assim, eu quero colocar uma questão valendo três décimos, não dá, só de um ponto para cima, eu achei até legal a mensagenzinha que aparece lá quando você digita décimos, fala: seu aluno merece mais, atribua para ele ((risos)), eu achei muito engraçado. Aí foi muito difícil na correção porque não tinha como dar nota cortada, aí ó, tá vendo, em questões de múltipla escolha, objetiva, ele já dá *feedback* automático, a pessoa errou ele já colocou zero, aí tem como comentar essa também (+)

Professora: Mas aí nesse caso não é *feedback*, se ele já colocou zero, ele dá a nota automático.

Juliana: É. Não, eu falo assim, se o professor quiser dar o *feedback* ele pode comentar.

Eni: Nesse quadradinho que você colocou (+)

Juliana:: Ah, aqui como se atribui a nota, você tem três pontinhos aqui, aí possui valor, aí só de um para cima. E esse aí foi o tutorial que a gente fez.

Professora: Eu achei legal vocês fazerem o tutorial.

Juliana: Só que foi um probleminha porque teve muita gente que não viu o tutorial, teve muita gente que, igual, a gente tinha questões de responder, deixa eu ver, aqui ó, tem a questão aqui e aqui tem a instrução de como você quer que o aluno faz ela, em todas a gente escreveu: escreva aqui uma sentença para a sua resposta ou mande um áudio aqui para sua resposta, e sempre gente que fez áudio na questão que não precisava de áudio, teve gente que escreveu na questão que precisava mandar áudio, aí tipo assim, quem fez áudio na questão que não precisava eu ignorei, eu nem ouvi os áudios, porque tipo assim, estava lá:::

Professora: Tava escrito o que era para fazer.

Juliana: Tava escrito o que era para fazer, teve pessoas que mandaram o áudio e escreveu a questão, eu nem li também, só fui pelo áudio.

Evelyn: Nossa, então eu nem prestei atenção nisso.

Juliana: Aí tá vendo, a gente fez o tutorial, bonitinho, e tem uma coisa que é legal também que tem a possibilidade de você... se o aluno te entregar a atividade ele não pode abrir ela de novo para mexer lá, ele pode salvar ela, tipo, ele precisa sair, ele pode salvar ela, quando ele voltar ele continuar, mas se ele entregar para o professor não pode, aí se acaso ele errar alguma coisa e o professor quiser devolver para ele, e olha: “conserta isso aqui porque eu vou te dar uma nota”, aí é só vir aqui, tá vendo?, aí você seleciona, aí fica editável para o aluno de novo. E::: aí uma desvantagem que eu achei, aqui tem no cantinho *share with teacher*, a gente compartilhou, eu fiz uma pasta com nós três lá e compartilhei com a Daiane e com a Bárbara, só que não dava para nós três editar, então a gente teve que fazer as atividades fora e depois conseguir passar e fazer tudo na minha conta, isso eu achei muito ruim porque não tinha como a gente trabalhar juntas lá na plataforma, cada uma mexendo e tal... teve que ser separado uma faz um pedaço aí manda coloca na atividade, a outra faz outro pedaço, manda para atividade, isso foi muito ruim.

Juliana: Outra desvantagem muito grande que eu esqueci.

Professora: A de não ter trabalho para partilhar né?

Julia: Porque como eu falei, é... eu falei para as meninas que estavam aqui, porque assim, se o nosso trabalho de grupo e eram três professores trabalhando, como que a ferramenta não poderia oferecer a opção de três professores trabalhar simultaneamente. Teve uma correção, que era assim, a gente escrevia e mandava para a Juliana, porque ela tava fazendo na conta dela e ela publicava e a gente ia como aluno para ver como ficava.

Juliana: Se tava certo ou não, tipo, isso aqui tá errado, vai lá e muda. Foi muito complicado fazer isso.

Julia: Muito complicado, porque teve uma hora que teve uma palavra que ficou errado, quando ela foi jogar a atividade ficou errada e eu falei para ela, "Juliana, eu preciso editar", e ela me mandava o *link* do professor, não tem como, não abre. Ela me mandava o *link* como aluna e eu tentava mudar a conta para professor, mas não adiantava, aí eu tentei criar outra conta de professor, pegar o *link* dela e abrir nos meus arquivos, não abre,

a única opção que tem é de baixar o modelo do trabalho, então eu tenho uma cópia, porque nosso trabalho é *movies*, então aparece lá, cópia de *movies*, mas para falar que eu posso editar o documento que ela criou, não tem como.

Juliana: Isso não foi legal né?

Julia: Eu acho que foi a pior parte, a pior desvantagem foi essa.

Julia: Aí foi complicado trabalhar, porque às vezes a Ninária tinha tempo meio dia, então a Ninária dava uma olhada e aí ela falava ó “tem alguma coisa errada”, mas aí eu tinha tempo de ver só duas horas, quando eu ia entrar, não tinha como porque a Juliana já não tava *online*.

Juliana: Esse trabalho foi muito difícil para a gente conciliar os horários porque todo mundo trabalhava, aí na hora que uma tava a outra não tava, aí a hora que a outra tava::: foi difícil mas:::

Julia: Infelizmente é um dos pontos ruins né? A professora tinha dado a sugestão... sobre como seria trabalhar com essa ferramenta na escola, assim, lá no colégio tem muitos professores que utilizam o *google docs* porque compartilha. Eu, por exemplo, utilizo com a professora do Mais Educação, que é um projeto que tem na escola de intensificação da aprendizagem, eu trabalho, tipo, no oitavo ano, eu vou trabalhar classificar as memórias literárias cordel, e aí eu mando para a professora o documento compartilhado do meu relatório de aula, do meu plano de aula, ela edita, ela coloca uma dinâmica porque eu tenho que jogar tudo no meu documento, no meu (---) só que, se o *google docs* oferece duas professoras podem trabalhar ao mesmo tempo, eu acredito que seja um ponto a mais, porque infelizmente o *wizer.me* não ofereceu isso; e se fosse uma escola grande que muitos professores tivessem que utilizar a mesma ferramenta para trabalhar o mesmo tipo de avaliação ou uma avaliação interdisciplinar como a professora ensinou, seria praticamente impossível, porque a ferramenta não permite, é um dos pontos de atenção que a gente encontrou na ferramenta, uma vez que, já que a gente tá apresentando a ferramenta, a gente fala os pontos positivos e dos negativos. Sobre os pontos positivos a gente percebeu a facilidade não no acesso, mas na facilidade que a ferramenta oferece para o professor, porque a todo momento ele... se você vai fazer uma atividade ele dá dicas de como se preenche, ele dá dicas de como você pode selecionar o melhor conteúdo, ele a todo o tempo conversa com o professor.

Juliana: A melhor parte que eu achei, foi quando eu tava corrigindo, você não tem que ficar escrevendo a mão ”A, você errou isso”, porque chega um momento que você vai corrigir trinta atividades, sua mão começa a doer e você está lá digitando é muito fácil sabe?

Julia: É mais prático né?

Juliana: É uma facilidade muito grande, toma menos tempo e isso é muito bom.

Julia: Para a gente, a gente prefere por meio da tecnologia porque a gente acha menos cansativo, eu acho que o preenchimento de relatório no papel muito cansativo, você pode gastar uma hora para preencher um relatório no papel e uma hora para preencher no computador, para mim é muito mais fácil preencher no computador, é muito mais, porque se eu tiver alguma dúvida eu posso ir ali na internet e pesquisar alguma coisa, a ferramenta

oferece esse suporte, é muito bom, e... infelizmente algumas né? deixam a desejar, nesse sentido de não poder compartilhar, somente um professor pode trabalhar, então... é bem complicado.

Juliana: Outra coisa que é bem legal, é a quantidade de::: formas de trabalhar que ela oferece, você pode colocar aqui, você pode colocar ali, você pode colocar vídeo e aula ao mesmo tempo, é muito grande sabe? eu acho se for usar tudo, ficaria muito grande:::

Julia: Ficaria uma avaliação muito extensa.

Juliana: Isso é bem legal... e eu achei bem legal também, o que aconteceu com as meninas, eu tava reparando::: cria um ambiente mais descontraído, todo mundo colocava um *emoticons* nas respostas e tal::: é aquele trem mais informal sabe? Você se sentia na liberdade de falar, tipo, sobre o filme favorito dele, não ficava aquela coisa fechada de uma prova escrita, eu achei isso bem legal.

Professora: Até pela temática né?

Juliana: É::: dá uma liberdade maior para eles, eu acho que é uma tranquilidade, confere, gente?

Eni: incompreensível

Eni: [...] era pra mandar uma foto da nossa turma, mas aí eu não mandei porque a foto era muito grande e eu não sabia fazer ela caber lá [...]

Julia: a sim, é porque tem um limite

Eni: incompreensível

Julia: E uma prova convencional não oferece.

Professora: Como foi para você duas assumirem esse papel? De fazerem uma boa avaliação, de criar critérios, de corrigir a avaliação?

Juliana: Foi... para mim foi difícil, porque o que a gente tava mais preocupando de, “nossa, e se ficar muito difícil para eles, e se eles não conseguiram entender isso”, a gente fica naquela preocupação sabe? “nossa, eu não to complicando muito para o meu aluno, eu não to puxando ele muito”, para mim, essa foi a parte mais difícil.

Julia: Para mim, questão de nota eu sou bem tranquila:::

Juliana: Não é aquela coisa, ele tentou fazer, mas não tá certo, será que eu considero? Você viu que tem uma lógica, mas tava errado, de acordo com os critérios, a gente tinha que:::

Julia: A gente também considerou, porque a ferramenta é nova, então assim, a gente não ia colocar uma coisa tão complicada para pessoas que não conhece direito a ferramenta, lógico que a gente teve workshop, a gente ficou sabendo como funciona, mas muita gente nunca tinha utilizado.



Professora: Tá então, pontos importantes, tem interferências da ferramenta com a avaliação, é isso? Porque são coisas diferentes, uma coisa é eu achar a avaliação difícil e a outra é eu achar a ferramenta difícil.

Juliana: Sim, quanto a ferramenta é difícil, teve muita gente que veio tirar dúvida com a gente e teve gente que falou que era difícil, mas não procurou ajuda, a gente fez o tutorial e ficou bem arrumadinho, a gente foi bem didática, eu tirei didática onde não tinha para fazer. E... eu acho que nessa questão de dificuldade com a plataforma a gente ofereceu suporte então, por mais que fosse difícil, a gente tava lá para ajudar, teve muita gente que veio no laboratório “nossa, eu tenho dúvida”, teve a Waldemir, o celular dela não dava para mandar áudio, eu então, falei “me manda no *whatsapp*”, dá um jeito, a gente tentou ajudar todo mundo.

Julia: A Maria também deu um problema que na questão que ela não podia mandar áudio na questão que tinha que mandar áudio, aí o que a gente fez, ela mandou o texto, depois ela mandou o áudio pra gente, então assim, por mais que a ferramenta seja complicada, se o professor dar o suporte e o apoio para o aluno, e mesmo se ele não se interessa, aí já é outro ponto a se pensar, mas por a ferramenta, talvez, ser desconhecidas por alguns, eu acho que o suporte do professor é muito importante, muito importante mesmo.

Juliana: Esse negócio, como foi a maioria que teve dificuldade de mandar áudio, de ler as instruções, a gente decidiu fazer a discussão porque eu não tinha visto na hora que fica, ele não te oferece para você dar uma nota na discussão, “a discussão vale três pontos”, não dá, aí cortou a nota, o sistema nem considerava ela como nota, aí a gente fez assim, já que todo mundo teve dificuldade, a gente vai colocar a discussão como::: como tipo um bônus para ajudar quem não::: e valia até três décimos, e a gente já usou dos critérios que a gente tinha feito que era o uso::: para você falar sobre seu melhor amigo, usando uma sentença no presente e adjetivo, então os critérios ficaram, é::: o uso adequado do *simple present* e dos adjetivos, cada um valendo um décimo e o uso adequado na sentença gramatical, tipo assim, o pronome tá no lugar certinho e tal::: e a gente atribuiu esses três décimos de acordo com esses critérios, quem fez, ficou com uma nota além para eles, por causa dessa dificuldade que eu vi que eles tiveram de usar a plataforma, de mandar áudio, de responder. Pelo menos assim eu, quando a gente tava corrigindo, eu fiquei muito orgulhosa, eu imaginei que tava muito difícil e que as pessoas iam ficar reclamando, e a maioria saiu bem sabe? foi muito raro uma pessoa, eu falar assim “saiu mal”, as notas tão tipo, boas, eu gostei muito disso. Parabéns!

Professora: Pelas notas estarem boas?

Juliana: É.

Professora: Ok, pessoal, agora vamos conversar sobre a ferramenta e a avaliação. Pega a cadeira e põe aqui mais pertinho, agora gente, eu quero ouvir vocês::: E aí, eu quero saber a avaliação de vocês da ferramenta, vamos começar primeiro com a ferramenta... fácil acesso, difícil? Como é que foi?

Amélie: Eu acho a ferramenta de fácil acesso, é::: eu tentei usar o *Wizer.me*, mas no início, eu não tinha, não tava com muito tempo na vez que eu fui usar, não foi agora, eu tinha achado um pouco sei lá, coisa demais, não tinha entendido direito. Aí agora, quando nessas últimas semanas, aí eu, com a atividade das meninas, eu “nossa”, eu entendi que

ficaria melhor, de::: se estabelecer critérios, ele oferece muitos recursos, isso é muito bom, eu gostei bastante do jeito que as meninas usaram o *Wizer.me*, eu gostei da ideia de colocar o *trailer* do filme, falando sobre, porque o tema era filmes né? eu achei legal porque ele variava muito, você podia mandar um áudio, você podia mandar um texto:: com o *Wizer.me* você pode trabalhar as quatro competências, o *listening*, o *speaking*, o *reading*, o *writing*, de uma forma muito tranquila porque ele oferece todos esses recursos e mais, e::: eu acho bem legal as atividades, teve uma lá, que eu tive um probleminha no *match*, porque era grande o tamanho das fotos, só que aí, eu não sabia que podia colocar com um::: só que aí na hora, só que aí eu tentei lá, fui dando um jeito e consegui, os outros eu achei legal, em todos eu queria escrever e falar, mandar um áudio, acho que eu fiz isso, achei muito legal, gostei muito.

Professora: Isso é que é vontade de interagir na avaliação. O que você achou das perguntas, da avaliação em si?

Amélie: Achei que estavam fáceis, não, não são fáceis, lógico, coerentes, porque o tema era filme, achei::: que podia aprender muitas coisas, durante, por exemplo, “a, tava escrito lá um comando de fazer isso”, eu “que legal”, eu aprendi muitas coisas, eu tive que pesquisar também para escrever.

Professora: Uma coisa que eu to vendo com recorrência, é que eu to aprendendo com avaliação, a avaliação deixou de ser checagem e passou a ser algo que aprendi e traz coisa nova.

Amélie: Só que a gente também tem que tá aberto, eu acho isso, que depende muito de mim, se eu não tiver aberta para fazer aquela redação, oh não, avaliação, pensando que eu posso aprender com ela, que ela vai exigir de mim, não é uma coisa que é fácil, não é uma coisa só de ir lá e fazer não, vai exigir de mim também, então eu tenho que tá de mente aberta para isso, para entender que eu não vou lá fazer o que eu já sei, não, eu tenho que buscar mais para fazer ela.

Julia: ah, tem isso mesmo, uma coisa que a gente notou né? Quando a gente falou que era uma ferramenta nova, muita gente não queria fazer a atividade, “mas é difícil”, mas não tinha nem acessado a plataforma.

Professora: Aqui na sala, sabe o que aconteceu? É a resistência do novo.

Julia: É difícil né? Parece que a gente tá tão acostumado com aquele tipo de avaliação, muda um pouco, vamos passar para o *WhatsApp*? Não, mas o *WhatsApp* eu já conheço, vai para o *google docs* você já conhece, mas o *wizer.me* eu não conheço:::

Juliana: A gente mesmo teve essa resistência, a primeira vez que eu abri eu olhei, “o que eu vou poder escolher nessa ferramenta? aí depois que a gente tava acostumadas com ele, nossa, tão fácil, tão prático.

Professora: o novo assusta mesmo, né?

Juliana: É, é natural isso:::

Professora: Wonder Woman

Wonder Woman: Como a Juliana falou, eu acho que esse tipo de avaliação, ele interage muito para o aluno desprender um pouco de uma avaliação formal e se sentir mais à vontade, porque toda a estrutura da avaliação permite isso, por exemplo, há toda uma personalização, é::: um layout legal, visualmente é muito bom de se ver, eu mesmo fiz carinhas, então eu gostei bastante também da atividade, eu acho que as perguntas estavam bem casadinhas com o tema, vocês conseguiram enlaçar isso muito bem, é isso:::

Professora: As perguntas estavam tranquilas, então?

Wonder Woman: Igual a Amélie disse, exige um pouco da gente né? Eu também pesquisei algumas coisas, claro né?

Professora: Qual é o problema né? De você pesquisar para fazer uma avaliação se ela tá te ajudando a construir.

Wonder Woman: A gente aprende mais.

Amélie: Tipo, no *trailer* do filme, eu umas cinco vezes pra mais, porque muita coisa eu tinha deixado passar, então eu queria ver e rever para eu não deixar passar nada, e ler lá, quando eu acho uma palavra nova, eu sempre faço isso porque eu acho que é uma coisa importante, a gente nunca pode ver uma coisa e dar por entregue, não, a gente tem que fazer, fazer, até a gente aprender.

Juliana: esse foi inclusive um de nossos critérios, a motivação das pessoas pesquisar, porque a gente tinha visto nos outros dois grupos reclamando “que tava difícil, não vou conseguir”, então a gente colocou isso no critério para motivar vocês a fazer isso.

Amélie: Porque já é uma avaliação online, a pessoa já tem acesso a internet, então porque não pesquisar? Porque não tem ninguém lá olhando, nossa, você tá pesquisando, não pode::: não é uma aula na sala de aula, todo mundo pode ir lá e pesquisar. Não é colar, todo mundo pode ir lá e fazer, eu acho que isso é válido, eu fiz isso em todas.

Juliana: No começo eu fiquei com medo desse negócio, se abrir e colar lá, porque é muito fácil você abrir e pesquisar no tradutor, mas eu pensei assim, o aluno pesquisar no *google*, ele vai aprender, então, não precisa preocupar.

Wonder Woman: Eu acho que a perguntas também não abriam pra uma cola né?

Maria: Eram pessoais né? (---) quando eu abri e eram perguntas pessoais, eu, nossa, eu não reclamei de jeito nenhum. Eu achei muito interessante porque fez a gente, igual fizemos lá::: eu me confundi tudo agora, porque eu não lembro qual é a do primeiro, nem qual é a do segundo, nem a do terceiro. O terceiro é o do filme né? Então, do filme. Eu achei bem interessante que vocês colocaram para a gente para escolher o filme que a gente quer e depois teve o *trailer* lá também, eu achei muito tranquilo, deu pra a gente olhar assim, ver que palavra que a gente não sabe, tranquilo, parece que o tempo::: quando é uma coisa mais fácil, a gente tem tempo de pensar, a gente pensa mais para colocar a resposta, eu achei muito interessante.

Professora: Essa é a vantagem também, da avaliação em casa, isso tem a ver que você não tem esse tempo, tem que entregar ela.

Luana: Então, gente, eu amei a ferramenta, a avaliação de vocês eu adorei, eu percebi que, A professora pediu para falar da ferramenta né? O *wizer.me*, ele tem muito recurso, foi coisa, foi inevitável não comparar ele com o *google forms*, porque ele são muito parecidos, só que, o *wizer.me*, ele tem muito mais recursos do que o *google forms*, em questão de elaborar para o aluno, eu acho que até pelo fato de ser para professor. Mas o *google forms* tem aquela possibilidade que vocês reclamaram, que é de poder compartilhar com as outras pessoas, acho o *google* especialista em compartilhar coisas ((risos)) ele tem essa possibilidade, ele também tem a limitação do::: a mesma de vocês, de não quebrar a nota, mas eu também não acho que isso seja um grande problema, igual vocês viram.

Juliana: Foi uma coisa engraçada, porque na hora de você atribuir a nota para a questão, ele não quebra, mas tipo assim, a questão vale um ponto, você quer dar cinco décimo para o aluno, ele aceita:::

Julia: mulher de fases

Juliana: é, aí eu pensei assim, “não faz sentido”... “porque não facilita nossa vida”.

Luana: Eu também gostei, a avaliação na minha visão ficou muito boa, eu acho que ela atende a todo mundo e::: que nem a Amélie falou, exigiu pesquisa, eu tive que pesquisar também, eu tive que ver o vídeo várias vezes, porque eu queria escrever direitinho, bonitinho, não sei se eu escrevi, mas::: e::: na parte que eu tinha que colocar o áudio, eu tive até que pesquisar a pronúncia de um palavra porque eu pensei “como é que pronuncia essa palavra”, tive que procurar a pronúncia dela, então eu achei assim, bem rico. Ah! Inclusive você disse que não avaliou o que a gente escreveu, mas o que eu achei legal, é que tinha a possibilidade tanto de escrever, como de gravar, porque geralmente eu fico muito nervosa para gravar, então eu tive como escrever lá e ao mesmo tempo que eu gravava eu olhava no que eu escrevi atrás.

Amélie: Eu fiz isso também, e o que eu achei legal que a Luana também fez, foi pesquisar a pronúncia da palavra, eu tinha dúvidas, duas palavras e eu precisava no meu texto. Eu fui lá, pesquisei, voltei, refiz o áudio e fiz mais bonitinho, lógico, no áudio a gente tenta ser mais natural, mesmo lendo lá, eu tava tentando ser mais natural, mas mesmo assim, eu achei bom.

Juliana: A gente considerou sim, a gente tava entendendo, se você às vezes pronuncia a palavra um pouquinho errada, mas deu para entender o que ela falava... não ficou cobrando aquele negócio, “a, mas você não falou:::”

Luana: Aquele de ligar também, eu achei bem legal, eu também tive um probleminha pela imagem ser muito grande, mas o que aconteceu::: eu tive problema, mas lá no tutorial eu tinha lido, eu vi o tutorial e lá falava, que “é só clicar a palavra vai ficar alaranjada e aí você clica”, então o tutorial ajudou também.

Julia: Porque tinha muita gente que tava tentando arrastar né? mas é normal, porque quando a gente vê uma atividade de ligar, você sempre arrasta... a gente também tava tentando arrastar, ficou tentando e tal::: aí depois de dois séculos, a gente clicou::: ((risos)) eram duas mãos no mouse e assim, a setinha ia pra outro lugar.

Luana: Outra coisa que eu achei boa, há possibilidade de você fazer lá, salvar, sair e voltar depois para fazer, inclusive eu acho que eu fiz meio que isso::: porque eu comecei no celular, não sei o que eu fui fazer, que aí eu fui para o computador e tava salvo lá, aí eu só continuei, eu achei isso o máximo, muito bom, basicamente isso.

Professora: Você quer falar alguma coisa das perguntas?

Luana: Das perguntas?

Professora: Da avaliação em si?

Luana: Da avaliação em si, então, eu achei ótima a avaliação em si, eu achei::: é aquela coisa, as perguntas não estavam nem tão fáceis, porque você tinha que pensar, você tinha que construir e também nem tão difíceis, era possível de fazer e ao mesmo tempo aprender além do que a gente já sabia, eu achei legal, eu gostei!

Professora: O bacana da avaliação que você todos fizeram, foi isso, vocês não pediram questões estruturais, todo mundo saiu bem, todo mundo foi para a reflexão e isso é uma coisa legal, isso é ótimo, quer dizer que a gente já passou aquela questão de uma avaliação estrutural, só para checagem. Eu tenho um objetivo, eu tenho esse conteúdo, que eu quero observar, mas eu vou pedir outras coisas, isso eu fiquei encantada, dos quatro grupos.

Estrela: Então, igual as meninas falaram, eu achei bem interessante também a ferramenta porque ela tem muitas possibilidades, tem áudio, escrever e achei muito grande aquela tarefa lá né? achei que nunca mais ia terminar aquilo, inclusive, eu salvei lá e pensei que que tinha enviado né? depois eu pensei, gente, se que fazer isso tudo de novo, eu demorei três horas pra fazer, aí só que não, tava salvo lá, eu achei bem interessante também. Era diferente da Luana, se você fechava, você perdia tudo. Mas assim, eu não sei inglês

Professora, Luana e Julia: [como você não sabe inglês?

Estrela: eu não sei, aí tudo eu tinha que traduzir, então eu achei assim, que lá ficou um pouco carregado, porque primeira eu traduzi, passei por uma sentença, aí como tinha o áudio, eu entendi que todas teriam o áudio, aí eu já nem tava traduzindo mais, porque todas estavam escrito, “escreva a sentença, escreva a sentença:::”, aí eu entendi que era uma possibilidade da plataforma, aí eu só traduzi as perguntas, no caso, daí acabei ficando sem gravar o áudio lá né?

Deby: Eu fiz os dois, lá é se quisesse escrever ou gravar o áudio, eu fiz os dois, achei muito interessante.

Juliana: Isso é meio que desvantagem, porque às vezes você quer só uma resposta do aluno, aí o aluno não lê isso, aí tem a opção de você gravar o áudio, eu acho que podia ter a opção de tirar o áudio.

Estrela: Na hora que eu vi lá, eu pensei que todas elas tinham essa disponibilidade de gravar o áudio, então na hora que eu vi o áudio lá, eu pensei que já era da plataforma, então::: eu traduzia o que eles estavam pedindo, eu entendia, “escreva uma sentença, escreva uma sentença” né?

Professora: Olha, a lição que você tira, você precisa ler o enunciado.

Estrela: Elas davam as perguntas, façam isso assim sabe?

Julia: Tinha a caixa de texto, quando a gente coloca a pergunta, ele já dá automático, a caixa de texto e a opção do áudio, não tem como tirar, por exemplo, na questão número um, se a gente deu só o áudio, não tem como retirar a caixa de texto, e assim, mesmo que a gente saiba que o aluno vá confundir a gente coloca no tutorial, não tem como tirar, infelizmente.

[[

Estrela: No caso, ela faz a pergunta e embaixo ela responde como tem que fazer né? Aí vê a pergunta e vê no caso o que elas estão pedindo né? Aí como eu fiz só na primeira né? Aí eu não vi que era para gravar o áudio, mas eu gostei muito da ferramenta.

Deby: Eu anotei as questões todinhas no caderno e traduzi, como é que eu ia saber', eu anotei tudo e fui traduzindo.

Professora: olha só, Deby, o quanto você aprendeu', isso é ótimo

Estrela: Eu achei a ferramenta muito rica, porque tem como formatar o texto tudo lá né? Eu achei muito interessante a ferramenta, não gostei muito das perguntas porque eu achei muito melosa né? Mas...

[: ((risos)) ah, mas isso é a cara da Julia

Estrela: “eu, aném, tem que fazer isso mesmo gente?”

Luana: Eu já gostei por causa disso. ((risos de todos))

Juliana: A Julia falava assim: “não, vamos fazer bonitinho, pergunta sobre os amigos dele”. Aí eu falava assim: mas eu quero saber disso', eu quero saber é se eles sabem o inglês.

Luana: eu vi um monte de arco-íris. ((risos de todos))

Juliana: Ela ((Julia)) falava assim: por favor, vamos colocar esse vídeo que eles vão adorar, Julia, foco na avaliação, no inglês, “mas eles podem aprender inglês sem problema nenhum, bonitinho”, gente, foi uma discussão né? Mas...

[...]

Estrela: e eu pensei, isso foi a Julia quem fez ((risos))

Wonder Woman: O que eu achei interessante nas respostas, você viram que a minha letra ficou colorida? Então dá uma possibilidade para o aluno personalizar a resposta dele também, eu achei isso muito legal, dá para colocar imagem, mudar as cores das palavras.

Juliana: No primeiro, quando eu vi os *emoticons*, eu pensei, isso não pode, é uma avaliação, isso não pode, né' mas aí, quando a gente foi ver, tava todo mundo colocando, então deixa, tá bom assim.

Julia: vocês estão vendo que ela ((Juliana)) está mudando né', agora que ela está quebrando esse tradicionalismo na vida dela.

Juliana: então quando eu vi que tava todo mundo brincando sobre o filme, descontraindo, então deixa, tá bom assim. Vamos considerar os *emoticons*.

Eni: Eu gostei também, quando eu tava com dificuldades para entrar, eu perguntei “como faz para entrar?”, você falou: “espera aí que eu vou arrumar”, enquanto isso eu fiquei mexendo lá e tudo que vocês estavam explicando eu já tinha olhado as possibilidades, na hora que eu vi o trailer eu sabia que a Luana ia amar por causa que era do príncipe né? E::: como a Luana falou e muitos outros, eu achei as atividades um nível bom, não foi tão difícil mas também não foi tão fácil, eu gostei muito, aprendi muito, não vou usar essa plataforma por causa das dificuldades que vocês citaram e eu achei assim, tem outras mais fáceis que essa, talvez um dia eu use, mas (+)

Professora: Essa plataforma não seria sua primeira opção?

Eni: Talvez uma das últimas.

Professora: por quê?

Eni: Não sei, pela dificuldade que as meninas encontram

Professora: Mas foram elas que encontraram.

Eni: Mas se eu for fazer eu também vou ter as mesmas.

Julia: Compartilhar com os professores, no caso?

Eni: É, também.

Julia: Eu acho que é uma limitação só para nós que estamos em grupo.

Amélie: mas eu acho que essa é uma limitação só pra nós, porque na escola não funciona desta forma, cada professor tem a sua sala, não tem dois, três professores ensinando o mesmo conteúdo, mas se também for, é só fazer a cópia a modificar o conteúdo para aquela sala. Por exemplo: sétimo ano é conteúdo diferente do oitavo ano, a professora do oitavo ano pode copiar mais ou menos o mesmo modelo, mas vai mudar.

Julia: mas no caso que eu critiquei, é por causa dos programas da escola que possibilitam isso, como eu trabalho no ensino regular e a outra professora trabalha com o Mais Educação, nós vamos trabalhar juntas, então a ferramenta do *google docs* ajuda bastante porque podemos compartilhar as atividades.

Eni: uma coisa que eu acho positiva é que tem como colocar a cara da gente, colocar uma letra diferente, os bichinhos lá, fica parecendo que você tá mexendo no word, né'

Juliana: ah, eu esqueci de falar uma coisa, tem uma opçãozinha, depois que você criou todas as atividades, ele cria uma planilha no excel para você, com cada questão, e te dá uma média de acertos.

Amélie: sério', que legal

Eni: uma outra coisa que eu esqueci de falar naquela hora é que eu comecei a fazer, ai apareceu umas coisas para eu fazer depois, aí, eu pensei: nossa, não tem como salvar, vou deixar aberto para não perder e ficava naquela preocupação, será que se ficar muito tempo não vai expirar? Não vai sumir as coisas? Ficou horas e horas aberto, enquanto eu não resolvi meu outro problema eu não pude voltar, acho que ficou 3 ou 4 horas aberto, sozinho, sem ninguém mexer, e ele ficou do jeito que eu deixei.

Juliana: com essa questão do tempo que gastou para fazer

Eni: sim, mas ai não sumiu né', minha preocupação era se sumisse, né'. Eu achei isso positivo porque a gente pode fazer outras coisas e não perde

Deby: ixa, o meu ficou um tempão aberto, eu tava na loja e tinha que atender, daí, ficou aberto.

Evelyn: bem, como foram as meninas que mexeram com a ferramenta, elas tiveram a experiência de como utilizar né'. Pelo que elas explicaram, eu gostei e usaria com meus alunos e tal. O que eu percebi assim que abri lá, o *wizer.me*, assim que fala? O que eu percebi foi a estética, estava muito bonito, as cores das questões, a possibilidade de mudar a cor da letra, aqueles bichinhos, *emoticons* que fala'. Nossa, eu gostei demais, apesar que eu não dei em todos. E quanto ao conteúdo, eu achei que ele teve a ver com a realidade do aluno, eu gostei. Já na parte do pequeno príncipe, para mim não foi uma novidade porque eu já conheço. Ai foi fácil para mim responder. Eu gostei. Tinha uma questão lá, a questão do áudio, né', eu sabia que era para falar, só que eu escrevi e falei, pensei: vou logo responder tudo, depois eu volto e falo, né', para me preparar. Aí, eu respondi tudo e mandei logo o trabalho. Ai, logo: nossa, faltou o áudio, ai eu deixei lá. Ai, foi escrito o meu

Juliana: você poderia ter falado com a gente, que a gente abria a atividade de novo para você.

Evelyn: pois eh, nesse caso, nem pensei, porque eu tinha compromisso logo e estava apressada para fazer. Aí aconteceu isso, né', ai eu pensei: agora não tem mais nem jeito, não tem como voltar. Mas eu gostei, foi bem interessante.

Julia: o layout da ferramenta foi o que mais gostei

Evelyn: nossa, ficou lindo, eu amei. E eu fiquei bem à vontade para responder. Nossa, que legal, eu to em casa. Foi bem interessante, gostei.

Incompreensível

Professora: Deby, o que você achou?



Deby: eu já falei tudo, uai

Professora: quer falar mais nada não? Você usaria essa ferramenta?

Deby: usaria (+), quando você quer que eu fale, eu não gosto de falar ((risos))

Professora: mais alguém quer falar mais alguma coisa? Não?

Ok, bom, pessoal, eu achei a ferramenta bacana, eu achei interessante a forma como vocês estão construindo as avaliações né?; e como vocês estão vendo essa avaliação como aluno, na hora de fazer ela, e também pensando como se fosse para aplicar, e isso é uma coisa legal. Vocês estão atingindo um nível de maturidade que eu to achando bacana, que eu n esperava que a gente fosse chegar a tanto. Vocês estão de parabéns, todos vocês.

#### **Grupo 4**

##### **Ferramenta: Padlet**

##### **Alunos: Amélie, Estrela, Eni e Maria**

Amélie: (---) a gente tentar falar, a gente cresce muito. Então essa é uma ideia que a gente também...como a gente falou, a gente propôs pra isso. Então hoje foi meio que essa proposta. ((retomando a apresentação do grupo 3)) Eu gostei muito de vocês terem falado porquê (---) meio que veio as sensações de novo, eu achei muito interessante.

Eni: (---) mesmo quem tem dificuldade (---) falou pouquinho ou às vezes não conseguiu falar sem ler, mas mesmo assim aprenderam (+) a Déby falou pouquinho, mas ela esforçou, fez a parte dela. A Evelyn também fez... então, de certa forma, mesmo elas falando “ah, mas eu falei pouca coisa e tal”, mesmo assim a gente viu que esforçou e que fez o que a gente pediu. Achei isso positivo.

Amélie: É... Agora a gente vai falar sobre a plataforma no geral...

Professora: Eu acho que vocês podem (+) Como a::: Eu acho que o *Padlet* todo mundo já conhece, eu acho que, de repente, vocês exploram de modo geral porque eu quero discutir (+) porque essa é uma outra forma que deu um problema.

Amélie: deu

Professora: Teve algumas discussões que eu fiz *print*, inclusive, porque eu achei muito interessantes. E eu queria voltar nisso hoje, nesses pontos, pode ser?

Amélie: É::: Sim, eu gostaria de convidar as meninas pra gente vir pra cá... Sim, gente é::: o *PadLet* (+) No início, a gente ia fazer com o *GoConqr*, mas o *GoConqr*, infelizmente, para esse tipo de avaliação que a gente tava pensando ele era um pouco limitado. Que::: desde o início que a gente tinha pensado (+) o que a gente vai avaliar? Tá, a gente vai avaliar o *Simple Past*. Que jeito que a gente vai avaliar o *Simple Past*? A gente pensou::: Ah, vamos (+) todo mundo sugeriu (+) vamos pensar numa::: que tal um texto? Todo mundo faz um texto de um lugar que eles fingiram que foram e::: usando o *Simple Past* e tal, então tá. Aí, a gente pensou em usar o *GoConqr*, mas o *GoConqr* só

tinha a possibilidade do *Quiz*, né', praquele momento. Então a gente pensou, a gente vai ter que mudar de plataforma. Aí a gente viu, né, o *Padlet*. O *Padlet*, que é o que todo mundo já conhece e que seria uma boa ideia pra::: pra desenvolver o texto, que já era uma coisa que a gente já tinha pensando, porque não era aquela avaliação fechada::: nem nada::: Era uma coisa que todo mundo ia pesquisar em algum lugar que gosta. Aí a gente pensou, tá então, como é que a gente vai montar, quais são as possibilidades do *Padlet*, porque lá não tem como comentar (+) Aí a gente pegou e viu que o *Padlet* tinha um novo jeito lá de você ligar. Ligar um desse com esse, aí eu vou ligar por uma seta. Aí a gente pensou então a gente vai fazer assim e aí a pessoa vai ter que comentar o do outro, o do colega, ligando os blocos. Aí a gente pensou, ah, vai virar uma bagunça, mas vai ter que ser esse jeito::: porque a gente também já tava muito em cima (+) um pouco em cima porque::: enfim::: Aí eu fuçando lá no *Padlet* (+) aí eu encontrei que tinha jeito de comentar, ativar comentários, aí eu "nossa que legal, então a gente pode voltar pro outro jeito, aquele jeito organizado e que ele fica certinho lá, que não precisa ficar em qualquer lugar. Aí a gente ativou os comentários, aí::: no caso que era a intenção de todo mundo participar na atividade do outro. Aí, o que que acontece, a gente pensou: e as pessoas que tem dificuldade? Como é que elas vão fazer? Porque::: é::: inclusive até a Estrela levantou essa questão porque o *Quiz* que a gente tinha pensando no *GoConqr* ele ia favorecer assim (+) de certa forma (+) quem tinha mais facilidade. Ou não né::: Porque depende::: porque a gente poderia ter um tempo lá né::: Você tem quarenta ou cinquenta minutos pra fazer esse quis (+) a pessoa poderia pesquisar durante esse tempo::: Mas a gente pensou a gente quer uma coisa mais subjetiva, não tanto objetiva. A gente pode avaliar ideias, a gente pode ter critérios de avaliação de ideias dessas pessoas, o que que ela fez, o que que ela não fez, se pelo menos participou porque só a participação já era um ponto que a gente tava avaliando, Porque o critério que a gente::: só a participação, só da pessoa postar já ganhava um tanto. Então, assim, é::: só da pessoa comentar também já ganhava o ponto (+) Então assim, foram critérios que a gente colocou realmente querendo a participação. Aí a gente pensou, tem muita gente que tem dificuldade, então a gente pensou assim: vamos disponibilizar é::: que foi no início que deu bagunça, que virou bagunça (+) Que eu disponibilizei, que eu coloquei assim, eu coloquei, tá, o que que a gente quer, a primeira atividade, faça um texto e tal, eu escrevi, aí eu coloquei tudo aqui no *Padlet*... Eu já coloquei os critérios de avaliação... não sei se vocês viram(+) Aqui ó ((mostrando na ferramenta)) *Assessment Criterias* (+) Aí a gente colocou aqui os critérios de avaliação, todos (+) É::: a gente colocou um oi né (+) Colocamos a primeira tarefa e a segunda, que era a de hoje. E colocamos também o exemplo, aqui o::: coloquei o exemplo::: Aí, outra coisa que nós colocamos, nós colocamos, pensando, ah, a gente tá avaliando o *Simple Past*, porque não colocar um vídeo ensinando como fazer uma frase, criar (+) no *Simple Past*. Aí aqui no *Simple Past* gente disponibilizou aqui um vídeo pra todo mundo assistir pra ter uma noção de como fazer o texto. Aí depois (+) a gente::: eu tirei uma foto do que a gente usa lá no colégio onde eu trabalho, que são os verbos irregulares no passado, porque todo mundo sabe do ED, mas muita gente não sabe de cor os verbos irregulares, então a gente pensou (+) então colocar os verbos irregulares pra ajudar (+) Aí, foi esse a::: uma coisa que eu queria ressaltar é que, por exemplo, como as meninas falaram que teve um problema o nosso também teve muito esse problema de que... só eu poderia fazer alterações porque não tinha como compartilhar, então as meninas ficaram meio que::: assim, de mãos atadas::: porque não tinha como elas ir lá e mudar (+) principalmente a Estrela::: que ia lá e tentava::: e às vezes eu tava trabalhando e não tinha como responder elas na hora, sabe, e assim, foi uma coisa que limitou bastante::: e às vezes quando eu tava online, elas não podiam falar... Então, assim, eu... a gente veio com aquelas ideias que a gente tinha discutido, eu fui lá e organizei (+) porque

no momento que eu tava fazendo às vezes elas não tavam (+) Aí eu organizei e depois eu mandei pra elas, disponibilizei (+) Aí a disponibilização foi pelo *link* (+) aí pra depois, pra fechar o *link*, que a gente tinha dado *deadline* né, aí eu só mudei aqui ó::: tinha só quinto período Letras UEG, aí eu peguei e só acrescentei *closed* (+) quando a pessoa ia entrar pra ver o *link*, no outro, no antigo, não ia dar certo

Eni: Não aparecia nada.

Amélie: é::: e ai foi mais ou menos isso

Eni: incompreensível

Amélie: Isso. Até o tempo::: a pessoa pode (+) é::: tanto que o Nasus (+) Eu falei assim, eu mandei lá no grupo: Gente, não se esqueçam que até amanhã oito horas vocês tem um tempo (+) Mas não se esqueçam que todo mundo tinha que comentar. Aí o Nasus: Sério? Ainda dá tempo? Eu falei dá, aí ele foi lá e comentou um monte.

Juliana: Eu comentei o meu, tipo, umas 07:40 da manhã. Vocês receberam?

Amélie: Não, não

Juliana: Eu comentei no da Luana, eu acho:::

Amélie: Ah, depois a gente vai ver lá:::

Juliana: eu acordei de manhã era umas 7 30, aí, gente, ta fechando lá, eu nem levantei da cama e já fui comentar

Julia: Eu acho que eu cometi um erro porque eu comentei alguns e eu esqueci de logar (+) E aí o comentário foi como anônimo.

Juliana: É::: o meu não tinha logado::: eu coloquei meu nome entre parênteses, porque tava anônimo.

Eni: É, eu até mandei no *Whats*, não sei se alguém viu, falando, gente, caso mandando anônimo vocês coloquem o nome, não esquece::: porque a gente::: eu tinha feito o teste::: e dava anônimo. Então vocês coloca o nome pra gente saber quem que é

Amélie: foi mais ou menos isso mesmo (+) assim (+) a gente encontrou muitas limitações devido a essas coisas, muita gente às vezes ficou perdido, mesmo a gente já tendo usado o *Padlet* várias vezes muita gente ficou perdido, não sabia o que fazia::: e também a gente tinha colocado todos os (+) tudo o que precisava lá (+) só que quando a pessoa adicionava, ao invés de ficar lá em cima, fixado, ele ia era pra baixo, aí a pessoa ficava... cadê, o que é pra fazer? E às vezes outra pessoa já tinha postado e ficava tudo lá em cima, misturado::: Foi uma coisa que atrapalhou bastante.

Deby: É, eu até pensei assim (+) Meu Deus, o que eu apertei aqui que esse trem sumiu? ((rindo)) agora eu não consigo descer

Amélie: Aí aqui, os critérios de avaliação foram: a participação com os comentários e com a:: só de você postar e de você comentar já valia uma nota. Outro critério foi a forma com que o texto foi escrito e se você. Outra coisa, o uso dos vocabulários e se você usou corretamente o vocabulário naquele momento (+) e tinha o prazo né, a *deadline*. E a participação na aula de hoje. Então só de você participar e falar, já estaria já contabilizado.

Eni: E às vezes alguém falou, ah, muito difícil, mas se::: atentasse olhasse e mexesse já conseguia descobrir, igual aquele maizinho lá do lado lá ó ((mostrando na ferramenta)) tá com uma cor diferente, então só de olhar lá e já::: porque a primeira vez que eu peguei essa plataforma lá que eu não sabia mexer eu saí fuçando pra todo lado mexendo pra todo lado, então eu pensei assim, se a pessoa tiver curiosidade::: ela vai (+)

Amélie: A Quérola foi assim, a Quérola tava tendo muito problema no início (+) só que depois ela pegou foi conseguiu fazer.

Eni: Ela conseguiu, mas porque ela foi lá pro Laboratório e eu expliquei pra ela onde é.

Amélie: Outra coisa::: O *Padlet* dá mais facilidade pra quem usa o computador, então pra quem usa o computador é muito mais fácil (+) porque quem tá no celular (+)

Eni: Aí não enxerga às vezes

Juliana: É::: eu comentei com o celular (+) foi bem difícil (+)

Amélie: É::: O *Padlet* pra quem usa o computador é perfeito. Mas pra quem tá no celular é mais difícil.

Professora: Então qual foi o problema exatamente com a ferramenta? Foi só porque desceu?

Amélie: É (+)

Professora: É porque as informações desceram?

Eni: É porque era tipo assim, você terminou de fazer aqui, aí a sua não vai ficar na ordem sem a próxima::: pode ficar aqui, aqui, aqui, em qualquer lugar (+)

Amélie: Se pudesse mudar a cor, por exemplo, as cores da minha atividade (+) por exemplo, o que a gente colocou como atividade fosse de outra cor (+)

Professora: A instrução. Não dá pra fixar a instrução em cima?

Amélie: Não dá::: Ela muda assim, tá vendo ó, só se eu ficasse toda hora que alguém lá postasse e eu colocasse lá pra cima (+)

Luana: Talvez dá::: se colocar pra pessoa organizar, tipo, porque ele tá automático, ele vai::: colocando no espaço vazio ali (+) Eu acho que se colocar pra você escolher o lugar onde você quer pôr, talvez, num sei (+)

Professora: Mas ele tem essa opção?

Amélie: Tem, ele tem essa opção (+)

Eni: Mas só que eu acho que não funciona porque na hora que você vai visualizar lá, você fez aí você falou eu quero ficar nesse lugar aqui, aí vai e coloca cá. Só que na hora que fecha e o outro abre, não tá mais lá.

Amélie: Aqui ó::: nessa opção aqui da chavinha, olha lá ó, quando você clica (+) ele te dá umas (+) ele te dá várias opções (+) opções de parede (+) tem (+) Aqui ó, foi aqui que eu mudei ó, eu tinha colocado quinto período Letras aí depois pra fechar, eu coloquei o *closed* (+) Aí aqui (+)

Professora: É, isso de fato é uma limitação porque como vocês colocaram muitas informações, aí o aluno entra e ele não consegue encontrar o que ele estava procurando.

Deby: Se vocês tivessem colocado tudo num lugar só, facilitava mais (+)

Amélie: Só que outro problema ficaria muito bagunçado, ficaria muito cheio (+) E outra coisa que a gente achou também de limitação, que outras vezes a gente não tinha percebido. Por exemplo nessa atividade, a Wonder Woman e a Luana falaram que elas queriam ter postado mais de uma imagem do lugar e o *Padlet* (+) só tem como você postar uma imagem por (+) por post.

Professora: Ok. Agora eu quero ouvir vocês. Eu não vou, agora, pedir pra nomear (+) Então quem quiser falar, fale sobre a ferramenta, das limitações, sobre as vantagens

Evelyn: Das dificuldades que tiveram (+) tem uma que eu queria ressaltar (+) sobre, quando eu fiz o meu texto, aí, eu não sei como foi, eu achei ela muito prática sabe, mas quando (+) eu não sei o que foi que aconteceu, eu coloquei meu texto lá e aí depois eu queria colocar foto porque eu tinha esquecido e meu nome (+) aí não teve como eu editar. Aí eu queria saber das meninas, tipo, como foi isso...porque a professora trabalhou com a gente e depois eu abri e eu consegui editar lá o meu, eu mexi e depois deixei do mesmo jeito. Aí no de vocês eu não consegui.

Eni: A Deby conseguiu (+)

Deby: eu consegui

Amélie: Você tava logada?

Evelyn: aham. Porque (+) eu fiquei o tempo todo lá, eu até falei com a Wonder Woman: não tô conseguindo, cê me ajuda? Aí ela faz isso faz isso (+) só que aí ela também não sabia como me explicar (+) eu até pedi ajuda no grupo, aí eu tinha ficado esse meio tempo lá que foi pedido do segundo horário, lembra? Eu fiquei lá e não consegui e ninguém me atendeu (+)

Amélie: Você tava lá aquele dia?

Evelyn: Eu fui pro laboratório (+) Tava, eu, a Wonder Woman, eu não te vi não (+) você, você, as meninas tavam lá (+) você foi lá e depois saiu (+) só que (+)

Amélie: É porque eu tava conversando (+)

Evelyn: Você tava no telefone, eu acho, que eu fui atrás (+) eu mandei a mensagem no grupo porque:::

Amélie: Não, eu tava fazendo atividade da outra professora

((fala sobreposta de Evelyn, Amélie e Eni sobre quem estava e quem não estava no laboratório e fala da professora falando que não precisa justificar))

Evelyn: A questão era mais porque eu queria saber, eu não tava conseguindo editar, eu mexi em tanta coisa e não consegui, eu queria saber o porquê (+)

Amélie: incompreensível ((tentando explicar para Evelyn))

Wonder Woman: (----) tem, acho que é no canto direito que aparecia uma setinha, tipo um lapisinho...

Evelyn: Pois é, aí no meu não tinha (+) você lembra você me mostrou, até você me mostrou (+) Aí no meu não tinha esse lapisinho, só tinha duas opções, até você me mostrou (+)

Amélie: (----) Por exemplo, todo mundo tem essa liberdade, não é só porque eu postei não. Todo mundo, aí eu fui lá, ele (+) eu posso ir lá e só editar o meu. (----)

Evelyn: Pois é, tirando isso né, eu acho que também foi falta de atenção ou impaciência, e eu tava sentindo muita cólica naquele dia (+) ((retomam a questão de não ter recebido ajuda no dia estipulado e Eni se justifica novamente) Aí então, tirando, eu gostei porque eu achei muito prático, eu trabalharia com os meus alunos né, se eu chegar a ser professora. Porque, eu pensei numa, quando eu tava fazendo, eu pensei numa questão assim, se eu fosse trabalhar, por exemplo, uma produção textual com os alunos que fosse (+) é::: o poema de cordel, que a gente já trabalhou na escola lá, no PIBID (+) Aí eu achei interessante porque o poema de cordel é feita uma história (+) pode ser (+) aí o aluno tem a possibilidade de fazer (+) criar uma história dele ou de outra pessoa ou de alguma situação vivida de alguma outra pessoa, objeto, alguma coisa, animal. Aí eu achei interessante porque na maioria das vezes os alunos estão na sala de aula, mas (+) estão ali todo dia (+) estão juntos, mas não estão, distantes. Por quê? não conhece a realidade do outro. Aí alguns colegas definem os outros por cara, (---), por algum interesse ou quando tá precisando do outro né, de alguma coisa. Aí eu acho que isso seria bom porque eles iam postar, cada um ia ter a chance de ver a realidade do outro na história contada. Eu achei interessante. Eu trabalharia. Eu gostei.

Julia: que lindo isso!

Estrela: Pra mim, essa ferramenta aí é muito simples, inclusive a gente demorou um tempão pra elaborar uma atividade que fosse suficiente pra dar pra sala. Teve que terminar aqui. Então (+) assim (+) ela é bem simples mesmo essa ferramenta, ela quase não te dá opção. E ainda por cima ela tem esses problemas aí de não poder trabalhar em grupo, só uma pessoa que pode editar (+) e::: é isso. Não gostei dessa ferramenta.

Professora: Mas você está sendo contraditória, você está dizendo que ela é simples e (+)

Estrela: Não, assim, ela é simples (+) porque ela é simples, assim, se for trabalhar de texto, ela é ótima pra trabalhar de texto, mas se você quiser pôr outras opções, não tem (+) Então, assim, eu, pra mim, eu não escolheria essa ferramenta não (+) Assim, eu achei que foi (+) deu muito trabalho, assim (+) nós pensamos nessa atividade

Professora: Mas Estrela, o seu grupo escolheu essa ferramenta, você escolheu essa ferramenta

Estrela: Então (+) porque nós não tinha mais opção (+) todo mundo já tinha escolhido (+) nós entrou naquele não tinha opção de (---) que deu o maior debate dentro da sala, quase brigou na porrada eu mais a Amélie né. Aí a gente teve que ir pra essa daí (+) demorou uns três intervalos pra decidir o que ia fazer e ainda teve que vir pra sala (+) Assim, ela é bem simples de trabalhar essa ferramenta.

Amélie: Depende muito dos critérios que o professor vai (+) o que que o professor quer. O *Padlet* depende muito do professor (+)

Professora: Eu acho que você ainda tá com algum problema com relação a avaliação. Porque, imagina, seu grupo selecionou uma ferramenta que não é ruim, a discussão foi intensa, você estava gritando na sala aquele dia e você não aceitou as atividades da ferramenta, seu grupo trocou a ferramenta (+)

Estrela: Não, professora, mas (+)

Professora: Calma, calma. Foi feita toda uma atividade e até agora na hora de discutir a ferramenta você tá dizendo que você não concorda com a ferramenta

Estrela: Não, eu tô falando (+) aquela outra a gente ia fazer nela, a ideia foi você da gente mudar, a gente ia fazer aquela lá, mais ou menos isso aí

Amélie: Era no *GoConqr* e no *Padlet* (+) aí como depois a gente resolveu trabalhar uma coisa sobre (+) tanto uma coisa objetiva como uma coisa subjetiva, vamos fazer tanto no *GoConqr* e no *Padlet*, aí depois a senhora falou, então vamos fazer só no *Padlet*, que a gente achou bem mais fácil porque duas ferramentas ia ser o caos. E aí a gente o (+) *GoConqr* ele (+) poderia ter o *Mind Map* (+) O *GoConqr* tem essa opção. Seria bem legal, a gente começou até a organizar lá. Mas aí foi um problema essa questão de critérios de avaliação e tudo

Professora: O que você acha, Estrela, que deveria ter na avaliação?

Estrela: Como assim?

Professora: Como que deveria ser a avaliação? Você falou que não foi interessante. Como seria?

Estrela: Eu acho, assim, que deveria ter mais opção pra gente escolher (+)

Professora: O que que você faria? Vamos ser mais específico (+) De que opções você está falando?

Estrela: Opção, não sei, do jeito de poder escolher um (+) pra você ver, não tem como trabalhar só nela, entendeu? Porque, pra você ver, foi pra sala!

Professora: Vocês não trabalharam só nela porque vocês optaram. E isso de trazer pra sala, eu achei um diferencial bacana. O que que tá mostrando? Que a avaliação não precisa ficar só lá. Ela pode ter decorrência em sala, e isso eu acho interessante.

Estrela: Pois é, mas essa aqui é muito prática, dá pra você fazer em sala de aula. Eu, assim (+) ao meu ver, a ferramenta das menina foi bem mais interessante. Eu num (+)

Professora: Você não consegue ver a diferença dessa ferramenta pra sala de aula, é isso?

Estrela: Como assim?

Professora: De usar isso pro impresso, pra você não tem diferença, é isso?

Estrela: Pro impresso?

Professora: É::: Pro papel. Uma avaliação no papel não tem diferença dessa, é isso?

Estrela: Não, essa daí se a gente for trabalhar ela, ela é bem simples, igual eu tô te falando, se for escrever um texto fica bem (+) tipo, se for, não faz assim, faz em casa, no caso lá (+) fica bem simples a atividade, então eu acho assim, mesma coisa no papel. A diferença dela é que tem jeito de pôr a imagem, só, diferente.

Professora: E a interação, Estrela? No papel a gente não tem interação. Eu não posso pegar a minha prova, entregar pra Juliana, pegar a da Juliana e comentar. Esse diferencial eu achei interessante. Eu achei a avaliação de vocês super interessante. Imagina, eu posso fazer isso. Eu dou uma avaliação pra vocês fazerem em casa e aqui na sala a gente fecha. Com isso, se o professor, ele já mata de cara o risco do plágio, o risco de um colega fazer pro outro, se ele tem dúvida disso (+) porque se a Maria fez pra Evelyn, a Evelyn não vai conseguir, aqui em sala de aula, a desenvoltura que ela teria se ela fez sozinha (+) Você entende? Essa ferramenta, o fato dela ser simples, ainda melhor porque ela não dá tanto trabalho. A gente viu que as outras ferramentas, que são um pouco mais complexas, os meninos ficaram um pouco perdidos porque vai, vem, tem aquele tanto de página (+) E isso você limpa, ser aquilo ali é um diferencial bacana (+) porque é aquilo ali. A gente não pode ficar inventando. Porque se eu invento, eu já vou excluir aluno. Eu vou excluir aquele aluno que não tem letramento digital, que tem muita dificuldade pra poder lidar com a ferramenta porque a gente sabe que é uma realidade nossa. Eu vou::: aí, esse aluno que vai ficar preocupado com a ferramenta ele vai esquecer o conteúdo, que era o mais importante. Porque, gente, se a ferramenta for difícil de usar e eu ficar quebrando a cabeça com ela eu já matei minha avaliação porque meu aluno tem que quebrar a cabeça com a minha avaliação. É com ela que ele tem que lidar, com a ferramenta não. E é isso que eu perguntei pra vocês desde o início (+) se a avaliação de vocês, foi isso que eu te perguntei também, se a avaliação de vocês não tiver um diferencial do impresso, do papel, eu não preciso dessa avaliação. E todas aqui a gente percebeu que tem. Essa também. Essa também, vocês fizeram um bom trabalho, Estrela.



Estrela: Mas o (---) também, igual ela desconfigurou aí... A pessoa já teve (---) também.

Professora: Mas aí, Estrela, a gente tá vendo a questão da limitação, que é uma coisa bacana. Toda ferramenta tem limitação. Não tem ferramenta cem por cento. Não tem. Um problema ou outro ela tem. Eu até achei bacana que vocês tão trazendo problemas. O problema do grupo da Julia pra mim foi interessante. Como que um professor pode trabalhar em conjunto com outro se eu não posso compartilhar?. É ele com ele mesmo? Vocês entendem? A sua é essa. Esse é um problema, eu acho que é um problema::: assim, que só a gente lidando, por isso que eu pedi essa atividade. Essas atividades, essas avaliações. Pra vocês irem lá e ver. E mais interessante do papel de professor, porque tem que resolver o problema. Vocês entendem? As ferramentas não são cem por cento boas, elas vão ter problema, e aí a gente pensa. Eu posso trabalhar? Dá pra trabalhar minha aula de espanhol lá, Maria, essa ferramenta? Ah tá, eu vou trabalhar, mas em sala eu já descobri que eu tenho esse e esse problema, eu já tenho que resolver de cara esse problema, e isso é gostoso. Ok? Vocês fizeram um bom trabalho.

Estrela: Ah, professora, deu dor de cabeça demais esse trem aí (+)

Professora: Mas, sim, preparar a avaliação dá trabalho. Pensar qual ferramenta usar, como usar, dá trabalho. Eu não nego isso, não, de jeito nenhum. E eu já passei por isso. Eu já passei.

Estrela: Porque assim (+) é::: no meu pensar a gente tem que elaborar uma atividade e dá pra pessoa fazer em casa, entendeu? Assim, a ideia de terminar aqui em sala de aula já (+)

Professora: Não, eu achei riquíssimo e é uma coisa que eu vou colocar na minha prática semestre que vem. Eu gostei, gente. Por que não? Por que não eu trabalhar aquilo? Eu achei super legal.

Estrela: Não, e também, assim (+) se fosse pra mim também, eu não ia conseguir, igual a Deby também, achou difícil (+)

Professora: Então esse é o seu problema! Eu achei difícil, então eu não vou dar isso pra ninguém!

Deixa! Você entende? Deixa o desafio (----)

Estrela: pois é, ó, a Deby reclamou bastante.

Deby: Desse aqui eu não reclamei não porque eu fiz o meu! Eu tive umas ajudas né, por fora né. Mas questão de dificuldade em não tive nenhuma não, mas dificuldade de falar eu sempre tive.

Professora: Vamos lá. Mas aqui tá tranquilo? Eu estou achando os seus posicionamentos muito interessantes. Eu tô achando (+) por isso que eu tô discutindo isso com você. Eu tô te fazendo pergunta não pra te apertar, mas pra te fazer refletir. As minhas perguntas não têm o intuito de te derrubar ou qualquer coisa negativa. Mas pra todo mundo pensar aqui também. Por isso que tá todo mundo tentando falar e eu tô cortando. Porque eu quero que você entenda. Ok? Vocês fizeram um bom trabalho, a avaliação foi boa. Eu acho que

avaliar, apesar de você não concordar, a avaliação tem que ser simples, tem que ser básica, pro aluno. Eu acho isso gostoso. Ok?

Estrela: Não, professora, porque assim, a gente queria trabalhar que tivesse à altura dos meninos né (+)

Professora: E ficou! Ficou excelente! Ficou um ótimo trabalho!

Juliana: foi igual o pessoal do *WhatsApp*, foi simplesinho e ficou bom! O de vocês também.

Professora: E desafiou! Gente, olha o desafio que é:: vir aqui na sala pra falar. Foi super show, eu adorei a avaliação de vocês. Esse modelo de avaliação eu vou usar no semestre que vem. E aí, no semestre que vem, quando você tiver fazendo comigo ((risos)), a gente briga de novo. Eu vou passar pra:::

Julia: Rapidinho, rapidinho, Wonder Woman. Não, então, é... eu só tenho duas considerações, duas ou três não sei. Primeira coisa, eu amo, eu sou apaixonada pelo *Padlet*. Eu sou apaixonada! Essa clareza, essa facilidade, é muito bom! Por exemplo, quando eu fui fazer dos outros grupos, eu falava assim, não, então eu vou ter que me dedicar mais porque talvez eu não conheça tal, alguma coisa, mas assim quando vocês falaram “a gente vai fazer no *Padlet*”, nossa, tranquilo (+) então a gente entra lá, já tem a atividade, só vou digitar. E aí como eu percebi que a atividade eu tinha que pensar em um lugar que eu gosto, que eu acho significativo, que eu gostaria de ter ido, me fez, além de escrever sobre, usar o passado, que é o intuito do grupo, eu tive que imaginar, então eu tive que ir além. Eu não parti do concreto. Eu pensei sobre um lugar que eu gostaria de estar, que eu gostaria de ter viajado. E quando vocês trazem esse sonho de viajar pra tal lugar pra dentro da sala, não sei vocês, mas mesmo eu não conseguindo me expressar tão bem em inglês, a gente percebe que, como eu sou apaixonada por Nova Orleans, você percebe na fala o texto da pessoa. Então, como a professora disse, fica claro se o aluno fez plágio, se o colega fez (+) porque eu poderia muito bem falar assim “Ah, eu fui pra Nova Orleans”. Ok. Mas se é um lugar dos meus sonhos, que eu gostaria de ter ido, quer dizer que é um lugar significativo.

Professora: Mas a Julia! ((Risos))

Julia: É muito bom, gente! Ah, eu nasci pra isso! Descobri, gente, descobri! Eu amo, amo o *Padlet*. Amei a atividade de vocês, amei! Sinceramente, eu gostei muito mesmo! E sobre comentar, eu peço desculpa, porque assim, a pessoa, ela empolga tanto, que ela não percebe que ela não logou o aplicativo, ela não percebe. Eu ia comentando e aparecia lá usuário, “eu, to nem aí né? Usuário”, e eu fui perceber que quando eu loguei aqui no laboratório, aí apareceu meu nome, e eu pensei “Opa” tem alguma coisa errada, aí eu pensei, será que eu vou mudar meus comentários, aí eu falei, não, vou deixar, aí eu deixo só um com meu nome, para as meninas verem que eu fiz e eu deixo os outros anônimos, aí assim eu fiz né?, e eu gostei tanto, sabe?, e é uma ferramenta tão limpa, tão *clean*, que você faz tranquilamente, você coloca uma imagem, uma imagem significativa e que tem a ver com o conteúdo e para colocar essa imagem eu tenho que pesquisar sobre o local, porque as vezes, por exemplo, eu vou colocar uma imagem da África do Sul, mas tem uma imagem que não tá tão legal, não retrata o que eu sinto por aquele lugar, então, eu gostei muito! Eu gostei muito mesmo, e mesmo as pessoas falando, “ai, a ferramenta é

simples”, mas depende da visão do professor, se o professor, vocês, o grupo 4, quis um texto e uma fala sobre passado, sobre a imaginação, vocês atingiram o resultado esperado, então vai muito do professor, da demanda do professor, eu achei muito legal! Eu como aluna, gostei muito! Usaria como professora, com certeza, porque é muito fácil, muito tranquilo e é isso, chega.

Professora: Quem quer falar?

Incompreensível

Juliana: eu só que dizer que essa fala da Julia me deixou mal, que pessoa mais interessada. Eu me senti muito desinteressada depois disso. ((risos))

Eni: Só falando do questionamento da Estrela aí, eu entendo o que ela falou que foi simples, coisa e tal (+) só que, igual a professora falou, não é igual uma avaliação escrita, se fosse uma avaliação escrita, eu ia pegar de todo mundo, eu ia ver, ninguém ia ver a não ser eu e não ia poder comentar, aí ali, todo mundo viu e pôde comentar, então mesmo que foi simples, foi bom, porque todo mundo compartilhou, todo mundo viu o que o outro fez, mesmo que só olhou o desenho, mas pelo fato de pode compartilhar e comentar, já é diferente né? Diferente da gente pegar a prova do aluno, você não vai ler a prova para todo mundo e os outros não vai poder comentar escrito. Às vezes ela falou “ah! mas foi simples, porque os dos outros teve isso, aquilo outro e aquilo outro”, mas foi válido, porque também é um tipo de avaliação que abrangeu todo mundo.

Amélie: Tipo, eu fiquei surpresa com muitos lugares, eu não pensava que vocês escolheriam alguns lugares que escolheriam os lugares que vocês escolheram

Juliana: Isso aconteceu no nosso grupo também, descobrir o filme que a pessoa gosta, foi muito legal, a Estrela mesmo, o filme que ela colocou lá, eu nunca imaginava que ela gostava daquele tipo de filme, tipo assim, é tão legal descobrir algo assim de uma pessoa, eu acho muito legal. Ela colocou aquele fuga das galinhas.

((Risos))

Julia: Guerra! Eu gosto de filme que contém sangue.

Juliana: É sério, eu fiquei assim, eu não esperava.

Maria: Eu acho bem legal também, quando a gente fala sobre o trabalho, quando a gente passou o trabalho que os alunos eles comentam isso, assim, na::: durante o dia pro colega, eu vi a Wonder Woman comentando não sei pra quem sobre a África, que ela ia fazer da África, ela foi e comentou (+) você comentou assim, de um jeito tão maravilhoso, assim que eu pensei, “nossa, gente! Nosso trabalho tá fazendo efeito numa pessoa.” Eu achei muito interessante isso, muito legal a gente ver que alguém gosta do nosso trabalho, alguém se esforça para fazer.

Professora: Professor gosta disso. ((Risos))

Maria: A aluna me mandou mensagem aqui agora, “tia”, perguntando do trabalho, que jeito que é para fazer, “graças a Deus, tia, você é muito boa, graças a Deus eu tenho você, muito obrigado por isso.”

Julia: Que linda!

Professora: Vai, Wonder Woman.

Wonder Woman: Também, eu quero deixar a minha fala para o grupo, eu achei que foi um diferencial muito grande dos outros três, porque ele parte de uma ferramenta mais simples, mas um simples que cativa o aluno, que chama a atenção, e::: com isso, vocês conseguiram usar essa simplicidade com uma atividade bem legal, eu acho que vocês conseguiram explorar sim, todas as possibilidades que o *Padlet* oferece, isso foi muito legal, vocês se engajaram bem, e::: falando da atividade que vocês propuseram, foi excelente! Foi muito bom! Porque eu acho que, a partir do momento que a gente consegue alcançar o aluno, naquilo que (+) de uma forma não tradicional, naquilo que parte dele, que é dele, que é a história dele, cativa a atenção, chama a atenção para fazer aquela atividade, e igual a Maria disse, realmente, é::: e com isso a gente pode descobrir a história dos colegas e forma de ficarem visual, para todos verem, diferente por exemplo, do *google forms* e também do das meninas, os colegas visualizar, então não fica aquela coisa, “é meu, é só meu, eu não quero que ninguém que veja minha nota.” Achei isso legal também. É isso.

Evelyn: Eu achei que essas atividades são muito ricas, porque fez que os alunos buscarem os conhecimentos através dessa história fictícia, né? Porque às vezes, tipo, eu sei que existe a Disney, mas pra mim saber dela, eu teria que ter ido lá, pra ver como que é, através das pesquisas a gente descobriu as coisas, tipo, em busca de conhecimento, é interessante né?

Wonder Woman: Sim, eu por exemplo, soube de vários lugares muito interessantes lá na África, eu descobri que dá para fazer voluntariado, eu acho isso

Julia: A Wonder Woman não deixou eu fazer minha atividade, ela ficou “Julia, não sei o que, a África do Sul”, tá Wonder Woman, eu to fazendo a minha, “A África do Sul, não sei o que”, ah, Wonder Woman é mesmo, mas deixa eu fazer a minha atividade.  
(Risos)

Wonder Woman: Eu achei que alguém ia comentar a minha né? (---)

Amélie: A Luana quer falar.

Luana: Então, gente (+) eu (+) ((risos)) então, eu amei também a atividade, eu gostei muito, eu já conhecia o *Padlet*, eu gosto também desse visual limpo, porque ele é um mural mesmo, eu acho isso legal, eu gosto dessa ideia de mural, só que o que eu achei mais legal, assim, falando da plataforma ainda, foi que, antes, quando eu conhecia ele, eu não sabia da possibilidade do comentário, Eu Achei o Máximo! Porque eu achava muito limitado, eu pensava, “uai, mas realmente é só eu colocar lá?”, eu até pensava, “mas como que o professor vai dar um *feedback* lá na hora”. Eu achei o máximo comentar, tanto é que eu saí comentando tudo, eu acho que eu só não comentei o da Evelyn, porque quando ela postou foi um pouco depois, e eu não tinha voltado pra ferramenta, mas eu posso entrar lá e comentar. Eu achei (+) então, eu acho isso muito legal, eu pode ler o dos outros, a Eni falou as vezes olhou só a imagem, eu li tudo, cada ponto, cada vírgula, eu li todos os textos, eu achei muito legal, e (+) no (+) com relação ao que vocês escolheram, eu

também adorei essa ideia de “escolha um lugar”, porque eu também tive que pesquisar, porque pra mim, assim, lugar, eu não tenho muito, qualquer lugar, pra longe assim, eu gosto, então eu tive que pensar que lugar eu ia querer ir, eu tive que pesquisar, procurar tudo, eu achei o máximo! Foi muito... Parabéns, meninas!

Eni: Na hora que a gente foi escolher esse aí, a gente pensou deles falarem assim, aí é para eles falarem do lugar, se foi bom, o que eles acharam, aí eu falei, não, mas aí tem que pedir para eles descreverem o lugar, falar como que é lá os pontos turísticos já pensando em pesquisar mesmo.

Luana: É, esse ponto de vocês pedirem pra gente fingir que foi, tornou (+) fez com que a gente tivesse que pensar mais, porque se vocês falassem pra gente apenas falar de um lugar, a gente poderia descrever, assim, de qualquer jeito, mas pra gente falar que foi, a gente tem que conhecer detalhe desse lugar e falar que você fez aquilo, e isso ficou interessante, eu gostei.

Julia: Inclusive, quando eu fui falar sobre Nova Orleans, e aí::: antes de chegar no (---) tem uma capital que eu precisava falar dela, só que aí eu não sabia exatamente a localização, aí que eu fiz, “não eu tenho que pesquisar”, porque se eu tenho que criar uma história de que eu fui, precisa mais ou menos, ser como verdadeira, e aí eu pesquisei, e aí eu fui falar que eu conheci Jazz, eu passei na Catedral de São Luiz, então a gente tem que pesquisar, entendeu? Porque a atividade da imaginação ela tem que ter seu pouco de verdade, porque é uma imagem, você foi nesse lugar, então motiva, na busca de informações, é muito bom, eu gostei muito mesmo.

Luana: Ai que bom, meninas!

Professora: Deby? Fala da sua dificuldade de falar.

Deby: Aé, eu gostei muito, só que da segunda opção eu acho que poderia ter feito uma coisa que, “Por que não falar em casa?”, por que falar aqui?

Aluna: Mas que jeito?

Aluna: Porque já tinha em casa, falar, gravar em casa.

Amélie: É porque a plataforma não permite.

Deby: Eu não gostei da parte que a gente tem que falar, porque eu não gosto falar, “nossa, na hora que eu vi, assim, vai ter que falar um minuto”, um minuto?, “pelo menos um minuto”, eu “ UM MINUTO?”, Meu Deus, eu não consigo nem ler sem olhar no papel, ops... eu não consigo nem ler em inglês, quanto mais em falar, eu olhei assim e odiei, nossa, que trabalho chato! Falei assim, meu trabalho ficou muito chato, tudo muito chato, [...] a Eni foi conversar comigo no privado, “pelo menos um minuto”, aí a Amélie foi lá e... pá pá pá ((referindo-se à discussão que tiveram via whatsapp sobre a avaliação)), eu achei chato, eu fiquei com raiva da Amélie, mas passou.

Professora: Faz parte, faz parte, Deby. Você consegue perceber que o nível do seu inglês aumentou?

Eni: Foi por isso que eu achei que ela era capaz [...]

Deby: Eu ainda falei pra ela, “é fácil, é fácil”, é porque não é pra você, então fala pra nós em inglês pelo menos um minuto, como que foi fazer essa plataforma, falei pra ela desse jeito, então vou desafiar você, fala pra nós, como que foi.

((risos e comentários inaudíveis))

Amélie: Esse ponto que a Deby falou, é uma coisa que me intrigou muito e, nossa, eu como professora, avaliadora, assim, todas as plataformas (+) as atividades de todo mundo eu me engajei muito, aí eu fiquei assim, tipo, todo mundo teve seu nível de dificuldade, em todas as plataformas, não foi só a nossa que foi terrível, a atividade da Deby mesmo, do grupo da Deby foi muito complicada, se for parar pra pensar em nível de dificuldade, todo mundo aqui (+) tem muita gente aqui que tem dificuldade e aí se for parar pra pensar em nível de dificuldade, todas as atividades tiveram seu nível, isso me incomodou muito, as vezes eu fico incomodada, a gente não pode (+) essa foi a minha discussão com a Estrela, a gente não pode olhar só pras dificuldades da gente, todo mundo tem suas dificuldades, e uma coisa que eu sempre deixei muito claro, que durante as atividades eu tiver que pesquisar um monte de coisas, um monte de pronúncias, então eu estava disposta a entender que eu preciso crescer e através de uma avaliação eu posso crescer, especialmente com essa proposta que a senhora tem feito nas aulas, e tipo, eu tenho crescido muito, tenho aprendido um monte de coisas, então assim, as vezes eu fico incomodada, as vezes as meninas não veem o potencial (+) o tanto que elas já aprenderam, o potencial que elas podem chegar e às vezes elas ficam se limitando, sabe? Gente, vocês podem alcançar muito mais, todo mundo aqui passou pelo mesmo processo de língua inglesa e todo mundo tá aprendendo também, tipo, eu (+) igual eu falei pra Ninária um dia, olha (+) as vezes você fala, “Ah, mas você tem mais facilidade”, não é facilidade, a gente só tem mais tempo pra aprender o inglês que muitas pessoas, então igual a Evelyn, o tanto que ela evoluiu do início do curso pra cá nesse sentido de inglês, então é notável, a gente vê isso, e as vezes vocês mesmo, não veem, igual a Estrela mesmo, foi um ponto que eu discuti, “Estrela, a gente não tá limitando quem sabe menos, a gente tá possibilitando”, porque as plataformas permitem isso, então a gente tá possibilitando que vocês possam buscar e crescer, isso foi uma coisa que me incomodou muito, que me deixou assim é::: (+)

Professora: Angustiada.

Amélie: Angustiada, nessa atividade, porque no início o nosso grupo pensou “o que que a gente vai fazer, quais que vão ser os critérios de avaliação?”, primeiro tinha o *quiz* lá no *GoConqr* “Ah, não dou conta”, a atividade do *quiz* é mais objetiva, tinha mais (---) que podia ser e tal (+) tava muito complicado, tinha uns que não tava conseguindo chegar no acordo, mas uns dos problemas foram esses de atividades objetivas e podem prejudicar quem sabe menos, essa foi a discussão, só que (+) o que acontece, a gente foi buscar atividades subjetivas e que dava para a gente avaliar quem sabe mais e quem sabe menos, quem fez principalmente, dos nossos critérios, de todos os grupos, eu acho que foram os menos

Julia: Foram os mais básicos.

Amélie: Foram os mais básicos, só de você postar, você já ganhava, se você fizesse, você já ganhava...

Incompreensível

Amélie: Então, a Estrela, por exemplo, ela foi dos mais difíceis pros mais básicos, ela ficou chateada. É porque, Estrela, a avaliação é assim, a gente tá sempre aprendendo, e outra, pra gente mudar e sair daquela coisa, que sempre foi excluída, todas as avaliações do colégio, a gente sabe que exclui muitos alunos, então muita gente sai da escola com esse trem, “Ah, nunca vou aprender inglês, não sei inglês”, chega aqui e fala isso, por causa das avaliações que vieram da escola desse jeito. Então, quando a gente tenta conciliar isso, a gente tem que mudar o nosso jeito de pensar também.

Estrela: Inclusive, a questão aqui da discussão, foi porque o *quiz* tinha um tempo para responder e eu não queria isso, porque a pessoa, tipo, “Ah, eu tenho responder que o tempo vai acabar”, sem que ela parasse e refletisse para responder, eu não consigo trabalhar sobre pressão, a minha discussão foi essa com a Amélie, não foi porque, eu queria assim, pesquisa e põe pra pessoa ter tempo pra raciocinar, gente, você tá doido colocar um *quiz* lá, não dou conta nunca de fazer isso.

Incompreensível

Amélie: Você pode colocar trinta minutos para a pessoa fazer um *quiz* e qualquer coisa a pessoa podia ir lá e fazer de novo

Estrela: Não, eu acho que a pessoa deveria ir lá e fazer no tempo dela, não tem esse negócio de (+)

Eni: O problema que a gente achou do *quiz*, é que você tinha tantos segundos pra responder uma questão, e você ficava “nossa senhora, o tempo vai acabar”

Deby: o que que ela ia aprender?

Amélie: Não, esse *quiz* lá, pelo que eu vi, a gente nem explorou, o *quiz* que a professora passou, que ela mostrou, ele era assim, de tantos segundos, o *quiz* do *GoConqur* era mais (+) tinha um tempo maior pra você fazer ele. Eu também não gostei da ideia do *quiz*, mas a gente começou a discussão de quem tem facilidade e quem não tem facilidade, não era isso, gente, o que a gente tem que propor na avaliação, não é cortar/excluir, eu tinha pensado, eu tinha preocupado com isso, a gente, lógico, vai avaliar se a pessoa fez, tipo, igual a Juliana falou, “nossa, a pessoa pelo menos tentou”, então já tinha a avaliação, então no nosso grupo isso ficou complicado. Depois a Estrela tentou criar um acordo entre nossos dois tipos de ideia, e aí foi que a gente chegou no acordo, vamos fazer só no *Padlet* mesmo a atividade e tal; foi aí que eu achei muito, mais muito melhor do que se tivéssemos feito no *GoConqur*, porque é::: mas é muito complicado mesmo pensar em avaliação, principalmente em grupo, e outra coisa também é quando você muda o papel de aluno e professor, porque quando você tá com o papel de aluno, você é uma coisa, quando você tá com papel de professor, você é outra coisa,

Julia: totalmente diferente

Amélie: é, totalmente diferente, e assim, é muito complicado, eu acho legal a gente ter esse tempo pra discutir isso, porque a gente cresce muito.

Deby: Vamos terminar né?

Juliana: Eu tenho duas coisas pra falar. Primeiro é essa questão do áudio, eu percebi que... não só no nosso trabalho, mas em todos que envolveram áudio, as pessoas ficou mais com medo, receosa do áudio, eu falo isso, não é pra falar “Ah, porque eu tenho dificuldade”, eu também tenho dificuldade, eu leio um texto em inglês, beleza, então “vamos falar”, a gente trava, é difícil pra gente lidar com essa fala, não é uma coisa assim, só pra quem tem dificuldade, é uma dificuldade que todo mundo tem de falar, então eu acho que seria legal assim, a gente trabalhar mais esse negócio da fala, pra perder esse medo. E::: a questão de ter dificuldade, a um tempo atrás eu já tinha reparado, as vezes a pessoa tem dificuldade e a pessoa fica assim “Ah, mas eu não vou dar conta”, a gente que tem menos dificuldade no inglês a gente já teve nessa posição, “Ah, meu Deus, eu não vou dar conta”, mas você consegue, é só colocar na cabeça, “Não, eu preciso estudar pra conseguir chegar lá”, e eu acho que se o professor abaixar o nível da atividade pra facilitar pra quem tem mais dificuldade, ele não vai sair daquela dificuldade, ele vai permanecer naquele ponto e se ele puxar mais um pouquinho, tipo, fazer o aluno ir lá pesquisar, igual pesquisar sobre as cidades, pesquisar a produção de alguma palavra, quem tem dificuldade vai só melhorando, ele vai conhecendo mais, aumentando o vocabulário, aumentando o conhecimento sobre gramática, então é importante, é difícil, é assustador, é. Mas ajuda a gente a melhorar. Sempre vai ser difícil, sempre, você nunca vai dar conta, então, tem que ir lá, tem que pesquisar, tem que falar errado, ficar morrendo de vergonha porque falou errado, faz parte todo mundo, quem aprende sempre passa por isso.

Estrela: Eu acho também que a atividade tem que ser uma forma de você ensinar, não de você (+)

Juliana: Testar o nível da pessoa.

Estrela: É, assim, igual essa daí, nem uma atividade das meninas, eu demorei menos de três horas para fazer. Agora, se eu jogasse no *quiz* lá, gente, trinta minutos? você fica tão preocupada com aquele tempo, que você não tem tempo de pensar numa resposta, tá toda hora olhando, quando pensa que não, tá olhando. Então, eu acho que isso é bem mais interessante da pessoa ter o tempo...

Evelyn: Mas o *quiz* sem o tempo seria legal.

Estrela: É, sem o tempo, teria que tirar, porque a pessoa, teria mais (+) não teria aquela pressão de (+)

Juliana: Mas eu acho que o *quiz*, ele tem uma desvantagem, porque a pessoa, “ah, eu não sei a resposta desse”, a primeira coisa que vem na cabeça dela é “ah, eu vou chutar”, na questão mais subjetiva que você tem que escrever, você tem que pesquisar para saber o que você tem que escrever lá, então eu acho que tem essa vantagenzinha.

Estrela: Mas no caso aqui não teria, porque todo mundo ia querer ter nota né?

Deby: Todo mundo ia pensar (+) querer o certo (+) não ia chutar.



Estrela: Não ia chutar, então não seria um problema, mas a questão do tempo eu acho que seria sim.

Amélie: Igual, na nossa proposta com *GoConqr* era aproveitar todas as outras coisas que o *GoConqr* oferece, não é só o *quiz*, o *GoConqr* oferece o *flash card*, oferece o *mind map*, o fluxograma, o *slide*, até mesmo *slide*, então tem outras coisas, só que a gente ficou muito fechado nessa questão do *quiz*, mas acabou que, foi bem melhor ter feito no *Padlet*.

Estrela: Mas na verdade, nós preferimos passar pra esse daí, porque (+) Para a disponibilidade das pessoas, pras pessoas terem acesso, “então vamos passar pra lá mesmo”, por isso que todo mundo passou pra esse daí, porque a outra não tinha disponibilidade, então

Julia: Uma coisa que eu percebi, é::: foi praticamente unânime, a dificuldade de compartilhamento entre o grupo, é o que todo mundo quer, a gente precisa compartilhar com o grupo, principalmente se é os professores. O que que eu pensei, se no caso, somente uma conta pode abrir com a ferramenta, se somente a minha conta pode abrir o *Padlet* ou *Wizer.me* ou não sei qual for, porque não, o professor criaria uma conta compartilhada, por exemplo, eu teria uma conta neutra, não teria minhas informações pessoais ou que eu não queira que a pessoa não saiba de alguma coisa, uma informação bancária, por exemplo. Eu posso criar uma conta, eu posso colocar, por exemplo, se eu dou aula de matemática, eu posso criar uma conta, matemática.gmail.com, e a partir daquela conta eu compartilhar com os outros professores de matemática, que vão utilizar a plataforma, então, seria um *e-mail* neutro, que não teria informações sobre a vida de nenhum professor e esse professor trabalharia com essa conta sempre que ele precisasse, “eu precisei editar”, mas somente um professor pode editar, eu posso entrar no *Gmail*, eu posso logar, eu posso usar a senha, já que é uma senha compartilhada, eu posso utilizar e eu vou entrar na ferramenta, então eu acho assim, já que nós estamos colocando pontos negativos das ferramentas, é interessante um crítico com sentido, o que melhoraria? Eu encontrei essa solução, porque pra mim, foi a mais problemática, é::: a forma que o professor não pode ter ajuda, ter acesso dos outros professores, no nosso grupo, por exemplo, a Juliana, ela ficava, e agora?, eu pensava, mas eu não conseguia chegar numa saída, o jeito era, a gente percebe os erros, passa pra ela e ela edita, mas ela não tinha pensado que se a gente tivesse criado uma conta que tivéssemos criado juntas, que nós três tivéssemos o *e-mail* e a senha, a gente utilizaria da mesma forma.

Juliana: Podia ter feito o *e-mail* lá...

Eni: Eu pensei nisso aí.

Julia: Gente, iluminação divina, obrigada pai.

Juliana: Eu pensei em compartilhar a senha, mas meu gmail é meio enjoado, porque toda vez que eu abro em outro computador, ele já bloqueia.

Julia: Ele trava. A senha compartilhada tem esse problema, ele trava o dispositivo, então criar um *e-mail*, é muito mais simples.

Amélie: ou então a gente podia ter feito no *e-mail* da turma né?

Juliana: No *e-mail* da turma não ia dar problema.

Amélie: A gente poderia, por exemplo, cada uma entrar de uma, é... cada uma fez em plataforma diferente, aí, por exemplo, no *Padlet*, a gente criava a atividade e a gente criava o *Padlet* no *e-mail* da turma, a gente ia lá e cada uma de nós

Julia: O curso de letras *Padlet*, o curso de letras *wizer.me*, faz um *e-mail*, eu acho que é uma solução (---), porque é tranquilo, é fácil, todo mundo sabe fazer um *e-mail*, e::: mas assim, eu acho que todas as vezes que a gente coloca o ponto negativo de algo, a gente tem que dar uma crítica construtiva, eu entrei somente solução, espero que os criadores encontrem também uma solução pra ajudar a gente.

Juliana: Eu ia falar desse negócio do gráfico, eu tava olhando no *wizer.me*, lá embaixo tem uma::: um (+) tipo um *quiz* lá, “nós vamos fazer uma atualização em breve, o que você sugere?” lá dá pra acrescentar algo para a ferramenta nova, então pode ser que no futuro, eles disponibilizam esse negócio de compartilhar pra eles (---)

Amélie: É, porque eu acho que existe possibilidade das duas plataformas[...]

Eni: Esse negócio que vocês estão falando aí, eu acho interessante, mas eu acho que tinha que aparecer lá, sempre que a pessoa mexer lá, deveria aparecer quem mexeu por último, se deixar solto, as vezes faz uma coisa que não é o correto, aí vai e fala “quem foi que fez? Não foi eu, nem eu”, então é interessante aparecer o nome de quem mexeu por último.

Professora: Que necessidade de controle, Eni.

Eni: Não, não é necessidade de controle, professora, eu falo assim, a gente não sabe o que a outra pessoa pensa

Aluna: culpar o culpado.

Eni: Não, não é culpado que fala...

Professora: É:::

Eni: Porque geralmente quando as pessoas trabalham em grupo, acontece uma coisa de falar, “não foi eu, nem eu, nem eu”. É minha opinião né? Você falaram, e eu penso dessa forma.

Wonder Woman: Eu acho que é questão de amadurecimento...

Eni: É, porque tem muita gente que tem e muita gente que não tem né? É minha opinião.

Professora: OK.

Wonder Woman: Bem, gente, eu acho que o *google forms*, foi o que apresentou menos problemas né?, é possível compartilhar...

((todos rindo e comentando juntos da tentativa de Wonder Woman fazer da ferramenta dela a melhor))

Wonder Woman: não gente, é porque eu to ganhando cache pra fazer propaganda da *Google* aqui na sala.

Professora: Gente, eu fiquei muito feliz com esse trabalho, foi um desafio imenso que eu passei pra vocês, eu sei que foi, e foi trabalho de todas as formas possíveis, foi trabalho encontrar ferramenta, de avaliar, de construir, de lidar com o colega, e eu achei que vocês cresceram muito né? Então, se eu perguntar hoje pra vocês, o que que vocês entendem por avaliação, eu acho que vai ser algo diferente daquilo que vocês deram pra mim, quando vocês deram no início de tudo, porque a gente caminhou demais, e todas as discussões que a gente teve, todos esses problemas, eles são importantes para o amadurecimento da gente, e eu fico muito feliz como professora, porque eu consigo ver isso em vocês. A gente fez duas coisas diferentes nesse curso, a gente aprendeu língua, a gente aprendeu sobre avaliação e sobre tecnologia, a gente é... é... caminhou, não seria a palavra, a gente flutuou entre o papel do aluno e do professor, e isso é o legal, isso me deixa muito feliz, to muito feliz com tudo que vocês fizeram!

((a gravação foi cortada antes do final. Julia falou o quanto as aulas foram produtivas, o quanto ela aprendeu sobre língua e sobre ser professor.))